

UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**“LAS PERCEPCIONES SECTORIZADAS DEL
ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA SOBRE LA ORIENTACIÓN Y LA
ACCIÓN TUTORIAL EN LOS I.E.S. DE GRANADA”**

Doctoranda: MARÍA DE LAS NIEVES TORRES BARRAGÁN

Director: Dr. D. CÉSAR TORRES MARTÍN

Granada, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María de las Nieves Torres Barragán
D.L.: GR 2923-2010
ISBN: 978-84-693-2536-0

“No se puede iniciar una travesía sin conocer el destino y sin contar con los mapas y la orientación para llegar a él por el mejor camino”

Marina Müller

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a mis padres la confianza que siempre han depositado en mí. Me han ofrecido una educación y valores inmejorables y siempre han creído en todos los proyectos de vida que me he propuesto. Les doy las gracias también, porque sé el gran esfuerzo que en determinadas ocasiones han tenido que realizar para lograr que hoy pueda estar compartiendo con vosotros este trabajo.

A mis hermanas, M^a José y Laura, por ser dos grandes ejemplos a seguir y porque pese a la adversidad siempre han sabido entenderme y estar ahí.

A mi familia, especialmente a mi abuelo Juan Torres, por darme ánimo y recordarme constantemente mis virtudes y capacidades profesionales.

A mi Tutor, el Dr. César Torres Martín por creer y confiar en mí trabajo. Gracias a su asesoramiento, dedicación y paciencia ya que pese a la distancia me ha sabido entender y ofrecer todos los medios posibles para lograr el fin de este trabajo.

“Las personas no sólo se valoran por lo que son, sino por la capacidad de ofrecer y compartir lo que conocen”. Gracias.

Al Dr. Daniel González, por su dedicación desinteresada abriéndome las puertas de nuevas Universidades fuera de Andalucía donde he podido nutrirme de nuevos conocimientos que han quedado vertidos a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Al Dr. Fernando Peñafiel, por haberme dado la oportunidad de trabajar con él y valorarme profesional y personalmente.

A Manu, por haber aguantado mis malos ratos y manías, por enseñarme a ver el cielo más azul,... por confiar en mí y porque a través de su magia ha conseguido arrancarme más de una sonrisa.

A Isa, excelente profesional y mejor amiga, por su ayuda incondicional y por haber sabido estar en los momentos que la he necesitado.

A Pilar Fabeiro, compañera y amiga, por haberme ofrecido desinteresadamente su ayuda cuando se la he pedido.

A mis amigos de siempre, Angurel, Jesús, Emilio, David, José Manuel Verónica, Gloria, Yolanda, Lorena, Rosa, M^a Carmen,... por el tiempo que no he compartido con ellos al estar inmersa en este trabajo. Y a las amistades de mi nueva aventura en Madrid, quiénes sin apenas conocerme se han visto tan implicadas en mis proyectos que me han ofrecido su ayuda por creer en mi trabajo.

A los centros de Educación Secundaria de Granada colaboradores en el transcurso de este trabajo y sin los cuales no hubiese sido posible. Así, como a los alumnos de la ESO, profesores, tutores y orientadores que amablemente se han prestado para ofrecernos sus opiniones y sugerencias. Especialmente agradezco su labor al profesor Raúl Sanmartín.

ÍNDICE

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCIÓN.....	25
INTRODUCTION.....	33
ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE TRABAJO.....	39

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
--

INTRODUCCIÓN.....	45
-------------------	----

CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN, PRINCIPIOS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	49
1. ORÍGENES Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN.....	49
2. LA ORIENTACIÓN: OBJETIVOS Y FUNCIONES QUE LA DEFINEN.....	66
3. PRINCIPIOS PROPIOS DE LA ORIENTACIÓN.....	72
3.1. Principio de prevención.....	76
3.2. Principio del desarrollo de las potencialidades de la persona.....	78
3.3. Principio de intervención educativa y social.....	79
4. ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN EN EL PROCESO ORIENTADOR.....	81
4.1. Orientación personal.....	83
4.2. Orientación académica.....	85
4.3. Orientación profesional y vocacional.....	87

5. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN.....	92
5.1. Los tipos de modelos en orientación.....	93
5.1.1. Modelo clínico, de counseling o de atención individualizada.....	95
5.1.2. Modelo de servicios vs. modelo de programa.....	101
5.1.3. Modelo de consulta y de formación.....	103
5.1.4. Modelo tecnológico.....	105
5.1.5. Modelo psicopedagógico.....	108
6. SÍNTESIS DEL TEMA.....	110

CAPÍTULO 2: LA ACCIÓN TUTORIAL Y LOS SERVICIOS DE APOYO AL CENTRO

INTRODUCCIÓN.....	115
1. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.....	116
2. LA ACCIÓN TUTORIAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....	117
2.1. Los principios del Plan de Acción Tutorial: objetivos y funciones.....	119
2.2. Los campos de intervención del Plan de Acción Tutorial.....	124
2.3. La figura del Tutor.....	128
3. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN.....	134
3.1. Objetivos y funciones del Departamento de Orientación.....	136
3.2. La estructura organizativa del Departamento de Orientación: composición y competencias.....	142
3.2.1. Los agentes integrantes del equipo orientador.....	145
3.2.2. Los campos de intervención del Departamento de Orientación.....	150
4. SÍNTESIS DEL TEMA.....	153

CAPÍTULO 3: LAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN.....	157
-------------------	-----

1. LAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	158
2. EN BUSCA DE ESTRATEGIAS ANTE EL PROCESO ORIENTADOR: HERRAMIENTAS DE TRABAJO.....	160
3. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL PROCESO ORIENTADOR.....	163
4. ESTRUCTURA DE LOS MODELOS DE PROGRAMAS EN ORIENTACIÓN.....	177
4.1. Modelo de programas basado en el desarrollo personal y social.....	180
4.2. Modelo de programas basado en el aprendizaje.....	182
4.3. Modelo de programas basado en la diversidad.....	183
4.4. Modelo de programas basado en elementos vocacionales.....	185
5. EL EQUIPO PROFESIONAL DE INTERVENCIÓN.....	188
6. TIPOS Y ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	190
7. ¿CÓMO EVALUAR? NECESIDAD VS. EFECTIVIDAD.....	194
8. SÍNTESIS DEL TEMA.....	198

CAPÍTULO 4: EL PROCESO ORIENTADOR ANTE LA INSERCIÓN DE LOS JÓVENES AL MERCADO LABORAL

INTRODUCCIÓN.....	203
1. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	204
2. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: UNA NECESIDAD ANTE LA INSERCIÓN AL MERCADO DE TRABAJO.....	209
3. LA ORIENTACIÓN PARA LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS.....	214
4. ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO: LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO.....	220
5. EL MERCADO DE TRABAJO: ESTRUCTURACIÓN Y FACTORES.....	228
5.1. Nuevos cambios en la estructuración del contexto laboral.....	237
5.2. Factores determinantes en el acceso al mercado laboral.....	241
5.2.1. Factores personales.....	243

5.2.2. Factores psicológicos.....	249
5.2.3. Factores sociales.....	250
5.2.4. Factores formativos.....	251
6. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA LA EMPLEABILIDAD.....	253
7. SÍNTESIS DEL TEMA.....	270

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

INTRODUCCIÓN.....	275
-------------------	-----

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	281
1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	282
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	285
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	287
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	289
4.1. Selección del método.....	290
4.2. Elección y descripción de la muestra.....	295
4.3. Elección de los instrumentos de recogida de datos.....	305
4.3.1. La construcción del cuestionario.....	312
4.3.2. La construcción de la entrevista.....	324
4.3.3. El diario.....	334
4.4. Procedimiento.....	336
4.4.1. Técnicas cuantitativas: el cuestionario.....	336
4.4.2. Técnicas cualitativas: la entrevista y el diario.....	341
4.4.3. Triangulación.....	359
5. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	364

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN.....	307
1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
CUANTITATIVOS.....	369
1.1. Resultados descriptivos.....	370
1.2. Análisis de variables categóricas.....	370
1.3. Análisis factorial.....	543
2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
CUALITATIVOS.....	564
3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	597.....

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

1. CONCLUSIONES.....	619
1.1. Conclusiones generales.....	619
1.2. Conclusiones específicas.....	621
2. PROPUESTAS DE MEJORA.....	623
3. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	625

DIARIO

DIARIO.....	627
-------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN, PRINCIPIOS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN.....	777
CAPÍTULO 2: LA ACCIÓN TUTORIAL Y LOS SERVICIOS DE APOYO AL CENTRO.....	783
CAPÍTULO 3: LAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	790
CAPÍTULO 4: EL PROCESO ORIENTADOR ANTE LA INSERCIÓN DE LOS JÓVENES AL MERCADO LABORAL.....	795
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	802

LEGISLACIÓN

LEGISLACIÓN.....	807
------------------	-----

ANEXOS

<u>Anexo I</u> : Relación de Centros Educativos de Granada.....	813
<u>Anexo II</u> : Altas de alumnos según tipo de centro y vía de programación por sexo y edad.....	817
<u>Anexo III</u> : Bajas de alumnos según tipo de centro y vía de programación por sexo y edad.....	823
<u>ANEXO IV</u> : Altas de alumnos según colectivo al que se dirige la acción formativa por sexo y edad.....	828
<u>ANEXO V</u> : Bajas de alumnos según colectivo al que se dirige la acción formativa por sexo y edad.....	837

<u>Anexo VI</u> : Alumnos que terminan curso según colectivo al que se dirige la acción formativa por sexo y edad.....	845
<u>Anexo VII</u> : Altas de alumnos según especialidad formativa del curso y duración en horas por sexo y edad.....	853
<u>Anexo VIII</u> : Bajas de alumnos según especialidad formativa del curso y duración en horas por sexo y edad.....	859
<u>Anexo IX</u> : Altas de alumnos según familias profesionales por sexo y edad.....	865
<u>Anexo X</u> : Bajas de alumnos según familias profesionales por sexo y edad.....	873
<u>Anexo XI</u> : Alumnos que terminan curso según familias profesionales por sexo y edad.....	881
<u>Anexo XII</u> : Altas de alumnos según situación laboral por sexo y edad.....	889
<u>Anexo XIII</u> : Bajas de alumnos según situación laboral por sexo y edad.....	895
<u>Anexo XIV</u> : Alumnos formados según nivel de estudios por sexo y edad....	901
<u>Anexo XV</u> : Cuestionario.....	909
<u>Anexo XVI</u> : Guión de la entrevista: equipo docente.....	921
<u>Anexo XVII</u> : Guión de la entrevista: alumnos.....	927
<u>Anexo XVIII</u> : Transcripciones entrevistas: equipo educativo.....	933
<u>Anexo XIX</u> : Transcripciones entrevistas: alumnos.....	957
<u>Anexo XX</u> : Glosario.....	983

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS Y TABLAS

Págs.

FIGURAS

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
--

Figura 1: Estructura general del plan de trabajo.....	41
Figura 2: Tipos de orientación.....	65
Figura 3: Modelo psicopedagógico (Bisquerra, 1996 y 2000).....	109
Figura 4: Resumen capítulo primero: conceptualización, principios y contextos de intervención de la orientación.....	112
Figura 5: Ámbitos de actuación del Plan de Acción Tutorial.....	127
Figura 6: Miembros integrantes del proceso orientador.....	147
Figura 7: Los campos de actuación del Departamento de Orientación.....	152
Figura 8: Resumen capítulo segundo: la acción tutorial y los servicios de apoyo al centro.....	154
Figura 9: Diferenciación terminológica: técnica vs. instrumento (García, 1989).....	159
Figura 10: Modelos de actuación. Adaptado de Spiegel (2006).....	159
Figura 11: Resumen capítulo tercero: las herramientas metodológicas para la orientación en los centros educativos.....	199
Figura 12: Recursos orientadores ante la toma de decisiones.....	212
Figura 13: Factores determinantes en el proyecto profesional.....	219
Figura 14: Los elementos de la transición escuela-trabajo.....	225

Figura 15: Conceptos claves para la descripción de perfiles profesionales Adaptado de Rial (1998).....	226
Figura 16: Factores determinantes en el acceso al mercado laboral.....	243
Figura 17: Estructura de la ESO. Adaptada de la LOE (2006).....	252
Figura 18: Proceso de intermediación laboral para la búsqueda de empleo.....	269
Figura 19: Resumen capítulo cuarto: el proceso orientador ante la inserción de los jóvenes al mercado laboral.....	271

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Figura 20: Fases de la investigación metodológica.....	275
Figura 21: Diseño de la investigación metodológica.....	284
Figura 22: Paradigmas de la investigación.....	294
Figura 23: Ciclo de muestreo. Adaptado de Fox (1981).....	296
Figura 24: Ciclo de muestreo. Población objeto de estudio de la Investigación.....	300
Figura 25: Fases del diseño del cuestionario.....	316
Figura 26: Fases del diseño de la entrevista.....	329
Figura 27: Fases del diseño del diario.....	336
Figura 28: Miembros: “Juicio de Expertos”.....	338
Figura 29: Contexto del cuestionario de la investigación.....	340
Figura 30: Estrategias combinatorias de la metodología cuantitativa y cualitativa. Adaptado de Bericat (1998).....	363
Figura 31: Análisis cualitativo de las entrevistas.....	366
Figura 32: Estadísticos descriptivos: modalidades de bachillerato según salidas profesionales.....	430
Figura 33: Estadísticos descriptivos: modalidades de ciclos formativos según salidas profesionales.....	450
Figura 34: Análisis cualitativo del contenido.....	564

Figura 35: Muestra: datos cualitativos.....565
 Figura 36: Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos.....616

TABLAS

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
--

Tabla 1: Conceptualización en materia de orientación profesional.....53
 Tabla 2: Conceptualización en materia de orientación académica.....57
 Tabla 3: Conceptualización en materia de orientación personal.....60
 Tabla 4: Conceptualización mixta: orientación profesional, académica y personal.....64
 Tabla 5: Objetivos de la orientación.....68
 Tabla 6: Principios de la orientación. Álvarez (1994) y Rodríguez (1995).....75
 Tabla 7: Estructura cronológica sobre los diferentes tipos de modelos en orientación.....95
 Tabla 8: Rasgos definitorios del modelo de counseling. Adaptado de Vélaz (1998:130).....97
 Tabla 9: Rasgos diferenciales: modelo de servicios vs modelos de programas. Adaptado de Rodríguez y otros (1993:163-166); Rodicio (1997:163-165); Sobrado y Ocampo (1997:126).....101
 Tabla 10: Modelos de orientación. Rodríguez y otros (1993) y Álvarez (1995).....108
 Tabla 11: Tipos de tests. Adaptado de Rodríguez y Gil (1983).....171
 Tabla 12: Tests. Adaptado de Álvarez (1996:300-301).....172
 Tabla 13: Recursos didácticos en el proceso orientador.....176
 Tabla 14: Modelos de programas en orientación.....187
 Tabla 15: Mercados Laboral. Ocupados y parados por sexo. Tasa de actividad y paro. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).....230

Tabla 16: Mercados Laboral. Ocupados por sexo, grupo de edad y sector económico. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).....	232
Tabla 17: Mercados Laboral. Ocupados por situación profesional, tipo de contrato y duración de la jornada. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).....	234
Tabla 18: Mercados Laboral. Parados por sexo, grupo de edad y sector económico. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).....	236
Tabla 19: Mercados Laboral. Ocupados y parados por sexo: varones. Tasa de actividad y paro. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre 2009).....	246
Tabla 20: Mercado Laboral. Ocupados y parados por sexo: mujeres. Tasa de actividad y paro. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre 2009).....	247
Tabla 21: Entidades de intermediación laboral para la búsqueda de empleo.	263

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Tabla 22: Tipos de métodos. Adaptación de Colás y Buendía (1998).....	291
Tabla 23: Paradigma normativo e interpretativo.....	292
Tabla 24: Muestra de la investigación.....	298
Tabla 25: Carácter público / privado-concertado de los centros.....	298
Tabla 26: Muestreo de alumnos de centros privados-concertados.....	303
Tabla 27: Resumen del muestreo de alumnos de centros privados- Concertados.....	303
Tabla 28: Muestreo de alumnos de centros públicos.....	304
Tabla 29: Resumen del muestreo de alumnos de centros públicos.....	304
Tabla 30: Totales del muestreo de los alumnos.....	305
Tabla 31: Características del cuestionario y la entrevista.....	312
Tabla 32: La validez: dimensión cuantitativa (Pérez, 1990:165).....	321
Tabla 33: La fiabilidad: dimensión cuantitativa (Pérez ,1990:164).....	323
Tabla 34: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach.....	323
Tabla 35: Otros estadísticos de fiabilidad.....	330

Tabla 36: Elaboración de la entrevista de investigación.....	332
Tabla 37: Muestra de la entrevista en la investigación.....	332
Tabla 38: Guión-entrevista de la investigación.....	333
Tabla 39: La validez: dimensión cualitativa (Pérez, 1990).....	334
Tabla 40: La fiabilidad: dimensión cualitativa (Pérez ,1990).....	339
Tabla 41: Clasificación de ítems por ámbitos.....	371
Tabla 42: Categorías: datos descriptivos.....	429
Tabla 43: Estadísticos descriptivos: modalidades de bachillerato según salidas profesionales.....	429
Tabla 44: Estadísticos descriptivos: modalidades de ciclos formativos según salidas profesionales.....	454
Tabla 45: Categorías: entrevistas equipo educativo.....	577
Tabla 46: Categorías: entrevistas alumnos.....	593

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La educación y el trabajo se presentan como dos vías claramente interrelacionadas entre sí, ya que ésta nos proporcionará aquellos conocimientos y valores exigidos por la sociedad en la que vivimos y que nos encaminará hacia la elección de una profesión u otra, siendo por tanto la que determine el estilo de vida que nos definirá en un futuro.

Por ello, para la Institución Educativa una de sus acciones prioritarias debería centrarse en preparar a los sujetos ante la elección de una meta profesional, contribuyendo así a un verdadero acto de independencia por parte del individuo. Alcanzar esta meta supone el resultado de un aprendizaje que ha ido teniendo lugar a lo largo de los años de escolarización y en el que se le han ido proporcionando una serie de conocimientos previos sobre el contexto personal, educativo y laboral con el fin de alcanzar su plena socialización (Ibarra, 1993).

El período en el que el individuo termina sus estudios encierra multitud de interrogantes como pueden ser qué estudiar o en qué trabajar. Estos planteamientos, sin duda, justifican la necesidad de conocer el grado de implicación que la Comunidad Educativa presenta en relación al papel que juega la Tutoría y la Orientación dentro de las aulas, así como el grado de satisfacción que el alumnado posee del asesoramiento recibido. En ocasiones se ha demostrado que una vez que el escolar finaliza su etapa educativa, hizo una elección desafortunada y quizás esa decisión fue tomada porque carecía de la información necesaria como pudieron ser las diferentes alternativas a elegir dentro del complejo contexto formativo. Todo esto nos lleva a pensar que a lo largo de la vida hay que tomar decisiones importantes y que para ello

debemos contar con una formación y orientación específica con el objetivo de establecer cuáles son los aspectos más significativos que interactúan en el sujeto ya sean, personales, sociales, económicos, etc., con el fin de llegar a adoptar la elección más adecuada.

Es por lo que el hecho de elegir unos estudios o una profesión es una de las decisiones más significativas de nuestra vida y que por ello se debe considerar imprescindible recibir el asesoramiento, la orientación y la ayuda adecuada a lo largo de la etapa educativa, ya que es donde se irán tomando gran parte de estas decisiones.

A lo largo de la historia han sido muchos los estudios centrados en estudiar las teorías de los factores y desarrollo vocacionales de los sujetos. Como ejemplo de ello podemos citar las aportaciones realizadas por autores como Ginzberg (1951), Super (1967) u Holland (1971). Otras de las investigaciones llevadas a cabo a este respecto han sido las realizadas por Crites (1974), Montane (1993), Ander-Egg (1995), Bauzá (1997), Martín y Tirado (1997), Sánchez (1998), Pérez y Blasco (2000), Romero (2000), Álvarez (2001), Galve y Ayala (2001) y Ricart (2001), que sin alejarse de las apreciaciones anteriores se han dirigido a estudiar las características de los jóvenes, sus dificultades de acceso al mercado laboral, el tránsito de la escuela al trabajo del alumnado y las técnicas de orientación ante la inserción a un puesto de trabajo. Pero por el contrario, no existen apenas estudios centrados en reflexionar sobre la percepción que la juventud tiene sobre la orientación y las acciones tutoriales que reciben en los centros educativos, las estructuras de apoyo existentes y la necesidad de integrar servicios públicos de orientación como consecuencia de la rápida y compleja evolución de la sociedad, así como de las nuevas demandas de cualificación profesional.

Entendemos así, que existen programas de orientación y métodos aplicables a desarrollar con eficiencia un adecuado proceso orientador, pero

¿cuál es la opinión del alumnado? ¿Consideran que la orientación que reciben es la deseada y está adaptada a sus necesidades e inquietudes futuras?

En definitiva, en este estudio se pretende, por un lado, tener una visión globalizada sobre qué es la orientación y la acción tutorial, qué papel desempeña en el difícil entramado del sistema educativo, y por otro, ahondar en la problemática que supone para los jóvenes tener que tomar decisiones por sí solos sin la preparación suficiente sobre su futuro, tanto académico como laboral.

Teniendo en cuenta estas primeras apreciaciones pasaremos a exponer las diferentes partes de las que consta esta investigación centrándonos, en un primer momento en la descripción de la fundamentación teórica, cuyos capítulos pretenden esclarecer la necesidad de la investigación ante la que nos encontramos.

El capítulo primero, se centra en determinar la terminología referida a la orientación, así como exponer cuáles son las funciones y objetivos que le son propias en base a los principios fundamentales que los sustentan. Se exponen además aquellas áreas de actuación de la orientación personal, académica y profesional, aclarando la terminología de cada una de ellas. Finalmente, se estudian los modelos básicos de intervención propios del proceso orientador como son el clínico, de counseling o de atención individualizada; el de programas y servicios; el de consulta y formación; el tecnológico y el psicopedagógico.

En el capítulo segundo se hace referencia a la Acción Tutorial y a los Departamentos de Orientación, dónde aparecen reflejados aspectos relativos a su delimitación conceptual, estructura organizativa, objetivos y funciones, agentes implicados en el desarrollo de tareas específicas y aquellas áreas de intervención enfocadas fundamentalmente a cubrir las necesidades presentadas por los alumnos y las familias, pero sin olvidar a los profesores y al propio centro educativo.

El capítulo tercero trata de ilustrar aquellas herramientas metodológicas necesarias y que deben ser utilizadas en la práctica educativa del centro escolar. Para ello, se recogen los diferentes modelos de programas más significativos que existen en materia de orientación, como pueden ser los basados en el desarrollo personal y social, el aprendizaje, la diversidad o los elementos vocacionales. Se hace alusión también a los sistemas de evaluación a tener en cuenta antes y durante la aplicación de cualquier programa de intervención. Se estudiará la necesidad de la presencia de los recursos didácticos en el transcurso del proceso orientador, ya que nos van a ayudar a poder ofrecer una adecuada orientación a los alumnos de cara a las carencias detectadas en materia formativa y profesional.

Y por último, en el capítulo cuarto realizamos un estudio sobre la necesidad que los alumnos tienen de recibir una orientación más profunda que les guíe ante la elección de futuros estudios o que les prepare ante su posible inserción al mercado laboral. Se plantea que existe una problemática evidente y que son las dificultades que los sujetos presentan durante el proceso de transición escuela-trabajo, las que pueden llegar a dificultar la socialización plena del sujeto como consecuencia de los nuevos cambios estructurales del mercado laboral, además de factores externos como pueden ser la edad, el género, el estado psicológico del sujeto, el nivel formativo y de cualificación profesional, las posibilidades económicas de la familia, etc. Por ello, en este capítulo trataremos de abordar aquellas estrategias y técnicas de orientación más adecuadas de cara a mejorar la empleabilidad de los sujetos teniendo en cuenta factores tan importantes como puede ser una correcta adecuación entre la oferta y la demanda de nuestro sistema productivo actual.

En un segundo momento se lleva a cabo una descripción de la investigación propiamente dicha en la que se recogen los capítulos referidos a la metodología y al diseño de la investigación en el que se justifica y se plantea

el problema estudiado, así como los objetivos marcados y la metodología empleada para obtener la información precisada en cada momento.

Otros de los capítulos tratados en esta segunda parte de la investigación aborda el análisis e interpretación de los resultados obtenidos llevando a cabo una triangulación de los mismos con el fin de hallar las conclusiones más significativas derivadas de su estudio.

En último lugar se extraen las principales conclusiones y valoraciones personales, además de una serie de temas suscitados de la investigación y que podrían ser posibles temas de estudios futuros.

Una vez expuestas las principales partes que fundamentan esta investigación hay que resaltar el papel jugado por el **diario** como una de las técnicas de recogida de información cualitativas más importantes de esta investigación. A través de él se ha ido haciendo un registro (semanal) en el que todos los viernes se hacía una descripción de las observaciones más importantes que querían destacarse, de las acciones llevadas a cabo y de las reflexiones más significativas originadas tras su desarrollo.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Education and work seem to be two clearly interrelated channels, the first one providing us with the knowledge and values demanded by our society and pointing us in the election of a profession; a choice that will determine our future lifestyle.

For that reason, one of the priority aims of the Educational Institutions should be preparing individuals to choose their professional objective so that the election is a true act of independence. Reaching that goal is the result of the learning experience undergone during the school years, a period when the individual receives some previous information about the personal, educative and professional context in order to achieve his/her full socialization (Ibarra, 1993).

Many questions, such as what to study or what job to do, arise when an individual finishes his/her studies. These approaches justify, undoubtedly, the need to know the degree of implication of the Education Community in the role played by Vocational Guidance and Counselling at schools, and also the degree of student satisfaction on the support they received. It has been proved that students sometimes make a wrong decision at the end of their school years, and that choice may have been made because the student lacked information, such as the different alternatives to choose from within the complex formative system. Based on this, we consider that, in life, important decisions have to be made and to do so, specific training and advise is needed to establish the most

significant aspects that interact with the subject (personal, social, economic,...) in order to make the most adequate choice.

We consider, therefore, that the election of studies or a profession is one of the most significant decisions in life and for that reason, receiving the adequate counselling, advice and help during the educative period, when these decisions arise, should be considered essential.

Literature on vocational factors and development of individuals is large. For instance, authors such as Ginzberg (1951), Super (1967) and Holland (1971) have paid attention to it. Crites (1974), Montane (1993), Ander-Egg (1995), Bauzá (1997), Martín and Tirado (1997), Sánchez (1998), Pérez and Blasco (2000), Romero (2000), Álvarez (2001), Galve and Ayala (2001) and Ricart (2001), have studied the characteristics of young people, their difficulties to access the work market, the transition of students from school to work and the counselling techniques on employability. However, there is very little research on the students perception about counselling and vocational guidance received at education centres, the existing support structures and the need to integrate public counselling services as the consequence of a fast and complex evolution of society, as well as the new professional qualification requirements.

We understand, therefore, that there exist counselling programs and methods that could be applied to efficiently develop an adequate guidance process. However, what do students think about? Do they consider they receive the counselling they want and is it adapted to their needs and future interests?

All in all, this research aims to offer, on the one hand, a global vision about Counselling and Guidance and the role they play on the complex education system, and, on the other hand, to delve deep into the problem of young people having to make decisions on their own about their academic and professional future without being prepared enough.

Considering these initial observations, the first part of our research is focused on describing its theoretical foundations. These initial chapters are aimed at clarifying the need of this research.

The first chapter is focused on determining the counselling terminology, as well as addressing its functions and objectives considering the basic principles it is based on. The areas of personal, academic and professional counselling are presented and the terminology of each of them is clarified. Finally, the basic intervention models in counselling: clinical, individual-centred, programs and services, consultation and training, technologic and psychopedagogic are studied.

The second chapter addresses Counselling Departments and Guidance, including aspects related to its conceptual framework, organizational structure, objectives and functions, agents involved in specific tasks and those intervention areas primarily focused on the students and parents' needs, but not excluding teachers and the education centre.

The third chapter examines the methodological tools needed at education centres. Thus, it includes the most significant models in counselling, such as those based on personal and social development, learning, diversity or vocational elements. Evaluation systems to be considered before and after any intervention program are also included. We also study the need of didactic resources during the counselling process as they will contribute to ensuring an adequate advice to the students.

And finally, this section concludes with a study on the students' need to receive deeper academic or career guidance that increases their employability. Difficulties undergone during the transition from school to work may hinder the individual's full socialization as a consequence of the new structural changes on the work market, as well as external factors such as age, gender, psychological condition, academic or economic background, professional training, etc. For this reason, in this chapter, we will address the more adequate counselling

strategies and techniques to improve employability considering factors as important as the supply/demand adjustment in our current productive system.

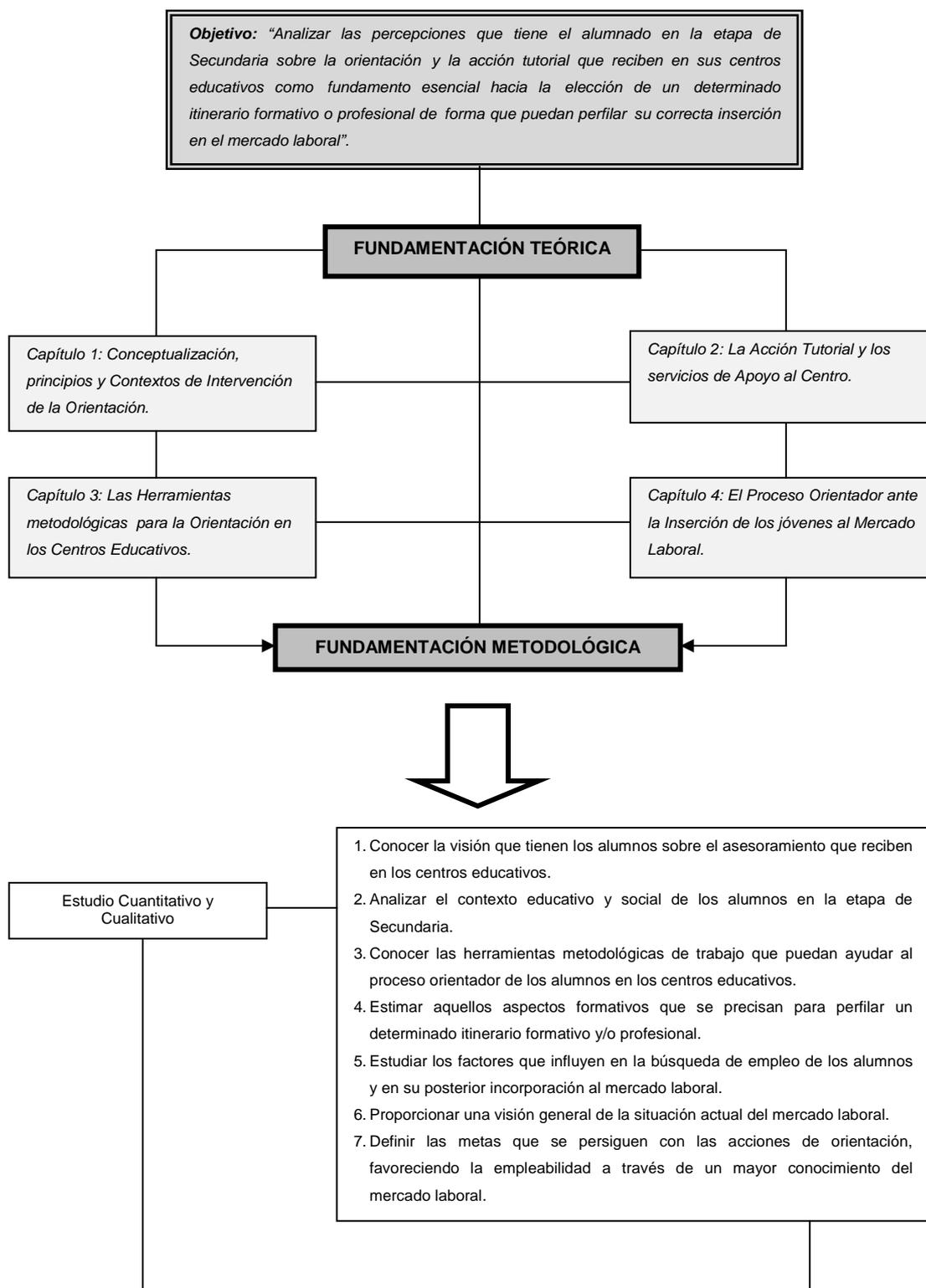
The second part of this research includes the description of the actual investigation, including chapters on the research methodology and design; the justification of the problem, our objectives and the methodology used to obtain data.

Another chapter in this part addresses the data analysis and interpretation using triangulation to get the most significant conclusions from the study.

Finally, we conclude with the main conclusions and personal considerations, as well as a series of topics that arose from the investigation and may become the object of future research.

We would like to emphasize the role played by the **diary** as one of the most important techniques to obtain qualitative information during this research. A description of the most important and significant observations, actions and reflexions was weekly registered on the diary.

ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE TRABAJO



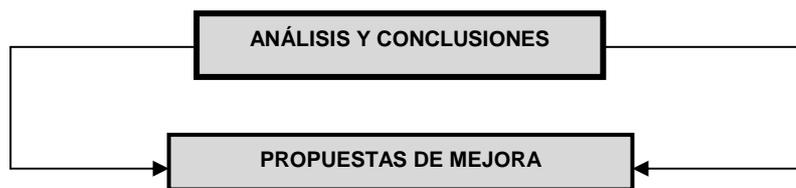


Figura 1: Estructura general del plan de trabajo.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad compleja, variable y llena de profundos cambios a todos los niveles, pero sin duda es en el ámbito laboral donde cada vez se están experimentando importantes variaciones en cuanto a ocupaciones de diversa índole. Con una gran variedad de ocupaciones distintas entre las que escoger y todas las nuevas que aparecen cada año, es evidente que una persona que desea tomar una decisión sobre su futuro laboral no se enfrenta a una tarea fácil. No afronta únicamente la elección de una profesión, sino la creación de unos parámetros que le permitirán ocupar el puesto de trabajo para el que está capacitado. El sujeto debe hallar su propio camino en un plan de estudios complejo y elegir el itinerario profesional más conveniente para su futura práctica laboral, teniendo para ello en cuenta el patrón de vida que quiera para su futuro.

Entonces, cabe preguntarse sobre cuál sería el método más eficaz que podría ayudar al sujeto en su proceso de identificación tanto personal como profesional. Y sin lugar a dudas, consideramos que dentro del centro educativo, la Orientación y la Acción Tutorial podrían ser las acciones más apropiadas para proporcionar a los sujetos los planes formativos e itinerarios profesionales que mejor se adapten a sus necesidades, particularidades y expectativas futuras.

Estas acciones deben ser dirigidas a tres grupos de sujetos claramente diferenciados: el primero de ellos es el referido al alumnado que se encuentra escolarizado; el segundo, dirigido a aquellos sujetos que una vez finalizados sus estudios necesitan de las orientaciones pertinentes para que inicien una

nueva carrera, reflexionen sobre un plan de vida y comiencen a realizarlo; y el tercero, aquel que debe abordar al grupo de sujetos cuyos años escolares quedaron atrás y se enfrentan actualmente a circunstancias que exigen alguna orientación ante la complejidad del mundo ocupacional. Es decir, el asesoramiento en materia referente al empleo no debe limitarse al período de escolarización, ya que los cambios en las actividades profesionales exigen una orientación permanente a disposición de todas las personas con el fin de que puedan tomarse decisiones en base a las necesidades reales del mercado de trabajo, evitando así dificultades en la inserción laboral de los jóvenes.

Planteamos, entre otras cosas, que la ayuda prestada para mejorar la inserción de los escolares en el mercado de trabajo debería iniciarse en los primeros años de la educación secundaria obligatoria, ya que es primordial que se dé en el momento adecuado y no poco antes de finalizar los estudios, que es cuando ya deberían tener casi marcados los objetivos académicos y laborales futuros a seguir. De esta forma los alumnos contarán con la información y los recursos que necesiten para realizar la elección que consideren más adecuada y adaptada a su perfil profesional.

CAPÍTULO 1

CONCEPTUALIZACIÓN, PRINCIPIOS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

Aunque existe un acuerdo en considerar la orientación como un proceso de aprendizaje, el modo en que se lleve a cabo puede ser muy diferente. La orientación es un término muy complejo y ambiguo, difícil de definir. Prueba de ello han sido las diferentes interpretaciones que se han realizado en torno a este concepto a lo largo de la historia.

Otro factor añadido que ha dificultado su conceptualización ha sido el ámbito de actuación al que debe dirigirse (personal, académico y profesional), junto con los diferentes modelos de intervención (counseling, de programas y servicios, de consulta y formación, tecnológico y psicopedagógico) a seguir dentro de cada proceso orientador.

Con el fin de esclarecer estas apreciaciones hemos pretendido realizar un minucioso recorrido a través de las aportaciones realizadas por diferentes expertos de forma que nos permita extraer nuestra propia definición de qué entendemos por orientación y de cuáles deben ser las áreas de actuación más adecuadas durante el proceso de intervención a las que debe dirigirse la orientación.

1. ORÍGENES Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

La acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y que ha sido necesaria en todos los tiempos

para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente (Monescillo, Méndez y Bisquerra 1998).

El concepto actual de orientación y sus distintos enfoques teóricos y prácticos vienen a ser el resultado de la influencia de una serie de acontecimientos y aportaciones que se han producido a lo largo de la historia y los cuales han ido pudiendo variar según se hayan referido al contexto, escolaridad personal, profesional o vocacional.

Algunos antecedentes tienen sus orígenes en Parsons (1906), pionero de la conceptualización de la orientación vocacional. Este autor consideraba que debía existir una estrecha relación entre el desarrollo económico y el social ya que la adaptación del sujeto a un determinado puesto de trabajo iba a depender en gran medida de la vinculación que viniera a establecerse entre dichos contextos. De ahí su hipótesis centrada en razonar sobre que la orientación debía facilitar al sujeto la toma de decisiones relacionadas con aspectos de su vida profesional.

Discurría también que para que una persona realizase la elección correcta necesita estar bien informada sobre las características de los diversos empleos y de sus propias actitudes y limitaciones. La tarea del orientador vocacional debería centrarse por ello en ofrecer al sujeto este tipo de información, además de ayudarlo a entenderlas y ponerlas en práctica. La orientación debía concebirse como la adecuación del sujeto al trabajo.

Otros autores como Mira y López (1965:1) consideraban la orientación como: *“...una actitud científica compleja y persistente destinada a conseguir que cada sujeto se dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad”*.

Ya en el año 1974, Crites enfatiza los planteamientos realizados por Parsons (1906) y Mira y López (1965), aportando nuevas matizaciones referidas a la necesidad del proceso orientador. No obstante, defiende la relación existente entre los principios educativos y vocacionales de los sujetos, precisando que deben integrarse en el currículo y estar dirigida a todos los escolares. De esta manera, una vez los alumnos finalizasen sus estudios habían podido definir su objetivo profesional y encauzar así su futuro con menos incertidumbre.

Avanzando un poco más en la historia de la orientación, nos encontramos con las reflexiones realizadas por García (1982). Este autor entiende la orientación como un proceso teórico-práctico, donde la teoría aborda los conocimientos y destrezas que el sujeto debe ir adquiriendo durante su proceso formativo, y entendido como las acciones relativas al desarrollo profesional en el que se pondrán en práctica los conocimientos adquiridos. Así, la finalidad que se plantea es fomentar el desenvolvimiento de la persona para que sea autónoma en sus decisiones ante las dificultades que le van a ir surgiendo a lo largo de su vida.

No será hasta el año 1988 cuando Rivas profundice sobre la necesidad de crear un mayor vínculo entre la orientación y la escuela, como el primer punto de partida desde el que se debe ofrecer al alumnado la ayuda que necesite, encaminada a favorecer y lograr la satisfacción del sujeto en la sociedad. Esto se realizará mediante la elección de los estudios o preparación adecuada, dando gran importancia a la necesidad de guías de actividades complementarias que favorezcan la independencia y el hallazgo responsable y no fortuito del compromiso individual que representa la decisión y opción vocacional. Los sujetos deben proyectar su vida y ser consecuentes con sus decisiones, ya que éstas conllevarán a repercusiones futuras de mayor o menor magnitud.

Más recientemente, y siguiendo estas mismas líneas, se realizaron otras contribuciones al respecto. Entre ellas destacamos las realizadas por López (1989), Montane (1993) y Álvarez (1995), quienes definen la orientación respectivamente como:

“Una forma de asistencia psicológica con características de esclarecimiento, cuyo objetivo es que los consultantes elaboren su identidad vocacional y movilicen su capacidad de decisión autónoma con el fin de satisfacer sus propias necesidades en relación con el contexto cultural y la situación concreta en que su elección tiene lugar. El proceso sistemático se realiza generalmente en momentos especiales: pasos de ciclos evolutivos o etapas educativas”. (López, 1989:27).

“Un proceso que aparece para dar respuesta a la problemática que surge en relación con el empleo y la formación para ocupar de forma más o menos inmediata un puesto de trabajo”. (Montane, 1993:39).

“Un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que le preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica”. (Álvarez, 1995:36).

Por último, son también apreciables las aportaciones llevadas a cabo por autores como Ayala (1998) y Molina (2001), para quienes la orientación es un proceso en el que debe existir una relación directa entre el sujeto y su identidad vocacional, siendo la meta el esclarecimiento de la realidad exterior y lo que ésta le representa, teniendo para ello en cuenta las capacidades, intereses y motivaciones personales en función de su contexto económico-social donde se encuentra inmerso con la finalidad de poder decidir sobre su futuro inmediato.

Con la finalidad de tener una visión más clara y concisa en torno a las conceptualizaciones vertidas hasta el momento expondremos en el siguiente cuadro un resumen de cada una de ellas:

Parsons (1906)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso que debe concebirse como la adecuación del sujeto al trabajo.
Mira y López (1965)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso cuyo objetivo es que las aportaciones laborales del sujeto sean un provecho para sí mismo y para la sociedad.
Crites (1974)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso encaminado a integrar dentro del currículo los principios educativos y vocacionales del sujeto.
García (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a establecer una relación entre la teoría (proceso formativo) y la práctica (proceso relativo al desarrollo vocacional).
Rivas (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a favorecer la independencia del sujeto en la elección de su opción ocupacional.
López (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso cuyo objetivo es que los sujetos sean capaces de elaborar su propia identidad vocacional.
Montane (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso que surge para dar respuesta al problema existente entre la relación empleo y formación.
Álvarez (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso sistemático dirigido a preparar al sujeto para la vida adulta.
Ayala (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso orientado al esclarecimiento de la identidad vocacional de la persona.
Molina (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido al conocimiento de aspectos personales en función del contexto dónde se está inserto para tomar una decisión sobre su futuro profesional.

--	--

Tabla1: Conceptualización en materia de orientación profesional.

Una vez expuestas algunas de las interpretaciones más significativas que se han realizado en torno al término de la orientación vocacional, pasaremos a reflexionar sobre la orientación académica.

Si nos centramos en la orientación estrictamente académica, ya hemos dado algunas pinceladas sobre las razones por las que la tarea orientadora se hace necesaria en el ámbito estrictamente educativo. Para ello, ofreceremos las contribuciones de algunos autores en las que se refleja el por qué la orientación debe ser interpretada desde esta perspectiva educativa y por qué debe considerarse parte de ella.

Ya en párrafos anteriores se adelantaba que la orientación no debía limitarse al campo estrictamente ocupacional o profesional, sino que debía centrarse también en adaptar el currículo a las necesidades y posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los sujetos, formando parte de uno de los servicios educativos que debe ofrecerse. Es decir, la orientación no debe entenderse como una acción ajena a lo educativo centrada únicamente en que éste encuentre de la forma más sencilla y viable una ocupación, sino a que aprenda a través de su proceso formativo cuál es el objetivo profesional que mejor se adapta a sí mismo.

A este respecto, aparecen a lo largo de la historia varias interpretaciones que hacen referencia al término de la orientación escolar. Entre ellas, hemos realizado un estudio sobre las ofrecidas por Rus (1966), Lázaro y Asensi (1986), Nerici (1990), Ayala (1998), Bisquerra y Álvarez (1998), Sampascual, Navas y Castejón (1999) y Molina (2001).

La primera aportación estudiada al respecto es la realizada por Rus (1996), quién considera que la orientación debe partir principalmente de una concepción educativa cuyo objetivo debe centrarse en perseguir el desarrollo personal del individuo en todas sus dimensiones, como señal del pleno autoconocimiento. Concibe la orientación por tanto como:

“Un proceso de aprendizaje sistemático planeado y científicamente secuenciado y, finalmente supone admitir que la ejecución de sus funciones reclama de esfuerzos de todos los profesionales comprometidos en el proyecto educativo” (Rus, 1996:161).

Lázaro y Asensi (1986) definen de forma más sintética este proceso y consideran que toda acción orientadora es preferentemente educativa y que por ello debe jugar un papel importante dentro de nuestro Sistema Educativo. También profundizan la relación que debe darse entre profesorado-orientadores-alumnado como algo necesario e inherente al propio proceso.

Otra aportación significativa fue la realizada por Nerici (1990) que entendía la orientación como:

“Un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral” (Nerici, 1990:21).

Avanzando un poco más en el tiempo y con la finalidad de comprender mejor la conceptualización de la orientación educativa, Bisquera y Álvarez (1998) profundizan en los contextos de intervención de este tipo de orientación para los que habría que realizar un análisis exhaustivo a nivel histórico de forma que nos permitiese comprender su pasado, presente y futuro desde una

perspectiva mucho más amplia, conociendo ya de antemano los enfoques y posturas surgidas en torno a la orientación.

Estos enfoques podrían manifestarse de forma conceptual, que es cuando nos permite entender las diferentes tendencias de las cuáles han surgido la diversidad de términos existentes: prescriptivo, cuando implica mencionar las propuestas y recomendaciones para el diseño de programas cimentados en resultados de investigaciones, en teorías y en modelos de intervención de probada eficacia; descriptivo, cuando tiene como finalidad detallar lo que se está haciendo tal y como sucede; normativo, cuando se base en las aportaciones que establecen los teóricos y que deben servir como punto de referencia para la práctica orientadora; y crítico, el cual debe ser considerado un factor determinante para la mejora de la práctica orientadora considerándose siempre una postura constructiva que contribuya a la mejora educativa de los sujetos y a comprender mejor la acción de esta acción orientadora.

Por otro lado, Sampascual, Navas y Castejón (1999) definen la orientación como:

“Aquel servicio técnico, personal y sistemático que se ofrece al alumnado desde el sistema educativo, con el fin de ayudarle a conocer sus posibilidades y sus limitaciones, así como las de su medio, para que tome las decisiones adecuadas para obtener el máximo desarrollo personal, académico y social y para lograr su transición a la vida activa como un ciudadano libre y responsable” (Sampascual, Navas y Castejón, 1999:15).

Por último, señalaremos dos aportaciones más ya que sus contribuciones han sido muy significativas tanto en el terreno profesional como en el escolar, puesto que han establecido conceptualizaciones específicas en cada uno de estos ámbitos.

Por un lado Ayala (1998), quién concebía la orientación escolar como un proceso de asesoramiento permanente desde donde el profesor debía suscitar acciones dirigidas a la formación de técnicas de estudio que permitiesen al sujeto mejorar y sacar el máximo provecho de su período de escolarización.

Y por otro Molina (2001), quién entendía la orientación como una actividad encaminada a que el escolar fuese capaz de adquirir el mayor número de habilidades, destrezas, hábitos y comportamientos que les permitiese desenvolverse de forma eficiente en el complejo Sistema Educativo, estableciendo una adecuada consecuencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llegados a este punto detallaremos también de forma clara las definiciones realizadas en torno a la orientación académica a través del siguiente cuadro:

Sampascual, Navas y Castejón (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a ofrecer al alumno la ayuda que precise con el fin de alcanzar el máximo desarrollo personal, académico y social.
Molina (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a dotar al alumno de las competencias necesarias que les permita desenvolverse de forma eficiente en el Sistema Educativo.
Nerici (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido fundamentalmente a que el alumno alcance una educación plena e integral.
Ayala (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de asesoramiento dirigido a ofrecer a los alumnos las técnicas de estudio necesarias para facilitar su aprendizaje.
Bisquera y Álvarez (19998)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a profundizar en aquellos contextos de intervención que debe darse en todo proceso orientador: histórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

Tabla 2: Conceptualización en materia de orientación académica.

Una vez realizadas las aportaciones pertinentes en torno a la terminología referida a la orientación vocacional/profesional y académica, expondremos la referida al ámbito más estrictamente personal.

Desde esta perspectiva personal, la orientación es vista como un proceso de ayuda que se ofrece a la persona encaminada a conseguir un mejor conocimiento de sí misma, de sus inquietudes y posibilidades teniendo en cuenta en todo momento las exigencias sociales. Sólo de esta manera la persona se adaptará a lo que requiere la sociedad y sabrá ofrecérselo una vez tenga el suficiente conocimiento de su propia persona.

Orientar es desde esta perspectiva ayudar al sujeto a desarrollarse y formarse como persona proporcionándole las experiencias necesarias que le permitan conocerse a sí mismo. Un ejemplo de esta apreciación la encontramos en Beers (1908), para quien la orientación debía focalizarse fundamentalmente en ayudar al sujeto a conseguir su bienestar psicológico, ofreciéndole así una mayor importancia como persona.

También son observables las de García (1964), que concebía la orientación como un proceso de ayuda que debe proporcionarse desde el propio centro educativo al sujeto con el objetivo de que las personas en constante formación sean conscientes de sus propias capacidades y opciones dentro de su contextos: económico, social o escolar, de manera que de forma racional se integren eficientemente en la sociedad y sea capaz de desarrollar su persona.

En 1969 Tyler comienza a manifestarse en torno al significado que debía adoptar todo proceso orientador y para ello estudió las relaciones entre las teorías de la personalidad y los objetivos marcados por la orientación. A partir

de este momento siguió indagando en torno a este aspecto concluyendo una conceptualización en la que establece que la orientación: “...intenta *descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo*” (Tyler, 1978:87).

Avanzando más en el tiempo nos encontramos con las reflexiones de García Hoz (1970), para quién la orientación se manifestaba como un proceso de ayuda que debía prestarse a la persona con la finalidad que obtuviese los medios necesarios para poder solucionar las dificultades que la vida le fuese planteando.

Siguiendo esta misma perspectiva aparecen en el año 1979 nuevas manifestaciones en torno a la orientación personal por parte de autores como Álvarez, quién entendía la orientación como una acción cuya finalidad no era otra que la de ayudar al escolar en su propia realización personal. Y Senta (1979:169), que la definía como: “un *proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar*”.

Finalmente haremos mención a otra definición en torno a este término que vino de la mano de Rodríguez (1991), quién señaló que orientar es guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismo y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.

Realizadas estas aportaciones pasamos ahora a exponer también un resumen de las aportaciones más representativas que hemos ido descubriendo sobre la orientación en el ámbito más estrictamente personal:

Beers (1908)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso psicológico dirigido a lograr el bienestar psicológico de la persona.
García Yagüe (1964)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso que debe tener lugar dentro del contexto escolar y cuya finalidad debe ser que el sujeto consiga conocer y desarrollar su persona.
Tyler (1969-1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a que la persona descubra por sí misma cuál es su máximo potencial para triunfar en la vida.
García Hoz (1970)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a ayudar a las personas a que sean capaces de desenvolverse por sí misma.
Álvarez y Gordillo (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido al autoconocimiento con la finalidad de alcanzar el pleno conocimiento de la persona.
Senta (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a que el sujeto sea capaz de solventar por sí mismo cualquier situación problemática que viva.
Rodríguez (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a que el sujeto sea capaz de conocerse así mismo y al mundo que le rodea.

Tabla 3: Conceptualización en materia de orientación personal.

Pero no todos los modos de entender la orientación son interpretados de la misma manera, ni se centran más en un enfoque que en otro, sino que, es concebida desde una concepción mucho más amplia, lo que ha provocado aportaciones de autores que entienden la orientación desde estos tres enfoques de forma simultánea.

La aportación de Strang y Morris (1966) es un claro ejemplo de esta visión. Exigen la necesidad de guiar el aprendizaje de los alumnos, atender sus

necesidades y ser sensible ante su desenvolvimiento personal. Orientar supone por consiguiente conocer este desarrollando personal, ya que sólo de esta manera se podrán reforzar las actitudes positivas y comportamientos constructivos tanto del grupo-clase como del sujeto de forma individualizada. Se pretende conseguir un proceso de ayuda de forma que el sujeto sea capaz por sí mismo de reconocer sus limitaciones y utilizar sus recursos personales en el momento de fijar su objetivo profesional. De esta manera estará en mejor situación ante la idea de adoptar y tomar decisiones favorables para sí mismo y para la sociedad en base a las necesidades que presente.

Cailly (1977), por su parte, profundiza más sobre esta temática y considera que existen dos únicas tendencias que resumen las aportaciones que se pueden hacer de la orientación. La primera, es una tendencia optimista que entiende la orientación como una acción necesaria que va a ayudar a los jóvenes a elegir su futuro profesional, lo cual contribuirá a su desarrollo personal (orientación-panacea). La segunda en cambio, es una tendencia pesimista que entiende la orientación como un proceso innecesario e incapaz de cambiar el futuro de los jóvenes, ya que se considera que su futuro ya está determinado y sin solución (orientación-inquietud).

Otras aportaciones como las de Gordillo (1979) o Repetto (1977-1988), entienden la orientación como un proceso educativo que debe ofrecerse al sujeto para ayudarle en su desarrollo personal, con la finalidad de que sea capaz de interiorizar sus propios valores y que junto con las aportaciones de los educadores esté preparado para desenvolverse en aquellas situaciones que se le presenten a lo largo de su vida. Además, consideran de gran importancia la aplicación de programas de intervención que con un carácter preventivo pretenden el desarrollo de los sujetos en sus aspectos tanto académicos como vocacionales y personales. La orientación debe concebirse en este sentido como un proceso de ayuda integral y sistemático que permita al sujeto conocerse mejor así mismo a través de las técnicas educativas y psicológicas

apropiadas, pero teniendo para ello en cuenta los retos a alcanzar y la realidad social en la que se desenvuelve.

Por otro lado, Mora (1995) entiende la orientación como aquella actividad centrada en el desarrollo educativo del sujeto, haciendo especial hincapié en fomentar la idea de democratización de la igualdad que debe ofrecerse a todos los sujetos, y define la orientación como:

“Una actividad especializada del proceso educativo, en su organización, métodos y programas, y como fundamento esencial de la democratización de la cultura. La orientación, al ser sinónimo de toma de conciencia, un saber dónde se está, a dónde se va, y por qué caminos y medios, capacita al individuo para conocer sus rasgos personales, aptitudes e intereses y, por consiguiente es casi sinónimo de educación” (Mora, 1995:9).

Tres años más tarde Martínez de Codé (1998) realiza sus aportaciones en torno a la conceptualización de la orientación y considera que sus funciones y el modo en que se planifica fueron desde el inicio innecesarios y confusos, y a menudo contradictorios. Este autor cree que la orientación ha sido concebida desde numerosos enfoques: como un proceso de ayuda al sujeto para darle la confianza necesaria a la hora de tomar decisiones vocacionales, como una forma de asesoramiento para que la persona sea capaz de superar sus problemas personales y sociales, como un modelo de intervención que ofrece auxilio y como un eje transversal del currículo. Este último presente en las acciones que los docentes deben iniciar en el contexto escolar y extraescolar.

En el año 2002 fueron las reflexiones de Martínez Clarés las que también hicieron patente la necesidad de visionar la orientación como un proceso dirigido a las tres vertientes estudiadas, definiéndola como un proceso de acción que debe ser constante, integral y que suponga la integración de

todas las personas sin tener en cuenta su origen social. El proceso debe ser concebido como una acción estrictamente social y educativa.

De forma generalizada y haciendo alusión a aportaciones más recientes señalamos las de López y Sola (2003:1), quienes consideran que orientar significa fundamentalmente: *“guiar, conducir, ayudar a conocerse a sí mismo y al mundo que nos rodea”*. Y a las de Santana (2003), para quien orientar es un proceso de evolución en las creencias e ideas sociales que van a permitir al sujeto tener unos criterios que les sirvan de guía para adoptar una decisión sobre sus vidas.

A continuación se expondrá también de forma esquematizada las aportaciones realizadas en este último punto referidas a la conceptualización de la orientación en sus tres principales vertientes: el profesional, el académico y el personal:

Strang y Morris (1966)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a alcanzar el pleno desenvolvimiento personal del sujeto.
Cailly (1977)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a entender el conflicto entre dos tendencias: orientación-panecea y orientación-inquietud.
Gordillo (1979) Repetto (1977-1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso que a través de la educación debe satisfacer las necesidades del sujeto con el fin de lograr su pleno desarrollo personal y su desenvolvimiento en la vida. Aplicación de programas de intervención.
Mora (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso educativo dirigido a que el sujeto conozca su propia personalidad, sus inquietudes y motivaciones.
Martínez de Codé (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso entendido como un eje transversal del currículo y que debe ser utilizado para ayudar al sujeto.
Martínez Clarés (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso constante e integral que debe dirigirse a todas las personas sin tener en cuenta su contexto u origen social.
López y Sola (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso que guía y ayuda al sujeto a conocerse mejor a sí mismo.
Santana (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso dirigido a enseñar al sujeto qué hacer con su vida.

Tabla 4: Conceptualización mixta: orientación profesional, académica y personal.

Llegados a este punto hay que destacar las apreciaciones que en su mayoría hacen todos los autores en torno al concepto de orientación, entendiéndola como un **proceso** cuyo objetivo fundamental es proporcionar ayuda al sujeto para su plena formación y adquisición de destrezas que le

permitan un correcto desenvolvimiento en la sociedad. Extraemos como principal conclusión que la orientación ha sido concebida de forma genérica como la ayuda ofrecida a un sujeto para lograr su desarrollo personal. Toda orientación es en el fondo personal, aunque adopte la forma de vocacional o académica en una situación dada.

Concebimos por ello que la orientación debe ser entendida como aquella acción educativa inmersa en nuestros centros educativos que debe ayudar a nuestros alumnos en su desarrollo personal, académico y vocacional con el fin de capacitarles a conocer cuáles son sus posibilidades ante la elección de su futuro profesional. Hablamos por tanto de una formulación triangular en la orientación en la que sus vértices estarían en constante interrelación, afectando cada uno de ellos de forma directa o indirecta al sujeto dependiendo del contexto educativo o social en el que se encuentre.

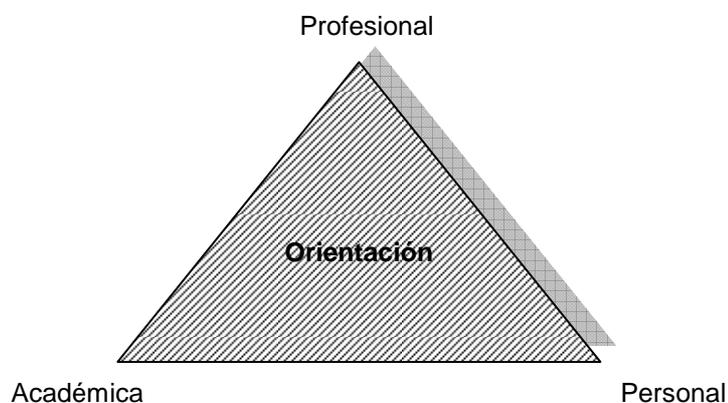


Figura 2: Tipos de Orientación.

Una vez realizado el recorrido histórico en torno a la terminología referida a la orientación, deducimos como principales conclusiones que nos encontramos ante un término ambiguo y con una amplia complejidad a la hora de establecer una definición concreta que pueda recoger todo lo este concepto engloba. Aunque de lo que no hay duda es en considerar que la orientación es

un proceso integral, continuo, dirigido a más de un campo de actuación y a más de un agente social.

Hoy día es incluso una tarea complicada establecer una definición clara de la palabra orientación, ya que continúa renovándose constantemente al ir abarcando cada vez más protagonismo y enfoques en las diferentes actuaciones que engloban el entramado del proceso educativo de las personas. De esta forma, y con la finalidad de poder conocer más profundamente este complejo término, pasaremos a estudiar los objetivos y funciones que lo sustentan.

2. LA ORIENTACIÓN: OBJETIVOS Y FUNCIONES QUE LA DEFINEN

Todo proceso orientador debe fundamentarse en una serie de objetivos y funciones que lo caractericen y lo hagan único. Por ello, en este apartado se expondrán los objetivos específicos que persigue la orientación, así como el objetivo general que los engloba. También se abordarán las funciones y principios que la caracterizan y que nos ayudan a entender su funcionalidad.

Teniendo en cuenta las apreciaciones realizadas en torno al concepto de la orientación podemos llegar a considerar que el *objetivo* fundamental que persigue es **ayudar**, llevándose a cabo el desarrollo integral de la persona a través de la adaptación personalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la transición entre los distintas etapas y niveles en los que se articula el sistema educativo y el mundo laboral.

Una vez expuesto el objetivo general, llegamos a la conclusión de que los *objetivos específicos* a los que podemos hacer referencia en torno al concepto que nos ocupa, deben englobar muchos aspectos formativos del sujeto. Para Rodríguez (1995), los objetivos pretendidos desde la orientación pueden resumirse en los siguientes:

- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Conseguir la auto-orientación.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de uno mismo.
- Alcanzar una madurez para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
- Combinaciones de cualquiera de los puntos anteriores.

Siguiendo las aportaciones de otros autores como Sampascual, Navas y Castejón (1999) son básicamente cuatro los que debe plantear todo proceso orientador:

1. Mejorar el rendimiento académico, el desarrollo de las capacidades y aptitudes del alumnado y la adaptación del mismo al centro.
2. Estimular a los padres a hacer explícitos sus valores, actitudes y a conocer las características diferenciales de sus hijos, ajustando sus expectativas.
3. Buscar la integración del sujeto consigo mismo, perseguir que cada sujeto alcance el ajuste personal y la auto-aceptación como facetas de su personalidad.
4. Ayudar a encontrar los itinerarios formativos adecuados para que los individuos se preparen para desempeñar ocupaciones acordes con sus intereses, motivaciones, capacidades, aptitudes individuales y con las necesidades y demandas sociales.

No debemos olvidar que además de las aportaciones anteriormente citadas, son muchos los autores como Castellano y Delgado (1995), López y Sola (1999), Sanz, Pérez y Blasco (2001), los que han expuesto su punto de vista en torno a cuáles deben ser los objetivos que debe seguirse en el proceso de orientación. Dichas observaciones han sido recogidas en el siguiente cuadro

de forma que podamos tener una visualización conjunta de estas apreciaciones:

- Contribuir a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Adaptar las necesidades a las particulares de cada alumno/a.
- Favorecer el desarrollo integral de la persona.
- Contribuir a toda clase de factores de innovación y mejora educativa.
- Asesorar en base a las distintas áreas, ciclos y etapas educativas a las que el sujeto puede optar a lo largo de su escolaridad.
- Facilitar los mecanismos necesarios para la transición al mercado laboral.
- Favorecer la integración social de la persona.
- Estrechar la relación familia-escuela-mercado laboral

Tabla 5: Objetivos de la Orientación.

Por lo que respecta a las *funciones* que le son propias, son muchas las que se le han atribuido en los últimos tiempos: asesorar a los sujetos (grupales e individualmente), profesorado y familia; identificar las necesidades educativas de los alumnos; ayudar en la prevención y localización de las dificultades de aprendizaje; participar en el desarrollo de los procesos de innovación, investigación y experimentación; contribuir a la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa; realizar un ajuste del currículum a la realidad del centro; o proporcionar al alumnado ayuda en el ámbito personal, académico y profesional. Aspectos que quedan recogidos en cuatro funciones básicas: diagnóstica y de ayuda; de autoconocimiento; social y permanente. En los párrafos siguientes explicaremos de forma breve y esquematizada cada una de estas funciones.

➤ **Función diagnóstica y de ayuda**

La finalidad de esta función es que el sujeto consiga su adaptación a lo largo del desarrollo evolutivo de su vida y en el contexto en que se encuentre, para prevenir desajustes, poner medidas correctivas y evitar fracasos. En todo momento, en la labor orientadora, se ha de intentar estimular y reforzar aptitudes a fin de que alcancen el dominio sobre la resolución de conflictos (López y Sola, 2003). Es decir, no pretende resolver los problemas del sujeto, sino que trata de prever y proporcionarle la ayuda que precise en un momento determinado de su vida. Se trata, de prepararle para que sea capaz de adaptarse a la realidad y resolver sus propios problemas adquiriendo las competencias necesarias que le permitan adaptarse a los cambios y a las vicisitudes que se le irán presentando a lo largo de la vida.

Debe considerarse por tanto que unas de las funciones básicas de la orientación debe ser la de diagnóstico, ya que es aquella que nos permitirá conocer y evaluar en cualquier momento, al iniciarse, a lo largo del mismo y al final, los desajustes ocurridos a lo largo de toda la acción orientadora. Un diagnóstico precoz es la base del éxito y su finalidad debe ser prevenir, adelantándose a los problemas de forma que se puedan reducir al máximo interviniendo directamente sobre ellos.

Otra de las funciones que deben atribuírsele es la de ayuda, de forma que se permita la adaptación plena del sujeto y la adopción de aquellas medidas disciplinarias que se necesiten en cada momento. Se entiende que es dar asesoramiento de forma individual o grupal dónde se ofrezca información, se den a conocer medidas de actuación, se aconseje sobre la necesidad de adoptar una actitud preventiva antes de actuar o tomar alguna decisión que pueda resultar negativa en el proceso orientador del sujeto.

➤ **Función de autoconocimiento**

Uno de los objetivos fundamentales de la orientación reside en proporcionar al sujeto el adecuado conocimiento de sí mismo (Boza, 2001).

Debe saber cuáles son sus propias posibilidades para poder establecer en base a esto sus niveles de aspiración y encauzar así su actividad hacia aquellos ámbitos profesionales que más le interesen. Para que esto sea posible, el sujeto debe alcanzar su plena madurez personal de forma que no se desvíe ante el logro de sus objetivos.

Desde la práctica pedagógica, el autoconocimiento debe concebirse como un tema transversal en cualquier ámbito de aprendizaje, por ello, es interesante ofrecer una orientación que favorezca al autoconocimiento (pensamiento personal, autocrítica y auto-transformación) como referente formativo.

Por ello se presenta como un proceso basado fundamentalmente en dos vertientes: la primera, centrada en el conocimiento que el individuo debe tener de sí mismo, y la segunda en la percepción global que debe hacer del mundo que le rodea. Ambas relacionadas entre sí, puesto que el sujeto debe ser capaz de obtener un ajuste entre su persona y el entorno que le rodea de forma indistinta.

➤ **Función social**

Las personas cotidianamente manifiestan su conducta en un ambiente social cambiante, marcado por una serie de circunstancias personales, psicológicas y humanas. Es fundamental que el sujeto conozca muy bien a esa sociedad en la que vive, ya que sólo de esta manera podrá garantizar su inclusión en la misma (Mora, 1995). Además de estos factores deben tenerse en cuenta también las circunstancias en las que se haya el sistema productivo actual, así como las metas que persigue (Billard, 2002).

Hay pues que reflexionar sobre el modo de relacionar en la escuela lo profesional y lo personal, ya que sin esa vinculación no podría darse respuesta a las demandas sociales actuales. Se debe establecer una función social a la

vez que correctiva en la que se integren los esfuerzos de todas las partes implicadas en el proceso, desde aspectos humanos (sujetos) hasta aquellos programas educativos o institucionales que deben ponerse al servicio de los sujetos para el desarrollo socializador.

Hablamos de una serie de partes de las que debería constar esta función social: la información, la coordinación entre los agentes implicados, la mediación para la resolución de conflictos facilitando la comunicación entre las partes implicadas, la planificación que implicaría las funciones y las metas a alcanzar, las áreas de intervención que serían los contextos (familiar, escolar y comunidad) y finalmente la integración del sujeto a la vida social que le rodea.

En esta dirección nos podemos hallar con un tipo de orientación que se rinda a las exigencias sociales, por lo que debemos tener presentes las diferentes exigencias e imposiciones políticas que puedan derivarse y que traten de ser infundadas desde la educación. De la idea desde la que debemos partir y en la que nos deberíamos centrar es en la de cumplir una función de adaptación social hacia el sujeto que debe prepararlo para que pueda desenvolverse e integrarse en la sociedad.

➤ **Función permanente**

La orientación no puede entenderse como un simple consejo realizado en un momento dado, sino que debe concebirse como un proceso continuo capaz de ofrecer al sujeto en cada momento lo más adecuado en base a sus posibilidades y metas. Es un proceso que se centra básicamente en cuatro fases: preparación-formación, acceso, adaptación y progreso (Pérez y Blasco, 2001). Aunque en la práctica se entiende como un hecho concreto, debe ser concebido como un proceso en constante desarrollo, aunque esto no obsta para que en determinados momentos deba prestarse una atención específica más intensa.

Una vez expuestas las funciones básicas que concibe la orientación y a partir de las definiciones realizadas, llegamos a la conclusión de que han existido aproximaciones muy distintas con fundamentos diferenciados, pero sin embargo toman como referente unos mismos *principios* y es que la orientación es un proceso de ayuda dirigido al alumno con el fin de asesorarle a que tome con responsabilidad y madurez su propio camino permitiéndole una integración plena en la sociedad. Algunos autores como Miller (1968) comienzan a dar algunas de las primeras pinceladas en torno a los principios que deben fundar los pilares de este proceso. Principios que deben ayudar a alcanzar la estimulación del desarrollo y el descubrimiento total de la persona. Para ello, debe tenerse en cuenta que estos principios deben estar dirigidos a todos los alumnos independientemente de la edad, que debe ser una tarea ejecutada de forma cooperativa y conjunta, y además que debe responder a todas las necesidades del alumnado de forma individual y de la sociedad en su conjunto.

Una vez mencionados los objetivos y las diferentes funciones que deben ser tenidas en cuenta durante el proceso de asesoramiento y ayuda a los alumnos pasaremos a destacar en el siguiente epígrafe los principios que deben cimentar los pilares del proceso de orientación.

3. PRINCIPIOS PROPIOS DE LA ORIENTACIÓN

Por *principio* entendemos la intención general a partir de la cual pueden desarrollarse una serie de propósitos más específicos que nos ayuden o sirvan de guía para llevar a cabo una adecuada intervención orientadora utilizando para ello los planteamientos teóricos y epistemológicos que se precisen en cada estadio del proceso de intervención.

Muchos son los autores por ejemplo que se han aventurado a definir este concepto y todos coinciden de forma casi unánime en que todo proceso de orientación debe estar sustentado por un principio centrado en ser: "...un

proceso de ayuda a la persona con una visión más preventiva que terapéutica..." (Lara, 2008:29).

Atendiendo a una perspectiva cronológica podemos señalar algunas de las aportaciones llevadas a cabo en torno a los principios de intervención en orientación que han venido manifestándose y entre las que podemos destacar las realizadas por Álvarez (1994) y Rodríguez (1995).

Álvarez (1994), postula cuatro principios básicos: el antropológico, el de prevención primaria, el de desarrollo y el de intervención social.

- *Principio antropológico:* la inspiración de este principio deriva de su fundamentación filosófica y antropológica. Este principio se basa principalmente en la creencia de que las necesidades de la persona deben ser el fundamento de todo proceso orientador, de forma que a lo largo de su vida se le pueda proporcionar la ayuda que precise en cada estadio de su ciclo vital.
- *Principio de prevención primaria:* se trata de un principio que está estrechamente relacionado con el campo de la salud, ya que dependiendo de su estado mental la persona exteriorizará un estado de ánimo que repercutirá en su proceso de intervención. Por ello, aquí la prevención juega un papel esencial, pues si se conoce con anterioridad el estado mental de la persona, más eficaz será la ayuda que se le pueda proporcionar adaptando cada intervención e intentando evitar cualquier tipo de problema aparente.
- *Principio de desarrollo:* lo que se pretende desde este principio es potencial el continuo crecimiento de la persona ayudando a desarrollar al máximo sus competencias, habilidades y destrezas.
- *Principio de intervención social:* desde este principio se trata de estudiar la importancia del entorno social que rodea al sujeto, el cual

repercutirá en la calidad del proceso de intervención. Este principio debe potenciar también el papel del agente orientador, que deberá actuar no sólo sobre la persona, sino sobre el propio contexto social consiguiendo la adecuada adaptación entre ellos.

Por otro lado, Rodríguez (1995) establece siete principios centrales que son el conductual, el continuo y el de confrontación, el de toma de decisiones, el cooperativo, el de ayuda y el de la elección responsable.

- *Conductual*: a través de este principio se trata de enseñar a las personas a conocerse mejor a sí mismas, a desarrollarse y a situarse hacia un final previsto centrándose en sus posibilidades, sus carencias y debilidades reales.
- *Continuo*: desde este principio la orientación debe entenderse como un proceso continuo y sistemático de idas y venidas consigo mismo y con la responsabilidad de hacerse cargo de una toma de decisiones personales, con el objetivo de seguir avanzando hacia el futuro.
- *Confrontación*: lo que se pretende desde este principio es que las personas sean capaces de conseguir el correcto funcionamiento de sus potencialidades sin que exista una confrontación interna sobre sí misma.
- *Toma de decisiones*: el objetivo principal de este principio es que la propia persona se sienta capaz de ejercer su derecho a elegir, teniendo en cuenta para ello las problemáticas ocurridas y las consecuencias que una determinada situación pueda conllevar en un momento dado de la intervención orientadora.

- *Cooperativo*: desde este principio lo que se pretende es que se complemente la tarea docente y la orientadora de forma que entre ambos puedan llevar a cabo la observación del proceso de aprendizaje de los sujetos.
- *Ayuda*: se describe este principio como el principal que sustenta todo el proceso orientador. La orientación es ante todo un proceso de ayuda de la persona y como tal debe quedar manifestado antes y durante el proceso de intervención.
- *Elección responsable*: desde la orientación debe potenciarse una toma de decisiones reflexiva, y por lo tanto, responsable de las pautas de actuación que se vayan a seguir intentando procesar en todo momento aquella información necesaria para lograr el objetivo perseguido una vez finalice el proceso de intervención.

Para una visión más general de las aportaciones realizadas en torno a los principios que deben fundamentar todo proceso de intervención en materia de orientación, extraeremos a modo de síntesis las que aparecen reflejadas en el siguiente cuadro.

Principios de la Orientación	
Álvarez (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Principio antropológico • Principio de prevención primaria • Principio de desarrollo • Principio de intervención social
Rodríguez (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo personal • Procesos conductuales • Proceso continuo y de confrontación • Proceso para la toma de decisiones • Proceso cooperativo • Proceso de ayuda • Proceso de elección

Tabla 6: Principios de la Orientación. Álvarez (1994) y Rodríguez (1995).

Teniendo en cuenta la diversidad de aportaciones sobre la conceptualización de los principios existentes, desde nuestra propia perspectiva hemos extraído y expuesto tres de forma sistematizada como los pilares fundamentales que han de sustentar todo proceso orientador: el principio de prevención, el principio del desarrollo de las potencialidades de la persona y el principio de intervención educativa y social. Nuestra ejemplificación sin duda es la tomada básicamente de la llevada a cabo por Rodríguez (1993), al considerar que es la que mejor recoge los aspectos principales que han de considerarse en el asesoramiento proporcionado a toda persona inserta en un proceso de orientación. A continuación vamos a profundizar en cada uno de ellos.

3.1. Principio de prevención

De forma generalizada podemos decir que el principio de prevención consiste en ayudar a eliminar aquellos posibles factores de riesgo que puedan dificultar el desarrollo formativo del sujeto. Prevenir es tomar las medidas necesarias para evitar que algo ocurra y entiende la orientación como una acción que debe adelantarse a las circunstancias que puedan suponer un obstáculo en el aprendizaje del sujeto.

Desde el año 1987, Valles vino reforzando su necesidad afirmando la hipótesis de que todo principio preventivo debe hacer referencia al control y neutralización de esas posibles causas generadoras de problemas. Actuar preventivamente significa que se deben focalizar aquellos momentos en los que el sujeto puede presentar mayores dificultades o problemas. Ya en el año 1993, Rodríguez añade la necesidad de tener en cuenta en este principio connotaciones de orden comunitario, es decir, del grupo o comunidad, interviniendo en la variación de los contextos ambientales como mediadores de

los agentes que provocan las situaciones de conflicto, o proporcionando a los individuos de las aptitudes necesarias para hacer frente con éxito a las situaciones más conflictivas.

Aunque cuando hablamos de prevención no debemos limitarnos a considerarla como una actuación que tiene lugar en un momento dado, sino que existen tres momentos claramente diferenciados: primaria (con anterioridad), secundaria (durante) y terciaria (con posterioridad). Respecto a la prevención primaria podemos decir que es aquella que pretende actuar sobre los alumnos y sobre el contexto docente, familiar y comunitario con la finalidad de prever cualquier posible anomalía. La prevención secundaria es aquella que se dirige a reducir al máximo la intensidad de problemas ya ocurridos. Se trataría pues de diagnosticar precozmente y de intervenir rápidamente para evitar su posible aparición. Por último, se entiende por prevención terciaria aquella que persigue disminuir la repercusión que pueda derivarse de los problemas surgidos.

Es pues necesario estudiar todo tipo de situaciones, como pueden ser: el paso de la familia a la escuela, el paso de una etapa educativa a otra, el tránsito de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria, el paso de la escuela al mundo laboral, etc. En efecto, es preciso intervenir apresuradamente dado que la intervención sobre el desarrollo es más eficaz cuanto antes se realice.

En definitiva, el objetivo final que debe plantearse es que hay que anticiparse a la aparición de situaciones que puedan resultar un obstáculo para el desarrollo formativo del sujeto. Las acciones no se limitarán a la intervención y compensación de las dificultades ya existentes, sino que contemplarán su prevención para disminuir el riesgo de aparición en un futuro.

3.2. Principio del desarrollo de las potencialidades de la persona

Este principio consiste en dotar a la persona de las aptitudes necesarias que le permitan una progresiva comprensión de la realidad social y personal, y consecuentemente del desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades. Así, facilitar el desarrollo personal, la clarificación de valores o el desarrollo para la toma de decisiones pueden considerarse como tres grandes objetivos de un enfoque actualizado y moderno de la orientación (Rus, 1996). Por ello, este principio debe ponerse de manifiesto cuando dichos objetivos se persigan a través de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como actuaciones marginales y aisladas de la orientación.

Es un principio que debe plantearse desde el propio Sistema Educativo y que debe partir de una misma idea central, que sería la de potenciar el desarrollo íntegro de la persona cuyos objetivos principales deben basarse en esclarecer cuál es el camino por dónde debe discurrir el desarrollo de los individuos, de forma que sean capaces de alcanzar su pleno desarrollo personal y social, enseñándoles a potenciar también sus destrezas o inquietudes en los diferentes contextos previos a la toma de decisiones.

Desde una apreciación más particularista podemos señalar por un lado, las aportaciones de Vélaz (1996), para quién existen dos enfoques claramente diferenciados:

- *Enfoque madurativo*: hace referencia a la existencia de una serie de etapas que tienen lugar en los diferentes estadios de la vida de la persona, las cuales están estrechamente unidas a la edad cronológica y, por tanto, con fuerte dependencia del componente biológico.

- *Enfoque constructivista*: otorga un mayor protagonismo a la experiencia y a la educación como promotoras del desarrollo. Desde este enfoque hay dos aspectos de gran relevancia: el concepto de estadio como sistema cognitivo organizado y jerarquizado, y que la disposición para la madurez no se da pasivamente, sino que se hace imprescindible la participación activa del sujeto.

Y por otro lado, Lara (2008), quién marca tres objetivos básicos en torno a este principio:

1. Facilitar el desarrollo personal, atendiendo tanto a la dimensión social como individual de la persona.
2. Clarificar los valores que están presentes en todo proceso de intervención orientadora.
3. Desarrollar la toma de decisiones como la de un eje vertebrador del proceso orientador, alcanzando las cotas de máxima autonomía en el individuo.

Este principio se basa fundamentalmente en la idea de que la persona vaya evolucionando y atravesando una serie de estadios a lo largo de su vida, que son los que sostienen y dan sentido a sus actuaciones. Y que sea por tanto la educación desde donde deba plantearse el desarrollo integral de la persona proporcionando a los individuos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, y construir una concepción de la realidad que integre tanto el conocimiento como la valoración ética y moral de la misma. Con este principio lo que debe conseguirse es que sea continuo el desarrollo integral de la persona.

3.3. Principio de intervención educativo y social

El principio de intervención educativa y social se basa principalmente en considerar la orientación como un proceso educativo centrado fundamentalmente en ayudar a los sujetos dentro del propio Sistema Educativo, de forma que les permita desenvolverse eficientemente durante su propio proceso de socialización. Se trata de un principio centrado en enfatizar la necesidad de cambio tanto individual como institucional, siendo su principal modelo de actuación el educativo.

Para ello la persona irá adoptando las diferentes teorías de la orientación con la finalidad de escoger aquellas que puedan aportarle más soluciones ante los problemas derivados del contexto, y llevando a cabo las modificaciones necesarias que puedan suponer algún inconveniente ante su desarrollo tanto individual como comunitario. Es importante tener en cuenta no sólo el contexto socioeducativo, sino la intervención psicopedagógica que pudiera tener lugar.

Para Lara (2008), este principio de intervención debe tener presente una serie de aspectos claves, como son:

1. La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo y del contexto social.
2. El orientador debe concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales.
3. Es necesario admitir la existencia de una discrepancia entre los objetivos y valores del sujeto y los de la institución educativa, así como entre los de éste y la sociedad.

La orientación debe tener en cuenta también en todo momento, la importancia del contexto social que rodea su intervención, además de plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto. No se trata sólo de ayudar al sujeto para que se adapte al medio, sino de hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal. Es decir, la

intervención ha de ir dirigida al contexto educativo y social de forma conjunta si se quiere ayudar al sujeto en la realización integral de su propia persona.

En síntesis, este principio de intervención lo que persigue es que se tenga en cuenta el contexto donde se actúa y en el que se requiere tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la del ambiente al propio sujeto (Adame, Álvarez y Bisquera 1998). Es un enfoque en el que deben considerarse todos los elementos y factores que formen parte del contexto donde se desarrollan los procesos de intervención y, en consecuencia, la orientación como actividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del sujeto.

Llegados a este punto y una vez que se ha hecho referencia a los principios que deben regir a la orientación, pasaremos a detallar cuáles son los principales ámbitos de actuación en los que se debería intervenir, de forma que tengamos una visión conjunta de los contextos objeto de estudio.

4. ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN EN EL PROCESO ORIENTADOR

Los *ámbitos* de intervención de la orientación presentan varias clasificaciones dependiendo del autor o autores que tomemos como objeto de estudio. Por un lado, están quienes realizan la clasificación según sus contenidos y consideran que los principales campos en los que la orientación debe intervenir son el escolar, el profesional, el personal y el familiar (Galve y Ayala, 2001). Otros en cambio, realizan una clasificación en base a tres grandes modalidades de intervención: personal, académica y profesional.

También es interesante tener en cuenta las apreciaciones que en torno a la orientación se realizan desde un punto de vista legal, así como las leyes que las han ido recogiendo. Partimos de la base de que las reformas parciales que se han ido implantando en nuestras instituciones educativas han alcanzando

más notoriedad en los últimos treinta años, años a partir de los cuales se han ido satisfaciendo de forma cada vez más creciente la demanda social y educativa de los ciudadanos haciendo frente a los nuevos acontecimientos del país.

Una de las primeras leyes en la que esta idea se hizo más visible fue en la Ley General de Educación (LGE) de 1970. La orientación educativa y profesional era concebida en su *Capítulo I del Título I* como aquel proceso que debería constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atendiendo a las capacidades, aptitudes y vocación de los alumnos, facilitándoles ayuda en su elección. Ya en el año 1990 con la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema educativo (LOGSE), se establece que la actividad educativa se desarrollará atendiendo entre otros al principio de orientación educativa y profesional, recogiendo en su *Artículo 60* la obligación de las Administraciones Educativas de garantizar una orientación académica, psicopedagógica y profesional al alumnado.

Este mismo planteamiento se recogía en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que quedaba impregnada por la anterior ley en este aspecto y que aparece reflejado en el *Artículo 2º del Capítulo II*. Avanzando algo más en el tiempo, no podemos obviar hacer mención a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y que rige actualmente nuestro Sistema Educativo, aunque con algunas impregnaciones de la LOGSE, así como la específica en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley Educativa de Andalucía (LEA) de 2007. En la LOE la referencia a la orientación educativa y profesional aparece recogida en el *Artículo 1 del Capítulo I*, en la que se concibe como un medio necesario para el logro de una formación personalizada que va a proporcionar una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. En 1981, año desde que Andalucía se constituyera en Comunidad Autónoma, se ha producido una transformación sin precedentes en el Sistema Educativo. Y hoy día, en materia educativa nos centramos en la LEA (2007), de cumplimiento en el actual Sistema Educativo Andaluz. Y en su

Artículo 7 del Capítulo I es dónde podemos apreciar el derecho del alumno en materia de orientación educativa y profesional.

Así pues, llegamos a la conclusión de que la orientación será un elemento integrado en la propia práctica curricular a través de la cual se va a intervenir en tres ámbitos fundamentales: personal, académico y profesional. La importancia de la intervención orientativa en estos tres campos ha quedado patente a lo largo de la historia, tanto por las manifestaciones que se han ido realizando en torno a su conceptualización como en la importancia que se le ha ido otorgando al quedar recogida en las diferentes leyes educativas.

Detallaremos a continuación cada uno de estos campos de actuación de forma que podamos comprender mejor la necesidad de su práctica en nuestro Sistema Educativo.

4.1. Orientación personal

La *orientación personal o consejo* apunta hacia la vida interior del ser humano, hacia su armonía interior, equilibrio personal, conocimiento de sí mismo, sin perder las perspectivas de su entorno. Es entendida por tanto como el proceso de asesoría y guía al sujeto para su desarrollo íntimo con el fin de conseguir la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y la comunicación entre los seres humanos.

El conocimiento de sí mismo y del mundo que nos rodea constituyen elementos esenciales en la conceptualización de Rodríguez (1991:11), quien señala que orientar es básicamente:

“Indicar de manera procesual para ayudar a la persona a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que es él una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, de su

dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad como en su tiempo libre”.

La manera en que la orientación se determine afectará a la vida personal del sujeto y, por ende al ámbito social. Lo que se pretende es organizar aquellos medios que puedan servir de ayuda a los sujetos para alcanzar su pleno aprendizaje de forma gradual, lo que supondrá una mayor efectividad del mismo. Desde pequeños debe estar presente la orientación personal, debe concebirse como algo imprescindible en el sistema educativo, llegándola a aplicar de forma individualizada en cada caso y en base a las necesidades de cada alumno. Ya una vez el escolar pase de Etapa, la orientación proporcionada dará un giro y estará más dirigida a ayudar al alumno a que vaya alcanzando su madurez crítica y reflexiva, y a que sea capaz de desenvolverse por sí mismo e ir tomando sus propias decisiones.

Se persigue el autoaprendizaje del sujeto, y para ello en muchas ocasiones se deben utilizar una serie de programas conductuales que nos proporcionen la ayuda que se precise en cada momento dependiendo de seis factores básicos: grado de importancia, necesidades emergentes, sujetos a los que deben ir dirigidos, familia como factor de apoyo, proceso de enseñanza-aprendizaje y tiempo estimado en la ejecución. Se establece por tanto que:

- A cada tema concreto se le deberá otorgar un grado de importancia.
- Se realizará la determinación de las necesidades presentadas por cada sujeto.
- Los sujetos deberán sentirse partícipes de su propio proceso orientador.
- Las familias deberán formar parte del proceso orientador conociendo las necesidades presentadas en cada momento por el escolar.
- Se establecerá una relación directa entre el proceso orientador y el de aprendizaje del alumno.

- En cada caso de forma individualizada se determinará el tiempo estimado para su evaluación, intervención y evaluación.

Como conclusión final y siguiendo las aportaciones de autores como López y Sola (1999:33), podemos definir esta modalidad de orientación como: *“aquella que implica autoconocimiento, autoestima, equilibrio personal, interrelación realista y positiva con el entorno”*. Es decir, se trata de ayudar a las personas a que alcancen un mejor autoconocimiento de sí mismos a través de una relación o comunicación dual ampliamente desarrollada y orientada a una mejor adaptabilidad al entorno social en el que se desenvuelven.

4.2. Orientación académica

Tras las aportaciones expuestas anteriormente parece evidente que las primeras tareas de orientación, antes de que se extendieran al ámbito escolar, apareciesen asociadas a la vertiente más estrictamente profesional, por un lado, y a la vertiente personal, por otro. Pero su extensión al ámbito escolar no se hizo esperar y este hecho aparece justificado, según Sampascual, Navas y Castejón (1999), al menos por tres razones.

En primer lugar, porque el mundo del trabajo aborda un gran número de profesiones como consecuencia del desarrollo socioeconómico. Es por ello, por lo que los sujetos deben adquirir las destrezas necesarias para poder desarrollarlas. En este sentido la orientación juega un papel esencial a la hora de encaminar al sujeto en aquellas profesiones que mejor encajen con sus aptitudes e intereses.

En segundo lugar, porque surge la necesidad de individualizar las enseñanzas para poder adaptarlas en base a las particularidades de cada persona lo que implica una necesaria actitud orientadora. De esta manera los centros educativos deben ayudar a los sujetos a alcanzar sus metas

formativas y vocacionales y a progresar en ellos de acuerdo con sus capacidades reales.

Y en tercer lugar, porque hallamos una problemática vinculada con los desajustes personales y las dificultades de adaptación que presentan algunos de los alumnos, ya sea familiar, social o escolar y que tienen una consecuencia inmediata en el ritmo e intensidad de su aprendizaje. Esto plantea también la necesidad de una actividad orientadora que permita ayudar a aquellos alumnos que presenten algún desajuste en cualquiera de estos niveles (personal, familiar o social).

Este ámbito de intervención hace referencia a la dimensión del aprendizaje de la persona y a las dificultades que se le pueden ir presentando a lo largo de su escolaridad. De esta forma la orientación se presenta como aquella ayuda capaz de proporcionarle la búsqueda de posibles soluciones que va a ir necesitando en todo momento. Según Lara (2008), la orientación tiene unos momentos claves en nuestro Sistema Educativo:

- Ingreso en los centros escolares. La situación novedosa para los alumnos puede provocar, dependiendo de la madurez personal, una sensación de angustia. Los programas de acogida se convierten en un instrumento valioso para superar estas situaciones.
- Transición de unos ciclos educativos a otros. Paso de Primaria a Secundaria, y de ésta a Bachillerato o Ciclos Formativos de Formación profesional.
- Finalización de las etapas de escolaridad obligatoria (Secundaria Obligatoria) o post-obligatoria (Bachillerato, Ciclos Formativos).

Llegados a este punto, podemos definir la orientación escolar como aquella acción educativa enfocada a solucionar los problemas que la vida académica plantea al sujeto. Problemas que suelen derivarse básicamente de dificultades en la realización de sus actividades o de la elección de un itinerario

formativo y que pueden variar en complejidad según la edad y el nivel del escolar. La orientación formativa es un proceso de ayuda al estudiante para que sea capaz de resolver los problemas que la vida académica le plantea. El tipo de ayuda que la orientación escolar le ofrece presenta una serie de objetivos que variarán según la edad y el nivel del escolar. Estos objetivos serían:

- Adecuar la actividad educativa a las posibilidades de cada alumno.
- Controlar el proceso educativo del alumno, recogiendo los datos necesarios para conocer sus aptitudes específicas, de inteligencia, así como sus preferencias escolares, etc. Orientar al alumno en los estudios a seguir.
- Mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Ayudar a mejorar las capacidades del alumnado con el fin de alcanzar el máximo rendimiento escolar posible.

En definitiva, entendemos que la orientación educativa consiste en garantizar la formación integral de la persona a través de la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que deben tenerse en cuenta las dificultades derivadas de la transición de un nivel escolar a otro dentro del cual se articula el paso siguiente, que sería la vida laboral del estudiante.

4.3. Orientación profesional y vocacional

Partiendo de la idea de que la *orientación profesional* se postula como un trabajo que constituye un aspecto fundamental en la vida del sujeto, podemos vislumbrar dos estrategias de intervención básicas a tener en cuenta. Uno más clásico, centrado en ofrecer la formación práctica sobre un oficio u ocupación concreta, y otro más profundo, centrado en asesorar al sujeto en base a sus actitudes, aptitudes, inquietudes y, sobre todo, en lo relacionado a

aspectos vocacionales, pero siempre teniendo en cuenta las necesidades reales del mercado de trabajo.

De este modo cada orientador tenderá a tener presente la gran variedad de aspectos a tener en cuenta en todo proceso antes, durante y posteriormente, de forma que cada programa se adecue a cada sujeto teniendo para ello presente factores tales como: funciones a desarrollar (cada programa), información ocupacional, instrumentos para la recogida de información y delimitación del perfil profesional y áreas de desempeño laboral.

Pero no será a partir de principios del siglo XXI cuando la preocupación por el asesoramiento de la persona empiece a cobrar una mayor importancia. A este respecto, los enfoques más tradicionales irán perdiendo protagonismo convirtiéndose en simples versiones parciales del tipo de orientación ofrecido a los sujetos hasta el momento. Este cambio surgió como consecuencia de las presiones e influencias derivadas de las reformas llevadas a cabo que supondría un cambio no sólo en el contenido sino en la forma de intervención pedagógica. Nacen nuevas estrategias de actuación, nuevos métodos de organización, modificaciones conceptuales y teóricas que se adaptarían mejor a las necesidades del momento. Surge así un gran movimiento en la educación que gira en torno al asesoramiento profesional.

Durante mucho tiempo el enfoque que se ha ido dando a la orientación profesional ha estado muy relacionado con la elección de una profesión. Pero en la actualidad esta percepción está cambiando considerablemente, ya que se considera que debe entenderse como un proceso permanente que debe ofrecerse a la persona a lo largo de toda su vida. Antes de profundizar sobre la orientación profesional, resulta conveniente matizar la terminología que habitualmente se le atribuye a este término (orientación vocacional, orientación ocupacional, orientación para la carrera) y que frecuentemente son considerados sinónimos. Para aclarar estos conceptos nos referiremos a cada

uno de ellos con la intención de obtener una visión generalizada de sus significados.

- *Orientación ocupacional:* es aquella que tiene por objetivo la capacitación o colocación laboral de la persona, evaluando sus propias capacidades, formación e intereses.
- *Orientación vocacional:* es un proceso que tiene como objetivo despertar los intereses vocacionales de los sujetos adaptándolos a la competencia laboral y a las necesidades del mercado de trabajo. Algunos autores como Castaño (1983) la definen como aquella acción de maduración y aprendizaje personal a través del cual se presta una ayuda técnica al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales, con objeto de que logre un óptimo de realización personal y una óptima de integración social a través del mundo del trabajo.
- *Orientación para la carrera:* siguiendo las directrices aportadas por Repetto (1994) sobre este término, puede entenderse como una de las partes de la orientación educativa que diagnostica de forma preventiva la evolución referida a las intervenciones psicopedagógicas fundamentadas científicamente y que tienen como objetivo fundamental facilitar el desarrollo profesional del sujeto y de su entorno.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, la orientación profesional podemos definirla como un proceso de ayuda al sujeto con la finalidad de que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente en una profesión o trabajo determinado, dónde trate de integrar sus exigencias personales junto con las necesidades sociales. Y al igual que las anteriores, ésta también persigue una serie de objetivos:

- Realizar la orientación profesional como una parte integrante del proceso educativo y formativo de los alumnos en orden a lograr la mayor armonía posible entre las capacidades, valores e intereses de la persona, por una parte, y las exigencias derivadas de las opciones que ofrece el mundo laboral por otra.
- Capacitar al alumnado para que sea el agente de su propia elección o decisión.
- Facilitar la relación entre el mundo educativo y el laboral.
- Potenciar la madurez vocacional del alumnado.
- Motivar y potenciar al alumnado para que sea capaz de llevar a efecto su proyecto de desarrollo personal.
- Sensibilizar al equipo directivo del centro de la importancia que tiene el asesoramiento profesional.
- Favorecer la utilización de los servicios de información y orientación existentes en la comunidad.
- Ayudar al alumno a conseguir los itinerarios formativos más acordes con sus propios intereses y con las demandas del mundo laboral.
- Motivar al alumnado para que se den cuenta de la importancia que tiene saber tomar decisiones adecuadas a sus necesidades.

Desde esta perspectiva la orientación se está concibiendo como un camino decisivo hacia el futuro profesional de los sujetos y la propia Comunidad Educativa. Está comprendiendo la importancia de este proceso otorgándole relevancia y llevando a cabo las modificaciones curriculares necesarias dentro del contexto escolar. Derivado de todo esto habrá que reflexionar también sobre los programas, modelos, técnicas y procedimientos a definir para poder llevar a cabo la orientación de forma que le permita encontrar el camino que mejor se adapte a sus capacidades e inquietudes. Para ello, se llevará a cabo una evaluación previa en la que se tengan en cuenta las necesidades manifestadas por los sujetos.

Teniendo en cuenta estas observaciones se llega a la determinación de que debe existir una estrategia de intervención que ofrezca un servicio personalizado al alumno, cuyo objetivo principal se centre en ofrecer un servicio de información en la que se abarquen estos tres tipos de orientación: personal, académica y profesional. Un servicio de diagnóstico desde el que se pueda ofrecer ayuda al sujeto de forma que pueda servirse de toda la información que pueda ofrecerle el Sistema Educativo; un servicio de asesoramiento desde el que se oferte una ayuda más individualizada; un servicio de investigación centrado en la evaluación de todo el procedimiento llevado a cabo. Además de estos servicios también deben tenerse en cuenta otras serie de aspectos tales como proporcionar una continuidad en la actividad realizada, ayuda enfocada a facilitar la adaptación del alumno en el propio sistema y por consiguiente en las diversas opciones curriculares (Sanz, 1999).

En síntesis, las actividades derivadas de la orientación son acciones que tienen lugar dentro de la etapa educativa de los alumnos y que debe formar parte del curriculum de forma fehaciente. Debe concebirse como un hecho con cabida a lo largo de la escolaridad del sujeto, y no en momentos concretos, aunque esto puede variar en base a circunstancias tales como la sensibilización con concienciación de los miembros integrantes del equipo educativo, del ambiente social, escolar y familiar donde se desenvuelva el alumno. El servicio de orientación debería estar dirigido a desempeñar un importante papel dentro del Sistema Educativo de forma que permita abrir nuevas perspectivas de futuro profesionales.

La forma de intervención es también un aspecto importante a tener en cuenta, ya que ésta variará en base a las circunstancias en las que se encuentre el sujeto o a las necesidades que éste presente. Existen varias formas de intervención que quedan recogidas en una serie de modelos los cuales vamos a desarrollar en los epígrafes siguientes.

5. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

La orientación es un método que precisa de una serie de modelos con los que poder hacer frente a los objetivos planteados antes y durante el proceso de intervención con la finalidad de poder dar solución a cualquier problemática suscitada. Nos confirmarán además, la idea integral del sujeto, pues parece evidente que la orientación ha de plantearse como un proceso con el que poder diferenciar estos ámbitos como un todo integrado (Santana, 1993).

La implantación de uno o varios modelos en un proceso de orientación está sujeta a diferentes factores entre los que podemos destacar el contexto social, pues difícilmente podemos predecir con qué situación nos podemos encontrar. La necesidad de adoptar un modelo eficaz nos vendrá en cierto modo determinado por ese análisis de la realidad. Para Lara (2008) otros de los factores importantes a tener en cuenta, además del social, son los referidos a los principios que nos proporcionarán una adecuada concepción educativa y estructura organizativa, así como la autonomía con la que cuente el centro y el papel adoptado por los agentes educativos.

Aunque la inclinación hacia un modelo u otro estará fundamentalmente determinado dependiendo de si se atiende a un plano estrictamente terapéutico o preventivo. El proceso orientador nos ayudará a conocer las pautas de actuación más adecuadas y a elegir el modelo de intervención más apropiado con el único objetivo de facilitar la acción orientadora en un contexto social y organizativo concreto.

5.1. Los tipos de modelos en orientación

Podemos encontrar distintos tipos de modelos según el criterio de clasificación empleado. Monereo (1996) recoge en una esclarecedora clasificación cada uno de estos criterios:

- Racionales: Parker (1968).
- Histórico: Beck, (1973), Rodríguez (1986, 1988 y 1995).
- Psicológico: Patterson (1978), Sancho (1987).
- Según el tipo de ayuda: Meyers y otros (1979).
- Según el tipo de relación orientador-orientado: Escudero (1986).
- En función del tipo de intervención: Rodríguez (1986), Rodríguez y otros (1993), Álvarez (1991 y 1994), Repetto (1994), Sobrado (1997), Jiménez y Porras (1997), entre otros.
- Carácter teórico, tipo de intervención, organización o institución: Álvarez (1991 y 1995), Bisquerra (1992 y 1997) y Álvarez y Bisquerra (1997).

Otras de las clasificaciones destacadas en torno a los modelos en materia de orientación es la realizada por Álvarez y Bisquerra (1997). La determinación realizada por estos autores se caracteriza fundamentalmente por dividirse en tres grandes tipos de modelos centrales que son los teóricos, los de intervención y los organizativos. Como modelos teóricos destacan el conductista, humanista, psicoanalítico, de rasgos y factores, cognitivo, ecléctico y socio-fenomenológico. En cuanto a los modelos de intervención podemos encontrarnos los básicos (clínico, servicios, programas y consulta) y los mixtos (psicopedagógico, socio-comunitario, ecológico, micro y macroscópico, comprensivos, holísticos y sistémicos). Y en último lugar tenemos los modelos organizativos, entre los cuales están los institucionales (Ministerio de Educación y Ciencia) y los particulares (Centros Educativos Privados).

Por otra parte, Álvarez (1998) considera la existencia de dos tipos de modelos fundamentales que son los teóricos y los de intervención. Fieles a los modelos teóricos nos encontramos con autores como Osipow (1968), Brown y Brooks (1984) y Rivas (1988), quienes postulan que su base principal se centralizaría en facilitar las elaboraciones teóricas mediante intermediaciones metódicas partiendo de una serie de sucesos evidentes, proporcionando así una sensación de ayuda y sirviendo como marco de referencia hacia la búsqueda de posibles soluciones con las que ha de hacer frente el agente orientador durante el proceso de intervención. Por lo que respecta a los modelos de intervención, son destacables autores como Rodríguez (1986), Álvarez (1994), Rodríguez y otros (1995), Álvarez (1995) y Bisquerra y Álvarez (1996), quienes conciben estos modelos como aquellas formas de actuación capaces de proporcionar diversas posibilidades en la intervención orientadora, pudiendo ser directa e individual o indirecta individual, así como grupal.

Para extraer las conclusiones pertinentes a este apartado de los modelos de intervención en orientación, nos centraremos en las representaciones que sobre esta temática han realizado Rodríguez y otros (1993) y Álvarez (1995), quienes presentan en sus numerosos trabajos estudios relacionados directamente con los modelos de orientación, definiéndolos como aquellas representaciones que reflejan el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención cuya función es proponer líneas de actuación práctica. Como modelos de intervención fundamentales nos ofrecen diferentes posibilidades en función del tipo de intervención, destacando: el modelo clínico, el modelo de programas, el modelo de consulta y el modelo tecnológico.

De forma esquematizada expondremos un resumen cronológico de los diferentes tipos de modelos mencionados, de forma que podamos tener una visión simplificada de las numerosas clasificaciones que se han ido llevando a cabo:

Tipos de Modelos	
<ul style="list-style-type: none"> • Criterio histórico 	<ul style="list-style-type: none"> • Beck (1973) • Rodríguez (1986, 1988 y 1995)
<ul style="list-style-type: none"> • Racionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Parker (1968)
<ul style="list-style-type: none"> • Según el tipo de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Meyers y otros (1979)
<ul style="list-style-type: none"> • Psicológico y en base a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Patterson (1978) • Sancho (1987) • Monereo (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Según el tipo de relación 	<ul style="list-style-type: none"> • Escudero (1986)
<ul style="list-style-type: none"> • Teóricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Osipow (1968) • Brown y Brooks (1984) • Rivas (1988) • Álvarez (1991, 1995 y 1998) • Bisquerra (1992 y 1997) • Álvarez y Bisquerra (1997)
<ul style="list-style-type: none"> • Intervención 	<ul style="list-style-type: none"> • Rodríguez (1986) • Álvarez (1991 y 1994) • Rodríguez y otros (1993) • Repetto (1994) • Bisquerra y Álvarez (1996) • Sobrado (1997) • Jiménez y Porras (1997)

Tabla 7: Estructura cronológica sobre los diferentes tipos de modelos en orientación.

5.1.1. Modelo clínico, de counseling o de atención individualizada

El uso de los vocablos clínico, de counseling o de atención individualizada son términos utilizados para dirigirse a un mismo proceso cuyo objetivo básico se centra fundamentalmente en satisfacer las necesidades personales, educativas y socio-profesionales del individuo a través de la intervención directa que se puede dar entre: orientador-orientado, tutor-alumno, orientador-padres y tutor-padres. Destaca su carácter terapéutico y de acción

directa sobre el sujeto en intervenciones de tipo reactivo y de supervisión. Esta relación, aunque, si bien es predominantemente terapéutica, puede también tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal.

Este modelo pretende que se admita al sujeto como ser independiente siendo capaz por sí solo de posicionarse en el contexto social, de empatizar con el otro, de sentir, de tener en cuenta sus pensamientos, opiniones y puntos de vista, para finalmente poder formar una relación de persona a persona, cargada de autenticidad y sinceridad en el intercambio de ideas (Álvarez, 1995). No obstante, todo esto entraña un grado de dificultad que para Gordillo (1984) aparece manifestado a través de una serie de actitudes:

- Actitudes implícitas y explícitas por parte del orientador (intereses, capacidad de comprensión, habilidades, manifestaciones verbales y no verbales, etc.).
- Actitudes implícitas y explícitas del propio orientado (falta de atención, desconfianza, hostilidad manifestada o no, dificultades de interpretación, etc.).
- Actitudes externas a la propia relación entre orientador-orientado (agentes externos, materiales, marco institucional, etc.).

Este modelo suele aplicarse en determinadas circunstancias tales como: dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje; orientación muy específica en materia profesional, educativa o personal llevada a cabo de forma individualizada o en desequilibrios emocionales. Es básicamente un proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información recibida en torno a los ámbitos académico, profesional y ocupacional. Por ello, y para suscitar su efectividad en todo este proceso, la actitud del agente mediador ha de ser reflexiva y de máxima colaboración, capaz de dotar con la información y métodos de actuación necesarios a que la persona que recibe la ayuda se sienta capacitada para solucionar sus propios problemas. A través de esta

situación el sujeto se adentrará más en la realidad, se conocerá más así mismo y estará en mejores condiciones para afrontarla.

Como rasgos definitorios de este modelo podemos mencionar los recogidos por Vélaz (1998:130) y que parecen reflejados en el siguiente cuadro:

<ul style="list-style-type: none"> • Presupuestos muy ligados a las teorías psicodinámicas de la personalidad y de la salud mental. • Intervención directa e individualizada sobre el sujeto. • Relación personal didáctica (orientador-orientado). • Carácter eminentemente terapéutico destinada a satisfacer las necesidades del sujeto. • Su eficacia descansa en la calidad de la relación orientadora, y sobre todo en las características y conocimientos del orientador.

Tabla 8: Rasgos definitorios del modelo de counseling. Adaptado de Vélaz (1998:130).

Por norma general es un modelo con el cual se interviene a posteriori como respuesta a las necesidades presentadas, careciendo así de iniciativa, ya que se actúa en base a las demandas exigidas y con el fin más inmediato de desarrollar el autoconocimiento de la persona. Pero ha de intentar trazar nuevas líneas de intervención llevando a este modelo a ofrecer no sólo un servicio terapéutico sino de prevención.

Como *fases* fundamentales de este modelo encontramos las que señalan Fossati y Benavent (1998:71) y que son:

1. *“Inicio y estructuración de la relación de ayuda:*
 - a. *La iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente (familiares, tutores, profesores, etc.)*
 - b. *Establecimiento de una relación apropiada entre orientador y cliente.*

2. *Exploración:*
 - a. *En el modelo clínico es habitual realizar algún tipo de diagnóstico.*
 - b. *En las anamnesis se describen situaciones, experiencias y se aportan formaciones diversas.*

3. *Tratamiento en función del diagnóstico:*
 - a. *Establecer planes de acción.*
 - b. *Potenciar el auto-concepto, auto-aceptación y autoestima.*

4. *Seguimiento y evaluación:*
 - a. *Realizar los planes establecidos.*
 - b. *Evaluar el efecto de la acción”.*

En cuanto a las *actividades* que le son propias López y Sola (1999:132) señalan como imprescindibles las siguientes:

- *“Enseñar al sujeto los valores propios de las interrelaciones personales.*
- *Ayudarle ante las dificultades relacionadas con la toma de decisiones.*
- *Facilitarle el dominio del estrés.*
- *Facilitarle la adquisición de habilidades para resolver conflictos.*
- *Interiorizar valores y motivaciones.*
- *Autodescubrimiento de la propia intimidad y sus valores en las relaciones y comunicaciones humanas”.*

Si atendemos a la forma de canalizar la información que precisamos del sujeto utilizando este modelo, podemos señalar que es *la entrevista* el método predominantemente más empleado. Su objetivo básico es ofrecer al sujeto una situación que le ayude y permita dinamizar su proceso de desarrollo personal, ofreciéndole toda la información que le proporcione aquellos elementos que le permitan hacer frente a los problemas y tomar las decisiones necesarias en cada momento.

La estructura de la entrevista consta básicamente de tres fases (Lara, 2008): la planificación, el desarrollo y la conclusión.

- *Planificación:*

- Tener información previa: quién es el sujeto, historia personal y escolar, actitudes, etc.
- Preparar un guión básico: búsqueda de un lugar apropiado.
- Establecer el momento más adecuado de forma que puedan acudir el mayor número de asistentes.
- Disponibilidad de tiempo suficiente para su desarrollo.
- No debe tener cabida la improvisación.
- Hay que tener en cuenta todas las variables que puedan afectarla.

- *Desarrollo:*

- Planteamiento del propósito de la entrevista: conflicto personal, resolución de un problema de comportamiento, falta de rendimiento académico, orientación vocacional, etc.
- Recogida y análisis de datos que ayuden a la comprensión del problema.
- Búsqueda de las posibles soluciones alternativas.
- Discusión de las alternativas con el sujeto afectado.
- Toma de decisiones y aceptación mutua de la solución propuesta.

- Establecimiento de un plan a seguir.
- *Conclusión:* la conclusión de la entrevista es un momento importante, pues no sólo un proceso sino que puede ser el punto de partida para futuras actuaciones.

No obstante, este modelo presenta una serie de dificultades en su interpretación, pues su carácter es fundamentalmente terapéutico y a veces este tipo de solución puede resultar inadecuada. No tienen cabida los principios de prevención y el desarrollo de la intervención en grupo, lo que puede dificultar el marco de dicha intervención en determinados contextos del proceso orientador. Esa intervención directa y especializada puede tener lugar en algunos casos, pero no puede decidirse que sea un modelo generalizado ni generalizable. La necesidad de una atención personalizada de carácter terapéutico sigue existiendo, pero ha de concebirse como una continuación de la acción orientadora grupal que ha de afrontarse siempre en colaboración, o como una técnica que debe ser utilizada en situaciones muy concretas y en el marco de otro modelo como el de servicios interviniendo por programas (Vélaz, 1998).

A modo de síntesis, este modelo pretende ayudar al sujeto a identificar el problema para poder conseguir la superación del mismo en el tiempo que estime conveniente, pudiendo llegar a entenderse como una prolongación de la acción orientadora grupal que desarrolla el orientador o tutor de manera directa con el sujeto, lo que le permitirá recibir una atención mucho más personalizada. Este tipo de intervención debe tener lugar en momentos ocasionales, ya que por el contrario se produciría una conducta reduccionista ante la intervención grupal.

5.1.2. Modelo de servicios vs. modelo de programas

Para una mejor aclaración entre el modelo de servicios y el de programas extraeremos las aportaciones realizadas por Rodríguez y otros (1993:163-166), Rodicio (1997:163-165) y Sobrado y Ocampo (1997:126), a través de una representación gráfica que nos permita obtener una idea clara de la diferencias terminológicas y contextuales de ambos modelos.

Modelo de Servicios	Modelo de Programas
<ul style="list-style-type: none"> • Carácter público y social. • Intervención directa. • Se centra en las necesidades de los alumnos con dificultades y en situaciones de riesgo. • Suelen estar ubicados fuera de los Centros Educativos. • Su implantación es sectorial. • Actúan por funciones, más que por objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención directa del orientador. • Dirigida a grupos amplios de sujetos. • Intervención programada de manera intencional, sistemática y contextualizada, destinada a satisfacer las necesidades generales previamente identificadas. • La evaluación es una actividad que acompaña la intervención desde sus inicios.

Tabla 9: Rasgos diferenciales: modelo de servicios vs modelos de programas. Adaptado de Rodríguez y otros (1993:163 -166); Rodicio (1997:163 -165); Sobrado y Ocampo (1997:126).

Aunque son muchos los autores los que a la hora de analizar las tendencias presentes y futuras de la orientación ponen de manifiesto la necesidad de intervenir por programas principalmente, y que cualquier organización, servicio, etc., que se adopte deba ser la consecuencia del programa que se pretenda llevar a cabo, además de plantearlo como un proceso que deba estar plenamente integrado en el currículum del centro desde el que tenga lugar.

Atendiendo a estos planteamientos podemos señalar entonces que el modelo de programas se centra fundamentalmente en una acción planificada que surge como resultado de una previa identificación de necesidades en la que se plantean una serie de objetivos y de teorías que dan sentido al proceso orientador. Se caracteriza además por ser preventivo, evolutivo y por saber aplicar las estrategias más adecuadas en el proceso orientador, sabiendo cómo actuar en cada contexto: educativo, comunitario o familiar. Surge como superación del *modelo de servicios*, ya que mediante la intervención por programas es posible dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, proporcionando así un carácter formativo, social y laboral de la orientación.

Otras de las ventajas que podemos evidenciar del modelo de programas frente al modelo de servicios es que permite el cambio de rol del orientador, considerándole como un educador más del equipo docente, lo que conllevaría a mejorar el trabajo en equipo, operativizando así los recursos y promoviendo la colaboración simultánea de todos los sujetos. Se consigue también facilitar la autoorientación y la autoevaluación, abriendo el centro a la comunidad y aproximándose a la realidad (Álvarez, 1995). Este modelo permite normalizar la intervención orientadora, siempre y cuando ésta se base en unos principios teóricos, en unos objetivos y en unas normas de actuación que inspiren un tipo de programa específico.

Atendiendo a este modelo de programas destacamos una serie de *fases* en las que se estructura (Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra, 1998):

1. *Fase inicial*: análisis del contexto para detectar necesidades, expectativas y potencialidades.
2. *Formulación de objetivos*: plantear las metas a alcanzar.
3. *Planificación del programa*: actividades, estrategias, recursos humanos y materiales, distribución espacio-temporal, mecanismos de coordinación.

4. *Ejecución*: realizar las actividades presentadas.
5. *Evaluación*: seguimiento del programa con el fin de asegurar la continuidad del mismo, llevando a cabo las mejoras necesarias en los supuestos que fuesen precisos.

Podríamos determinar que se trata de una acción sistemática, previamente planificada y dirigida a la consecución de una serie de objetivos que se encuentran inmersos en un determinado contexto, y cuya finalidad es la de satisfacer o potenciar las necesidades de los sujetos. Es un modelo además estrechamente relacionado con el de consulta, ya que ambos otorgan gran importancia al contexto y a la detección de necesidades.

5.1.3. Modelo de consulta y de formación

Para Jiménez, Bisquerra, Álvarez y otros (1998) este *modelo de consulta* presenta dos metas básicas: aumentar la competencia del consultor en sus relaciones con el cliente (alumnos, padres u organización); y desarrollar las habilidades de éste para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro. Podríamos decir que la consulta es una relación entre dos profesionales: un consultor (pedagogo/a, psicopedagogo/a) y un consultante (alumno, profesor, tutor y familia). Es decir, es un proceso de ayuda indirecta que podría definirse como la relación que se establece entre dos o más profesionales que plantean una serie de acciones con el objetivo de orientar a una tercera que puede ser una persona, una institución, un organismo o un programa.

La figura del orientador será no sólo el pilar central de la acción de cara al cliente, sino la persona encargada de mantener una adecuada relación entre los alumnos, los profesores y los padres y la institución educativa, de forma que se pueda afirmar que se responde a la demanda tanto de las personas como de los organismos que precisan una ayuda específica durante el proceso de

intervención. Es además un modelo preventivo cuya finalidad proporciona acciones de orientación en la que todos los agentes implicados trabajan de forma coordinada para mejorar el aprendizaje y adaptación del sujeto, centrándose fundamentalmente en otorgar las destrezas necesarias para que cada uno sea capaz de resolver por sí mismo los problemas que se les plantean.

Lo que este modelo pretende es satisfacer los problemas que un sujeto, institución o programa tiene, además de prevenir y desarrollar iniciativas y contextos que mejoren y faculten a los orientadores en el ejercicio de sus funciones. Es un *modelo formativo* en la medida en que existe una relación entre dos o más personas que programan una serie de actividades con el fin de centrar su acción sobre el sujeto, potenciando la función de consulta como actividad profesional de ayuda a los diferentes agentes y a la propia organización, y la función de consulta como una estrategia de intervención y formación.

Siguiendo las aportaciones de estos mismos autores se señalan como *fases fundamentales* de este modelo las siguientes (Jiménez, Bisquerra, Álvarez y otros, 1998):

- Se parte de una información y clarificación del problema.
- Se diseña un plan de acción: analizar el conjunto de la situación y clarificar el problema.
- Se ejecuta y se evalúa el plan de acción.
- Se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta.
- Evaluación.

Por lo que respecta al tipo de relación que se establece con este tipo de modelo podemos señalar que se siguen tres puntos claves, es decir, “...que *se establece en primer lugar la relación entre consultor y consultante, y éste a*

su vez lo hace con el sujeto de la actuación orientadora. El consultante se remite al consultor para pedir asesoramiento, tras lo cual pasa a ayudar al cliente..." (Lara, 2008:54). Es importante anotar que el consultor sólo debe actuar como mediador y supervisor del proceso de consulta, pues el que debe prestar verdaderamente la ayuda más directa es el consultante. Sólo en determinadas circunstancias el consultor actuará de forma directa, y es cuando el consultante no se encuentre capacitado ni preparado personalmente para ello.

En resumen, es un modelo en el que el orientador no sólo ha de centrar su acción sobre el sujeto, sino que ha de asesorar y formar al resto de los agentes educativos para que sean eficaces colaboradores de la acción orientadora. Y desde esta perspectiva, las acciones orientadoras que componen el plan de estudios establecen las claves sobre las que habrá que delimitar esa concepción de asesoramiento desde la que actuar según el contexto de intervención preciso en cada momento de la vida del sujeto.

5.1.4. Modelo tecnológico

Durante el año 1995 el modelo tecnológico aún se hallaba en una fase de iniciación, aunque con grandes expectativas de futuro. Algunos de los inconvenientes planteados era el escaso conocimiento que se tenía sobre su funcionalidad. Pero esta percepción ha ido cambiando como consecuencia del avance en los últimos años sobre las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC's) aplicadas a la educación y a la orientación.

Estamos ante un modelo reciente, novedoso, que está entregado al desarrollo de los medios tecnológicos y a los vertiginosos cambios de evolución que ello representa. Es un modelo que se está utilizando de forma cada vez más patente en todas las etapas del desarrollo de la persona y, además de tener en cuenta su presencia en el proceso de orientación, se ha de prever el

factor humano, es decir, la presencia de especialista o la formación de los agentes educativos implicados en el proceso de cara a la correcta utilización de estos medios. Para Rodríguez (1986 y 1993), Rivas (1995) o Álvarez (1995), este es un modelo complementario al clínico, al de programas y servicios y al de consulta y formación, ya que en cada uno de ellos puede estar presente el uso de las TAC's.

En el modelo tecnológico podrían señalarse tres niveles o categorías del desarrollo (Álvarez, 1995):

1. Un primer nivel donde los medios tecnológicos se utilizan como ayuda a la mediación y evaluación de pruebas psicotécnicas.
2. Un segundo nivel donde estos medios ya no sólo se utilizaban como medición y evaluación, sino que constituían verdaderas bases de datos actualizadas de tipo educativo y ocupacional.
3. Un tercer nivel donde se crean auténticos sistemas para el asesoramiento y la orientación con la aparición de programas interactivos adecuados incluso a microordenador.

Por lo que respecta a los materiales curriculares empelados en este modelo, nos podemos encontrar con cualquier tipo de documentación en soporte tecnológico como pueden ser vídeos o CD-ROM, entre otros. En estos tipos de materiales podemos encontrar variedad de información relativa al desarrollo de programas de intervención personal, académica o profesional, por lo que se podrá actuar en los diferentes campos de intervención del proceso orientador atendiendo a las necesidades manifestadas de la persona en cada estadio de su vida.

Con este modelo lo que se ha ido consiguiendo es poder poner al alcance de todos los profesionales de la educación una serie de recursos más dinámicos e interactivos para una mejor consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para complementar aquella información

ofrecida a los sujetos tanto a nivel personal como académica y profesional. De esta forma se podrán potenciar otras técnicas en el proceso de intervención, aunque el orientador siempre habrá de estar presente en su desarrollo, solucionando cualquier complicación que se pueda producir y explicando la información y la formación que se recibe, pero siempre encaminada a ayudar al sujeto en su proceso de reflexión.

En definitiva, los modelos de orientación se consideran una representación reducida de la realidad sobre la que hay que intervenir y en la que se han de tener presente los propósitos, los métodos y los destinatarios de la intervención. La utilización de estos modelos va a permitir establecer marcos de referencia no sólo para identificar procedimientos de ayuda, sino también para analizar las variables internas y específicas de cada enfoque o teoría. Son modelos para guiar la acción orientadora mediante una fundamentación teórica de la intervención y unos procedimientos que hagan efectiva la propia actuación orientadora. Los modelos de intervención expuestos no son modelos puros, sino más bien combinaciones estrechamente relacionadas que aparecen interactuando en una determinada intervención y que se complementan a la hora de afrontar la acción orientadora.

MODELOS		
Counseling o Clínico	I N T E R V E N C I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizada • Directa • Predominantemente terapéutica
Programas vs Servicios		<ul style="list-style-type: none"> • Grupal: contexto educativo, comunitario o familiar • Directa • Preventiva
Consulta y Formativo		<ul style="list-style-type: none"> • Individualizada y/o grupal • Indirecta • Preventiva
Tecnológico		<ul style="list-style-type: none"> • Recursos

Tabla 10: Modelos de Orientación. Rodríguez y otros (1993) y Álvarez (1995).

5.1.5. Modelo psicopedagógico

Este modelo se caracteriza fundamentalmente por ser un elemento esencial de consulta. Su intervención es de carácter constructivista, lo que llega a establecer sistemas integrados de comprensión. Y además, su utilización con el uso de las nuevas tecnologías debe ser una realidad siempre que sea posible, sin llegar nunca a olvidar la ayuda personal que pueda necesitar el sujeto. Para Bisquerra (1996), cabría pensar en un modelo cuyas características fueran:

- *Intervención indirecta:* en este tipo de intervención se prestará más atención al asesoramiento propiciado institucionalmente, a través de la consulta, que a la intervención directa en el aula.
- *Intervención colectiva:* la intervención psicopedagógica debe potenciarse fundamentalmente de forma grupal pudiendo llegar así a un mayor número de personas, pero bien es cierto que en determinados momentos también sería necesaria una atención

individualizada, que se canalizaría, en primer lugar, a través de entrevistas con los agentes implicados en la intervención.

- *Intervención interna:* el proceso de intervención debe partir de la integración curricular de los contenidos de la orientación en el proyecto curricular del centro de forma que se pueda actuar internamente hacia la correcta resolución de problemas a lo largo del proceso orientador.
- *Intervención proactiva:* este es un tipo de intervención enfocado básicamente hacia dos vertientes: la prevención y el desarrollo. Ambas formas de intervención deben utilizarse de forma conjunta dependiendo del contexto y de la problemática en la que se haya visto envuelto el sujeto.

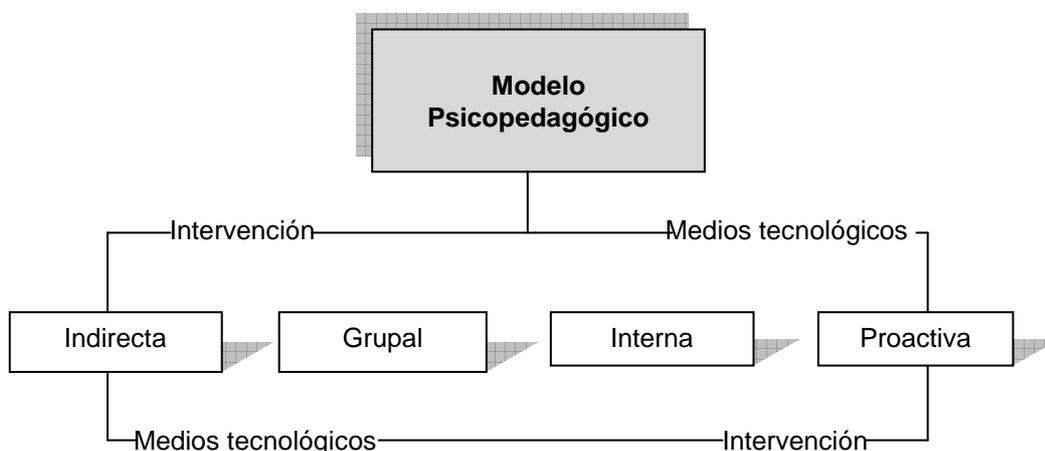


Figura 3: Modelo psicopedagógico (Bisquerra, 1996).

Una vez realizadas las aportaciones que se han considerado relevantes en este primer capítulo pasaremos en páginas posteriores a referirnos a la acción tutorial y a los servicios de apoyo al centro como las vías más idóneas con las que poder desarrollar los procesos de orientación dirigidos a los

alumnos, a los padres o tutores e incluso a los propios profesores y al centro educativo. Antes de comenzar el desarrollo del mismo, se expondrá la síntesis de este capítulo, así como las conclusiones a las que se han llegado.

6. SÍNTESIS DEL TEMA

El proceso orientador se presenta como un elemento indisoluble al proceso educativo y al desarrollo integral de la persona. Su conceptualización, funciones, principios, objetivos, modelos y ámbitos de actuación quedan patentes y establecen la necesidad de dicho proceso en toda acción institucional desarrollada dentro del contexto escolar, además del familiar y el comunitario. Surge como una necesidad y su objetivo principal es el de proporcionar ayuda a los jóvenes para que conozcan cuáles son las mejores opciones que se les plantea dentro del contexto educativo para evitar así que escojan entre un reducido número de opciones por falta de información. En ocasiones las elecciones que realizan están por encima o por debajo de sus actitudes y desenfocadas de sus intereses personales y vocacionales. Esto provoca un elevado número de jóvenes inseguros y que hacen elecciones sin estar preparados previamente ante la elección de decidirse hacia un camino u otro.

Algunas de las causas que derivan la necesidad de que los sujetos necesiten ser orientados de cara a la toma de decisiones vienen de los rápidos cambios técnicos y del descenso de oportunidades de empleo que están sufriendo en la actualidad. Prueba de ello es que se considere necesario ofrecer un servicio de orientación más activo en los centros y que se fomenten los servicios de apoyo externos de forma que se pueda ofrecer una información plena por parte de los profesionales más adecuados sobre esta temática.

En este sentido se considera importante estudiar el contexto que rodea al sujeto de forma que desde el propio centro educativo se forjen los principios

que deben fundamentar ese proceso de ayuda e intervención focalizándose a cada grupo o clase según sus inquietudes y opciones profesionales.

En definitiva, la orientación es un proceso contemplado dentro del Sistema Educativo y debe ser concebido como un derecho de todos los alumnos, dirigido a satisfacer todas sus necesidades desde el mismo momento en que es escolarizado. Esta ayuda debe ser constante y estar orientada fundamentalmente a que éstos logren desarrollar su autonomía personal, su preparación hacia el cambio y la asimilación de responsabilidades presentes y futuras.

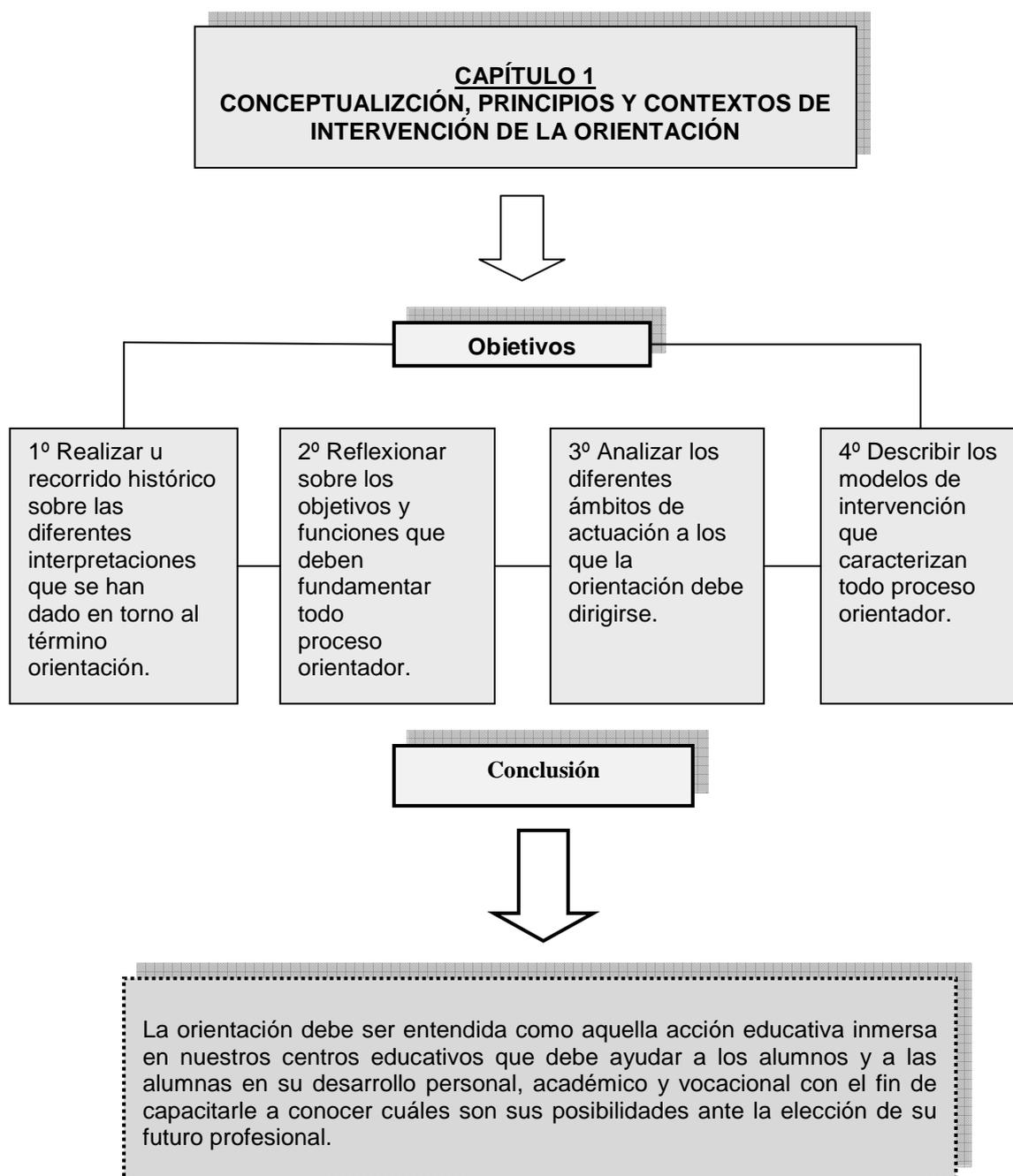


Figura 4: Resumen capítulo primero: conceptualización, principios y contextos de intervención de la orientación.

CAPÍTULO 2

LA ACCIÓN TUTORIAL Y LOS SERVICIOS DE APOYO AL CENTRO

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo actual viene caracterizado por una variedad de opciones a las que el sujeto se ve sometido a lo largo de su escolaridad y más aún en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Se considera imprescindible que el sujeto reciba la orientación que precise de forma que opte por aquella opción que mejor se adapte a sus posibilidades. Las enseñanzas recibidas durante este periodo ofrecerán al sujeto la absorción de una serie de conocimientos, desarrollándose además en él una sólida base cultural, lo que le ayudará a determinar sus metas futuras en materia educativa o profesional.

Sobre esta cuestión se considera necesaria señalar la Acción Tutorial y el papel a desempeñar por el Departamento de Orientación como aquellas vías a través de las cuales el sujeto puede ser informado, orientado y ayudado a tomar una decisión. La determinación de esclarecer los agentes que constituyen la organización adquiere una importancia relevante de cara a los efectos que soporten en la eficiencia de su actividad laboral en el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a su profesionalidad, formación, actitudes y propuestas tomadas ante las problemáticas surgidas. Para ello, deberán manifestar de forma conjunta y coordinada los objetivos, contenidos, actividades, recursos a emplear en cada caso, personalizándolo según las necesidades de cada persona.

La meta final sería suscitar en los alumnos las actitudes necesarias que facilitan la correcta consecución de los objetivos marcados centrados fundamentalmente en que aprenda a valerse por sí mismo ante la toma de decisiones o ante el aprendizaje del uso de nuevos métodos o instrumentos para la resolución de conflictos. Aunque para el logro satisfactorio de estos objetivos es crucial que cada alumno se conozca a sí mismo, sus virtudes, características, destrezas, intereses vocacionales y posibilidades socio-ambientales. Estos aspectos son remarcados por el propio sistema como

factores que harán más o menos factible la correcta adecuación e integración de los sujetos a la sociedad.

Expuesta una primera visión del tema que nos ocupa, en este segundo capítulo cabe exponer los puntos fundamentales que se van a estudiar a lo largo del mismo. Entre ellos podemos señalar el estudio del Plan de Acción Tutorial y el papel que se le otorga al Departamento de Orientación, así como los objetivos, funciones y principios que mejor los caracterizan. Otros aspectos también destacables como objeto de estudio son las bases estructurales que los forman, los roles que juegan tanto el tutor con el orientador de cara a la comunidad educativa y los campos de intervención en los que deben actuar para lograr una intervención más eficiente y fundamentada.

1. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Si la orientación se plantea como una ayuda desde la actividad educativa para que cada sujeto conozca sus posibilidades y limitaciones, sus logros y mejoras y, a partir de ello realice un programa de desarrollo y de superación, es necesario concretar quién y cómo podrá llevarla a cabo. Hoy se pretende que sean unos servicios de orientación los que coordinen la tarea, el llamado Departamento de Orientación en coordinación con la Acción Tutorial (AT) llevada a cabo en el centro. La AT y la Orientación constituyen dos elementos integrados en el proceso educativo del sujeto y en la consecución de una intervención integral de su persona, con el objetivo unánime de potenciar al máximo las competencias, habilidades y destrezas de la persona (Santana, 2003).

Aunque se vienen desarrollando con mayor o menor eficacia, su objetivo prioritario es potenciar un profundo cambio en el currículum y la metodología didáctica, al tener el profesorado que abandonar las tradicionales prácticas de la enseñanza para pasar a una orientación educativa apoyada básicamente en

la tutoría, pero no se agotan en ella, sino que para fomentarlas y potenciarlas se cuenta con los Departamentos de Orientación.

2. LA ACCIÓN TUTORIAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

La Acción Tutorial (AT) no debe concebirse como un hecho aislado, sino como una acción educadora en la que el tutor actúa como mediador entre los alumnos (grupo-clase), los profesores y los padres. Es “un elemento inherente” a la función docente y al currículo y por ello es considerada una labor educativa a la que se debe todo el profesorado. Los contenidos curriculares, las formas de evaluar, la forma de abordar las dificultades de aprendizaje y las relaciones establecidas entre profesores y alumnos, no sólo establecen la asimilación de un conjunto de conocimientos, sino que establecen además la base a partir de la cual el alumno construye su propio desarrollo personal (Álvarez y Soler, 1996).

En cuanto a las aportaciones realizadas en torno a su conceptualización, podemos decir que son numerosas las interpretaciones que se han realizado sobre este término. Para ello, y antes de profundizar más sobre el tema, tomaremos como ejemplo las realizadas por Sánchez (1997), Rus (1999) y Arnáiz (2001), apreciando con ellos diferencias y similitudes en la forma de concebirla.

“La tutoría es aquello que un profesor puede hacer en el campo de la orientación con relación a los alumnos del grupo de aula que le han sido encomendados en base a un nombramiento de profesor-tutor de los mismos” (Sánchez, 1997:9).

“Acción tutorial es cuidar lo humano, la interacción humana, las implicaciones humanas del proceso instructivo para transformarlo en educativo” (Rus, 1999:196).

“Tutoría y acción tutorial son dos conceptos complementarios y significan el conjunto de las actuaciones de orientación personal, académica y profesional diseñado por los profesores con la colaboración de los alumnos y de la misma institución” (Arnáiz, 2001:14).

Otras contribuciones nos llegan de Delgado (2001), quién determina que la tutoría es responsabilidad del Departamento de Orientación y su labor se encuadra en un equipo formado por todos los tutores del ciclo cuya finalidad es programar los objetivos operativos medibles y evaluables del curso teniendo en cuenta los intereses del alumnado.

Haciendo referencia a las últimas aportaciones legislativas (LOE, 2006), podemos señalar de forma general que la AT es entendida como un proceso inherente a la función docente desde la que cual debe abordarse no sólo los contenidos conceptuales y procedimentales de los sujetos, sino que deben atenderse también los contenidos actitudinales de forma que se puedan abordar de forma integral las necesidades presentadas en cada estadio del proceso de intervención, utilizando para ello los programas curriculares integrados en los centros educativos.

Podemos llegar a entender que la AT es un proceso que llevan a cabo los tutores con sus alumnos, siendo éstos los agentes más importantes en el proceso de detección y tratamiento de necesidades de orientación con su grupo-clase, así como de la puesta en marcha de las actuaciones pertinentes en las que en algunos casos precisará de la colaboración del Departamento de Orientación. Dicha colaboración debe ser mutua, existiendo un asesoramiento máximo y continuo. Se pretende con ello unificar criterios, rentabilizar recursos y actuaciones garantizando una intervención lo más adaptada a las necesidades presentadas por los sujetos.

Una vez que hemos conocido la funcionalidad de la AT, llega el momento de estudiar el rol que le corresponde al tutor, la figura más

representativa dentro de este proceso y el encargado de coordinarse junto con el orientador y el resto de profesores para que se ejecute de la forma más adecuada posible. En el siguiente punto pasaremos a exponer las funciones que le son propias e intentaremos comprender mejor la importancia que tiene esta figura dentro del Sistema Educativo.

2.1. Los principios del Plan de Acción Tutorial: objetivos y funciones

El Plan de Acción Tutorial (PAT) debe planificarse de manera que todos los alumnos a lo largo de su escolarización reciban las orientaciones que precisen tanto a nivel personal como académico o profesional. Por ello, todo el PAT debe planificarse en base a una serie de *objetivos* que variarán en función de si van dirigidos a los alumnos, a los profesores, a la familia o al propio centro. Los objetivos que aquí presentamos han sido recogidos de las aportaciones realizadas por López y Sola (1999):

- *Objetivos de los alumnos:*
 - *Conocer las características personales de los alumnos y sus posibilidades de rendimiento.*
 - *Prestar atención especial a los problemas que tienen relación con el aprendizaje, (motivación, madurez, etc.).*
 - *Facilitarla integración en la dinámica escolar.*
 - *Contribuir a la personalización de los procesos de aprendizaje.*
 - *Ayudar a la toma de decisiones en la elección profesional en colaboración con los servicios de orientación.*
 - *Procurar asesoramiento en el proceso evaluador y en los momentos de promoción.*
 - *Favorecer los procesos de maduración vocacional y de la orientación escolar y profesional de los alumnos.*
 - *Fomentar el desarrollo de actitudes colaborativas y solidarias.*

- *Ofrecer información a los padres acerca de la problemática de los alumnos.*
- *Informar, así mismo, a los alumnos de sus resultados académicos.*
- *Confeccionar los informes de orientación relativos a los alumnos y a los grupos.*
- *Prestar ayuda continuada, sistemática y oportuna a cada escolar según las exigencias a lo largo del proceso de aprendizaje.*

- *Objetivos de los profesores:*
 - *Aplicar correctamente las técnicas de orientación tanto de diagnóstico como de tratamiento.*
 - *Establecer relaciones adecuadas entre los profesores en el proceso evaluador.*
 - *Coordinar las actuaciones entre los diferentes tutores.*
 - *Diseñar Programas de Orientación para cada uno de los ciclos según sus características propias.*
 - *Propiciar la inclusión de estos Programas de Orientación en el Diseño Curricular de Centro.*

- *Objetivos de la familia:*
 - *Poner en su conocimiento el plan de Orientación propiciando su incorporación y colaboración.*
 - *Informarles periódicamente acerca de la marcha del grupo, sobre las decisiones del claustro y normativa del centro, de la situación académica del alumno, así como de las faltas de asistencia y otros incidentes y en definitiva, en todos aquellos asuntos relacionados con la educación sus hijos.*

- *Recabar información sobre el alumno para conocer las circunstancias que pueden influir en su proceso de aprendizaje y en su desenvolvimiento en la vida.*
- *Establecer relaciones fluidas entre los padres y el centro.*
- *Abrir canales de participación de los padres en las actividades de apoyo al aprendizaje y educación de sus hijos.*

- *Objetivos del centro educativo:*
 - *Conocer el funcionamiento y dinámica del centro así como las finalidades educativas y objetivos generales diseñados. Introducir en el marco general de la dinámica del centro los programas de Orientación Educativa.*
 - *Establecer los mecanismos de coordinación con el resto de los tutores para programar las actividades de Orientación y tutoría.*
 - *Mantener relaciones con los Servicios de Orientación y Apoyo Externo a la escuela.*
 - *Precisar tiempos de actuación concreta a alumnos, grupos ciclos y etapas.*
 - *Determinar institucionalmente los procesos de atención a los alumnos con problemas específicos personales o de aprendizaje.*
 - *Incluir en el Diseño Curricular de Centro el Plan de Orientación Educativa*
 - *Asesorar técnicamente a los órganos directivos respecto al diseño y desarrollo de los programas de orientación apoyo y recuperación.*
 - *Demandar y conseguir de la Administración Pública los recursos necesarios para el desarrollo y el ejercicio de la función tutorial.*
 - *Promover la cooperación entre la escuela y la familia buscando una mayor eficacia y coherencia en la educación de los escolares.*
 - *Canalizar la enseñanza para que cumpla los objetivos de preparación y orientación para la vida social y profesional.*

- *Realizar, conservar e incrementar dossier de todos y cada uno de los alumnos en el ámbito psicopedagógico.*
- *Promover y desarrollar programas de formación del profesorado tanto curricular como didáctica, metodológica y orientadora.*
- *Fomentar la participación de toda la comunidad educativa.*
- *Asegurar la adaptación en las promociones de ciclo y cambios de centro, así como del sistema educativo a la vida laboral.*
- *Evaluar todos los procesos implicados en la acción docente y orientadora.*

Habiendo estudiado los objetivos que presenta la acción tutorial y siguiendo las reflexiones de López y Sola (1999) y Gómez (1992), nos limitamos ahora a determinar las *funciones* que le son cometidas en su quehacer diario:

- Conocimiento de los alumnos en su triple contexto de aula, centro y zona comunitaria para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades particulares facilitando su integración en el grupo-clase en el conjunto de la dinámica escolar.
- Acercamiento a la individualización y personalización integral del proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyendo así al autoconocimiento de la persona.
- Puesta en marcha de un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos garantizan las actuaciones educativas diferenciadas mediante el establecimiento de planes de prevención durante el aprendizaje con la finalidad de detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- Desarrollo de las actitudes participativas de los alumnos tanto en el centro educativo como en su entorno familiar y sociocultural.

- Seguimiento progresivo de las capacidades de los sujetos. De esta forma se podrán favorecer los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y profesional de los alumnos.
- Establecimiento de los correspondientes canales de comunicación en interrelación con las distintas áreas y ciclos y entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Llegados a este punto, nos preguntamos cómo es posible que los agentes implicados en el PAT consigan alcanzar sus objetivos y poner en marcha las funciones que le son propias. Entre los posibles mecanismos podrían llevarse a cabo una serie de actividades que permitiesen un mayor acercamiento hacia los alumnos y una mayor consecución de los objetivos marcados:

- *Integración.* Se centra en conseguir información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de cada alumno. De esta forma se podrá individualizar cada caso logrando una integración satisfactoria del alumno en el contexto escolar.
- *Adaptabilidad.* Se basa en recibir a los alumnos que acuden por primera vez al centro con el fin de poder anticiparse a los problemas de adaptación que pueden derivar en ocasiones de la incorporación a una nueva etapa educativa o a un nuevo entorno sociocultural.
- *Participación.* Se persigue estimular y orientar al grupo de alumnos para que planteen sus necesidades, expectativas, problemas y dificultades, y para que ellos mismos se organicen con objeto de proponer soluciones y líneas de actuación. La finalidad es que los alumnos se involucren en el desarrollo de las tareas propuestas desde el centro de forma que se sientan partícipes y piezas fundamentales para el correcto funcionamiento del centro.

- *Análisis.* Se centra en examinar con los alumnos las ventajas e inconvenientes, las distintas opciones de itinerarios educativos y profesionales, examinando las que mejor se ajustan a sus posibilidades y a sus preferencias futuras.
- *Autoconocimiento.* Se pretende favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género. Profundizar en el asesoramiento de las aptitudes, intereses y motivaciones de cada uno de los alumnos para ayudarles en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional, podría ayudarles a un mejor desenvolvimiento en la realidad social que les ha tocado vivir.

Una vez realizadas aquellas aportaciones en base a los principios que forman parte de los pilares principales del PAT, nos preguntamos cuáles serán las áreas básicas de intervención que deben tenerse en cuenta en este proceso con la finalidad de alcanzar los objetivos y llevar a cabo las funciones descritas en torno a él. Para ello ahondaremos en este aspecto en los siguientes párrafos en los que estudiaremos dichos campos de actuación, así como los agentes implicados en ellos.

2.2. Los campos de intervención del Plan de Acción Tutorial

El tutor con el fin de ayudar a alcanzar en sus alumnos los objetivos de la orientación, se ve obligado a establecer una serie de relaciones con ellos, en primer lugar, y con los padres y demás profesores en segundo y tercer lugar respectivamente. Haciendo referencia a los ámbitos de actuación de la AT, podemos señalar que la tutoría se ofrece básicamente a tres grandes grupos fundamentalmente: alumnos, profesores y padres (Arnáiz, 2001):

➤ *Tutoría con los alumnos*

- *Individual:* es la ayuda que el profesor-tutor prestará al alumno en base a la planificación y ejecución de sus tareas escolares así como en la elección de sus estudios y profesiones. En este tipo de tutoría la autoestima juega un papel trascendental ya que su estado de ánimo influirá de forma significativa en su quehacer diario.
- *Grupal:* se basa fundamentalmente en facilitar la integración social del grupo y el desarrollo personal y afectivo de cada alumno, potenciar la organización cooperativa y el clima de aula y desarrollar aptitudes positivas en el área socio-moral, cultural, medio-ambiental.

No obstante, las relaciones que el tutor-profesor debe mantener con sus alumnos, independientemente de que sean individuales o grupales, pueden ser clasificadas en tres grandes categorías: relaciones promovidas por las necesidades de los escolares (orientación académica), relaciones cuyo origen radica en la necesidad de recibir información sobre su futuro profesional (orientación profesional) y finalmente aquellas relaciones cuya necesidad se centra en problemáticas de índole personal (orientación personal).

➤ *Tutoría con los profesores.* Las relaciones del tutor con el resto del profesorado han de centrarse en la ayuda que éste debe proporcionar al tutor con el fin de lograr una mayor objetivación de las observaciones que puedan hacerse sobre los alumnos. De esta manera se podrá obtener una visión mucho más enriquecedora de los posibles problemas que puedan llegar a presentar (fracaso escolar, absentismo escolar, etc.) intentando para ello buscar las soluciones que se consideren más oportunas.

Durante mucho tiempo el profesor ha sido el agente implicado en el desarrollo de las tareas orientadoras de los alumnos, aunque hoy día esta visión ha cambiado profundamente. Muchos teóricos y prácticos ven al profesor como el agente que debe potenciar un clima sano en la clase, el que debe facilitar el aprendizaje de los alumnos, además de adaptar el currículum a las necesidades intelectuales que presente cada uno de ellos, pero la orientación requiere de una adecuada formación profesional que contribuya a mejorar la formación demandada desde el Sistema Educativo.

➤ *Tutoría con los padres.* Los padres como responsables de la educación de los hijos, tienen el derecho y la obligación de la orientación. Es imprescindible que la familia intervenga ayudando al personal especializado aportando datos que sólo los padres pueden conocer aclarando posibles dudas y colaborando en la puesta en práctica del consejo final.

Para alcanzar los fines de la orientación en su conjunto y consciente del poder formativo de la familia, el tutor procurará vencer la resistencia a implicarse como miembro activo del proceso. De aquí se deduce la necesidad de establecer relaciones tutor-familia tendente al logro de los fines educativos. Los tipos de relaciones que puede llegar a establecer son: con una familia, con un grupo de familias, con los padres de toda el aula, con la asociación de padres y madres de alumnos (Román y Pastor, 1984).

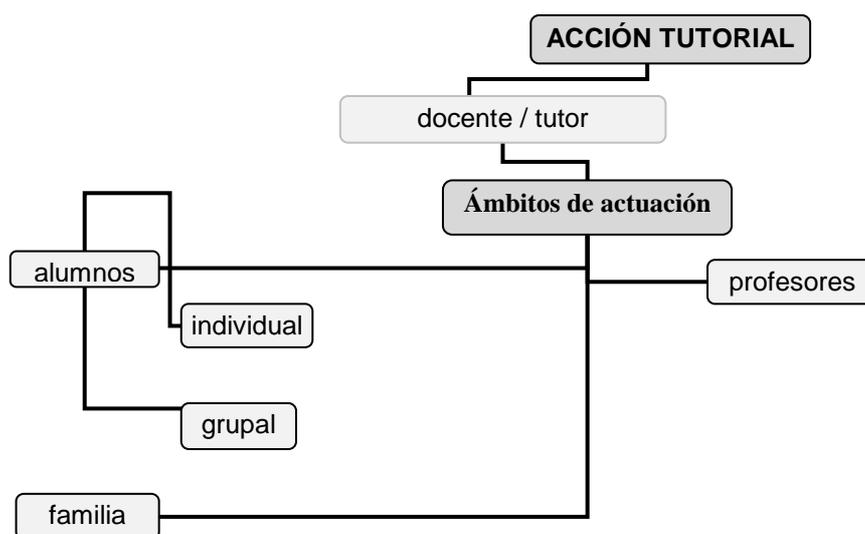


Figura 5: Ámbitos de actuación del Plan de Acción Tutorial.

Arnáiz (2001) señala además otros ámbitos de actuación dentro del PAT, como pueden ser:

- *Las tutorías técnicas:* que se refieren a las responsabilidades que la Junta Directiva encomienda a los profesores que no han sido designados como tutores de ningún grupo de alumnos. Entre las tutorías técnicas pueden figurar la coordinación de las experiencias pedagógicas y didácticas, las actividades de formación permanente, el refuerzo de los planes de acción tutorial que se aplican en los centros, la organización, el mantenimiento de los laboratorios, la biblioteca, los audiovisuales, etc.
- *La tutoría de la diversidad:* supone que el tutor tiene en cuenta, en un aprendizaje comprensivo, que no existe una pedagogía del alumno medio o del alumno estándar, sino de cada alumno, con unas capacidades y con ritmos de aprendizaje determinados. La tutoría de la diversidad pone énfasis en los dispositivos de comunicación, de métodos pedagógicos y en las ayudas y métodos

de profundización. La tutoría de la diversidad es uno de los grandes retos pedagógicos de nuestra sociedad plural.

- *Las tutorías de prácticas en empresas:* son normalmente tutorías guiadas para cada rama de la formación profesional de segundo grado. Los tutores de prácticas en empresas son responsables del control y seguimiento de las prácticas en las empresas en régimen de convenio. Estas tutorías implican responsabilidades por parte del centro escolar y de la empresa. No podemos olvidar el carácter profesionalizador que tiene que tener todo currículo, desde la enseñanza primaria hasta la superior.

Estudiadas las aportaciones realizados por Arnáiz (2001) se llega a considerar que resultaría interesante llevar a cabo un planteamiento de actuación tutorial centrado en el mercado laboral exclusivamente y abordado desde la etapa de secundaria. De esta forma se establecerían las primeras vinculaciones de los alumnos en este contexto y se irían familiarizando con la oferta y la demanda requerida en el sistema productivo actual estableciendo en cada caso el itinerario que le permita seguir unos determinados estudios o comenzar una determinada carrera profesional.

2.3. La figura del Tutor

Con la Ley General de Educación (1970) aparece por primera vez la figura del tutor en nuestra legislación educativa. Otras aportaciones en torno a ésta llegan de la mano de Mora (1998), quién señala que su creación ha sido otro modo de institucionalizar una parte de la actividad orientadora, siempre que se proporcione una cierta preparación específica al profesorado.

Desde la tutoría el profesor puede orientar o ayudar al alumno a partir de su situación y cualificación propia de profesor con una acción que realiza en

paralelo con su propia acción docente. Ya por el hecho de ser enseñante el profesor es orientador, al menos del proceso de aprendizaje del alumno, y como ese proceso se da en un contexto concreto en el que hay muchas circunstancias que pueden potenciarlo o dificultarlo, debe poner los medios para conocer las que se dan en cada caso y utilizarlas de forma que contribuyan positivamente al mismo. El profesor-tutor asume, por tanto, dos roles: el de docente y el de tutor-orientador, y será el agente encargado del aprendizaje, desarrollo y orientación del grupo-clase encomendado intentando sacar el máximo rendimiento de cada uno de ellos.

Algunas de las actitudes y aptitudes necesarias para desempeñar la función tutorial aparecen clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado, nos encontramos con las cualidades humanas (personales), que son aquellas que nos facilitarán una mayor cercanía y comprensión de las distintas situaciones en que se encuentran sus alumnos. Y junto con estas cualidades están las científicas (profesionales), que abarcan aspectos más técnicos. En los párrafos siguientes haremos mención a cada uno de estos dos grupos, describiendo los aspectos que caracterizan a cada uno de ellos:

El primer grupo hace referencia a las *cualidades humanas* que abordan las actitudes y cualidades de la persona. Se consideran importantes: la sensibilidad para ponerse en contacto con el otro, la autenticidad en lo que ofrecemos de nosotros mismos, la aceptación y comprensión de la empatía, de las situaciones en las que el alumno se encuentre, la actitud de comunicación y apertura, el humor que distiende y hace más agradables nuestras relaciones.

Para Delgado (2001) el tutor debe ser maduro, tener empatía con los adolescentes, capacidad de diálogo, de liderazgo, pero quizás, la cualidad más importante es la de saber escuchar sin manifestar sin ningún tipo de desinterés, desmotivación o malestar.

Y el segundo grupo a las *cualidades científicas o pedagógicas* (Lorenzo, 2001) que hacen referencia a los conocimientos profesionales que la persona debe tener sobre aquello en lo que es especialista y se desarrolla profesionalmente. Es decir, estamos ante una serie de cualidades pedagógicas que son las que vienen a recoger las actitudes personales del tutor que deben ser el trabajo en equipo y la capacidad de organizar con el fin de aportar un mínimo de conocimiento psicológico sobre la capacidad evolutiva del sujeto y de las diferentes técnicas tutoriales existentes tomando aquellas que en cada momento sea más precisa.

Un tercer grupo podría ser el de las *cualidades comunicativas* como resultado de la combinación de los dos grupos citados anteriormente. En este sentido estamos hablando de aquellas aptitudes que deben tener los tutores de cara a la adecuada interlocución que tendría lugar con los alumnos para alcanzar los fines propuestos.

Además de las cualidades descritas hay que tener presente una serie de *funciones* para que estos profesionales puedan alcanzar su efectividad educativa en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje logrando así los objetivos marcados dentro del currículum. Aportaciones tan distantes en el tiempo como las realizadas por Román y Pastor (1984) y Lorenzo (2001) nos muestran esta precesión a la hora de evaluar el desarrollo de dichas funciones.

Ramón y Pastor (1984) destacan como funciones principales, la entrevista biográfica, la auto-presentación a las familias, la entrevista con los padres, los informes psicopedagógicos, el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales, la coordinación de las reuniones de evaluación, la actualización pedagógica de los padres, la organización de actividades extraescolares y la burocracia complementaria. Desarrollamos a continuación de forma más pormenorizada cada una de ellas:

- *Entrevista biográfica con cada alumno:* esta función se centra básicamente en estrechar vínculos con los escolares mediante una serie de entrevistas que nos permitan llevarnos a una comunicación plena con ellos. Cada tutor particularmente debe preparar una serie de preguntas a hacer a los alumnos, previas a la realización de cada entrevista en función de los datos que se quieran obtener.
- *Auto-presentación a cada familia:* es una función centrada en convocar a todos los padres de su aula a una sesión en la que tras presentación personal, les informará de todas las funciones que piensa desempeñar durante el curso escolar.
- *Entrevista con los padres:* se trata de obtener datos precisos para la comprensión y ayuda de los alumnos en base a las peculiaridades de cada familia. Asimismo podemos y debemos informar a la familia de aquellos aspectos que a nuestro juicio sean convenientes sobre el desarrollo formativo del niño.
- *Informes psicopedagógicos:* en esta función el tutor debe hacer un informe psicopedagógico en el que conste el rendimiento escolar, los intereses y rasgos que caracterizan a cada escolar. Estos informes pueden hacerse con la ayuda de la familia, bien porque los pidan los padres, bien porque el tutor lo considere oportuno.
- *Tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales:* es la ayuda que debe proporcionarse al sujeto con la finalidad de resolver sus problemas y las dificultades de adaptación al medio que presentan.
- *Coordinación de las reuniones de evaluación:* el tutor debe convocar, presidir, informar y recibir información en las Justas de Evaluación y tomar datos de cuanto pueda serle útil. De esta manera el profesor-

tutor mantiene siempre el contacto con el equipo docente del aula, de manera sistemática e incidental, individual y colectivamente.

- *Actualización pedagógica de los padres:* se trata de poner en práctica acciones de actualización permanentes en las formas de cómo tratar a los hijos. Cada tutor junto con el resto del profesorado deben programar, realizar y evaluar a lo largo del curso una serie de acciones tendentes a influir sobre los padres en este sentido. Es decir, se busca un medio educativo en el que la acción escolar y familiar deben converger y no contradecirse.
- *Organización de actividades extraescolares:* se centra básicamente en la predisposición del tutor en la organización de actividades extraescolares que tengan en cuenta los intereses del alumnado.
- *Burocracia complementaria:* finalizado el curso escolar cada profesor-tutor reflejará en la ficha psicopedagógica de cada alumno o alumna los datos más significativos para que puedan ser vistos por los tutores de cursos sucesivos. La burocracia complementaria de apoyo se realiza a lo largo de todo el curso, pero con incidencia especial en las fechas de las evoluciones y al final del curso.

Las contribuciones más recientes las tomamos de Lorenzo (2001), quién destaca como funciones básicas:

- Conocer a los alumnos que está tutorando: biografía, nivel socio-económico, entorno familiar-afectivo, situación a la que pertenece dentro del grupo
- Establecer relaciones con los padres a principio de cada curso mediante entrevistas personales previamente fijadas.
- Estrechar la relación con el Departamento de Orientación. En este sentido se llevará a cabo el estudio de los distintos tipos de tests

psicopedagógicos, así como de las técnicas de grupo e instrumentos que podrán ser empleados ante la resolución de un conflicto.

- Realizar un seguimiento del desarrollo curricular del alumno. El tutor se presenta como el responsable de la coordinación y seguimiento de las actividades de sus alumnos y de la información que le debe ser proporcionada al profesor sobre los problemas y dificultades que puedan ir presentando a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se encargará de la coordinación de la convivencia escolar del grupo. Deberá potenciar a los alumnos la interiorización de las normas del aula estipuladas por el centro.
- Estará presente en la coordinación de la Junta de Evaluación de su curso.
- Será responsable del currículum burocrático académico del alumno.

Podemos considerar al tutor como el profesor que se responsabiliza de un grupo determinado de alumnos en sus aspectos madurativos y de desarrollo, de aprendizaje individual y grupal, de adopción de posturas positivas ante la vida, que conoce el medio en donde se desenvuelve el alumno, se relaciona con sus padres y coordina, al efecto, el conjunto de profesores, utilizando técnicas adecuadas y estableciendo pautas de evaluación de su propio trabajo.

Independientemente de cuál sea el contexto educativo en el que se vaya a institucionalizar un programa de orientación, habrá que tener presente que debe poder adaptarse de forma individualizada a cada uno de los escolares de forma sistemática, gradual y a lo largo de toda la escolaridad e incluso después de ella.

3. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN

Durante 1987 y 1989 la Orientación empezó a desempeñar un importante papel en materia legislativa, ya que en estos años el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) hizo público el “Proyecto de la Reforma de la Enseñanza” (1987) y el “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo” (1989). A partir de este momento y tras la publicación de un nuevo material titulado “La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica” en el año 1989, se producen nuevos acontecimientos en donde comienzan a tener cabida la puesta en marcha de los Departamento de Orientación.

A pesar de estos grandes avances en lo relativo a la normativa, existen escasas aportaciones teorizadas sobre los principios que han fundamentado la necesidad de los Departamentos de Orientación. Esta situación actualmente está cambiando, pues desde hace varios años son cada vez más las contribuciones que nos hemos ido encontrando. Entre estas aportaciones y siguiendo un orden cronológico nos encontramos con las realizadas por Giner y Ruiz (1991), Álvarez (1994), Oscoz (1995), Murillo y Riart (1995) y Lorenzo (2001).

Para Giner y Ruiz (1991) el Departamento de Orientación es concebido como un espacio imprescindible en el centro, el cual va a depender en gran medida de cómo el profesional -pedagogo, psicopedagogo o psicólogo-, lo intente integrar en la práctica habitual del centro. Para ellos, lo más idóneo es que el propio Departamento ponga de manifiesto una serie de prioridades y establezca una dinámicas colaborativas con el resto de la comunidad educativa, de forma que la práctica pueda efectuarse de forma satisfactoria. Debe ponerse en evidencia la necesidad real de esta práctica, haciéndose manifiesta en las principales funciones a desarrollar en los centros.

Más definidas quedaron las aportaciones de Álvarez (1994:68), quién manifiesta de forma clara que: “...*si hasta ahora la eficacia de las tutorías y su*

función orientadora han venido dependiendo de la inspiración de los propios tutores o de la eficacia organizativa del Director o del Jefe de Estudios, la Reforma preconiza la constitución de una Unidad o Departamento de Orientación,...”.

Una vez más y ante estas manifestaciones queda patente la necesidad de implantar los Departamentos de Orientación en nuestros centros educativos. Otro autor como Oscoz (1995) lo concibe como una estructura organizativa que proporciona acciones para favorecer la estrecha colaboración entre todos los miembros del contexto educativo. Debe funcionar como un órgano de asesoramiento estructurado y relacionado directamente con el resto de departamentos del centro, de manera que de forma conjunta puedan adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos analizando aquellas situaciones más convenientes en cada caso para el eficiente desarrollo madurativo del sujeto.

Otras reflexiones nos llegan de mano de Murillo y Riart (1995), quienes afirman que el Departamento de Orientación debe cubrir un gran número de áreas de trabajo: el asesoramiento, la coordinación, la intervención psicotécnica, la reeducativa, la terapéutica y la de atención personal y de docencia. Todas ellas, concebidas y puestas en práctica desde este Departamento, con la implicación de todos los agentes implicados en el proceso de orientación.

En último lugar haremos referencia a las manifestaciones de Delgado (2001:210), quien concibe los Departamento de Orientación como: “...*aquellos órganos de coordinación docente y estructuras de orientación, asesoramiento y promoción encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos correspondientes y de las actividades que se les encomienden, dentro del ámbito de sus competencias. Constituyendo la principal unidad organizativa de participación y coordinación técnica del profesorado en un centro*”.

A grandes rasgos podemos decir que el Departamento de Orientación llega a ser entendido como aquel espacio especializado que se utiliza para apoyar la función educativa del centro y del conjunto de agentes -profesorado, tutores, orientadores- implicados en todas aquellas acciones dirigidas a garantizar una formación plena del sujeto y de aquellas adaptaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de ellos facilitando la atención a la diversidad a través de las distintas áreas curriculares. Es el marco institucional desde dónde se articulan las acciones de orientación y tutoría, las adaptaciones curriculares y aquellas funciones que se han de realizar dentro de la organización general y del Proyecto Curricular para darle funcionalidad.

En síntesis, el Departamento de Orientación debe tener encomendado una serie de actuaciones, como pueden ser participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen para el desempeño de las funciones tutoriales y orientadoras. Para ello, requiere una adecuada y manifiesta organización de su actividad y una adecuada conducta de los individuos que lo constituyen, como los fines de la organización de la cual conforman una unidad.

3.1. Objetivos y funciones del Departamento de Orientación

Partiendo de estas primeras premisas que nos han acercado a conceptualizar el sentido que tiene el Departamento de Orientación en los centros educativos, nos centramos ahora en conocer cuáles son sus objetivos, así como las funciones fundamentales y campos de actuación que lo fundamentan. Desde este planteamiento y siguiendo los *objetivos* planteados por Boronat y Cano (1998) podemos señalar los siguientes:

- Colaborar con los Departamentos Didácticos y Equipos Docentes del Centro para dar un paso más, cada día, a favor de la personalización de la educación como propuesta favorecedora del desarrollo de las capacidades de los alumnos.

- Planificar, diseñar, implementar y coordinar distintas acciones o propuestas demandadas por el centro y su realidad ecosistémica, en orden a atender a la “diversidad de los alumnos” en sus múltiples facetas: capacidades, intereses, motivaciones, actitudes, expectativas, diferencias por razones de tipo social, cultural y étnico.
- Fomentar una adecuada “interacción” y “cooperación” entre los diferentes sectores que integran la comunidad educativa y da vida al Centro.
- Activar la acción de toda la comunidad educativa para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto permanentes como transitorias y prevenir la aparición de éstas desde las edades más tempranas.

El objetivo final de toda orientación escolar debe estar orientado a fomentar la autoorientación y autonomía de los alumnos a través del aprendizaje y no presentarse como una simple recepción de contenidos. Es decir, la orientación metodológica deberá ir al lado de los sistemas educacionales para encaminar a que el alumno no cargue con los sistemas de aprendizajes sino que se eduque a sí mismo, constituyendo así una parte activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lorenzo, 2001).

Podemos concluir considerando que el objetivo principal que se persigue se centra fundamentalmente en proveer al personal docente de aquellos recursos necesarios para realizar con éxito su labor de ayuda con los alumnos.

Para una correcta consecución de los objetivos el Departamento de Orientación ha de cumplir una serie de *funciones*. Algunas de las más antiguas como las señaladas por Iturbe (1978) ya ponían de manifiesto la necesidad de establecer una clasificación en base a las funciones a desarrollar así como a los sujetos a los que debía estar dirigida cada una de ellas. En este sentido podemos diferenciar entre tres grandes grupos: las que están vinculadas

directamente con el centro educativo, las dirigidas a los profesores y tutores y por último las orientadas a los alumnos.

Por otro lado, Boronat y Cano (1998) dan más importancia al fin último de la acción y se centran en que sean innovadoras, personales, integradoras y evaluativas independientemente del grupo al que se dirijan.

Otras aportaciones más recientes encaminadas a destacar la importancia de la colaboración que debe mantenerse entre los miembros de la comunidad escolar y la forma de concebir la tutoría como forma particular de orientación, son llevadas a cabo por Lorenzo (2001). Señala que la orientación ha de abarcar los diferentes dominios de la realidad discente-personal, escolar y profesional en los distintos niveles educativos individual, de aula, de curso, de centro, de zona o comarca implicando con ello una amplia red de relaciones entre el alumnado, el profesorado, las familias, el equipo directivo, y los especialistas: psicopedagogo, logopeda, asistente social.

Recogiendo las apreciaciones y conceptualizaciones de los autores estudiados (Iturbe, 1978; Boronat y Cano, 1998 y Delgado, 2001) hemos analizado también las funciones básicas que debe abordar un Departamento de Orientación. Para ello seguiremos el orden cronológico establecido hasta el momento de forma que podamos ver la evolución histórica marcada a este respecto.

La clasificación de las funciones realizadas por Iturbe (1978) quedaría sintetizada de la siguiente forma.

➤ *Funciones respecto al centro educativo:*

- Colaboración: en la delimitación de objetivos generales y específicos del centro, así como en la consecución de los mismos.

- Asesoramiento: en la relación de métodos y técnicas de trabajo, así como en la elaboración de los programas que englobarían las diferentes actividades a desarrollar.
- Evaluación: del rendimiento del centro de acuerdo con los objetivos propuestos y las necesidades de sociales de la que forma parte.
- Información: de las distintas actividades del departamento y de los problemas específicos que surjan o se constaten en él.

El fin último es conseguir una consecución conjunta de los objetivos marcados, ya que esto supondría una mejora en la integración de los alumnos y de todo el equipo implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

➤ *Funciones respecto a los tutores y profesores:*

- Ayuda en el conocimiento de su propia personalidad y en todas aquellas facetas que tengan una repercusión en su actividad profesional.
- Reciclaje permanente en la adquisición de conocimientos del campo psico-pedagógico.
- Información de las actividades del departamento relacionadas directamente con su grupo-clase.
- Colaboración en el proceso educativo mediante un análisis de aptitudes que sirva de base hacia un aprendizaje individualizado, estudio de responsabilidades y adaptación del diagnóstico de cada uno de los alumnos.
- Asesoramiento en la autoevaluación del propio profesor.
- Colaboración directa con los padres mediante entrevistas en aquellos aspectos que solicitan un mayor conocimiento socio-familiar y por la tanto requiera una mayor preparación técnica.

Se centra en ofrecer ayuda dirigida tanto a profesores como a tutores con el fin de que sean capaces de conocer mejor a sus alumnos, pudiendo así intervenir en su proceso de enseñanza-aprendizaje adaptando y personalizando cada tarea educativa.

➤ *Funciones respecto a los alumnos:*

- Atención individualizada en el aspecto personal, escolar y profesional de cada alumno de forma que la ayuda proporcionada se adecue a las necesidades presentadas.

Se trata de ayudar al alumno para que sea capaz por sí mismo de conocer sus aptitudes específicas, habilidades, limitaciones, y lo que todo ello significa, a descubrir las causas de sus éxitos y fracasos personales y escolares con la intención de que sea capaz de conseguir una imagen realista de sí mismo que le permita hacer planes tanto para la vida como para su futura ocupación profesional.

Aunque no se detalla la presencia de la familia y el mercado laboral en las reflexiones vertidas hasta el momento, sería interesante hacer una breve reflexión sobre estos contextos.

Con respecto a la familia porque también precisan de ayuda para conocer más a fondo el desarrollo educativo y personal de sus hijos, además de sus inquietudes vocacionales. Y en cuanto al mercado laboral porque resulta interesante poder conocer las necesidades reales existentes en el entorno social y profesional de forma que se haga llegar a los alumnos una estructura de cuál es la verdadera combinación entre la oferta y la demanda y por tanto de las ocupaciones más solicitadas. De esta forma serán conscientes de cuál es el itinerario formativo que deben seguir para una plena integración en el ciclo vital.

Otras aportaciones son las vertidas por Boronat y Cano (1998:183) que estructuran las funciones a desarrollar por el Departamento de Orientación de la siguiente forma:

- *Innovadora*: incentivando nuevas propuestas de innovación educativa, de carácter didáctico, metodológico y organizativo y recogiendo, analizando y reelaborando experiencias docentes mediante la utilización de métodos adecuados de investigación.
- *Personalizadora*: prestando atención a la individualidad de los alumnos/as y teniendo en cuenta su diversidad de aptitudes, actitudes e intereses; *colaborando* en el diseño de los proyectos curriculares adaptados al nivel de identidad de los alumnos/as y a sus peculiaridades y conociendo y desarrollando sus potencialidades, sin ignorar sus carencias.
- *Integradora*: estimulando la integración de distintos objetivos en orden a conseguir en los alumnos/as una integración social como ciudadanos conscientes de sus derechos y responsables de sus deberes.
- *Evaluadora*: asesorando a los profesores/as sobre aquellos aspectos más apropiados en relación con las posibilidades reales de los alumnos.

Lorenzo (2001:214) por su parte destaca como funciones y tareas del Departamento de Orientación:

- *“Ámbito de asesoramiento al equipo directivo sobre dinámica de grupos y al equipo de coordinación pedagógica.*
- *Ámbito de coordinación y orientación psicopedagógica, tanto a los profesores tutores en el área de la orientación profesional como a los*

profesores de los departamentos didácticos, en temas de adaptaciones curriculares.

- *Ámbito de atención personal dirigido a los alumnos con dificultades especiales en el aprendizaje, y de socialización que se concreta en actividades como: recuperación, refuerzo, reeducación y terapia.*
- *Ámbito de docencia directa en aquellas áreas afines y específicas relacionadas directa e indirectamente con su trabajo específico”.*

Estimamos que el cumplimiento de las funciones que la normativa adjudica al Departamento de Orientación requiere que la intervención de los profesionales que los componen y las distintas actividades y proyectos que se plantean anualmente se articulen de forma prescriptiva en torno a tres grandes campos de actuación interrelacionados: el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje; la orientación académica y profesional incluyendo el mercado laboral y la acción tutorial. Y de que haya una necesidad manifiesta de dar a conocer el papel desempeñado por el Departamento de Orientación, así como de los miembros que lo forman de manera que toda la comunidad educativa sea consciente de su existencia y necesidad y de las funciones que le son atribuidas. Por ello, y para dar mejor a conocer el funcionamiento de estos departamentos detallaremos en líneas sucesivas su estructura organizativa, estudiando en ella su composición y competencias.

3.2. La estructura organizativa del Departamento de Orientación: composición y competencias

Todos los departamentos necesitan de una estructura que les sirvan para sentar los pilares que le hagan funcionar y cometer de forma acertada los objetivos que se plantean. En 1961 podemos encontrar algunas de estas primeras apreciaciones como las de Glanz, realizadas en torno a los estilos organizativos que se necesitaban y donde se hacía hincapié en la necesidad de reflexionar sobre su funcionamiento, organización y formas de actuar.

Por un lado, se planteaba un estilo organizativo centralizado y muy específico en el que las responsabilidades debían recaer exclusivamente en el personal cualificado, el cual se coordinaría con el resto del equipo: profesores, tutores y padres. Por otro lado, estaría el descentralizado, de índole más generalista, en el que el protagonismo se daba al profesorado, quienes serían los encargados de establecer las tareas orientadoras. Y por último nos encontramos con el organizativo, basado fundamentalmente en las relaciones humanas y en la dinámica del grupo, procurando en cada momento el ajuste y adaptación de las necesidades por éste planteadas.

Repetto (1995) por su parte va incluso más allá y realiza estudios centrados en comparar los factores personales, los elementos del desarrollo, el abastecimiento de los recursos, los requisitos profesionales para poder trabajar dentro de un Departamento de Orientación, el grado de colaboración de los miembros integrantes del grupo orientador, el apoyo externo con el que se cuenta proveniente de las Administraciones, etc., todo con la finalidad de contribuir al análisis crítico de lo que contribuye en sí el principio orientador y todo lo que ello engloba desde su organización hasta los elementos que lo integran.

Avanzando un poco más en el tiempo se han delimitado nuevas formas de entender la estructura del Departamento de Orientación, que puede quedar delimitada en base a los niveles educativos que rigen el sistema educativo. En base a estos principios hay una serie de agentes y objetivos que conviene mencionar desde el inicio con el fin de acordar aquellos aspectos sobre los que inciden las actitudes más básicas hacia las personas y hacia la sociedad. Los alumnos necesitan ayuda para poder explorar las alternativas que se les plantean, clarificar sus valores personales y madurar sobre su desarrollo personal y social.

De estas contribuciones más recientes podemos destacar las de Murillo y Riart (1994) que describen cinco modalidades de actuación centradas en el asesoramiento y en la orientación de los centros educativos.

- *Modelo personalista*: El centro no posee estructura estable de orientación. Cuando necesita el apoyo puntual de un especialista, recurre a un psicopedagogo externo al centro para que resuelva el problema.
- *Modelo esporádico*: Representa al centro que cuenta con un profesor de área o materia, licenciado en Psicología o Pedagogía, que esporádicamente y a tiempo parcial realiza funciones de asesoramiento u orientación en algunas épocas del curso.
- *Modelo integrado*: Se refiere a un equipo de asesoramiento polivalente, compuesto de un psicólogo, pedagogo, logopeda, asistente social y médico. Suele ser ajeno al centro y tener asignados un conjunto de centros que asiste de forma periódica para realizar tareas de asesoramiento, orientación, según demandas del centro.
- *Modelo autónomo*: También llamado gabinete psicopedagógico que integra a numerosos especialistas de distintos campos de la educación.
- *Modelo flexible se servicios*: Suele ser un departamento de orientación compuesto por un número reducido e imprescindible de especialistas. Este pequeño equipo interno y estable demanda la ayuda de especialistas externos en todos los campos a los que ellos no pueden acceder, por razones de especialidad del caso.

A modo de síntesis y teniendo en cuenta algunas de las reflexiones de Delgado (2001) el Departamento de Orientación debe ser entendido como una estructura organizativa, armonizada y coordinada en la que todas las ideas, programas y actuaciones de los tutores y equipo psicopedagógico que lo integran, ofrezcan coherencia y posibiliten a sus alumnos una educación integral. Y como órgano de formación e investigación en la función tutorial este departamento debe asumir aquellas funciones de diagnóstico, documentación, asesoramiento, seguimiento de experiencias, investigación, etc. que sean de sus competencias.

3.2.1. Los agentes integrantes del equipo orientador

El Departamento de Orientación agrupa distintos profesionales de especialidades y áreas diferentes con el fin de potenciar y apoyar el desarrollo del proceso educativo generado por los Departamentos Didácticos como órganos básicos encargados de gestionar, organizar, coordinar e implementar el currículo del centro en las distintas enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos que les corresponden y de las actividades que se les encomienden dentro del ámbito de sus competencias (Sánchez, García y otros 1997). Estos departamentos se presentan entonces como elementos de apoyo y dinamización de los centros desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría con el fin de facilitar ayuda a todos los agentes integrantes de los centros educativos.

Autores como García (1970), ya hacía evidente la idea de que el proceso orientador no era una actividad que debía estar sujeta a una única persona, sino que debía ser concebido como un trabajo en equipo en el que debían ser partícipes cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, estando todos implicados de forma directa o indirecta en la orientación del alumno. En esta línea Gómez (1992), hizo necesaria la actuación de aquellos profesionales no docentes en la acción de apoyo y de orientación del proceso de enseñanza-

aprendizaje de los escolares dentro del centro educativo, con el fin de que las promociones que salían tuviesen la certeza de saber escoger con seguridad el mejor camino, procurando así una sólida y eficiente orientación.

Para Rodríguez (2002), se determina en este caso que la práctica docente nos debe enseñar multitud de ejemplos en cuanto a la presencia de la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesorado debe atender a su condición de educador, siendo capaz a su vez de llevar a cabo funciones de orientación y tutoría con el alumnado como parte integrante de su tarea docente.

Puesta de manifiesta la necesidad de un equipo de profesionales dentro del Departamento de Orientación pasaremos a detallar los miembros que deben integrarlo. Lorenzo (2001:214) detalla la siguiente composición de los miembros de un Departamento de Orientación:

- *“Profesores del cuerpo de Secundaria ente los que al menos habrá uno de las especialidades de psicología o pedagogía.*
- *Profesores de ámbito, cada uno responsable de la diversificación curricular que como tales participarán en la prevención, detección y valoración de los problemas de aprendizaje.*
- *Un Jefe de Departamento designado por el director para un plazo de tres años de entre los profesores especialistas en psicopedagogía.*
- *En los centros de Formación Profesional se incorporarán al Departamento de orientación el profesor que realice las tareas de formación y orientación.*
- *En los centros que se lleve a cabo programas de integración, se incorporará al departamento los profesores que determine el MEC.*
- *En general, todos los tutores”.*

Estos agentes conformarían el cuadro de los participantes en el proceso orientador, que junto con la familia deberían trabajar en la realización de

diagnósticos, en la preparación de documentación, en su asesoramiento, en el estudio y análisis de experiencias, en la puesta en marcha de investigaciones, etc., pero siempre persiguiendo como principal objetivo la auto-orientación y autonomía de los escolares a través del aprendizaje.



Figura 6: Miembros integrantes del proceso orientador.

Los Departamentos de Orientación realizan su trabajo en coordinación entre los diferentes miembros que lo integran, caracterizándose fundamentalmente por desempeñar una labor de asesoramiento y mediación. Trabaja además en estrecha colaboración con los Departamentos Didácticos, el Equipo Docente y en especial con los tutores y profesores de compensatoria, interviniendo individualmente solo en aquellos casos en que no se pueden atender de forma grupal.

Una forma eficiente de que estos profesionales puedan realizar con éxito la acción orientadora es estableciendo una serie de *objetivos*, entre los que podemos considerar como los más representativos los citados a continuación:

- Contribuir a la adecuada coordinación entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa.
- Favorecer la educación individualizada y el proceso madurativo de la persona, logrando el desarrollo de la propia identidad.
- Prever las dificultades de aprendizajes, anticipándose y evitando los fenómenos indeseables como pueden ser el fracaso escolar o las malas elecciones referidas a los itinerarios formativos o profesionales.
- Intervenir en las dificultades de aprendizaje derivadas de los contextos socio-económicos en los que se desenvuelve el sujeto, adaptando las áreas curriculares en cada caso concreto.

También habrían de tenerse en cuenta otros *objetivos* antes de llevar a cabo ninguna intervención, como pueden ser:

- Corroborar la existencia de una sólida estructura desde la que crear los engranajes teóricos que fundamenten la tarea orientadora.
- Comprobar la presencia de aspectos culturales como elementos condicionantes e influyentes en los sujetos.
- Tener en cuenta la evolución que delimita cada etapa educativa.
- Conocer los recursos básicos que podrán necesitar algunos de los miembros del equipo.

Así los modelos organizacionales que servirán para estructurar de forma eficiente y sistemática cada una de las tareas y por último la de plantear la evaluación de los objetivos marcados y alcanzados con el fin de conocer la efectividad de su puesta en marcha y si existe la necesidad de reforzar o mejorar algunos de las áreas a intervenir.

Son de interés sin duda las investigaciones que se ha realizando a lo largo de la historia en torno a la figura del orientador y que por tanto, se han considerado relevante mencionar ya que constituye uno de los miembros más

significativos del Departamento de Orientación. Estas investigaciones se han llevado a cabo con la finalidad de analizar las percepciones que sobre sus roles y funciones tienen tanto profesores como alumnos. Wells y Ritter (1979) estudiaron el funcionamiento del Departamento de Orientación estimando el número de alumnos que acudía y para qué. De los resultados obtenidos los más significativos y destacables fueron los concernientes a la planificación de un itinerario o programa escolar (51%), la solicitud de ayuda para la toma de decisiones relativa a una futura elección vocacional (30%), la información sobre oportunidades vocacionales (8%) y la ayuda para encontrar trabajo (4%).

Destacamos por otro lado la de Valine, Higgs y Hatcher (1982) que realizaron una investigación en torno a la percepción relacionada con las impresiones derivadas del profesorado en torno a la figura del tutor y cuyos resultados nos mostraron que un 15% de los profesores cuestionaban la necesidad de los orientadores. En esta misma línea tuvo lugar el estudio de Alaniz (1990) en cuyo análisis también se denotó una percepción negativa por parte de los profesores que no llegaron a mostrar una idea clara sobre cuál era el rol del orientador en el centro educativo y por tanto cuestionaban su necesidad.

También resulta interesante destacar la investigación de Hutchinson y Bottorff (1986) en la que se aprecia que los resultados obtenidos distan mucho entre el servicio de orientación ofrecido y el requerido por los alumnos. Prueba de ello, son los resultados de los que destacamos que del 89% de los alumnos que habían necesitado orientación vocacional sólo el 40% la habían recibido, y que del 69% que había experimentado algún tipo de necesidad en asesoramiento personal sólo el 21% fue atendido. En cambio, el 78% de los alumnos había recibido orientación escolar cuando sólo fue solicitada por un 56%.

Halladas las dificultades en torno al rol adoptado por el orientador en el desarrollo del proceso de orientación son destacables otros análisis que

intentan poner de manifiesto su importancia. Sureda (1998) describe la orientación como un proceso prometedor al intentar reconceptualizar el antiguo enfoque personalizado y centrado en una situación crítica a un nuevo enfoque más social y evolutivo en el que el orientador debe actuar como mediador de forma que el alumno adquiriera las actitudes y habilidades que ayuden a favorecer un clima de desarrollo y potencialización.

Por otro lado, Sánchez y Valdés (2003) mencionan la importancia del orientador como un profesional que está especialmente preparado para evaluar las habilidades del sujeto, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los factores ambientales que influyen o son importantes tener en cuenta ante la toma de decisiones profesionales. Estos autores destacan que el orientador es uno de los agentes capacitados para describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo de una carrera y los que intervienen en la vocación de los alumnos y que por tanto deben tenerse presentes.

En este punto podemos considerar que son escasas las investigaciones halladas a este respecto lo que supone un tema de interesante estudio. Esto nos lleva a ratificar el interés de nuestra investigación en la que analizaremos las percepciones de los alumnos en torno al proceso orientador llevados a cabo desde los propios centros educativos.

3.2.2. Los campos de intervención del Departamento de Orientación

Boza (2001) señala que la orientación en su evolución histórica ha seguido la práctica profesional hacia la atención de diferentes necesidades educativas y sociales de cara a conseguir la satisfacción de las personas, las organizaciones e instituciones, todas ellas llevadas a cabo en diferentes contextos o ámbitos de intervención.

Más concretamente podemos decir que más que existir unos determinados campos de actuación lo que hace el Departamento de Orientación es actuar en el desarrollo de una serie de proyectos o programas:

➤ La *acción tutorial*: asesorando y colaborando en su puesta en marcha y facilitando la participación de agentes externos al centro para su desarrollo.

➤ El *plan de convivencia*: promoviendo la cooperación entre la familia y la escuela, facilitando la intervención social y la cohesión grupal y potenciando el desarrollo de habilidades sociales.

➤ El de *atención a la diversidad*: favoreciendo una educación en condiciones de igualdad de oportunidades y mediando en la toma de decisiones organizativas y pedagógicas que permitan atender esa diversidad del alumnado.

➤ El de *enseñanza-aprendizaje*: apoyando al profesorado en procesos de evaluación, diagnóstico, programación y relaciones con instituciones externas al centro, asesorando al equipo docente y colaborando en la detección, evaluación y tratamiento educativo de los alumnos que presenten dificultades en el desarrollo de su proceso educativo, y participando en la detección de circunstancias personales o sociales que influyan en dicho proceso, proponiendo al profesorado actividades y procedimientos para mejorar el funcionamiento del grupo-clase en aspectos de aprendizaje, organización y convivencia.

➤ El de *asesoramiento académico y profesional*: proporcionando una orientación en este sentido individualizada y diversificada, con especial atención a los que presenten mayores dificultades, facilitando información a las familias del alumnado, con relación al sistema educativo y al proceso de toma de decisiones de sus hijos, desarrollar estrategias que favorezcan su madurez vocacional y sus procesos de decisión con el fin de capacitarlos para su propia

auto-orientación, ayudando a los alumnos a desarrollar el conocimiento de sus potencialidades y limitaciones y a comprender la relación entre ellas y la elección profesional, apoyando a los alumnos a desarrollar estrategias efectivas para la toma de decisiones, participando en la elaboración del Consejo Orientador individualizado que se facilita a todos los alumnos al final de la ESO y realizando un seguimiento en el proceso de incorporación a los nuevos centros en los que continuarán con su formación académica y profesional.

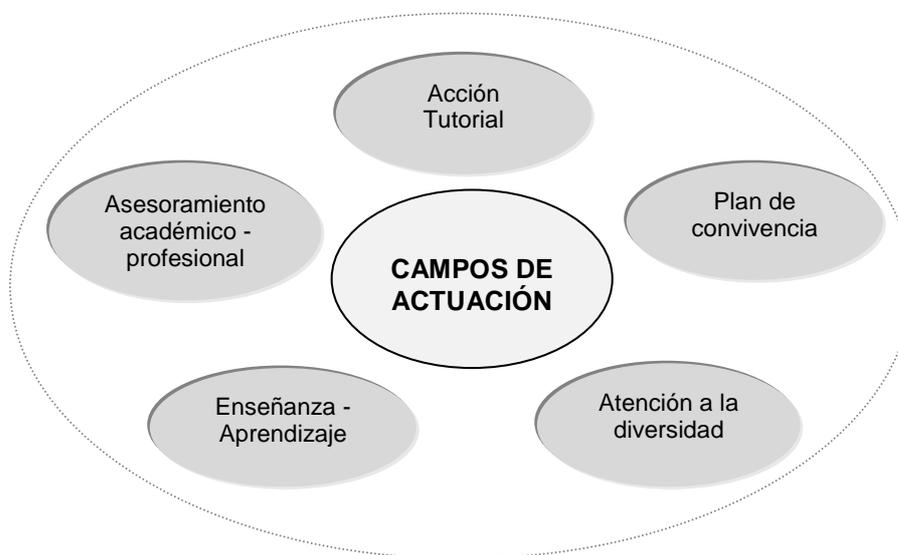


Figura 7: Los campos de actuación del Departamento de Orientación.

Debemos reflexionar a lo largo de nuestra vida escolar sobre cuáles son las actividades que nos conducirían a la planificación de un proyecto profesional de futuro para la consecuente obtención de un determinado puesto de trabajo. Para ello, deberemos trabajar de forma coordinada con todos los agentes implicados en el proceso orientador: tutores, educadores y familias, quiénes nos ayudarán no sólo a evaluar quiénes somos, cuáles son nuestras potencialidades, así como nuestras limitaciones, sino que nos deberán enseñar también a conocer y estudiar las necesidades del mercado laboral actual. De

esta forma los sujetos podrán ser conscientes de la realidad social y tomar sus propias decisiones con una base adecuadamente fundamentada.

Una vez finalizada la exposición de este capítulo, se recoge a modo de síntesis las ideas que mejor lo definen para posteriormente dar paso al desarrollo del siguiente capítulo centrado en la acción tutorial y la orientación profesional para el acceso al mercado laboral.

4. SÍNTESIS DEL TEMA

Se vaticina que se va a garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con una participación cada vez más activa de los miembros de la comunidad educativa -profesor-tutor, profesores, orientador- con la finalidad de cambiar la realidad educativa incorporando nuevos avances que se adapten a las necesidades de los alumnos y de su entorno. Esa calidad también se pretende garantizar haciendo cada vez más patente la explicitación de la importancia que tiene la orientación y las funciones tutoriales dentro del centro educativo. Para ello, la colaboración interdepartamental va a permitir adecuar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos considerando aquellos escenarios más favorables en cada caso con la idea de garantizar un adecuado desarrollo de la persona en cada uno de los estadios de su vida.

En este sentido la intervención orientadora se plantea como un servicio personalizado e integral centralizado no sólo en el propio proceso instructivo de los sujetos, sino en la atención de otros aspectos de su desarrollo personal, social o vocacional. Los propios centros fomentan la instauración constante de servicios especializados de orientación y acción tutorial con el objeto prioritario de atender a los alumnos de manera que el proceso orientativo quede completado en el momento de la implantación total a los respectivos grupos de cada aula.

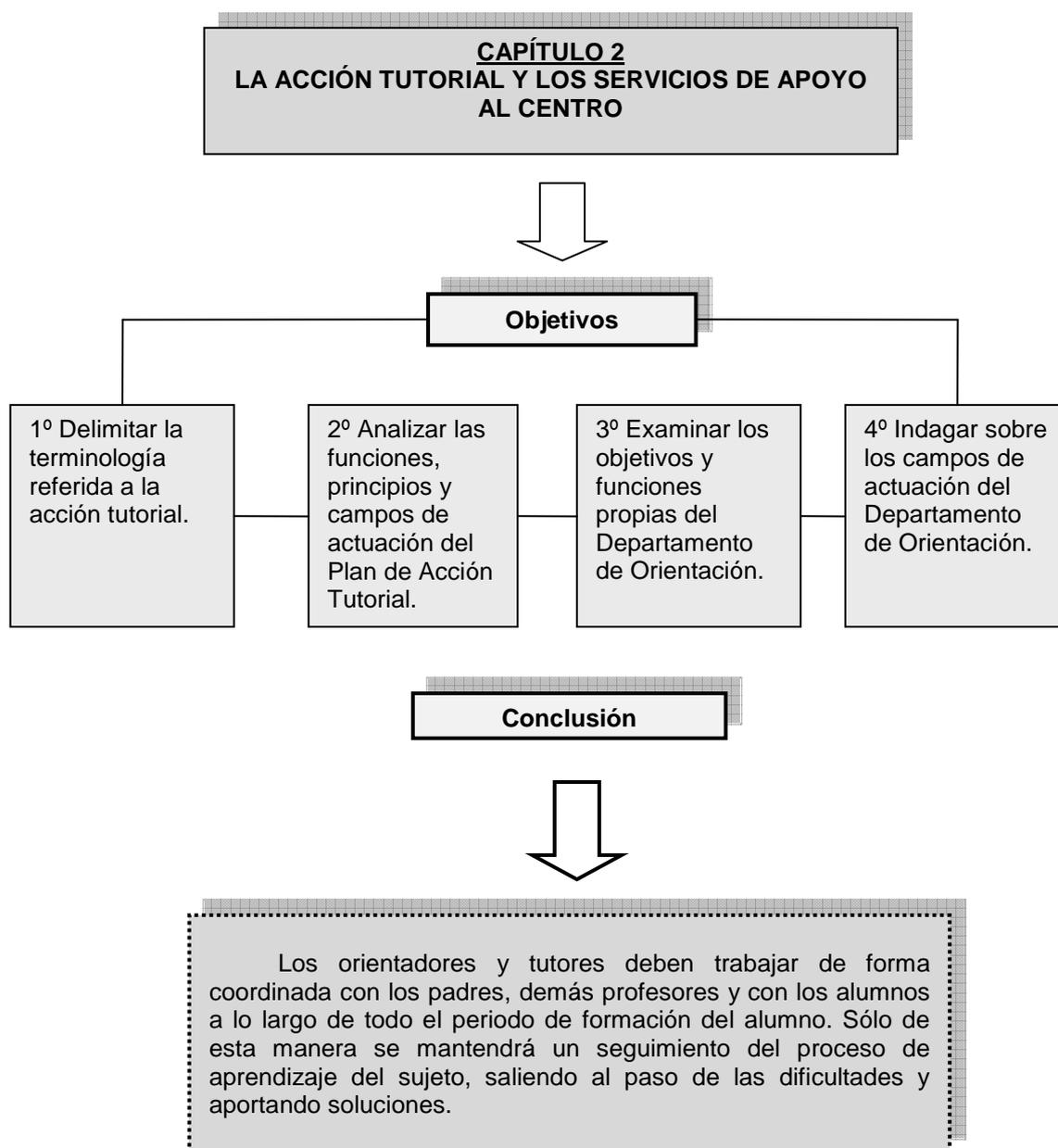


Figura 8: Resumen capítulo segundo: la acción tutorial y los servicios de apoyo al centro.

CAPÍTULO 3

LAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se aprecia un rechazo generalizado a la idea de que el aprendizaje se someta a una mera acumulación de información, se niega cada vez con mayor frecuencia a que los alumnos sean únicamente meros receptores de los saberes que le son transmitidos y se enfatiza más en la idea de responsabilidad que las propias instituciones educativas deben tener en cuenta ante la creación de situaciones que permitan a los individuos alcanzar aprendizajes relevantes para insertarse social y profesionalmente en contextos socioculturales cada vez más complejos y cambiantes.

Cada vez que se planifica una tarea orientadora se deben intentar elegir aquellas herramientas capaces de alcanzar el éxito, logrando así satisfacer las necesidades de los alumnos. Es en este momento cuando la persona se debe plantear qué hacer o qué herramientas utilizar. Para ello los profesionales implicados en la tarea deberán tener en cuenta sus capacidades, a quién va dirigida y cuál es el fin último de su desarrollo. Así, al planificar el trabajo, se crea un escenario en el que las acciones se desarrollarán utilizando en cada caso el método más eficaz.

Esta forma de concebir el método de enseñanza utilizando material didáctico de apoyo es una necesidad que permite complementar el trabajo de los agentes implicados, además de servir de instrumentos para obtener un mayor número de información de los sujetos en base a sus conocimientos, inquietudes o aptitudes de cara a su futuro educativo y profesional. Es una forma de conocer las capacitaciones e inquietudes de la población y las posibilidades educativas que se les ofrece, estableciendo así una conexión mayor entre la vida de la escuela y el mundo laboral. De esta forma, se plantea la necesidad de ampliar los planteamientos curriculares dejando paso a la viabilidad de fomentar nuevos programas que presenten una garantía de calidad.

En este marco, vamos a transferir las reflexiones respecto a los recursos didácticos en base a ofrecer orientación de cara a las necesidades que presenten los alumnos en materia formativa o profesional, y para ello estudiaremos en los siguientes puntos qué son y por qué se hace imprescindible su utilización en los centros educativos.

1. LAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En la sociedad en la que vivimos, que no siempre ofrece las mismas oportunidades a todos, existe una necesidad manifiesta de intensificar la búsqueda de aquellas herramientas metodológicas que permitan el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares y no sólo en el ámbito estrictamente educativo, sino en aquellos otros aspectos relativos a la enseñanza en materia formativa, elección de asignaturas, itinerarios profesionales, etc.

Al hablar de herramientas estamos haciendo referencia a su vez a las técnicas e instrumentos de trabajo. Pero al hablar de técnicas e instrumentos nos vemos obligados a establecer las diferencias entre ambos términos como paso previo a entender su terminología. García (1989:64) establece una clara diferenciación entre ambos conceptos y define a las *técnicas* como: “... aquellos métodos a través de los cuáles puede obtenerse información a través de un test, entrevistas, etc.”. Mientras que a los instrumentos los define como: “...los recursos metodológicos de las técnicas...”. Para esclarecer esta diferenciación expondremos de forma más esquematizada las palabras claves que englobarían cada uno de estos términos de forma que pueda facilitarse su comprensión.

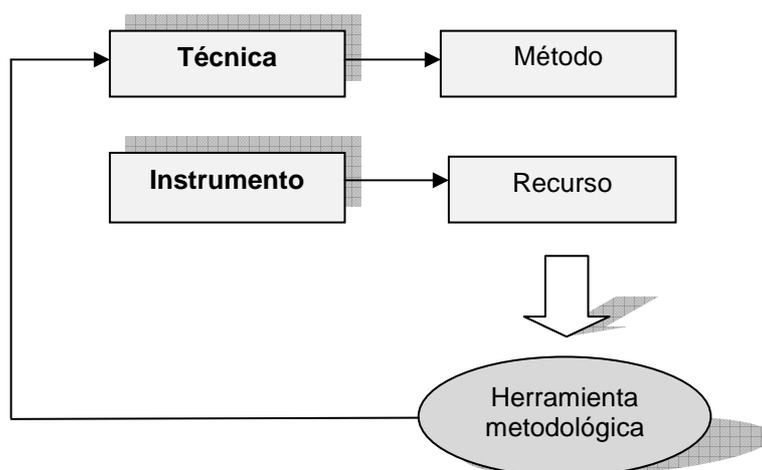


Figura 9: Diferenciación terminológica: técnica vs. instrumento (García, 1989).

Partiendo de esta base, se estima conveniente la búsqueda de modelos de actuación que promuevan los principios que se pretendan enseñar a través de las herramientas de trabajo, adaptando cada una a las necesidades imperantes de cada persona. De esta manera, se deberán seleccionar diferentes recursos y proponer cuáles serían más adecuados en unos escenarios que en otros.

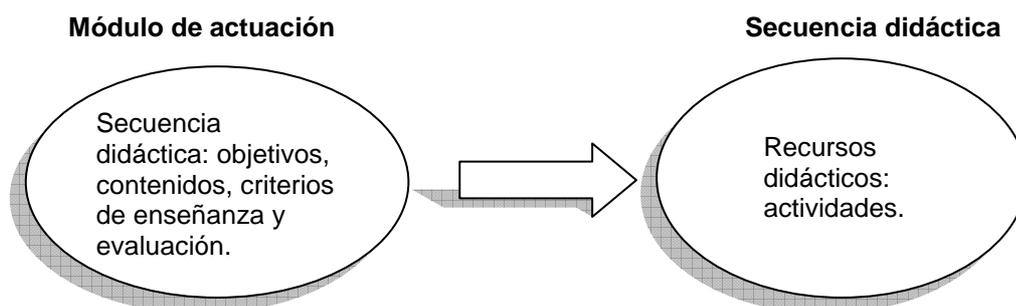


Figura 10: Modelos de actuación. Adaptado de Spiegel (2006).

Estamos ante una tarea de planificación en la que se deberá atender a la diversidad, eligiendo y combinando diferentes recursos capaces de otorgarles las nuevas competencias que necesiten. Una vez que el sujeto las conozca, podrá convertirse en un miembro activo de sus propias necesidades y

preferencias formativas o profesionales y comenzar así a dialogar y reflexionar sobre qué recursos le son más afines y útiles y cuáles serán los que mejor se adaptan a sus intereses.

2. EN BUSCA DE ESTRATEGIAS ANTE EL PROCESO ORIENTADOR: HERRAMIENTAS DE TRABAJO

Desde los centros educativos deben ser varias las vías de intervención a través de las cuales desarrollar un adecuado plan de orientación a sus alumnos. Este plan debe estructurarse como una tarea sistemática y coordinada y entendida como un todo único que debe responder a las necesidades más profundas del centro, garantizando así la atención idónea a las demandas que vayan surgiendo en materia de orientación.

Autores como Douglas, (1968), Hernández (1969), Strang y Morris, (1971), Iturbe y De Nardo (1981), Pelletier y Bujold (1984), Álvarez y Fernández (1987), Lázaro y Asensi (1987), Bisquerra y otros (1989), Rivas y otros (1990), Álvarez (1989), Álvarez González y otros (1991), Álvarez Rojo (1991), Amador (1993), Fernández (1993), Delgado (1991), Rodríguez, Dorio y Morey (1994), Valls (1996), Romero (1996), Álvarez y otros (1997) y Benavent y otros (1999) dedican algunas de sus obras a relatar la importancia de los programas de orientación escolar y profesional en las aulas. Tratan de vislumbrar cómo poner en práctica los departamentos de orientación decidiendo cuáles habrán de ser los elementos más importantes de los que debe constar un programa de orientación y los pasos a seguir para planificarlo y ponerlo en marcha. Estudiadas las aportaciones de estos y otros autores se determinan una serie de principios y estrategias en su estructura. Entre estos *principios* podemos señalar los siguientes:

- Deben adaptarse a todos los niveles educativos y a todo el alumnado de forma indiscriminada independientemente de la edad, la clase social o las dificultades de aprendizaje que presenten.
- Deben estar estructurados y planificados con anterioridad no dando lugar a la improvisación, hay que actuar de forma preventiva ante los problemas acentuando la ayuda de los sujetos.
- Deben establecerse unas metas u objetivos que determinen la planificación del programa de orientación a seguir.
- Deben estar integrados en el proceso educativo de la formación que reciben los escolares, siendo éstos identificables en cada momento existiendo una relación entre el programa instructivo y las responsabilidades orientadoras.
- Debe establecerse una evaluación periódica con el fin de asegurar su eficacia y de promover aquellas modificaciones que mejor se adapten a los nuevos cambios del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Deben fomentar el trabajo en equipo y todos los miembros de la comunidad educativa deben sentirse implicados en su desarrollo.

Además de unos principios como pilares fundamentales que sustenten las bases de todo programa orientador, según autores como Cebrián de la Serna (1992), Rodríguez (1995) y Sanz (1999), entre otros, consideran que existen también una serie de elementos que los estructuran y dan forma y que por tanto son también importantes tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una correcta programación. De forma conjunta y tras la revisión de las obras de los autores anteriormente citados, se han determinado una serie de *elementos* fundamentales que son los siguientes:

- Los *recursos* que deberán ser utilizados por los usuarios en el desarrollo de los programas de orientación, a través de los cuales aprenderán a conocer y a controlar su propia evolución y a planificar su actuación en las sucesivas fases de su vida académica y laboral.

- La *estructura* que deberá tener cada *programa* adaptándola a cada centro según sus características y necesidades. El objetivo principal es coordinar las actividades estableciendo una serie de prioridades en base a las necesidades manifestadas por los sujetos.
- El *equipo de profesionales* que deberá estar implicado en la puesta en marcha de las diferentes fases de las que conste cada programa de orientación, conociendo en cada momento las condiciones necesarias que se necesitarán para que los cambios sean reales.
- La *evaluación del programa*, que se centrará no sólo en los resultados sino en el proceso. Los objetivos procesuales implican el ayudar a las personas a valorarse a sí mismas, mientras están comprometidas en el proceso de toma de decisiones.

Cada situación educativa concreta puede inspirar, o desarraigar, el uso de determinados programas para los escolares y, por otra parte, un mismo programa puede resultar más útil manejarlo de manera distinta en contextos educativos diferentes. Como norma general se puede decir que convendrá recurrir a un determinado programa cuando su utilización aporte más ventajas que la aplicación de otros medios didácticos alternativos. Para profundizar más sobre este tema daremos paso al estudio de las características más significativas a tener en cuenta en cada programa para que éste pueda ser utilizado correctamente en cada situación o contexto.

Una correcta orientación se desarrollará si se tienen en cuenta las herramientas más apropiadas en cada caso, atendiendo a las particularidades de cada sujeto. No todos los recursos pueden ser utilizados para un mismo problema, grupo o centro, sino que se deberá realizar en primer lugar un análisis de la situación, de las necesidades y del objetivo a alcanzar con el fin de obtener los resultados deseados. Para ello se deberán tener en cuenta los contenidos que integran cada programa, los destinatarios, apreciando en este

aspecto criterios centrados en la edad o el nivel educativo, la estructura y las actividades, que dependerán en gran medida de la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

3. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL PROCESO ORIENTADOR

A la hora de enfrentarse al desarrollo del proceso orientador hay que seleccionar los recursos y materiales didácticos que van a ser utilizados porque constituyen las herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Fonseca, 2006). Los recursos didácticos, su concepto y uso, han evolucionado a lo largo de la historia sobretodo como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías por lo que hoy en día el docente tiene muchos recursos a su alcance para lograr una formación de calidad.

Podemos llegar a considerar que para poder llevar a cabo la tarea orientadora, los servicios de orientación deberán establecer y determinar una serie de métodos que faciliten el proceso de intervención. No es fácil plantear una única metodología como la más adecuada a la evaluación de programas, pues las determinaciones que se adopten en cada caso van a depender de los objetivos planteados en la educación, así como del enfoque evaluativo adoptado. Podemos diferenciar según Hernández (1998) entre tres grupos principales:

Materiales para la recogida de información, pruebas psicotécnicas y otros tipos de recursos tales como: recursos bibliográficos (manuales, revistas especializadas, monografías y planes de estudio, publicaciones periódicas: anuarios, documentos, clasificaciones ocupacionales, estadísticas de ocupación-desocupación, normativas de contratación) y soportes técnicos (programas informáticos, radiofónicos, televisión, vídeos temáticos, Internet).

Servicios-Institucionales, Ayuntamientos, Área de Promoción de la Ocupación, Servicios Locales de Ocupación, Cámaras de Comercio, Asuntos Sociales, Área de la Juventud, Instituto Nacional de Empleo (INEM), Sindicatos, Asociaciones Empresariales, Asociaciones Profesionales, Empresas de Trabajo Temporal (ETT) y Empresas de Colocación.

Centros especializados (alfabetización, técnicas de estudio, técnicas de desarrollo personal, cursos ocupacionales, enseñanzas para colectivos con disminución psíquica o físicas) y Organizaciones no Gubernamentales (ONGs).

Además de esta clasificación también se hace necesario conocer las dimensiones de actuación dependiendo del tipo de herramientas metodológicas que vayamos a emplear para llevar a cabo la evaluación. Por ello, y con la idea de adentrarnos más en las diferentes técnicas e instrumentos existentes en el contexto educativo para la evaluación de programas, llevaremos a cabo en los siguientes puntos un estudio de los diferentes aspectos dimensionales y de las herramientas que suelen emplearse para la recogida de información durante la evaluación de programas.

Repetto (2003) realiza una descripción detallada de los recursos que pueden ser utilizados, por lo que a este respecto y dependiendo de los objetivos y contenidos que se pretendan trabajar podemos encontrarnos con una serie de programas que nos van a permitir trabajar con los sujetos atendiendo a las necesidades que en cada momento requieran. Así podemos encontrarnos con programas que se clasifican en base a la línea de actuación a la que vayan a dirigirse: madurez vocacional, toma de decisiones, desarrollo de la carrera o inserción socio-laboral.

➤ *Madurez Vocacional*

Dentro de los programas de madurez vocacional nos encontramos con algunos de los más representativos como son los desarrollados por Salvador y Peiró (1986), Álvarez (1989) y Valls (1996).

Programa para la mejora de la madurez vocacional de Salvador y Peiró (1986) fundamentado en la teoría del desarrollo vocacional y de la intervención social. Incluye información y documentación, evaluación del alumno, planificación de actividades dirigidas al desarrollo de la madurez vocacional y a la colaboración en la inserción al primer empleo.

Programa auto-aplicable de asesoramiento vocacional de Valls (1996) dirigido a tratar la problemática vocacional, la clasificación de los grupos ocupacionales, los valores, habilidades y destrezas de cada sujeto en particular, así como los intereses y la información profesional que necesita cada uno de ellos.

Programa de mejora para la madurez vocacional de Álvarez (1989) basado en la teoría del desarrollo desde un enfoque cognitivo y en la del aprendizaje para la toma de decisiones. Incluye las dimensiones del conocimiento de sí mismo, la planificación de la carrera, la exploración del mundo educativo, profesional y educacional, el desarrollo de estrategias para afrontar el proceso de toma de decisiones y la preparación para la transición al mundo laboral. Incluye además actividades insertadas en el currículo y la tutoría, así como estrategias para desarrollar los conceptos vocacionales a través de las diferentes áreas curriculares y las actividades extraescolares.

➤ *Toma de Decisiones*

Sobre los programas centrados en la toma de decisiones hemos destacado aquellos dirigidos a los alumnos de la ESO y descritos por autores

como Álvarez y Fernández (1987), Bisquerra y otros (1989), Rodríguez, Dorio y Morey (1994) y Benavent y otros (1999).

Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria de Álvarez y Fernández (1987) centrado en cuatro funciones básicas: la evaluación del sujeto (conocimiento de sí mismo), la informativa (conocimiento de las alternativas educativas y profesionales), la ayuda ante la toma de decisión y de seguimiento y la evaluación del programa. Aporta además estrategias de carácter educativo a realizar en alguna de las materias y en las sesiones de tutoría.

Programa d'Orientació Profesional Autoaplicat, POPA de Bisquerra y otros (1989) cuyos contenidos se orientan a la autoexploración de habilidades y aptitudes, valores ocupacionales e intereses profesionales. Proporciona información de estudios profesional y ocupacional.

Programa para ensaïnar a tomar decisions de Rodríguez, Dorio y Morey (1994) que abarca una serie de dimensiones que van a ayudar a los alumnos a definir el problema y conocer sus valores y aptitudes, así como las diferentes alternativas y caminos que van a tener que ir descubriendo antes de tomar cualquier tipo de decisión sobre su futuro.

Programa centrado en la toma de decisiones en la ESO de Benavent y otros (1999) dirigido a ayudar a los alumnos a tomar decisiones sobre el itinerario más acorde con sus características personales, facilitando además el diálogo familiar y la labor del tutor. Incluye contenidos sobre los resultados escolares, auto-diagnósticos, valoración de los resultados escolares en relación con el proceso de aprendizaje, la interpretación de los datos, las opciones de ámbito preferente y el consejo orientador.

➤ *Inserción Social-Laboral*

Dentro de los programas de inserción socio-laboral destacamos los llevados a cabo por Amador (1993), Fernández (1993) y Romero (1996).

Programa de orientación de la motivación académico-ocupacional, POMAC de Amador (1993) dirigido a los alumnos que se encuentran al final de su formación y a las puertas de optar a un puesto de trabajo, aunque también a los alumnos en paro, trabajadores que necesiten reciclarse y personas con dificultades de empleo. Se basa en la teoría de la motivación formando y orientando para una adecuada transición al mercado laboral.

Programa de la educación socio-laboral y profesional de los jóvenes de Fernández (1993) centrado en la teoría de la infusión curricular en el marco de la educación para la carrera y en los modelos de integración curricular de la orientación profesional. Incluye contenidos de educación socio-laboral y profesional de las enseñanzas medias.

Programa de gira hacia el trabajo de Romero (1996) fundamentado en las teorías de la exploración del mundo ocupacional según el enfoque de la educación para la carrera y de las teorías cognitivas. Está más inspirado en un programa de desarrollo personal y vocacional y se dirige a los alumnos que están a final de su etapa formativa y a punto de incorporarse al mercado laboral.

➤ *Desarrollo de la Carrera*

Entre los programas destacables orientados a alumnos de la ESO y centrados en el desarrollo de la carrera podemos mencionar los realizados por Pelletier y Bujold (1984), Álvarez y otros (1991), Delgado (1991) y Álvarez y otros (1997).

Programa de activación del desarrollo vocacional y personal de Pelletier y Bujold (1984) que se caracteriza por incorporar una serie de tareas básicas: exploración, cristalización y realización. Estas áreas se dividen a su vez en subáreas que representan diferentes situaciones de aprendizaje y que hacen referencia a la búsqueda de estrategias por parte del propio sujeto para fomentar el desarrollo de sus capacidades personales y motivacionales con el fin de alcanzar una meta: perfeccionamiento profesional.

Programa centrado en la orientación vocacional del currículo y la tutoría de Álvarez y otros (1991) basado en la teoría del desarrollo cognitivo y del aprendizaje social para la toma de decisiones. Incluye contenidos de autoexploración, conocimiento del mundo educativo y profesional. En este programa se pretende fomentar la reflexión sobre el proceso de toma de decisiones y el entorno del mercado laboral.

Programa “toma la iniciativa” de Lorenzo (1991) cuya fundamentación teórica se halla en la teoría del desarrollo evolutivo y cognitivo. Entre sus contenidos se incluyen: jornadas de bienvenida, conocimiento de sí mismo y destrezas interpersonales, roles, entornos y acontecimientos vitales y planificación de la carrera profesional.

Programa “para decidirme” de Álvarez y otros (1997) que centra sus contenidos en los conocimientos que la persona debe tener sobre sí misma abordando también los tres ámbitos fundamentales de la orientación en torno a las perspectivas que debe tener sobre las áreas académica, social y laboral.

En este sentido y atendiendo a las necesidades manifestadas por el sujeto se establecerá el punto de partida para poder comenzar a analizar el problema que manifiesta pudiendo así determinar posteriormente el protocolo de actuación que ayude al sujeto a resolver su desorientación. Esta información debe recogerse de forma estructurada en registros elaborados para tal fin

donde se reflejarán los datos que nos ayudarán a iniciar el proceso de ayuda hacia el sujeto.

En cuanto a esta recogida de información nos centraremos básicamente la cuantitativa y la cualitativa. Tradicionalmente, en el estudio de la evaluación de programas se ha presentado una confrontación sobre la dirección que se debe seguir, ya sea hacia la búsqueda de una dimensión cuantitativa, o bien, hacia una dimensión cualitativa. Aunque la determinación hacia una dimensión u otra va a depender en gran medida de si pretendemos conocer una variedad de rasgos y su relación con situaciones concretas del sujeto, o si por el contrario, queremos una medida concreta (Pérez, 1990). Ambas dimensiones se complementan en el desarrollo de la investigación, por tanto, desde esta perspectiva se convierten en metodologías de gran utilidad para la recogida de información y posterior evaluación del programa utilizado en la intervención.

La elección de determinadas técnicas e instrumentos para la recogida de información adquiere una gran importancia, ya que estas herramientas nos van a permitir recoger todos los datos que necesitamos para evaluar los objetivos propuestos en el programa (Carrascosa, 2000). Esa información necesaria en la evaluación de programas es la que va a determinar en cada caso el tipo de técnica e instrumento que vayamos a utilizar, pues dicha información puede variar si tenemos en cuenta los distintos momentos en los que se desarrolla el programa ya que dependiendo del lugar en el que tenga lugar la información que se precise puede variar.

Para una correcta recogida de información, en un primer momento, hay que tener en cuenta los *materiales diferenciadores* que nos permitan obtener datos superficiales e identificatorios de la persona para una correcta evaluación del programa. Para Hernández (1998:140) los datos que deben degustarse son los que hacen referencias a aspectos personales, físicos, formativos, profesionales o motivacionales.

- Registro de datos ofrecidos por el usuario:
 - Datos personales
 - Datos físicos
 - Formación
 - Experiencia Profesional
 - Expectativas Profesionales
 - Características personales y motivacionales
- Resumen de las entrevistas – observaciones del orientador
- Resumen del Consejo Orientador
- Seguimiento y consultas posteriores a la orientación
- Resumen de Pruebas Psicotécnica

El conjunto de todos estos recursos nos ayudarán a continuar con el proceso orientador y a mantener toda aquella información inherente al sujeto y a los reflexiones del orientador. Con ellos conseguimos realizar un seguimiento exhaustivo en cualquier momento del proceso, sin olvidar que esta documentación podrá mantener un historial de la persona para posibles intervenciones en el futuro.

Otras de las técnicas más utilizadas en la investigación educativa es el uso de los *Tests* cuyo objetivo fundamental es proporcionar información complementaria de algún aspecto de la conducta del sujeto a través de la recogida de información. Dicha información puede estar relacionada directamente con las aptitudes, características del individuo y nos ayudará a tomar una sólida decisión en el momento de tener que intervenir.

Atendiendo a las diferentes clasificaciones que podemos encontrarnos, hemos recogido en los siguientes cuadros las realizadas por Rodríguez y Gil (1983) y Álvarez (1996), quienes a través de sus exposiciones nos ayudan a tener una visión más esclarecedora de dichas clasificaciones.

Test de Rendimiento				
<i>Test</i>	<i>Autor</i>	<i>Factor que mide</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Edades</i>
Test de comprensión verbal	Bonnardel, R.	Comprensión verbal abstracta	Colectivo	14 años en adelante
Test de Aptitudes				
<i>Test</i>	<i>Autor</i>	<i>Factor que mide</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Edades</i>
Test de aptitudes diferenciales	Bennett, G. R; Seashore, H. G. y otros.	Aptitudes: verbales, numéricas, razonamiento abstracto, rapidez y precisión mecánica y espacial.	Individual y colectiva	14 años en adelante
Test de aptitudes escolares	Thurstone, L. L. y Thurstone, T. G.	Apreciación del potencial y nivel de capacidad de los alumnos para cursar los estudios con éxito.	Colectivo	15 - 19 años
Test de Personalidad				
<i>Test</i>	<i>Autor</i>	<i>Factor que mide</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Edades</i>
EPI: Cuestionario personalidad	Eysenck, H. J. y Eysenck, S. G.	Evaluación: neuroticismo y una escala adicional de sinceridad.	Individual y colectiva	Adolescentes y adultos
16 PF. Cuestionario factorial de la personalidad	Cattell, R. B.	Evaluación de 16 dimensiones de la personalidad	Individual y colectiva	A partir de los 15 años en adelante
Test de Inteligencia General				
<i>Test</i>	<i>Autor</i>	<i>Factor que mide</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Edades</i>
D-48. Test de Dominó	Pichot, P.	Funciones centrales de la inteligencia, apreciación del factor "g",	Individual y colectiva	12 años en adelante
Test OTIS	Otis, A.	Inteligencia general	Autoadministrable, de aplicación colectiva	11- 13 años
Test de Interés				
<i>Test</i>	<i>Autor</i>	<i>Factor que mide</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Edades</i>
Registro de preferencias	Kuder, F. G.	Intereses profesionales	Individual y colectiva	A partir de los 15 años
Cuestionario de intereses profesionales	Thurstone, L. L.	Intereses profesionales	Individual o colectiva	A partir de los 14 años de edad

Tabla 11: Tipos de tests. Adaptado de Rodríguez y Gil (1983).

Capacidades	<p>* <i>Tests Individuales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Stanford-Binet (TERMAN-MERRILL, Forma L-M). -Wechsler: WAIS, WIPPSI, WISC-R (1955, 1963, 1974). -Escala Observacional del Desarrollo de Secadas (EOD). <p>* <i>Tests Colectivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Cognitive Abilities Test. -California Test of Mental Maturity. -Scholastic Aptitude Test. -Matrices Progresivas de Raven (1970). -Test de Inteligencia General (O.S. Otis). -Aptitudes Cognoscitivas de Thorndike, Hagen y Lorge. -Factor "g" de Cattell.
Creatividad	<p>*Torrance Test of Creative Thinking (Torrance, 1966).</p> <p>*Test de pensamiento divergente de Guilford (1964).</p> <p>*SOI Learning Abilities Tests (Guilford, 1967).</p> <p>*Thinking Creatively with Sounds and Words (Creatividad Artística).</p>
Rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> -IOWA Test of Basic Skills -Stanford Achievement test. -Scholastic Aptitude Test. -Metropolitan Achievement Test. - Sequential Test of Educational Progress. - Ross Test of Higher Cognitive Processes. -Watson-Glaser Critical-Thinking Appaisal.
Percepción y Memoria Visual	<ul style="list-style-type: none"> -Test Gestáltico Visomotor de Bender (1993). -Test de Rentención Visual de Benton (1986). -Figura compleja de Rey (1980). -Reserval Test de Edfelt (1975).
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Differential Aptitude Test (DAT de Bennett, Seashore y Wesman, 1967). -TEA de Thurstone y Thurstone (1975). -PMA de Thurstone y Thurstone (1981). -Critical Thinking Appraisal (Watson, Glaser). -Practical Intelligence for school by Sternberg.
Intereses	<ul style="list-style-type: none"> -KUDER-C Registro de Preferencias Vocaionales de Kuder (1982).
Ajuste Emocional y Social	<ul style="list-style-type: none"> -ESPQ de Coan y Cattell (1966). -CPQ de Porter y Cattell (1988). -HSPQ de Cattell y Cattell (1982). -Test del Árbol de Koch (1962). -Test de la Familia de Corman (1967). -CDS de Lang y Tisher (1983). -CAS de Gillis (1992). -STAI de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1982).
Contexto Familiar	<ul style="list-style-type: none"> -Cuestionario para padres sobre características generales de niños superdotados (Beltrán y Pérez, 1993). -Cuestionario Biográfico para Padres de Silverman-Rogers (1987).
Contexto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Scale for the Rating of Behavioral Characteristics of Superior Students de Renzulli (1997a). -Cuestionario para profesores de Gold (1965). -Alumnos superdotados. Cuestionarios para profesores de Hoyle y Wikjs (1975).

Tabla 12: Tests. Adaptado de Álvarez (1996:300-301).

Por lo que respecta a la elección de un determinado tests dependerá en gran medida del tipo de variables que se pretendan medir en la evaluación de programas ateniendo en todo caso las características de fiabilidad y validez (Pérez, 1989).

El objetivo final que se persigue con el uso de este tipo de instrumento no es otro que el de diagnosticar, fijar ritmos de aprendizaje de los alumnos, orientarles según sus inquietudes vocacionales ofreciéndoles el asesoramiento individual o grupal que en cada caso precisen independientemente de la etapa educativa en la que se encuentren. En definitiva, esta metodología nos ofrecen un medio más de conocer al alumno para después descubrirle esa información sobre sí mismos y ayudarle en su tomas de decisiones futuras a nivel académico, personal o profesional.

La *entrevista* es otro de los métodos más utilizados en investigación social y una de las técnicas cualitativas más empleadas. Se caracteriza por su flexibilidad de adaptación en diferentes contextos, por ser un instrumento flexible y adaptable a las necesidades del investigador, de la investigación y también a las del entrevistado. Con esta técnica el investigador intenta obtener toda la información que necesita sobre el tema objeto de estudio ayudándose de los diferentes puntos de vista que los sujetos entrevistados puedan proporcionarle una vez finalice la entrevista (Sierra, 1998).

En cuanto al desarrollo de la entrevista puede variar dependiendo de la modalidad de entrevista, así como de los fines, condicionantes y fases estructurales (Lara, 2008). Podemos decir que la entrevista se presenta como una herramienta de carácter comunicativo que tiene como objetivo captar hechos, formas de pensar y actuar de los propios sujetos partícipes en ella. Nos ofrece la posibilidad de conseguir una interrelación con el sujeto que forma parte de la evaluación y de registrar el mayor número de información que necesitemos. Esta información se obtiene a través de una serie de preguntas

que se formulan a la persona entrevistada con un fin determinado y tiene lugar dentro de un contexto más o menos informal.

La *observación* es otra de las técnicas principales de la investigación cualitativa. Tiene como objetivo principal registrar y representar sistemáticamente las manifestaciones de la conducta de un sujeto como resultado de una constante observación sobre el mismo. Según Rodríguez, Gil y García (1999:150) se define básicamente como: *“un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado”*.

Otras interpretaciones más recientes realizadas en torno a la observación son las realizadas por Lara (2008:96) en cuya interpretación considera que es: *“un acto de observación de la conducta de una persona, del transcurso de un hecho o de la evolución de un fenómeno social, del que obtenemos una información y averiguamos cómo ello se ha producido y en ella, la observación nos proporciona una representación de la realidad y de los fenómenos que estudiamos que nos permitirá hacer una interpretación en la que se mezclan no sólo los aspectos del fenómeno observado sino las concepciones personales del propio observador”*.

La observación se presenta como una de las técnicas más adecuadas para ser utilizadas en cualquier fase de la evaluación de programas, aunque si se identifica la del desarrollo como aquella donde más información se podría obtener sobre la temática que estemos estudiando (Ruiz, 2000). Esta técnica se convierte en una herramienta muy importante a la hora de conseguir información ante supuestos en los que los sujetos por determinadas circunstancias no pueden ofrecernos los datos que necesitamos de forma verbal, etc. (Lara, 2008).

El *cuestionario* por su parte se presenta como una herramienta a través de la cual podemos obtener información de forma sistemática y ordenada sobre las variables objeto de la investigación. Y sobre su aplicación en la evaluación de programas podemos decir que se establece en función de los objetivos, los contenidos, la muestra y el tipo de información que necesitemos obtener para nuestra investigación. El tipo de preguntas que pueden formularse en torno a los cuestionarios para obtener los datos que se necesitan en la evaluación, podemos hacer una clasificación dependiendo por un lado, de si son abiertas, cerradas o mixtas y por otro lado, de si atienden a determinados criterios como los conocimientos, las experiencias, las actitudes, los hechos o las situaciones vividas y referidas a la temática objeto de estudio (Ruiz, 1999).

Por último son destacables las *técnicas sociométricas* cuya atención se concentra en estudiar a un grupo y a las relaciones interpersonales que se establecen entre los sujetos que lo integran. Son técnicas que se utilizan cuando se pretende conocer la repercusión que una determinada situación vivida dentro de un grupo tiene en cada uno de los integrantes que forman parte de él. Estos procedimientos sociométricos tratan de evaluar por un lado, las relaciones entre los miembros de un mismo grupo y por otro, los contextos en los que se desarrolla con el objetivo de obtener la información que necesitemos para lograr alcanzar la meta de la investigación.

El sociograma es el instrumento más utilizado encargado de estudiar este tipo de cohesión y la forma de estructura organizativa de un grupo que coexiste en un determinado entorno social, determinando las preferencias que tienen los individuos respecto a diversos estímulos que forman parte de su contexto de interacción. Su aplicación puede ser tanto individual como colectiva por lo que la inclinación hacia una opción u otra va a depender en gran medida a factores como la edad, el espacio o el objetivo principal de la evaluación.

En cuanto al registro de datos constituye un instrumento importante en cualquier tipo de investigación, pues nos permitirá concentrar las

observaciones y las respuestas en un solo espacio facilitando la búsqueda de la información que necesitemos (Lara, 2008). El tipo de información que quedará recogida en estas fichas dependerá en gran medida de los datos que se pretendan obtener, ya que ésta variará dependiendo de si se trata de aspectos académicos, de intereses profesionales vocacionales o aptitudinales.

A modo de síntesis se expondrá de forma simplificada los recursos mencionados de forma que queden recogidos sus objetivos fundamentales permitiéndonos así una mayor comprensión de los mismos:

Materiales diferenciadores	Son aquellos que recogen datos de identificación: personales, familiares, actitudinales, aptitudinales, etc.
Test	Son los que proporcionan información de algún aspecto conductual del sujeto.
Entrevista	Su objetivo es captar hechos, formas de pensar y actuar de los propios sujetos.
Observación	Consiste en registrar y representar las manifestaciones realizadas por un sujeto como consecuencia de una constante observación que se está produciendo sobre el mismo.
Cuestionario	Es la forma de obtener información de forma sistemática y ordenada del tema que se pretenda estudiar.
Técnicas sociométricas	Es el estudio de las relaciones interpersonales que se establecen entre los sujetos pertenecientes a un mismo grupo.

Tabla 13: Recursos didácticos en el proceso orientador.

A modo de síntesis, podemos decir que la adecuación de una determinada herramienta de trabajo ante la recogida de información necesaria en la evaluación de programas que se lleve a cabo ha de contemplar también la opción de que exista un seguimiento sistemático de forma que se tengan en cuenta aquellos factores (estructurales, contextuales, procedimentales, etc.) que a medio o largo plazo pueden alterar los resultados de una evaluación.

En este sentido, estudiaremos de forma más exhaustiva los modelos estructurales que pueden tenerse en cuenta ante la utilización de un determinado recurso en cualquiera de los programas existentes en el mercado con el fin de obtener la información necesaria para poder atender las necesidades manifestadas por el sujeto o por el grupo-clase.

4. ESTRUCTURA DE LOS MODELOS DE PROGRAMAS EN ORIENTACIÓN

El complejo proceso de evolución que experimenta la sociedad está afectando de forma considerable a las diferentes formas de vida y a las relaciones interpersonales dentro del contexto social del sujeto. Y también se están viendo afectadas las modalidades de aprendizaje y de trabajo incidiendo así en la forma en que la institución educativa debe llevar a cabo la función que tiene asignada dentro del Sistema Educativo. En consecuencia, el modelo educativo necesita cambios que le hagan pasar de la estandarización a la adaptabilidad, considerando las necesidades específicas de cada alumno. De esta forma deberemos reflexionar sobre el contexto cultural y económico de la zona donde vamos a intervenir para posteriormente poder diseñar el modelo o enfoque de intervención más adecuado.

Los programas son un mero recurso didáctico complementario que se debe usar debidamente en los momentos adecuados y dentro de un proyecto curricular definido. Su objetivo principal a lo largo de la historia no ha sido otro más que el de adquirir un compromiso con el bienestar de los individuos

orientados a satisfacer las necesidades de la población en sus diferentes áreas personales y sociales.

Entre las *características* más deseables de los programas didácticos y según aportaciones de autores como Montender (1996), Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998) o Costa y López (2003), podemos establecer que las más significativas son:

- *Adaptabilidad*: los programas deben ser adaptables a diferentes contextos educativos de intervención y al ritmo de trabajo de los sujetos. Para ello, se deberán tener en cuenta las características iniciales que presenten y los progresos que vayan realizando de forma que se vaya adaptando el programa a sus necesidades.
- *Facilidad en su aplicación*: para que los programas puedan ser verdaderamente utilizados se requiere que los agentes que los utilicen puedan aplicarlos sin ningún tipo de dificultad. De esta forma su uso se hará más cotidiano y ayudará más a la hora de complementar el proceso orientador de los alumnos.
- *Integrables*: debe existir una coordinación entre unos programas y otros de forma que se pueda trabajar con más de una estrategia didáctica si fuese necesario para su complemento educativo.
- *Motivacionales*: el contenido de los programas debe ser representativo para los sujetos y estar siempre enfocado hacia una temática de interés para ellos. Dicho contenido se ha de presentar como algo fundamental en su desarrollo y ha de estar relacionado con aspectos que hayan sido tratados con anterioridad de forma que lo vean como un complemento de su aprendizaje.

- *Auto-aprendizaje*: las tareas integradas en los programas deben fomentar el desarrollo y la iniciativa de los sujetos, proporcionándoles información sobre cómo ponerlas en práctica y su significado, para que puedan llevarlas a cabo ellos mismos. Esto les permitirá una mayor autonomía y desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje, que les permitirán reflexionar sobre los métodos que utilizan y para qué.
- *Evaluación y seguimiento*: el fin de la evaluación de los programas es conocer en qué medida los sujetos han alcanzado los objetivos marcados, así como la funcionalidad de los recursos didácticos empleados llevando a cabo las modificaciones o adaptaciones que en cada caso se consideren oportunas.

Estamos ante un enfoque pedagógico en el que los programas de orientación están centrados fundamentalmente en procesos activos en los que los individuos tienen que realizar una serie de actividades con la finalidad de asimilar contenidos que estén en consonancia con sus necesidades reales. Debe focalizarse como un aprendizaje significativo donde además de entender los contenidos puedan ser autodidactas y constructores de su propio camino mediante la interacción con el entorno que le proporciona cada programa. Así cada programa deberá atender al tipo de ayuda que se pretenda dar (académica, personal, profesional) y a las necesidades manifiestas de los sujetos orientados.

En definitiva, los programas de orientación son una propuesta de actividades estructuradas en torno a las capacidades y situaciones problemáticas de los alumnos con la finalidad de crear oportunidades favorables para su aprendizaje significativo y la práctica reflexiva de éstos. Por tanto, se deberá conocer cuál es el programa que mejor se adapta a sus necesidades, y por ello pasaremos a estudiar los diferentes modelos de programas que pueden ser utilizados en el proceso orientador, como pueden

ser el basado en el desarrollo personal y social, en el aprendizaje, en la diversidad y en los elementos vocacionales.

4.1. Modelo de programas basado en el desarrollo personal y social

El objetivo fundamental que persiguen estos tipos de programas es desarrollar las habilidades socio-afectivas de los sujetos llegando a mejorar la percepción que tienen sobre sí mismos. Este modelo se enuncia como un instrumento de intervención que debe tener en cuenta los aspectos más íntimos de la persona -capacidad de aprendizaje, actitudes, habilidades, intereses, etc.- con el fin de poder identificar los problemas que se les plantea en su desenvolvimiento social dentro de un contexto determinado y en sus relaciones interpersonales. Actúan como un sistema de apoyo que debe ir formando parte de la realidad educativa y desarrollándose como recursos didácticos dentro del curriculum.

Es por lo que se hace necesario crear un clima socio-afectivo que enmarque todas las estrategias de intervención y se hagan cotidianas para el alumnado, generando así una participación activa por parte de todos los miembros implicados en la aplicación del proceso orientador. Esta participación se reduce en la libre manifestación de tareas psicosociales explicativas para cada uno de ellos porque, desean ayudarse entre sí desarrollando habilidades de comunicación y fomentando la responsabilidad que deben ir adquiriendo de cara a su evolución como persona. Un valor añadido es que sean capaces de adoptar una conciencia crítica sobre sí mismos y en relación a las actuaciones del propio contexto educativo de forma que puedan generarse aquellos cambios que pudiesen afectarles como miembros activos de esa comunidad.

El resultado de la aplicación de estos programas no es otro que utilizarlos como herramientas de apoyo para la mediación en la orientación de los escolares, permitiendo así la resolución de aquellos problemas surgidos en

el transcurso de su escolarización o en su entorno social más próximo. Su aplicación se orienta al desarrollo de competencias socio-personales que les permita integrarse de forma activa en la realidad social que les ha tocado vivir. Para ello se hace necesario la adquisición de una serie de *destrezas psicológicas* (Rivas, 1988 y Benavent, 1996) como:

- Hacer frente a *conflictos interpersonales* sabiendo tomar decisiones sobre el camino más adecuado a seguir.
- Ser capaz de *adaptarse* a contextos divergentes.
- Saber aceptar la *ayuda* de los *agentes* implicados en el proceso orientador que actuarán como mediadores para alcanzar los objetivos marcados.
- Afrontar la necesidad de que la persona sea capaz de *autoanalizarse* aceptándose así misma con sus virtudes y defectos. Este enfoque apoya la idea de favorecer la autonomía de los alumnos y les aleja de la indefensión.

Lo que se pretende con la puesta en marcha de estos programas es ofrecer una ayuda complementaria a los sujetos para que sean capaces de autoanalizarse, conocerse mejor así mismos y a su entorno de forma que tenga la suficiente madurez de idear su propio camino personal y profesional, teniendo para ello en cuenta las limitaciones que su persona y entorno les ofrece.

Es un tipo de modelo más individualizado basado fundamentalmente en una intervención centrada básicamente en el sujeto con el fin de alcanzar el conocimiento de sí mismo y de su entorno, logrando así conseguir su integración personal y social mediante la correspondiente acción orientadora.

4.2. Modelo de programas basado en el aprendizaje

Estos programas están dirigidos a mejorar las técnicas de estudio y el aprendizaje de los alumnos. Algunos autores como Montender (1996) o López (2005) plantean la necesidad de una reflexión más profunda acerca de las funciones que desde la institución educativa debe diseñarse con el fin de promover el aprendizaje de los sujetos a lo largo de la vida como una necesidad para su inclusión y desenvolvimiento social.

Tradicionalmente el proceso orientador basado en el aprendizaje estaba centrado de forma casi exclusiva en la transmisión de información y en el profesor como única figura de apoyo. En gran medida esta visión ha ido cambiando dando paso a nuevas corrientes pedagógicas y a nuevas formas de entender la orientación. Si bien coexiste un compromiso casi general en el sentido de que el centro del proceso educativo es el aprendizaje, y a pesar de algunos esfuerzos de las instituciones educativas para transformar sus prácticas, no se percibe todavía con claridad el cambio que exprese realmente tanto las nuevas intenciones educativas como las innovaciones en las formas a través de las cuales puede lograrse dicho cambio (Billard, 2002).

Tales preocupaciones refieren, como puede apreciarse, a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente en lo que corresponde a la práctica que han venido desarrollando los principales agentes del proceso orientador, teniendo cada vez más peso otras figuras como el orientador, el profesor-tutor e incluso la familia. Por lo que concierne a los alumnos, las inquietudes principales están relacionadas con las oportunidades de acceso a los diferentes niveles educativos o a la inserción laboral. Esto conlleva el planteamiento de nuevas formas de enseñanza donde se ofrezca un aprendizaje a los alumnos sobre la forma adecuada de actuar en situaciones en que se requieran la toma de decisiones.

Así pues, se indica que es necesario abrir un conocimiento básico que permita a las personas desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan las cosas. No es suficiente con que el individuo almacene un conjunto de conocimientos suficiente, pensando que le será útil durante toda su vida y le permitirá satisfacer las diversas situaciones que hallará en su actividad social y profesional. Precisa, en estos momentos y de cara al futuro, estar en situación de aprovechar y manejar las diferentes oportunidades que se le muestran para restablecer, ahondar y acrecentar ese primer conjunto de saberes y poder adaptarse así a un mundo en constante cambio.

4.3. Modelo de programas basado en la diversidad

Estos programas se caracterizan fundamentalmente por estar dirigidos a aquellos alumnos que presentan algún tipo de dificultad en su proceso de aprendizaje, produciéndose así las adaptaciones curriculares que en cada caso sean necesarias. Para garantizar esta situación deben desarrollarse como principios de partida nuevos planteamientos curriculares con objeto de indagar en esta temática y facilitar con ello el desarrollo integral de estas personas.

Está claro que somos diferentes a nivel personal, en cuanto a inquietudes, capacidades actitudinales y aptitudinales, facilidad de aprendizaje, etc. Pero aunque exista una clara diversidad, debe haber también un elemento relacional entre los intereses educativos especiales que precisa cada persona, de forma que puedan atenderse las diferentes diversidades manifestadas por los alumnos con el objetivo de mantener una actitud positiva y de entendimiento entre todos ellos de forma tanto individualizada como colectiva (Lara, 2008).

Se hace necesario reconocer la necesidad de este colectivo, su situación de dependencia y la importancia de reconsiderar los nuevos avances que se hacen necesarios en materia de programación didáctica de cara a ofrecerles

una orientación de calidad. La respuesta educativa a la diversidad no se ha hecho esperar y a lo largo del tiempo han sido muchas las propuestas realizadas centradas en modelos inclusivos que conciben la diversidad como un valor. En palabras de López (1999:31):

“Se requiere la creación de una cultura escolar que permita atender al alumnado respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del profesorado cambie y consideren a las personas diferentes cognitiva, social, cultural y étnicamente como ocasiones para mejorar su práctica profesional y no como ocasiones para establecer desigualdad”.

Esta diversidad nos muestra que no existe una definición compartida sobre la educación inclusiva, ya que se trata de un constructo que cumple más bien un papel aglutinador de muchos elementos diferentes, aunque interrelacionados entre sí y afines a las acciones de cómo y por qué tratar de lograr el equilibrio entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades formativas emanadas de la peculiaridad de cada alumno, sin concebir con ello desigualdad ni exclusión (Echeita, 2006). Por ello la inclusión va más allá de la integración escolar, ya que implica una acogida incondicional a cualquier estudiante, en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en que pueda encontrarse (Ortiz, 2000).

A pesar de estos planteamientos teóricos, en la actualidad siguen originándose casos de exclusión social derivados de procesos de exclusión educativa que han provocado situaciones de desventaja a la hora de iniciarse en la vida activa. Desde esta visión se entiende la necesidad de un nuevo constructo socio-educativo desde el que se perfilen nuevos modelos capaces de acercarse a las necesidades que la sociedad demanda y que sean adaptables a las necesidades presentadas por los sujetos.

Esto implica posteriormente la necesidad de diversificar la metodología empleada en el proceso orientador, dando acceso a la información y al aprendizaje pleno por parte de este colectivo, constituyendo así a las adaptaciones pertinentes para un uso más funcional e íntegro de la persona. Con esta y otras medidas, debemos tratar de desarrollar una verdadera sociedad del conocimiento en la que todos los sujetos, incluidos los que tienen algún tipo de necesidad educativa, tengan las mismas oportunidades para lograr en igualdad de condiciones alcanzar sus metas futuras, respetando su particularidad y a través de la construcción de una escuela inclusiva.

4.4. Modelo de programas basado en elementos vocacionales

La inadaptación de los materiales escolares tradicionales hacia el mundo laboral es evidente incluso en la realidad educativa actual, con la consiguiente desmotivación que ello implica para los alumnos. No obstante, la importancia de este hecho se ha ido manifestando a lo largo del tiempo y prueba de ello es la referencia que sobre esto se hizo en la LGE. (1970) en su *Artículo 127*, otorgando importancia a la información que el profesorado debía dar a los alumnos relacionada con la situación y perspectivas de empleo. Aunque la realidad ha venido manifestando visiones muy lejanas a lo que en un primer momento se pretendía, ya que muchos alumnos se han visto obligados a realizar decisiones profesionales prematuramente y sin apenas formación suficiente sobre los itinerarios a seguir.

Se debe perfilar un cambio en el que se de paso de un planteamiento estático a otro en constante evolución, e implicado en la tarea educativa desde donde se otorgue a los alumnos la capacidad de darse respuesta a sus inquietudes en lo referente al mercado laboral, sabiendo elegir en cada momento el itinerario más adecuado para lograr sus fines.

En un primer momento, el centro educativo debe intentar a través de las acciones destinadas a tal fin facilitar a los alumnos la información necesaria para que, a la hora de elegir, no se vean obligados a hacerlo sin los conocimientos suficientes. Se trata de ayudarles a que tengan una percepción lo más realista posible para que puedan tomar su propia decisión. Surge por ello la necesidad de que este tipo de asesoramiento comience desde edades tempranas y llegue al menos hasta el período de transición de la escuela al mercado laboral, con el objetivo de que todos alcancen un mínimo de madurez e incluso consigan la flexibilidad suficiente como para adecuarse a los nuevos cambios sociales. En este punto, se debe considerar la necesidad de la evolución que deben sufrir los programas en base a la dificultad que presenten llevarlos a la práctica.

En opinión de Castaño (1983), Montane (1993) y Blasco y Pérez (2001), englobamos en cuatro las *características* fundamentales que deben tenerse en cuenta en todo programa vocacional:

- Han de estar *integrados* en el curriculum y debe existir una estrecha colaboración entre el profesorado y los orientadores en la tarea de la elaboración de los objetivos, métodos, actividades y evaluación del mismo.
- Han de ser *sistemáticos*, lo que supone involucrar en los programas a todos los miembros de la institución educativa, para lo cual se habrán de poner en práctica estrategias de información, sensibilización y motivación para su puesta en funcionamiento.
- Han de ser *secuenciales* y estar basados en los estadios de desarrollo vocacional. Cada uno de ellos presenta requerimientos específicos, y será inevitable secuenciar los objetivos y utilizar los métodos en función de tal desarrollo.

- Han de estar interrelacionados con la *realidad*, ya que los alumnos deberán adquirir todos los conocimientos y destrezas de cara a su inserción a la vida activa. En consecuencia, se habrán de prever recursos que permitan realizar actividades prácticas dentro y fuera de la escuela proporcionándole así un enriquecimiento relacional.

Una vez realizado el recorrido por los modelos de programas en orientación ateniendo a sus características técnicas, pasaremos a englobarlos de forma resumida en el siguiente cuadro de forma que podamos tener una visión mucho más clara de cada uno de ellos:

Modelo de Programas	<i>Objetivo</i>	<i>Finalidad</i>
<i>Personal y social</i>	Identificar los problemas que se le plantean a los sujetos para su correcto desenvolvimiento en el contexto social.	Dotar a los sujetos de una conciencia crítica sobre sí mismos que les permita ser autosuficientes.
<i>Aprendizaje</i>	Conseguir el correcto desenvolvimiento del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Desarrollar en los sujetos unos conocimientos básicos que les permita ser capacidad de analizar su propio aprendizaje, así como el camino que deben seguir para su plena integración social.
<i>Diversidad</i>	Llevar a cabo las adaptaciones curriculares necesarias en el proceso de enseñan-aprendizaje de cada sujeto en particular.	Incluir a todos los sujetos en un mismo contexto educativo y social.
<i>Vocacional</i>	Ofrecer respuestas a las inquietudes de los sujetos en materia laboral y profesional.	Posibilitar a los sujetos la toma de decisiones de cara a su inserción al mercado laboral bajo una toma de decisiones meditada.

Tabla 14: Modelos de programas en orientación.

Por otro lado, cuando hablamos de un servicio de orientación es también importante conocer, además del modelo que vamos a utilizar, las diferentes *tipologías* de los problemas a los que vamos a tener que atender, pues el modelo actúa sobre el problema en cuestión y está centrado en las necesidades del cliente que acude a nuestro servicio. Hernández (1998:138) construye una clasificación de los posibles problemas diferentes que pueden llegar al servicio. Es recomendable que cada cual construya la suya propia en función de la población y colectivos que se desean orientar y a partir de ese punto se desarrolle con todas las variables que puedan intervenir afectando los recursos a emplear y el tipo de servicio a ofrecer. Todas las particularidades determinan, de una manera u otra, el consejo de orientación: edad y sexo; estrato social; procedencia socioeconómica; formación; situación y experiencia profesional; características demográficas, físicas, psíquicas, legales y situación económica.

Por eso, teniendo en cuenta que estas características obligan a diferentes tipos de actuaciones para la realización del proceso orientador, es necesario clasificar a los sujetos para facilitar la homogeneización de las muestras y en definitiva del adecuado tratamiento de cada caso. El fin último de estos programas no es otro que mejorar el desarrollo y la madurez vocacional de los alumnos, enseñándoles a tomar decisiones y viendo con ellos la necesidad de integrarlos de forma permanente en el curriculum.

5. EL EQUIPO PROFESIONAL DE INTERVENCIÓN

Si bien es verdad que la orientación ha venido reincidiendo en nuestro país en la práctica de evaluaciones más o menos completas, a veces se ha intentado demostrar la acción del orientador en la preparación de diagnósticos cuyos resultados o no han llegado a ser conocidos por los propios alumnos, o no han sido adecuadamente aprovechados para alcanzar un mayor grado de

confianza en sí mismo y en sus posibilidades con el fin de tomar una correcta decisiones para su vida futura.

Esto es una forma de garantizar la formación plena del alumnado en la que se adecuarán aquellos programas específicos de orientación que se necesiten, especialmente en lo que se refiere a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo para ello en cuenta la singularidad y la transición entre las distintas etapas y niveles en los que se pronuncia el Sistema Educativo y el mundo laboral, ofreciendo así un asesoramiento colaborador y un apoyo técnico especializado (Torrego, 2005).

Los orientadores tienen un papel relevante, junto con otros especialistas en el desarrollo y puesta en marcha del proceso orientador. Ha de conocer las características de las personas y sus necesidades, lo que va a facilitar la integración del individuo a través del desarrollo personal, profesional y social, al mismo tiempo que fomentar el desarrollo de la organización sin que ésta vaya en detrimento del individuo. El equipo de orientación dará los instrumentos y explicará cómo aplicarlos, enseñará a tomar decisiones, pero la última decisión siempre dependerá del individuo, pues ha de ser él quien confeccione su futuro.

Partiendo de la base de que el proceso orientador debe estar presente en el ciclo vital de la persona, debe coexistir la integración plena de todos los especialistas necesarios para la plena integración de la persona: especialistas relacionados con las ciencias humanas y de la salud (pedagogos, psicopedagogos o psicólogos), especialistas en ciencias sociales (sociólogos o trabajadores sociales) y especialista en el área económica-laboral (economistas, expertos en recursos humanos y gestión de personal) (Hernández, 1998:154). La integración de todos estos agentes debería ser una realidad en la que se puedan establecer las conexiones externas que se precisen entre el centro y el entorno social con el objetivo de poder realizar con

éxito el proceso orientador y dar cabida a la resolución de los problemas planteados.

En definitiva, los agentes encargados de llevar a cabo la práctica orientadora necesitan adquirir las destrezas necesarias para la búsqueda, dominio y desarrollo autónomo de los recursos didácticos. Una vez que éstos conocen las dificultades presentadas por los escolares se hace necesario determinar los objetivos que hay que trabajar, además de las herramientas o recursos que deberán utilizar para apoyar su actividad. Para ello, se precisa una correcta formación y conocimiento por parte de los profesionales que los van a utilizar de forma que sean capaces de seleccionar aquellos contenidos didácticos que le permita su resolución.

6. TIPOS Y ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Con la evaluación de programas se trata de dar respuesta a cómo debe actuarse ante ésta y cuáles son las fases que han de tenerse en cuenta. Surge también la necesidad de plantearse el para qué, quién, a quién y cuándo se evalúa en dicho proceso de evaluación (Ruiz, 2000: 84).

- *Para qué:* para promover la mejora del programa de los alumnos y de los profesores descubriendo los factores más eficientes en la intervención.
- *Qué:* la evaluación puede llevarse a cabo tanto de aspectos parciales del programa, como del diseño, el desarrollo, los resultados o los logros obtenidos en los mismos.
- *Quién:* la evaluación puede ser realizada por el profesorado o los miembros del equipo del programa (enfoque interno), por un experto (enfoque externo) o por un equipo formado al menos por un evaluador interno en colaboración con un evaluador externo (enfoque mixto).

- *A quién:* la evaluación suele focalizarse hacia aquellos programas utilizados para ayudar en el proceso de intervención educativa.

Las respuestas que en cada caso se den van a tener una serie de repercusiones metodológicas a lo largo del proceso de evaluación de programas. Dar respuesta a estas cuestiones es lo que nos va a permitir justificar la importancia de llevar a cabo la evaluación y tener en cuenta las repercusiones que vayan surgiendo dependiendo del enfoque que se adopte en un determinado momento del proceso de evaluación.

Así pues, debemos partir de la base de que no existe una respuesta única cuando nos referimos a cuál es el enfoque a seguir en la evaluación de programas, ya que esa determinación variará en gran medida dependiendo de los objetivos que nos hayamos marcado al inicio del proceso de evaluación. Estos enfoques dependerán en gran medida de las interpretaciones que sobre ellos se hayan ido realizando y de los diferentes tipos de evaluación que hayan ido surgiendo.

Entre las aportaciones realizadas a este respecto nos quedamos con las expuestas por Alonso y Peñín (2004:66-67), quienes ayudados por algunas de las interpretaciones de autores como Levine (1981), Hernández (1990), Aguilar y Ander-Egg (1992), Cohen y Franco (1993), Morales (1996), Reboloso y Patton (1996) y Aguilar (1998), establecen la siguiente clasificación:

- *Externo:* es la que se realiza por personas ajenas a la organización, que supuestamente gozan de experiencia y prestigio, pudiendo comparar los resultados obtenidos con otras evaluaciones similares previas, facilitando así las contrastaciones sobre la eficacia y la eficiencia de la intervención.
- *Interno:* es decir, la llevada a cabo por los propios responsables del diseño e implementación del programa, tiene la ventaja de facilitar el

proceso evaluativo y eliminar las reticencias de los evaluados ante la presencia de un evaluador extraño.

- *Formativo*: que se lleva a cabo durante el proceso de implantación del programa, permite proporcionar información continua para ayudar a modificar la planificación del programa y su ejecución, por tanto, apoyo al personal para perfeccionar las actividades que se están desarrollando.
- *Sumativo*: por su parte, proporciona juicios acerca del nivel en que las metas del programa han sido alcanzadas y las necesidades han sido cubiertas, de forma que es posible establecer valoraciones comparativas que permiten distinguir entre la eficacia de distintas acciones, ayudando a los administradores a decidir si el programa finalizado, es mejor que otros y se justifican los costes que ha supuesto su realización.

Recogiendo las aportaciones de estos mismos autores (Alonso y Peñín, 2004) se establecen una serie de actividades evaluativas que serían:

➤ *Evaluación de contexto*. Engloba actividades tan diversas como el análisis de la teoría casual del problema, la definición del contexto institucional, la identificación de la población objetivo y el análisis de sus necesidades. Esta actividad evaluativa ha sido también llamada de diagnóstico o de necesidades, aunque siendo estrictos, el análisis se centra, por tanto, en identificar y definir problemas y necesidades, aportando información útil para una primera toma de decisión sobre la creación del programa.

➤ *Evaluación de entrada*. Hace referencia al proceso en el que se identifica y valora la capacidad del sistema, las estrategias alternativas de programa, la planificación de las actividades del programa y, en general, la viabilidad del programa. Serían por tanto una pre-evaluación, o lo que es lo

mismo un análisis previo a la implementación del programa y a la verdadera evaluación, con el objetivo de decidir cuál es la mejor intervención a implementar. Para ellos existen distintas estrategias entre las que se encuentran el análisis de la literatura interventiva relevante, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores o los estudios pilotos.

➤ *Evaluación de la evaluabilidad.* Es un método que permite el análisis de un programa con la finalidad de evaluar su estructura, determinar la credibilidad del mismo para lograr sus fines, la evaluación de tales fines, la posibilidad de evaluar posteriormente dicho programa y el uso que se hará de sus resultados. Es un proceso que trata de estudiar la estructura de un programa con el fin de determinar hasta qué punto dicha estructura facilita la evaluación de su eficacia.

➤ *Evaluación del proceso.* Se refiere a la comprobación y valoración de las actividades del programa que está que está siendo implementando, el ajuste entre lo planificado y lo que se está ejecutando, y, en definitiva, la observación del proceso de desarrollo de las actividades del programa. Analiza si el programa está llegando a la población destinataria, si las actividades se están desarrollando tal como se planificaron en el diseño del programa, y qué medios se han empleado para ello.

➤ *Evaluación de resultados.* Es el análisis de los efectos que las actividades del programa han ocasionado. Se trata, en definitiva del análisis de todo tipo de resultados. Se valora los resultados o la efectividad del programa, comprendiendo actividades de análisis de datos fundamentalmente.

➤ *Evaluación de impacto.* Una vez que los resultados han sido analizado, en una fase posterior será preciso determinar si los efectos producidos por el programa y la evaluación del mismo tienen consecuencias a más largo plazo, y no sólo sobre la población objetivo de la intervención, sino

también sobre la población general y el contexto donde se desarrolló el programa.

Una vez estudiados los enfoques y los criterios de evaluación vamos a indagar en la forma de evaluación de los programas de orientación.

7. ¿CÓMO EVALUAR? NECESIDAD VS. EFECTIVIDAD

Cuando seleccionamos un programa en orientación debemos estudiar previamente sus características, objetivos, contenidos actitudinales, conceptuales o procedimentales, planteamientos didácticos, calidad técnica, adecuación al entorno en el que se pretende utilizar, es decir, se deberá realizar una evaluación del programa. De esta forma se podrán recoger los aspectos más significativos antes y después de su aplicación planteando aquellas valoraciones positivas, negativas o de mejora a tener en cuenta.

Lo que se pretende es realizar una evaluación en la que se mida la eficiencia del programa aplicado valorando en qué medida las acciones realizadas han sido idóneas para lograr los objetivos educativos previstos inicialmente, el grado en el que se han logrado y de qué manera se podría haber organizado mejor en el caso de que fuese necesario. También habrán de valorarse otros aspectos referidos las características de los alumnos como la edad o los conocimientos asimilados, a fin de determinar el grado de adecuación de las tareas del programa a las circunstancias de cada uno de ellos.

Se hace necesario focalizar también la evaluación dentro del proceso de intervención, haciendo hincapié en las diferentes etapas evaluativas que tendremos que seguir cuando tengamos que hacer frente a la realidad de un programa. Esta evaluación supone también un conjunto de habilidades y destrezas orientadas a determinar si son un apoyo necesario, si su forma de

aplicación es la correcta, si son puestos en marcha en tiempos adecuados e incluso si se llegan a aplicar todas sus fases en el proceso de aprendizaje de los alumnos tal y como en un principio debe hacerse, ya que es así como debe aparecer reflejado en el proyecto curricular del centro.

En cuanto a las diferentes etapas evaluativas existentes podemos decir que son básicamente cuatro las que habrá que establecer ante una clara intención de evaluar los programas (Pérez, 2006):

1. *“Evaluación inicial o de necesidades:* identificación de los objetivos educativos.
2. *Evaluación del planteamiento:* seguimiento del programa con el fin de hallar posibles problemas e introducir modificaciones si se considera oportuno.
3. *Evaluación de adaptabilidad:* encontrar efectos diferenciales en diferentes contextos.
4. *Evaluación final:* analizar las metas alcanzadas al finalizar la aplicación del programa”.

Se ha de reflexionar también sobre la complementariedad de los métodos y técnicas de ayuda que son utilizadas tanto para la recogida de información como para asesorar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, de forma que podamos comprobar la eficacia de su aplicación y el establecimiento de relaciones causales que podrían derivarse.

En términos generales, la evaluación de programas es en sí un aspecto a destacar dentro de la actividad desarrollada en el centro educativo, ya que a través de ella se mide la utilidad tanto de una herramienta que están siendo aplicadas en las aulas como para conocer si alguno de estos recursos pueden repercutir a los alumnos de forma satisfactoria o no en su aprendizaje. Se trata de un planteamiento metódico que favorece el conocimiento técnico y la mejora de los programas y prácticas orientadoras. Deben permitir la actuación tanto interna como externa al centro educativo, social o laboral, además de basarse

en la intervención sobre el sujeto y el grupo cuya meta es predecir y desarrollar aspectos personales, formativos y vocacionales del individuo.

En cuanto a las *fases* del proceso en la evaluación de programas y teniendo en cuenta las diferentes aportaciones realizadas a lo largo de la historia, podemos destacar las realizadas por autores como Alvira (1991), Rodríguez (1993), Pérez (1995) y Tejedor (1994).

Alvira (1991) y Tejedor (1994) coinciden en destacar como fases fundamentales el análisis, la programación, la implantación y la toma de decisiones.

- Análisis: evaluación de necesidades.
- Programación: desarrollo de objetivos y procedimientos de actuación, así como de la selección de estrategias para lograr los objetivos.
- Implantación: selección, desarrollo y aplicación de los instrumentos.
- Toma de decisiones: análisis y valoración de la información.

Por otra parte, Rodríguez (1993) y Pérez (1995) diferencian cinco grandes fases en el proceso de evaluación, aunque con claras connotaciones de las anteriormente mencionadas: la fase previa, la de planificación, la de ejecución, la de análisis y valoración y la final.

- *Fase previa*: en esta etapa se hace necesario el análisis del contexto socioeducativo en el que se va a integrar el programa, así como de la determinación de las necesidades a las que vamos a dar respuesta y a la identificación tanto de los receptores como de los emisores del mismo.
- *Fase de planificación*: en esta fase han de ser consensuadas y compartidas todas las decisiones tomadas por el equipo de

profesores y demás personas con responsabilidad en el programa. La adecuada realización de esta fase va a permitir una correcta puesta en marcha del programa con mejores garantías de éxito.

- *Fase de ejecución:* esta fase consiste en la recogida de información en el momento que sea necesaria, ya que dependiendo de sí su recogida se lleva a cabo en el momento preciso del desarrollo del programa, ésta nos aportará un mayor grado de fiabilidad.
- *Análisis:* en esta fase se realiza la valoración de la información recogida que dependerá en cada caso del modelo evaluativo adoptado. Efectuar siempre un análisis de los datos aportados en la evaluación del programa es una clara garantía de éxito y de adecuación a las necesidades reales de los destinatarios.
- *Fase final:* en esta fase se lleva a cabo la toma de decisiones y el seguimiento constante del programa, pues no debemos considerar que es una etapa final, sino que debe estar integrada en diversos momentos del proceso evaluador.

Una vez estudiadas las diferentes técnicas e instrumentos que podemos tener en cuenta durante la evaluación de programas debemos considerar que la elección de una u otra opción va a depender en cada caso de las características del programa y de los objetivos formulados en la evaluación. Aunque también en determinadas ocasiones la elección puede verse influenciada por las dificultades que una determinada técnica pueda tener en su aplicación o por el desconocimiento que el agente encargado de su puesta en marcha tenga con respecto a dicha técnica o instrumento.

8. SÍNTESIS DEL TEMA

Los recursos didácticos son concebidos como instrumentos de apoyo curricular que deben ser capaces de adaptarse a las nuevas necesidades educativas y acontecimientos sociales, de forma que puedan contribuir satisfactoriamente en el desarrollo de aprendizaje de los alumnos. Son una serie de medios que tienen como objeto producir un aprendizaje significativo en el alumno, teniendo en cuenta que cualquier material puede emplearse, en determinadas circunstancias, como recurso para proveer procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos recursos deben ayudar a desarrollar y a proteger la individualidad de los usuarios. La ayuda se debe ofrecer a todas las personas para que puedan llegar a ser conscientes de sus propias necesidades y puedan desarrollar y conseguir objetivos personales a medio y a largo plazo. En este sentido, se determinan cuatro objetivos principales:

- Deben estar al alcance de todos los usuarios independientemente de su nivel educativo o de su edad.
- Deben estar programados a largo plazo.
- Deben maximizar la prevención de los problemas y acentuar la ayuda a los sujetos.
- Deben estar integrados en el proceso total de la educación o de la formación, evaluándose periódicamente para asegurar su eficacia.

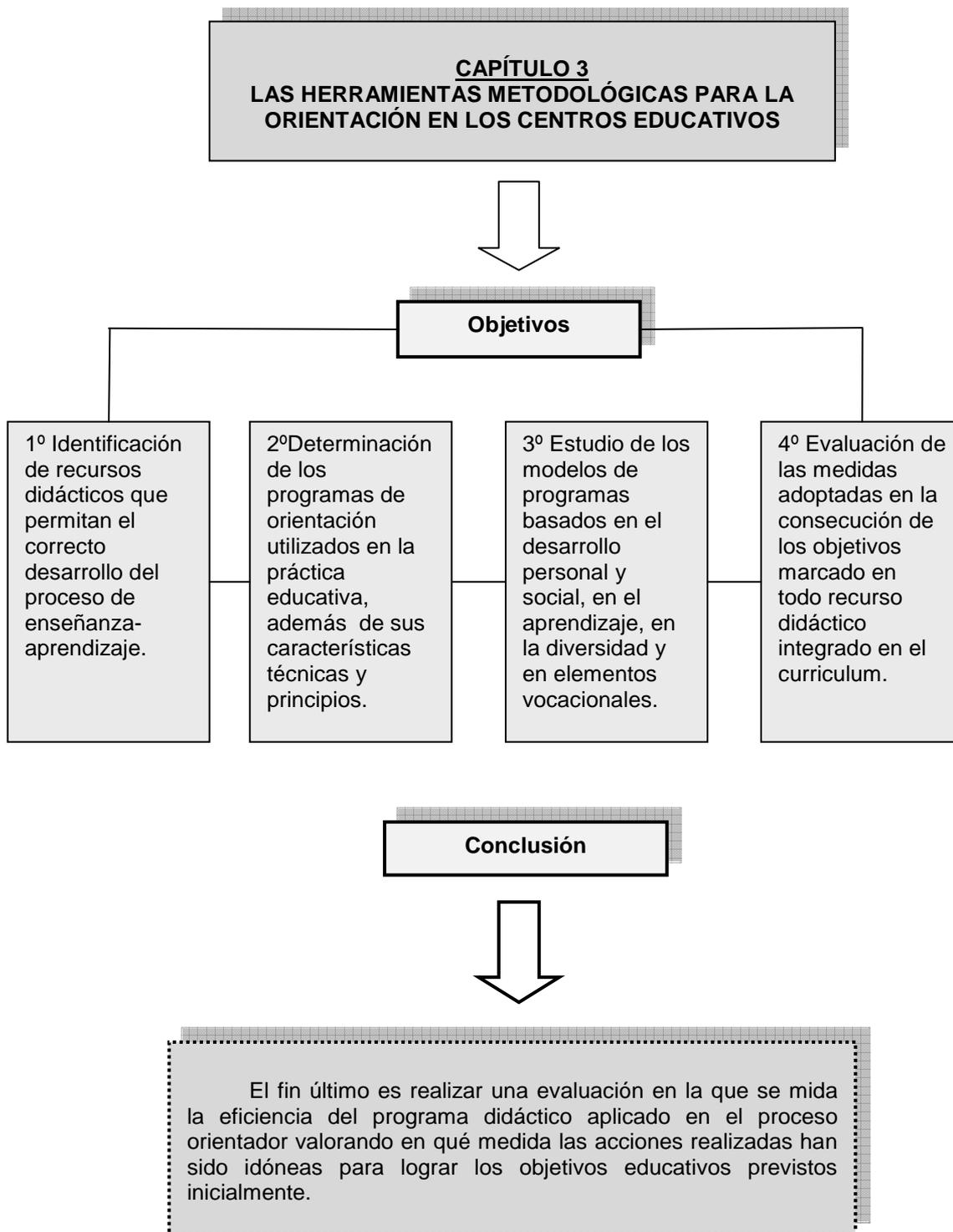


Figura 11: Resumen capítulo tercero: las herramientas metodológicas para la orientación en los centros educativos.

CAPÍTULO 4

EL PROCESO ORIENTADOR ANTE LA INSERCIÓN DE LOS JÓVENES AL MERCADO LABORAL

INTRODUCCIÓN

Con los cambios en el mercado laboral y la creciente competitividad surge una tendencia hacia la conformación de perfiles de competencias ajustados a determinados grupos de ocupaciones. No es extraño en la historia que los nuevos descubrimientos y avances técnicos impliquen cambios en muchas esferas, pero lo que caracteriza este momento es la aceleración de esos procesos. Todo indica además que el ritmo de dicho cambio, lejos de disminuir, va a continuar acelerándose.

La transformación profesional y del empleo, además de la actual crisis económica a la que estamos asistiendo, se está produciendo asociada a una serie de procesos que dependen del ritmo y de la intensidad con que actúan los distintos factores del mercado de trabajo en su evolución. Esto afecta a las profesiones, a la configuración de los sectores productivos y a la naturaleza misma del trabajo.

Los citados cambios producen una evolución rápida dentro del abanico de profesiones y sectores, muchos de ellos se transforman y surgen otros nuevos. Los empleos y profesiones están en pleno desarrollo y evolución, inmersos en la nueva realidad global y tecnológica, reduciéndose la demanda de ocupaciones que implican trabajos rutinarios no cualificados. No obstante, la velocidad de dichas transformaciones no permite anticipar fácilmente cuánto puede durar la fuerte demanda de una ocupación en alza y cuándo puede dar lugar a conformar una profesión, es decir, cuál va a ser el futuro de una profesión a largo plazo, ni el lugar que va a ocupar en la estructura de demanda social. Consecuentemente, tampoco es posible determinar con precisión qué profesiones van a ser más demandadas en el futuro, al objeto de planificar itinerarios de formación a medio y largo plazo.

En decir, los cambios experimentados en el mercado de trabajo son complejos y ello plantea multitud de retos al mundo de la educación. Existe una

relación muy estrecha entre la educación y el mundo del trabajo, lo que son las propias instituciones educativas las que deben afrontar los desafíos que están emergiendo ofreciendo respuestas y soluciones, ya que nuestro futuro se determinará en base a cómo nos formen y eduquen.

Ahora, realizadas las consideraciones pertinentes se dará paso al desarrollo de este cuarto capítulo que queda caracterizado por estudiar la orientación profesional como una necesidad ante la inserción de los jóvenes al mercado laboral en la que se hace hincapié a la ayuda que se les debe proporcionar en la elección de estudios y en la preparación del paso de la escuela al mercado laboral. Para ello, se realiza un estudio minucioso de los nuevos cambios ocurridos en la estructuración del contexto laboral, de las técnicas que se necesitan para la búsqueda de empleo y de la perspectiva de la normativa educativa vigente a este respecto.

1. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

En la actualidad la Orientación Profesional es considerada como un proceso de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida del individuo. Esta nueva concepción se ve inmersa según Álvarez (1998) en diferentes contextos:

- *Educativo*: que prepara para la vida profesional y que puede desarrollarse prioritariamente en el ámbito escolar y comunitario.
- *Organizacional y laboral*: que se refiere al período de desarrollo profesional y que tiene lugar en el puesto de trabajo, donde se desarrollan gran parte de las experiencias y tareas relacionadas con el trabajo.

- *Tiempo libre*: que se comparte con el trabajo o bien con el período de retiro, donde el individuo dispone de más tiempo para realizar aquellas actividades que antes no había podido hacer y así continuar estimulando su propio desarrollo personal.

Antes de adentrarnos en los principios que deben atender el campo laboral resulta conveniente mencionar el significado que tiene la **orientación para la carrera** dentro de este contexto.

En los últimos años en España ha ido surgiendo un repentino interés por los procesos educativos dirigidos a estimular el desarrollo de la carrera de las personas. Tanto la orientación para la carrera como la educación para la carrera forman parte de las alternativas educativas más atractivas, viables y de mayor potencialidad para estimular y favorecer este desarrollo (Pereira, 1992). La orientación para la carrera se plantea como un movimiento concebido para responder a las críticas del sistema educativo que ponían de manifiesto enormes necesidades en relación con la preparación para el trabajo y el desarrollo de la carrera a la que debían estar sometidos todos los individuos.

Existen situaciones de grandes repercusiones sociales como pueden ser el fracaso y el abandono escolar, originadas por la inadecuación y la falta de preparación y cualificación laboral de los sujetos, en definitiva, la falta de preparación para el trabajo y la urgente necesidad de ayudar y estimular el desarrollo de la carrera de las personas. Ello, debe incidirse en la importancia de confeccionar estrategias de intervención educativa que permitan enmendar estos tipos de problemas incitando al máximo el desarrollo potencial de la carrera a través de programas de prevención y desarrollo. De este modo, la orientación para la carrera, al relacionarse así al proceso de enseñanza-aprendizaje, implica una metodología de intervención educativa distinta a la de la mayoría de los programas desde los que se pretende fomentar la necesidad de reformar el sistema educativo acentuando las relaciones entre la educación y el trabajo.

En este sentido, la orientación para la carrera se establece en la necesidad de preservar y avivar la libertad de la persona con respecto al desarrollo de su carrera y en su derecho a recibir información profesional en los distintos periodos de su vida a través de un esfuerzo comunitario. Esta búsqueda de información puede realizarse dentro y fuera de las sesiones de orientación ya fijadas con el fin de que sea también el propio alumno el que decida acudir libremente a recibir ayuda (Brown y Krane, 2000). De ahí surge la necesidad incesante de que se potencie este tipo de orientación desde los centros educativos, pues deberían considerarse una de las acciones más destacables de cara a que el alumno tenga constancia del tipo de ayuda que puede recibir en cada momento de su vida.

Podemos considerar que la orientación para el desarrollo de la carrera estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje vocacionales y potencian en el sujeto su capacidad ante la toma de decisiones y ante la adquisición de habilidades para la búsqueda de empleo, contribuyendo así a su éxito profesional a lo largo de la vida y al desenvolvimiento dentro de su contexto social.

A lo largo del desarrollo de la carrera la persona debe enfrentarse a una serie de decisiones, que en mayor o menor medida van a marcar parte de su vida. De ahí, la importancia de tener en cuenta una serie de aspectos que van a ser determinantes e influyentes para su futuro tales como el autoconocimiento de sus propias habilidades y destrezas, la información en torno a las posibilidades y características del mercado laboral y las estrategias, técnicas y recursos que les van a permitir conocer y formar parte activa de las oportunidades reales del entorno. Para ello, habrían de estudiarse también los *principios* básicos que deben tenerse en cuenta en el contexto laboral.

Gallego (1998) entiende por principios de la orientación aquellos en los que debemos asentar nuestra práctica orientadora, especificando de qué

manera afectarán a dicha práctica y a la creación de materiales específicos para tal fin:

➤ *Principio de prevención*

Es el principio que marca que la actuación de intervención debe tenerse en cuenta antes de la aparición del problema. Significa tener una especial sensibilidad hacia la detección de necesidades para poder ir planificando la intervención orientadora desarrollando aquellas actividades informativas que puedan potenciar la auto-orientación de los sujetos. En este sentido se pondrá especial interés en el diseño de materiales que faciliten el acceso directo del sujeto a la información que necesiten en cada momento, con el objetivo de que sean resolutivos y capaces de alcanzar su propio desarrollo personal y profesional.

➤ *Principio de participación activa del sujeto*

Es el principio centrado en considerar al individuo parte protagonista de su propia práctica orientadora, dónde se le exigirá una participación activa y responsable durante el desarrollo de la misma. Él mismo tendrá que saber adecuarse a cada circunstancia y contexto eligiendo entre aquellas opciones que resulten más favorables a su formación. En este punto lo que se potencia es la utilización de materiales que puedan ser utilizados por el propio sujeto sin la participación de los agentes orientadores, salvo pequeñas salvedades como pudieran ser la puesta en marcha del proceso o cualquier incidente transcurrido durante su desarrollo.

➤ *Principio del desarrollo personal y de la carrera*

Es el principio que considera imprescindible tener en cuenta las necesidades, conductas, competencias, actitudes y aptitudes que fomenten el desarrollo integral de la persona como garantía de una evolución profesional

satisfactoria. No obstante, se matiza la importancia de encaminar el proceso de orientación no sólo a las intervenciones relacionadas con factores profesionales y ocupacionales, sino que deben ser tratados también los aspectos personales para un correcto desenvolvimiento del sujeto a lo largo del perfeccionamiento del proceso orientador.

➤ *Principio de consideración del entorno*

Con este principio se trata de dilucidar la importancia del contexto social a la hora de diseñar las intervenciones orientadoras. Hay que tener en cuenta las peculiaridades que rodean a cada sujeto relacionadas con el ambiente familiar, económico, cultural, etc., para poder adecuar cada intervención según las necesidades manifestadas por cada sujeto y respetando así la dialéctica que se crea entre la persona y su propio entorno.

Así pues la orientación profesional es una relación del sujeto con el mundo del trabajo en el período de formación (contexto educativo), en el trabajo propiamente dicho (contexto de organizaciones) y en el período de su desarrollo personal (contexto del tiempo libre). Se ha de poder dar respuesta a las inquietudes de los sujetos en cuanto a sus deseos profesionales, al mismo tiempo que intentar que esa ayuda se vaya proporcionando en función de los requerimientos del mercado laboral actual, de forma que se pueda establecer una adecuada adaptación de la oferta y la demanda.

Posteriormente, ya en un puesto de trabajo, necesitaremos demostrar nuestra habilidad para funcionar efectivamente en una organización. Para ello, los equipos de orientación podrán enseñarnos, bien en servicios personales o en programas colectivos, ser conscientes de las responsabilidades que conlleva la posición y la necesidad de demostrar un rendimiento satisfactorio en dicho puesto. Nos ayudarán a explorar planes profesionales y a marcar metas profesionales, lo que hoy llamamos diseño de la carrera. Todo ello nos ayudará no sólo al progreso personal, sino también a nuestro establecimiento laboral.

Una vez instalados en el mercado de trabajo, la orientación será de ayuda en el establecimiento laboral y, si fuera necesario, en la reinserción en otras ocupaciones, si nuestro itinerario personal difiere de la actividad actual.

La persona, ya establecida, pasa inevitablemente por un estadio de mantenimiento, o sea, de conseguir un adecuado y constante nivel de funcionamiento en la organización. Para ello, la persona debe realizar autoevaluaciones constantes y planes de mantenimiento que le lleven a la protección y ampliación de sus habilidades y destrezas adquiridas, a la adaptación a cambios y eventos, personales y de la organización. Algunas veces, en estos estadios también se requiere de la ayuda y consejo de la orientación para clarificar y diseñar planes de acción personales.

La orientación se convierte en un proceso de ayuda a lo largo del ciclo vital de la persona, dónde no necesariamente deberá socorrer en todas las transiciones, pero sí en todos los momentos en que se necesite. Por ello, el orientador debe diseñar la intervención a partir de las necesidades de la persona y del conjunto de medidas planificadas y de puesta en marcha de los planes profesionales de un individuo a través de su formación, de su entrenamiento, de la búsqueda y adquisición de un trabajo concreto y de la experiencia laboral.

2. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: UNA NECESIDAD ANTE LA INSERCIÓN AL MERCADO DE TRABAJO

Las nuevas realidades socioeconómicas, las preocupaciones sobre la calidad de vida y del trabajo, las exigencias en las cualificaciones profesionales de los trabajadores, el cambio demográfico en la mano de obra (mayor incorporación de la mujer y los grupos minoritarios al mercado laboral), los problemas de desempleo entre los jóvenes, etc., han servido para redefinir el contenido y los sujetos a los que debe dirigirse la orientación. Tales presiones y

fuerzas han incrementado la naturaleza comprensiva de la orientación profesional y han contribuido a destacar su importancia.

Los servicios de orientación profesional son muy útiles como plataforma para establecer el futuro de las personas. Por lo que se debe profundizar en la importancia que tiene en el contexto escolar, además de tener presente que no debe plantearse como un servicio cerrado que se ofrece sólo a los alumnos matriculados en el centro, sino que debe entenderse también como algo útil para aquellos antiguos alumnos que presentan dificultades en la búsqueda de empleo.

Habitualmente un estudiante suele necesitar orientación al concluir períodos formativos obligatorios que le permita hacer las mejores elecciones relativas a especialidades de bachillerato, ciclos formativos en base no solo al futuro profesional que se marque, sino a sus capacidades, intereses y motivaciones individuales. Ante esta toma de decisiones y ante la posibilidad de la incorporación de la persona al mercado laboral en un corto-medio plazo es cuando se precisa de los servicios de orientación para determinar en qué área profesional podrán desenvolverse mejor, con más garantía de éxito. No obstante, para que dicho servicio sea efectivo debe entenderse como algo preventivo, es decir, descubriendo de forma anticipada cuáles pueden ser las necesidades reales de los sujetos orientándoles en base a las profesiones y necesidades económicas y sociales demandadas en la actualidad, de forma que su inserción en el mercado laboral pueda llevarse a cabo de forma satisfactoria.

Es por ello que desde la cúspide de la propia pirámide que configura la Institución Educativa se deberían establecer métodos en los que desde los propios centros educativos se tengan en cuenta estos aspectos, siendo útil la aplicación de acciones encaminadas a tratar más de lleno las nuevas realidades sociales. Estas acciones proporcionarían a los sujetos una estimulación precoz en cuanto a sus gustos profesionales en los que ya desde

una temprana edad sería capaz de analizar hacia dónde debería encaminar su formación, puesto que contaría con una base sólida para ello. En muchas ocasiones se comprueba a posteriori que la elección que se hizo no fue la adecuada y quizás esa decisión en ocasiones se ha visto motivada por la falta o poca adecuada información.

La orientación ha de ser un instrumento útil capaz de satisfacer tanto la demanda de los sujetos como de la sociedad, y por ello habrá de planificarse desde el comienzo de la Educación Secundaria, pues sólo de esta forma iremos adaptando a los alumnos al contacto directo con el mundo laboral, así como a las diferentes opciones que se le van a poder ir presentando de cara a una futura elección formativa y/o profesional.

Algunos autores como Álvarez y Fernández (1989) señalan que deben plantearse una serie de objetivos y funciones desde los que fundamentar este proceso orientador. Entre los objetivos señalan fundamentalmente tres: la reflexión, el asesoramiento y la preparación de recursos.

- *Reflexión:* se centra en enseñar al sujeto aspectos sobre su futuro vocacional y profesional logrando que adquiriera un mejor conocimiento de sí mismo (capacidades, rendimiento, personalidad, auto-concepto, intereses, etc.) y de la realidad en cuanto a estudios y profesiones, procurando que realice una toma de decisiones lo mas acorde posible con sus características personales (capacidades e intereses).
- *Asesoramiento:* consiste en ofrecer al individuo un servicio de asesoramiento permanente que le ayude en aquellos momentos en que ha de enfrentarse con situaciones de toma de decisiones.
- *Preparación de recursos:* a través de este proceso de orientación se trata de ofrecer a la persona aquellos recursos con los que

poder afrontar los constantes cambios sociales y tecnológicos vividos como consecuencia de las renovadas demandas profesionales que van surgiendo en base a las nueva necesidades del mercado laboral.

Por lo que respecta a las funciones y siguiendo las aportaciones de estos mismos autores (Álvarez y Fernández, 1989:73), se centran básicamente en cuatro, que serían la de evolución, la informativa, la de ayuda en la toma de decisiones y la de seguimiento y evaluación.

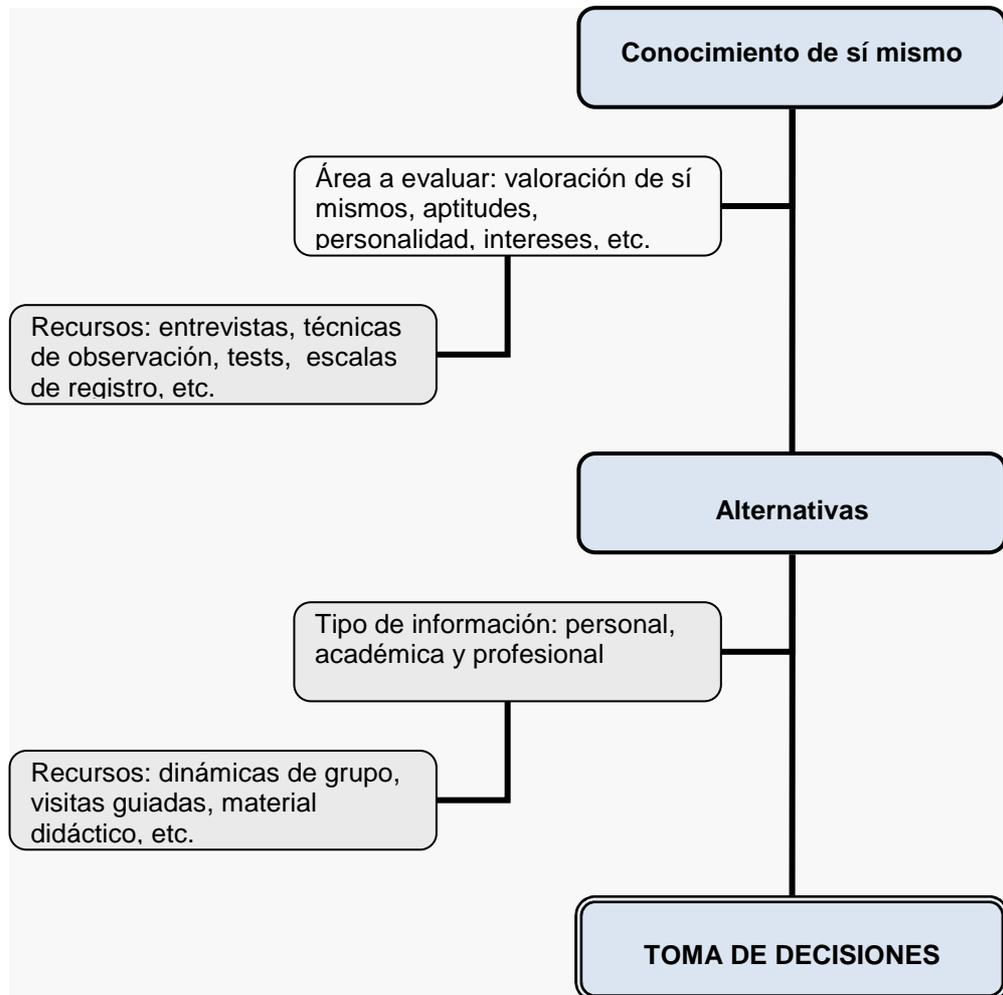


Figura 12: Recursos orientadores ante la toma de decisiones.

Una vez estudiada la necesidad de orientar en el área laboral vamos a centrarnos en ofrecer un enfoque estrictamente profesional en el que podamos ver sus antecedentes y perspectivas de futuro encaminadas a enseñar a los sujetos a adquirir las destrezas necesarias para adecuarse a cualquier tipo de necesidad del contexto social.

A lo largo del tiempo el enfoque que se ha ido dando a lo profesional ha evolucionando considerablemente, produciéndose variaciones en las metas planteadas como consecuencia de los nuevos condicionantes sociales. Esto ha dado como resultado un importante giro en cuanto a la variedad de teorías referidas a la elección de ocupaciones que han constituido a una fundamentación cada vez más sólida.

Cada vez es más notable como el desarrollo profesional es concebido junto a otros aspectos del desarrollo social y personal del individuo. La nueva investigación teórica relaciona con mayor frecuencia el autoconcepto y su influencia sobre el hecho vocacional. Igualmente la innovación más significativa en la práctica ha sido la utilización de los procedimientos evolutivos o del desarrollo para anticipar y prevenir las crisis vocacionales de los estudiantes (Sanz, 1990). Así pues, la orientación hacia la carrera forma parte de una necesidad patente en el sistema educativo que debe formar parte de la actividad diaria del centro escolar.

Este movimiento ha conseguido que desde el propio Sistema Educativo se establezca la necesidad de asesor a los alumnos de cara a su futura inserción en el mercado laboral, ayudándoles a elegir en cada momento el itinerario formativo más adecuado en concordancia con la ocupacional profesional que quiera elegir.

Siguiendo a Sebastián, Rodríguez y Sánchez (2003), los servicios de orientación profesional al término de la escolaridad obligatoria deben centralizarse en un modelo que promueva libremente al alumno hacia una

autoorientación para que por sí mismo sea capaz de tomar decisiones. Para que la toma de decisiones sea adecuada, y en consonancia con la meta profesional del sujeto, se deberán tener en cuenta una serie de factores. Por un lado, debe de tratarse de un proceso gradual que debe ir trabajándose desde el inicio de la escolaridad, haciendo mayor hincapié en algunos momentos concretos como podrían ser la elección de materias. Por otro lado, habrá de tener en cuenta otros condicionantes como pueden ser aspectos personales, familiares y sociales que determinarán en gran medida la decisión final. Existe por tanto una necesidad crucial de que el sujeto se conozca a sí mismo y de este modo los obstáculos e impedimentos que le son característicos, que conformarán piezas claves en este proceso.

3. LA ORIENTACIÓN PARA LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS

La orientación profesional constituye un proceso continuo y sistemático que debe intensificarse en aquellos momentos en el que los sujetos deben elegir entre distintas opciones formativas o laborales. Es una tarea en la que debe implicarse toda la comunidad educativa, ya que los alumnos no disponen de la madurez suficiente para tomar decisiones por sí mismos. Elegir adecuadamente entre estas alternativas exige que tengan un buen conocimiento de sí mismos, de los estudios que ante ellos se abren y del mundo laboral. No obstante, y a pesar de la ayuda que pueda derivarse de tutores, profesores, padres, etc., la decisión final ha de ser efectuada esencialmente por el alumno, lo que supone un cambio conceptual en cuanto al agente de la orientación, produciéndose un desplazamiento del especialista que orienta hacia el sujeto que elige.

La orientación proporcionada debe aportar a los alumnos la capacidad y aptitudes personales suficientes para no realizar una elección prematura ni equívoca. Por el contrario, con la ayuda proporcionada lo que se persigue es capacitar al sujeto otorgándole la madurez necesaria para permitirle la

familiarización con la situación actual del mundo del trabajo, con aquellas profesiones en auge, con las vías de acceso y formación precisa para alcanzar las metas profesionales que se imponga.

Conviene también profundizar en el conocimiento de las capacidades en su conjunto y no sólo a las de tipo intelectual, sino a las que requieren una sólida formación básica que permita lograr los perfiles profesionales que se demandan en la actividad productiva actual. De esta forma, podremos realizar una tarea constante de asesoramiento para la toma de decisiones sobre diferentes itinerarios formativos y de fomento de las capacidades identificadas en el sujeto (Alcaide, 2000).

Por consiguiente, y para que la elección realizada por el alumno de cara a su futuro profesional sea satisfactoria, se considera importante tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Que la orientación que recibe el sujeto se realice de forma individualizada, teniendo en cuenta su desarrollo formativo y madurativo.
2. Que los alumnos se ayuden del equipo de profesionales implicados en su educación, pero siendo consciente de que él es el que finalmente deberá tomar sus propias decisiones.
3. Que ante la elección de los itinerarios formativos se tenga en cuenta el contexto que condiciona los objetivos de los alumnos ante su futuro profesional, es decir, si va a optar por su desembarco en el mundo laboral o si por el contrario va a inclinarse por la formación profesional o por el bachillerato.

Tal y como se ha ido mencionando hasta el momento, unas de las claves de alcanzar los objetivos personales de cada uno se basa también en conocer cuál es el itinerario a seguir, entendiéndose también en este punto la adquisición de conocimientos básicos de aquellas materias que deben elegirse

una vez vayan avanzando en los diferentes niveles que conforma el Sistema Educativo, ya que ello le permitirá cursar aquellas materias que les sirvan de cara a afrontar su futura elección vocacional.

Ya en las Leyes que han venido configurando nuestra educación, entre las que destacamos la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, nos encontramos de forma detallada la especificación de cada uno de estos itinerarios, existiendo similitudes y diferencias en cada una de ellas que en cierto modo afectarán al individuo en su formación y en su futuro profesional.

A grandes rasgos podemos mencionar que en la LOGSE (1990), en el capítulo tercero, se hace referencia a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, recogiendo en la sección primera y en la segunda respectivamente aspectos referidos a las finalidades (capítulos 18 y 25), capacidades (artículos 19 y 26), modalidades y áreas de conocimientos (artículos 20 y 27) exigidos en estas etapas. Y es en el capítulo cuarto donde se recoge lo relativo a la Formación Profesional, en el que se especifican también datos en base a sus objetivos y metas, entre otros aspectos. En la LOCE (2002) por el contrario se recogen las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato en el Capítulo quinto, donde se señalan los principios fundamentales que los sustentan (artículo 21) y en el capítulo sexto se hace lo propio en referencia a la Formación Profesional. En cuanto a la LOE (2006), a diferencia de la LOGSE y la LOCE, se caracteriza por dedicar un capítulo a cada una de estas etapas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, quedando enmarcadas en los capítulos, tercero, cuarto y quinto respectivamente.

Se debe considerar que los alumnos durante su proceso formativo deben recibir la información y orientación que precisen en los centros, información que debe estar orientada no sólo a temas estrictamente

académicos, sino también a aquellos referidos a las cualificaciones profesionales en las que estén más interesados y a la elaboración de su itinerario profesional en base a sus inquietudes, intereses, posibilidades, etc. La orientación debe cumplir una función socio-laboral y ayudar a los alumnos tanto en su desarrollo personal como en su inserción en el mercado de trabajo, lo que le permitirá favorecer su proceso de socialización.

Autores como Montane (1991), Repetto (1995), Benavent (1996), Rodríguez (1994), Romero (1999) y Rodríguez (2003), entre otros, consideran que es de vital importancia que en Secundaria puedan organizarse programas para explorar el mundo del trabajo. Estos programas otorgan gran importancia a la transición de información sobre las opciones educativas y profesionales; a los contenidos en torno al conocimiento de sí mismo; suelen presentar un marcado carácter conceptual-procedimental; otorgan gran importancia al aprendizaje del proceso de toma de decisiones y sobre todo servirán de ayuda ante la toma de decisiones durante y al final de los itinerarios que los sujetos deberán ir escogiendo de cara a su futuro profesional.

Y como cuestiones que deben tratarse en todo programa de exploración socio-laboral, se pueden mencionar las señaladas por Rodríguez (2003:416), y que serían las siguientes:

- *“Explicar dónde exploran las personas: es la información relacionada con el futuro profesional y el entorno con las personas.*
- *Explicar cómo exploran las personas: de manera sistemática, intencional o casual.*
- *Explicar cuánto se explora: es el número de veces en que la persona busca información sobre el trabajo y las salidas profesionales existentes en la actualidad.*
- *Explicar qué aspectos exploran las personas: es el número diferentes de posibilidades o áreas ocupacionales consideradas por el sujeto.*

- *Explicar cuándo explora una persona: es el tiempo destinado a la exploración. Este tiempo aparecerá fragmentado en varias etapas del individuo: primera infancia (observación pautas laborales y conductas de trabajos de personas significativas); durante la juventud-adulthood (evaluación sobre sí mismos y sobre sus propias posibilidades en la vida activa)”.*

La Educación Secundaria Obligatoria abre a los estudiantes una gran variedad de alternativas desde las que irán trazando itinerarios que irán enlazándose mediante elecciones futuras. Para ello, deberán conocer factores claves ante la toma de decisiones como pueden ser las características de acceso, ocupaciones profesionales para las que capacita cada titulación, duración estimada, etc. Otros aspectos que también deben tenerse en cuenta son los de tipo personal, educativo, familiar, socio-económico o ambiental. Y esta decisión puede ser más madura según se haya ofrecido a los alumnos una mayor o menor gama de recursos a todos los niveles. Es una forma también en la que se sentirá más implicada en su decisión y la cual habrá sido adaptada de forma razonada, contribuyendo así a aumentar las posibilidades de éxito en su vida futura.

Existen una serie de razones básicas que justifican por sí solas la necesidad de la orientación profesional como algo que debe entrar a formar parte integral del currículum escolar. Álvarez y Fernández (1987) consideran que con ellos alcanzaríamos un mayor acercamiento del mundo real al ámbito escolar, soslayando esa división entre el sistema educativo y productivo. Es importante la implantación de nuevos objetivos que permitan al alumno conocer y reflexionar sobre el mundo laboral y su complejidad, eliminando para ello la existencia de estereotipos sobre determinadas profesiones, haciendo que la información que le llegue al sujeto sea completa y que le permita tener un conocimiento objetivo de los principales campos profesionales que existen, de forma que le faciliten información para cuando haya de decidirse por una determinada especialidad.

De esta forma la decisión tomada no habrá sido prematura, ya que conocerá todas las opciones y las posibilidades de empleo que cada una de ellas tienen. Una mala elección profesional sin madurar podría llegar a conducir a un encasillamiento sin apenas posibilidades que derivaría en otro laboral determinando así la visa social del sujeto.

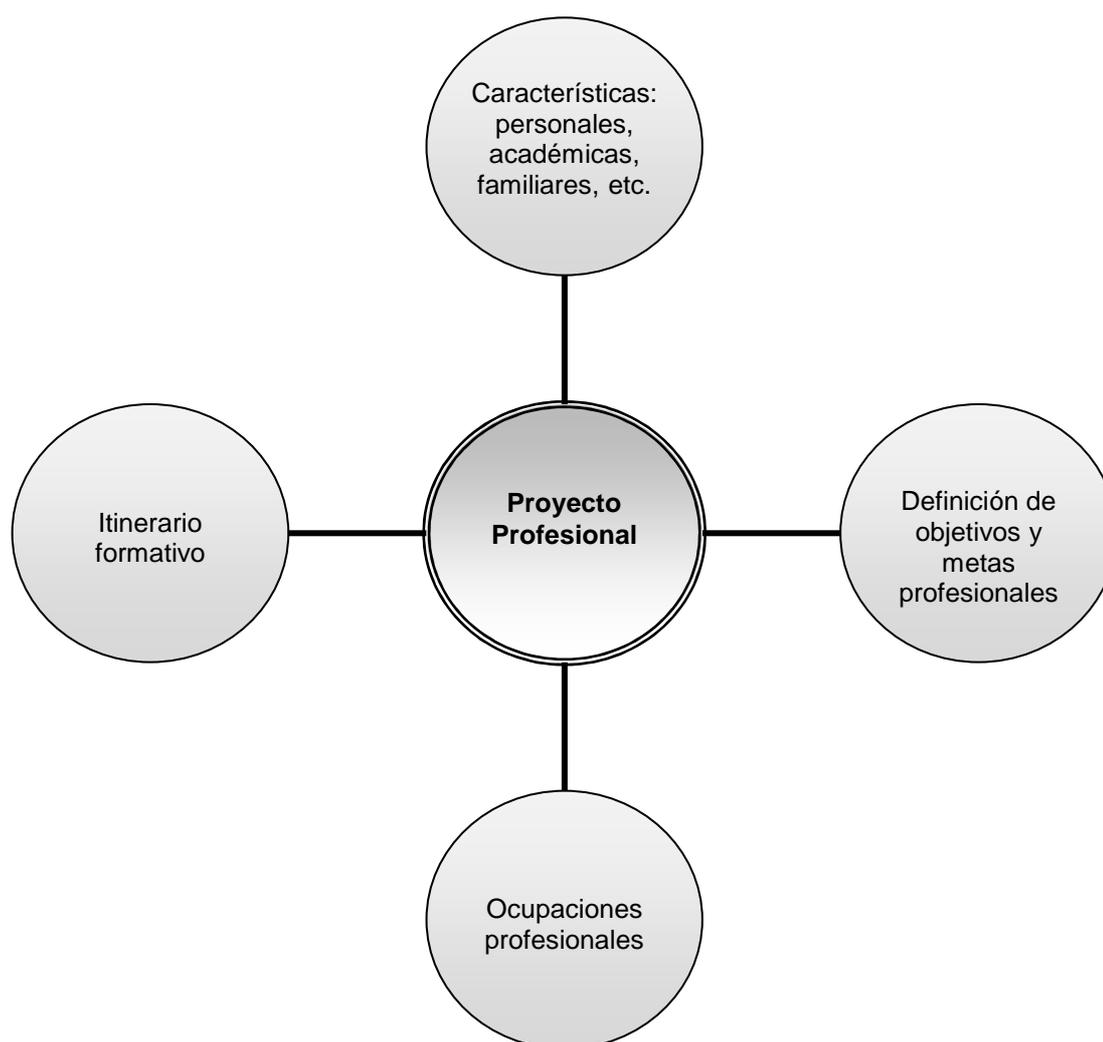


Figura 13: Factores determinantes en el proyecto profesional.

Elaborar un proyecto profesional consiste en definir los objetivos y metas profesionales que cada uno considere propios y que en un futuro le sirva como referencia en la búsqueda de una ocupación. Decidir lo que se quiere hacer,

prever las posibilidades de empleo existentes en el mercado laboral, las necesidades personales y valorar las dificultades que todo ello conlleva, ayudará a saber qué tipo de trabajo se quiere y la formación que hay que realizar.

4. ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO: LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO

Las nuevas realidades sociales están provocando un claro impacto en el empleo y en la forma de estructurar las capacidades profesionales. Se producen cambios trascendentales ya no sólo en el trabajo sino en la formación, por lo que se precisa una mejor comprensión de los acontecimientos ocurridos (Calvo, 2004). En primer lugar, haría falta una reflexión en la que se enmarcasen los cambios que están teniendo lugar en el mercado laboral, de manera que se pueda determinar cómo, cuándo, dónde y por qué afectan al Sistema Educativo. Y en segundo lugar, un análisis sobre la problemática que supone la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas en base a las nuevas exigencias laborales para los sujetos, de cara a su incorporación a un mercado laboral complejo y en constante cambio que dependerá entre otros factores al entorno socio-económico.

Aunque no es nueva la preocupación tanto por los recursos humanos como por el desarrollo del territorio, sí lo son algunos de los planteamientos actuales. La relación existente entre las causas de los desequilibrios en determinados contextos sociales y sus recursos humanos, y en consecuencia el agravamiento de estos desequilibrios y los problemas de competitividad ha sido asumida por el Parlamento Europeo y por la Comisión de la CE (Proyecto Skills Needs – Skills Shortages). Asimismo, preocupa seriamente el hecho de que las cuantiosas inversiones en tecnologías no producen los beneficios económicos esperados debido a la baja cualificación de las personas. En uno y otro caso, la orientación profesional juega un papel importante dadas sus

vinculaciones a los temas de la formación y el empleo (Blasco y Fernández, 1998).

Partiendo de estas primeras apreciaciones llegamos a la certeza de que la transición a la vida activa es un entramado que supone una larga peregrinación por diferentes itinerarios hasta que la persona consigue definir sus metas, por lo que se considera que la mejor preparación para evitar esa frustración al no saber encauzar una carrera profesional es partir de una buena formación cultural de base. Blasco y Pérez (2001:21) consideran que es fundamental que los sujetos tenga en cuenta una serie de *factores* claves ante la tomas de decisiones.

- *“Reconocer las ofertas formativas y la demanda laboral referidas a la propia formación e intereses personales.*
- *Conocer e identificar las propias capacidades, intereses, actitudes y conocimientos, con valor profesionalizador.*
- *Analizar su perfil personal y profesional, así como conocer las necesidades de su entorno laboral, todo ello encaminado a preparar estrategias de búsqueda de empleo.*
- *Desarrollar habilidades y destrezas que favorezcan el conocimiento de sí mismo”.*

Por ello, para hallar la ocupación más acertada es fundamental conocerse a sí mismo y relacionar este conocimiento con el desempeño de las profesiones, así como las características personales y los intereses vocacionales.

No obstante, y antes de profundizar más sobre este tema se considera imprescindible ahondar en parte de la terminología afín al contexto que estamos estudiando. Términos muy variados como incorporación al mercado sociolaboral, transición a la vida activa, inserción laboral, inserción profesional, son utilizados para designar acciones de orientación profesional. Pero, no

todos estos términos pueden considerarse sinónimos, ya que cuando hablamos de orientación debemos distinguir entre lo que sería la inserción laboral y la profesional. Para aclarar estos términos nos ayudaremos de las aportaciones realizadas por Sánchez (2003:240):

“La inserción laboral es un término amplio, que se relaciona con la idea general de obtener un empleo, por tanto, es el punto de llegada del proceso de transición al “primer empleo”, pero también de la transición de un empleo a otro empleo, o de una situación de desempleo a una situación de nuevo empleo. Desde el punto de vista temporal, puede abarcar un período de tiempo variable, que en algunos casos puede ser breve y en otros, más prolongado. En la duración y calidad de estos empleos influyen situaciones tales como la cualificación, el género, la edad, el origen étnico u otras circunstancias que caracterizan a ciertos colectivos más vulnerables frente al fenómeno del desempleo”.

“La inserción profesional, implica la obtención de un empleo, pero además, la introducción dentro de una profesión o familia profesional, lo cual supone, junto con una cierta cualificación profesional, un proceso de obtención de experiencias, un itinerario más o menos extenso, hasta alcanzar una situación de cierta estabilidad o continuidad en un ámbito profesional”

Una vez aclarada la terminología, profundizaremos sobre la importancia que adquiere el tránsito de la escuela al trabajo. Es decir, indagaremos sobre el paso que debe atravesar el sujeto desde un estado de formación (escuela) a otro de empleo (trabajo) y sobre el entramado que ello concierne.

Toda persona a lo largo de su carrera debe tomar múltiples decisiones, debido a que, por su evolución, está obligada a asumir cambios de situación. Cuando la toma de decisiones se ve dificultada por las dudas (¿Qué puedo hacer? ¿Cuál es la oferta que presenta el entorno? ¿Qué exige dicha oferta?

¿Se ajusta la oferta a mis capacidades? ¿Qué puedo hacer además de lo que conozco?, etc.), el individuo se halla en un momento de necesidad de orientación. Por ello, la educación y el trabajo deben entenderse como dos cuestiones interrelacionadas entre sí. Es decir, la educación tiene como principal objetivo el formar íntegramente a los sujetos, lo que puede suponer a su vez, la de realizarse en base a las necesidades productivas requeridas por la sociedad, tendiendo para ello en cuenta los constantes cambios económicos y de reestructuración de las capacitaciones laborales demandadas. Establecemos así que uno de los objetivos fundamentales de la educación debe ser el de preparar a la persona para el desarrollo eficaz de una profesión.

En las últimas décadas este planteamiento está cobrando cada vez más importancia, ubicándose incluso en uno de los aspectos a tener más presente por parte del Sistema Educativo de cara a las exigencias sociales. No obstante, esta cuestión precisa de una serie de reflexiones didácticas que nos permitan ver dónde se encuentran las deficiencias en la estructura educativa actual, partiendo de la base fundamental de que debe existir una coordinación mucho más estrecha entre la orientación escolar, la personal y la profesional, a fin de que los programas entren en el contexto del desarrollo de los recursos humanos del sujeto y de que haya personal cualificado para el correcto desarrollo de esos programas.

A partir de ese momento podremos hablar de sujetos que con la orientación pertinente conocerán y serán conscientes de las necesidades profesionales reales, de forma que puedan escoger su itinerario meditado y conscientemente, así como las dificultades que le deportará el tomar una decisión u otra. De esta manera podrán afrontar con éxito este paso de la escuela al mundo productivo.

Pero no podemos obviar que hay un problema ante la desconexión existente entre el Sistema Educativo y el productivo. Esta desconexión es un problema notorio en España y ha sido señalado como una de las causas

principales del desempleo. La oferta y la demanda no encajan, en gran parte porque carecemos de instrumentos eficaces y capaces de relacionar la cualificación con el empleo, lo que ha obligado hasta ahora a usar como referente los niveles de formación y establecer la relación de nivel educativo-empleo (Arbizu, 1998). Entendemos que existe un desajuste entre ambos, que se ha visto enfatizado con la inadecuación de los currículos de la enseñanza en relación con las necesidades y demandas del mercado de trabajo. Es decir, la realidad socio-laboral va por un camino distinto respecto a las estructuras curriculares que dominan los contextos educativos y no se adecuan a los productivos actuales.

Según aportaciones de Fernández (1999) esta dinámica de continuos cambios conlleva la imposibilidad efectiva de pensar en un modelo de actuación determinado ya que no podemos trabajar ajenos a la realidad social que nos rodea. Por el contrario, deberíamos tomar dicha realidad como una guía a través de la cual diseñar nuestro propio proceso de intervención tomando como referencias las necesidades actuales del sistema (formativas-laborales) de forma que puedan ser inculcadas a los escolares, lo que les permitiría una adecuada integración e inserción en la vida activa una vez finalice su escolarización.

En consecuencia, podemos afirmar que es el propio Sistema Educativo el que debe actuar como mediador ante las nuevas demandas sociales, orientando a sus miembros en base a su empleabilidad y a las exigencias del mercado. Aunque en relación con las capacidades de las personas, no podemos ignorar que existen muchos factores que no dependen directamente de esto, sino del contexto económico y productivo, de su dinámica y evolución en los diferentes ámbitos profesionales y geográficos. La circunstancia de que no haya una dependencia directa puede suponer que se establezcan una serie de medidas de adaptación.

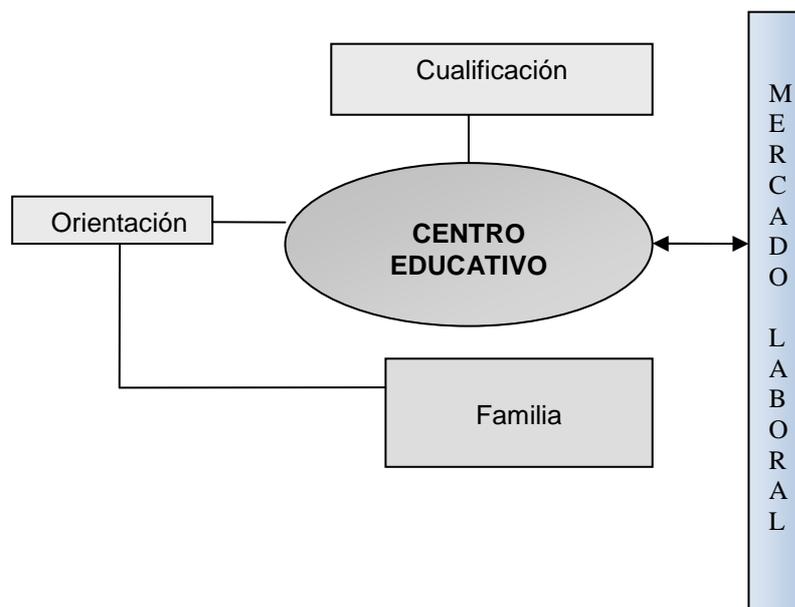


Figura 14: Elementos de la transición escuela-trabajo.

Parece evidente que el esfuerzo para lograr un Sistema Educativo ajustado a las nuevas demandas no puede provenir sólo de éste, sino que va a demandar una implicación más activa de las estructuras productivas, ya no sólo en la formación, sino también en la evaluación de cualificaciones y en la actualización permanente de los catálogos y clasificaciones profesionales. Según Pineda (2002), se hace necesaria la identificación de aquellas variables (técnicas, sociales, económicas y políticas) que afectan a las organizaciones educativas y a la manera de enfocar la formación y preparación profesional de los sujetos.

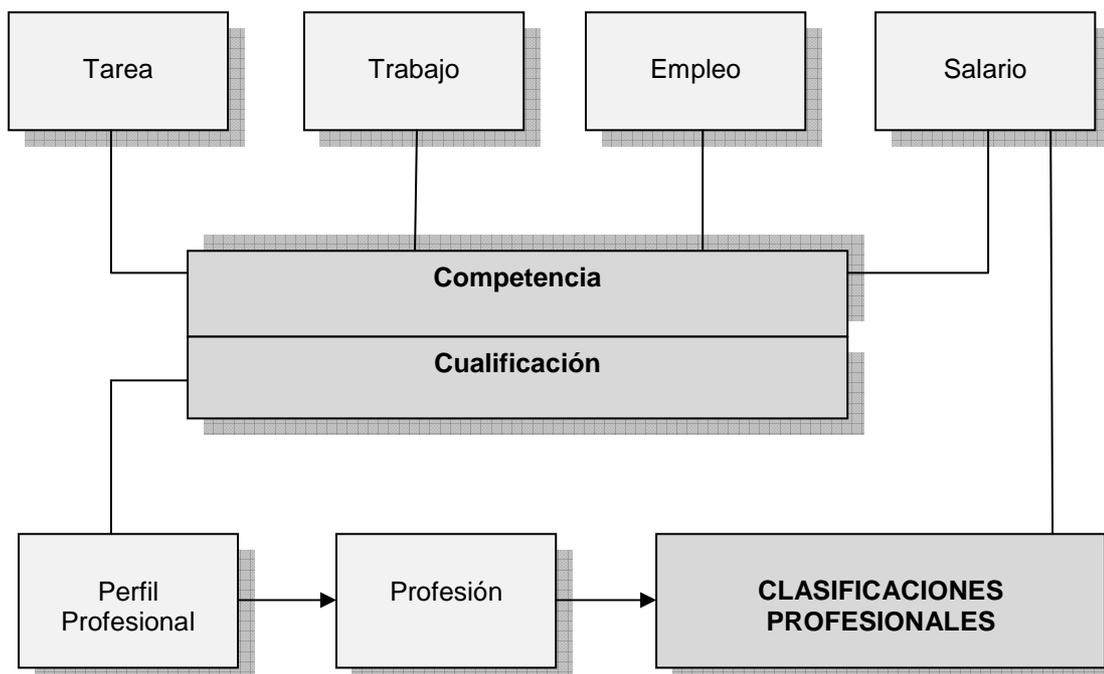


Figura 15: Conceptos claves para la descripción de perfiles profesionales. Adaptado de Rial (1998).

En materia legislativa, y siguiendo con la temática de cualificación profesional, pasaremos a hacer referencia a las aportaciones recogidas en la LOE (2006), concretamente en su capítulo tercero (artículo 30), en relación a los Programas de Cualificación Profesional Inicial como el camino más rápido hacia una inmediata incorporación al mercado laboral por parte de aquellos alumnos que no quieran continuar un itinerario formativo más lineal. Merece la pena y es pertinente reproducir a continuación las acciones descritas:

- *“Serán las Administraciones Educativas las encargadas de organizar los programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*

- *El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.*
- *Los programas de cualificación profesional inicial incluirán tres tipos de módulos:*
 - *Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.*
 - *Módulos formativos de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.*
 - *Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*
- *Los alumnos que superen los módulos obligatorios de estos programas obtendrán una certificación académica expedida por las Administraciones Educativas. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.*
- *La oferta de programas de cualificación profesional inicial podrá adoptar modalidades diferentes. Podrán participar en estos programas los centros educativos, las corporaciones locales, las organizaciones no gubernamentales, las entidades empresariales o*

sindicales, las asociaciones profesionales, bajo la coordinación de las Administraciones Educativas.

- *Corresponderá a las Administraciones Educativas regular los programas de cualificación profesional inicial, que serán ofrecidos, en todo caso, en centros públicos y privados concertados a fin de posibilitar al alumnado el acceso a dichos programas”.*

Se establece de esta forma que debería ofrecerse una amplia orientación a las personas acerca del mundo del trabajo, ya que cada vez es más complejo elegir una profesión como consecuencia de la especialización cada vez más exhaustiva de cada empleo, requiriendo ello una enseñanza más personalizada. También deben tenerse presente los cambios constantes a los que están sometidas todas las ocupaciones, exigiendo ello una mayor adaptabilidad para cambiar de ocupación. En consecuencia, el asesoramiento debe constituir una acción que precisa una extensión en el tiempo cada vez mayor, puesto que todos deben estar capacitados para adaptarse a una sociedad en continuo cambio.

5. EL MERCADO LABORAL: ESTRUCTURACIÓN Y FACTORES

Al hablar sobre el Mercado Laboral hay que tener muy en cuenta la importancia que está adoptando la realidad de la globalización económica y, por consiguiente, el mercado de trabajo. El trabajo sigue siendo el centro de referencia de nuestra sociedad, y lo que en definitiva determina en gran parte la vida de las personas. Un proceso de crecimiento económico supone un cambio estructural que conduce a un mejor nivel de vida de los sujetos.

No podemos obviar tampoco las modificaciones que están sufriendo las estructuras de la organización del trabajo como consecuencia de los nuevos avances tecnológicos; de la masiva incorporación de la mujer al trabajo

remunerado y de los trabajadores inmigrantes; del retraso de la edad de acceso al empleo; de la reducción del empleo fijo y del aumento de la temporalidad, y de la precariedad laboral; del surgimiento de nuevas formas de trabajo, mientras que los procesos de fabricación se automatizan al máximo y prescinden en lo posible de la mano de obra, se desarrolla cada vez más el autoempleo; o de la creciente demanda de formación y cualificación. La sociedad ha de realizar un esfuerzo continuo de adaptación a las nuevas demandas que exige el mercado, lo que obliga a un replanteamiento profundo de las estructuras y programas de formación (Romero, 2000).

Para Blasco y Fernández (1998) el avance tecnológico ha sido uno de los principales factores causantes de un mercado globalizado y de una competitividad internacional. El incremento de la tecnología lleva al desarrollo de una economía con desplazamientos hacia derroteros industrializados y a la aplicación de nuevos recursos tecnológicos, lo que supone una reducción de costos en los procesos productivos. En este sentido y en el marco de la Unión Europea, y al objeto de lograr una mayor competitividad sobre la base de los recursos humanos necesarios, son dos las cuestiones que preocupan y que han sido objeto de estudio y discusión: los desajustes en las cualificaciones y las relaciones escuelas-empresas.

Para un estudio más exhaustivo, se considera interesante exponer algunos de los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) del Cuarto Trimestre de 2009 en relación a las tasas de actividad y paro (ambos sexos) de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

(Valores absolutos en miles y tasas en porcentajes)

Ambos sexos	Ocupados	Parados	Tasa actividad	Tasa paro
TOTAL	18.645,9	1.034,0	58,76	18,83
Andalucía	2.893,5	1.034,0	58,32	26,33
Almería	277,5	89,8	65,33	24,46
Cádiz	399,5	160,7	56,32	28,69
Córdoba	278,0	97,3	57,94	25,92
Granada	304,3	117,9	56,53	27,93
Huelva	181,9	57,2	57,35	23,91
Jaén	216,1	71,2	53,28	24,78
Málaga	562,5	211,8	59,41	27,35
Sevilla	673,7	228,1	59,20	25,29

Tabla 15: Mercados Laboral. Ocupados y parados por sexo. Tasa de actividad y paro. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).

Otros estudios destacables son los que contienen información relativa a las tasas de ocupados por situación profesional, tipo de contrato y duración de la jornada, así como los relacionados con los ocupados y parados en relación al sexo, grupo de edad y sector económico.

Atendiendo a estos factores vamos a realizar un primer análisis de los datos ofrecidos por el INE (Cuarto Trimestre de 2009) en relación a los sujetos que se encuentran en activo estableciendo diferencias en relación al sexo, la

edad y el sector económico en el que se encuentran trabajando (agricultura, industria, construcción y servicios) destacando las variaciones más significativas del ejercicio sobre el trimestre anterior y sobre el mismo trimestre del año anterior. En relación a los resultados obtenidos nos centraremos en el grupo de edad comprendido entre los 16 y los 19 años al ser considerada la edad clave en la que el sujeto puede decidir entre incorporarse al mercado laboral o continuar su formación una vez haya finalizado la Educación Secundaria Obligatoria.

	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
<i>Ambos sexos</i>	18.645,9	-224,2	-1,19	-1.210,8	-6,10
16-19 años	160,9	-65,6	-28,96	-104,2	-39,30
20-24 años	1.112,1	-69,6	-5,89	-286,8	-20,50
25-29 años	2.244,6	50,9	-2,22	-326,1	-12,69
30-34 años	2.902,8	-34,4	-1,17	-206,2	-6,63
35-39 años	2.815,8	-30,1	-1,06	-133,4	-4,52
40-44 años	2.680,6	-2,4	-0,09	-63,3	-2,31
45-49 años	2.415,5	-11,1	-0,46	-45,0	-1,83
50-54 años	1.980,6	23,3	1,19	12,5	0,63
55-más años	2.333,0	16,5	0,71	-58,3	-2,44
	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
<i>Varones</i>	10.440,6	-172,6	-1,63	-900,0	-7,94
16-19 años	101,9	-31,5	-23,59	-52,7	-34,08
20-24 años	574,6	-49,6	-7,94	-175,8	-23,43
25-29 años	1.162,7	-34,3	-2,86	-190,4	-14,07
30-34 años	1.602,5	-16,7	-1,03	-151,8	-8,65
35-39 años	1.584,9	-4,8	-0,30	-96,5	-5,74
40-44 años	1.486,3	-12,1	-0,81	-76,4	-4,89
45-49 años	1.355,9	-16,2	-1,18	-36,9	-2,65
50-54 años	1.136,5	-5,1	-0,45	-23,8	-2,05
55-más años	1.435,3	-2,4	-0,16	-95,7	-6,25
	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
<i>Mujeres</i>	8.205,3	-51,6	-0,62	-310,8	-3,65
16-19 años	58,9	-34,1	-36,66	-51,5	-46,61
20-24 años	537,5	-20,0	-3,59	-111,0	-17,11
25-29 años	1.082,0	-16,6	-1,51	-135,8	-11,15
30-34 años	1.300,3	-17,6	-1,34	-54,4	-4,01
35-39 años	1.230,9	-25,3	-2,01	-36,9	-2,91
40-44 años	1.194,3	9,7	0,82	13,0	1,10
45-49 años	1.059,6	5,1	0,48	-8,1	-0,76
50-54 años	844,1	28,4	3,49	36,3	4,49
55-más años	897,7	18,8	2,14	37,4	4,35
	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
Total ocupados	18.645,9	-224,2	-1,19	-1.210,8	-6,10
<i>Agricultura</i>	782,6	45,5	6,17	-21,2	-2,64
<i>Industria</i>	2.680,9	-38,6	-1,42	-361,7	-11,89
<i>Construcción</i>	1.802,7	-47,7	-2,58	-378,1	-17,34
<i>Servicios</i>	13.379,7	-183,4	-1,35	-449,9	-3,25

Tabla 16: Mercados Laboral. Ocupados por sexo, grupo de edad y sector económico. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).

De forma general se puede apreciar que del total de sujetos (16-19 años) en activo existen diferencias significativas en relación a los porcentajes que establecen las variaciones entre unos periodos de tiempo y otros. En este caso podemos destacar las diferencias negativas que existen respecto a la ocupación tanto de hombres como de mujeres de un año a esta parte siendo un -34,08% y un -46,61% respectivamente la disminución de la actividad por sexos. Esta disminución en la ocupación puede deberse a diferentes motivos entre los que podrían encontrarse una mayor continuidad formativa por parte de los sujetos o a la reducción de la demanda de perfiles profesionales en el mercado laboral actual.

Por lo que respecta a los sectores de mayor actividad recogemos de forma descendente las tasas de actividad en las áreas de servicios (13.379,7), industria (2.680,9), construcción (1.802,7) y agricultura (782,6). En todas ellas se encuentran también diferencias negativas si tomamos como referencia los datos ofrecidos en el año anterior siendo las más destacables en la construcción (-17,34%) y en la industria (-11,89%).

Otros de los estudios mencionados (INE, Cuarto Trimestre de 2009) y que guarda relación con la población activa recoge aquellos datos relacionados con la situación profesional, el tipo de contrato y la duración de la jornada laboral, estableciendo también las variaciones surgidas entre los análisis realizados en ejercicios anteriores.

	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
<i>Total ocupados</i>	18.645,9	-224,2	-1,19	-1.210,8	-6,10
Trabajadores por cuenta propia	3.140,6	-68,9	-2,15	-394,4	-11,16
-Empleadores	1.051,0	-10,6	-1,00	-114,3	-9,81
-Empresarios sin asalariados o trabajadores independientes	1.893,2	-40,5	-2,10	-217,0	-10,28
-Miembros de cooperativas	37,5	3,4	9,95	-24,9	-39,94
-Ayudas familiares	158,9	-21,1	-11,73	-38,1	-19,36
Asalariados	15.492,6	-157,5	-1,01	-815,5	-5,00
-Con contrato indefinido	11.606,4	2,3	0,02	-147,5	-1,25
-Con contrato temporal	3.886,2	-159,8	-3,95	-668,0	-14,67
-Otros	12,6	2,1	20,44	-0,9	-6,85
Ocupados a tiempo completo	16.175,2	-378,8	-2,29	-1.202,6	-6,92
<i>Varones</i>	9.887,7	-225,4	-2,23	-957,7	-8,83
<i>Mujeres</i>	6.287,5	-153,4	-2,38	-244,9	-3,75
Ocupados a tiempo parcial	2.470,7	154,6	6,68	-8,3	-0,33
<i>Varones</i>	552,9	52,8	10,55	57,7	11,65
<i>Mujeres</i>	1.917,8	101,8	5,61	-66,0	-3,33

Tabla 17: Mercados Laboral. Ocupados por situación profesional, tipo de contrato y duración de la jornada. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).

De los resultados reflejados en esta estadística podemos señalar que la mayoría de la población trabaja en condición de asalariado (15.492,6) con un contrato laboral indefinido (11.606,4) a tiempo completo (16.175,2). Atendiendo a estos mismos factores podemos señalar que existen diferencias negativas en relación al año anterior siendo los resultados -5,00% (asalariados), -1,25 (contratos indefinidos) y -6,92% (a tiempo completo).

Una vez estudiada la tasa de actividad vamos a indagar sobre la tasa de paro en relación al sexo y al grupo de edad (INE, Cuarto Trimestre de 2009) y, en la que también marcaremos aquellas diferencias en relación a los datos ofrecidos en ejercicios anteriores.

	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
<i>Ambos sexos</i>	4.326,5	203,2	4,93	1.118,6	34,87
16-19 años	218,4	-40,9	-15,76	-5,5	-2,44
20-24 años	598,0	-28,5	-4,55	137,0	29,71
25-54 años	3.180,2	245,8	8,38	879,1	38,20
55-más años	330,0	26,8	8,83	108,1	48,73
	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
<i>Varones</i>	2.392,5	101,7	4,44	703,7	41,67
16-19 años	135,5	-16,2	-10,65	11,2	8,97
20-24 años	334,2	-6,4	-1,87	77,5	30,20
25-54 años	1.726,5	103,0	6,34	538,7	45,35
55-más años	196,4	21,2	12,11	76,4	63,63
	Trimestre actual	Variación sobre el trimestre anterior		Variación sobre igual trimestre del año anterior	
		Diferencia	Porcentaje	Diferencia	Porcentaje
<i>Mujeres</i>	1.934,0	101,5	5,54	415,0	27,32
16-19 años	82,9	-24,7	-22,97	-16,6	-16,71
20-24 años	263,8	-22,1	-7,74	59,5	29,09
25-54 años	1.453,7	142,8	10,89	340,4	30,57
55-más años	133,6	5,6	4,35	31,7	31,17

Tabla 18: Mercados Laboral. Parados por sexo, grupo de edad y sector económico. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre de 2009).

De los resultados reflejados podemos apreciar que del total de sujetos (16-19 años) existe una diferencia muy destacable de un -2,44% con respecto al mismo grupo de edad en el año anterior. En cuanto a las diferencias que hay entre hombres y mujeres en relación a los estudios que abordan los datos obtenidos en el trimestre actual y el que fue realizado el año anterior podemos resaltar que existen variaciones de un 8,97% en el caso de los hombre y de un -16,71% en el caso de las mujeres.

Las variaciones estudiadas a través de los análisis estadísticos mencionados nos abren hacia una nueva realidad en la que se aprecian los cambios reales de la sociedad en relación no sólo a los grupos de edad más activo en el mercado laboral, sino a los sectores más y menos demandados en el sistema productivo actual. Por ello, es necesario disponer de un mercado de trabajo que permita, entre otros, un mayor conocimiento de los perfiles

profesionales más demandados, así como la adecuada planificación de la oferta formativa.

Con el fin de complementar esta información vamos a hacer referencia también a una serie de datos que han quedado recogidos en los anexos (II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII y XIV) y que engloban una serie de investigaciones en las que se han estudiado los siguientes aspectos (INE, 2009):

- Altas y bajas de alumnos según tipo de centro y vía de programación.
- Altas y bajas de alumnos según colectivo al que se dirige la acción formativa.
- Alumnos que terminan los estudios según colectivo al que se dirige la acción formativa.
- Altas y bajas de alumnos según especialidad formativa del curso y duración en horas.
- Altas y bajas de alumnos según familias profesionales.
- Alumnos que terminan los estudios según familias profesionales por sexo y edad.
- Altas y bajas de alumnos según situación laboral.
- Alumnos formados según el nivel de estudios.

En cada uno de estas investigaciones se han destacado como variables transversales de estudio la edad y el sexo.

5.1. Nuevos cambios en la estructuración del contexto laboral

Los últimos cambios acaecidos en nuestro país han traído consigo importantes modificaciones en las formas de estructurar y de concebir el trabajo. La dimensión comunitaria de la orientación profesional trata de definir

las claves del uso de las estrategias orientadoras, en Europa y para Europa, desde una perspectiva unitaria y comunitaria.

Podemos afirmar que existen cuatro tendencias fundamentales en relación a estos cambios que están teniendo lugar en el mundo, y que según Sánchez (2003) aparecen esquematizados en los siguientes puntos:

- *Cambios en las tareas y naturaleza de los trabajos:* es el paso de un trabajo basado en el predominio de habilidades físicas y manuales especializadas, al predominio del trabajo intelectual y altamente tecnológico. Es decir, las habilidades físicas son sustituidas por la destreza de manejar nuevas herramientas tecnológicas.
- *Cambios en las estructuras organizativas:* se pasa de trabajos cuyas estructuras organizativas eran jerárquicas y rígidas a estructuras mucho más flexibles en las que se requieren mayor iniciativa y autonomía de sus miembros.
- *Revalorización del factor humano:* el éxito en las organizaciones dependerá del protagonismo que se le de al factor humano, puesto que se trabaja cada vez más en grupos dentro de organizaciones constituidas a su vez por agrupamientos, en las que estos grupos de trabajos disponen de mayor libertad acerca de su forma de realizar los objetivos encomendados por los directores y su actuación tiende a medirse en función de los logros.
- *Cambios en las necesidades de formación:* será permanente la necesidad de nuevas cualificaciones y de competencias que garanticen la competitividad en el mercado. Dentro de éstas, el potencial de adaptación de los trabajadores se considera fundamental para responder con agilidad a los cambios imprevistos del mercado. Frente a una educación limitada en la etapa anterior a

la inserción al mundo del trabajo, se impone la necesidad de una formación continua y de reciclaje a lo largo de toda la vida del sujeto.

Una vez tenidos en cuenta estos cambios sociales, habrá que prever también que estos derivarán en unas nuevas cualificaciones y clasificaciones profesionales.

En cuanto a las cualificaciones y competencias profesionales, resulta relevante realizar algunas matizaciones en cuanto a la terminología que las definen. Las cualificaciones y las competencias profesionales son dos términos vinculados entre sí, muy utilizados actualmente en los ámbitos de trabajo y de formación. Vamos a tratar de aportar aclaraciones en los siguientes párrafos sobre su significado e importancia, sobre su relación con la idea de profesionalización. La idea de cualificación hace referencia a diversos significados que conviene separar y no confundir, por ello podemos hablar de cualificación (Sánchez, 2003:272):

- *“Como conjunto de exigencias para el desempeño de un puesto o profesión.*
- *Como cualificación que ya posee un apersona o cualificación personal.*
- *Como proceso o sistema de formación profesionalizante.*
- *Y como proceso de evaluación y consecuente acreditación de la cualificación”.*

Esta adecuación entre las cualificaciones y las competencias que requiere el mercado laboral y las que realmente existen provocan un desajuste, constituyendo un obstáculo para los planes de crecimiento de un buen número de empresas que podrían beneficiarse del mercado. Este déficit podría atribuirse al carácter insuficiente de las estructuras de información profesional y ocupacional con que cuentan las empresas, los organismos responsables de la formación profesional y los propios individuos en lo relativo a las evoluciones

acaecidas en el mercado de trabajo en materia de competencias y cualificaciones. La orientación profesional, pues, debería actuar como intermediaria entre las personas trabajadoras, el mercado de trabajo y los sistemas de formación inicial y continuada. Ha de constituir asimismo la clave para la buena elección, tanto de las opciones académicas como de oficios y profesiones.

Las cualificaciones y las competencias representan así la expresión profesional de la diferenciación de los individuos, remitiendo a las actitudes y capacidades diferenciadas de la mano de obra, evidentemente cualitativa y por tanto imposibles de medir directamente.

Por lo que respecta a las clasificaciones profesionales, son documentos que contienen información sistemática sobre todas las ocupaciones habituales de un país unidos a un mercado de trabajo. Su utilidad y campo de aplicación es muy amplio, pues constituye un mecanismo de status social. Los recursos sobre las clasificaciones ponen en marcha instrumentos de gestión fundadas sobre los trabajadores y caracterizadas por las operaciones y los coeficientes conjuntamente de un esquema de empleos clasificados por categorías. La operación de clasificaciones de empleos es compleja, ya que ordenar los puestos de trabajo en categorías de cualificación profesional, según las capacidades que se requieren, implica el conocimiento de las exigencias de los puestos y de las funciones.

En este punto se considera importante realizar una clasificación y análisis de éstas en base a conocer en profundidad qué espera el sistema productivo de los sujetos y así saber el tipo de formación que necesita para adaptarse a esas necesidades. La organización cualificante (learning organization) aparece según Blasco y Fernández (1998) con creciente intensidad como una perspectiva del nuevo concepto de formación de recursos humanos a desarrollar en el futuro. Aunque a la hora de operativizar dicho concepto aparecen y pueden diferenciarse varias líneas. Este enfoque trata de

girar el punto de tensión que ha estado excesivamente focalizado en las personas, en los cambios personales basados en las reformas y cambios dentro del Sistema Educativo y en los procedimientos de formación, así como en una mejora de la competitividad basada en la mano de obra.

Se considera que además de los sistemas de organización referidos al trabajo como la relativa a la formación, deben adaptarse a las nuevas exigencias socio-económicas, llevando a cabo las innovaciones necesarias en función de las exigencias de cualificaciones y competencias profesionales (Rodríguez, 1999). Y además si tenemos en cuenta que los jóvenes están siendo uno de los principales colectivos de la actual ralentización económica, asesorarles en su carrera profesional hacia las ocupaciones más demandadas puede constituir un seguro de empleabilidad innegable.

En la actualidad las clasificaciones profesionales vienen evidenciando una serie de carencias respecto a las cualificaciones más demandadas en el contexto social. Por ello, el sistema educativo debe ir evolucionando rápidamente para seguir el cambio del mercado de trabajo que se está viendo dirigido por el ritmo acelerado de los nuevos avances tecnológicos adaptando nuevos programas de programas de educación y formación continua.

5.2. Factores determinantes en el acceso al mercado laboral

Al establecer una orientación profesional sistemática debe tenerse muy en cuenta la fuerte influencia que tienen algunos factores sobre el proceso de orientación, especialmente para ciertas categorías. En el proceso de decisión para elegir un camino profesional u otro influyen una serie de contextos (medio escolar, entorno familiar, realidad ocupacional, estructura psicológica del sujeto), que se encuentran interrelacionados y afectan directa e indirectamente en la inserción del sujeto al mercado laboral (Pérez y otros, 2005). Analizar la situación personal, educativa y ambiental de la persona debe convertirse por

ello en una realidad hacia el Sistema Educativo desde la que poder ayudarles ante la toma de decisiones de cara a su formación e inserción profesional. Debe partir de unos conocimientos claros sobre las alternativas que se le ofrecen a nivel educativo y sobre las opciones que se le ofrecen dependiendo de la decisión formativa que escoja.

Según Bisquerra (1983) se deben tener en cuenta tres aspectos fundamentales a la hora de escoger una profesión: que la profesión se adapte a las aptitudes que el individuo posea, tener en cuenta que la elección condicionará su estilo de vida y que previamente se realice un estudio sobre los índices de ocupación y de paro por profesiones, así como las posibles previsiones o estimaciones.

Llegamos a este punto podemos considerar que la orientación debe servir para indicar las perspectivas y los riesgos que ofrecen las distintas posibilidades del mercado de trabajo en las que podría interesarse el sujeto, haciendo referencia no sólo a la situación actual, sino también a los posibles cambios en torno a la estructura laboral que vayan teniendo lugar. Hay que observar insistentemente la evolución de los empleos y realizar previsiones objetivas en torno a las necesidades y ofertas futuras. La formación y orientación deben ocupar un lugar estratégico como nexo para favorecer la calidad entre el demandante de empleo y el que lo oferta.

Realizada la introducción pertinente en torno al mercado laboral, se considera importante estudiar otros aspectos tales como: los nuevos cambios en la estructura del contexto laboral; los factores determinantes en el acceso al mercado laboral (personales: edad, género, discapacidad y minorías; sociales: familia y grupo de iguales y formativos).

La trama de factores intervinientes en el proceso de toma de decisiones de carrera es compleja y multidisciplinaria. Duane (2003) menciona varios factores influyentes en el desarrollo de carrera: variables genéticas, género,

diferencias físicas individuales, orientación sexual, habilidades, intereses, rasgos de personalidad, valores, estatus socioeconómico de la familia, duración de las carreras, demanda ocupacional de los graduados y prestigio de las ocupaciones, entre otros.

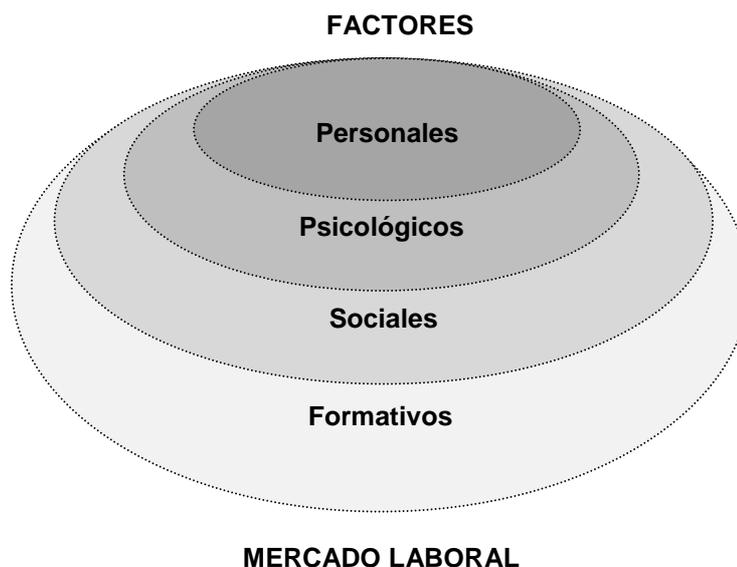


Figura 16: Factores determinantes en el acceso al mercado laboral.

5.2.1. Factores personales

Existen una serie de *factores a nivel personal* como las aptitudes, la edad, el género, la discapacidad o la minoría étnica que influirán de forma consciente o inconscientemente en el estilo de vida futura de una persona.

Las *aptitudes* hacen referencia a la predisposición personal que el sujeto tiene hacia determinados campos ocupacionales. Están sujetas a la propia evolución del sujeto y al desarrollo de las mismas como consecuencia del aprendizaje.

En cuanto a la *edad*, desde esta perspectiva el mercado de trabajo, no constituye un todo unitario, ya que existe una vinculación muy estrecha con el género. No obstante, y haciendo referencia a la edad, podemos considerar que existe una fragmentación social y laboral en nuestra sociedad que afecta en mayor o menor medida a los jóvenes, sobre todo en el momento de la transición en lo referido a la actividad laboral que engloba fundamentalmente las edades entre los dieciocho y los veintiuno. Durante estos años es cuando se produce para la mayoría de los jóvenes el cambio desde los estudios al trabajo.

Si entramos más en la inserción laboral de las mujeres en cuanto a la edad, podemos considerar que se realiza de forma distinta a la de los hombres y normalmente suele tener lugar en mayor medida a partir de los veintidós. Las causas que explican la diferencia en la integración de las mujeres en la mayoría de los casos son debidas en parte por estar más tiempo estudiando, pero también porque permanecen más tiempo en situación de desempleo, convirtiéndose así en uno de los colectivos que encuentra dificultades de cara a su inserción en el mercado laboral.

Por lo que respecta al *género*, hay que subrayar que la masiva incorporación de la mujer al mercado laboral ha provocado importantes modificaciones en la sociedad e incluso en la propia familia. La visión tradicional de que las mujeres tenían que dedicarse a las tareas domésticas se ha quedado marchita. Para Guerrero (1993), romper el tópico de que existen profesiones más adecuadas para los hombres que para las mujeres, propiciará un gran progreso en la integración de las mujeres en el mercado de trabajo, no sólo en términos cuantitativos sino también cualitativos.

Hoy día la presencia de la mujer en el mundo productivo ha crecido de forma considerable en las últimas décadas. Algunos autores como Hansen (1981) consideran que, entre otros fenómenos que están actualmente ocurriendo, la participación de la mujer en las estructuras del trabajo

remunerado es un fenómeno mundial debido a diferentes factores como pueden ser: el divorcio, la viudedad, la separación matrimonial, los movimientos feministas o la inmigración.

Edad y género son ciertamente factores importantes y determinantes en la búsqueda de empleo y en el hallazgo de una ocupación. Para ahondar más sobre la perspectiva de estos dos factores examinaremos el estudio realizado por el INE (Cuarto Trimestre 2009) en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el que se analizan la tasa de actividad, paro y desempleo entre varones y mujeres, llevando a cabo una clasificación por grupo de edad.

(Valores absolutos en miles y tasas en porcentajes)

Varones	<i>Ocupados</i>	<i>Parados</i>	<i>Tasa actividad</i>	<i>Tasa paro</i>
TOTAL	10.440,6	2.392,5	68,14	18,64
Andalucía	1.671,2	565,0	67,52	25,27
Almería	156,8	53,6	72,38	25,46
Cádiz	244,4	82,5	67,25	25,24
Córdoba	159,5	52,1	67,46	24,61
Granada	174,8	65,9	64,86	27,39
Huelva	102,8	32,8	66,11	24,17
Jaén	133,1	33,9	64,17	20,28
Málaga	309,5	123,1	67,72	28,45
Sevilla	390,2	121,3	68,52	23,71

Tabla 19: Mercados Laboral. Ocupados y parados por sexo: varones. Tasa de actividad y paro. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre 2009).

(Valores absolutos en miles y tasas en porcentajes)

Mujeres	<i>Ocupados</i>	<i>Parados</i>	<i>Tasa actividad</i>	<i>Tasa paro</i>
TOTAL	8.205,3	1.934,0	51,70	19,07
Andalucía	1.222,3	469,0	49,42	27,73
Almería	120,7	36,3	57,80	23,11
Cádiz	155,1	78,2	45,88	33,52
Córdoba	118,5	45,2	49,00	27,63
Granada	129,5	52,0	48,29	28,66
Huelva	79,1	24,4	48,87	23,57
Jaén	83,0	37,3	43,11	31,01
Málaga	252,9	88,7	51,42	25,97
Sevilla	283,5	106,8	50,24	27,37

Tabla 20: Mercados Laboral. Ocupados y parados por sexo: mujeres. Tasa de actividad y paro. Adaptado del INE (Cuarto Trimestre 2009).

Teniendo en cuenta estas apreciaciones no podemos obviar que pese a que en las últimas décadas el papel femenino en el mercado laboral se ha visto acrecentado de forma considerable, aún sigue existiendo un gran distanciamiento en cuanto a la tasa de actividad por parte de las mujeres.

En cuanto a la *discapacidad*, se considera que es necesario analizar la situación laboral de las personas discapacitadas con la finalidad de que puedan afrontar la transición a la vida activa. Pero sin duda, para que esta transición se

realice con éxito, se debe prever una intervención temprana desde sus primeros momentos de escolaridad para que sean capaces también a edades muy tempranas a valerse por si mismas y a adquirir las destrezas necesarias para su desenvolvimiento en la sociedad. Jurado (1993) defiende que la integración laboral de los discapacitados en general se ha considerado un derecho, una necesidad o una utopía. La situación de las personas con discapacidad debe tener como principio su normalización en integración, y no sólo en el ámbito escolar sino también en el mundo laboral y social.

Podemos decir que hoy día son muchas las personas con discapacidad las que se animan a entrar en el mercado laboral y buscan activamente empleo. Pero no debemos olvidar que existen otros muchos factores que influyen en que la búsqueda de empleo de estas personas se realice de forma satisfactoria. Entre ellas podemos señalar: la familia (sus expectativas y del entorno); las actitudes de los empresarios; el nivel general de empleo; la calidad del empleo, el nivel general de retribuciones; la regulación de las relaciones laborales, las políticas de fomento del empleo y de la inserción; el medio sociocultural en el que el individuo se desenvuelve; la propia comunidad, condiciona las oportunidades de integración laboral de las personas con discapacidad. Pero también *las* políticas de empleo y las medidas que se adoptan para fomentar la inserción laboral, que tienen consecuencias importantes en los procesos de incorporación de las personas con discapacidad al mercado de trabajo, máxime en una realidad laboral como la actual, caracterizada por la competitividad y la precariedad.

Con este replanteamiento se podrá ofrecer a estos niños y niñas aquellas cualificaciones profesionales que mejor se adapten a sus particularidades. Se persigue un objetivo de igualdad de oportunidades ayudando a que cada miembro de la sociedad pueda desarrollar plenamente sus aptitudes implicándose en la medida de lo posible en la productividad del mercado de trabajo.

En último lugar haremos alusión a los *inmigrantes*, un grupo social que actualmente es considerado, al igual que las mujeres y la población mayor de cuarenta y cinco años, sector de riesgo a la hora de insertarse al mercado laboral. Los movimientos migratorios han existido desde tiempos inmemorables, pero nunca han alcanzado la amplitud de estos últimos años. Una tendencia que se mantiene de forma ascendente y continuada en la actualidad. Vivimos en una sociedad cada vez más plural con una nueva dimensión internacional.

Dichos resultados son la consecuencia del proceso actual de globalización mundial, lo que plantea una problemática demográfica, cultural, educacional, social, política y económica. Para Martínez (2005), debe determinarse cuáles son las agentes que deben hacer frente a este hecho, de manera que puedan sabiamente conducir la formación de este sector de la población a la plena integración cultural, ya que es imprescindible para su futura personalidad y función como ciudadanos activos.

5.2.2. Factores psicológicos

Los aspectos *psicológicos* son aquellos que hacen referencia a las actitudes, a la predisposición, al interés y a la motivación que tienen los sujetos frente al empleo, es decir, cómo interpreta el sujeto el mercado de trabajo o la inserción laboral. Los diferentes comportamientos parecen relacionarse tanto con la propia percepción que el sujeto tiene de sí mismo, como de la percepción de las coordenadas espacio-temporales, como con la necesidad de logro que es una necesidad desarrollada y reforzada por valores sociales.

El objetivo fundamental que se pretende conseguir se centra básicamente en que los sujetos aprendan a tener un conocimiento ajustado de sí mismos, de su desarrollo madurativo, sus intereses vocacionales, sus limitaciones socio-económicas y del mundo laboral, con la finalidad de que

sean capaces de alcanzar la madurez suficiente para poder desenvolverse por sí mismos en este entorno complejo y cambiante en el que vivimos actualmente, de forma que le permita realizar una buena elección profesional.

5.2.3. Factores sociales

Desde una perspectiva social hay que valorar la gran influencia que ejercen sobre los sujetos el clima familiar, el nivel socio-económico y cultural, el ambiente, así como las relaciones establecidas entre su grupo de iguales ante la formación de ciertas actitudes, creación de intereses o motivaciones hacia unos determinados campos profesionales u otros. Por ello, la elección de estudios o la incorporación al mercado laboral de los jóvenes, suele ser un período problemático en la vida de la mayoría de las *familias*. Sobre todo si ese tema no se ha abordado entre padres e hijos con la suficiente antelación, como para que haya sido posible la discusión, el debate o reflexión sobre las expectativas de los hijos y las posibilidades y alternativas que tienen las familias, y que se verán influenciadas en base a tres grandes factores: el clima familiar, el nivel socioeconómico y el cultural.

Cuando hablamos del *clima familiar* nos estamos refiriendo a las aspiraciones y expectativas que ésta proyecta sobre sus hijos. Que los hijos se desarrollen en un clima en el que se considera que es muy importante adquirir una sólida formación para triunfar en el mundo profesional es una realidad, ya que sólo de esta manera los hijos sentirán la inquietud de formarse y velar por sus intereses futuros adoptando las medidas oportunas que exija el mundo productivo.

En cambio, cuando hablamos de *nivel socioeconómico familiar* nos estamos refiriendo a que las aspiraciones de los hijos siempre están condicionadas, en mayor o menor medida, por la capacidad económica y material de la familia para apoyarles.

Un análisis de las relaciones del orientado con su medio familiar es necesario y fundamental que sus expectativas inciden en las decisiones de sus miembros, y la familia también constituye una fuente altamente significativa de información ocupacional y educativa. Es decir, la elección de un determinado tipo de formación no viene sólo determinada por las capacidades e intereses del sujeto, sino también en razón de su pertenencia a una determinada clase social.

Y finalmente el *nivel cultural de la familia* desde donde puede apreciarse que, cuando el nivel de estudios de una familia es bajo, la transmisión de objetivos culturales, de intereses, de aspiraciones y de expectativas es casi inexistente. Esto repercutirá negativamente en el comportamiento de los sujetos hacia un mayor logro de éxito futuro.

5.2.4. Factores formativos

En el momento de reflexionar acerca de su futuro, el sujeto ha de partir de su realidad educativa. Éste debe tomar conciencia de su situación académica actual, así como de las opciones que tiene una vez acabada la escolaridad obligatoria (Álvarez, 1994). Por ello otro de los factores a tener en cuenta a la hora de poder optar a un determinado puesto de trabajo está relacionado con la *formación académica* que posea el sujeto. Debe existir un enfoque formativo considerado como una necesidad previa y otras como acompañamiento para las intervenciones e inversiones de desarrollo.

La formación adquirida por el sujeto a lo largo de su escolaridad obligatoria es de vital importancia para su posterior desarrollo independientemente de la opción que elija: bachillerato, formación profesional o incorporación al mercado laboral. Es evidente que el sujeto precisa de una formación previa antes de insertarse en el mercado laboral dónde se analizará

el aprovechamiento académico alcanzado por el alumno a nivel longitudinal y en cada una de las materias de su currículum.

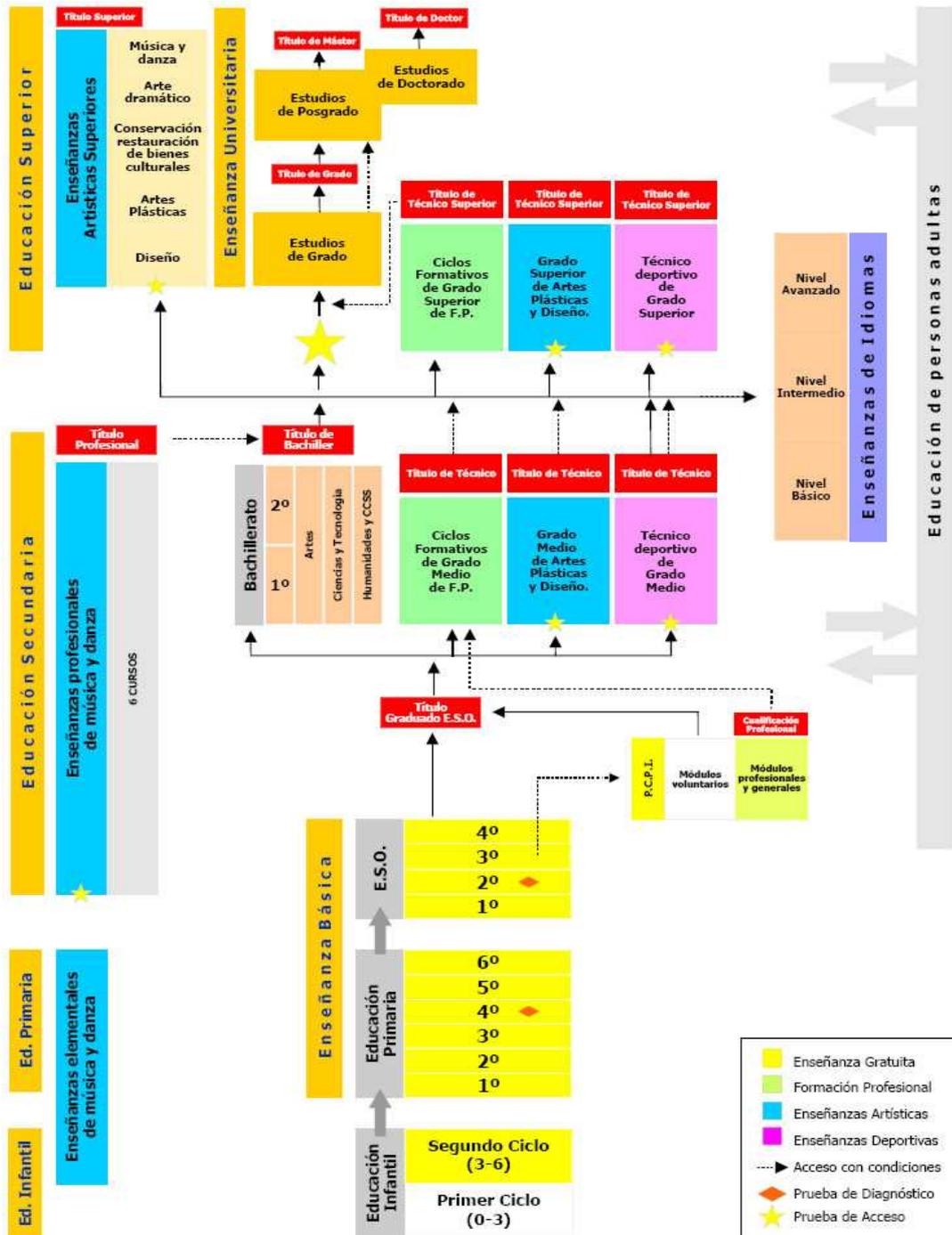


Figura 17: Estructura de la ESO. Adaptada de la LOE (2006).

En conclusión, cuando hablemos de realidad personal nos referiremos a aquellos aspectos de tipo familiar, socio-económicos, relacional y de estructura personal que en su conjunto, y dentro de un contexto de interacción social, determinan el marco personal de cualquier individuo. Conocer y profundizar en estos aspectos se hace imprescindible como punto de partida para que el alumno tenga un mayor conocimiento de sus posibilidades, intereses y expectativas frente a las decisiones que deberá tomar en su inmediato futuro.

6. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS BÁSICAS PARA LA EMPLEABILIDAD

Lo primero que debe preguntarse la persona es sobre los objetivos de búsqueda: ¿Qué tipos de puestos busco?; ¿A qué necesidades responde?; ¿Está de acuerdo con mi proyecto y con mis aspiraciones profesionales?; ¿Qué condiciones del puesto aceptaría (salario, horario, desplazamientos, viajes, lugar de residencia, peligrosidad, etc.); ¿En qué tipo de empresa? Nuestro plan de búsqueda dependerá en gran medida del sector y de la profesión en la que pretendemos “insertarnos”.

Para Tolber (1981), todo proceso de orientación precisa de la obtención de información a través de la cuál tanto el orientador como el orientado se documenten de aquellos datos que precisen en relación al puesto de trabajo al que se pretende optar en un futuro, así como de aquel itinerario formativo que se requiere para lograrlo. Otros autores como Hernández (1998) también especifican que es necesario conocer una serie de factores fundamentales de cara a la transición al mercado laboral, tales como la situación del mercado laboral, desde el ámbito local, comarcal y regional, así como la situación de la demanda de empleo en la que se detallen aquellas profesiones de mayor proyección de futuro, las que tienen más demanda en la actualidad o aquellas que pueden desaparecer en un corto período de tiempo como consecuencia de efectos tecnológicos, económicos y/o sociales.

Todo proceso orientador debe adaptarse a las necesidades presentadas por aquellos sujetos que quieren incorporarse al mercado laboral, pero además también debe estar dirigido a las personas que ya están integradas en los circuitos de trabajo. La orientación les ayuda a determinar itinerarios profesionales alternativos para la mejora de empleo o para la consecución de éste, si el que se desempeña es transitorio por necesidad económica.

Llegados a este punto y atendiendo a las *técnicas de orientación para la búsqueda de empleo* se considera imprescindible realizar aquella selección de información profesional que podamos necesitar, para después seleccionar aquella que más nos interese teniendo en cuenta nuestras inquietudes profesionales, y definir los modelos de búsqueda que se consideren más adecuados en cada situación (Sebastián, Rodríguez y Sánchez, 2003). La información que precisamos la podemos obtener a través de diferentes fuentes, entre las que podemos destacar:

- Los *Medios de Comunicación de Masas*. A través de estos medios podemos obtener una gran cantidad de información relacionada con la oferta y demanda de determinados puestos de trabajo.
- Los *Servicio Público de Empleo Estatal*. Son los organismos que se ocupan de todo lo relacionado con los programas de ocupación, las estadísticas de paro registrado, etc., además de ser el Servicio de Intermediación Laboral al que pueden asistir aquellos sujetos que quieran recibir información profesional.
- El *Servicio de Andalucía Orienta*. Es aquella institución especializada en orientación profesional, dirigida a todas aquellas personas que buscan un empleo o desean mejorar su actual situación laboral.
- Las *Agencias de Colocación*. Son entidades que colaboran con los Servicios Públicos de Empleo (SPEs) en la intermediación del mercado de trabajo, con el fin de ayudar a los trabajadores a

encontrar un empleo y a los empleadores a la contratación de los trabajadores más apropiados.

- Las *Empresas de Trabajo Temporal (ETT)*. Son aquellas empresas cuya actividad consiste en contratar trabajadores para ponerlos a disposición de otras empresas denominadas clientes o usuarias para un determinado periodo de tiempo.

De forma más detallada y siguiendo las aportaciones realizadas por Guillamón y Manzano (2005) vamos a tomar como referencia la clasificación realizada por estos autores sobre las fuentes de información a través de las cuales podemos documentarnos, formarnos e instruirnos hacia una determinada carrera profesional, además de servirnos como apoyo en la búsqueda de empleo. Para ello, tomaremos como referencia las aportaciones más significativas para el grupo de edad estudiado y que se encuentran en la búsqueda de su primer puesto de trabajo.

La búsqueda de empleo contempla la función desempeñada por los Servicios Públicos de Empleo a través de los cuales los sujetos pueden recibir ayuda a la hora de encontrar un puesto de trabajo, de forma que sean capaces de adecuarse a las necesidades demandadas en el mercado laboral y a realizar con éxito un proceso de selección. Para ello, los Servicios Públicos de Empleo cuentan con entidades colaboradoras, tanto públicas como privadas, dentro de la que se desarrollan funciones de intermediación laboral. Dentro de estas entidades podemos destacar las Agencias de Colocación, la Red EURES, los Servicios Integrados para el Empleo, las Acciones de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo o el Programa de Renta Activa de Inserción (Guillamón y Manzano, 2005).

➤ *Las Agencias de Colocación*

Las Agencias de Colocación son entidades de intermediación laboral sin ánimo de lucro que trabajan conjuntamente con los Servicios Públicos de

Empleo. Su objetivo principal es ayudar a las personas a buscar un puesto de trabajo que se adecue a su formación e intereses profesionales teniendo en cuenta aquellos para los que el sujeto está capacitado entre la oferta y la demanda existente en el mercado laboral. Las Agencias de Colocación deben garantizar además, el principio de igualdad entre todos los miembros de la comunidad que quieran acceder a un puesto de trabajo independientemente de su contexto socioeconómico.

Por lo que respecta a las funciones que le son atribuidas podemos destacar dos procedimientos fundamentales:

- *Preselección de candidatos*: Esta función consiste en proporcionar a las empresas que demandan un determinado profesional aquellos curriculum vitae de un conjunto de candidatos cuyos perfiles personales y profesionales se ajustan al demandado. En este procedimiento es la propia empresa la que asume la selección definitiva de la persona que ocupará el puesto de trabajo requerido.
- *Selección de candidatos*: El objetivo de esta función es cubrir una determinada oferta de empleo con el perfil profesional que más se ajuste al solicitado. La diferencia con el procedimiento de preselección de candidatos, consiste en que en este caso son los propios técnicos de selección de la Agencia de Colocación los que se hacen cargo del proceso de selección aunque la decisión final siga recayendo en el empresario.

Una vez que hemos visto la funcionalidad y procedimientos que se siguen en las Agencias de Colocación, conviene destacar las fases que han de llevarse a cabo cuando se tiene que poner en funcionamiento una determinada oferta de empleo para la búsqueda de un perfil profesional determinado. Dichas fases suelen ser las siguientes:

- Recepción de la oferta de empleo.
- Definición del perfil profesional: formación, años de experiencia, etc.
- Búsqueda de candidatos con el perfil profesional requerido.
- Selección de candidatos: realización de entrevistas personales y aplicación de pruebas para la adecuación de los candidatos al perfil profesional demandado.
- Presentación a la empresa de los curriculum de los candidatos y en el caso de que se haya producido una selección, se adjuntarán además unos informes en los que aparecerán reflejados las competencias profesionales y las pruebas evaluadas que justifiquen la adecuación de los candidatos al puesto de trabajo que se precisa cubrir.

En este sentido podemos decir que las Agencias de Colocación se presentan como entidades de apoyo tanto a los empresarios como a los demandantes de empleo de forma que se les pueda proporcionar la ayuda que necesitan ante la búsqueda de un profesional o de una oferta de empleo respectivamente.

➤ *La RED EURES*

En 1993 se crea la Red de Servicios Europeos de Empleo (EURES) con la finalidad de responder las necesidades de la Unión Europea de hacer factible la libre circulación de trabajadores por el territorio del Espacio Económico Europeo (EEE).

La Red EURES es una agencia de empleo a nivel europea que actúa como agente colaborador de los Servicios Públicos de Empleo y cuya función es la de informar, asesorar y facilitar la contratación europea a los demandantes de empleo y orientar a los empresarios que quieran acrecentar su ámbito de contratación. Entre sus objetivos principales podemos destacar:

- Ofrecer la posibilidad de llevar a cabo el intercambio de ofertas y demandas a nivel europeo.
- Garantizar el intercambio de información sobre la situación del mercado de trabajo entre los diferentes países miembros del EEE.
- Estrechar las relaciones entre los miembros del EEE con el fin de acceder con más facilidad a los puestos de trabajo ofertados a nivel europeo.
- Mejorar la vinculación entre el empleo y el conjunto de acciones formativas y orientativas que deben tener lugar para mejorar la adaptación de los sujetos a la ley de la oferta y demanda.

En cuanto a los servicios que deben ponerse a disposición tanto de los empresarios como de los demandantes de empleo dentro de la Red EURES podemos destacar los siguientes:

- Facilitar el acceso a la información a través de una base de datos desde la que se puedan conocer las ofertas de empleo disponibles en Europa, los perfiles más demandados o los requisitos solicitados.
- Ofrecer orientación y asesoramiento personalizado tanto al demandante de empleo como al empresario. De esta forma se podrá facilitar al empleador contactos con los candidatos que estén dispuestos a moverse por el EEE y ayuda en la tramitación de la contratación.

En este punto se puede decir que la Red EURES se presenta como entidad colaboradora de intermediación laboral en la que se ofrece ayuda a nivel europeo para facilitar la incorporación de trabajadores en diferentes países del EEE, ayudando tanto a los empresarios como a los trabajadores en los trámites necesarios para lograr la adecuación entre la necesidad manifestada y el perfil demandado.

➤ *Los Servicios Integrados para el Empleo*

Los Servicios Integrados para el Empleo (SIPeS) constituyen un medio de ayuda a los Servicios Públicos de Empleo ante el desarrollo de medidas dirigidas a disminuir el número de personas desempleadas. Para ello, dichas medidas deberán estar encaminadas a incrementar la capacidad de ocupación de los demandantes de empleo proporcionándoles ayuda de carácter formativo y personal de forma que les permita la elección de un itinerario profesional adecuado para su posterior inserción laboral.

Para una correcta puesta en práctica de los SIPeS hay que destacar dos actuaciones fundamentales que serían el análisis real del mercado de trabajo y las acciones orientadas a desarrollar la capacitación profesional de los trabajadores. El *análisis del mercado de trabajo* consiste en establecer políticas activas de empleo dirigidas a estudiar las variaciones que se producen en el mercado de trabajo, con la finalidad de adaptar la evolución sufrida en determinadas ocupaciones con la orientación que ha de darse a los sujetos en la redefinición de su formación e itinerario de búsqueda de empleo. Y las *acciones orientadas a desarrollar la capacitación profesional de los trabajadores* consisten en adecuar su perfil formativo y productivo con las necesidades reales del mercado actual. Estas necesidades personales engloban una serie de acciones:

- *Entrevista ocupacional*: es un tipo de entrevista cuya finalidad es establecer acciones de orientación y asesoramiento en la búsqueda de empleo.
- *Clasificación profesional*: consiste en evaluar el perfil profesional del demandante de empleo a través de la realización de pruebas de selección con el fin de establecer sus competencias en relación al puesto de trabajo ofertado.

- *Plan personal de empleo y formación (PPEF)*: son actuaciones de carácter individualizado dirigidas a facilitar a los usuarios la elaboración de un proyecto formativo y de inserción laboral.
- *Información profesional para el empleo (IPE)*: son acciones dirigidas a informar a los demandantes de empleo sobre las posibilidades reales del mercado de trabajo.
- *Desarrollo de aspectos personales para la ocupación (DAPO)*: consiste en ayudar a los sujetos a satisfacer sus carencias personales enseñándoles a elaborar su propio proyecto personal de empleo y formación, capacitándole así ante la toma de decisiones.
- *Búsqueda activa de empleo (BAE)*: son acciones encaminadas a facilitar a los sujetos destrezas para la búsqueda de empleo.
- *Información y asesoramiento para el autoempleo*: es la ayuda proporcionada a aquellas personas que manifiestan interés en desarrollar su principio proyecto empresarial.
- *Programas mixtos de empleo y formación profesional*: son acciones que tienen como objetivo la inserción laboral de los jóvenes a través de la práctica profesional en ocupaciones u otras actividades de interés general y social.
- *Planes específicos para la adquisición de experiencia laboral*: consiste en la contratación de trabajadores desempleados con el fin de otorgarles una primera experiencia en el mercado de trabajo.

A través de estos Servicios Integrados para el Empleo se pretende otorgar a los sujetos la capacitación ocupacional que necesitan para el correcto desenvolvimiento en un puesto de trabajo.

➤ *Acciones de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo*

Las Acciones de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo (OPEA) son acciones de orientación llevadas a cabo por

los servicios Públicos de Empleo o por entidades colaboradoras dirigidas a mejorar las posibilidades de ocupación de los demandantes de empleo. Para ello, se realizarán una serie de entrevistas personales con los usuarios con el objeto de conocer su perfil profesional pudiendo así determinar las actuaciones de orientación más adecuada. En este sentido podemos distinguir entre las acciones de orientación profesional para el empleo y las de asistencia para el autoempleo.

- *Acciones de Orientación Profesional para el Empleo*

Son acciones orientadas a facilitar a los demandantes de empleo su posicionamiento en el mercado de trabajo. A este respecto se contemplan cuatro tipos de actuaciones:

- *Tutoría Individualizada (TI)*: es aquella entrevista que tiene lugar entre el técnico orientador y el usuario con el fin de establecer los pasos más óptimos ante el desarrollo de un itinerario profesional.
- *Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación (DAPO)*: es una acción llevada a cabo para facilitar la adquisición de competencias personales que mejoren el proceso de inserción laboral de la persona de forma autónoma.
- *Grupo de búsqueda de empleo (BAE_G)*: es una actuación colectiva cuyo propósito es ofrecer a los demandantes de empleo las técnicas y habilidades necesarias que le permitan la búsqueda de empleo de una forma activa y sistemática.
- *Taller de entrevista (TE)*: son una serie de acciones colectivas que tienen por objeto que los usuarios adquieran los conocimientos y recursos necesarios para afrontar con más posibilidades de éxito una entrevista de trabajo.

- *Acciones de Asistencia para el Autoempleo*

Las acciones de autoempleo se realizan como una alternativa de acceso al mercado laboral e incluye un conjunto de actuaciones que ayudan a facilitar la detección de iniciativas en los demandantes de empleo. Destacamos dos procedimientos básicos:

- *Información y motivación para el autoempleo (IMA)*: es una actuación grupal dirigida a motivar al demandante de empleo hacia la iniciativa empresarial proporcionándole la información necesaria para el desarrollo de un proyecto de empresa.
- *Asesoramiento en proyectos empresariales (APE)*: es una acción individual, dirigida a personas que tengan definida pero no elaborada una iniciativa empresarial de forma que se le facilite el acompañamiento para el diseño y puesta en marcha de un plan de empresa.

Podemos decir que las Acciones de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo son llevadas a cabo para ofrecer información, motivación y asesoramiento a los demandantes de empleo que quieran incorporarse o mejorar su situación en el mercado laboral, o iniciar un camino empresarial de forma autónoma.

A modo de síntesis vamos a recoger a través del siguiente cuadro las diferentes entidades colaboradoras descritas, de forma que podamos llevar a cabo una mejor comprensión de su funcionalidad:

<p>AGENCIA DE COLOCACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su objetivo principal es ayudar a las personas a buscar un puesto de trabajo que se adecue a su formación e intereses profesionales teniendo en cuenta aquellos para los que el sujeto está capacitado entre la oferta y la demanda existente en el mercado laboral.
<p>RED EURES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad de responder las necesidades de la Unión Europea de hacer factible la libre circulación de trabajadores por el territorio del Espacio Económico Europeo (EEE).
<p>SERVICIOS INTEGRADOS PARA EL EMPLEO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas ocupacionales • Clasificación profesional • Plan personal de empleo y formación • Información profesional • Desarrollo de aspectos personales para la ocupación • Búsqueda activa de empleo • Información y asesoramiento para el autoempleo • Programas mixtos de empleo y formación profesional • Planes específicos para la adquisición de experiencia laboral
<p>ACCIONES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO Y ASISTENCIA PARA EL AUTOEMPLEO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías individualizadas • Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación • Grupo de búsqueda de empleo • Taller de entrevista • Informe y motivación para el autoempleo • Asesoramiento en proyectos empresariales

Tabla 21: Entidades de intermediación laboral para la búsqueda de empleo.

En todos estos procesos es muy importante que la información con la cual tomamos decisiones y actuamos sea de calidad y esté actualizada, pues de lo contrario nos puede conducir a opciones equivocadas. Si la información va a ser la base para la toma de decisiones, es importante que sea la propia persona la que adopte un papel activo en su demanda, búsqueda y selección,

pues es frecuente que la información proporcionada antes de que la persona sienta la necesidad de utilizarla, sea pasada por alto o no resulte significativa; sucede a veces que las personas la reciben sin analizarla suficientemente ni extraer consecuencias. De ahí la importancia de entrenar al sujeto en el análisis crítico de la misma. Más que proporcionar información, el orientador tendrá que ayudar a los sujetos estudiantes a seleccionar y procesar la información que reciben, y a utilizarla de forma activa en vez de pasiva.

Para Rodríguez (1999), en el proceso orientador la información adquiere una doble función: es motivadora, en tanto que impulsa a la persona a tomar una decisión en la convicción de que será la adecuada; y es exploratoria y formativa, en tanto que aporta conocimiento al individuo sobre muy diversas cuestiones. Esta actitud de búsqueda se concreta en lo que se denomina *conducta exploratoria*, que deberá ponerse en práctica durante toda la vida.

En conclusión, el tipo de información que se maneja puede ser muy variado, desde información relativa a uno mismo/a, que nos permita aproximarnos al autoconocimiento, a todo tipo de informaciones sobre las características del mercado de trabajo, de una o más profesiones, las exigencias y opciones que conllevan, sobre opciones académicas y formativas, oportunidades para desarrollar competencias, etc. Asimismo, es posible obtener fuentes de información que nos llevan, a su vez, a otras informaciones y cuyo uso requiere a veces un aprendizaje.

Por otro lado, el plan de búsqueda de empleo puede adoptar uno o más modelos, los más frecuentes son los siguientes (Sebastián, Rodríguez y Sánchez, 2003).

- *Respuesta a anuncios y ofertas de trabajo*: basado en conocer que empresa necesita cubrir un puesto de nuestro interés y con qué requisitos. En este caso, la respuesta debe estar siempre adaptada a las exigencias específicas de cada puesto concreto, elaborando un

curriculum vitae al efecto en el que se pongan de manifiesto los conocimientos, experiencias y competencias más directamente relacionadas con el perfil.

- *La auto-presentación:* la persona ofrece sus servicios a una empresa, sin esperar a que ésta oferte cubrir un puesto, buscando una lista de posibles empleadores de su interés, y enviando su curriculum vitae o bien realizando visitas personales en esas empresas. Aunque se ha revelado como un modelo menos eficaz, esto dependerá del tipo de puesto y también de la sistematicidad y el seguimiento con que se lleve a cabo.
- *El registro en un Servicio Público de Empleo:* se adopta cuando se toma la opción de prepararse para realizar pruebas de acceso a algún puesto del ámbito público. En se caso será necesario conocer en qué Administraciones Públicas pueden surgir ofertas y consultar periódicamente los Boletines Oficiales en los que se espera serán publicadas las convocatorias.

Una vez que hemos profundizado sobre la importancia de documentarnos sobre aquello que necesitamos para encaminar nuestro itinerario profesional, es conveniente adentrarnos en las *técnicas* más representativas que se necesitan ante la búsqueda de empleo como pueden ser el curriculum vitae y la carta de presentación, y que detallaremos a continuación:

➤ *El Curriculum Vitae*

Es un documento en el que se refleja la trayectoria personal y profesional del sujeto y en el que debe resaltarse la información sobre aquella experiencia y estudios relevantes para los objetivos que se tienen que cubrir en un determinado puesto de trabajo u oferta de empleo. Y el objetivo principal que se persigue con esta técnica es que la persona destaque su potencial

profesional y aquellas habilidades que le hagan diferente de los demás candidatos en el proceso de selección.

Se presenta como la herramienta de búsqueda de empleo por excelencia y proporciona al seleccionador una primera información sobre el perfil personal, formativo y profesional de la persona a emplear. Por ello, a la hora de redactarlo hay que tener en cuenta una serie de puntos:

- Debe estar adaptado para cada puesto de trabajo al que se opte.
- Debe ser claro, conciso y concreto. Tiene que transmitir visualmente profesionalidad y es aconsejable marcar con negrita cierta información o apartados que queramos destacar.
- La extensión aconsejable es de dos hojas como máximo.
- Hay que cuidar al máximo la presentación, y revisar la ortografía antes de enviarlo.
- Se debe enviar escrito con ordenador. Sólo se enviará manuscrito si así lo requiere la empresa.
- Hay que omitir habilidades que no estén relacionadas con el puesto al que se opta.
- Es aconsejable no incluir las personas de referencia, salvo que sean requeridas para el puesto a ocupar.
- No se debe olvidar nunca de poner todas las señas y el número de teléfono, incluidas la dirección de correo electrónico y de páginas Web personales, si se tiene.
- Se debe evitar incluir fecha de redacción de la carta de presentación.
- No debes adjuntar documentos acreditativos, excepto si son solicitados.

Cada tipo de curriculum enfatiza sobre diferentes aspectos de los estudios o experiencias del candidato, y dependiendo de ello se deberá adoptar la forma que más convenga al sujeto para cada puesto de trabajo. No obstante, son tres los tipos más utilizados:

- *Cronológico*: muestra los acontecimientos de la persona ordenados en el tiempo, por fechas. Este orden puede ser de lo más lejano en el tiempo a lo más reciente. La información reflejada debe ser breve y el mensaje claro y sencillo, con una extensión de una o dos páginas. No se debe personalizar.
- *Inverso*: al revés que el anterior. Empieza por lo último que has obtenido. Su ventaja es que permite destacar tu experiencia más reciente, lo que es muy interesante si tiene que ver con el puesto al que aspiras.
- *Funcional*: agrupa las actividades o funciones desarrolladas en bloques independientes, asociándolas por características comunes. Permite omitir referencia a fechas y, por tanto, lagunas formativas o profesionales. Su redacción es narrativa, y refleja de forma detallada formación, experiencia, logros, etc. Es más adecuado para personas que tienen un amplio historial formativo y profesional.

➤ *La Carta de Presentación:*

Es la herramienta utilizada para responder a una oferta de empleo explícita. Será la primera fuente de información que la empresa tenga de la persona solicitante, por lo que es un medio fundamental para posibilitar una primera toma de contacto con la empresa anunciante de la oferta de empleo. Es aconsejable adjuntarla siempre al curriculum para destacar los aspectos más relevantes de éste. Este tipo de carta es muy similar a la de auto-candidatura y debe incluir un mensaje claro, original y adaptado al puesto y empresa a la que va dirigida. Su uso va a marcar en gran medida la diferencia con el resto de los candidatos.

En cuanto a la extensión más adecuada, para este tipo de carta suele ser una página, comenzando con un saludo inicial, seguido de dos o tres párrafos en los que debe recogerse:

1. El objetivo de la carta.
2. Explicar las razones por las que se ha seleccionado la empresa.
3. Exponer cuales son las capacidades, preparación y experiencia que tiene el sujeto y cómo se adecuan al tipo de trabajo ofertado.
4. Se deben justificar los motivos de una posible entrevista.
5. Se finalizará con una despedida, utilizando aquellas fórmulas de cortesía más habituales.

Haciendo referencia ahora a los rasgos a tener en cuenta a la hora de redactar la carta de presentación, es aconsejable tener en cuenta una serie de consejos prácticos:

- Debe estar dirigida a alguien en particular.
- Tiene que convencer, persuadir a quien la lee de que eres el candidato adecuado para el puesto.
- Utiliza frases cortas, concisas pero con riqueza de vocabulario.
- Escribe la carta de presentación de forma creativa, orientada al cliente (la empresa), se flexible y dispuesto siempre a trabajar en equipo y a aprender.
- Evita expresiones excesivamente formales.
- Revisa tu ortografía y expresiones antes de darla por finalizada.
- Muestra interés por la empresa e infórmate sobre ella.

Se puede decir que estas estrategias de búsqueda de empleo constituyen unas herramientas claves que van a permitir al sujeto reflexionar sobre su situación personal, sus expectativas laborales y sobre las habilidades que tiene de cara a una mejor adaptabilidad hacia un determinado puesto de trabajo. De forma más gráfica vamos a explicitar los factores mencionados

hasta el momento de forma que podamos tener una visión más global y esclarecedora:

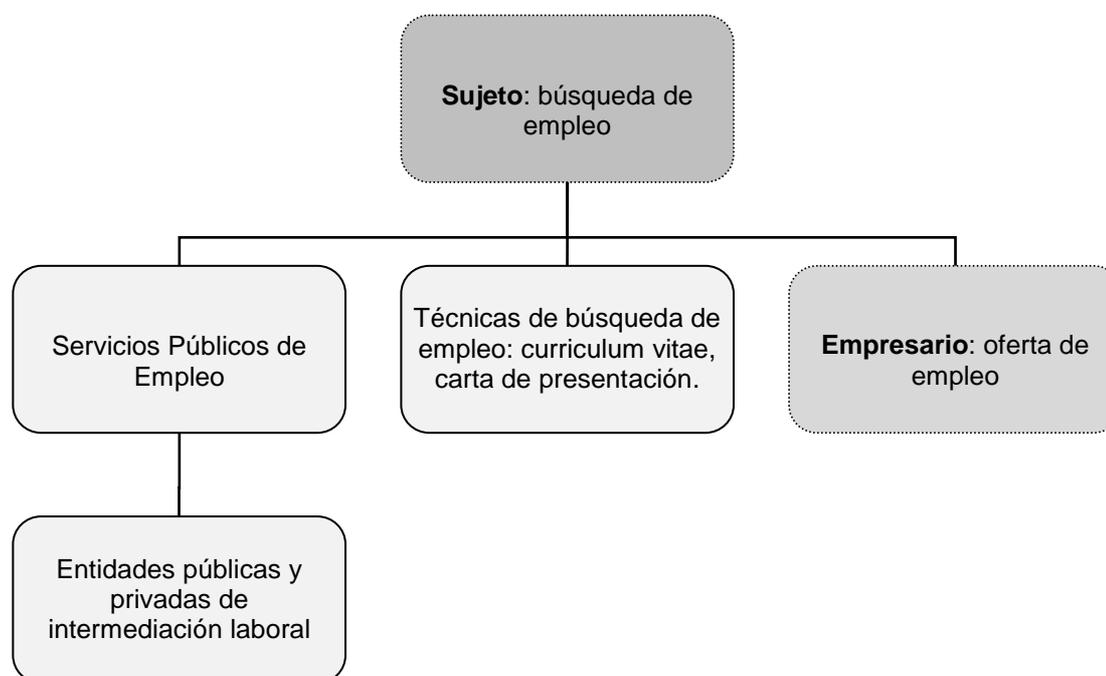


Figura 18: Proceso de intermediación laboral para la búsqueda de empleo.

Llegados a este punto hay que destacar la importancia de la ayuda y el asesoramiento que hay que ofrecer a los sujetos que se encuentran en búsqueda activa de empleo, ofreciéndoles los recursos y técnicas que le faciliten la inserción al mercado laboral. Es importante tener en cuenta que la ayuda debe ser puesta a disposición de las personas desde aquellas edades en las que pueden iniciar su primera búsqueda de empleo. Por ello, se considera necesario que desde la ESO se comience a ofrecer información al alumnado con el fin de que se familiaricen con este tipo de estrategias que van a utilizar de forma periódica mientras están inmersos en la búsqueda de empleo y que pueden tener lugar en el mismo momento en que finalicen esta etapa.

7. SÍNTESIS DEL TEMA

Los cambios económicos y sociales proponen desafíos que disputan profundamente la coyuntura entre la educación y el mundo del trabajo. Estas dos confrontaciones nos hacen indagar en las numerosas transformaciones que están teniendo lugar en el mercado de trabajo, en sus exigencias estructurales y en sus necesidades reales, y reflexionar sobre la capacidad que ofrece el Sistema Educativo para dar respuesta con nuevas estrategias de actuación.

La progresiva e incesante complejidad del sistema educativo, laboral y social, propician una atención destacada de los procesos de transición e inserción profesional. La orientación profesional adquiere en nuestros días nuevas potencialidades en su doble dimensión personal y social. Es necesario optimizar esa transición desde la escuela al trabajo, que los jóvenes encuentren aquellas alternativas que en mayor medida satisfagan sus propias necesidades, a la vez que el sistema social encuentre un aprovechamiento adecuado de los recursos humanos que integran su propio entramado social.

La orientación constituye uno de los factores de calidad, convirtiéndose en uno de los pilares básicos del proceso educativo sobre el que gira una parte importante de la acción educativa. Ha de tenerse en cuenta también que el desarrollo de la orientación en el campo educativo responde a unos objetivos encaminados a cubrir las necesidades de la propia persona a la que se dirige, sobre todo si tenemos en cuenta que vivimos en una sociedad caracterizada por el cambio continuo y por un nivel de exigencia cada vez más notorio.

En este sentido la orientación se entiende como un elemento de adhesión al desarrollo no sólo académico sino profesional del sujeto, en la medida en que fortalece la asimilación de aprendizajes para la transición a la vida activa.

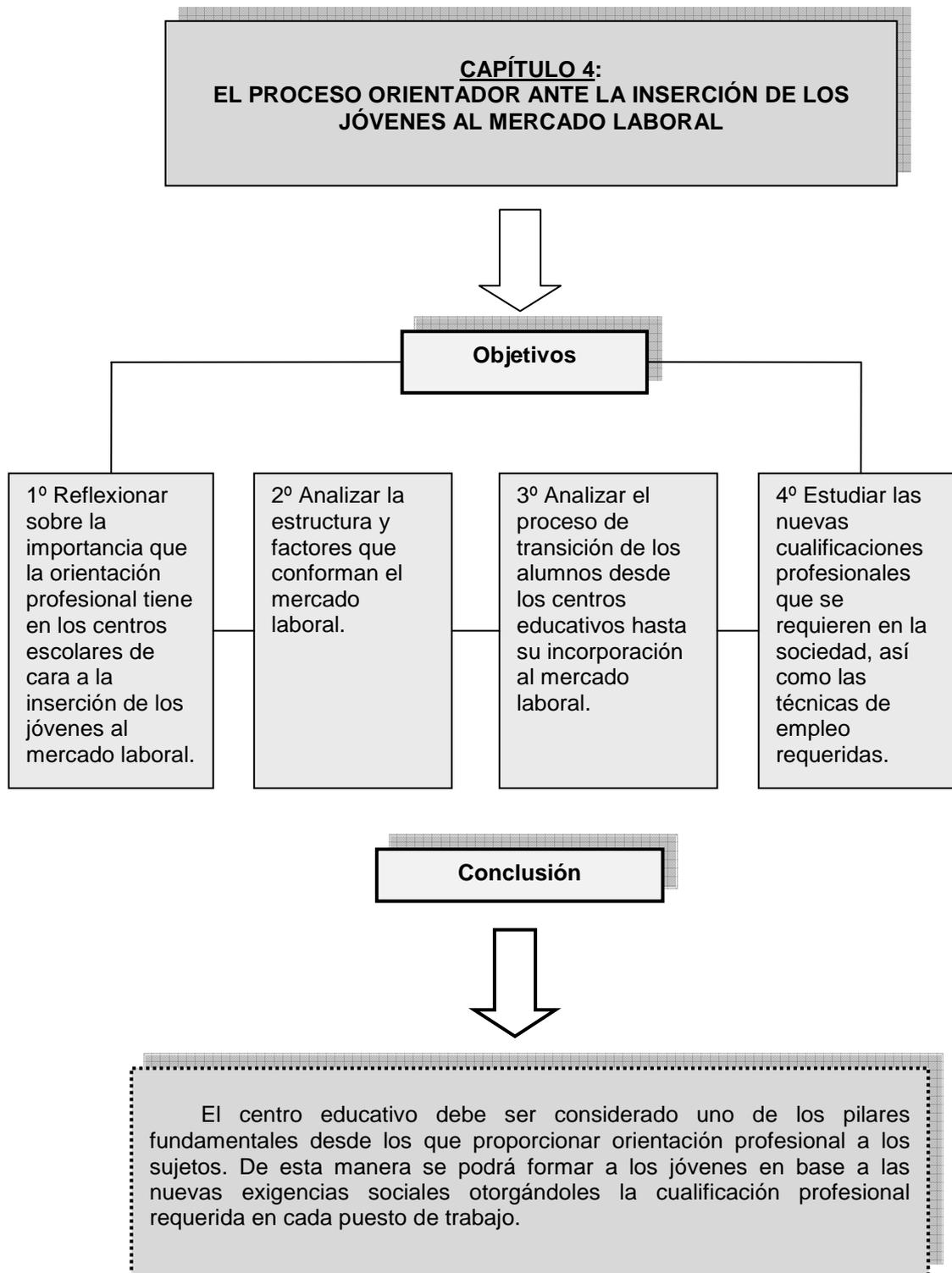


Figura 19: Resumen capítulo cuarto: el proceso orientador ante la inserción de los jóvenes al mercado laboral.

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

INTRODUCCIÓN

Toda investigación de carácter científico debe estar estructurada y seguir unos pasos que la fundamenten, con la finalidad de poder alcanzar los objetivos propuestos al inicio de su planteamiento. Autores como Bernal y Velázquez (1989), Cohen y Manion (1990), Bisquerra (1996) o Buendía (1999), entre otros, determinan de forma generalizada que debe existir esa estructura, la cual debe constar de una serie de fases básicas que permitan el adecuado desarrollo de la investigación. Estas fases quedan englobadas en cuatro grandes bloques que serían: el planteamiento y justificación del problema a investigar, la metodología de la investigación, el trabajo de campo y el análisis y exposición de conclusiones y propuestas de mejora.

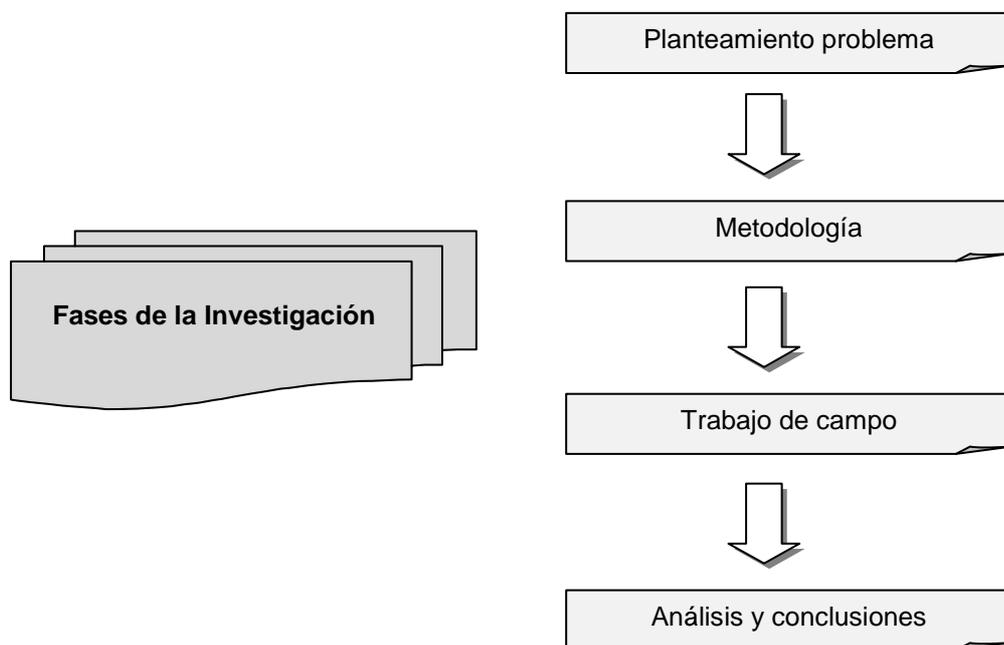


Figura 20: Fases de la investigación.

La primera fase a tener en cuenta en la investigación referida al planteamiento del problema, es aquella en la que vamos a hacer referencia a un hecho que hemos considerado relevante estudiar, que tiene lugar dentro de un contexto social determinado y al que vamos a intentar dar respuesta en función de los resultados que obtengamos una vez haya concluido la investigación. En nuestro caso, la investigación va a centrarse en conocer *“las percepciones sectorizadas del alumnado de la ESO en Granada sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en los centros educativos con la finalidad de conocer si dichos procesos les ayudan a definir adecuadamente sus futuros itinerarios formativos y/o profesionales de cara a una correcta adecuación e inserción en el complejo sistema laboral”*.

La segunda de las fases que engloba la metodología que se va a seguir en nuestra investigación, nos acerca a las técnicas que van a utilizarse para la recogida de datos. En nuestro caso se va a optar por la elección de una metodología cuantitativa (cuestionario) y cualitativa (entrevista y diario) con la que poder obtener una información más completa sobre el tema de estudio planteado. En esta fase se va a realizar también la descripción de la población a la que va dirigida la investigación, exponiendo los procedimientos seguidos hasta llegar a la elección de la muestra que finalmente participará en el transcurso de la misma.

Por lo que respecta a la tercera de las fases, vamos a abordar el trabajo de campo propiamente dicho en el que va a tener lugar la aplicación de los instrumentos de medida a la muestra objeto de estudio para posteriormente llevar a cabo el análisis y exposición de las conclusiones que se deriven de la información obtenida y que quedará recogida en la cuarta fase de nuestra investigación.

Una vez expuestas las diferentes fases que han de tenerse en cuenta en la investigación, se realizará una descripción mucho más detallada de cada una

de ellas a lo largo de los capítulos que conforman esta segunda parte del trabajo.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo de la fundamentación metodológica, constituye los cimientos del marco empírico en el que debe quedar recogido el diseño de la investigación y el desarrollo que deben seguir cada una de las fases que la forman.

En su desarrollo, la investigación la iniciamos con la identificación y delimitación del problema que vamos a estudiar como fruto del interés y la curiosidad que despierta en nosotros un fenómeno social observado y que se encuentra definido dentro de nuestra propia realidad social, con la identificación y formulación de los objetivos que van a impulsar la investigación.

El inicio de toda investigación también plantea la selección de una determinada metodología, se deberá tener en cuenta la propia naturaleza del problema sobre el que vamos a tratar, ya que método y problema en el marco de la investigación mantienen una mutua dependencia (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Elegida la metodología más adecuada, se lleva a cabo la aplicación del plan de diseño y a través de las técnicas de obtención de información se recogen los datos necesarios para ser analizados con el fin de explorar, comprender, interpretar o explicar el fenómeno objeto de estudio. En consecuencia, la obtención de la información constituye un paso importante y configurador del proceso de investigación e imprescindible para dar respuesta al problema planteado.

Una vez expuestas estas primeras líneas pasaremos a reflexionar sobre nuestra propia temática de estudio y sobre aquellas metodologías que pueden ofrecernos la información que precisamos. Finalmente extraeremos las principales conclusiones derivadas de esta investigación en las que detallaremos los resultados obtenidos y las propuestas de mejora que se estimen convenientes.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Han sido muchos los estudios centrados en reflexionar sobre cuál es el proceso de orientación más idóneo que debe desarrollarse en los centros educativos y sobre cuáles deben ser los enfoques desde los que hay que abordar la atención individualizada de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y en lo que respecta a la elección de un determinado itinerario formativo, profesional o de inserción laboral una vez que finalizan sus estudios obligatorios (Ginzberg, 1951; Super, 1967; Holland, 1971; Crites, 1974; Montane, 1993; Ander-Egg, 1995; Bauzá, 1997; Martín y Tirado, 1997; Sánchez, 1998; Pérez y Blasco, 2000; Romero, 2000; Álvarez, 2001; Galve y Ayala, 2001 y Ricart, 2001).

La importancia de la investigación en materia de orientación no sólo ha quedado reflejada en los numerosos estudios realizados, sino que a nivel legislativo también ha ido adquiriendo un mayor protagonismo. Como prueba de ello, podemos remontarnos al año 1990 con la LOGSE, dónde se recoge una nueva forma de entender la orientación educativa en nuestro país en lo que respecta a los nuevos métodos de asesoramiento y de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. A partir de este momento, se da una mayor notoriedad al proceso orientador dentro del propio sistema educativo y por lo tanto en los centros escolares, llegándose a considerar unos de los derechos fundamentales de los alumnos. Derivado de todo esto, se produce una plena integración de la tutoría en el proceso educativo, llegándose a considerar como una de las acciones a través de las cuales debe potenciarse la tarea orientadora, ofreciéndose una mayor coordinación entre profesorado y departamentos de orientación, así como con la familia con la finalidad de alcanzar una adecuada coordinación entre todos.

En cambio, no han sido tantos los estudios encaminados a indagar en torno a las percepciones que tienen los propios alumnos sobre la orientación y la acción tutorial que se lleva a cabo en los centros educativos. Se puede decir

que es escasa la información que se tiene relacionada directamente con sus percepciones, inquietudes, etc., sobre qué opinan, qué potencialidades o carencias creen que existen en el proceso orientador. De ahí que surja la idea de estudiar y dirigir la investigación hacia este punto concreto, considerando necesario concretar los pensamientos que tienen sobre la acción tutorial de forma más generalizada y sobre la orientación de forma más específica.

Existe una necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los alumnos, sometan a análisis la actividad orientadora de forma que facilite la reflexión sobre las características y repercusiones que conlleva su funcionamiento y sobre los efectos tanto positivos como negativos que se erigen. De nada sirve crear una acción educativa con la pretensión de ayudar a los estudiantes en su madurez educativa si no se le llega a explicar para qué o por qué se hacen determinadas actuaciones, así como cuáles podrían ser las repercusiones a las que conllevarían.

La inmersión en este razonamiento es lo que nos da pie a justificar la investigación que nos hemos propuesto y con ello dar paso a un esquema en el que se explican cuáles van a ser los puntos claves que la fundamentan.

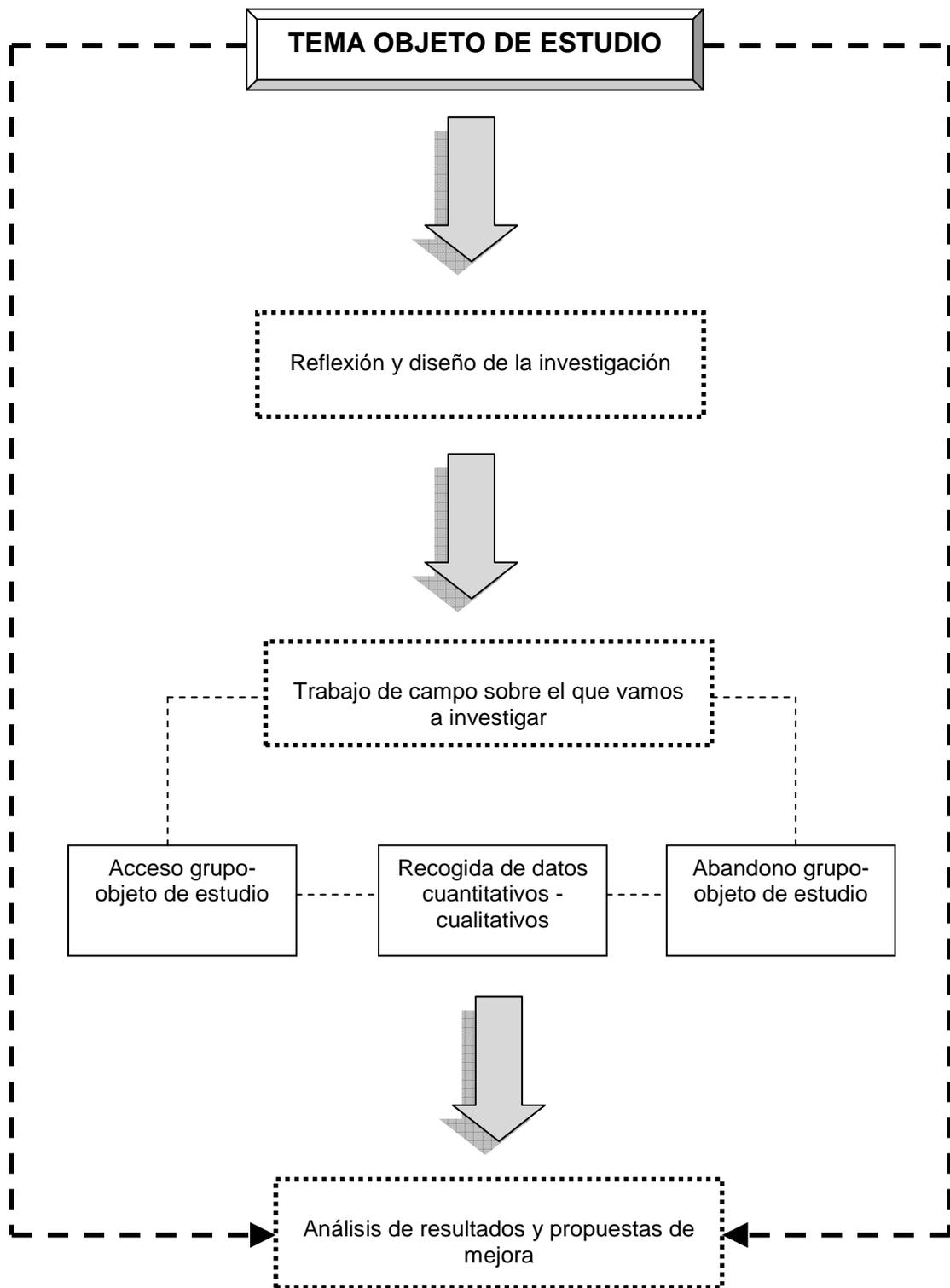


Figura 21: Diseño de la investigación metodológica.

Llegados a este punto, pasaremos a determinar el foco principal de nuestra investigación y que detallaremos en el siguiente apartado.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La finalidad de todo proceso de investigación es resolver o intentar dar respuesta a una serie de problemas que han venido manifestándose en un campo o área concreta de la realidad social y sobre la que nos gustaría intervenir.

Un problema puede identificarse como aquella dificultad o privación de algo a lo que nos gustaría dar respuesta. Para ello, sería preciso manifestar la naturaleza total de la situación con la que nos encontramos distinguiendo las necesidades y dificultades que se pueden presentar, así como el tiempo estimado que tardaremos en resolverlas. Los problemas pueden surgir como consecuencia de: *“una reflexión del grupo sobre las necesidades vividas, la observación sistemática llevada a cabo y recogida a través de un diario en el que quedan registrados sucesos anecdóticos, la observación participante realizada por un experto o facilitador en un medio determinado o a raíz de un informe o documento en el que se ofrece información sobre situaciones sociales o educativas que crean interrogantes”*. (Pérez, 1990:101).

Siguiendo a este mismo autor (Pérez, 1990), descubrimos que debe existir una dinámica coordinada para esclarecer el problema y unos pasos básicos que le den sentido.

1. *Identificación del problema*, desde el que se lleva a cabo una primera recogida de información experimental que nos proporcionará la ayuda necesaria para la comprensión del problema en sí mismo y para delimitar mejor el área que estamos estudiando. Esto nos permitirá realizar aquellas reflexiones sobre el problema

que queremos investigar con el fin de ampliar el campo de visión del mismo y sobre el que finalmente indagaremos.

2. *Representación del proceso de investigación-acción*, en el que se pone de relieve el problema concibiéndose como una espiral ininterrumpida de fases que involucran a los participantes en un largo y preciso proceso de estudio empírico de la realidad objeto de estudio.

Una vez aclarada la conceptualización entorno a la identificación del problema, pasaremos a abordar el campo de estudio del presente trabajo centrado en conocer:

“Las percepciones sectorizadas del alumnado de la ESO en Granada sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en los centros educativos con la finalidad de conocer si dichos procesos les ayudan a conocer y definir adecuadamente sus futuros itinerarios formativos y/o profesionales de cara a una correcta adecuación e inserción en el complejo sistema laboral”.

Con la finalidad de hacer hincapié sobre la importancia que despierta la práctica orientadora y la acción tutorial a este respecto, trataremos de indagar y dar respuesta a nuestro objeto de estudio de forma que podamos vislumbrar los déficit existentes y con ello dar mayor importancia a la necesidad de nuestra investigación.

Desde esta perspectiva y una vez delimitado nuestro campo de trabajo, vamos a exponer los objetivos que nos planteamos en nuestra investigación para ayudar a entender por qué queremos llevarla a cabo.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de una investigación son aquellos que “*señalan qué es lo que queremos saber acerca del objeto de estudio o qué cuestiones nos proponemos indagar*” (Rubio y Varas, 1999:184). Para una mejor comprensión de los mismos debemos conocer que existen unos generales y otros específicos cuyas diferencias más significativas son, según Pérez (1990) las siguientes.

- *Objetivos generales:* son aquellas intenciones que atienden el marco de referencia de una investigación y que por su formulación pueden consentir diversas interpretaciones y no hacen referencia a un conducto observable.
- *Objetivos específicos:* son descripciones mucho más esquematizadas, por lo que muestran más detalles de lo que se pretende alcanzar con la investigación. Sólo admiten una interpretación y se formulan en función de manifestaciones observables evaluables.

Por lo que respecta a su formulación todos los objetivos deben ser enunciados en concordancia con la hipótesis objeto de estudio, ya que son en términos genéricos el conglomerado de acciones que nos planteamos para alcanzar nuestra meta. En una investigación forman el eje central de referencia y son los que dan coherencia a la investigación. Según Espinosa (1987:85), los objetivos deben ser:

- *Claros:* deben estar formulados en un lenguaje comprensible y preciso, de modo que sean fácilmente identificables.
- *Realistas:* deben ser factibles con los recursos disponibles, con la metodología adoptada y dentro de los planes previstos.

- Pertinentes: deben tener una relación lógica con la naturaleza de los problemas que pretenden solucionar.

Lo expuesto hasta el momento nos ayuda a comprender el significado que tiene la formulación de los objetivos en una investigación, ya que es la forma más adecuada de conseguir un nivel de concreción adecuado para la puesta en marcha de un estudio. En toda investigación debe formularse un objetivo general sobre el que deben centrarse todas las ideas, pensamientos, inquietudes, etc. que queramos estudiar. Y por otro lado, aquellos objetivos específicos que se desglosen del general y que especifiquen de forma mucho más detallada cada uno de los campos de actuación que se quieren explorar. Para ello, haremos la descripción pertinente en torno a los objetivos que fundamentan nuestro estudio y que son descritos en las siguientes líneas.

Como *objetivo general* nos centramos en la idea de:

“Analizar las percepciones que tiene el alumnado los alumnos durante la escolaridad obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en sus centros educativos como fundamento esencial hacia la elección de un determinado itinerario formativo o profesional de forma que puedan perfilar su correcta inserción en el mercado laboral”.

Y como *objetivos específicos* fundamentados en el análisis de los capítulos precedentes y que han sustentando de forma teórica esta investigación, señalaremos los siguientes:

1. Conocer la visión que tienen los alumnos sobre el asesoramiento que reciben en los centros educativos.
2. Analizar el contexto educativo y social de los alumnos al término de la escolaridad obligatoria.

3. Conocer las herramientas metodológicas de trabajo que puedan ayudar al proceso orientador de los alumnos en los centros educativos.
4. Estimar aquellos aspectos formativos que se precisan para perfilar un determinado itinerario formativo y/o profesional.
5. Estudiar los factores que influyen en la búsqueda de empleo de los alumnos y en su posterior incorporación al mercado laboral.
6. Proporcionar una visión general de la situación actual del mercado laboral.
7. Definir las metas que se persiguen con las acciones de orientación favoreciendo la empleabilidad a través de un mayor conocimiento del mercado laboral.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hay formas diferentes de concebir e interpretar la realidad sobre un determinado tema, ya que cada proyecto o estudio de investigación utiliza aquella metodología que considera más adecuada según el modelo conceptual en el que se apoya (Sandín, 2003).

El intento de conocer una determinada realidad resulta imprescindible para determinar el conjunto de procedimientos con los que acceder al contexto social investigado abordando el conjunto de objetivos específicos mediante los cuales queremos lograr el fin último de nuestra investigación. En este sentido, el método científico se concibe como ese procedimiento a través del cual se va a poder abordar dicho fin. Como características clarificadoras de este método podemos hacer referencia a las expuestas por Colás y Buendía (1994):

- *Fácticas*. Hace referencia a problemas centrados básicamente en la experiencia y en datos empíricos, aunque también admiten datos o hechos de carácter subjetivo o interno.

- *Racionales*. Se centra en la búsqueda sistemática y coherente de los principios que engloban el conjunto de teorías e ideas de la realidad investigada.
- *Contrastables*. Se trata de validar los enunciados teóricos de la investigación. De esta forma se garantiza una mayor fiabilidad de sobre los resultados obtenidos.
- *Objetivas*. Consiste en obtener la correlación entre los hechos y las afirmaciones realizadas.
- *Analíticas*. Se basa en ofrecer una metodología rigurosa y precisa de forma que garantice el éxito de la investigación.
- *Sistemáticas*. Se centra en ofrecer un carácter estructurado y definido de las diferentes teorías que queremos investigar.
- *Autocorrectivas*. Consiste en garantizar una revisión constante de las teorías y de los resultados obtenidos de forma que se puedan ir ofreciendo reestructuraciones y propuestas de mejora conforme vayan apareciendo nuevos cambios en la realidad social investigada.

A continuación se describirá la selección del método y los instrumentos de medida utilizados para la recogida de datos, así como lo concerniente a la elección y descripción de la muestra que forma parte de este trabajo.

4.1. Selección del método

El método podría definirse como un procedimiento o conjunto de éstos, como una manera distintiva, concreta y sistemática de alcanzar un determinado fin. Podría considerarse como una sucesión de operaciones y actividades que se ejecutan de una manera ordenada y esquemática dentro de un proceso ya establecido con el propósito de conocer, reflexionar e intervenir sobre una determinada realidad.

En la actualidad declinarse por un método u otro no debe plantearse como algo determinante y excluyente, sino como algo complementario y unificador. Al inicio de toda investigación y ante la elección del método que va a identificar el desarrollo de cualquier estudio, hay que tener en cuenta los instrumentos de recogida de información a través de los cuales se van a querer obtener los datos que se precisan para contrastar los objetivos inicialmente formulados, pues la inclinación hacia unas determinadas técnicas van a definir también los paradigmas categóricos de la investigación.

Así pues, y ante la realidad objeto de nuestro estudio, debemos realizar la elección del método específico que va a marcar el desarrollo de esta segunda fase. No obstante, hemos considerado relevante conocer en primer lugar las posibles alternativas que existen en el mercado antes de especificar la declinación por la que finalmente apostamos para nuestro estudio.

Para autores como Colás y Buendía (1998:62) hay una gran diversidad de métodos entre los que nos encontramos con: métodos experimentales, métodos correlacionales, métodos descriptivos, métodos cualitativos y métodos de investigación-acción. Y dichos métodos engloban los tres grandes paradigmas, como son el normativo, el interpretativo y el crítico.

Paradigma Normativo	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos experimentales • Métodos correlacionales • Métodos descriptivos
Paradigma Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos cualitativos
Paradigma Crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación – Acción

Tabla 22: Tipos de métodos. Adaptado de Colás y Buendía (1998).

Con la finalidad de extraer y contrastar las diferentes aportaciones que en materia bibliográfica se han realizado en las últimas décadas sobre los paradigmas del método, hemos considerado relevante mencionar las aportaciones más significativas realizadas por Best (1982), Bisquerra (1989), Colás y Buendía (1998) y León y Montero (2003). Estas aportaciones las podemos clasificar a su vez en torno a las técnicas o instrumentos específicos de recogida de información cuya clasificación acopiaría por un lado las realizadas en torno al paradigma normativo (metodología descriptiva) por Best, (1982); Bisquerra, (1989); Colás y Buendía, (1998) y León y Montero (2003), y por otro lado las efectuadas en torno al paradigma interpretativo (método cualitativo) por Bisquerra (1989). Para una mejor aclaración se expone el siguiente cuadro comparativo:

Paradigma / Métodos	Técnicas e instrumentos de recogida de datos
<i>Normativo / Descriptivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas • Estudios analíticos • Etc.
<i>Interpretativo / Cualitativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Entrevistas • Etc.

Tabla 23: Paradigma normativo e interpretativo.

Teniendo en cuenta estas primeras aportaciones y dependiendo de la concepción que tengamos de la realidad objeto de estudio, es decir, si existe una focalización hacia una perspectiva cuantitativa, cualitativa o crítica, así se confeccionarán los diferentes elementos metodológicos, eligiendo aquellos que mejor se adapten a la naturaleza de nuestra investigación. Posiblemente y antes de tomar una determinación es importante conocer mejor cuál es la principal diferencia entre un estudio de carácter cuantitativo y otro de carácter

cualitativo. Entendemos que las investigaciones cuantitativas enfatizan el control y la explicación frente a la búsqueda de sucesos, mientras que las investigaciones cualitativas enfatizan la comprensión de las singulares interrelaciones que se producen (Stake, 1998).

Ahora sí es el momento de identificar el propósito respecto a nuestra problemática de investigación determinando los métodos más adecuados para ello. Concebimos que nuestra realidad social se acoge a un método descriptivo (paradigma normativo), teniendo en cuenta su orientación hacia la necesidad de describir un conjunto concreto de fenómenos en un momento determinado (las percepciones de los alumnos de la ESO) y cualitativo (paradigma interpretativo), como método generador de datos puramente estadísticos que aporten un grado de objetividad a la investigación. Se acoge también al paradigma crítico, en la medida en que esta investigación se concibe como un proceso cíclico y de reflexión constante sobre la práctica, llevando a cabo aquellos perfeccionamientos que se consideren oportunos para un mejor acercamiento de la realidad. Estamos, ante un proceso de reflexión permanente de Investigación – Acción.

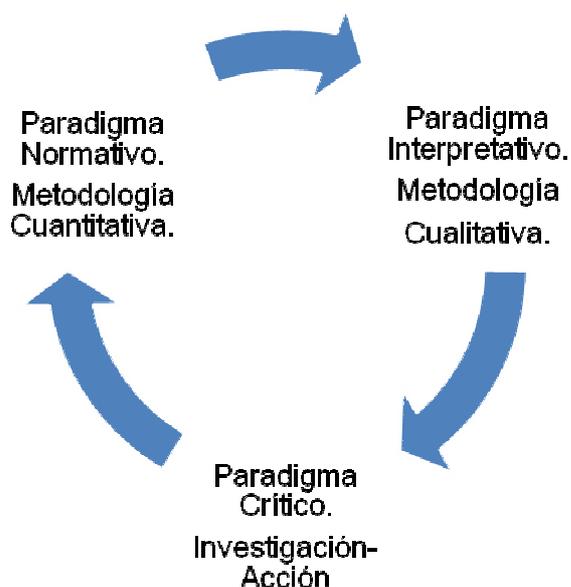


Figura 22: Paradigmas de la investigación.

Podemos decir entonces que estamos ante una metodología descriptiva y ecléctica debido a que vamos a utilizar instrumentos de carácter tanto cuantitativo como cualitativo, produciéndose así una complementariedad entre ambos. Es importante estudiar varios instrumentos que puedan sernos útiles en un estudio ya que el hecho de poder utilizar más de uno, además de poder proporcionarnos más información, nos va a permitir obtener un mayor grado de credibilidad y fiabilidad en los resultados.

De esta forma podemos conseguir una interpretación reveladora de la realidad que estamos analizando y un estudio completo en lo que concierne a los datos obtenidos provenientes de diferentes instrumentos, lo que nos va a ayudar a darle un tratamiento multidisciplinar de la realidad mediante el contraste de las diferentes percepciones realizadas.

4.2. Elección y descripción de la muestra

En este punto se trata de determinar las características principales de los sujetos sobre los que se investigarán, puesto que necesitamos saber quiénes serán (edad, sexo, contexto socioeducativo...), cómo los localizaremos, cuántos necesitaremos, cómo los seleccionaremos, cómo debemos comportarnos con ellos, etc. De esta forma y teniendo en cuenta los parámetros descritos, obtendremos el tipo de muestra adecuada para estudiarla, someterla a las pruebas necesarias y contrastar con ella las hipótesis formuladas al inicio de la investigación.

En cuanto a las características que deben reunir en un primer momento son básicamente tres (León y Montero, 2004):

- *Representatividad.* Cuanto mayor sea el número de participantes, mejor será su representatividad, ya que es más fácil que contengan las variables que nos interesan estudiar.
- *Idoneidad.* Nos referimos a que los participantes deben adecuarse con la naturaleza de los fenómenos que se van a estudiar. Necesitamos fijarnos bien en cuál es el fenómeno que se va a investigar, cuáles son sus variables y cuál es la forma de producirlas u observarlas.
- *Accesibilidad.* La representatividad y la idoneidad deben ser logradas dentro de unos parámetros razonables y por lo tanto, accesibles con el fin de obtener los datos que precisamos para el correcto desarrollo de la investigación.

Por lo que respecta a esta última característica de accesibilidad descrita por León y Montero (2004), hay que señalar que en determinadas ocasiones y dependiendo de la muestra objeto de estudio existen grandes dificultades a la hora de acceder a todos los sujetos sobre los que nos gustaría obtener los datos que necesitamos para contrastar las hipótesis de nuestra investigación.

Fox (1981) determina esa dificultad de acceso hasta alcanzar la muestra final de la que recopilaremos los datos en cinco grandes estadios o etapas: universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos. Por lo tanto, la descripción y clarificación de la población se hace necesaria para detectar quiénes son los sujetos generalizadores de aportar información valiosa a la investigación.

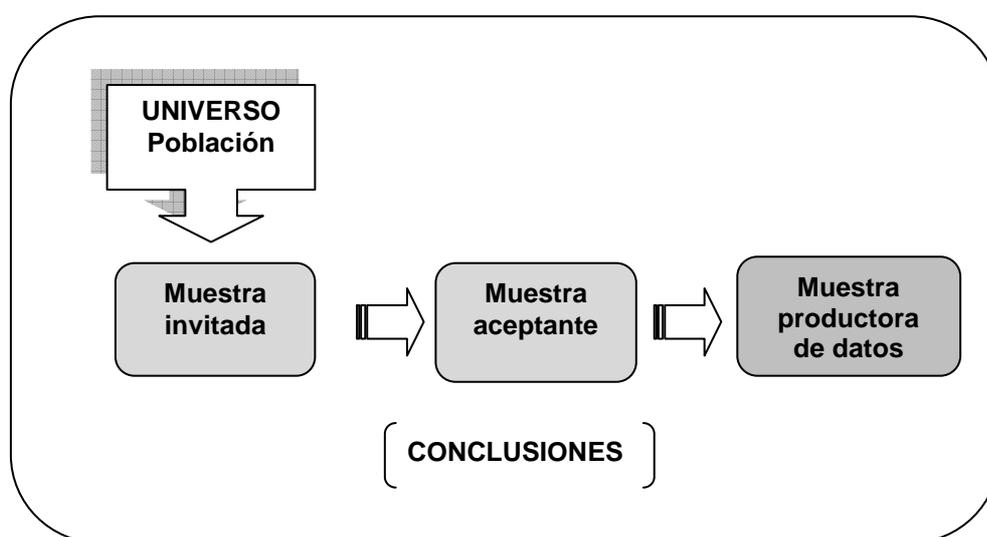


Figura 23: Ciclo de muestreo. Adaptado de Fox (1981).

En este sentido y tras haber determinado el universo o población, se aprecia con claridad que es preciso realizar una diferenciación conceptual entre estos dos términos. Buendía, Colás y Hernández (1999:28) los definen de la siguiente forma:

- Universo: *“... es aquella serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas y relacionadas con el problema de investigación...”*
- Población: *“...conjunto definido, limitado y accesible del universo que forme el referente para la elección de la muestra...”*

Con el fin de entender mejor también el significado de la muestra, encontramos que es definida como un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada (Colás y Buendía, 1998).

En nuestro caso concreto, partimos de un universo de gran envergadura, pues nuestro trabajo va dirigido a los alumnos de la ESO escolarizados en los Centros de Educación Secundaria del Municipio de Granada. Por lo que teniendo en cuenta estas primeras apreciaciones partimos de una base de 59 centros: públicos y privados-concertados (Consejería de Educación de Sevilla, 2009) (Anexo: I). Ahora bien, sabiendo el número de centros (59) y teniendo en cuenta que la media de alumnos de secundaria por aula es de unos 25-27 aproximadamente, se considera una población por centro de unos 100-108 alumnos, lo que supondría un total de 5.900-6.372 alumnos, sin tener en cuenta que estaríamos hablando de haber tomado una única línea. De lo contrario, y si partimos de la base de que la mayoría de los centros contasen con tres líneas, podríamos incluso encontrarnos con poblaciones de unos 17.700-19.116 alumnos aproximadamente.

La población serían todos aquellos alumnos de la ESO pertenecientes a esos Centros de Educación Secundaria, a la cuál accederemos con el fin de conseguir una muestra amplia y representativa de la que obtener los datos necesarios para nuestra investigación.

En nuestro caso concreto, partiendo de las primeras premisas expuestas y sabiendo que la población existente es excesiva, se establecería como segundo paso la selección de la muestra invitada al estudio. Hay que tener en cuenta que el tomar como muestra a la totalidad de los centros supondría un porcentaje desmesurado y muy costoso en cuanto a recursos tanto de carácter económico como de tiempo, entre otros. Por ello intentaremos trabajar con una muestra más reducida, siendo siempre representativa de la población total. De esta forma, la muestra invitada quedaría finalmente reducida a 51, centros de la cual se obtuvo una muestra productora de datos de 19, lo que supone un

37,25% de la misma o un 32,20% si tomamos como referencia la población total. Siguiendo los estadios propuestos por Fox (1981) podemos establecer la siguiente descripción respecto a la muestra:

Población	Muestra invitada	Muestra aceptante	Muestra productora de datos	% de la población
59	51	23	19	37,25

Tabla 24: Muestra de la investigación.

Así, de la muestra finalmente aceptante se quedaría una clasificación estratificada en base al carácter de si el centro educativo es público o privado-concertado de la siguiente manera:

Centros Privados-Concertados	Centros Públicos
13	6

Tabla 25: Carácter privado-concertado / público de los centros.

Con respecto al tamaño de la muestra como una de las características básicas que garantizan la representatividad de la investigación, es necesario seguir la siguiente fórmula para establecer los parámetros precisados:

$$n = \frac{N \cdot Z_a^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2 \cdot (N - 1) + Z_a^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

donde (Moreno, 2007:235):

- n es el tamaño de la muestra.
- N es el tamaño de la población total.
- Z_a . Si consideramos una variable aleatoria que siga una distribución normal tipificada, Z_a representa el valor que hace que la probabilidad de que esta variable aleatoria quede dentro del intervalo $(-Z_a, Z_a)$ sea $1 - 2\alpha$. Este es el parámetro que indica el grado de confianza, siendo α la mitad de 100 menos el grado de confianza.
- p representa la proporción poblacional que cumple la propiedad que se estudia. Habitualmente es desconocida, por lo que se suele acotar con el valor 0'5, que es el que nos daría un mayor valor del tamaño de la muestra.
- d representa la precisión de la proporción que se estima (indica el intervalo en el que puede variar la proporción para el grado de confianza seleccionado).

En nuestro caso tendríamos un tamaño de la muestra $n = 18,15$, tomaremos $p = 0'5$ para que la muestra sea válida para cualquier otra proporción poblacional, y tomaremos los grados de confianza y de precisión habituales, (95% de confianza, lo que nos lleva a un $1'962 \alpha Z$, y una precisión del 5%, $d = 0'05$).

Ahora bien, de los 19 centros vamos a establecer una clasificación pormenorizada de la muestra de alumnos participantes en la investigación final.

Así, la selección interna se ha realizado de forma aleatoria, al azar, en la que se ha seleccionado una única línea de secundaria de forma que fuese posible unificar la representatividad por centro (algunos de ellos sólo cuentan con una línea).

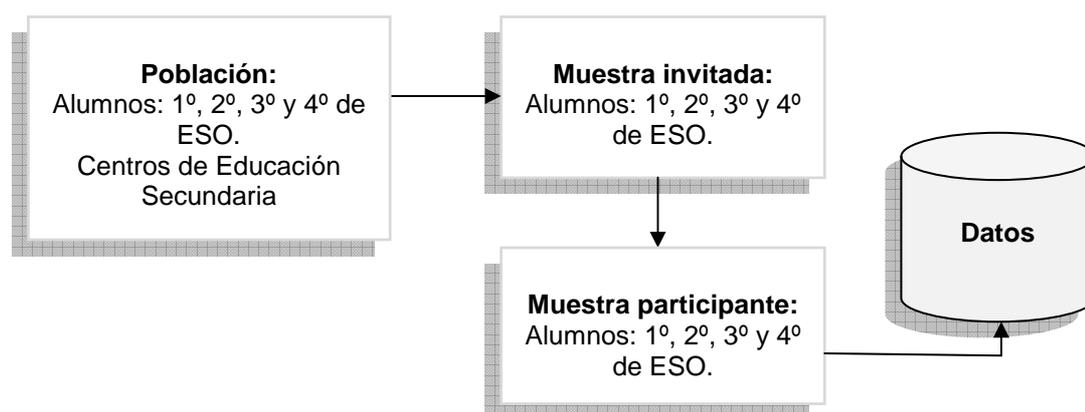


Figura 24: Ciclo de muestreo. Población objeto de estudio de la investigación.

Contamos por tanto con una muestra productora de datos de 1.715 alumnos, que finalmente participarían en la investigación. Se trata de un número muy significativo si tenemos en cuenta que procede de una población total de 1.927, representando un 89,00%. En las siguientes tablas se detalla cada uno de los datos con los que hemos trabajado durante el desarrollo de la investigación estableciendo una clasificación en primer lugar por centros respecto a su carácter privado-concertado y público, y por otro lado determinando los totales finales extraídos de estos resultados:

PT: población total

MI: muestra invitada

MPD: muestra productora de datos (real)

Centros privados - concertados				
Centro 1º	PT	MI	MPD	%
1º ESO	26	26	23	
2º ESO	25	25	22	
3º ESO	24	24	21	
4º ESO	22	22	19	
	97	97	85	87,63%
Centro 2º	PT	MI	MPD	
1º ESO	23	23	18	
2º ESO	27	27	21	
3º ESO	25	25	22	
4º ESO	26	26	25	
	101	101	86	85,15%
Centro 3º	PT	MI	MPD	
1º ESO	25	25	23	
2º ESO	26	26	23	
3º ESO	24	24	21	
4º ESO	26	26	23	
	101	101	90	89,11%
Centro 4º	PT	MI	MPD	
1º ESO	26	26	25	
2º ESO	28	28	25	
3º ESO	25	25	18	
4º ESO	26	26	22	
	105	105	90	85,71%
Centro 5º	PT	MI	MPD	
1º ESO	25	25	23	
2º ESO	23	23	17	
3º ESO	25	25	22	
4º ESO	24	24	17	
	97	97	79	81,44%
Centro 6º	PT	MI	MPD	
1º ESO	25	25	24	
2º ESO	24	24	22	
3º ESO	26	26	23	
4º ESO	22	22	17	
	97	97	86	88,66%

Centro 7º	PT	MI	MPD	
1º ESO	23	23	19	
2º ESO	26	26	23	
3º ESO	26	26	24	
4º ESO	25	25	21	
	100	100	87	87,00%
Centro 8º	PT	MI	MPD	
1º ESO	24	24	20	
2º ESO	25	25	22	
3º ESO	26	26	25	
4º ESO	27	27	24	
	102	102	91	89,22%
Centro 9º	PT	MI	MPD	
1º ESO	24	24	21	
2º ESO	23	23	23	
3º ESO	26	26	25	
4º ESO	26	26	23	
	99	99	92	92,93%
Centro 10º	PT	MI	MPD	
1º ESO	25	25	23	
2º ESO	26	26	25	
3º ESO	27	27	22	
4º ESO	26	26	24	
	104	104	94	90,38%
Centro 11º	PT	MI	MPD	
1º ESO	23	23	19	
2º ESO	25	25	21	
3º ESO	26	26	25	
4º ESO	25	25	23	
	99	99	88	88,89%
Centro 12º	PT	MI	MPD	
1º ESO	25	25	20	
2º ESO	24	24	23	
3º ESO	26	26	22	
4º ESO	27	27	25	
	102	102	90	88,24%

Centro 13º	PT	MI	MPD	
1º ESO	24	24	23	
2º ESO	23	23	20	
3º ESO	26	26	22	
4º ESO	25	25	24	
	98	98	89	90,82%

Tabla 26: Muestreo de alumnos de centros privados-concertados.

Total	PT	MI	MPD	%
1º ESO	318	318	281	
2º ESO	325	325	287	
3º ESO	332	332	292	
4º ESO	327	327	287	
	1302	1302	1147	88,10%

Tabla 27: Resumen del muestreo de alumnos de centros privados-concertados.

Centros públicos				
Centro 1º	PT	MI	MPD	%
1º ESO	23	23	21	
2º ESO	24	24	20	
3º ESO	23	23	20	
4º ESO	27	27	25	
	97	97	86	88,66%
Centro 2º	PT	MI	MPD	
1º ESO	26	26	23	
2º ESO	25	25	24	
3º ESO	27	27	24	
4º ESO	28	28	26	
	106	106	97	91,51%
Centro 3º	PT	MI	MPD	
1º ESO	25	25	22	
2º ESO	27	27	24	
3º ESO	28	28	26	

4º ESO	27	27	23	
	107	107	95	88,79%
Centro 4º	PT	MI	MPD	
1º ESO	26	26	23	
2º ESO	27	27	25	
3º ESO	26	26	25	
4º ESO	27	27	24	
	106	106	97	91,51%
Centro 5º	PT	MI	MPD	
1º ESO	26	26	23	
2º ESO	25	25	24	
3º ESO	25	25	23	
4º ESO	27	27	25	
	103	103	95	92,23%
Centro 6º	PT	MI	MPD	
1º ESO	25	25	23	
2º ESO	26	26	24	
3º ESO	27	27	26	
4º ESO	28	28	25	
	106	106	98	92,45%

Tabla 28: Muestreo de alumnos de centros públicos.

Total	PT	MI	MPD	%
1º ESO	151	151	135	
2º ESO	154	154	141	
3º ESO	156	156	144	
4º ESO	164	164	148	
	625	625	568	90,88%

Tabla 29: Resumen del muestreo de alumnos de centros públicos.

Total	PT	MI	MPD	%
1º ESO	469	469	416	21,59%
2º ESO	479	479	428	22,21%
3º ESO	488	488	436	22,63%
4º ESO	491	491	435	22,57%
	1927	1927	1715	89,00%

Tabla 30: Totales del muestreo de los alumnos.

4.3. Elección de los instrumentos de recogida de datos

Antes de llevar a cabo la elección de las técnicas utilizadas para la recogida de información, vamos a realizar una diferenciación entre las dos dimensiones de naturaleza cuantitativa y cualitativa en las que se englobarían. De esta forma podremos acercarnos y comprender mejor el grado de significatividad que una determinada elección podría suponer para nuestra investigación.

Dimensión cuantitativa - cualitativa

La *investigación cuantitativa* tiene sus orígenes en la sociología y en las ciencias físico-naturales, procurando fragmentar la realidad con la intención de facilitar su análisis, al mismo tiempo que pretende estudios extensivos sobre muestras representativas de sujetos.

Este tipo de investigación suele caracterizarse por ser normativa, generalizable, por ser estructural y estar orientada al logro de unos objetivos previamente establecidos. Por lo que respecta a la forma en la que se ha ido interpretando, podemos decir que siempre han disfrutado de un notable prestigio, de ahí que se haya procedido durante mucho tiempo a resaltar con frecuencia las ventajas derivadas de su utilización. Luque (1997) señala una serie de características que nos ayudan a entender mejor este método:

- Ser más estructurada.
- Emplea datos de naturaleza cuantitativa fácilmente expresables con números.
- Trabaja con muestras mayores y, normalmente, representativas.
- El análisis de datos es de tipo estadístico y persigue generalizar los datos de la muestra de una población.
- Es interesante para la investigación que orienta una acción. Investigación concluyente.

En cuanto a la *investigación cualitativa*, que tiene sus orígenes en la antropología y su intención es la de llegar a una comprensión holística de la realidad, centra su estudio básicamente en la profundidad de la información obtenida. Con este método lo que se pretende llevar a cabo son descripciones lo más detalladas posibles de los acontecimientos, las personas y las instituciones que pueden ser observables, donde adquiere un considerable interés los pensamientos y acciones de los propios informantes.

Autores como Bisquerra (1989), Strauss y Corbin (1990) o Pérez (1994), nos ayudan a entender mejor su significado a través de las siguientes definiciones.

“En investigación cualitativa se pueden utilizar técnicas de recogida de datos como los estudios de casos, las entrevistas en profundidad, la observación participante, fotografías, vídeo, grabaciones, etc. Con esto se pretende estudiar lo que la gente ‘dice y hace’, en lugar de lo que ‘dice que hace’, más propio de las encuestas y métodos cuantitativos” (Bisquerra, 1989:258).

“...cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se han llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento

organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones...”
(Strauss y Corbin, 1990:17).

“...un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez Serrano, 1994:46).

Sobre los aspectos que caracterizan a este tipo de investigación, podemos señalar las aportaciones realizadas por autores como Taylor y Bogdan (1986) o Bisquerra (1989), y que se han adaptado realizando la siguiente clasificación:

- *Perspectiva holística.* Abarca el fenómeno de forma general, en su conjunto ya que no se detiene en dividirlo en variables o en discernir entre ellas.
- *Perspectiva del contexto.* Se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia en el que se encuentran.
- *Perspectiva inductiva.*
- *Perspectiva influenciable.* Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- *Perspectiva humanista.* Son métodos utilizados para estudiar a las personas, necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos.
- *Perspectiva de escala.* Permite realizar estudios a pequeña escala lo que va a permitir una exploración mucho más intensiva.
- *Perspectiva recursiva.* El diseño de investigación es emergente, esto es, se va elaborando a medida que avanza la investigación.
- *Perspectiva estadística.* En general no permite un análisis estadístico, a veces pueden hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones, pero solamente cuando se está muy seguro de lo que se cuenta.

Los métodos cualitativos pueden entenderse como aquellas técnicas de comprensión personal, de introspección y de sentido común. La mayoría de los estudios cualitativos están enfocados fundamentalmente al contexto natural en el que se lleva a cabo la investigación, siendo el centro de atención de los mismos aquellos sujetos que participan de manera directa en los acontecimientos del proceso investigador.

De forma general, la principal diferencia entre un estudio de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo esté en el tipo de conocimiento que se intenta lograr. Esa disconformidad está relacionada con la diferencia que existe entre ambos métodos en cuanto a la búsqueda de causas, ya que los investigadores cuantitativos enfatizan el control y la explicación, frente a la búsqueda de sucesos, mientras que los investigadores cualitativos resaltan la comprensión de las singulares interrelaciones que se producen. Filstead (1997) señala que los métodos cualitativos y cuantitativos constituyen algo más que simples diferencias entre procedimientos de obtención de datos y estrategias de investigación.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Cada técnica o instrumento de recogida de datos puede variar si tenemos presente el tipo de problema que intentamos investigar, ya que dependiendo de éste se necesitarán unos u otros datos y por tanto un tipo de método diferente en cada caso. Se trata de que el diseño de cada investigación tenga presente el modo en cómo se recogerá la información, el tipo de organización y tiempo estimado que se deberá emplear para obtenerla, la determinación de la muestra objeto de estudio, así como la especificación del tipo de metodología que se va a utilizar.

Tal y como indicamos en el capítulo tercero de la fundamentación teórica de este trabajo en el que se aluden a las técnicas e instrumentos de recogida de información de los programas de evaluación, se hace necesario esclarecer

la terminología referida a estos dos términos como paso previo a entender su significado y a hacer un buen uso de su aplicación contextual. Así, García (1989:64) establece una clara diferenciación entre ambos conceptos y define las *técnicas* como: “... aquellos métodos a través de los cuáles puede obtenerse información a través de test, entrevistas, etc.”. Mientras que los instrumentos lo define como: “...los recursos metodológicos de las técnicas...”.

Siguiendo la naturaleza descriptiva y ecléctica que configura nuestra metodología de investigación, optaremos por la elección de los estudios de encuesta con la finalidad de representar y comparar las relaciones existentes entre los acontecimientos específicos a extraer del contexto objeto de estudio (Cohen y Manion, 1990). Su elección se fundamenta en las características particulares que presenta, pues con su uso la recogida de información gozará de unos rasgos objetivos y claramente definidos.

Respecto a esta técnica de recogida de información, vamos a destacar el uso del **cuestionario** (Cohen y Manion, 1990; Bericat, 1998; Buendía, Colás y Hernández, 1999) como uno de los instrumentos más utilizados por los investigadores. Con la utilización de este instrumento se pretenden recoger aquellos datos requeridos para el desarrollo de la propia investigación mediante el uso de una serie de preguntas o interrogantes con las que vamos a tratar de descubrir los pensamientos que tiene la muestra objeto de estudio sobre un aspecto concreto de la realidad que estamos investigando.

Esta técnica de recogida de información es una de las más utilizadas en investigación educativa, y autores como Fox, (1981), Kerlinger (1981), Cohen y Manion, (1990), Munn y Drever (1995), Colas y Buendía (2001) reafirman esta teoría mostrando una serie de ventajas que lo ratifican. No obstante, muestran también algunos de los inconvenientes que pueden derivarse de su uso:

➤ *Ventajas en la aplicación del cuestionario:*

- Hace posible que todos los componentes del universo tengan la misma oportunidad de formar parte de la muestra seleccionada.
- Aporta información estandarizada. Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas.
- Ahorra tiempo. El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo, ya que permite encuestar a un gran número de personas de una vez, el encuestado puede responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado y agiliza el análisis estadístico de las respuestas.
- Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato.
- Ofrece facilidades para la cuantificación, comparación y análisis de la información entre los distintos sujetos encuestados.

➤ *Inconvenientes en la aplicación del cuestionario:*

- Responde a objetivos descriptivos. Resulta difícil diseñar el cuestionario para contribuir a la explicación de relaciones entre variables.
- Superficialidad de la información. Es la contrapartida a la estandarización. La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas de los encuestados.
- Dificil elaboración. El proceso de elaboración del cuestionario lleva tiempo y requiere experiencia y conocimientos específicos. No es fácil elaborar cuestionarios de calidad.
- Desconocimiento previo de los sujetos entrevistados. Se ignora si están dispuestos a colaborar o cómo van a reaccionar a las preguntas.

- De la estructura prácticamente cerrada de preguntas y respuestas del cuestionario se deriva su escasa versatilidad.
- Gran costo de tiempo y esfuerzo del entrevistador, en cuanto a la formación y aplicación de la entrevista, y del entrevistado, en cuanto a la asimilación de instrucciones, atención y concentración.
- La aplicación del mismo cuestionario a todos los sujetos, sin considerar sus circunstancias sociales y personales, sus aptitudes y actitudes, puede llevar a la falta de comprensión o al falseamiento de las respuestas.

La segunda técnica de recogida de información la adaptamos desde los métodos cualitativos, que aunque ha sido menos representativa en nuestra investigación que la cuantitativa, va a servirnos para complementar el análisis anterior de la realidad proveniente de la aplicación del cuestionario, obteniendo así una perspectiva más real del problema de investigación. En cuanto a las técnicas de recogida de datos de carácter cualitativo, el instrumento de esta naturaleza que se ha utilizado ha sido la **entrevista**. A través de estas técnicas lo que se pretende, es poder recoger la información relacionada con los objetivos que argumentan esta investigación.

Al igual que el cuestionario, la entrevista también presenta una serie de ventajas e inconvenientes. Para Colás y Buendía (1992) algunas de las ventajas e inconvenientes que presenta la entrevista serían:

- Se puede recoger información de personas cuyo nivel cultural sea bajo.
- Además de las respuestas, permite conocer el estado de ánimo y el ambiente del entrevistado.
- Es posible obtener mayor información que con los cuestionarios cuando se trata de interrogantes comprometidos.
- Existe menos riesgo de pérdida de información que con los cuestionarios.

Por lo que respecta a los inconvenientes que se destacan de la entrevista, podríamos considerar que fundamentalmente llega a un reducido número de sujetos y que el investigador puede llegar a ejercer un valor influenciante ante las respuestas del entrevistado.

A modo de síntesis y para garantizar una mejor comprensión de las características concernientes al cuestionario y a la entrevista, realizaremos una breve descripción de las más significativas de forma que entendamos mejor su significado y empleabilidad (León y Montero, 2003):

Cuestionario	Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la información descriptiva • Muestra más amplia • Información estandarizada • Ahorra tiempo • Facilita la confidencialidad • Ofrece facilidades para la cuantificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la información de tipo interpretativo • Muestra más reducida • Representatividad parcial • Enfoque más abierto ante el tipo de información recogida (información menos estructurada)

Tabla 31: Características del cuestionario y la entrevista.

Y la tercera técnica para la recogida de información ha sido el **diario**. El diario encuadrado dentro de la metodología cualitativa se presenta como una práctica reflexiva y personal que nos va a servir para autoformarnos e indagar sobre el tema central de la investigación a través nuestras propias anotaciones. Medina (2001) resalta el uso de los diarios como formas de fomentar una enseñanza y aprendizaje reflexivo, en los que suelen reflejarse sentimientos, pensamientos, explicaciones o reacciones que giran en torno a un determinado tema de interés de la realidad.

Ahondando un poco más en la construcción de las diferentes técnicas o instrumentos de recogida de información, vamos a determinar los pasos a seguir para su diseño y estructuración describiendo las fases que en cada uno de ellos habría que tener en cuenta.

4.3.1. La construcción del cuestionario

El cuestionario se presenta como el instrumento que va a ser aplicado a una muestra de sujetos representativa llevada a cabo dentro de una realidad social en la que se ha percibido un problema y de la que se tratan de obtener mediciones cuantitativas. Es decir, es la forma de preguntar a los sujetos partícipes de nuestra investigación los datos que nos interesan obtener.

Este instrumento antes de ser aplicado a la muestra, ha tenido que pasar por un diseño previo en el que se han recogido las diferentes etapas que deben configurarlo.

1. *Objetivos:*

Según Padilla, González y Pérez (1998), el primer paso que habría que dar en la elaboración del cuestionario sería describir lo más detalladamente posible el objetivo u objetivos que se pretende alcanzar. De ahí que el propio objetivo del cuestionario pueda considerarse como la primera fuente de información. A este respecto, Harvatopoulos, Livan y Sarnin (1992) consideran que un cuestionario debe responder a tres objetivos:

- *Estimar magnitudes.* Por ejemplo, para estimar el porcentaje de votantes de un partido político en unas elecciones.
- *Describir una población.* Detallar las características de un determinado grupo social (por ejemplo: intereses, problemas, composición étnica, etc.).

- *Verificar hipótesis.* Se trata de obtener los datos para examinar hipótesis sobre relaciones entre variables (por ejemplo: varía la intención de voto con la edad, la importancia atribuida al trabajo depende del género, etc.).

2. Tipos de preguntas:

En la elaboración de las preguntas que han de integrarse en el cuestionario han de tenerse en cuenta aquellas características que deben poseer con el fin de obtener una mayor y más concreta información respecto al tema de investigación que estamos realizando (Cohen y Manion, 1980):

- Las preguntas formuladas a los encuestados deberían proporcionar unas respuestas que cubran plenamente la información que se solicita o se pretende obtener.
- La confección de las cuestiones debería allanar la comprensión de la misma, por lo que es aconsejable prestar atención en cuanto a la manera de redactarlas.
- Sería conveniente tomar una decisión respecto a la forma más favorable de obtener las respuestas. Es decir, si éstas serán, por ejemplo, abiertas o cerradas, sencillas o múltiples, etc.
- Habría que determinar el lugar que deberían ocupar cada una de las preguntas en el particular cuestionario estableciendo una clasificación por ámbitos.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la forma de redacción de los interrogantes, el cuestionario puede clasificarse en tres categorías diferentes (Rodríguez, Gil y García, 1996; Jiménez, 1999, entre otros):

- *Preguntas abiertas.* Son aquellas donde las respuestas obtenidas son libres y formuladas sin límite preciso en el propio lenguaje del encuestado. No

delimitan de antemano las alternativas de respuesta. Las respuestas son redactadas por la propia persona encuestada y su significado es más profundo. Las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente. La gran dificultad que presentan es que son de difícil tabulación, resumen e interpretación.

- *Preguntas cerradas.* Las respuestas adquieren un carácter confirmatorio ante lo que se ha preguntado. Se solicitan respuestas breves, específicas y delimitadas. Para poder formular preguntas cerradas es necesario anticipar las posibles alternativas de respuestas y piden ser contestadas con:

- Dos alternativas de respuestas (respuestas dicotómicas): si o no.
- Varias alternativas de respuestas: donde se señala uno o más ítems (opción o categoría) en una lista de respuestas sugeridas. Como no es posible prever todas las posibles respuestas, conviene agregar la categoría otra o ninguna de las anteriores, según sea el caso. En otras ocasiones, el encuestado tiene que jerarquizar opciones o asignar una puntuación a diversas cuestiones.

- *Preguntas de elección múltiple.* Son también preguntas cerradas, donde las respuestas se obtienen a partir de una serie de alternativas que constituyen una escala. Es decir, es cuando se considera la construcción de preguntas tanto cerradas como abiertas.

Por último, y en torno a las manifestaciones realizadas por Gaitán y Piñuel (1998), se entienden que las preguntas cerradas son aquellas que se caracterizan porque o bien se ofrecen al sujeto diversas alternativas u opciones excluyentes de respuesta (pregunta de una respuesta) o bien el individuo puede responder a varias opciones conjuntamente (pregunta de multi-respuesta). Las preguntas más simples de las consideradas cerradas son las dicotómicas, que presentan sólo dos opciones excluyentes entre sí. Otras preguntas de carácter cerrado son las que se presentan como una proposición,

en las que el encuestado debe enjuiciar seleccionando un punto de una escala (en un continuo que va desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”).

3. *Cómo se aplica:*

Otro de los aspectos a tener en cuenta en la puesta en marcha de todo cuestionario es su aplicación, es decir, si va a enviarse por correo, si va a ser realizado por teléfono o si nos vamos a desplazar al lugar dónde está la muestra objeto de estudio. También habrá de tenerse en cuenta si dicha aplicación va ser de forma colectiva o individualizada.

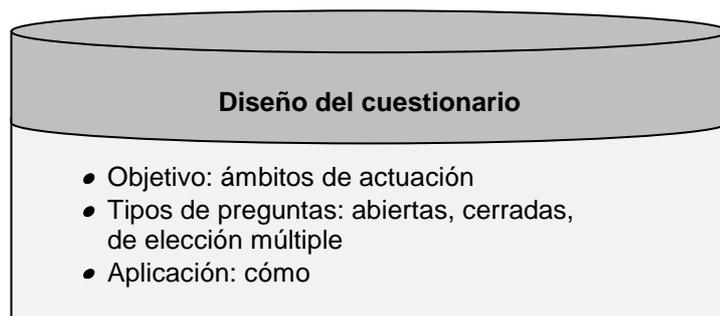


Figura 25: Fases del diseño del cuestionario.

Expuestas las aclaraciones pertinentes a los aspectos que hay que tener presente para la **construcción del cuestionario** (Anexo XV), vamos a dar paso a exponer la estructura relativa al utilizado en esta investigación.

La creación del cuestionario tiene como objetivo *analizar las percepciones que tiene el alumnado al término de la escolaridad obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial recibida en los Institutos de Educación Secundaria, con el fin de conocer si ésta les proporciona la capacitación*

necesaria para la elección de futuros estudios o para su inserción en el mercado laboral.

En este instrumento las *variables* de estudio se concretan en una serie de preguntas o ítems que se encuentran agrupadas y relacionadas con los tres ámbitos que han guiado el objeto de estudio de la investigación, además de otras aplicadas para obtener datos descriptivos de las personas encuestadas como han sido el sexo, la edad, etc., y que en nuestro caso quedarían englobadas dentro de la categoría relacionada con el perfil personal y de identificación de la persona encuestada. Los otros tres ámbitos que conformarían el cuestionario serían los relativos a recoger información sobre el perfil formativo del sujeto dentro del contexto del centro educativo, la orientación y la acción tutorial que reciben (valoración) y finalmente sobre el conocimiento que tienen del mercado laboral (valoración).

Según cada ámbito, se formulan una serie de preguntas que posteriormente fueron validadas y que recogen la información específica que precisamos.

➤ *Perfil personal y de identificación.* Es una primera toma de contacto con el sujeto entrevistado en la que se trata de dar respuesta a aspectos transversales como pueden ser la edad o el género, y también a datos identificativos de su contexto familiar y social con preguntas como: ¿Cuántos hermanos/as tienes?; ¿Con quién vives habitualmente? (miembros de la familia: padres, padre, madre,...); ¿Cómo consideras el lugar en el que resides? (clase social); ¿Qué titulación académica tiene tu padre?; ¿Qué titulación académica tiene tu madre?, etc.

➤ *Perfil formativo.* En este ámbito se trata de conocer la visión que tienen los alumnos respecto a su propio proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo hincapié en las dificultades que encuentran en el desarrollo del mismo. Aquí nos encontramos con preguntas como por ejemplo: ¿Qué grado

de dificultad dirías que tienen los estudios que realizas actualmente? o ¿En qué grado crees que la formación que recibes en clase se adapta a las características y peculiaridades de cada alumno/a?

➤ *Orientación y acción tutorial.* Lo que se intenta en esta categoría es conocer la valoración que tienen los entrevistados en relación a la orientación y la acción tutorial que reciben en los centros. De esta forma podemos encontrar una visión crítica, pero a la vez constructiva, de las posibles vías de mejora (propuestas, capítulo 7) que podrían adoptarse. Las preguntas que se enmarcan en este punto serían entre otras: Antes de elegir un itinerario académico (Ciclo Formativo, Bachillerato,...), ¿te han informado sobre las diferentes salidas profesionales a las que puedes optar en el futuro?; ¿En qué medida consideras adecuada la orientación recibida en tu centro? o ¿Con qué frecuencia recibes orientación en tu centro?

➤ *Mercado laboral.* Desde este ámbito lo que se pretende es saber la valoración que los sujetos hacen respecto al conocimiento que tienen en materia laboral, es decir, tratamos de conocer el grado de interés que muestra de cara a recibir más información en los centros educativos sobre esta temática. Algunas de las preguntas formulas a tal efecto han sido: ¿En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional dentro del proceso educativo?; ¿Cómo consideras que es la orientación profesional que recibes en tu centro?: o Valora qué modalidades que tienen más salidas profesionales en el mercado laboral actual.

Por lo que respecta a la *elaboración de los ítems* se ha optado por diferentes formas de presentación en su respuesta. Se han utilizado preguntas cerradas dicotómicas como es el caso del ítem sexo:

1. Sexo:

Mujer Hombre

También se han usado preguntas cerradas con varias alternativas de respuestas donde se señala uno o más ítems en una lista de respuestas sugeridas como es el caso de la edad:

2. Edad:

- 12 - 13
- 14 - 15
- 16 - 17
- más de 17

Aunque la mayoría de los ítems que estructuran el cuestionario responden a la escala de tipo Likert (escala psicométrica), pues las preguntas son formuladas para que se responda en base al grado de acuerdo o desacuerdo respecto a una declaración dada (Sánchez, F y Otros, 1998). El formato que se sigue es el de un típico elemento de Likert con 5 niveles de respuesta.

1. ¿En qué grado crees que la formación que recibes en clase se adapta a las características y peculiaridades de cada alumno/a?:

- Muy satisfactoria
- Bastante satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Nada satisfactoria

Para obtener las puntuaciones de la escala de Likert, se suman los valores obtenidos respecto de cada frase. El puntaje mínimo resulta de la multiplicación del número de ítems por 1. Una puntuación se considera alta o baja respecto del puntaje total (PT); este último está dado por el número de ítems o afirmaciones multiplicado por 5 (Sánchez, y otros, 1998).

PM-----|-----|-----|-----PT

Por último y no menos importante, se han incluido en el cuestionario preguntas abiertas, que aunque iban a restar fiabilidad al instrumento, se consideraron relevantes al querer conocer las impresiones, ideas, opiniones de la muestra objeto de estudio, pues de otra forma hubiese sido bastante complejo por la gran envergadura muestral con la que hemos trabajado.

3. *¿Qué tipo de información es la que te dan sobre las diferentes salidas profesionales?:*

Una vez tenidos en cuenta aspectos relacionados con el diseño de los cuestionarios, conviene explicar ahora en qué consiste la validación de su contenido y la fiabilidad estadística, ya que es lo que nos ofrece la representatividad real del mismo. Para ello, analizaremos en un primer momento las características básicas que le son propias atendiendo si se trata de una dimensión cuantitativa o cualitativa.

Validez: dimensión cuantitativa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Validez de contenido:</i> hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir, si los ítems son una muestra suficientemente representativa respecto de la característica o variable objeto de mediación. • <i>Validez predictiva:</i> se refiere a la eficacia de un test para predecir una realización correcta o un propósito práctico. En sentido estricto disponemos de pruebas con validez predictiva cuando nos permiten predecir con éxito comportamientos futuros con independencia de cómo lo hagan. • <i>Validez concurrente:</i> consiste en verificar si los resultados de la prueba correlacionan con otros instrumentos que prueben su validez y que midan las mismas variables. • <i>Validez de construcción:</i> hace referencia a la naturaleza misma de lo que se mide. Identifica los valores o niveles que constituyen el objeto o variable • <i>Validez didáctica:</i> se refiere al aspecto exterior de la prueba, lo atractivo y el interés que despierta

Tabla 32: La validez: dimensión cuantitativa (Pérez, 1990:165).

Fiabilidad: dimensión cuantitativa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Repetición de la prueba o tests-retest.</i> Esta técnica para la determinación de la fiabilidad consiste en la repetición de la prueba después de un período de tiempo. Problema: por un lado, el lapso de tiempo lo suficientemente largo para que los sujetos se olviden de lo que contestaron y, por otro, no debe ser tan largo que se produzcan cambios importantes en la maduración y en el aprendizaje que pueda hacer que cambie la naturaleza de lo medido de una a otra aplicación. • <i>Formas paralelas.</i> Consiste en elaborar una prueba con preguntas que sean equivalentes. Esta técnica da lugar a un coeficiente de equivalencia al correlacionar las dos puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo en dos pruebas paralelas o equivalentes que pueden aplicarse una a continuación de otra o también se puede dejar un determinado período de tiempo. Problema: que presenta esta técnica es que al elaborar las pruebas sean iguales incluso en aspectos externos como: redacción, presentación, etc.,...y muestren el mismo grado de dificultad. • <i>División de mitades.</i> Consiste en dividir el test en mitades. Con ellos pretende obtener un coeficiente de consistencia interna mediante una correlación entre dos puntuaciones, una por cada mitad, alcanzadas por cada uno de los sujetos del grupo.

Tabla 33: La fiabilidad: dimensión cuantitativa (Pérez, 1990:164).

Por lo que respecta a la **validez**, entendida como “*la utilidad del instrumento siendo capaz de medir aquello que pretende medir*” (Fox, 1981:421), se ha aplicado la *validez de contenido* ya que se hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba a través del *Juicio de Expertos* desde donde se evaluarán cada uno de los ítems del cuestionario pasando por un proceso exhaustivo de revisión, tanto en su formulación (semántica, sintáctica) como en el propio contenido (delimitación del constructo) de forma que se pueda conseguir la validación del cuestionario.

A grandes rasgos podemos señalar que el Juicio de Expertos para la validación de nuestro instrumento de medida estaba compuesto por miembros del Equipo Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, al que haremos referencia de forma más detallada en el punto 4.4. donde se recoge el procedimiento de desarrollo seguido a lo largo de la investigación.

Atendiendo a la **fiabilidad**, podemos definirla como la precisión tomada en la medida. Por esto se entiende el grado de consistencia del instrumento de medida siendo capaz de recoger la información requerida y evitando aquellas respuestas producto del azar. Es decir, el instrumento será fiable de las mediadas que se realicen con este instrumento si carecen de errores y si son precisas.

Para evaluar la fiabilidad se ha utilizado el modelo propuesto por Cronbach (1951), quien mediante un coeficiente denominado *Alfa de Cronbach* (comprendido entre cero y la unidad), asume que el cuestionario es fiable cuando la variabilidad de las respuestas es atribuible a las diferencias existentes entre los sujetos. Pardo y Ruiz (2002) en cambio señalan que un coeficiente alfa por encima de 0.8 se puede considerar meritorio (guardando la calificación de excelente para valores superiores a 0.9) (Moreno, 2007).

Este modelo, el *Alfa de Cronbach*, es uno de los estadísticos más utilizados de forma comunitaria por la comunidad científica como lo pone de manifiesto la frecuencia de su uso, y es el que utilizaremos para realizar el cálculo asociado a nuestro cuestionario utilizando para ello la aplicación informática SPSS v 15.0.

El coeficiente ha sido aplicado sobre los ítems de carácter cuantitativo, es decir, será aplicado teniendo en cuenta los siguientes: P12 P14 P15 P20 P24 P25 P26 P30 P32.1 P32.2 P32.3 P32.4 P32.5 P32.6 P33.1 P33.2 P33.3 P33.4 P33.5 P33.6 P33.7 P33.8 P33.9 P33.10 P33.11P33.12 P33.13 P33.14 P33.15 P33.16 P33.17 P33.18 P33.19 P33.20 P33.21 P33.22

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,908	36

Tabla 34: Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,747
		N de elementos	18(a)
	Parte 2	Valor	,893
		N de elementos	18(b)
	N total de elementos		36
Correlación entre formas			,767
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,868
	Longitud desigual		,868
Dos mitades de Guttman			,835

Tabla 35: Otros estadísticos de fiabilidad.

En nuestro caso, el estadístico de fiabilidad según el *Alfa de Cronbranch* (0,908) y el de las *Dos Mitades de Guttman* (0,835), nos permite afirmar que

estamos dentro de los parámetros establecidos con un índice de fiabilidad muy elevado.

4.3.2. La construcción de la entrevista

La entrevista ha sido y es una de las técnicas cualitativas más utilizadas para recopilar información, y podría ser entendida como un proceso de comunicación de carácter interpersonal que se realiza entre dos personas y cuya relación entre ellas tienen lugar en forma de conversación. Dicha conversación es guiada por parte del entrevistador siguiendo el objetivo pretendido y teniendo en cuenta unas pautas de forma que no se queda información relevante sin recoger. Es decir, parte de una intencionalidad, que lleva implícita unos objetivos, con una estructura más o menos formal que se desarrolla en una secuencia de tiempo y acción, pero que a su vez puede acoger información de carácter más abierta y enriquecedora para la investigación.

Esa diversidad en la forma de interlocución entre las personas implicadas durante el desarrollo de la entrevista es lo que nos da pie a poner de manifiesto la variedad de formas y estilos de entrevista que se muestran. Desde la metodología cualitativa podría decirse que existen fundamentalmente dos formas, las estandarizadas y las no estandarizadas, incluyéndose en una u otra los diferentes estilos que puedan ir surgiendo.

Otro de los aspectos importantes a estudiar dentro de la entrevista son los pasos que han de tenerse en cuenta para su planificación. Bisquerra (1989) destaca que deberían ser:

- Especificar las variables objeto de estudio. Esto es, qué se pretende medir o estudiar.

- Decidir el tipo de preguntas y el modo de respuesta. La entrevista podrá ser más o menos estructurada o sistematizada.
- Construir el guión o protocolo de la entrevista. Este protocolo permitirá tener unas directrices marcadas para el desarrollo de la misma que, según el tipo de entrevista que se desarrolle, tendrá un carácter más rígido o más flexible.

En cuanto a la preparación de la entrevista, al igual que el cuestionario, también debe seguir unas pautas o estar estructurada de una determinada forma. Para ello, suelen distinguirse una serie de fases entre las que destacamos las siguientes:

- Una entrevista surge tras un planteamiento, emerge con una determinada intención, que sería la razón por la que se pretende llevar a cabo la misma.
- Hay que proyectar y elaborar dicha entrevista, sugiriendo y estableciendo aquellas cuestiones que resulten más relevantes y significativas para recoger la información relacionada con la inquietud inicial.
- Llevarla a la práctica, donde interaccionan el entrevistador y el entrevistado, para lo cual sería preciso hacerlo en un ambiente en el que se respete la interacción natural de las personas que participan. En última instancia habría que concluir la información, analizar e interpretar los datos obtenidos.

En la preparación de la entrevista es importante, como hemos comentado, tener en cuenta el estilo de entrevista que vamos a seguir, pero también es importante tener en cuenta los tipos de preguntas que pueden resultar de los actos del lenguaje llevados a cabo por el entrevistador. La forma de realizar las preguntas en una entrevista es parte del éxito de las respuestas que se obtiene, con lo cual es importante pararse a reflexionar sobre esta

cuestión. Según Alonso (1998) la combinación de actos del lenguaje podría quedar estructura de la siguiente manera:

- *Actos del habla: declaración, interrogación y reiteración:*
 - Declaración: es un acto del habla por el cual el entrevistado da a conocer su punto de vista y a partir de ahí se genera una pregunta más o menos inquisitorial.
 - Interrogación: es una pregunta directa que obliga a dar una respuesta. Son muchas las preguntas de las entrevistas en general, y si las enfocamos desde ambos registros, referencial o modal, obtenemos una pregunta bien sobre el contenido o bien sobre la actitud.
 - Reiteración: es la repetición de un punto de vista, o parte del él, ya expuesto.

- *Registro referencial: complementación, pregunta sobre contenido y eco:*
 - Complementación: son aquellas que nos van a permitir contrastar los datos que estamos recogiendo haciendo preguntas incidentes sobre algún aspecto del que no hemos cogido toda la información que buscábamos.
 - Pregunta sobre contenido: son cuestiones específicas sobre contenidos concretos de los que necesitamos obtener información.
 - Eco: es una reiteración donde se toma una parte del discurso y se subraya su importancia de manera escueta, sin connotaciones.

- *Registro modal: interpretación, pregunta sobre actitud y reflejo.*
 - Interpretación: es la forma en cómo transcribimos o entendemos la información que nos está dando el entrevistado.
 - Pregunta sobre actitud: se centran en analizar, estudiar o discurrir sobre el estado de ánimo de las personas entrevistadas en relación al objeto de estudio de forma que podamos saber su opinión directamente.
 - Reflejo: es una reiteración donde se alude a algo que anteriormente ha dicho el entrevistado, una postura o connotación al repetirlo por parte del entrevistador. El objetivo es hacer que el entrevistado se refiera de forma más amplia a su posición personal emitiendo juicios de valor.

En cuanto al desarrollo de la entrevista, el investigador, como persona que aplicará esta técnica de recogida de datos, puede apoyarse en una serie de estrategias o maniobras, a las que Gaitán y Piñuel (1998) denominan “tácticas”, con la intención que aseguren la buena marcha de la entrevista. Siguiendo a estos mismos autores, pueden destacarse algunas de las tácticas o estrategias mencionadas:

- *Tácticas relativas a los actores y sus modos de comunicación.* En general, se parte del presupuesto que la entrevista ha de producirse de manera fluida, sin forzar la respuesta del entrevistado y tampoco introducir preguntas de forma impertinente, para no sorprender al informador y obstaculizar el proceso dialéctico. Por ejemplo, cuando el entrevistado se muestre especialmente frío, distante, inexpresivo o remiso a pronunciarse, el entrevistador debe facilitar la respuesta del sujeto, ser expresivo y emocional; o comportarse de manera espontánea cuando el entrevistado adopte un estilo reservado; o mostrarse más afable si el entrevistado reacciona hostilmente.

- *Tácticas relativas a las preguntas y a los contenidos.* Los contenidos interpretativos respecto a las reseñas y testimonios del entrevistado no han de darse por supuestos. El entrevistador debe inducir al informante para que el desarrollo de su discurso no de lugar a falsas interpretaciones. Para ello, ha de procurarse preguntar en el momento más apropiado y de la manera menos inesperada, haciéndolo al respecto de lo que ya se haya mencionado; además, no deben realizarse varios interrogantes al mismo tiempo, cada pregunta ha de tener un sentido único y enunciándose de forma clara.

- *Tácticas relativas a la dinámica.* Son estrategias que pretenden asegurar la retroalimentación, la interacción de los protagonistas y la orientación hacia el fin de la entrevista. Por ejemplo, en el transcurso de la entrevista, el investigador debe tratar de adaptar cada respuesta o información dada a la nueva pregunta que ha de formular, con la intención de profundizar y comprender mejor los datos que se obtienen. También se puede reconducir la entrevista hacia otros aspectos relevantes para la investigación y que no han sido contemplados, para lo cual es posible que el entrevistador proponga repentinamente un nuevo tema. Otro ejemplo tiene que ver con el silencio que guarda el entrevistador después de formular una pregunta y quedarse mirando fijamente al entrevistado, esto hace que el mismo informador se sienta “empujado” a tomar la palabra.

- *Tácticas relativas a las modalidades de registro.* El entrevistador debe anotar las respuestas conforme se producen, o bien grabarlas en un soporte sonoro. Quizá lo mejor sería poder registrarlas de manera audiovisual, de esta forma sería posible recoger igualmente aquellos aspectos no verbales de las particulares expresiones del entrevistado.

Por último, en cuanto a la realización de la entrevista, hay que tener en cuenta los detalles ambientales y personales del entrevistador y entrevistado para llevarla a cabo con los mejores resultados. El marco o ambiente en el que se produce el discurso entre entrevistador y entrevistado, es decir, el marco en

el que se desarrolla la entrevista, que indisputablemente tiene su importancia y consecuencia en lo que se dice y sobre cómo se dice, sino en el contexto social en el que se ven reflejados los hechos o acontecimientos narrados por el entrevistado y que en definitiva son los que dan sentido a esa acción.

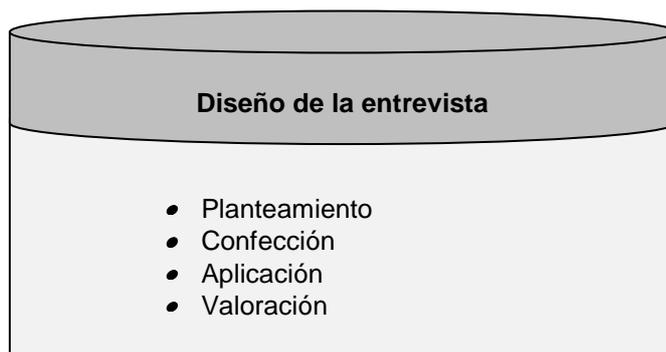


Figura 26: Fases del diseño de la entrevista.

Expuestas las aclaraciones pertinentes a los aspectos que hay que tener en cuenta para la **elaboración de una entrevista**, vamos a dar paso a exponer la estructura que hemos tenido presente para un correcto desarrollo de nuestra entrevista con el fin de alcanzar el objetivo propuesto. Este planteamiento queda recogido en la siguiente tabla:

Entrevista

- *Método:* cualitativo
- *Objetivo:* Profundizar sobre la temática que aborda el estudio de esta investigación: “Las percepciones sectorizadas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Granada sobre la orientación y la acción tutorial en los I.E.S” de forma que nos proporcione una información relevante y complementaria a la obtenida de forma cuantitativa (aplicación cuestionario) sobre la muestra objeto de estudio.
- *Materiales:* Cuaderno de campo, grabadora, ítems-guión de la entrevista.
- *Tiempo:* Una sesión de 1 ó 2 horas máximo.
- *Aplicación:* individual
- *Sujeto-objeto:* Selección aleatoria
- *Procedimiento:*
 - Antes: definición del lugar y momento en que se desarrollará, tiempo de duración, cierre de la fecha de la entrevista y guía de entrevista.
 - Durante: marcar los objetivos de la entrevista, dar respuesta a todas las dudas presentadas por el entrevistado antes de empezar, pedir consentimiento para utilizar la información recogida en su totalidad o parcialidad dentro de la investigación, indicar el procedimiento que se utilizará sobre su identidad y el tratamiento que se dará a la información, preguntar si es posible grabar la entrevista. Intentar formular preguntas no directivas con el fin de permitir que la persona entrevistada se exprese.
 - Después: análisis de la información (puede ser de manera estadística, discursiva, temática, etnográfica o como una reconstrucción histórica de hechos), triangulación de la información (el fin de este procedimiento no es verificar si los entrevistados tienen o no la razón sobre un hecho o episodio, el interés está en buscar diferentes perspectivas sobre el mismo tema, profundizar sobre el tema tratado por el entrevistado o contextualizar las experiencias de las personas) (Delgado y Gutiérrez, 1994 y Buendía, 1999).

Tabla 36: Elaboración de la entrevista de investigación.

Por lo que respecta al tipo de entrevista por el que nos hemos decantado, debemos hacer una variación dependiendo de si nos dirigimos hacia el equipo educativo (profesor/a- tutor/a y orientador) participante en esta

parte de la investigación cualitativa, o si por el contrario nos estamos dirigiendo a los alumnos (1º, 2º, 3, y 4º de la ESO) colaboradores de la misma.

Podemos decir, que la entrevista dirigida al equipo educativo (Anexo XVI y Anexo XVIII) es estandarizada, pues buscamos un nivel más estructurado. Para la elaboración del protocolo de las preguntas de la entrevista se ha intentado que exista una correlación con las planteadas en el cuestionario de forma que se puedan clasificar siguiendo los mismos ámbitos de estudio, intentando lograr así adecuadas perspectivas comparativas ante el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en los cuestionarios. En este sentido, todas las preguntas deben ser exactamente iguales para cada persona encuestada y todas deben ser comparables, de tal forma que cuando aparecen variaciones entre los encuestados, puedan atribuirse a diferencias reales de la respuesta, no asignadas al propio instrumento (Vallés,1997).

En cambio, cuando la entrevista se dirige a los alumnos (Anexo XVII y Anexo XIX) estamos ante un estilo semiestructurado, pues se caracteriza por combinar las características de las entrevistas cerradas y abiertas. Es decir, se trata de utilizar como guión una serie de preguntas fijadas para llevarla a cabo, aunque dejando un margen de libertad al entrevistado a la hora de expresarse pudiendo manifestarse libremente sobre el tema que estamos estudiando. La determinación hacia este tipo de entrevista ha venido derivado por tratar de ofrecer un clima contextual menos rígido y más enfocado a un diálogo despreocupado y de carácter informal (Gaitán y Piñuel, 1998) por tratarse de edades complejas (13-16 años) de forma que el sujeto entrevistado se sienta más relajado y pueda ofrecernos más información al respecto.

Equipo Educativo	Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora - Tutora • Profesor - Tutor • Orientador - Psicopedagogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno/a: 1º ESO • Alumno/a: 2º ESO • Alumno/a: 3º ESO • Alumno/a: 4º ESO

Tabla 37: Muestra participante en la entrevista de la investigación.

No obstante, y aunque el estilo de entrevista para un grupo u otro no sea el mismo, se ha regido por un mismo guión con el fin de facilitar su desarrollo:

GUIÓN-ENTREVISTA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta el tema objeto de estudio que nos ocupa, en el que se trata de <i>analizar las percepciones que tienen los alumnos durante la escolaridad obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en sus centros educativos como fundamento esencial hacia la elección de un determinado itinerario formativo o profesional de forma que puedan perfilar su correcta inserción en el mercado laboral.</i> • Con la finalidad de contrastar la información obtenida a continuación le formularemos algunas preguntas que pretenden ampliar dicha información. Los datos aportados serán de gran relevancia para nuestros propósitos y mantenidos en estricta confidencialidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hacer una pequeña presentación personal y del tema-objeto de estudio. ○ Preguntar sujeto-objeto de estudio el rol desempeñado en el centro educativo: profesor, tutor, orientador, alumno,...
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formulación de preguntas</i> 	

Tabla 38: Guión-entrevista de la investigación.

En definitiva, podemos decir que la entrevista ocupa un lugar destacado por ser la técnica más utilizada después de la encuesta para la recogida de datos en una investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996, Vallés, 1997, Colás, 1999 y Buendía, 1999). Y que su objetivo es interpretar la estructura del hecho social a investigar vivida por unos determinados agentes sociales y que a la vez constituyen una experiencia cotidiana para ellos, y que son los que la crean y constituyen. Se trata de profundizar sobre las etiquetas que determinan el modo en cómo los individuos viven los sucesos que se les están planteando.

Aclarados los estilos de entrevistas existentes, así como el procedimiento a seguir para su puesta en marcha, resulta adecuado explicar en este momento en qué consiste la validación y fiabilidad de los datos dentro de una dimensión cualitativa. Para ello, analizaremos los rasgos fundamentales que le caracterizan:

Validez: dimensión cualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Validez aparente</i>: en que las respuestas correctas se prefieren a las incorrectas, existiendo una competencia formal. • <i>Validez instrumental</i>: que se refiere a la existencia en observaciones generadas mediante un procedimiento alternativo y que, con pequeños matices, se aproxima a la validez concurrente y predictiva. • <i>Validez teórica</i>: que implica una evidencia sustancial de que el paradigma teórico se corresponde con las observaciones.

Tabla 39: La validez: dimensión cualitativa (Pérez, 1990).

Fiabilidad: dimensión cualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quijotesca</i>: Se refiere a las circunstancias en las que un único método de observación da lugar de forma continuada a una medida invariante. Muchos formalismos la originan al convertir en rituales determinadas frases, hechos o conductas. • <i>Diacrónica</i>: consiste en la estabilidad de una observación a través del tiempo, pudiendo comprobarse al repartir las medidas, pero teniendo en cuenta que sólo tendría utilidad en aspectos inalterables de un determinado período. • <i>Sincrónica</i>: implica la similaridad de las observaciones dentro del mismo período de tiempo. Raramente implica observaciones idénticas, sino el hecho de que sean consistentes respecto a rasgos relevantes. La investigación cualitativa para lograr altos índices de fiabilidad exige la elaboración de registros descriptivos que, sin caer en la estandarización, ayudan, sin embargo, a regular los procesos.

Tabla 40: La fiabilidad: dimensión cualitativa (Pérez ,1990).

En cuanto a las técnicas cualitativas utilizadas en nuestra investigación (entrevista y diario), hemos seguido un tipo de **validez** teórica pues implica una evidencia semántica de que el paradigma sustancial se corresponde con las observaciones marcadas. Y si atendemos a la **fiabilidad**, podemos decir que estamos ante un tipo sincrónico pues implica la similaridad de las observaciones dentro del mismo período de tiempo. Raramente implica observaciones idénticas, sino el hecho de que sean consistentes respecto a rasgos relevantes. La investigación cualitativa para lograr altos índices de fiabilidad exige la elaboración de registros descriptivos que, sin caer en la estandarización, ayudan sin embargo a regular los procesos.

4.3.3. El diario

El diario se presenta como una técnica cualitativa de recogida de información. Se caracteriza por ser abierto y recopilar una gran cantidad de información de forma estructurada o semiestructurada. De lo que se trata es de realizar una memoria de la investigación en la que queden recogidas las

percepciones suscitadas antes, durante y tras concluir las tareas realizadas una vez finalizado el estudio y aplicadas las técnicas e instrumentos de media.

La valoración que despierta este tipo de instrumento de recogida de información a veces no es muy positiva, por el tiempo que absorbe al investigador, además de por el inconmensurable trabajo que conlleva y porque se considera una práctica subjetiva. Aunque ello permite un conocimiento mucho más profundo y enriquecedor, a la vez que nos sirve para complementar las conclusiones de las aportaciones que nos pueden proporcionar otros tipos de técnicas tales como el cuestionario o la entrevista.

A modo de síntesis podemos decir que esta técnica nos va a ofrecer una visión subjetiva sobre el problema investigado mediante la recogida de información relativa a las interpretaciones realizadas en torno al tema objeto de estudio.

Para una mejor puesta en marcha de nuestro diario y con la finalidad de que los resultados obtenidos se fuesen recogiendo de forma periódica, pasamos a elaborar unos calendarios (punto 4.4.2. Procedimiento: técnicas cualitativas) que nos marcarían los temas trabajados o las actuaciones realizadas de forma que la información recogida fuese un fiel reflejo de la realidad investigada y de los pasos seguidos durante el desarrollo de la investigación hasta su culminación.



Figura 27: Fases del diseño del diario.

4.4. Procedimiento

En esta tercera fase de la investigación nos centraremos en describir los diferentes pasos que se han dado para la recogida de la información necesaria para llevar a cabo el desarrollo de nuestro trabajo. Para ello, tendremos en cuenta la naturaleza de las dos dimensiones de trabajado seguidas (cuantitativa-cualitativa) y las técnicas e instrumentos seleccionados (cuestionario, entrevista y diario).

4.4.1. Técnicas cuantitativas: el cuestionario

El instrumento de naturaleza cuantitativa elegido para la obtención de los datos de nuestro estudio ha sido el **cuestionario**. Su elección se ha debido fundamentalmente a que su aplicación nos iba a permitir llegar a un mayor número de alumnos y a que se nos iban a presentar menos trabas a la hora de tener accesibilidad a ellos.

La estructura del cuestionario confeccionado para este estudio se ha creado para conocer las características de la orientación y la acción tutorial desarrollada en los centros educativos de secundaria de Granada capital desde la perspectiva ofrecida por los propios alumnos. No obstante, los centros colaboradores, así como los alumnos participantes (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO)

en el estudio, han mostrado un gran interés por la iniciativa y han considerado relevante conocer la opinión que ellos mismos podrían proporcionarnos al centrarse en un tema relevante y de actualidad diaria y al estar estrechamente relacionado con sus perspectivas futuras tanto en lo concerniente a itinerarios formativos como a itinerarios profesionales o vocacionales. Por otro lado, sí que hemos encontrado dificultades derivadas de la focalización de este tipo de estudio orientado fundamentalmente a conocer la visión de los propios alumnos, pues durante su aplicación algunos de los orientadores y/o profesores-tutores han manifestado su poco interés por sentirse examinados en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Este cuestionario ha sido confeccionado de forma íntegra para esta investigación y ha tenido que ser previamente evaluado, lo que conocemos como “validación de expertos”. Se procede, a la validación de los jueces, habiendo sido un total de ocho los expertos finalmente participantes, pues se había solicitado la colaboración en un primer momento a diez. Entre ellos, podemos destacar miembros de diferentes departamentos enmarcados dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. A modo aclaratorio, vamos a exponer una clasificación mucho más exhaustiva:

Facultad de Ciencias de la Educación / Universidad de Granada

Juicio de Expertos

- Departamento de Ciencias Experimentales
 - Colaborador: 1
- Departamento de Didáctica y Organización Escolar
 - Colaborador: 3
- Departamento de Expresión Plástica, Musical y Corporal
 - Colaborador: 1
- Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
 - Colaborador: 1
- Departamento de Pedagogía
 - Colaborador: 1
- Departamento de Estadística
 - Colaborador: 1

Figura 28: Miembros: "Juicio de Expertos".

Tras esta primera evaluación, una vez revisadas las preguntas inicialmente planteadas y realizadas las primeras modificaciones de los cuestionarios, se presenta a un grupo piloto integrado por alumnos de las diferentes etapas de secundaria. En esta segunda parte de la revisión, el cuestionario aún en observación se pasa a ese grupo piloto de forma que vuelve a entrar en un proceso de evolución y transformación y del que van a surgir nuevas modificaciones derivadas de la terminología o tecnicismos utilizados en algunas de las preguntas que dificultaban su comprensión y que podrían dar lugar a respuestas poco objetivas. Finalmente, y una vez realizadas las modificaciones pertinentes, se da paso a su construcción definitiva y a su posterior aplicación.

Estas dificultades teóricas en torno a algunas de las palabras figuradas en el cuestionario nos da pie a poder plantear la realización de un glosario (Anexo) con el que poder satisfacer el desconocimiento del sujeto en torno a ciertas palabras y así ayudarle hacia un mejor entendimiento.

El cuestionario está integrado por 59, preguntas de las cuáles 2 se plantean de forma abierta (21 y 31) con el fin de poder motivar a los alumnos hacia una autorreflexión más profunda del objetivo de estudio. El resto de las preguntas atienden, fundamentalmente a respuestas de elección múltiple y a respuestas tipo de escala Likert. Cada una de ellas aparecen enmarcadas dentro de un ámbito de estudio u otro dependiendo de lo que hemos querido evaluar con cada una de ellas. Así pues podemos hacer la siguiente clasificación:

A) PERFIL PERSONAL Y DE IDENTIFICACIÓN

1-2-3-4-5-6-7-8-9

B) PERFIL FORMATIVO

10-11-12-13-14-15

C) ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

16-17-18-19-20-21-22-23-24

D) MERCADO LABORAL

25-26-27-28-29-30-31-32 /32.1-32.2-32.3-32.4-32.5-32.6/-33/33.1-33.2-33.3-33.4-33.5-33.6-33.7-33.8-33.9-33.10-33.11-33.12-33.13-33.14-33.15-33.16-33.17-33.18-33.19-33.20-33.21-33.22/

Tabla 41: Clasificación de ítems por ámbitos.

El reducido número de preguntas que integran el cuestionario fue derivado de las peculiaridades de la muestra a la que va dirigido, pues al tratarse de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, iba a resultar desmotivador por su parte el hecho de que hubiese sido más largo, lo que quizás habría provocado a su vez una mayor reducción de la objetividad en la respuestas ofrecidas.

Una vez determinado el objetivo, formulado y construido el cuestionario y validado por los expertos, nos centramos ahora en señalar el cómo y el dónde fueron aplicados los mismos. Por lo que respecta a dónde fueron aplicados, tal y como se ha comentado en el punto 4.3.1., ha sido en los *centros de educación secundaria obligatoria* del municipio de Granada. Los centros invitados a su participación han sido 49 independientemente de su carácter público o privados-concertados, así como de la ubicación de los mismos. De esta forma nos podremos servir de estos marcos referenciales para hallar posibles diferencias o similitudes entre ellos respecto al objeto central de nuestra investigación.



Figura 29: Contexto del cuestionario de la investigación.

En cuanto a cómo fueron contactados los centros, hay que decir que en este sentido se siguieron dos vías. La primera de ellas, es el contacto telefónico para el cierre de una visita con el director/a del centro, bien directamente o a través del administrativo/a. Y la segunda, el paso a la visita al centro, dónde tras reunirnos con el responsable de la gestión del centro solicitábamos su colaboración en el estudio exponiendo en todo momento el propósito del mismo y reforzando nuestro trabajo con los certificados proporcionados para dar una mayor autenticidad y veracidad.

En este punto empezamos a encontrar las primeras dificultades, algunas derivadas de la negatividad rotunda hacia la más mínima colaboración y otras de la coordinación con todas las etapas y clases para la pasación del cuestionario sin que ello interrumpiese de forma desmesurada el correcto desarrollo de las clases. En este sentido, se acordaron las horas de tutoría como los momentos del día más idóneos para aplicarlos, aunque en este sentido la dificultad estaría focalizada hacia el propio investigador al tener que estar llevando a cabo una coordinación muy estructurada de cara a los días de aplicación en cada uno de los centros, de los grupos a los que ya se les había administrado y a los que no, etc. Aquí el diario, como técnica cualitativa, jugó un papel fundamental.

Así, nuestro cuestionario se caracteriza por facilitar el cumplimiento de los objetivos pretendidos en la investigación y de satisfacer tanto la necesidad del entrevistador como el interés del entrevistado de forma que la información que se obtenga sea significativa.

4.4.2. Técnicas cualitativas: la entrevista y el diario

En el diseño de las **entrevistas** se ha atendido a la necesidad de completar la información ofrecida por los alumnos en los cuestionarios. Para ello, hemos tomado conciencia en primer lugar del objetivo, la muestra a

entrevistar, el desarrollo y las preguntas o aspectos sobre los que queremos investigar.

Atendiendo a los pasos que hay que seguir para el correcto desarrollo de la entrevista y una vez definido el objetivo de la misma, vamos a señalar la muestra a la que va a aplicarse. Por un lado, tenemos tres sujetos: una profesora-tutora, un profesor-tutor y un orientador. Hemos considerado relevante realizarles las entrevistas a estos agentes educativos por estar implícitamente relacionados con la investigación al estar siendo evaluado en cierto modo el trabajo u asesoramiento que realizan en sus centros en cuanto al proceso tutorial y orientador realizado. Por otro lado, y haciendo referencia al otro grupo entrevistado, nos encontramos con cuatro sujetos integrantes cada uno de ellos de un curso diferente de la ESO. Sobre este grupo hemos encontrado más dificultades a la hora de realizar las entrevistas, pues hemos precisado por un lado la colaboración de varios centros educativos para realizar las entrevistas y por otro, la autorización de los padres del menor para poder hacerla efectiva.

En cuanto a la elección de la muestra, el equipo educativo que había participado estaba integrado por aquellos educadores que mostraron un especial interés cuando se les comunicó la posibilidad de formar parte activa de la investigación. Los alumnos en cambio, fueron elegidos al azar y cada uno de ellos pertenecía a un centro educativo diferente. De esta forma la información conseguida había sido mucho más enriquecedora pudiendo contrastar la obtenida entre un centro u otro.

Por lo que respecta a las preguntas integrantes en las entrevistas, tal y como aparece reflejado en el punto 4.3.2., se ha seguido un mismo guión a la hora de tener en cuenta los pasos claves a seguir como pueden ser el objetivo perseguido, el ambiente en el que deben desarrollarse, etc., en cambio, el grosor de las preguntas en cuanto a la redacción, semántica,...si ha variado al ser dos muestras totalmente diferentes.

Cuando aplicamos las entrevistas a los agentes educativos, lo que perseguimos es que bajo un estilo de entrevista cerrada se den respuesta a todas las cuestiones que se hacen referencia en los diferentes ámbitos de los que se compone el cuestionario, de forma que podamos contrastar ambas informaciones. Y cuando la realizamos a los alumnos lo que perseguimos es un estilo de entrevista mucho más abierto, ofreciendo un ambiente mucho más “amigable”, de forma que se sientan cómodos y podamos obtener la información adecuada.

El registro de la información se llevó a cabo a través de una grabadora (autorizaciones-alumnos) y de un cuaderno en el que se iban registrando también algunas notas significativas y que podrían servirnos para la interpretación a posteriori de aspectos claves.

Podemos decir, que para llevar a cabo la entrevista se sigue un procedimiento en el cual tendríamos que tener en cuenta: el antes, el durante y el después.

1. *Antes*: definición del lugar y momento en que se desarrollará, tiempo de duración, cierre de la fecha de la entrevista y guía de entrevista.
2. *Durante*: marcar los objetivos de la entrevista, dar respuesta a todas las dudas presentadas por el entrevistado antes de empezar, pedir consentimiento para utilizar la información recogida en su totalidad o parcialidad dentro de la investigación, indicar el procedimiento que se utilizará sobre su identidad y el tratamiento que se dará a la información, preguntar si es posible grabar la entrevista.
3. *Después*: análisis de la información (puede ser de manera estadística, discursiva, temática, etnográfica o como una reconstrucción histórica de hechos), triangulación de la información. El fin de este procedimiento no es verificar si los entrevistados tienen

o no la razón sobre un hecho o episodio, sino en buscar diferentes perspectivas sobre el mismo tema, profundizar sobre el tema tratado por el entrevistado o contextualizar las experiencias de las personas.

Otra de las técnicas cualitativas utilizadas durante el desarrollo de esta investigación ha sido el diario. El uso de esta técnica nos ha servido para ir recogiendo aquellas impresiones, inquietudes, anécdotas, reflexiones, dudas, comentarios, etc., transcurridas antes, durante y al finalizar la investigación realizada. Ha sido también una forma de registrar de forma ordenada y esquematizada todos los datos relativos a las visitas con los centros educativos, las fechas marcadas para aplicar los cuestionarios o realizar las entrevistas, entre otras. Para un mejor seguimiento se realizaron unos calendarios en los que se iban anotando los acontecimientos pasados o futuros para una mejor contextualización y temporización del trabajo. A continuación se exponen en esos calendarios las anotaciones más importantes realizadas a lo largo de la investigación.

Enero 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	8 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	9 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	10 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	11 Diario.	12	13
14 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	15 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	16 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	17 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	18 Centros. Diario.	19	20
21 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	22 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	23 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	24 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	25 Diario.	26	27
28 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	29 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	30 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	31 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.			

Febrero 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	5 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	6 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	7 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	8 Centros. Diario.	9	10
11 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	12 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	13 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	14 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	15 Centros. Cuestionarios. Diario.	16	17
18 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	19 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	20 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	21 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	22 Centros. Cuestionarios. Diario.	23	24
25 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	26 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	27 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	28 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	29 Diario.		

Marzo 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3 Revisión fundamentación teórica.	4 Revisión fundamentación teórica.	5 Revisión fundamentación teórica.	6 Revisión fundamentación teórica.	7 Diario.	8	9
10 Revisión fundamentación teórica.	11 Revisión fundamentación teórica.	12 Revisión fundamentación teórica.	13 Revisión fundamentación teórica.	14 Diario.	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24 Revisión fundamentación teórica.	25 Revisión fundamentación teórica.	26 Revisión fundamentación teórica.	27 Revisión fundamentación teórica.	28 Cuestionarios. Diario.	29	30
31 Revisión fundamentación teórica.						

Abril 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1 Revisión fundamentación teórica.	2 Revisión fundamentación teórica.	3 Revisión fundamentación teórica.	4 Cuestionarios Diario.	5	6
7 Revisión fundamentación teórica.	8 Revisión fundamentación teórica.	9 Revisión fundamentación teórica.	10 Revisión fundamentación teórica.	11 Diario.	12	13
14 Cuestionarios.	15	16	17	18 Tutoría. Diario.	19	20
21 Reestructuración fundamentación teórica.	22 Reestructuración fundamentación teórica.	23 Reestructuración fundamentación teórica.	24 Reestructuración fundamentación teórica.	25 Diario.	26	27
28 Reestructuración fundamentación teórica.	29 Reestructuración fundamentación teórica.	30 Reestructuración fundamentación teórica.	31			

Mayo 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5 Reestructuración fundamentación teórica.	6 Reestructuración fundamentación teórica.	7 Reestructuración fundamentación teórica.	8 Reestructuración fundamentación teórica.	9 Diario.	10	11
12 Cuestionarios. Reestructuración fundamentación teórica.	13 Reestructuración fundamentación teórica.	14 Reestructuración fundamentación teórica.	15 Reestructuración fundamentación teórica.	16 Diario.	17	18
19 Reestructuración fundamentación teórica.	20 Reestructuración fundamentación teórica.	21 Reestructuración fundamentación teórica.	22 Reestructuración fundamentación teórica.	2 Diario.	24	25
26 Reestructuración fundamentación teórica.	27 Reestructuración fundamentación teórica.	28 Reestructuración fundamentación teórica.	29 Reestructuración fundamentación teórica.	30 Diario.	31	

Junio 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2 Teoría.	3 Teoría.	4 Teoría.	5 Teoría.	6 Diario.	7	8
9 Teoría. Centros.	10 Teoría. Centros.	11 Teoría. Centros.	12 Teoría. Centros.	13 Diario.	14	15
16 Teoría. Cuestionarios.	17 Teoría. Cuestionarios.	18 Teoría. Cuestionarios.	19 Teoría. Cuestionarios.	20 Diario.	21	22
23 Teoría. Cuestionarios.	24 Teoría. Cuestionarios.	25 Teoría. Cuestionarios.	26 Teoría. Cuestionarios.	27 Diario.	28	29
30 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.						

Julio 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	2 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	3 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	4 Diario.	5	6
7 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	8 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	9 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	10 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	11 Diario.	12	13
14 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	15 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	16 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	17 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	18 Diario.	19	20
21 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	22 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	23 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	24 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	25 Diario.	26	27
28 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	29 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	30 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	31 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.			

Agosto 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1 Diario.	2	3
4 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	5 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	6 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	7 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	8 Diario.	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Septiembre 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	2 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	3 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	4 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	5 Diario.	6	7
8 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	9 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	10 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	11 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	12 Diario.	13	14
15 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	16 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	17 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	1 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	19 Diario.	20	21
22 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	23 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	24 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	25 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	26 Diario.	27	28
29 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	30 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.					

Octubre 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	2 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	3 Diario.	4	5
6 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	7 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	8 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	9 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	10 Diario.	11	12
13 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	14 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	15 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	16 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	17 Diario.	18	19
20 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	21 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	22 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	23 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	24 Diario.	25	26
27 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	28 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	29 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	30 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	31 Diario.		

Noviembre 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	4 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	5 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	6 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	7 Diario.	8	9
10 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	11 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	12 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	13 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	14 Diario.	15	16
17 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	18 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	19 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	20 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	21 Diario.	22	23
24 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	25 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	26 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	27 Fundamentación metodológica. Centros. Cuestionarios.	28 Diario.	29	30

Diciembre 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	2 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	3 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	4 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	5 Diario.	6	7
8	9 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	10 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	11 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	12 Diario.	13	14
15 Cuestionarios.	16 Cuestionarios.	17 Cuestionarios.	18 Cuestionarios.	19 Diario.	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Enero 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	Centros. 7	Centros. 8	Cuestionarios. Diario. 9	10	11
12 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	13 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	14 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	15 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	16 Diario.	17	18
19 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	20 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	21 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	22 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	23 Diario.	24	25
26 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	27 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	28 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	29 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	30 Diario.	31	

Febrero 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	3 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	4 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	5 Fundamentación metodológica. Cuestionarios.	6 Diario.	7	8
9 Centros. Cuestionarios.	10 Centros. Cuestionarios.	11 Centros. Cuestionarios.	12 Centros. Cuestionarios.	13 Cuestionarios. Diario.	14	15
16 Centros. Cuestionarios.	17 Centros. Cuestionarios.	18 Centros. Cuestionarios.	19 Centros. Cuestionarios.	20 Diario.	21	22
23 Cuestionarios.	24 Cuestionarios.	25 Cuestionarios.	26 Cuestionarios.	27 Diario.	28	

Marzo 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2 Cuestionarios.	3 Cuestionarios.	4 Cuestionarios.	5 Cuestionarios.	6 Diario.	7	8
9 Cuestionarios.	10 Cuestionarios.	11 Cuestionarios.	12 Cuestionarios.	13 Diario.	14	15
16 Cuestionarios.	17 Cuestionarios.	18 Cuestionarios.	19 Cuestionarios.	20 Diario.	21	22
23 Cuestionarios.	24 Cuestionarios.	25 Cuestionarios.	26 Cuestionarios.	27 Diario.	28	29
30 Cuestionarios.	31 Cuestionarios.					

Abril 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1 Cuestionarios.	2 Cuestionarios.	3 Diario.	4	5
6 Cuestionarios.	7 Cuestionarios.	8 Cuestionarios.	9 Cuestionarios.	10 Diario.	11	12
13 Cuestionarios.	14 Cuestionarios.	15 Cuestionarios.	16 Cuestionarios.	17 Diario.	18	19
20 Cuestionarios.	21 Cuestionarios.	22 Cuestionarios.	23 Cuestionarios.	24 Diario.	25	26
27	28 Cuestionarios.	20 Cuestionarios.	30 Cuestionarios.			

Mayo 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	5 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	6 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	7 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	8 Diario.	9	10
11 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	12 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	13 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	14 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	15 Diario.	16	17
18 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	19 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	20 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	21 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	22 Diario.	23	24
25 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	26 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	27 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	28 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	29 Diario.	30	31

Junio 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	2 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	3 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	4 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	5 Diario.	6	7
8 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	9 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	10 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	11 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	12 Diario.	13	14
15 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	16 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	17 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	18 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	19 Diario.	20	21
22 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	23 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	24 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	25 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	26 Diario.	27	28
29 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	30 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.					

Julio 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	2 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	3 Diario.	4	5
6 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	7 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	8 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	9 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	10 Diario.	11	12
13 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	14 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	15 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	16 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	17 Diario.	18	19
20 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	21 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	22 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	23 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	24 Diario.	25	26
27 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	28 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	29 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	30 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	31 Diario.		

Agosto 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	4 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	5 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	6 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	7 Diario.	8	9
10	11	12	13	4	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	5	26	27	28	29	30
31 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.						

Septiembre 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	2 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	3 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	4 Diario.	5	6
7 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	8 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	9 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	10 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	11 Diario.	12	13
14 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	15 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	16 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	17 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	18 Diario.	19	20
21 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	22 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	23 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	24 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	25 Diario.	26	27
28 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	29 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	30 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.				

Octubre 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	2 Diario.	3	4
5 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	6 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	7 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	8 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	9 Diario.	10	11
12	13 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	14 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	15 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	16 Diario.	17	18
19 Tutoría.	20 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	21 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	22 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	23 Diario.	24	25
26 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	27 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	28 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	29 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	30 Diario.	31	

Noviembre 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	3 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	4 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	5 Fundamentación metodológica. Análisis e interpretación de los datos.	6 Diario.	7	8
9 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	10 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	11 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	12 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	13 Diario.	14	15
16 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	17 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	18 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	19 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	20 Diario.	21	22
23 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	23 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	24 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	25 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora.	26 Diario.	27	28
29 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	30 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.					

Diciembre 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	2 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	3 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	4	5	6
7	8	9 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	10 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	Diario. 11	12	13
14 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	15 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	16 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	17 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	Diario. 18	19	20
21 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	22 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	23 Fundamentación metodológica. Conclusiones y propuestas de mejora. Futuras líneas de investigación.	24	25	26	27
28	29	30	31			

Enero 2010

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	Diario. 8	9	10
11 Revisión Tesis	12 Revisión Tesis	13 Revisión Tesis	14 Revisión Tesis	Diario. 15	16	17
18 Revisión Tesis	19 Revisión Tesis	20 Revisión Tesis	21 Revisión Tesis	Diario. 22	23	24
25 Revisión Tesis	26 Revisión Tesis	27 Revisión Tesis	28 Revisión Tesis	Diario. 29	30	31

Febrero 2010

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Corrección 1	Corrección 2	Corrección 3	Corrección 4	Diario. 5	6	7
Corrección 8	Corrección 9	Corrección 10	Corrección 11	Diario. 12	13	14
Revisión 15	Revisión 16	Revisión 17	Revisión 18	Diario. 19	20	21
Revisión 22	Revisión 23	Revisión 24	Revisión 25	Diario. 26	27	28

Marzo 2010

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
Tutoría. 8	9	Entrega Tesis. 10	11	Depósito. 12	13	14
Preparar presentación. 15	Preparar presentación. 16	Preparar presentación. 17	Preparar presentación. 18	Preparar presentación. 19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Abril 2010

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
Ensayo Tesis Doctoral. 19	20	21	Defensa Tesis Doctoral. 22	23	24	25
26	27	28	29	30		

4.4.3. La triangulación

Otra forma de entender la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación, en los que se quieren medir multitud de conceptos o simplemente por el hecho de contractar la información obtenida a través de un tipo de metodología u otra, es la utilización conjunta de ambas metodologías. Esa es precisamente una de las reflexiones que hace Álvarez (1997),

manifestando que en el panorama actual de investigación el interés se está centrando en buscar las posibles compatibilidades y complementariedad de las mencionadas corrientes, procurando de este modo un trabajo conjunto, pero sin llegar a confundirlas. Siempre que sea posible, parece conveniente utilizar simultáneamente los dos enfoques.

Cada método puede aprender del otro, reforzándose también conjuntamente los conocimientos y experiencias que caracterizan a los dos. Esto, evidentemente, va a favorecer la calidad de cada uno de los métodos, ya que podrán descubrirse nuevos sesgos y nuevas formas para atajarlos. La pluralidad de la metodología va a posibilitar tener una perspectiva integral y más completa del objeto de estudio, ya que cada proceso presenta diferentes facetas. Los datos cuantitativos y los datos cualitativos son dos formas de poder acercarnos a la realidad, no siendo excluyentes unos de los otros, sino que pueden ser suplementarios o integrables (Wilcox, 1993).

Reichardt y Cook, (1986, 1997), apuntan por su parte una serie de ventajas y de inconvenientes sobre el empleo conjunto de técnicas cuantitativas y cualitativas, y son las que se describen a continuación en los siguientes apartados, siguiendo las observaciones de dichos autores:

- *Ventajas en la utilización conjunta de ambos métodos:*
 - *Diversas finalidades:* habitualmente son numerosos los objetivos que se pretenden atender durante una investigación, y en circunstancias también muy variadas. De ahí que esta variedad requiera indudablemente una pluralidad de métodos de investigación, ya que interesa tanto el proceso como el resultado.
 - *Complementariedad:* la combinación de ambos métodos permite llevar a cabo un trabajo indagador completo, ya que las apreciaciones que se les puede escapar a uno de los métodos, se consiguen a través del otro.

- *Triangulación*: con el empleo conjunto de ambos métodos, ciertamente se favorece la corrección de los sesgos que pueden aparecer en cualquiera de ellos, validando de este modo los datos obtenidos en el proceso investigador.

➤ *Inconvenientes en la utilización conjunta de ambos métodos:*

- Posible coste elevado: una de las complicaciones estriba en que la combinación de ambas metodologías puede resultar muy costosa, ya que podrían emplearse conjuntamente las técnicas más caras de las mismas.
- Excesivo tiempo: es posible que con la amalgama de métodos cuantitativos y cualitativos se emplee demasiado tiempo en la investigación. Puede que no haya tiempo suficiente para el empleo conjunto de estas técnicas, a no ser que se realicen de manera paralela las tareas de ambos métodos.
- Falta de experiencia: esto es, que las personas que realizan la investigación no tengan el suficiente conocimiento y preparación a la hora de manejar los métodos cuantitativos y cualitativos.

Lo cierto es que los investigadores, como ya se ha dicho, han de conformar o adaptar lo mejor posible la diferente metodología de indagación a las circunstancias de la misma, independientemente de sus creencias o valores en lo que a inclinación o tendencia se refiere en cuanto a la naturaleza de los métodos de investigación, cuantitativos o cualitativos. Podría decirse que la triangulación es como una combinación de diversas metodologías, las cuales se utilizan durante la investigación de un mismo tema o cuestión.

Se trata de una técnica de investigación en la que se entrelazan distintas fuentes de información, tanto de personas como de documentos u otros instrumentos, o la combinación de ellos, con la pretensión de compararlos y contrastarlos entre sí. Esto quiere decir que los datos se obtienen desde

diferentes perspectivas y empleando diferentes procedimientos o métodos, ya que, como manifiesta Pérez (1994:81): “*Es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica*”.

A la hora de examinar cualquier realidad, parece conveniente que al recopilar la información necesaria se realice con técnicas y métodos distintos, esa diversidad en el momento de recoger los datos es la que va a proporcionar mayor seguridad y garantía al proceso investigador. En opinión de Gaitán y Piñuel (1998), se dan cuatro tipos de triangulación básicos, y una quinta modalidad que resulta de la combinación de los anteriores. Son los que se muestran en el siguiente listado:

1. *Triangulación de datos*: se recogen datos de diversas fuentes para su contraste, incluyendo diversidad:

- Temporal: se recogen datos en distintos momentos para comprobar si los resultados son constantes
- Espacial: se contrastan datos recogidos de distintas partes para comprobar las coincidencias.
- Personal: se utilizan distintos individuos o grupos para contrastar los resultados.

2. *Triangulación de investigadores*: se utilizan distintos observadores para comprobar que todos ellos registran lo mismo; diversos investigadores contrastan sus resultados respectivos sobre el mismo tema.

3. *Triangulación teórica*: se trabaja sobre teorías alternativas, incluso también contrapuestas, más que sobre un único punto de vista. De esta forma, se pretende tener una interpretación más comprensiva del fenómeno.

4. *Triangulación metodológica*: se aplican distintos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias. Se pueden utilizar distintos instrumentos y se contrasta si se llega a las mismas conclusiones.

Siguiendo a Bericat (1998), esta estrategia de complementación se produce cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos representaciones diferentes de la realidad, una proveniente de una metodología cuantitativa y otra de una metodología cualitativa. Cada enfoque determina una dimensión diferente de esa realidad de manera que no se produzca el cruce entre ambos métodos.

En la estrategia de triangulación se pretende así obtener una perspectiva unánime de la realidad utilizando ambas orientaciones durante el desarrollo de la investigación, desde la que se pueda obtener una convergencia de los resultados, reforzando así la validez de los mismos. Una visión más esquematizada de esta realidad es la adaptación que mostramos de las aportaciones realizadas por Bericat (1998) y que nos puede ayudar a una mejor asimilación de las interpretaciones vertidas hasta el momento:

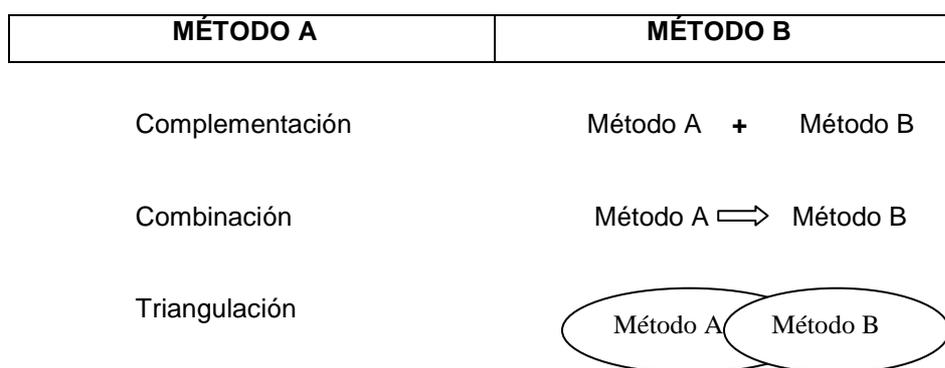


Figura 30: Estrategias combinatorias de la metodología cuantitativa y cualitativa. Adaptado de Bericat (1998).

En la estrategia de combinación, el resultado conseguido en una investigación que utiliza el método “a” puede perfeccionar la implementación de algún componente de la investigación efectuada con el método “b”, aumentando así la calidad de los resultados de este último. Se completa de manera anexa un método, cualitativo o cuantitativo, en el otro, con la finalidad de consolidar la validez del segundo, al ayudar a complementar sus carencias a través de la información obtenida con el primero. La meta final no es otra que alcanzar una adecuada combinación metodológica de los resultados.

Una vez realizadas estas aclaraciones en torno a la metodología que puede sustentar cualquier trabajo de investigación, pasamos a describir cuál ha sido la nuestra.

Lo que se ha pretendido en todo momento con la utilización de ambas metodologías ha sido intentar conciliar ambas perspectivas -cualitativa y cuantitativa-. El uso combinado de ambas metodologías nos permite decir que se ha utilizado la triangulación de datos, ya que se ha llevado a cabo el análisis de los datos obtenidos a través de la puesta en común de toda la información recopilada con los diferentes instrumentos empleados para la misma (Álvarez,1997). El resultado final sin lugar a dudas es tratar de obtener una mayor objetividad a la hora de extraer las pertinentes conclusiones sobre nuestra investigación.

5. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este punto hay que distinguir el tratamiento llevado a cabo para el análisis de los datos cuantitativos y el llevado a cabo para el análisis de los datos cualitativos.

Para la codificación y tabulación de los datos de carácter cuantitativo proyectados por los cuestionarios se ha utilizado el programa informático SPSS

(Statistical Packedge Social Science) en su versión 17.0. para el sistema operativo Windows. Los análisis estadísticos pertinentes llevados a cabo giran en torno a:

- ❖ Fiabilidad del cuestionario (punto 4.3.1. del capítulo 5)
- ❖ Estadística descriptiva
- ❖ Análisis de variables categóricas
- ❖ Análisis factorial

Respecto a los datos aportados por las entrevistas, además de apoyarnos en el programa informático Nudist Vivo en su versión 8.0, se ha realizado un registro manual para que el sistema de codificación y categorización fuese más pertinente. Para dicho registro manual se ha llevado a cabo la interpretación de la información a través del esquema que vamos a exponer a continuación:

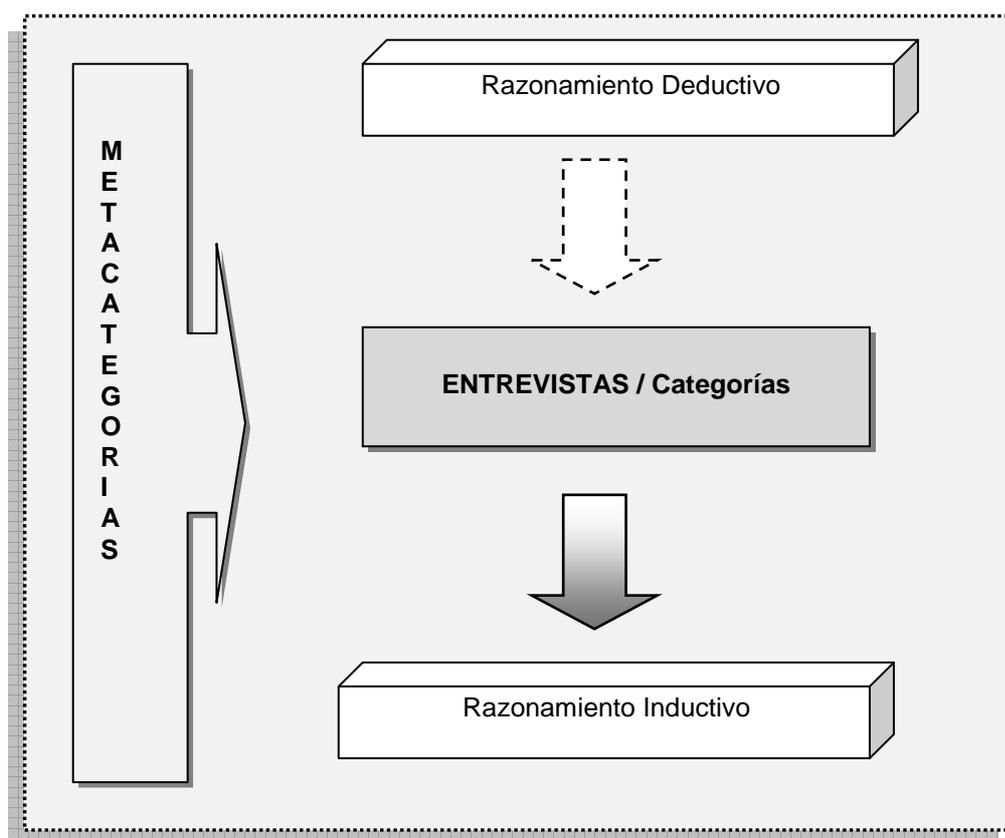


Figura 31: Análisis cualitativo de las entrevistas.

En este punto no podemos olvidar el papel desempeñado por el diario como instrumento de recogida de información. En este caso la codificación seguida ha seguido tres puntos claves: observación, acción y reflexión en torno a las percepciones y actuaciones desarrolladas durante la semana.

En este sentido, la utilización del diario ha otorgado al trabajo un toque personal sobre las interpretaciones, valoraciones y conclusiones que se han ido llevado a cabo hasta la culminación y presentación de la investigación.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a analizar e interpretar los datos obtenidos en la investigación. Dichos datos van a abordarse tanto desde una naturaleza cuantitativa como cualitativa, dependiendo en todo momento de cómo hayan sido medidas las variables.

Con este análisis vamos a realizar una búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de las diferentes técnicas o instrumentos utilizados durante el trabajo de campo. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades, o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación.

De forma contigua se llevará a cabo el procedimiento del análisis de los resultados. Éste es un momento crítico en el proceso de la investigación, pues implica la elección de procedimientos de los análisis más rigurosos que nos van a ayudar a afianzar el conocimiento que hemos ido adquiriendo, con el fin de llegar a la toma de decisiones y a las posteriores conclusiones y propuestas de mejora. Como procedimiento de análisis, según Bartolomé (1990), podemos señalar:

- ❖ Protocolos de observación estandarizados
- ❖ Análisis de contenidos
- ❖ Comparaciones contrastantes
- ❖ Inducción analítica
- ❖ Representaciones gráficas

Así pues, a través de este análisis lo que se pretende es poder ofrecer los datos obtenidos en nuestra investigación con el fin de poder expresarlos

numérica y gráficamente, dando respuesta a los problemas que se había formulado al inicio de la misma.

1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

En este punto vamos a realizar una exposición descriptiva de los resultados que nos ha proporcionado la muestra objeto de estudio a través de los resultados obtenidos mediante el **cuestionario**. Para una mejor comprensión vamos a atender a una división por bloques claramente estructurada, lo que nos va a permitir seguir un orden coherente a la hora de llevar a cabo la interpretación y conclusión de los resultados. La estructuración por bloques quedaría determinada de la siguiente manera:

- 1.1. Presentación de los resultados descriptivos: cálculo de proporciones, media y desviación típica, gráficos
- 1.2. Análisis de variables categóricas: tablas de contingencia
- 1.3. Análisis factorial: se hará un estudio de agrupación de variables en diversos factores

1.1. Resultados descriptivos

En este apartado se va a realizar un análisis pormenorizado de los *estadísticos descriptivos*, analizando frecuencias, parámetros estadísticos, tablas, gráficos, etc. El estudio se realizará atendiendo a la división por categorías utilizada en el cuestionario, ya que esta estructuración nos permitirá un mayor orden en cuanto a la presentación y análisis de los resultados obtenidos en función de nuestros objetivos de investigación.

Apreciamos, las siguientes categorías estudiadas:

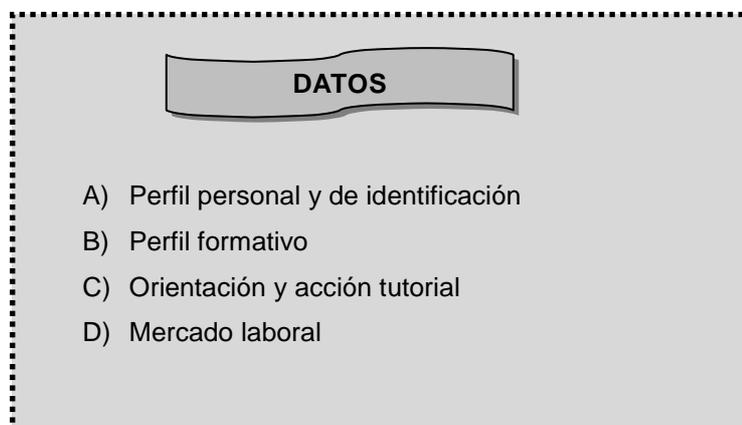


Tabla 42: Categorías: datos descriptivos.

A) Perfil personal y de identificación

En un primer momento vamos a presentar las variables correspondientes a la primera parte del cuestionario: perfil personal y de identificación, donde quedará registrado el número de alumnos que han respondido al cuestionario, sus identificaciones básicas como el género o la edad, así como otras categorías de índole familiar o del contexto social.

En la siguiente tabla se presentan las variables correspondientes a esta primera parte del cuestionario con un resumen de los estadísticos descriptivos que la engloban.

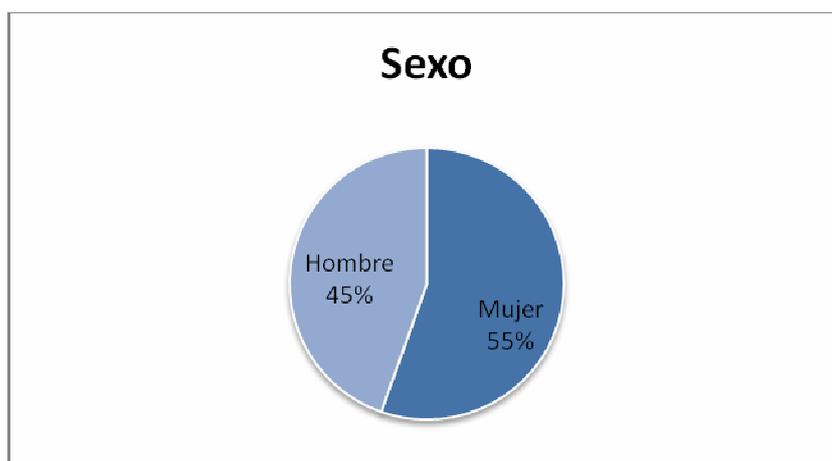
Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Sexo	1717	1,45	,497
Edad	1717	1,78	,723
Hermanos	1717	2,45	,974
Con quién vives habitualmente	1713	1,51	,996
Cómo consideras el lugar en el que resides, clase social	1706	2,20	,845
Titulación académica del padre	1669	3,20	1,104
Titulación de la madre	1692	3,19	1,067
Trabajo del padre	1693	3,23	1,313
Trabajo de la madre	1714	3,02	1,512
N válido (según lista)	1643		

❖ *Género de los sujetos encuestados***Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Mujer	951	55,4	55,4	55,4
Hombre	766	44,6	44,6	100,0
Total	1717	100,0	100,0	

Podemos apreciar que de los 1.717 individuos que componen la población, 957 son mujeres y 766 son hombres. Eso no supone una mayoría muy significativa pues estamos hablando que un 55,4% responde a individuos de género femenino y un 44,6% masculino.

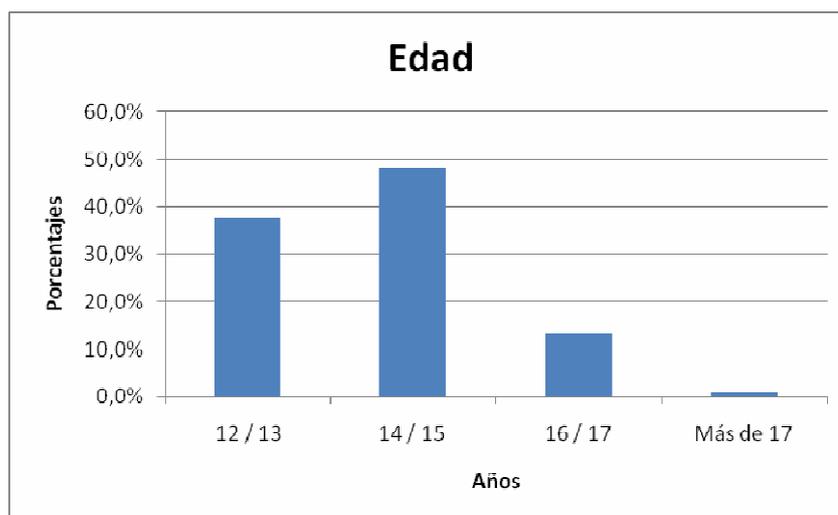


❖ *Edad de los sujetos encuestados*

Edad

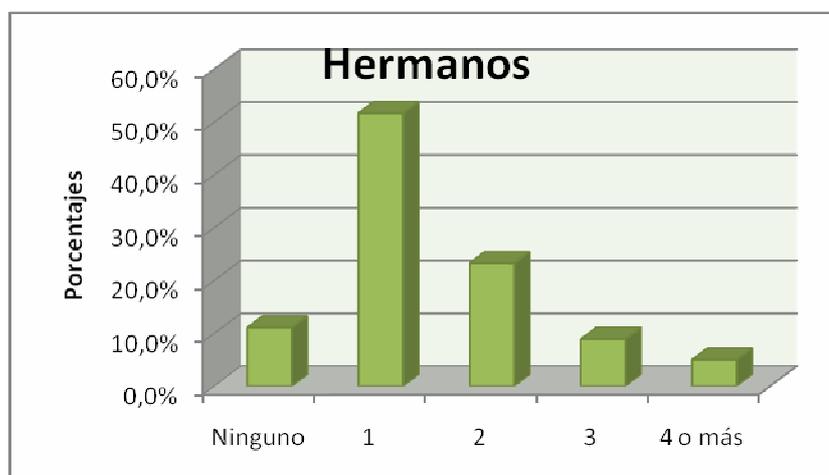
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12-13	648	37,7	37,7	37,7
	14-15	830	48,3	48,3	86,1
	16-17	227	13,2	13,2	99,3
	+ 17	12	,7	,7	100,0
	Total	1717	100,0	100,0	

La edad media de la muestra abarca los intervalos de entre 14-15 años, pues algo más del 48% comprende esta franja de edad frente al 37,7% que corresponde a los sujetos de entre 12-13 años, un 13,2% perteneciente a los sujetos con edades entendidas entre 16-17 años y un escaso 0,7% que representaría a los alumnos con más de 17 años.

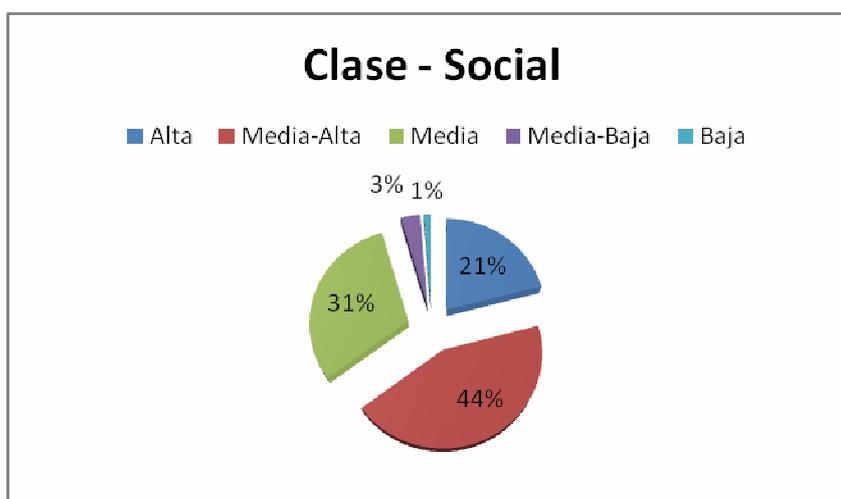


❖ Datos de identificación *familiares* y de *contexto social*: hermanos, residencia, clase-social, formación y ámbito laboral de los padres.

Por lo que respecta a los datos estrictamente familiares podemos apreciar que de los sujetos encuestados poco más del 57% dice tener un único hermano/a frente al 5,0% que refleja tener más de 4 hermanos/as. Aquellos otros datos representativos serían los sujetos que tienen dos hermanos/as y los que no tienen con un 23,3% y 11,1% respectivamente.

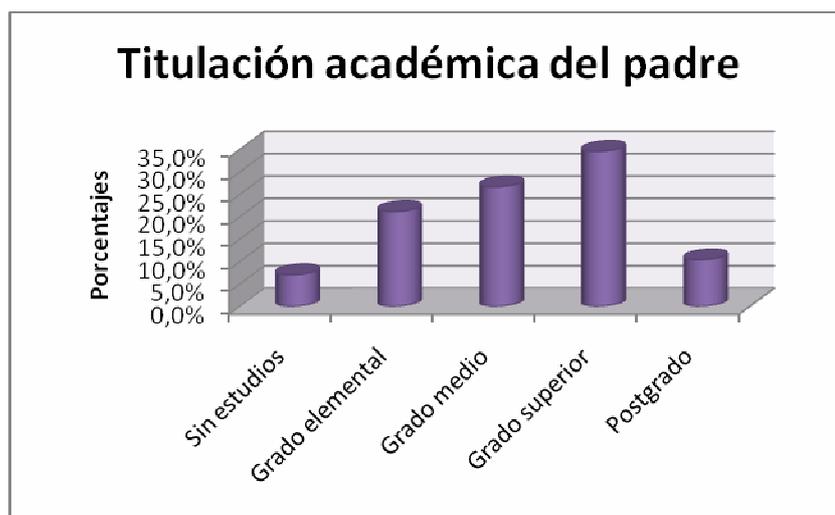


En cuanto a la clase social a la que se consideran pertenecer los sujetos, basándose en su estilo de vida, podemos señalar que un 43,6% son de clase media-alta como valor altamente significativo. En cambio, sólo un 1,2% creen pertenecer a una clase social baja. Las otras dos variables se muestran más equitativas entre sí representando un 30,7% la clase media y un 20,9% la clase alta.

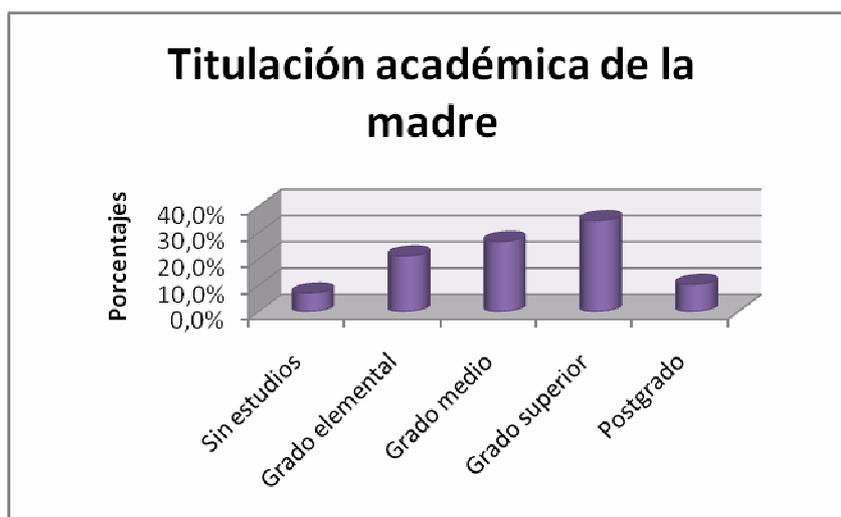


En las siguientes gráficas haremos referencia a la formación académica de los padres de los sujetos encuestados, así como a la profesión a la que se dedican. Estos aspectos los hemos considerado relevantes tener en cuenta en nuestro estudio al ser factores altamente influyentes en la formación y consecuente estructura de estilo laboral que el sujeto irá confeccionando a lo largo de su vida.

En primer lugar, englobaremos la formación académica del padre con los siguientes resultados. El valor más alto ha sido apreciado en las titulaciones de grado superior llegando a alcanzar un 34,6% frente al 7,7% que refleja que no tienen estudios. Los otros valores, aunque menos representativos, recogen un 20,7% en las titulaciones de grado medio y un 21,2% en las de grado elemental. Y sólo un 10,4% acapara las titulaciones de postgrado.



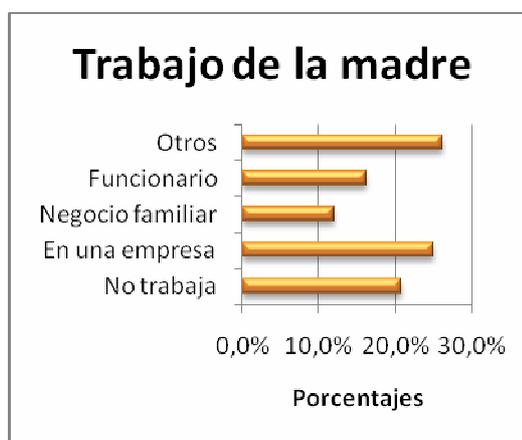
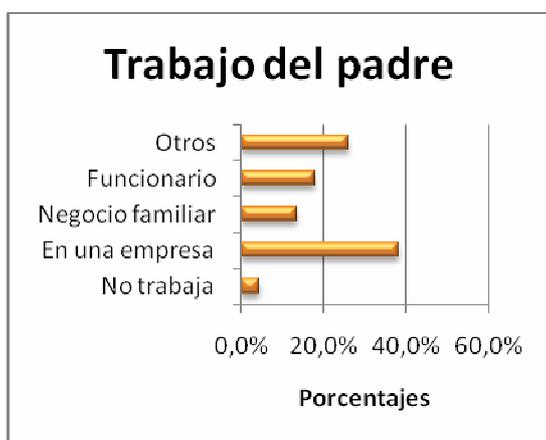
En segundo lugar, y haciendo referencia a la formación académica de las madres, podemos observar estos resultados. Un 32,6% recogen los datos relativos a titulaciones de carácter superior, frente a un 7,7% que alude a los datos sin estudios. Los obtenidos en relación a las titulaciones de grado medio y elemental son un 9,6% y un 22,6% respectivamente. Y sólo un 10,3% abarcarían las titulaciones de postgrado.



De forma globalizada y con el fin de poder comparar la formación académica entre padres y madres, podemos señalar como datos más significativos que existe un porcentaje relativamente más alto de padres sin estudios con un 7,7% frente a un 5,4% en el caso de las madres. Y que los datos relativos a los estudios elementales y de grado medio son más altos en el género femenino que en el masculino con un 22,6% y 29,6% y un 21,2% y 26,7% respectivamente.

En tercer y último lugar, abordaremos el ámbito laboral de los progenitores, lo que nos permitirá también determinar las diferencias más importantes entre ambos sexos.

En relación a los resultados obtenidos en estas variables podemos apreciar datos relativamente significativos relacionados con el porcentaje de las madres que no están trabajando con un 24,9% frente al 4,4% en el caso de los padres. Otros de los datos más representativos son los porcentajes más altos hallados relacionados directamente con la ubicación laboral de los puestos de trabajo, siendo los datos obtenidos más altos en empresas (carácter privado) representando un 37,7% en el caso de los padres y un 20,7% en el caso de las madres. A través de las siguientes gráficas podemos apreciar estas diferencias significativas de forma mucho más esclarecedora:



Hay que decir también que estos datos resultan curiosos si tenemos en cuenta que más de un 5% de las mujeres se encuentran en situación de desempleo, pero en cambio su formación académica es igual e incluso superior al de los hombres.

B) Perfil formativo

En la siguiente tabla aparecen recogidas las variables pertenecientes a la segunda parte del cuestionario con un resumen de sus estadísticos descriptivos correspondientes.

Estadísticos descriptivos

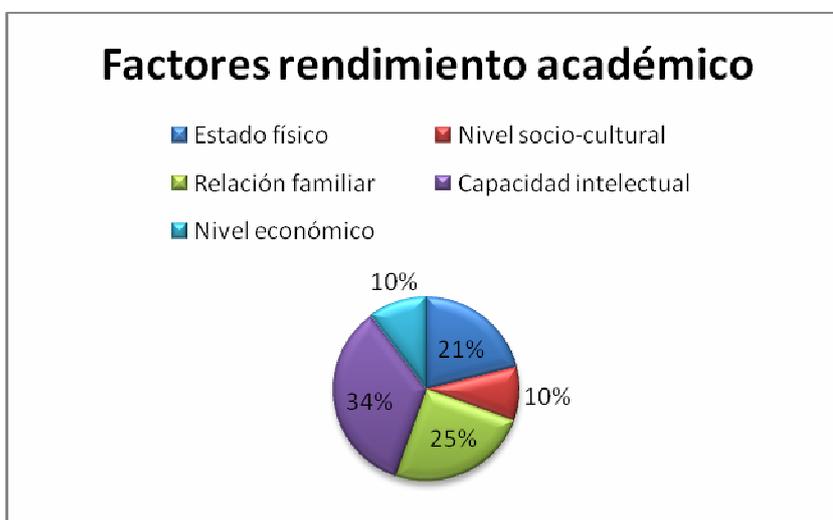
	N	Media	Desv. típ.
Qué factores influyen más en tú rendimiento académico	1680	3,02	1,304
La motivación en clase depende en gran medida, de qué factores	1674	2,17	1,547
Qué grado de dificultad dirías que tienen los estudios que realizas	1713	2,56	,847
Cuántas horas de estudio dedicas al día	1717	3,35	,906
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica que recibes en tu centro	1711	2,32	,844
Creas que la formación que recibes se adapta a las características individuales de la persona	1705	2,66	,876
N válido (según lista)	1634		

Una vez expuestos los estadísticos descriptivos generalizados, vamos a pasar a estudiar los resultados obtenidos haciendo discriminaciones entre ellos por medio de porcentuales y de frecuencia en base a la media.

Qué factores son los más influyentes en tú rendimiento académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estado físico	360	21,0	21,4	21,4
	Nivel socio-cultural	159	9,3	9,5	30,9
	Relación familiar	415	24,2	24,7	55,6
	Capacidad intelectual	576	33,5	34,3	89,9
	Nivel económico	170	9,9	10,1	100,0
	Total	1680	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	37	2,2		
Total		1717	100,0		

Podemos apreciar claramente como el valor más alto alcanzando es el relacionado directamente con la capacidad intelectual con un 34,3% y una frecuencia de 576. Por otro lado, el valor mínimo representado es el 9,5% con una frecuencia de 159 correspondiente al nivel socio-cultural (Media: 3,02).



La motivación que tienes en clase depende de:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De mí mismo	936	54,5	55,9	55,9
	De los profesores	182	10,6	10,9	66,8
	De mis compañeros de clase	192	11,2	11,5	78,3
	Del centro	71	4,1	4,2	82,5
	Otros	293	17,1	17,5	100,0
	Total	1674	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	43	2,5		
Total		1717	100,0		

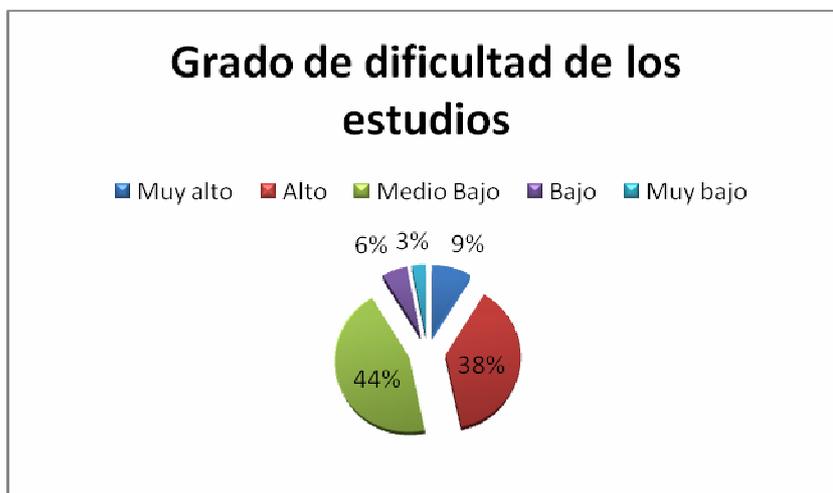
Haciendo referencia a la motivación que presentan en clase los sujetos encuestados, podemos señalar que el factor que consideran más importante son ellos mismos (55,9%-frecuencia: 936), es decir, que si no parten de una iniciativa propia para prestar atención y aprender, difícilmente se sentirán motivados independientemente de que los profesores o cualquier otro agente ponga de su parte. El dato más bajo alcanzado representa al propio centro (4,2%-frecuencia: 71) como último factor del que dependería la motivación que los alumnos puedan mostrar en clase ante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Media: 2,17).



Qué grado de dificultad dirías que tienen los estudios que realizas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	150	8,7	8,8	8,8
	Alto	650	37,9	37,9	46,7
	Medio	763	44,4	44,5	91,2
	Bajo	98	5,7	5,7	97,0
	Muy bajo	52	3,0	3,0	100,0
	Total	1713	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,2		
Total		1717	100,0		

Atendiendo al grado de dificultad que los alumnos encuentran en los estudios que realizan, apreciamos que un 44,5% (frecuencia: 763) dicen ser “media” y un 37,9% (frecuencia: 650), “alta”. Esto supone que un 82,4% de la población encuestada califican de difíciles los estudios de educación secundaria obligatoria (Media: 2,56).



Cuántas horas de estudio le dedicas al día

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Más de 5 horas	54	3,1	3,1	3,1
	4-5 horas	199	11,6	11,6	14,7
	3-4 horas	698	40,7	40,7	55,4
	1-2 horas	619	36,1	36,1	91,4
	Menos de 1 hora	147	8,6	8,6	100,0
	Total	1717	100,0	100,0	

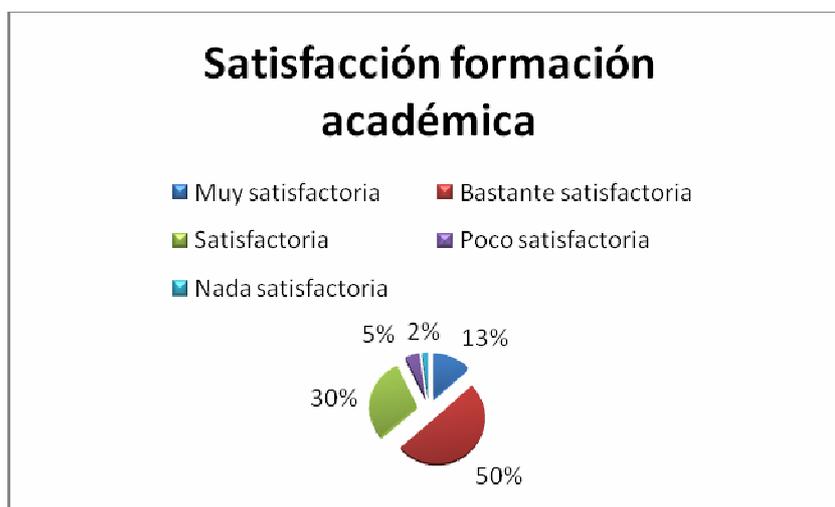
En relación al tiempo de dedicación que emplean los sujetos para el estudio (fuera del centro: en casa, clases particulares,...), encontramos que un 40,7% (frecuencia: 698) le dedica entre tres y cuatro horas al día. En cambio, sólo un 8,6% (frecuencia: 147) le dedica menos de una hora. El dato más significativo lo alcanza el 3,1% (frecuencia: 54) que dicen dedicarle a los estudios más de cinco horas al día (Media: 3,35).



Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	233	13,6	13,6	13,6
	Bastante satisfactoria	856	49,9	50,0	63,6
	Satisfactoria	503	29,3	29,4	93,0
	Poco satisfactoria	83	4,8	4,9	97,9
	Nada satisfactoria	36	2,1	2,1	100,0
	Total	1711	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,3		
Total		1717	100,0		

Por lo que respecta al grado de satisfacción que los alumnos muestran en base a la formación general que reciben en sus respectivos centros de trabajo, se puede señalar que un 50,0%, con una frecuencia de 856, reconocen que es “bastante satisfactoria”. En cambio, sólo un 2,1% y una frecuencia de 36, dicen ser “nada satisfactoria” (Media: 2,32).



Grado de adaptación de la formación en base a las características y particularidades de cada alumno/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	178	10,4	10,4	10,4
	Bastante satisfactoria	476	27,7	27,9	38,4
	Satisfactoria	831	48,4	48,7	87,1
	Poco satisfactoria	188	10,9	11,0	98,1
	Nada satisfactoria	32	1,9	1,9	100,0
	Total	1705	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	12	,7		
Total		1717	100,0		

Si atendemos al grado de satisfacción que los sujetos muestran en relación a la adaptación individualizada de la formación recibida en clase en base a las características y peculiaridades de cada uno de ellos, se puede observar que un 48,7% (frecuencia: 831) creen que es “satisfactoria”, frente al 1,9% (frecuencia: 32) que considera que no es “nada satisfactoria” (Media: 2,66).



C) Orientación y acción tutorial

A continuación aparece la tabla que recoge las variables correspondientes a la tercera parte del cuestionario con un resumen de los estadísticos descriptivos oportunos:

Estadísticos descriptivos

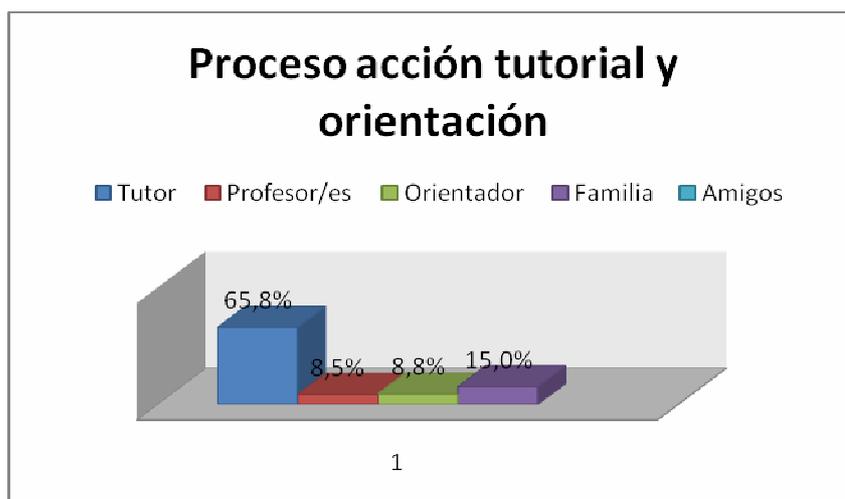
	N	Media	Desv. típ.
La Acción Tutorial y la Orientación debe ser un proceso	1698	1,96	,985
Qué persona u organismo consideras que es el que más participa en el proceso orientador que tienen lugar en tu centro educativo	1701	1,79	1,215
Ante los diferentes Ciclos Formativos a los que puedes optar una vez finalices la ESO, de quién has recibido información	1692	2,30	1,180
Ante los diferentes tipos de Bachillerato a los que puedes optar una vez finalices la ESO, de quién has recibido información	1685	2,47	1,164
Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales a las que puedes optar en el futuro	1682	2,62	1,245
Con qué frecuencia recibes la orientación en tu centro	1691	2,59	1,381
Dónde recibes las sesiones de orientación	1681	2,18	1,014
En qué medida consideras adecuada la orientación recibida en tu centro educativo	1690	2,79	1,091
N válido (según lista)	1596		

Ya descritos los estadísticos descriptivos, vamos a dar paso al estudio de los resultados derivados, forjando distinciones entre ellos a partir de datos porcentuales y de frecuencia en base a la media.

La Acción Tutorial y la Orientación debe ser un proceso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dirigido a toda la clase y a los padres	616	35,9	36,3	36,3
	Dirigido a toda la clase y también al alumno de forma individual	719	41,9	42,3	78,6
	Sólo dirigido a la clase	223	13,0	13,1	91,8
	Sólo dirigido al alumno de forma individual	90	5,2	5,3	97,1
	Otros	50	2,9	2,9	100,0
	Total	1698	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	19	1,1		
Total		1717	100,0		

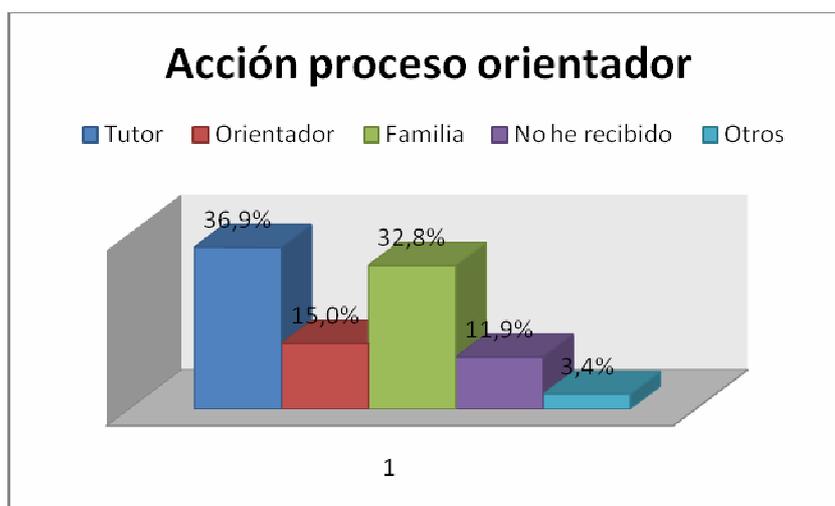
Por lo que respecta al papel que adopta tanto el proceso orientador como el de acción tutorial dentro de los centros educativos, hemos querido conocer si los sujetos conocen quiénes deben ser los destinatarios del mismo. Los resultados obtenidos concluyen que un 42,3% (frecuencia: 719) consideran que debe ser una acción dirigida a toda la clase, pero también a los alumnos de manera más individualizada, de forma que las dificultades presentadas por algunos de ellos no se hagan patentes en el aula. Sólo un 5,3% (frecuencia: 90) creen que debe estar orientada de forma exclusiva al alumno individualmente (Media: 1,96).



Qué persona u organismo es el que más participa en el proceso orientador que tienen lugar dentro de tu centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tutor/a	1119	65,2	65,8	65,8
	Profesores	145	8,4	8,5	74,3
	Orientador/a	149	8,7	8,8	83,1
	Familia	255	14,9	15,0	98,1
	Amigos	33	1,9	1,9	100,0
	Total	1701	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	16	,9		
Total		1717	100,0		

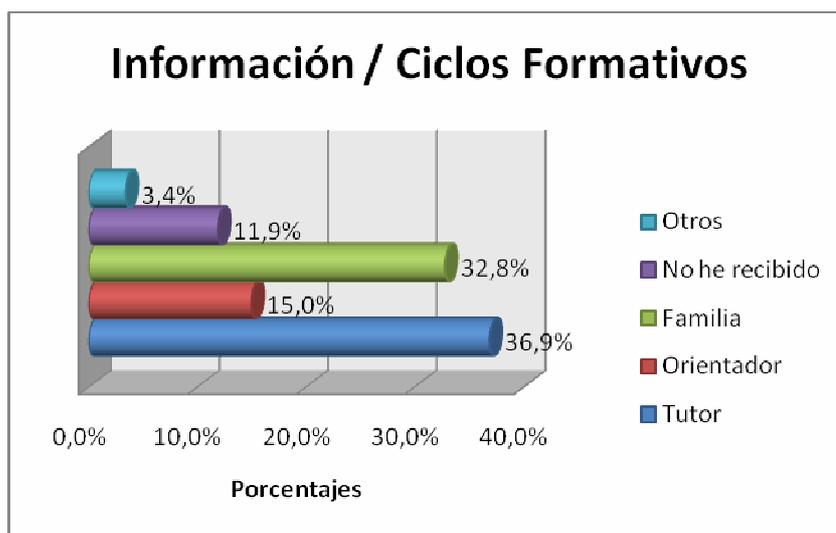
Atendiendo a los agentes más implicados en el proceso orientador que tienen los alumnos en sus respectivos centros educativos, nos encontramos que un 64,8% (frecuencia: 1119) corresponde a los tutores frente al 8,8% (frecuencia: 149) que consideran que es el orientador. Existe una diferencia excesivamente alta entre tutor-orientador, pues se encuentra muy por debajo de la media el valor que los propios alumnos le conceden a este último. (Media: 1,79).



**Ante los diferentes Ciclos Formativos a los que puedes optar una vez finalices la ESO,
de quién has recibido información**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tutor/a	624	36,3	36,9	36,9
	Orientador/a	253	14,7	15,0	51,8
	Familia	555	32,3	32,8	84,6
	No he recibido	202	11,8	11,9	96,6
	Otros	58	3,4	3,4	100,0
	Total	1692	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	25	1,5		
Total		1717	100,0		

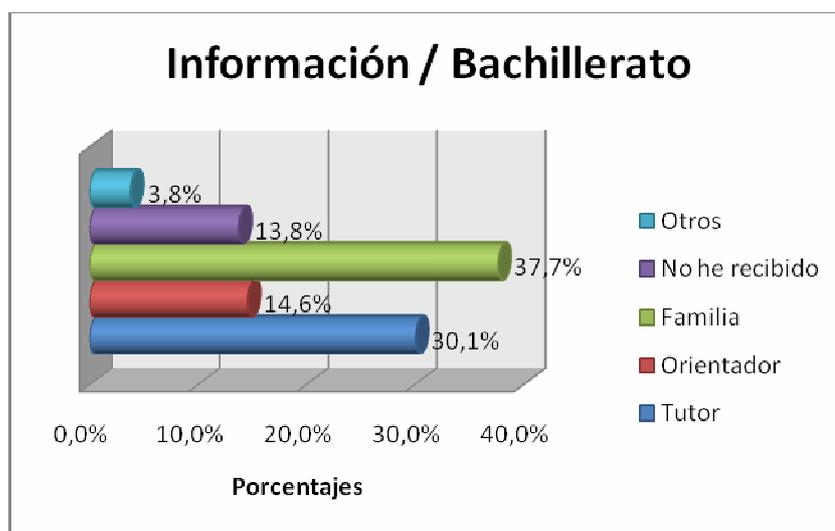
De entre los valores más representativos mostrados podemos precisar que el más alto corresponde al tutor (36,9% - frecuencia: 624) como la persona de la que han recibido más información sobre los diferentes ciclos formativos a los que pueden optar una vez finalicen sus estudios obligatorios. Muy seguidos están los datos que representa a la familia (32,8% - frecuencia: 555) como la segunda referencia de la que obtienen este tipo de información. El orientador por su parte sólo acapara un 15,0% (frecuencia: 253) (Media: 2,30).



Ante los diferentes tipos de Bachillerato a los que puedes optar una vez finalices la ESO, de quién has recibido información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tutor/a	507	29,5	30,1	30,1
	Orientador/a	246	14,3	14,6	44,7
	Familia	635	37,0	37,7	82,4
	No he recibido información	233	13,6	13,8	96,2
	Otros	64	3,7	3,8	100,0
	Total	1685	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	32	1,9		
Total		1717	100,0		

Si tenemos en cuenta el análisis realizado en torno a la figura de la que los sujetos han recibido información relacionada con los tipos de bachilleratos a los que pueden optar una vez terminen los estudios obligatorios, nos encontramos que un 37,7% (frecuencia: 635) corresponde a la familia, muy seguido del 30,1% (frecuencia: 507) concerniente al tutor. Ante este análisis, nuevamente la figura del orientador queda por debajo, esta vez con un 14,6% (frecuencia: 246) (Media: 2,47).



Así pues, y tras el análisis de los estudios realizados podemos deducir que ante la inminente formación e información que los alumnos deben recibir en relación a los diferentes tipos de ciclos formativos y de bachillerato, es el tutor y la familia los que juegan un papel más representativo. Siendo el total de un 67,0% en el caso del tutor y de un 70,5% para la familia. En cuanto al papel del orientador, queda interpretado con un 29,6%.

Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales a las que puedes optar en el futuro dependiendo de la elección de los estudios que realices

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	390	22,7	23,2	23,2
	Bastantes veces	402	23,4	23,9	47,1
	Algunas veces	512	29,8	30,4	77,5
	Casi nunca	209	12,2	12,4	90,0
	Nunca	169	9,8	10,0	100,0
	Total	1682	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	35	2,0		
Total		1717	100,0		

Atendiendo al grado de frecuencia con la que los alumnos reciben información sobre las diferentes salidas profesionales que tienen los números estudios a los que pueden optar a la hora de confeccionar su itinerario formativo y/o profesional de cara a su inserción laboral futura, apreciamos que la mayoría con un 30,4% y una frecuencia de 512 pondera que “alguna vez”. Como dato menos representativo, nos encontramos que sólo un 10% (frecuencia: 169) cree que “nunca” le han informado, pero si consideramos que esto no debería darse, adquiere un mayor significado el resaltar el dato (Media: 2,62).



A continuación vamos a atender a una de las preguntas expuestas abiertamente en el cuestionario (21), la cual está relacionada directamente con la pregunta (20: Antes de elegir un itinerario académico (ciclo formativo, bachillerato,...). ¿Te han informado sobre las diferentes salidas profesionales a las que puedes optar en el futuro?) y cuyas respuestas dadas por los sujetos quedan recogidas representativamente en la siguiente tabla:

Qué tipo de información has recibido sobre las diferentes salidas profesionales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1271	74,0	74,0	74,0
	2	,1	,1	74,1
A mayor estudios, más dinero	1	,1	,1	74,2
Algunos módulos,...	1	,1	,1	74,3
Años de estudios, demanda laboral, dificultad	1	,1	,1	74,3
Años de estudios, sueldo,...	2	,1	,1	74,4
Bachiller según la carrera que escojamos	1	,1	,1	74,5
Bachiller, carreras	2	,1	,1	74,6
Bachiller, ciclos formativos,...	1	,1	,1	74,7
Bachilleratos, grados medios, superior	1	,1	,1	74,7
Bachiller, ciclos formativos, trabajar,...	1	,1	,1	74,8
Bachiller, módulos,...	1	,1	,1	74,8
Bachilleratos y módulos	1	,1	,1	74,9
Buscar salidas profesionales	1	,1	,1	75,0
Carreras a las que podemos optar	2	,1	,1	75,1
Carreras con más salidas	2	,1	,1	75,2
Carreras Universitarias, Formación Profesional	1	,1	,1	75,2
Carreras y estudios o módulos	2	,1	,1	75,4
Carreras y sueldos	1	,1	,1	75,4
Carreras, dónde hay que hacerlas	3	,2	,2	75,6
Carreras, módulos,...2	1	,1	,1	75,7
Carreras, salarios, salidas profesional	2	,1	,1	75,8
Carreras, etc.	1	,1	,1	75,8
Casi ninguna	2	,1	,1	75,9
casi ninguna información	2	,1	,1	76,1
Ciclos formativos, carreras,...	1	,1	,1	76,1
Ciclos formativos	2	,1	,1	76,2
Ciclos formativos grado superior o medio	1	,1	,1	76,3
Ciclos formativos, tipos de bachiller	1	,1	,1	76,4

Ciclos formativos,...	1	,1	,1	76,4
Ciclos formativos,..Acceso Universidad,..	1	,1	,1	76,5
Ciclos, bachiller,...	1	,1	,1	76,5
Ciencias hay más salidas	1	,1	,1	76,6
Ciencias o letras	6	,3	,3	76,9
Ciencias y letras	1	,1	,1	77,0
Cómo puedes acceder a las titulaciones	2	,1	,1	77,1
Conocemos muy poco	7	,4	,4	77,5
Cuanto más conocimiento mejor trabajo	2	,1	,1	77,6
Cuanto más estudios, más salidas profesionales	2	,1	,1	77,8
Dan muy poca información	1	,1	,1	77,8
Debe darse orientación individual	1	,1	,1	77,9
Debo estudiar para conseguir una carrera	2	,1	,1	78,0
Depende de la carrera encontraras antes trabajo	1	,1	,1	78,0
Depende de la carrera puedes tener más posibilidad	3	,2	,2	78,2
Dependiendo de la profesión, te indican opciones	1	,1	,1	78,3
Dependiendo de los trabajos elijes una opción	1	,1	,1	78,3
Dependiendo del bachiller, las opciones que hay	1	,1	,1	78,4
Dependiendo del trabajo	3	,2	,2	78,6
Diferentes carreras, salidas que tienen	1	,1	,1	78,6
Diferentes carreras, tipos de bachiller	3	,2	,2	78,8
Diferentes optativas, tipos de carreras	2	,1	,1	78,9
Diferentes profesiones, trabajo, salario	1	,1	,1	79,0
Diferentes salidas de las carreras	1	,1	,1	79,0
Diferentes salidas y aplicaciones del empleo	1	,1	,1	79,1
Diferentes tipos de módulos y carreras	1	,1	,1	79,1
Diferentes trabajos,	1	,1	,1	79,2

Distintas categorías y dificultades	1	,1	,1	79,3
Distintas profesiones	1	,1	,1	79,3
Dónde puedas llegar según lo que estudies	6	,3	,3	79,7
El bachiller tiene más salidas	1	,1	,1	79,7
El camino a seguir, los años de estudio,,	2	,1	,1	79,8
El nivel económico que supone una carrera	2	,1	,1	80,0
Elecciones sobre ciencias o letras	2	,1	,1	80,1
En clase, tutoría, dándonos información en papel	1	,1	,1	80,1
En qué consisten las carreras	2	,1	,1	80,3
En que consiste cada carrera	1	,1	,1	80,3
En que consisten	4	,2	,2	80,5
En qué puedes trabajar	2	,1	,1	80,7
Escrita, oral	1	,1	,1	80,7
Especifican las salidas, opciones,...	1	,1	,1	80,8
Estudios de carreras, salidas para el futuro	1	,1	,1	80,8
Explicaciones de las diferentes carreras	1	,1	,1	80,9
Explican las carreras, itinerarios	1	,1	,1	81,0
Formación Profesional, Universidad	2	,1	,1	81,1
FP, carreras,...	2	,1	,1	81,2
FP, bachillerato	2	,1	,1	81,3
Futuro a de cada salida	2	,1	,1	81,4
Grados medios y superior	1	,1	,1	81,5
Hacer estudios universitarios, mejorar vida	2	,1	,1	81,6
Información carreras, trabajo	3	,2	,2	81,8
Información muy diferente	3	,2	,2	81,9
Información oral y urbana(padres)	1	,1	,1	82,0
Información sobre trabajos, estudios,...	2	,1	,1	82,1
Informan de como es cada trabajo	1	,1	,1	82,2
Informan muy poco	1	,1	,1	82,2
Ingeniería Aeronáutica, ...	2	,1	,1	82,4

Orientación por parte de los padres	2	,1	,1	82,5
La mejor opción es hacer bachiller,...	1	,1	,1	82,5
La Universidad	1	,1	,1	82,6
La Universidad, el bachiller	1	,1	,1	82,6
Las características del empleo	2	,1	,1	82,8
Las carreras que hay, tipos bachiller,...	2	,1	,1	82,9
Las carreras que podemos hacer	2	,1	,1	83,0
Las carreras que tienen más salidas	1	,1	,1	83,1
Las carreras se relacionan con el nivel de vida	1	,1	,1	83,1
Las carreras se relacionan con las salidas profesionales	1	,1	,1	83,2
Las carreras tienen más futuro,...	1	,1	,1	83,2
Las carreras tienen más salidas	3	,2	,2	83,4
Las carreras, las que más salidas tienen	1	,1	,1	83,5
Las carreras, las salidas,...	1	,1	,1	83,5
Las carreras, módulos,...	2	,1	,1	83,6
Las ciencias tienen más salidas que las letras	1	,1	,1	83,7
Las diferentes carreras	2	,1	,1	83,8
Las diferentes salidas	1	,1	,1	83,9
Las dificultades de las carreras	1	,1	,1	83,9
Las dificultades de las elecciones que hacemos	1	,1	,1	84,0
Las distintas posibilidades que hay	1	,1	,1	84,0
Las elecciones sobre aquello que más nos guste	1	,1	,1	84,1
Las opciones de acceso a las carreras	2	,1	,1	84,2
Las opciones de bachiller, módulos	1	,1	,1	84,3
Las opciones de trabajo según las carreras	2	,1	,1	84,4
Las opciones que haya, las salidas que tienen.	3	,2	,2	84,6
Las opciones, carreras, módulos,...	1	,1	,1	84,6

Las profesiones que podemos ejercer	2	,1	,1	84,7
Las profesiones que tienen más futuros	1	,1	,1	84,8
Las ramas de bachiller	1	,1	,1	84,9
Las salidas de grado medio, módulos	1	,1	,1	84,9
Las salidas de la carreras	1	,1	,1	85,0
Las salidas de las carreras, las salidas laborales	2	,1	,1	85,1
Las salidas dependiendo de las carreras	1	,1	,1	85,1
Las salidas profesionales,...	1	,1	,1	85,2
Las salidas que haya dependiendo de las carreras	1	,1	,1	85,3
Las salidas que tiene bachiller, los tipos de trabajos	1	,1	,1	85,3
Las salidas que tienen las carreras	1	,1	,1	85,4
Las salidas que tienen más salidas	2	,1	,1	85,5
Las salidas y para qué sirven	1	,1	,1	85,6
Las salidas que tienen cada carrera	3	,2	,2	85,7
Las salidas que tienen las carreras	2	,1	,1	85,8
letras o ciencias	1	,1	,1	85,9
Lo importante es lo que a uno le guste	1	,1	,1	86,0
Lo que tiene muchas salidas	1	,1	,1	86,0
Lo que hagamos ahora será para el futuro	2	,1	,1	86,1
Lo que podamos hacer, cómo informarnos	2	,1	,1	86,3
Lo que podemos hacer en el futuro	1	,1	,1	86,3
Loa tipos de carreras	1	,1	,1	86,4
Los cursos que hay	1	,1	,1	86,4
Los cursos, opciones bachiller	1	,1	,1	86,5
Los diferentes trabajos que hay, las opciones	1	,1	,1	86,5
Los diferentes trabajos que podemos tener	2	,1	,1	86,7

Los distintos tipos de trabajo que hay, las diferentes opciones	1	,1	,1	86,7
Los estudios que hay, las opciones: módulos,...	2	,1	,1	86,8
Los estudios que tienen más salidas	3	,2	,2	87,0
Los estudios se relacionan con el nivel del trabajo	1	,1	,1	87,1
Los itinerarios a seguir	2	,1	,1	87,2
Los módulos, las carreras	1	,1	,1	87,2
Los que podemos elegir	1	,1	,1	87,3
Los que nos vendría bien para el futuro	4	,2	,2	87,5
Los tipos de carreras	1	,1	,1	87,6
Los tipos de carreras que hay, las salidas	1	,1	,1	87,7
Los tipos de carreras, bachiller	2	,1	,1	87,8
Los tipos de trabajos que hay	2	,1	,1	87,9
Los tipos de trabajos, las dificultades que tienen	2	,1	,1	88,0
Los títulos que puedes seguir, etc.	2	,1	,1	88,1
Los trabajos, las carreras	1	,1	,1	88,2
Me ayudan mis padres	2	,1	,1	88,3
Me dice las opciones según estudio	1	,1	,1	88,4
Me enseñan diferentes carreras y dificultades	2	,1	,1	88,5
Me explican en que consisten	1	,1	,1	88,5
Me han hablado de posibles trabajos	2	,1	,1	88,6
Me informa mi familia	1	,1	,1	88,7
Me informa mi familia, en el colegio ninguna	1	,1	,1	88,8
Me orientan más mis padres, opciones de estudio	3	,2	,2	88,9
Mi familia es la que más me orienta	1	,1	,1	89,0
Módulo, universidad,...	1	,1	,1	89,1
Módulos	2	,1	,1	89,2
Módulos de grados superiores	1	,1	,1	89,2
Módulos grados medios, superior,...	1	,1	,1	89,3
módulos, carreras	4	,2	,2	89,5

Módulos, carreras	1	,1	,1	89,6
Módulos, carreras, bachiller,...	11	,6	,6	90,2
Módulos, carreras,...	3	,2	,2	90,4
Módulos, carreras,...	4	,2	,2	90,6
Módulos, etc.	1	,1	,1	90,7
Módulos, tipos bachiller, carreras,...	1	,1	,1	90,7
Muy buena	1	,1	,1	90,8
Muy poca	2	,1	,1	90,9
Muy poca, no sabemos casi nada	1	,1	,1	91,0
Ninguna	6	,3	,3	91,3
Ninguna información	1	,1	,1	91,4
Ninguna, la busco yo	1	,1	,1	91,4
No dan a penas información	2	,1	,1	91,6
No han dado mucha información	1	,1	,1	91,6
No lo sé	1	,1	,1	91,7
No me han dado ninguna	1	,1	,1	91,7
No me han dicho muchas cosas	3	,2	,2	91,9
No nos dan información	1	,1	,1	92,0
No nos dan mucha información	1	,1	,1	92,0
No nos han dado	1	,1	,1	92,1
No nos prestan mucha atención sobre ello	1	,1	,1	92,1
No sin forman sobre carreras, módulos,...	7	,4	,4	92,5
Nos dan muchos consejos	1	,1	,1	92,6
Nos dan muy poca información	2	,1	,1	92,7
Nos dan tests, enseñan esquemas	2	,1	,1	92,8
Nos dicen las opciones antes de elegir	1	,1	,1	92,9
Nos dicen que se pueden hacer módulos,	2	,1	,1	93,0
Nos hacen tests	1	,1	,1	93,1
Nos pasan unos tests,...	1	,1	,1	93,1
Opciones carreras, duración	1	,1	,1	93,2
Opciones de bachiller	1	,1	,1	93,2
Opciones de bachiller, módulos,...	2	,1	,1	93,4
Opciones de carreras, opciones bachiller	1	,1	,1	93,4

Opciones de ciencias o letras	1	,1	,1	93,5
Opciones de módulos al finalizar la ESO	1	,1	,1	93,5
Oral y escrita	1	,1	,1	93,6
Papeles informativos, salidas a tomar	2	,1	,1	93,7
Poca información	2	,1	,1	93,8
Pocas veces nos informan	1	,1	,1	93,9
Posibles estudios y salidas profesionales	1	,1	,1	93,9
Puestos de trabajos, salidas profesionales,...	1	,1	,1	94,0
Que algunas carreras tienen más salidas	2	,1	,1	94,1
Qué bachillerato tiene más salidas	1	,1	,1	94,2
Que bachilleratos puedes hacer	2	,1	,1	94,3
Qué carreras tiene más oportunidades	1	,1	,1	94,4
Que carreras tienen más salidas en el futuro	1	,1	,1	94,4
Que debemos esforzarnos en estudiar	1	,1	,1	94,5
Que estudiemos lo que más nos guste	4	,2	,2	94,7
Qué estudios hay	1	,1	,1	94,8
Que estudios tienen más salidas	1	,1	,1	94,8
Que hagamos aquellos que nos gusta	2	,1	,1	94,9
Que hay diferentes ramas y cada una tiene un futuro	2	,1	,1	95,0
Que hay muchas salidas profesionales	1	,1	,1	95,1
Que hay que estudiar para alcanzar la carrera	2	,1	,1	95,2
Que hay que estudiar para tener un buen futuro	1	,1	,1	95,3
Que la mejor salida es bachillerato	1	,1	,1	95,3
Que las salidas dependen de la carrera que hagas	1	,1	,1	95,4
Que lo mejor es estudiar	1	,1	,1	95,5
Que podemos estudiar y en qué podemos trabajar	1	,1	,1	95,5
Que salida sería mejor en cada caso	1	,1	,1	95,6
Que seguirá haciendo en bachiller, módulos	1	,1	,1	95,6

Que si estudiamos mucho tendremos mejores trabajos	2	,1	,1	95,7
Que si tienes buenos estudios, consigues buen trabajo	1	,1	,1	95,8
Que tenemos que estudiar	1	,1	,1	95,9
Que tiene más posibilidades si estudias	1	,1	,1	95,9
Que voy hacer allí	1	,1	,1	96,0
Ramas de ciencias o letras	2	,1	,1	96,1
Recibo información de mis padres	1	,1	,1	96,2
Salidas dependiendo si haces letras o ciencias	2	,1	,1	96,3
Salidas profesionales	3	,2	,2	96,4
Salidas profesionales de las carreras	2	,1	,1	96,6
según bachiller que elijas tendrás unas salidas	1	,1	,1	96,6
Según gustos, los tipos de bachiller	1	,1	,1	96,7
Si estudias conseguirás trabajo fácilmente	1	,1	,1	96,7
Si estudias es más fácil conseguir trabajo	2	,1	,1	96,9
Si estudias más, tendrás más salidas	1	,1	,1	96,9
Si estudias más, tienes más salidas profesionales	1	,1	,1	97,0
Sobre diferentes carreras,...	1	,1	,1	97,0
Sobre elecciones en ciencias o letras	1	,1	,1	97,1
Sobre estudios	1	,1	,1	97,1
Sobre la selectividad, ramas de letras o ciencias	2	,1	,1	97,3
Sobre las carreras que tienen más salidas	2	,1	,1	97,4
Sobre las carreras, los módulos	1	,1	,1	97,4
Sobre las carreras, módulos,...	1	,1	,1	97,5
Sobre las diferentes carreras,	1	,1	,1	97,6
Sobre las diferentes carreras, las más adecuadas,.	1	,1	,1	97,6

Sobre las diferentes opciones,...	1	,1	,1	97,7
Sobre las distintas carreras	2	,1	,1	97,8
Sobre las profesiones	2	,1	,1	97,9
Sobre las salidas que hay de las carreras	3	,2	,2	98,1
Sobre las salidas d las carreras	1	,1	,1	98,1
Sobre lo que se puede hacer en el futuro	1	,1	,1	98,2
Sobre los distintos tipos de trabajo	1	,1	,1	98,3
Sobre los módulos, ciclos formativos, bachiller	2	,1	,1	98,4
Sobre módulos, carreras,...	2	,1	,1	98,5
Sobre que carreras tienen más salidas	2	,1	,1	98,6
Sobre todo de tipo económico	2	,1	,1	98,7
Sobres las opciones que hay de estudios	1	,1	,1	98,8
Sólo nos hablan por encima	1	,1	,1	98,8
Son importantes las notas para tener más opciones	1	,1	,1	98,9
Te indican diferentes bachilleratos	1	,1	,1	99,0
Test, resultados, folletos	2	,1	,1	99,1
Tipos de bachiller, módulos,...	1	,1	,1	99,1
Tipos de bachiller según lo que estudies	1	,1	,1	99,2
Tipos de bachiller y salidas profesionales,...	1	,1	,1	99,2
Tipos de bachiller, letras o ciencias,...	1	,1	,1	99,3
Tipos de bachiller, módulos,...	2	,1	,1	99,4
Tipos de bachiller, módulos,...	1	,1	,1	99,5
Tipos de bachiller,...	3	,2	,2	99,7
Tipos de bachiller,...	1	,1	,1	99,7
Tipos de bachillerato	1	,1	,1	99,8
Tipos de estudios	1	,1	,1	99,8
Tipos de módulos, opciones de bachiller,...	1	,1	,1	99,9
Tipos de trabajos,...	2	,1	,1	100,0
Total	1717	100,0	100,0	

Para una mayor clarificación de las respuestas ofrecidas por los alumnos en esta cuestión, hemos recogido manualmente las más representativas y las hemos expuesto en el siguiente gráfico. De esta forma, entendemos que el tipo de información que reciben en mayor grado es la relacionada con los diferentes tipos de módulos, bachilleratos y carreras. Otro dato significativo lo aporta la información que reciben relacionada con las opciones a las que podrían optar según el itinerario formativo a seguir.

Aclarar que en este punto los alumnos se refieren en su mayoría a la información que les dan de las asignaturas optativas a elegir según los estudios (modalidad) de bachillerato al que quisiesen inclinarse en el futuro. Como datos menos destacables están todos los vinculados con el mercado laboral, el trabajo, etc.



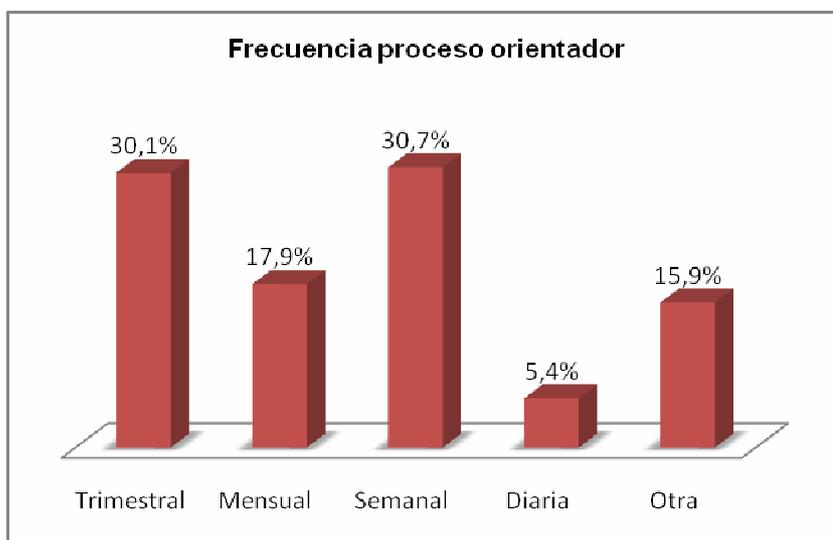
Con qué frecuencia recibes orientación en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trimestral	509	29,6	30,1	30,1
	Mensual	302	17,6	17,9	48,0
	Semanal	519	30,2	30,7	78,7
	Diaria	92	5,4	5,4	84,1
	Otra	269	15,7	15,9	100,0
	Total	1691	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	26	1,5		
Total		1717	100,0		

Si nos adentramos en la frecuencia con la que los alumnos reciben orientación en los centros, se puede dilucidar que un 30,7% (frecuencia: 519) estima que la reciben de forma semanal. Aunque muy de cerca podemos apreciar que un 30,1% (frecuencia: 209) cree tenerla trimestralmente.

Por ejemplo, la orientación en materia académica es llevada a cabo prácticamente a diario, considerando los alumnos la estimación aproximada en semanalmente, en cambio la llevada a cabo trimestralmente se deja entrever que es aquella que reciben en materia estrictamente profesional y que sí tiene más sentido que se realice con dicha frecuencia. El dato menos relevante

recae en la llevada a cabo diariamente con un porcentaje del 5,4% y una frecuencia de 92 (Media: 2,59).

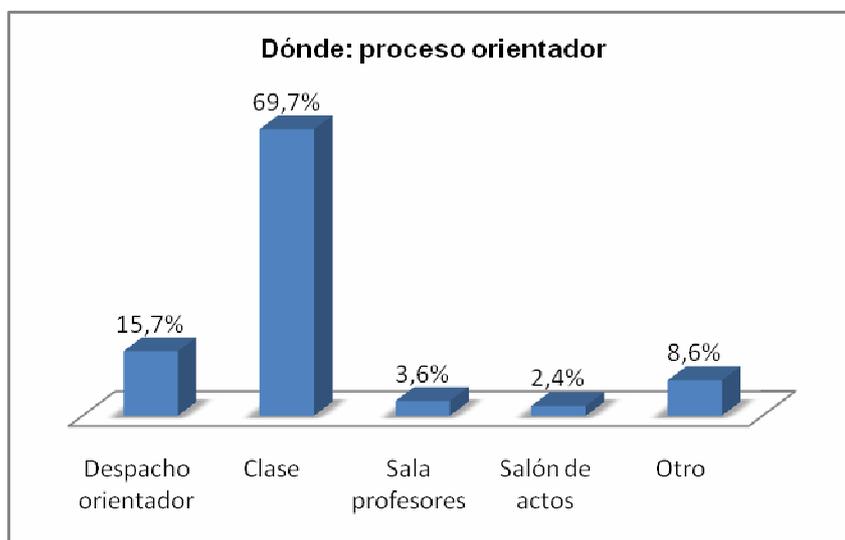


Dónde recibes las sesiones de orientación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Despacho del orientador/a	264	15,4	15,7	15,7
	Clase	1172	68,3	69,7	85,4
	Sala de profesores	60	3,5	3,6	89,0
	Salón de actos	41	2,4	2,4	91,4
	Otro	144	8,4	8,6	100,0
	Total	1681	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	36	2,1		
Total		1717	100,0		

Atendiendo al espacio donde tienen lugar con más frecuencia las sesiones de orientación recibidas por los alumnos, señalamos que un 69,7% (frecuencia: 1172) se declina por la clase, frente al 2,4% (frecuencia: 41) que decae por el salón de actos. Destacar también en este punto, que el espacio

destinado al despacho del orientador es elegido por un escaso 15,7% (frecuencia: 264) (Media: 2,18).



En qué medida consideras adecuada la orientación recibida en tu centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	213	12,4	12,6	12,6
	Bastante satisfactoria	438	25,5	25,9	38,5
	Satisfactoria	684	39,8	40,5	79,0
	Poco satisfactoria	207	12,1	12,2	91,2
	Nada satisfactoria	148	8,6	8,8	100,0
	Total	1690	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	27	1,6		
	Total	1717	100,0		

En cuanto a la evaluación del grado de satisfacción que tienen los alumnos relacionada con la adecuación de la orientación que reciben en sus centros educativos, obtenemos como resultados más significativos que un

40,5% (frecuencia: 684) la considera “satisfactoria”. En cambio, un 8,8% (frecuencia: 148) apunta que es “nada satisfactoria” (Media: 2,78).



D) Mercado laboral

En este punto expondremos las variables correspondientes a la cuarta parte del cuestionario con un resumen de los estadísticos descriptivos pertinentes agrupados en dos tablas. La primera de ellas, abarca desde el ítem 25 al 30. Posteriormente, se reflejarán las respuestas dadas por los alumnos en el ítem 31, el cual está relacionado directamente con el 30. Y por último, se detallará la segunda tabla en la que se recogen el resto de los ítems.

Estadísticos descriptivos

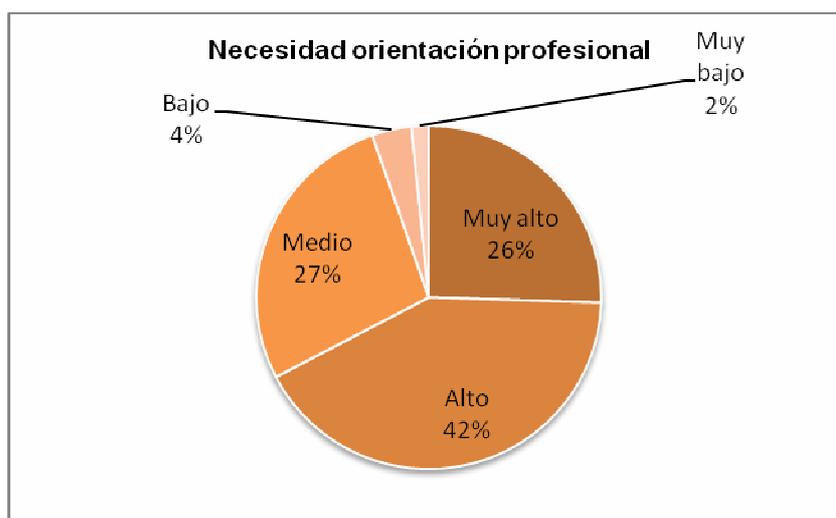
	N	Media	Desv. típ.
En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional dentro del proceso educativo	1700	1,98	,815
La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	1696	2,14	,895
Qué aspectos son los que consideras más influyentes para tu futuro desarrollo profesional	1677	2,21	1,348
Qué fuentes de información consideras que son las más importantes para la búsqueda de empleo	1678	1,59	1,164
Qué técnicas considerarías más relevantes estudiar en tu centro con el fin de para adquirir habilidades en su realización	1636	2,55	1,739
Cómo calificarías a la orientación profesional recibida en tu centro educativo	1681	2,86	1,162
N válido (según lista)	1587		

Una vez expuestos los estadísticos descriptivos vamos a estudiar los resultados mencionados, haciendo distinciones pertinentes entre ellos por medio porcentuales y de frecuencia en base a la media.

En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional dentro del centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	491	28,6	28,9	28,9
	Alto	831	48,4	48,9	77,8
	Medio	321	18,7	18,9	96,6
	Bajo	39	2,3	2,3	98,9
	Muy bajo	18	1,0	1,1	100,0
	Total	1700	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	17	1,0		
Total		1717	100,0		

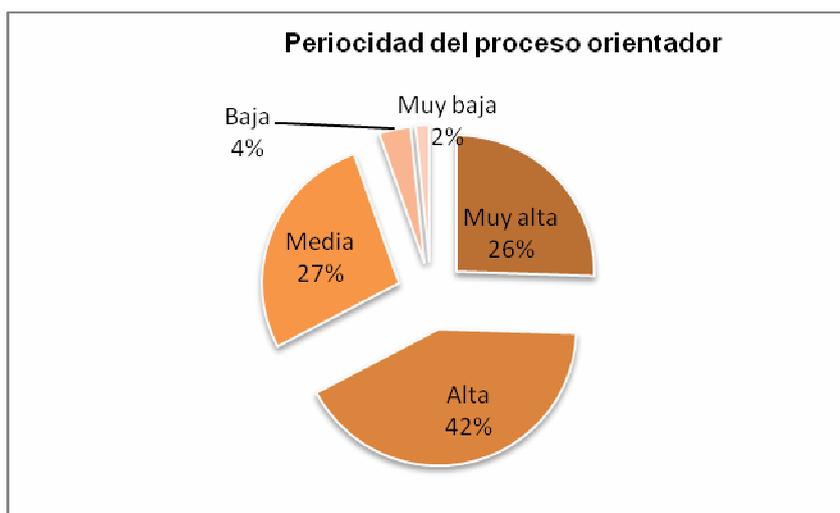
Si atendemos a la necesidad que ponen de manifiesto los sujetos en cuanto a la orientación profesional, podemos estimar que un 48,9% (frecuencia: 831) considera que es “alta”, frente al 1,1% (frecuencia: 18) que valora que es “muy baja”. El resto de los datos, también significativos para nuestra investigación, atienden al 28,9% y al 18,9%, cuya valoración ante la necesidad de la orientación profesional es “muy alta” y “media” respectivamente (Media: 1,98).



La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alta	432	25,2	25,5	25,5
	Alta	709	41,3	41,8	67,3
	Media	465	27,1	27,4	94,7
	Baja	63	3,7	3,7	98,4
	Muy baja	27	1,6	1,6	100,0
	Total	1696	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	21	1,2		
Total		1717	100,0		

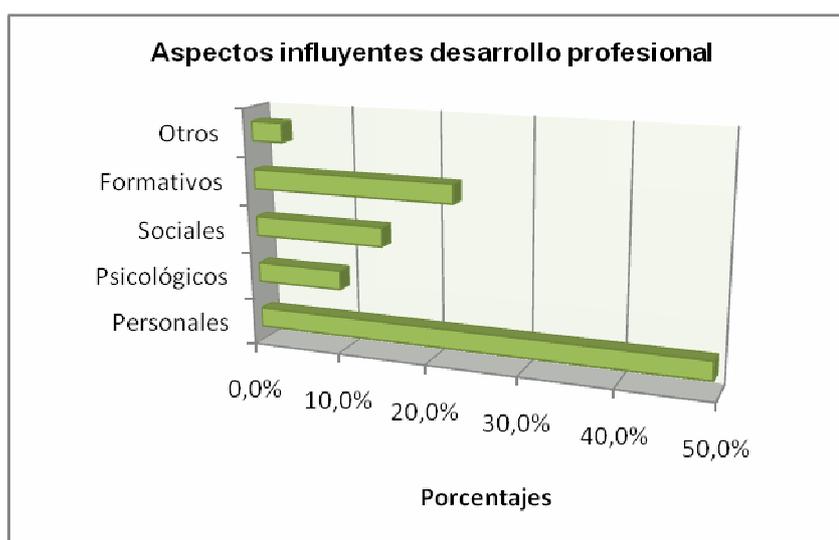
Si atendemos al grado de importancia relacionado con la idea de que el proceso de orientación debe ser una acción cíclica y desarrollada a lo largo de toda la vida, es decir, tanto antes como después de la escolarización del individuo en la etapa de la educación secundaria obligatoria, podemos destacar que la mayoría de los alumnos consideran que es “alta” (41,8% - frecuencia: 709). En cambio la minoría declina que su importancia es “muy baja”, en un 1,6% (frecuencia: 27) (Media: 2,14).



Qué aspectos son los que consideras más influyentes para tu futuro desarrollo profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Personales	829	48,3	49,4	49,4
	Psicológicos	162	9,4	9,7	59,1
	Sociales	247	14,4	14,7	73,8
	Formativos	381	22,2	22,7	96,5
	Otros	58	3,4	3,5	100,0
	Total	1677	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	40	2,3		
Total		1717	100,0		

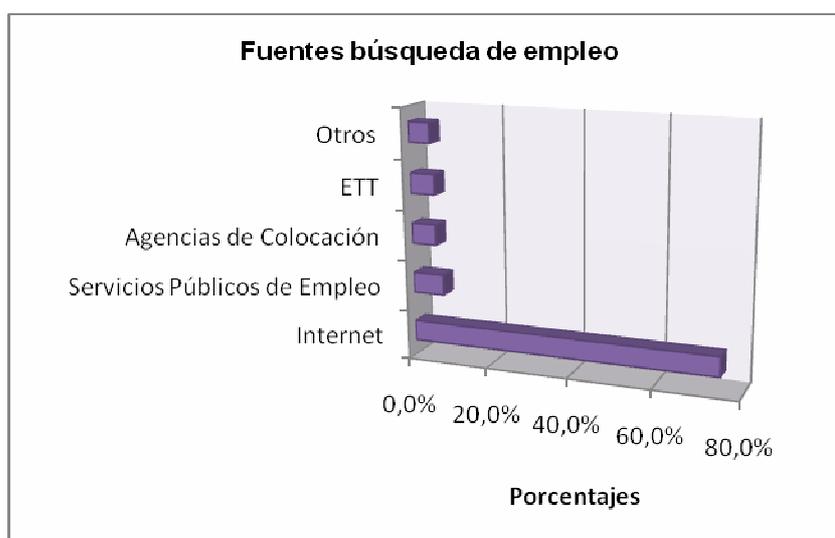
Aquellos aspectos que los alumnos consideran que son más influyentes para su propio desarrollo profesional son los personales (49,4% - frecuencia: 829), seguidos de los formativos con un 22,7% (frecuencia: 381) y por último de los sociales (14,7% - frecuencia: 247). Los factores que estiman menos influyentes son los psicológicos con un 9,7% (frecuencia: 162) (Media: 2,21).



Qué fuentes de información consideras que son las más importantes para la búsqueda de empleo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Internet	1255	73,1	74,8	74,8
	Servicios Públicos de Empleo	130	7,6	7,7	82,5
	Agencias de Colocación	103	6,0	6,1	88,7
	Empresas de Trabajo Temporal	103	6,0	6,1	94,8
	Otros	87	5,1	5,2	100,0
	Total	1678	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	39	2,3		
Total		1717	100,0		

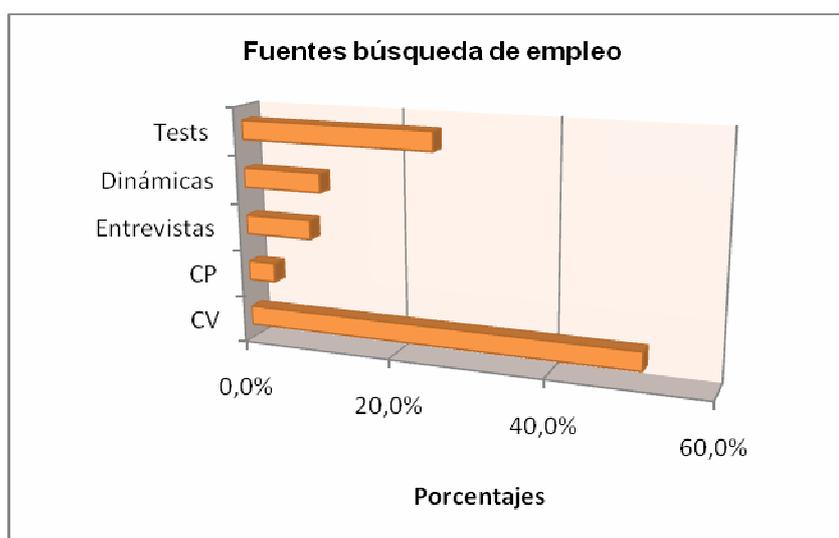
En relación a las fuentes de información con la que los alumnos creen que pueden obtener un mayor número de información encontramos que están en: Internet (74,8% - frecuencia: 1255), los Servicios Públicos de Empleo (7,7% - frecuencia: 130) y las Agencias de Colocación y Empresas de Trabajo Temporal, ambas con un 6,1 % y una frecuencia estimada de 103 (Media: 1,59).



Qué técnicas considerarás más relevantes estudiar en tu centro con el fin de para adquirir habilidades en su realización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Currículum Vitae	841	49,0	51,4	51,4
	Carta de Presentación	59	3,4	3,6	55,0
	Entrevistas de Selección	146	8,5	8,9	63,9
	Dinámicas de Grupo	171	10,0	10,5	74,4
	Tests Psicotécnicos	419	24,4	25,6	100,0
	Total	1636	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	81	4,7		
Total		1717	100,0		

Por lo que respecta a las técnicas más significativas para los alumnos en relación a la búsqueda de empleo y de las cuáles les gustaría recibir información y/o ponerlas en práctica en sus centros educativos, son por orden de importancia las siguientes: currículum vitae (CV) (51,4% - frecuencia: 841), tests psicotécnicos (24,6% - frecuencia: 419), entrevistas de selección (8,9% - frecuencia: 146) y cartas de presentación (CP) (3,6% - frecuencia: 59) (Media: 2,55).



Cómo calificarías la orientación profesional recibida en tu centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	258	15,0	15,3	15,3
	Bastante satisfactoria	353	20,6	21,0	36,3
	Satisfactoria	580	33,8	34,5	70,9
	Poco satisfactoria	348	20,3	20,7	91,6
	Nada satisfactoria	142	8,3	8,4	100,0
	Total	1681	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	36	2,1		
	Total	1717	100,0		

Según los resultados obtenidos, un 34,5% (frecuencia: 580) creen que la orientación profesional que les proporcionan en sus respectivos centros es “satisfactoria”, en cambio un 8,4% (frecuencia: 142) opinan que no es “nada satisfactoria”. En este caso, se considera que las respuestas de los alumnos han apuntado hacia la parcialidad si atendemos a que la mayoría de los alumnos creen recibirla escasamente, dándole una importancia “alta” en un 48,9% (Media: 2,86).



En las siguientes líneas atenderemos a otra de las preguntas expuestas abiertamente en el cuestionario, la cual está relacionada estrechamente con el ítem anterior (30), pues pretende abordar una explicación de por qué los alumnos consideran que la orientación profesional que reciben en su centros es: muy satisfactoria, bastante satisfactoria, satisfactoria, poco satisfactoria o nada satisfactoria.

¿Por qué?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1262	73,5	73,5	73,5
Apenas nos explican las cosas	1	,1	,1	73,6
Apenas nos hablan de ello	4	,2	,2	73,8
Apenas nos informan	1	,1	,1	73,8
Apenas recibimos información	1	,1	,1	73,9
Aún no nos han dado información	1	,1	,1	74,0
Aún no nos hablen de ello	1	,1	,1	74,0
Ayudan a saber lo que quiero hacer	2	,1	,1	74,1
Ayudan en los caminos que tenemos que elegir	2	,1	,1	74,3
Bien, nos explican los diferentes caminos,...	1	,1	,1	74,3
Casi no nos dan	1	,1	,1	74,4
Casi nunca hablamos de este tema	1	,1	,1	74,4
Damos orientación	2	,1	,1	74,5
Dan buenos consejos	1	,1	,1	74,6
dan información de vez en cuando	1	,1	,1	74,7
Dan poca información	2	,1	,1	74,8
Deben hablar de forma individual con los alumnos	1	,1	,1	74,8
Debería ser más frecuente	2	,1	,1	75,0
Debería ser mejor	1	,1	,1	75,0
Deberían darnos más información	2	,1	,1	75,1

Deberían explicar un poco más las salidas	1	,1	,1	75,2
El orientador sólo aplica tests, no nos enseña nada	1	,1	,1	75,2
El tutor nos aconseja	1	,1	,1	75,3
En este curso no nos dan orientación profesional	3	,2	,2	75,5
Es escasa la información recibida	2	,1	,1	75,6
Es escasa la información y siempre la misma	1	,1	,1	75,7
Es muy puntal y detallada,...	1	,1	,1	75,7
Es poca la información	1	,1	,1	75,8
Explica cosas importantes	1	,1	,1	75,8
Explica las salidas profesionales	1	,1	,1	75,9
Explica muy mal	2	,1	,1	76,0
Falta más información, más individual	2	,1	,1	76,1
Falta orientación individual	2	,1	,1	76,2
Faltan información a nivel particular	2	,1	,1	76,4
Hablan de los diferentes trabajos,...	2	,1	,1	76,5
Hacemos tests donde se ven las aptitudes	1	,1	,1	76,5
Hay buena preparación en mi centro	1	,1	,1	76,6
Hay gente bien preparada y nos informan	1	,1	,1	76,6
Información buena pero escasa	1	,1	,1	76,7
Información interesante	3	,2	,2	76,9
La formación que necesitamos para seguir estudiando	2	,1	,1	77,0
La información que recibimos no es adecuada	1	,1	,1	77,1
La orientadora no explica bien	1	,1	,1	77,1
Las carreras que tienen más salidas	1	,1	,1	77,2
Las salidas que hay cuando terminemos los estudios	1	,1	,1	77,2
Le dedicaría más tiempo de información	1	,1	,1	77,3

Lo que estudiemos nos servirá futuro	1	,1	,1	77,3
Los distintos trabajos que hay	2	,1	,1	77,5
Me informan bastante	1	,1	,1	77,5
Me informan muy bien	2	,1	,1	77,6
No ayudan mucho	2	,1	,1	77,8
Necesitamos más orientación individual	10	,6	,6	78,3
No damos apenas clase	1	,1	,1	78,4
No damos orientación	2	,1	,1	78,5
No damos suficiente orientación	1	,1	,1	78,6
No dan mucha información	2	,1	,1	78,7
No es demasiado buena, no dedican mucho tiempo	1	,1	,1	78,7
No hablamos mucho de ese tema	2	,1	,1	78,9
No hablan lo suficiente	1	,1	,1	78,9
No hablan mucho de orientación	1	,1	,1	79,0
No hay	1	,1	,1	79,0
No he recibido orientación	1	,1	,1	79,1
No hemos recibido ningún tipo de orientación	1	,1	,1	79,1
No hemos visto nada	1	,1	,1	79,2
No informan lo suficiente	6	,3	,3	79,6
No nos ayudan en nada	4	,2	,2	79,8
No nos ayudan, ni nos dicen opciones	2	,1	,1	79,9
No nos dan casi de información	1	,1	,1	80,0
No nos dan demasiada información	2	,1	,1	80,1
No nos dan demasiada información	1	,1	,1	80,1
No nos dan información	1	,1	,1	80,2
No nos dan información	1	,1	,1	80,3
No nos dan información muy amplia	1	,1	,1	80,3
No nos dan mucha información	5	,3	,3	80,6
No nos dan mucha información por ahora	1	,1	,1	80,7
No nos dan ningún tipo de información	2	,1	,1	80,8

No nos dan nueva información, siempre la misma	1	,1	,1	80,8
No nos dan sesiones de orientación	1	,1	,1	80,9
No nos dicen el camino a seguir	1	,1	,1	81,0
No nos dicen las opciones que tenemos,	2	,1	,1	81,1
No nos dicen mucho sobre orientación laboral	1	,1	,1	81,1
No nos enteramos de nada	2	,1	,1	81,2
No nos explican las cosas con muchos detalles	3	,2	,2	81,4
No nos explican nada	1	,1	,1	81,5
No nos explican nada del futuro, de los trabajos	4	,2	,2	81,7
No nos explican y es algo que nos sirve	1	,1	,1	81,8
No nos hablan a penas del tema	1	,1	,1	81,8
No nos hablan casi nunca de ello	1	,1	,1	81,9
No nos hablan de la orientación profesional	2	,1	,1	82,0
No nos hablan de nada, sí de opciones ciencias-letras	1	,1	,1	82,1
No nos hablan mucho del tema	1	,1	,1	82,1
No nos hablan mucho sobre el futuro	3	,2	,2	82,3
No nos hablan mucho sobre el tema	1	,1	,1	82,4
No nos hablan nada	2	,1	,1	82,5
No nos han dado información	2	,1	,1	82,6
No nos han informado sobre orientación profesional	1	,1	,1	82,6
No nos informan mucho	1	,1	,1	82,7
No nos informan muchos sobre el futuro	1	,1	,1	82,8
No nos ofrecen mucha información	1	,1	,1	82,8
No nos orientan	1	,1	,1	82,9
No nos orientan a escoger en base a cot.	1	,1	,1	82,9
No nos orientan lo suficientes	2	,1	,1	83,1
No nos orientan mucho	2	,1	,1	83,2

No nos orientan para nada	1	,1	,1	83,2
No nos orientan y hay alumnos que se pierden	2	,1	,1	83,3
No nos orientan, es importante	4	,2	,2	83,6
No nos orientan,...poca información	2	,1	,1	83,7
No orientan de forma personal	2	,1	,1	83,8
No recibimos	1	,1	,1	83,9
No recibimos información	1	,1	,1	83,9
No recibimos la suficiente orientación	1	,1	,1	84,0
No recibimos mucha	3	,2	,2	84,2
No recibimos mucha información	2	,1	,1	84,3
No recibimos mucha, sólo hacemos tests	1	,1	,1	84,3
No recibimos orientación profesional	2	,1	,1	84,4
No recibo orientación	2	,1	,1	84,6
No recibo orientación profesional	2	,1	,1	84,7
No se realiza mucho	1	,1	,1	84,7
No se recibe mucha información	1	,1	,1	84,8
No te informan sobre nada	1	,1	,1	84,9
No ven a la orientadora	1	,1	,1	84,9
No vienen mucho a darnos orientación	3	,2	,2	85,1
Nonos ayudan en nada	1	,1	,1	85,1
Nos ayuda la tutora	1	,1	,1	85,2
Nos ayudan	2	,1	,1	85,3
Nos ayudan a elegir lo que más futuro tiene	2	,1	,1	85,4
Nos ayudan a escoger las mejores opciones	2	,1	,1	85,6
Nos ayudan a escoger las mejores opciones laborales	2	,1	,1	85,7
Nos ayudan a la hora de elegir	2	,1	,1	85,8
Nos ayudan a pensar en el futuro, trabajos	2	,1	,1	85,9
Nos ayudan a seleccionar bien	2	,1	,1	86,0
Nos ayudan en los que necesitamos	2	,1	,1	86,1

Nos ayudan los orientadores, los profesores	2	,1	,1	86,3
Nos ayudan para el futuro	2	,1	,1	86,4
Nos ayudan pero no mucho	1	,1	,1	86,4
Nos cuentan lo que debemos saber	2	,1	,1	86,5
Nos dan consejos	2	,1	,1	86,7
Nos dan información sobre distintas opciones	4	,2	,2	86,9
Nos dan la información cuando la necesitamos	2	,1	,1	87,0
Nos dan muy poca información	1	,1	,1	87,1
Nos dan muy poca información y con muy poco tiempo	3	,2	,2	87,2
Nos dan muy poca información ¹	1	,1	,1	87,3
Nos dan poca información o casi nada	2	,1	,1	87,4
Nos dan poca información,...	1	,1	,1	87,5
Nos dan posibilidad de muchas opciones	1	,1	,1	87,5
Nos dan toda la información que necesitamos	1	,1	,1	87,6
Nos dicen poca información ³	2	,1	,1	87,7
Nos educan para el futuro	2	,1	,1	87,8
Nos enseñan bien	1	,1	,1	87,9
Nos enseñan cosas interesantes	1	,1	,1	87,9
Nos enseñan cosas para pensarlas antes	2	,1	,1	88,1
Nos enseñan para saber que hacer futuro	1	,1	,1	88,1
Nos explican caminos a seguir	1	,1	,1	88,2
Nos explican las posibilidades que tenemos	1	,1	,1	88,2
Nos explican las salidas	3	,2	,2	88,4
Nos explican lo que podemos estudiar	2	,1	,1	88,5
Nos explican y ayudan en las elecciones	2	,1	,1	88,6
Nos hablan poco sobre ello	1	,1	,1	88,7

Nos hacen recapacitar sobre las salidas profesionales	1	,1	,1	88,8
Nos informan de lo que nos conviene	1	,1	,1	88,8
Nos informan de lo que podemos hacer	1	,1	,1	88,9
Nos informan de todo	4	,2	,2	89,1
Nos informan de todo lo que podemos hacer,...	2	,1	,1	89,2
Nos informan diferentes vías de preparación	2	,1	,1	89,3
Nos informan objetivamente	1	,1	,1	89,4
Nos informan que trabajos son mejores	2	,1	,1	89,5
Nos informan sobre las profesiones y lo que necesito	2	,1	,1	89,6
Nos informas diferentes opciones	1	,1	,1	89,7
Nos informan bien	2	,1	,1	89,8
Nos lo explican bien	6	,3	,3	90,2
Nos ofrecen información de las profesiones que hay	1	,1	,1	90,2
Nos orientan adecuadamente	1	,1	,1	90,3
Nos orientan en los que interesa	1	,1	,1	90,3
Nos orientan para el futuro	3	,2	,2	90,5
Nos orientan para saber escoger para el futuro	2	,1	,1	90,6
Nos preparan para el futuro y nos aconsejan	2	,1	,1	90,7
Nos tendrían que informar con más frecuencia	2	,1	,1	90,9
Nunca me entero, hay pocas sesiones	1	,1	,1	90,9
Nunca nos hablan de este tema	1	,1	,1	91,0
Nunca nos hablan de orientación profesional, futuro	2	,1	,1	91,1
Nunca viene la orientadora	1	,1	,1	91,1
Orientan muy poco	3	,2	,2	91,3
Podría ser mejor, pero es buena	1	,1	,1	91,4
Porque sólo nos enseñan lo que viene en los libros	2	,1	,1	91,5

Por el método de la orientadora, no me gusta	1	,1	,1	91,6
Porque nos sirve de mucho	1	,1	,1	91,6
Porque a penas nos dan orientación	2	,1	,1	91,7
Porque aprendes mucho	1	,1	,1	91,8
Porque ayuda a los alumnos	1	,1	,1	91,8
Porque creo que es poca,...	3	,2	,2	92,0
Porque dan información sobre salidas profesionales	2	,1	,1	92,1
Porque dedican muy poco tiempo	1	,1	,1	92,2
Porque el orientador es guapo	1	,1	,1	92,3
Porque es aburrida, orientan fatal	1	,1	,1	92,3
Porque es escasa	1	,1	,1	92,4
Porque es la adecuada	2	,1	,1	92,5
Porque es muy poca	1	,1	,1	92,5
Porque es normal	1	,1	,1	92,6
Porque es un rollo	1	,1	,1	92,7
Porque estoy aprendiendo	1	,1	,1	92,7
Porque informan bien de todo	1	,1	,1	92,8
Porque la información es escasa	2	,1	,1	92,9
Porque la orientación nos ayuda a aprender	2	,1	,1	93,0
Porque lo hacen bien	5	,3	,3	93,3
Porque me ayudan	3	,2	,2	93,5
Porque me ayudan a saber lo que quiero	1	,1	,1	93,5
Porque me ayudan mucho	2	,1	,1	93,7
Porque me informan y orientan	1	,1	,1	93,7
Porque necesitaría más información	1	,1	,1	93,8
Porque no dedican tiempo suficiente	1	,1	,1	93,8
Porque no es del todo correcta	1	,1	,1	93,9
Porque no es muy buena	1	,1	,1	93,9
Porque no es suficiente	1	,1	,1	94,0
Porque no hay	2	,1	,1	94,1
Porque no he recibido	1	,1	,1	94,2

Porque no he recibido casi ninguna	1	,1	,1	94,2
Porque no nos hablan del tema	1	,1	,1	94,3
Porque no le dedican mucho tiempo	2	,1	,1	94,4
Porque no nos dan información	1	,1	,1	94,5
Porque no nos dan mucha orientación	2	,1	,1	94,6
Porque no nos hablan mucho de ello	2	,1	,1	94,7
Porque no nos hablan mucho sobre el tema	1	,1	,1	94,8
Porque no nos han dado mucha información	1	,1	,1	94,8
Porque no orientan lo suficiente	1	,1	,1	94,9
Porque no recibimos información	1	,1	,1	94,9
Porque no recibimos mucha información	2	,1	,1	95,0
Porque no solemos recibir orientación	2	,1	,1	95,2
Porque no tenemos reuniones	1	,1	,1	95,2
Porque no tratamos mucho el tema	3	,2	,2	95,4
Porque nos aclaran bastantes ideas	1	,1	,1	95,5
Porque nos aconsejan y ayudan	2	,1	,1	95,6
Porque nos aportan información	1	,1	,1	95,6
Porque nos ayudan a elegir	1	,1	,1	95,7
Porque nos ayudan	2	,1	,1	95,8
Porque nos ayudan a orientarnos	1	,1	,1	95,9
Porque nos ayudan cada mucho tiempo	1	,1	,1	95,9
Porque nos dan información	1	,1	,1	96,0
Porque nos dan información cada día	1	,1	,1	96,0
Porque nos dan muy poca	1	,1	,1	96,1
Porque nos explican muchas cosas interesantes	1	,1	,1	96,2
Porque nos hablan del futuro	2	,1	,1	96,3

Porque nos informan bastante bien y resuelven duda	1	,1	,1	96,3
Porque nos informan bien	2	,1	,1	96,4
Porque nos informan muy bien	2	,1	,1	96,6
Porque nos sirve de mucho	1	,1	,1	96,6
Porque podemos elegir en lo que queramos trabajar	1	,1	,1	96,7
Porque reciben buena preparación	2	,1	,1	96,8
Porque se preocupan por el alumno	2	,1	,1	96,9
Porque se preocupan por nuestro nivel académico	1	,1	,1	97,0
Porque solo hicimos un tests	1	,1	,1	97,0
Porque te ayudan a mejorar	1	,1	,1	97,1
Porque te ayudan a seguir estudiando	1	,1	,1	97,1
Porque te dan información cuando la pides	1	,1	,1	97,2
Porque te dan mucha información	1	,1	,1	97,3
Porque tenían que darnos más	2	,1	,1	97,4
Porque no hablamos nada del tema	2	,1	,1	97,5
Recibimos buena información	1	,1	,1	97,6
Recibimos muy poca orientación	3	,2	,2	97,7
Recibimos orientación cuando la necesitamos	1	,1	,1	97,8
Recibimos poca información, muy puntual	1	,1	,1	97,8
Resuelven nuestras dudas,...	1	,1	,1	97,9
Salidas futuros profesionales	2	,1	,1	98,0
Se habla poco sobre el tema	1	,1	,1	98,1
Si	2	,1	,1	98,2
Sobre las entrevistas, pruebas. Con mis padres	2	,1	,1	98,3
Sólo nos dicen las opciones que hay	1	,1	,1	98,4

Sólo orientan si tienes problemas	1	,1	,1	98,4
Son muy pocas horas	1	,1	,1	98,5
Te atienden individualmente	1	,1	,1	98,5
Te ayudan	1	,1	,1	98,6
Te ayudan a aprender las opciones que hay	2	,1	,1	98,7
Te ayudan a entender mejor las cosas	1	,1	,1	98,8
Te ayudan a estar más motivado	2	,1	,1	98,9
Te ayudan a mejorar el ritmo de estudios	2	,1	,1	99,0
Te ayudan ante los problemas	2	,1	,1	99,1
Te dan opciones, pero nada me gusta	1	,1	,1	99,2
Te explican muy bien las cosas	1	,1	,1	99,2
Te informan bien	1	,1	,1	99,3
Te informan de las novedades	2	,1	,1	99,4
Te ofrecen ayuda cuando la necesitas	1	,1	,1	99,5
Te orientan cuando se te plantean dudas	3	,2	,2	99,7
Te recomiendas sobre los distintos trabajos	2	,1	,1	99,8
Tenemos clases sobre diferentes temas	2	,1	,1	99,9
Valoran más la capacidad que el esfuerzo	1	,1	,1	99,9
Ventajas y desventajas de cada profesión	1	,1	,1	100,0
Total	1717	100,0	100,0	

De forma más simplificada, se muestra el siguiente gráfico en el que se recogen las respuestas más significativas por las que los alumnos creen que la orientación profesional que reciben en su centro es “satisfactoria”, porque les proporcionan ayuda o porque les facilitan información de forma general en relación a los diferentes tipos de estudios que pueden elegir. También es significativa la frecuencia que representan las respuestas que nos dicen que no reciben prácticamente información.



En la siguiente tabla atendemos a los estadísticos descriptivos de las variables recogidas en la última parte del cuestionario:

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
M.I. Ciencias de la Naturaleza	1679	3,50	1,173
M.I. Ciencias de la Salud	1679	4,01	1,044
M.I. Tecnología	1677	3,71	1,147
M.I. Humanidades	1683	3,10	1,109
M.I. Ciencias Sociales	1683	3,63	1,134
M.I. Arte	1682	2,49	1,328
M.II. Actividades agrarias	1666	2,54	1,152
M.II. Actividades físicas y deportivas	1666	3,28	1,062
M.II. Actividades marítimo-pesqueras	1666	2,58	1,049
M.II. Administración	1659	3,62	,972
M.II. Artes gráficas	1666	2,94	1,054
M.II. Comercio y marketing	1666	3,71	1,035
M.II. Comunicación, imagen y sonido	1665	3,73	1,278
M.II. Edificación y obra civil	1664	3,47	1,066
M.II. Electricidad y electrónica	1664	3,50	1,180
M.II. Fabricación y mecánica	1661	3,28	1,174
M.II. Hostelería y turismo	1665	3,57	1,128
M.II. Imagen personal	1666	3,31	1,126
M.II. Industrial alimentarias	1665	3,39	1,025
M.II. Informática	1666	3,85	1,112
M.II. Maderas y muebles	1665	2,97	1,027
M.II. Mantenimiento de vehículos	1666	3,03	1,197
M.II. Mantenimiento y servicios de producción	1666	3,08	1,033
M.II. Química	1666	3,49	1,199
M.II. Sanidad	1666	4,10	1,049
M.II. Servicios socioculturales y a la comunidad	1665	3,43	1,028
M.II. Textil, confección y piel	1664	3,09	1,075
M.II. Vidrio y cerámica	1664	2,71	1,155
N válido (según lista)	1637		

A continuación iremos describiendo los datos más representativos en relación a las variables recogidas con anterioridad, a las cuales para su estimación se le otorgaron las siguientes escalas: 1: muy baja, 2: baja, 3: normal, 4: alta, 5: muy alta, con el fin de evaluar su grado de significatividad con respecto al tipo de modalidad que tiene más salidas profesionales en el mercado laboral.

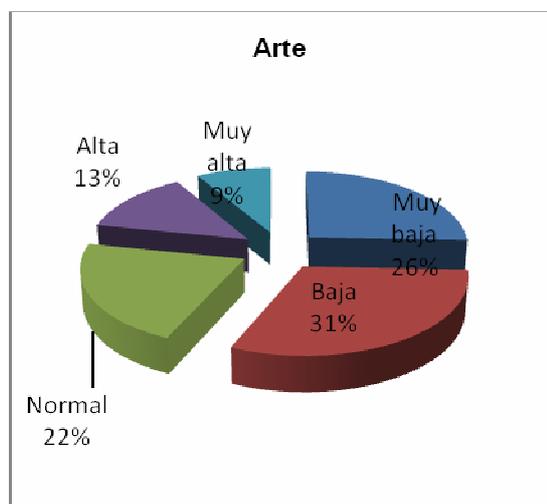
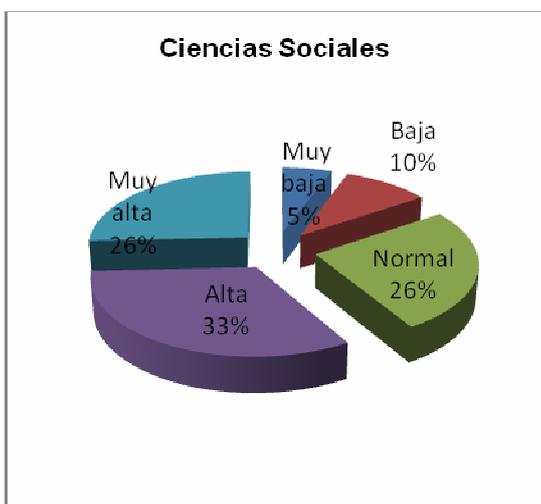
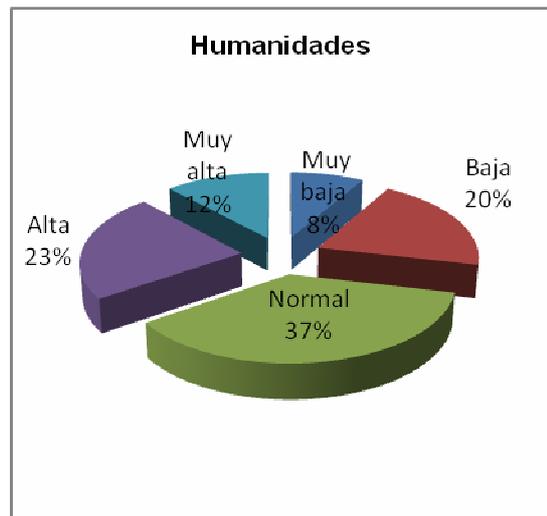
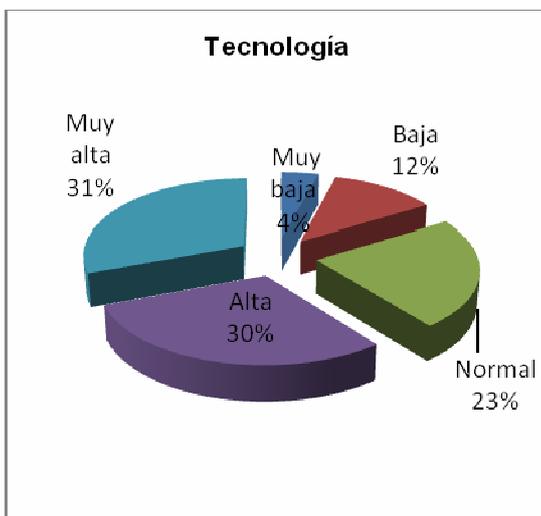
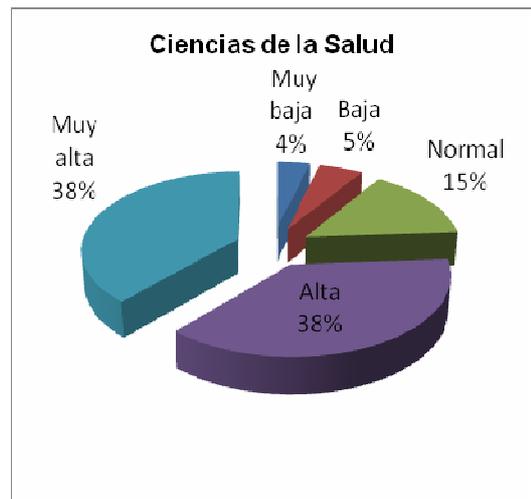
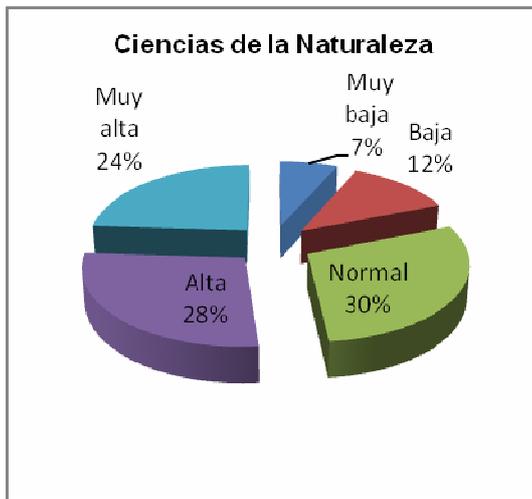
- Atendiendo a las valoraciones otorgadas, nos encontramos que un 29,5% (frecuencia: 496) representa que las Ciencias de la Naturaleza representa un valor de escala “normal”, frente al 6,6% (frecuencia: 111) que corresponde a la escala “muy baja”.
- En relación a las Ciencias de la Salud, las escalas más significativas concedidas fueron de un 38,4% (frecuencia: 644) correspondiente a “muy alta” y de un 53,9% (frecuencia: 65) a “muy baja”.
- Por lo que respecta a las modalidades Tecnológicas, los resultados obtenidos reflejan un 30,8% (frecuencia: 516) otorgado a la escala de “muy alta”, frente a un 4,2% (frecuencia: 70) que corresponde a la escala de “muy baja”.
- En cuanto a la categoría de Humanidades, apreciamos las escalas más significativas otorgadas a los porcentajes comprendidos entre un 36,6% (frecuencia: 618) para la escala “media” y un 8,3% (frecuencia: 140) para la escala “muy baja”.
- Si atendemos a la modalidad de las Ciencias Sociales, podemos apreciar un valor de 32,8% (frecuencia: 552) a la escala de valoración “alta”, frente a un valor del 5,6% (frecuencia: 95) correspondiente a la escala de valoración “muy baja”.
- Por último, atendiendo a la modalidad de Arte, los alumnos otorgan el valor más alto con un 31,0% (frecuencia: 521) a la escala de

valoración “baja”, y el valor más pequeño con un 8,5% (frecuencia: 143) corresponde a la escala “muy alta”.

Llegados a este punto, expondremos a través del siguiente cuadro y de sus correspondientes gráficos los datos obtenidos en este apartado del cuestionario. Aquí englobaremos también los datos relativos a la media:

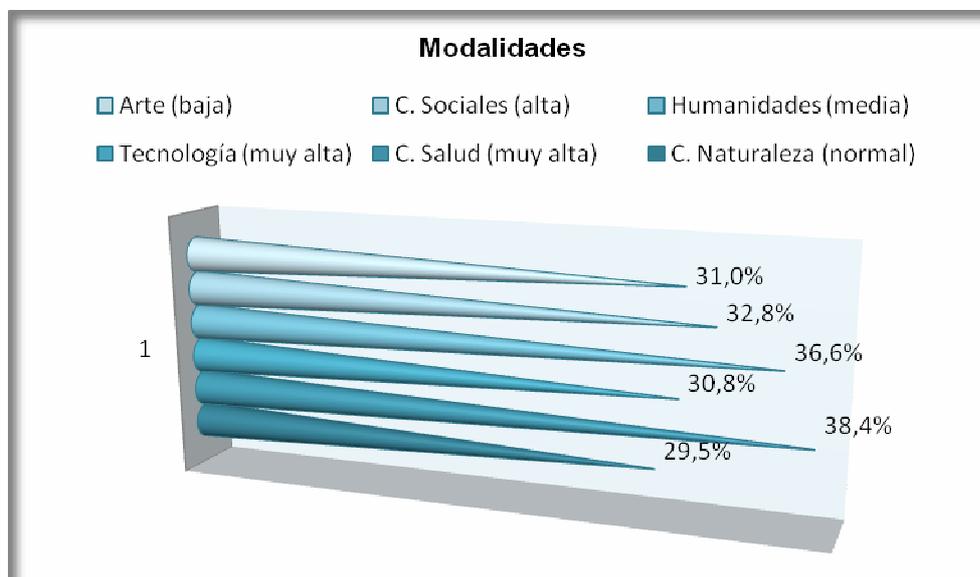
Modalidad	Valoración	Frecuencia	Porcentaje (%)	Media
Ciencias de la Naturaleza	Muy baja	111	6,6 %	3,5
	Baja	208	12,4 %	
	Normal	496	29,5 %	
	Alta	461	27,5 %	
	Muy alta	403	24,0 %	
Ciencias de la Salud	Muy baja	65	3,9 %	4,01
	Baja	88	5,2 %	
	Normal	249	14,8 %	
	Alta	633	37,7 %	
	Muy alta	644	38,4 %	
Tecnología	Muy baja	70	4,2 %	3,71
	Baja	203	12,1 %	
	Normal	387	23,1 %	
	Alta	501	29,9 %	
	Muy alta	516	30,8 %	
Humanidades	Muy baja	140	8,3 %	3,10
	Baja	342	20,3 %	
	Normal	616	36,6 %	
	Alta	386	22,9 %	
	Muy alta	199	11,8 %	
Ciencias Sociales	Muy baja	95	5,6 %	3,63
	Baja	167	9,9 %	
	Normal	436	25,9 %	
	Alta	552	32,8 %	
	Muy alta	433	25,7 %	
Arte	Muy baja	430	25,6 %	2,49
	Baja	521	31,0 %	
	Normal	364	21,6 %	
	Alta	223	13,3 %	
	Muy alta	143	8,5 %	

Tabla 43: Estadísticos descriptivos: modalidades de bachillerato según salidas profesionales.



Figuras 32: Estadísticos descriptivos: modalidades de bachillerato según salidas profesionales.

Modalidades que tienen más salidas profesionales según la opinión de los alumnos de la ESO



Esta representación gráfica recoge de forma globalizada el resumen de las modalidades que según los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO encuestados tienen más salidas profesionales de cara a una futura inserción en el mercado laboral. Destacamos, que el valor más alto corresponde a la modalidad de Ciencias de la Salud con un 38,4%, frente al 29,5% que representa la modalidad de Arte.

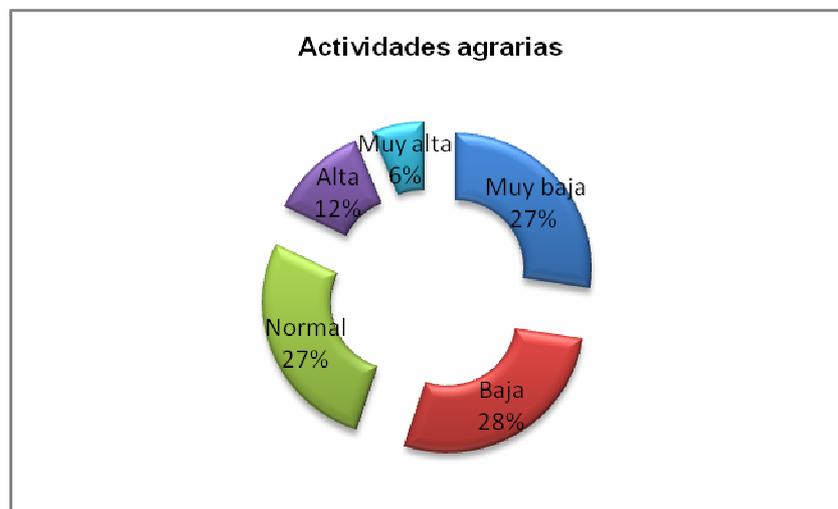
Finalmente, daremos paso a describir las variables que representan al ítem 35, relacionado con los Ciclos Formativos y la valoración que han realizado los alumnos en cuanto a aquellos que consideran que les puede otorgar una mayor salida profesional para una adecuada e inmediata incorporación al mercado laboral.

Al igual que hemos realizado anteriormente, vamos a recoger los datos recopilados en este estudio, exponiendo sus correspondientes gráficos de forma que podamos tener una idea más esclarecedora de los resultados. Y por último, una tabla en la que queden recogidos los diferentes ciclos formativos

con sus correspondientes datos relativos a las frecuencias, los porcentajes y la media.

Atendiendo a los gráficos de los dos diferentes ciclos formativos se han resaltados los siguientes resultados:

- Actividades agrarias: escala de valor “baja” con un 28,2% (frecuencia: 503).



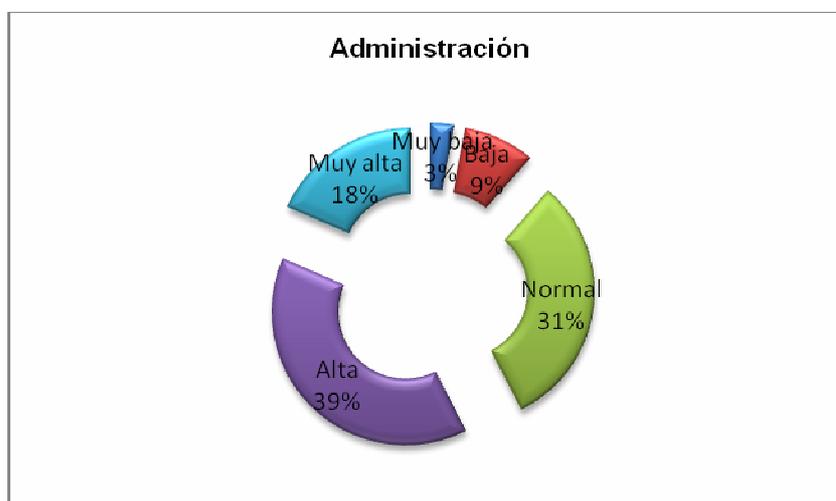
- Actividades físico-deportivas: escala de valor “media” con un 40,5% (frecuencia: 675).



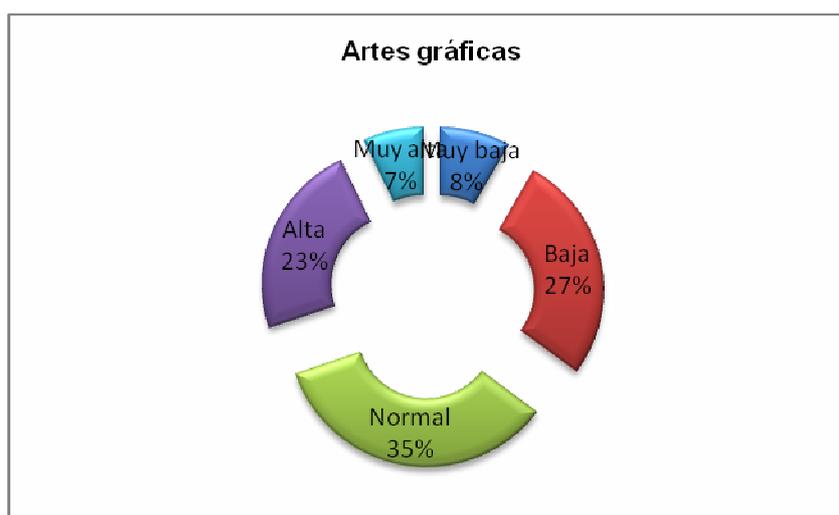
- Actividades marítimo-pesqueras: escala de valor “baja” con un que 34,3% (frecuencia: 572).



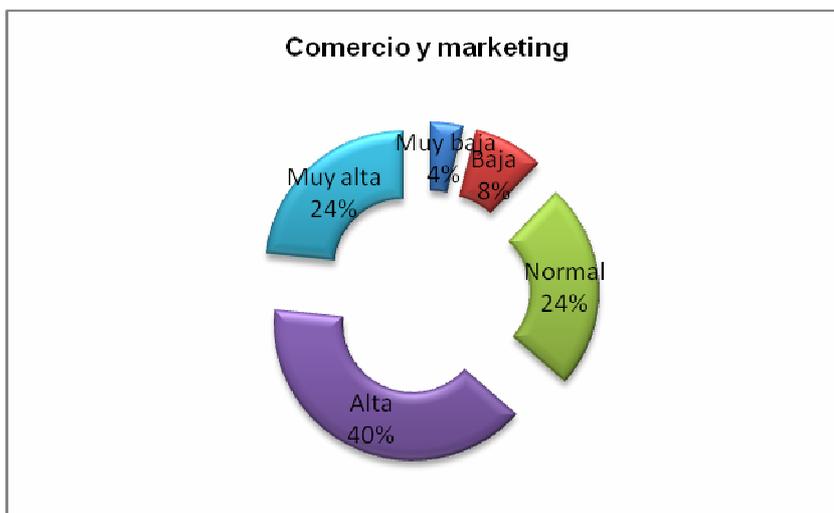
- Administración: escala de valor “alta” con un 39,1% (frecuencia: 649).



- Artes gráficas: escala de valor “media” con un 34,6% (frecuencia: 577).



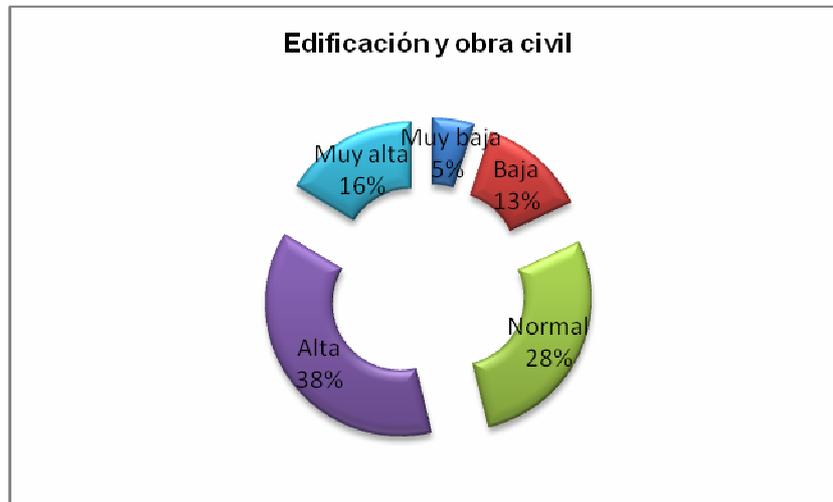
- Comercio y marketing: escala de valor “alta” con un 40,2% (frecuencia: 669).



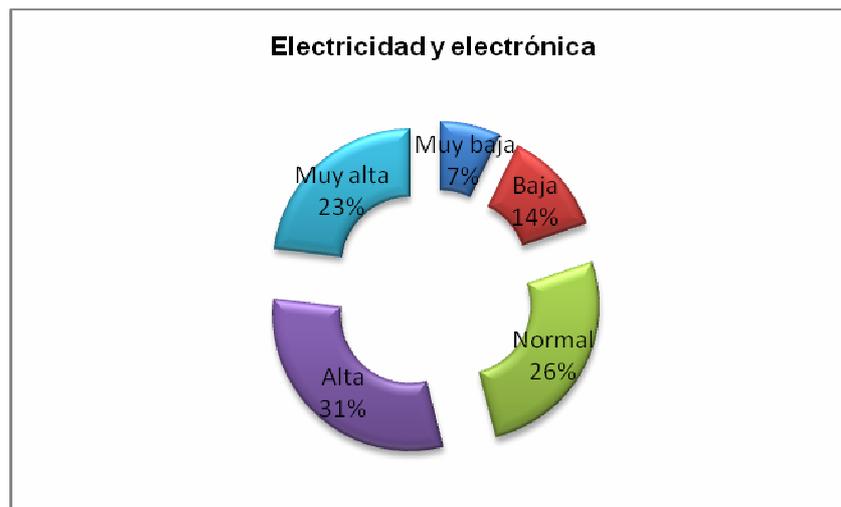
- Comunicación, imagen y sonido: escala de valor “alta” con un 38,9% (frecuencia: 647).



- Edificación y obra civil: escala de valor “alta” con un 37,6% - (frecuencia: 624).



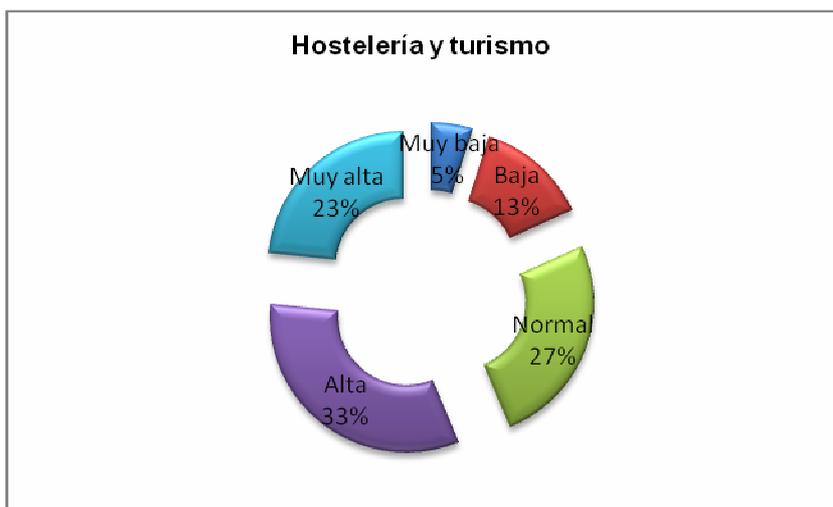
- Electricidad y electrónica: escala de valor “alta” con un 30,9% (frecuencia: 515).



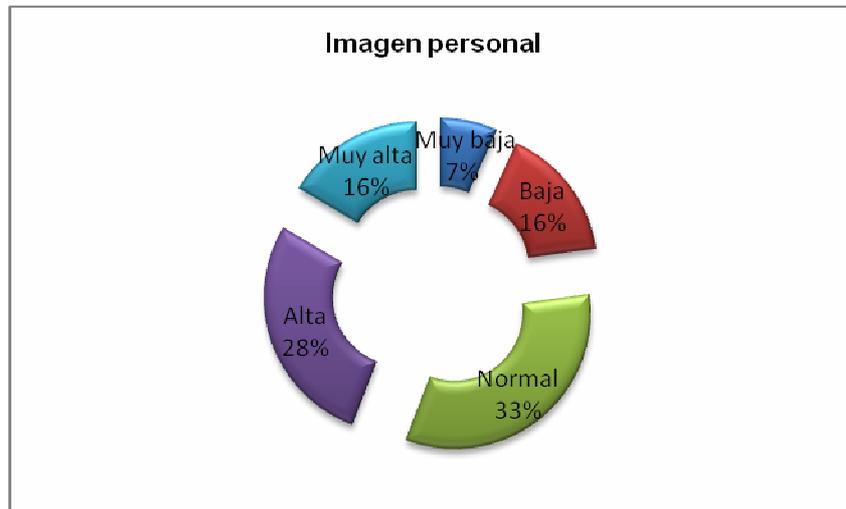
- Fabricación mecánica: escala de valor “media” con un 34,3% (frecuencia: 570).



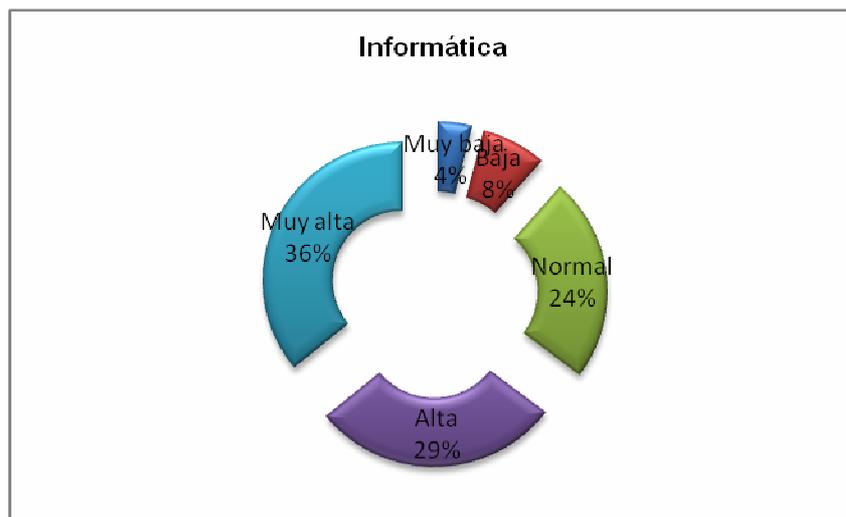
- Hostelería y turismo: escala de valor “alta” con un 32,9% (frecuencia: 548).



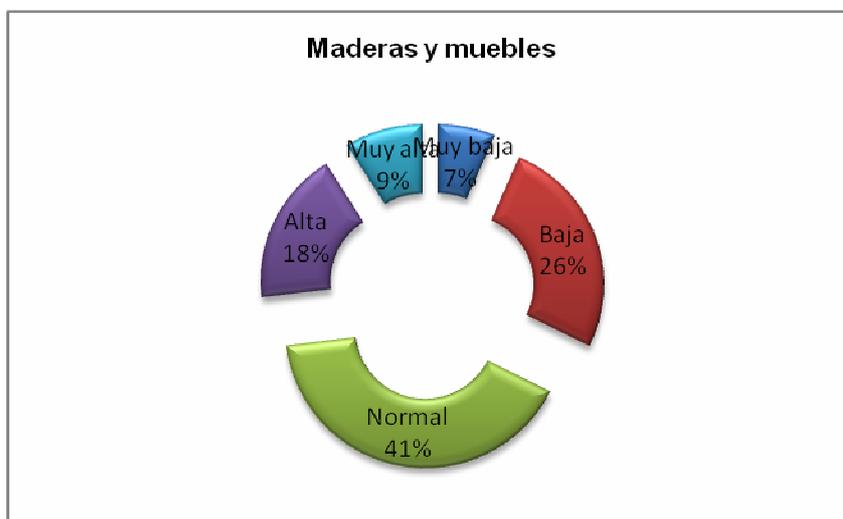
- Imagen personal: escala de valor “media” con un 33,0% (frecuencia: 550).



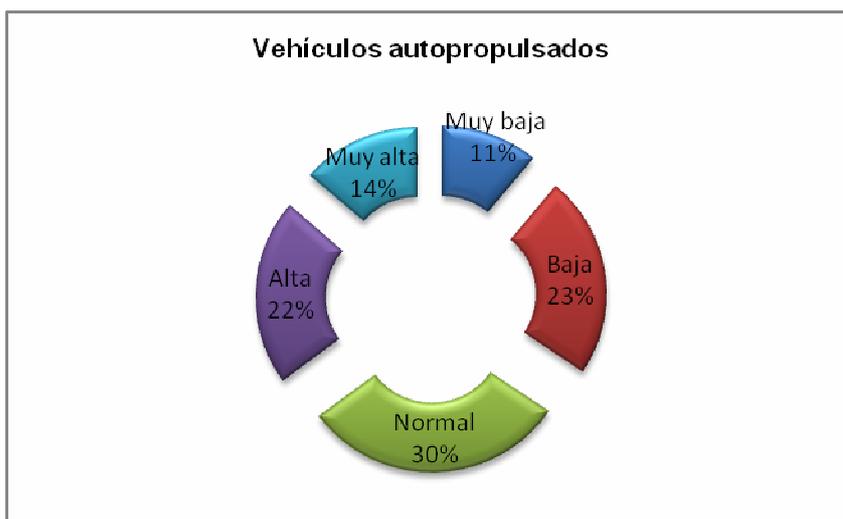
- Informática: escala de valor “alta” con 35,9% (frecuencia: 598).



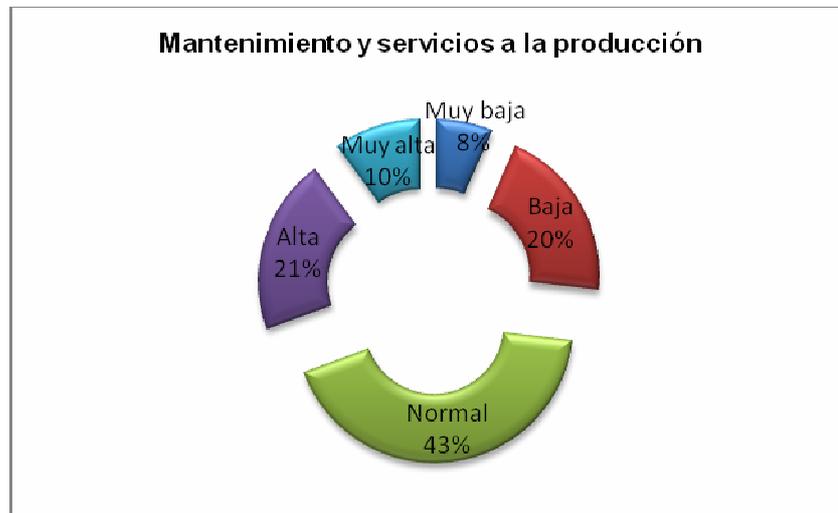
- Madera y mueble: escala de valor “media” con un 40,7% (frecuencia: 678).



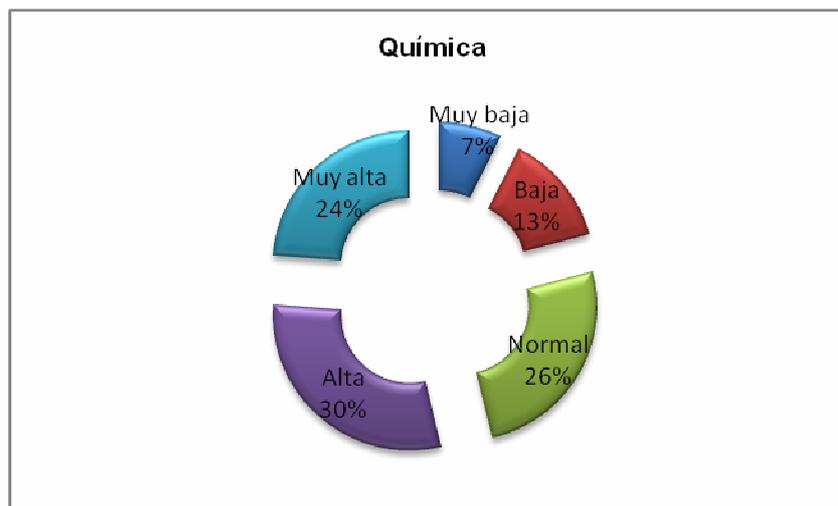
- Mantenimiento de vehículos autopropulsados: escala de valor “media” con un 30,4% (frecuencia: 507).



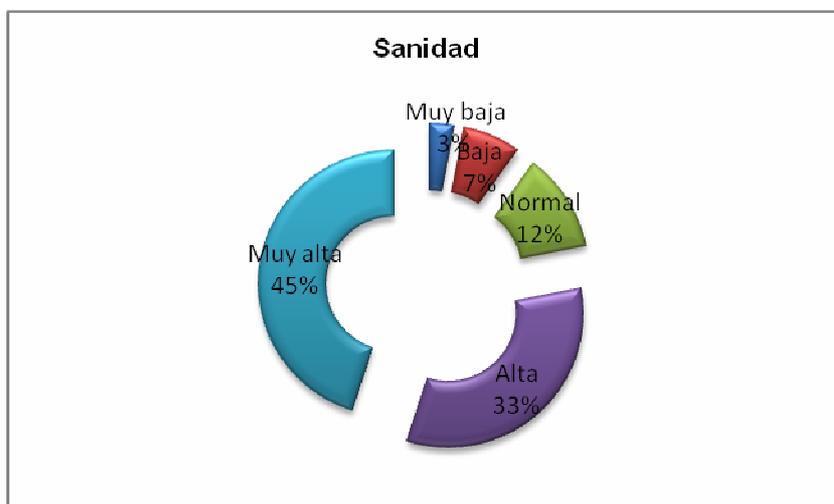
- Mantenimiento y servicios de producción: escala de valor “media” con un 42,6% (frecuencia: 710).



- Química: escala de valor “alta” con un 30,0% (frecuencia: 499).



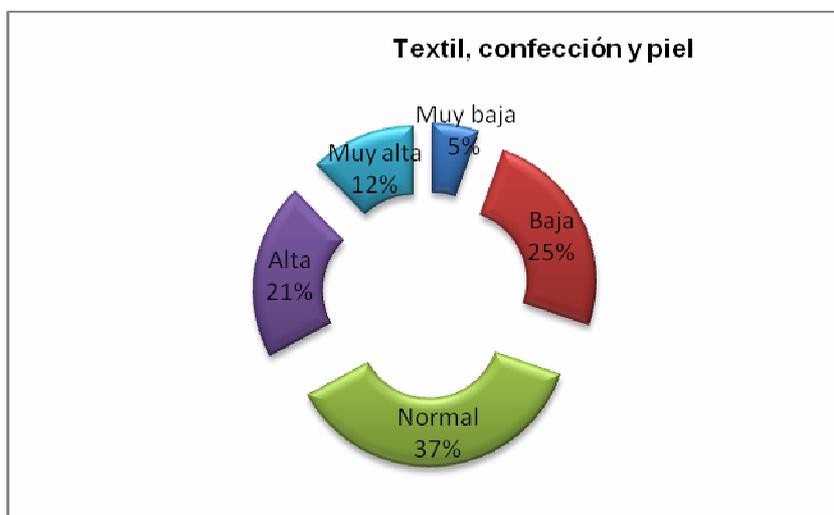
- Sanidad: escala de valor “alta” con un 45,0% (frecuencia: 749).



- Servicios socioculturales y a la comunidad: escala de valor “alta” con un 33,9% (frecuencia: 598).



- Textil, confección y piel: escala de valor “media” con un 36,8% (frecuencia: 612).



- Vidrio y cerámica: escala de valor “baja” con un 29,5% (frecuencia: 491).



Hablando en términos estadísticos recogemos los datos de forma íntegra obtenidos tras el análisis de estas variables.

M.II. Actividades agrarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	349	20,3	20,9	20,9
	Baja	503	29,3	30,2	51,1
	Medio	491	28,6	29,5	80,6
	Alto	210	12,2	12,6	93,2
	Muy alto	113	6,6	6,8	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Actividades físicas y deportivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	91	5,3	5,5	5,5
	Baja	248	14,4	14,9	20,3
	Medio	675	39,3	40,5	60,9
	Alto	403	23,5	24,2	85,1
	Muy alto	249	14,5	14,9	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Actividades marítimo-pesqueras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	261	15,2	15,7	15,7
	Baja	572	33,3	34,3	50,0
	Medio	513	29,9	30,8	80,8
	Alto	254	14,8	15,2	96,0
	Muy alto	66	3,8	4,0	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Administración

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	47	2,7	2,8	2,8
	Baja	141	8,2	8,5	11,3
	Medio	517	30,1	31,2	42,5
	Alto	649	37,8	39,1	81,6
	Muy alto	305	17,8	18,4	100,0
	Total	1659	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	58	3,4		
Total		1717	100,0		

M.II. Artes gráficas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	136	7,9	8,2	8,2
	Baja	449	26,2	27,0	35,1
	Medio	577	33,6	34,6	69,7
	Alto	385	22,4	23,1	92,9
	Muy alto	119	6,9	7,1	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Comercio y marketing

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	65	3,8	3,9	3,9
	Baja	136	7,9	8,2	12,1
	Medio	406	23,6	24,4	36,4
	Alto	669	39,0	40,2	76,6
	Muy alto	390	22,7	23,4	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Comunicación, imagen y sonido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	59	3,4	3,5	3,5
	Baja	171	10,0	10,3	13,8
	Medio	377	22,0	22,6	36,5
	Alto	647	37,7	38,9	75,3
	Muy alto	410	23,9	24,6	99,9
	33	1	,1	,1	100,0
	Total	1665	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	52	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Edificación y obra civil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	83	4,8	5,0	5,0
	Baja	217	12,6	13,0	18,0
	Medio	469	27,3	28,2	46,2
	Alto	624	36,3	37,5	83,7
	Muy alto	271	15,8	16,3	100,0
	Total	1664	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	53	3,1		
Total		1717	100,0		

M.II. Electricidad y electrónica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	119	6,9	7,2	7,2
	Baja	208	12,1	12,5	19,7
	Medio	438	25,5	26,3	46,0
	Alto	515	30,0	30,9	76,9
	Muy alto	384	22,4	23,1	100,0
	Total	1664	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	53	3,1		
Total		1717	100,0		

M.II. Fabricación y mecánica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	139	8,1	8,4	8,4
	Baja	258	15,0	15,5	23,9
	Medio	570	33,2	34,3	58,2
	Alto	392	22,8	23,6	81,8
	Muy alto	302	17,6	18,2	100,0
	Total	1661	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	56	3,3		
Total		1717	100,0		

M.II. Hostelería y turismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	81	4,7	4,9	4,9
	Baja	221	12,9	13,3	18,1
	Medio	425	24,8	25,5	43,7
	Alto	548	31,9	32,9	76,6
	Muy alto	390	22,7	23,4	100,0
	Total	1665	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	52	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Imagen personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	111	6,5	6,7	6,7
	Baja	269	15,7	16,1	22,8
	Medio	550	32,0	33,0	55,8
	Alto	462	26,9	27,7	83,6
	Muy alto	274	16,0	16,4	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Informática

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	67	3,9	4,0	4,0
	Baja	125	7,3	7,5	11,5
	Medio	397	23,1	23,8	35,4
	Alto	479	27,9	28,8	64,1
	Muy alto	598	34,8	35,9	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Maderas y muebles

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	108	6,3	6,5	6,5
	Baja	431	25,1	25,9	32,4
	Medio	678	39,5	40,7	73,1
	Alto	299	17,4	18,0	91,1
	Muy alto	149	8,7	8,9	100,0
	Total	1665	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	52	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Mantenimiento de vehículos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	183	10,7	11,0	11,0
	Baja	390	22,7	23,4	34,4
	Medio	507	29,5	30,4	64,8
	Alto	359	20,9	21,5	86,4
	Muy alto	227	13,2	13,6	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Mantenimiento y servicios de producción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	108	6,3	6,5	6,5
	Baja	338	19,7	20,3	26,8
	Medio	710	41,4	42,6	69,4
	Alto	341	19,9	20,5	89,9
	Muy alto	169	9,8	10,1	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Química

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	123	7,2	7,4	7,4
	Baja	223	13,0	13,4	20,8
	Medio	424	24,7	25,5	46,2
	Alto	499	29,1	30,0	76,2
	Muy alto	397	23,1	23,8	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Sanidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	48	2,8	2,9	2,9
	Baja	117	6,8	7,0	9,9
	Medio	200	11,6	12,0	21,9
	Alto	552	32,1	33,1	55,0
	Muy alto	749	43,6	45,0	100,0
	Total	1666	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	51	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Servicios socioculturales y a la comunidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	63	3,7	3,8	3,8
	Baja	234	13,6	14,1	17,8
	Medio	551	32,1	33,1	50,9
	Alto	564	32,8	33,9	84,8
	Muy alto	253	14,7	15,2	100,0
	Total	1665	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	52	3,0		
Total		1717	100,0		

M.II. Textil, confección y piel

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	90	5,2	5,4	5,4
	Baja	415	24,2	24,9	30,3
	Medio	612	35,6	36,8	67,1
	Alto	342	19,9	20,6	87,7
	Muy alto	205	11,9	12,3	100,0
	Total	1664	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	53	3,1		
Total		1717	100,0		

M.II. Vidrio y cerámica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	267	15,6	16,0	16,0
	Baja	491	28,6	29,5	45,6
	Medio	494	28,8	29,7	75,2
	Alto	283	16,5	17,0	92,2
	Muy alto	129	7,5	7,8	100,0
	Total	1664	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	53	3,1		
Total		1717	100,0		

De forma más clara y agrupando todas las variables, vamos a reflejar todas ellas de forma conjunta en el siguiente gráfico:

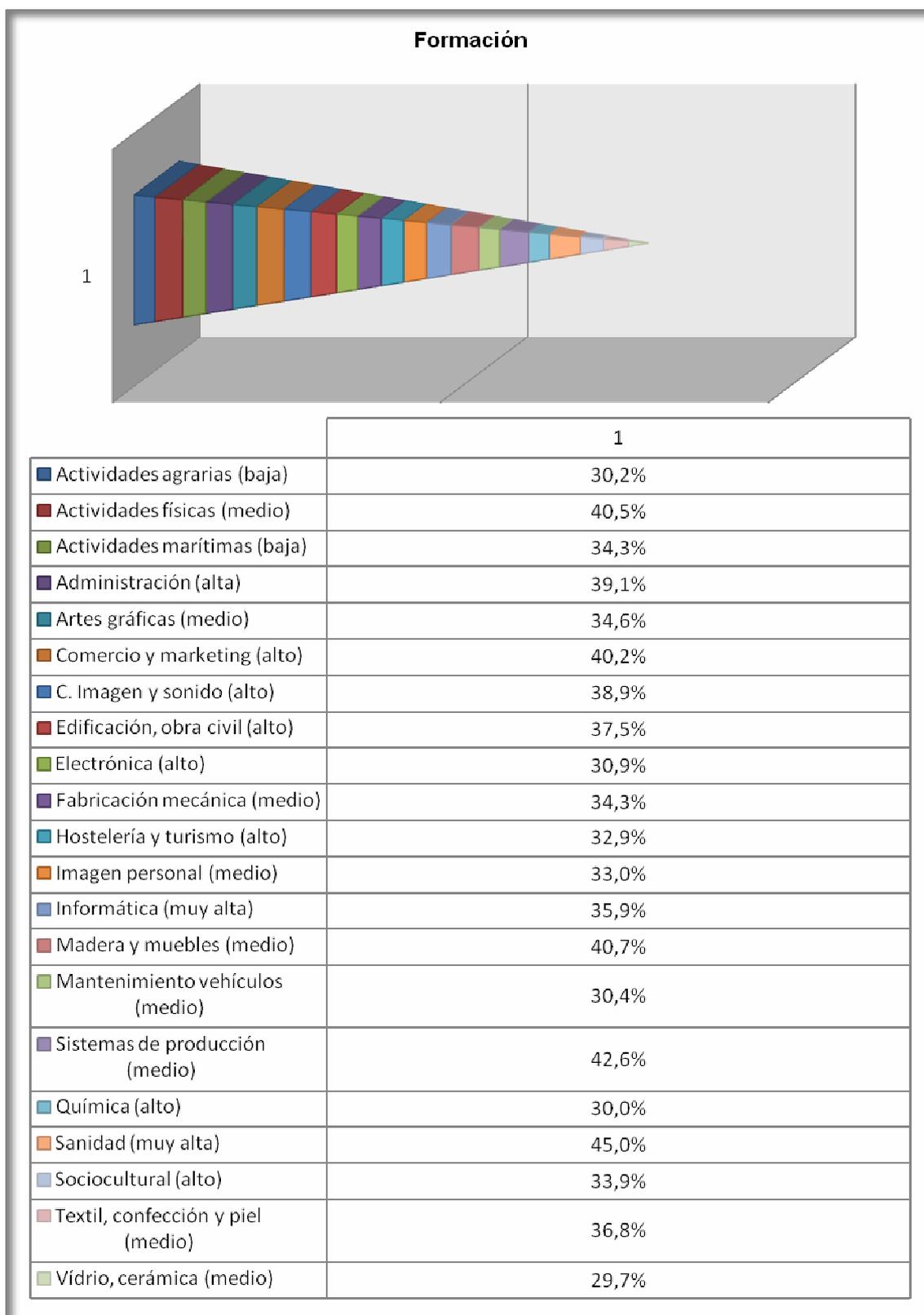


Figura 33: Estadísticos descriptivos: modalidades de ciclos formativos según salidas profesionales.

La representación gráfica mostrada es la que recoge de forma conjunta el resumen de los ciclos formativos que según los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO encuestados tienen más salidas profesionales de cara a su incorporación al mercado de trabajo. Entre los resultados obtenidos destacamos, que el valor más alto corresponde al ciclo formativo relacionado con la sanidad con un 45,0%, frente al relacionado con las actividades agrícolas al que otorgan un 30,2% como el ciclo formativo que ofrece menos posibilidades de encontrar un empleo.

En este punto, mostraremos a través del siguiente cuadro los datos derivados del estudio de esta última parte del cuestionario. Englobaremos aquí los datos referentes a la frecuencia, el porcentaje y a la media.

Modalidad	Valoración	Frecuencia	Porcentaje (%)	Media
Actividades agrícolas	Muy baja	349	20,9 %	2,54
	Baja	503	30,2 %	
	Normal	491	29,5 %	
	Alta	210	12,6 %	
	Muy alta	113	6,8 %	
Actividades físico-deportivas	Muy baja	91	5,5 %	3,28
	Baja	248	14,9 %	
	Normal	675	40,5 %	
	Alta	403	24,2 %	
	Muy alta	249	14,9 %	
Actividades marítimo-pesqueras	Muy baja	261	15,7 %	2,58
	Baja	572	34,3 %	
	Normal	513	30,8 %	
	Alta	254	15,2 %	
	Muy alta	66	4,0 %	
Administración	Muy baja	47	2,8 %	3,62
	Baja	141	8,5 %	
	Normal	517	31,2 %	
	Alta	649	39,1 %	
	Muy alta	305	18,4 %	

Artes gráficas	Muy baja	136	8,2 %	2,94
	Baja	449	27,0 %	
	Normal	577	34,6 %	
	Alta	385	23,1 %	
	Muy alta	119	7,1 %	
Comercio y marketing	Muy baja	65	3,9 %	3,71
	Baja	136	8,2 %	
	Normal	406	24,4 %	
	Alta	669	40,2 %	
	Muy alta	390	23,4 %	
Comunicación, imagen y sonido	Muy baja	59	3,5 %	3,73
	Baja	171	10,3 %	
	Normal	377	22,6 %	
	Alta	647	38,9 %	
	Muy alta	410	24,6 %	
Edificación y obra civil	Muy baja	83	5,0 %	3,47
	Baja	217	13,0 %	
	Normal	469	28,2 %	
	Alta	624	37,5 %	
	Muy alta	271	16,3 %	
Electricidad y electrónica	Muy baja	119	7,2 %	3,50
	Baja	208	12,5 %	
	Normal	438	26,3 %	
	Alta	515	30,9 %	
	Muy alta	384	23,1 %	
Fabricación mecánica	Muy baja	139	8,4 %	3,28
	Baja	258	15,5 %	
	Normal	570	34,3 %	
	Alta	392	23,6 %	
	Muy alta	302	18,2 %	
Hostelería y turismo	Muy baja	81	4,9 %	3,57
	Baja	221	13,3 %	
	Normal	425	25,5 %	
	Alta	548	32,9 %	
	Muy alta	390	23,4 %	

Imagen personal	Muy baja Baja Normal Alta Muy alta	111 269 550 462 274	6,7 % 16,1 % 33,0 % 27,7 % 16,4 %	3,31
Informática	Muy baja Baja Normal Alta Muy alta	67 125 397 479 598	4,0 % 7,5 % 23,8 % 28,8 % 35,9 %	3,85
Madera y mueble	Muy baja Baja Normal Alta Muy alta	108 431 678 299 149	6,5 % 25,9 % 40,7 % 18,0 % 8,9 %	2,97
Mantenimiento de vehículos autopropulsados	Muy baja Baja Normal Alta Muy alta	183 390 507 359 227	11,0 % 23,4 % 30,4 % 21,5 % 13,6 %	3,03
Mantenimiento y servicios a la producción	Muy baja Baja Normal Alta Muy alta	108 338 710 341 169	6,5 % 20,3 % 42,6 % 20,5 % 10,1 %	3,08
Química	Muy baja Baja Normal Alta Muy alta	123 223 424 499 397	7,4 % 13,4 % 25,5 % 30,0 % 23,8 %	3,49
Sanidad	Muy baja Baja Normal Alta Muy alta	48 117 200 552 749	2,9 % 7,0 % 12,0 % 33,1 % 45,0 %	4,10

Servicios socioculturales y a la comunidad	Muy baja	63	3,8 %	3,43
	Baja	234	14,1 %	
	Normal	551	33,1 %	
	Alta	564	33,9 %	
	Muy alta	253	15,2 %	
Textil, confección y piel	Muy baja	90	5,4 %	3,09
	Baja	415	24,9 %	
	Normal	612	36,8 %	
	Alta	342	20,6 %	
	Muy alta	205	12,3 %	
Vidrio y cerámica	Muy baja	267	16,0 %	2,71
	Baja	491	29,5 %	
	Normal	494	29,7 %	
	Alta	283	17,0 %	
	Muy alta	129	7,8 %	

Tabla 44: Estadísticos descriptivos: modalidades de ciclos formativos según salidas profesionales.

A continuación se va a exponer en los siguientes párrafos el análisis llevado a cabo entre las diferentes etapas de la ESO (1º, 2º, 3º y 4º). De esta forma podemos atribuir los rasgos más significativos obtenidos a lo largo del proceso en base a cada una de las variables estudiadas en el cuestionario.

❖ **Diferencias más representativas entre las distintas etapas de la ESO respecto a las variables estudiadas**

➤ **1º ESO**

Estadísticos descriptivos

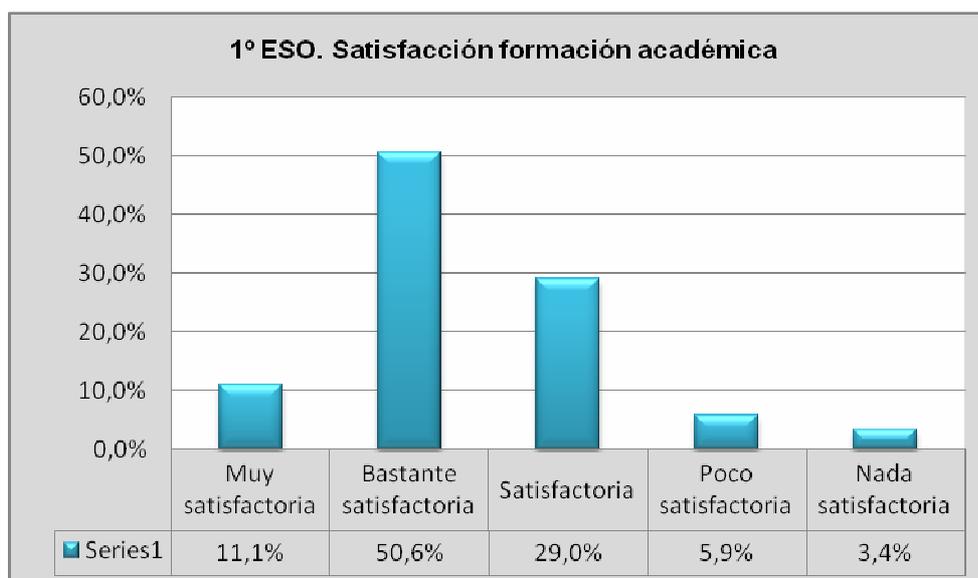
	N	Media	Desv. típ.
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro	393	2,10	,829
Crees que la formación recibida se adapta a las características individuales de la persona	394	2,29	,849
Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	365	2,53	1,189
En qué medida consideras adecuada la orientación recibida en tu centro	386	2,52	1,020
En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional	384	2,09	,819
La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	382	2,26	,900
Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	380	2,40	1,096
N válido (según lista)	347		

Ya descritos los estadísticos descriptivos (variables de carácter cuantitativo), vamos a dar paso a estudiar los resultados derivados, forjando las discriminaciones entre ellos por medio porcentuales y de frecuencia en base a la media.

Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	84	21,3	21,4	21,4
	Bastante satisfactoria	214	54,2	54,5	75,8
	Satisfactoria	72	18,2	18,3	94,1
	Poco satisfactoria	18	4,6	4,6	98,7
	Nada satisfactoria	5	1,3	1,3	100,0
	Total	393	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,5		
Total		395	100,0		

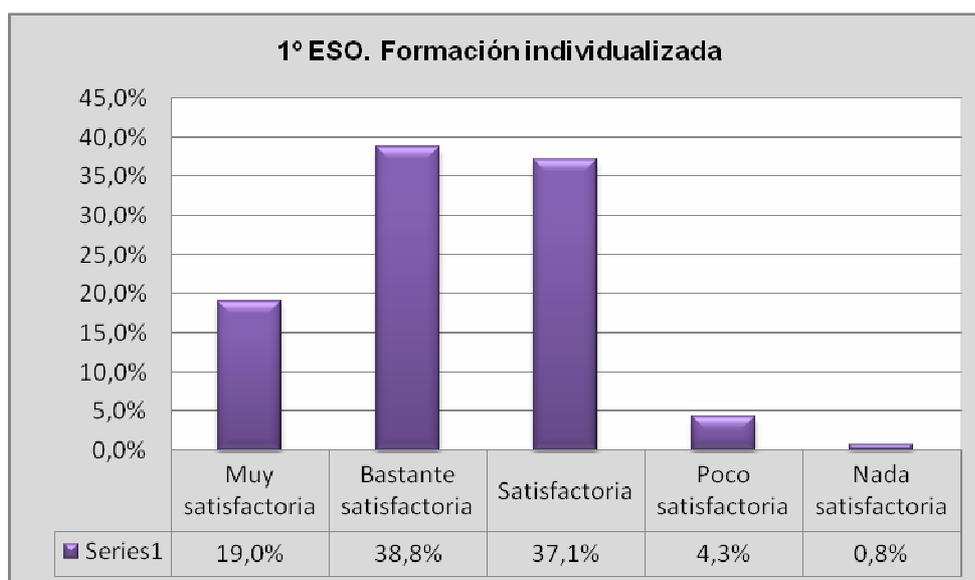
Por lo que respecta al grado de satisfacción que los alumnos de 1º de la ESO muestran en relación a la formación académica (general) que reciben en sus respectivos centros educativos, hemos obtenidos los siguientes resultados: un 54,5% (frecuencia: 214) consideran que es bastante satisfactoria, en cambio el 1,3% (frecuencia: 5) creen que no es nada satisfactoria (Media: 2,10).



Crees que la formación recibida se adapta a las características individuales de la persona

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	75	19,0	19,0	19,0
	Bastante satisfactoria	153	38,7	38,8	57,9
	Satisfactoria	146	37,0	37,1	94,9
	Poco satisfactoria	17	4,3	4,3	99,2
	Nada satisfactoria	3	,8	,8	100,0
	Total	394	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		395	100,0		

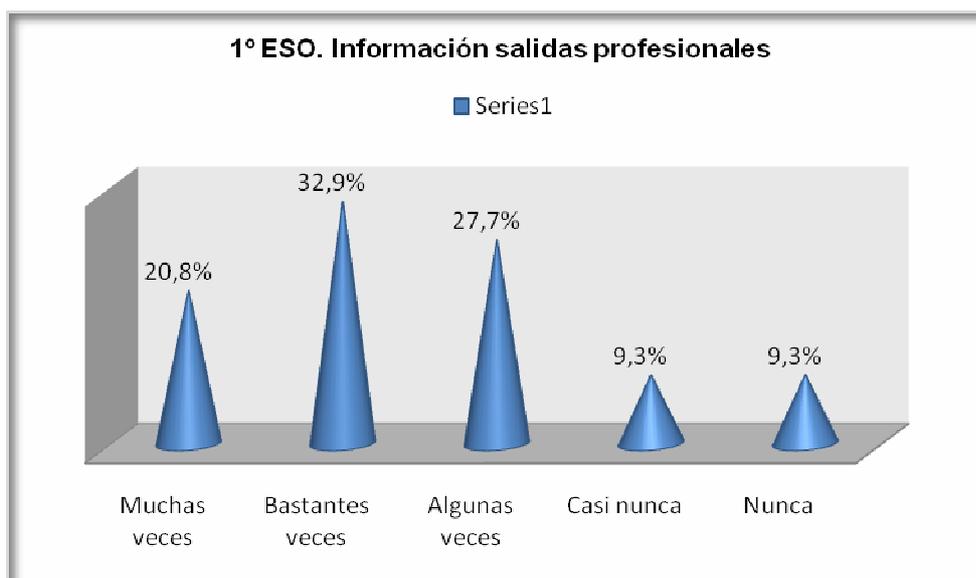
Atendiendo a la creencia de si los alumnos consideran que la formación que reciben se adapta a las particularidades y singularidades de cada individuo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, nos encontramos que un 38,8% (frecuencia: 153) corresponde a respuestas cuya evaluación ha sido bastante satisfactoria. En cambio, sólo un 0,8% (frecuencia: 3) otorgan el valor más bajo a la escala de valor nada satisfactoria (Media: 2,29).



Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	76	19,2	20,8	20,8
	Bastantes veces	120	30,4	32,9	53,7
	Algunas veces	101	25,6	27,7	81,4
	Casi nunca	34	8,6	9,3	90,7
	Nunca	34	8,6	9,3	100,0
	Total	365	92,4	100,0	
Perdidos	Sistema	30	7,6		
Total		395	100,0		

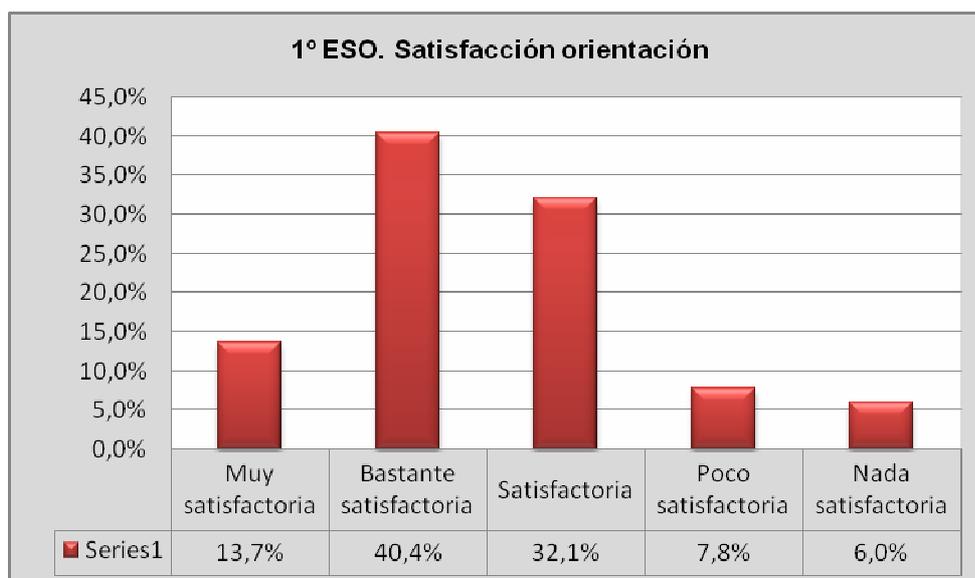
De entre los valores más representativos mostrados en base a las diferentes salidas profesionales a las que los alumnos pueden optar en el futuro, podemos precisar que el más alto corresponde a la escala de valor cuyas respuestas han sido: bastantes veces con un 32,9% (frecuencia: 120). Y la escala de valor menos representativa en este caso ha correspondido a las respuestas casi nunca y nunca, ambas con un 9,3% (frecuencia: 34) (Media: 2,53).



En qué medida consideras adecuada la orientación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	53	13,4	13,7	13,7
	Bastante satisfactoria	156	39,5	40,4	54,1
	Satisfactoria	124	31,4	32,1	86,3
	Poco satisfactoria	30	7,6	7,8	94,0
	Nada satisfactoria	23	5,8	6,0	100,0
	Total	386	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	2,3		
Total		395	100,0		

Si atendemos a la cuestión relacionada con el grado de satisfacción que tienen los alumnos sobre la adecuación de la orientación recibida en sus centros, obtenemos que las escalas de valores más representativas en sus datos más altos y mínimos son: un 40,4% (frecuencia: 256 / escala de valor: bastante satisfactoria) y un 6,0% (frecuencia: 23 / escala de valor: nada satisfactoria) (Media: 2,52).



En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	87	22,0	22,7	22,7
	Alto	200	50,6	52,1	74,7
	Medio	75	19,0	19,5	94,3
	Bajo	20	5,1	5,2	99,5
	Muy bajo	2	,5	,5	100,0
	Total	384	97,2	100,0	
Perdidos	Sistema	11	2,8		
Total		395	100,0		

Tras el análisis de la pregunta que trata de obtener información en relación al grado de necesidad que los alumnos estiman oportuna respecto a la orientación profesional, se deriva que un 52,1% (frecuencia: 200) y un 0,5% (frecuencia: 2) corresponde a las escalas de valores alto y muy bajo respectivamente (Media: 2,09).



La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	82	20,8	21,5	21,5
	Alto	145	36,7	38,0	59,4
	Medio	134	33,9	35,1	94,5
	Bajo	14	3,5	3,7	98,2
	Muy bajo	7	1,8	1,8	100,0
	Total	382	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	13	3,3		
Total		395	100,0		

Atendiendo al grado de frecuencia en la que los alumnos piensan que la orientación debe plantearse como un proceso sistemático que debe tener lugar durante y después del periodo de escolarización, observamos que la escala de valor con un porcentaje más alto (38,0%) es la otorgada a la respuesta alto con una frecuencia de 145 y la escala de valor con un porcentaje más bajo (1,8%) es la concedida a la respuesta muy bajo con una frecuencia de 7 (Media: 2,26).



Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	92	23,3	24,2	24,2
	Bastante satisfactoria	112	28,4	29,5	53,7
	Satisfactoria	128	32,4	33,7	87,4
	Poco satisfactoria	27	6,8	7,1	94,5
	Nada satisfactoria	21	5,3	5,5	100,0
	Total	380	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	15	3,8		
Total		395	100,0		

A continuación vamos a analizar el grado de satisfacción que tienen los alumnos sobre la orientación profesional que se desarrolla en sus centros educativos. Los resultados más representativos obtenidos en esta cuestión han correspondido a las escalas de valores satisfactoria (33,7% - frecuencia: 128) y nada satisfactoria (5,5% - frecuencia: 21) (Media: 2.40).



➤ 2º ESO

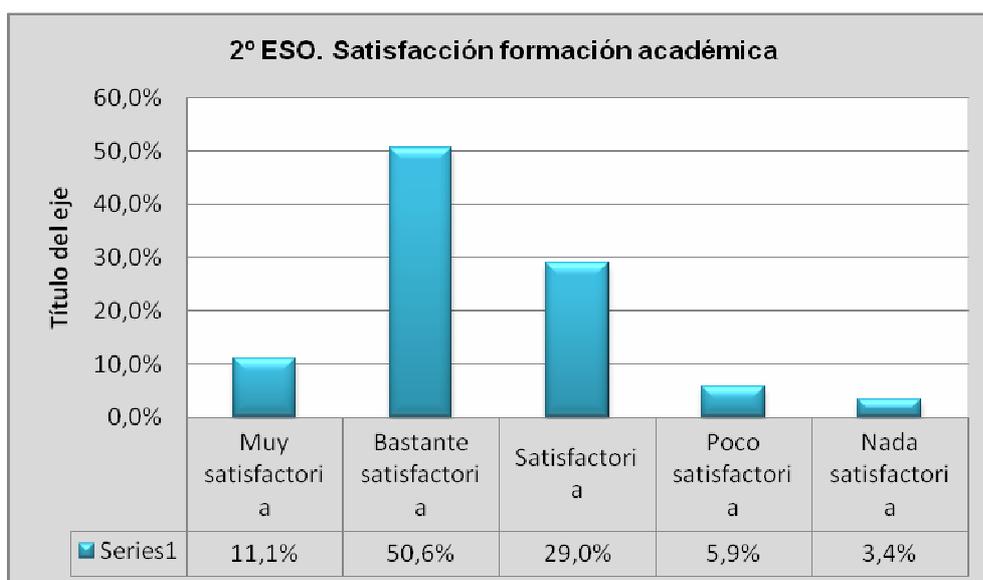
Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro	407	2,40	,887
Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona	408	2,83	,827
Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	407	3,05	1,391
En qué medida consideras adecuada la orientación recibida	401	3,14	1,169
En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional	404	1,98	,851
La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	402	2,29	,890
Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	402	3,16	1,221
N válido (según lista)	400		

Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy satisfactoria	45	11,0	11,1	11,1
Bastante satisfactoria	206	50,5	50,6	61,7
Satisfactoria	118	28,9	29,0	90,7
Poco satisfactoria	24	5,9	5,9	96,6
Nada satisfactoria	14	3,4	3,4	100,0
Total	407	99,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	,2		
Total	408	100,0		

En cuanto al grado de satisfacción que los alumnos de 2º de la ESO exponen en relación a la formación académica (general) que reciben en sus centros educativos, hemos obtenidos los siguientes resultados un 50,6% (frecuencia: 206) piensan que es bastante satisfactoria, en cambio un 3,4% (frecuencia: 14) creen que no es nada satisfactoria (Media: 2,40).

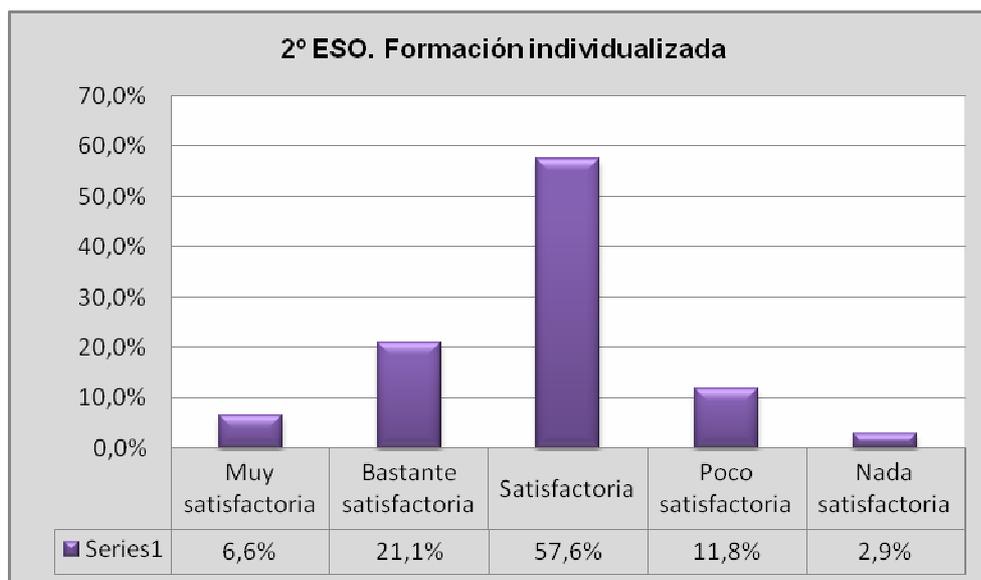


Crees que la formación recibida se adapta a las características individuales de la persona

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	27	6,6	6,6	6,6
	Bastante satisfactoria	86	21,1	21,1	27,7
	Satisfactoria	235	57,6	57,6	85,3
	Poco satisfactoria	48	11,8	11,8	97,1
	Nada satisfactoria	12	2,9	2,9	100,0
	Total	408	100,0	100,0	

Haciendo referencia a la creencia de si los alumnos discurren en que la formación que acogen se adaptan a las particularidades y características de cada sujeto a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, nos

encontramos que un 57,5% (frecuencia: 235) incumbe a respuestas cuya evaluación ha sido satisfactoria. Frente a un 2,9% (frecuencia: 12) que conceden el valor más bajo a la escala de valor nada satisfactoria (Media: 2,83).

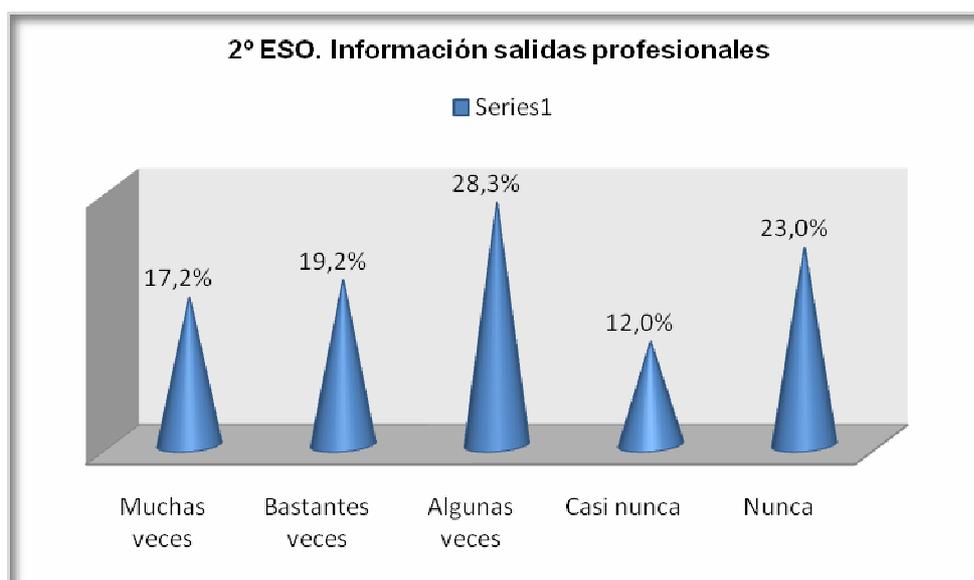


Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	70	17,2	17,2	17,2
	Bastantes veces	78	19,1	19,2	36,4
	Algunas veces	115	28,2	28,3	64,6
	Casi nunca	49	12,0	12,0	76,7
	Nunca	95	23,3	23,3	100,0
	Total	407	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		408	100,0		

Dentro de los valores más característicos expuestos en relación a las diferentes salidas profesionales a las que los alumnos pueden optar en el futuro, podemos deducir que el más alto corresponde a la escala de valor

cuyas respuestas han sido: algunas veces con un 32,9% (frecuencia: 120) y la escala de valor menos representativa en este caso ha correspondido a las respuestas casi nunca con un 12,0% (frecuencia: 34) (Media: 3,05).

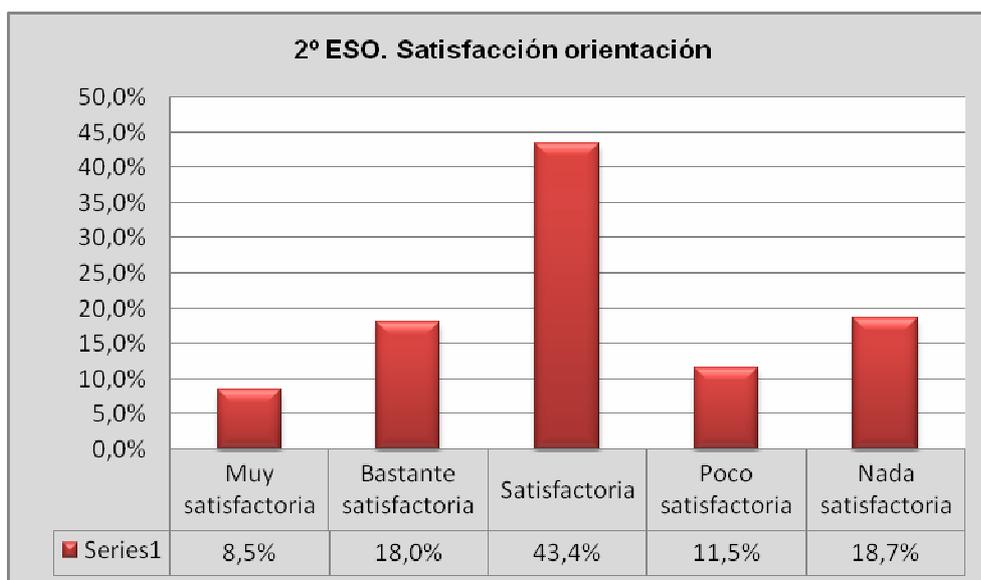


En qué medida consideras adecuada la orientación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	34	8,3	8,5	8,5
	Bastante satisfactoria	72	17,6	18,0	26,4
	Satisfactoria	174	42,6	43,4	69,8
	Poco satisfactoria	46	11,3	11,5	81,3
	Nada satisfactoria	75	18,4	18,7	100,0
Total		401	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,7		
Total		408	100,0		

Atendiendo a la pregunta relacionada con el grado de satisfacción que tienen los alumnos referente a la adecuación de la orientación recibida en sus centros, podemos apreciar que las escalas de valores más representativas en

sus datos más altos y mínimos son: un 43,4% (frecuencia: 174 / escala de valor: satisfactoria) y un 8,5% (frecuencia: 34 / escala de valor: muy satisfactoria) (Media: 3,14).



En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	115	28,2	28,5	28,5
	Alto	208	51,0	51,5	80,0
	Medio	64	15,7	15,8	95,8
	Bajo	8	2,0	2,0	97,8
	Muy bajo	9	2,2	2,2	100,0
	Total	404	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,0		
Total		408	100,0		

Después del análisis de la pregunta que trata de obtener información sobre el grado de necesidad que los alumnos consideran oportuna en relación a la orientación profesional, se aprecia que un 51,5% (frecuencia: 208) y un

2,0% (frecuencia: 8) corresponden a las escalas de valores alto y bajo comparativamente (Media: 1,98).

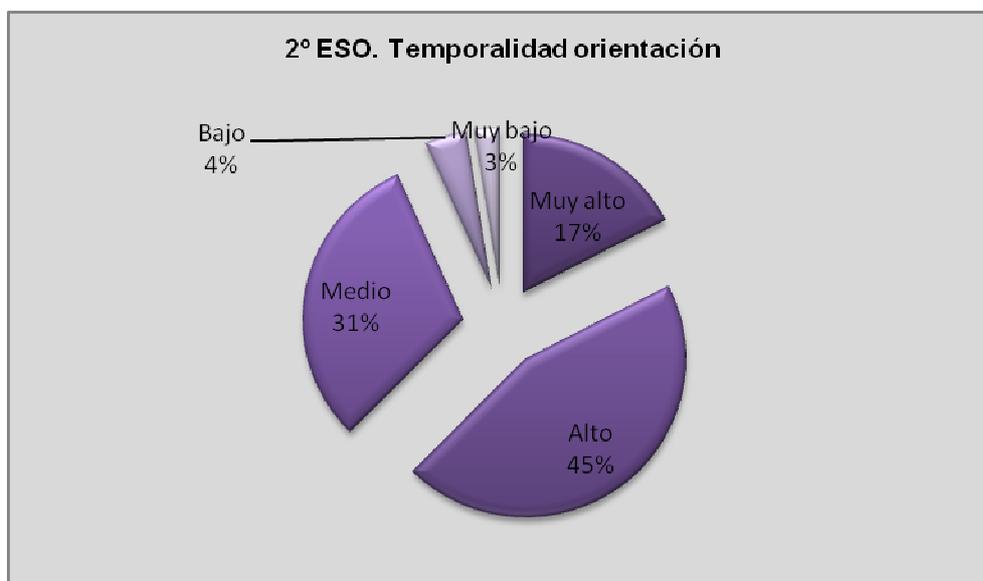


La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	70	17,2	17,4	17,4
	Alto	181	44,4	45,0	62,4
	Medio	124	30,4	30,8	93,3
	Bajo	17	4,2	4,2	97,5
	Muy bajo	10	2,5	2,5	100,0
	Total	402	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,5		
	Total	408	100,0		

Atendiendo al grado de frecuencia en la que los alumnos especulan que la orientación debe diseñarse como un proceso ordenado que debe tener lugar durante y después del periodo de escolarización, observamos que la escala de valor con un porcentaje más alto (45,0%) es la otorgada a la respuesta alto con

una frecuencia de 181, y la escala de valor con un porcentaje más bajo (2,5%) es la dada a la respuesta muy bajo con una frecuencia de 10 (Media: 2,29).



Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	52	12,7	12,9	12,9
	Bastante satisfactoria	55	13,5	13,7	26,6
	Satisfactoria	133	32,6	33,1	59,7
	Poco satisfactoria	101	24,8	25,1	84,8
	Nada satisfactoria	61	15,0	15,2	100,0
	Total	402	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,5		
Total		408	100,0		

Ahora vamos a estudiar el grado de satisfacción que tienen los alumnos en relación a la orientación profesional que tiene lugar en sus respectivos centros educativos. Los resultados más característicos obtenidos en esta

cuestión han correspondido a las escalas de valores satisfactoria (33,1% - frecuencia: 133) y muy satisfactoria (12,9% - frecuencia: 52) (Media: 3,16).



➤ 3º ESO

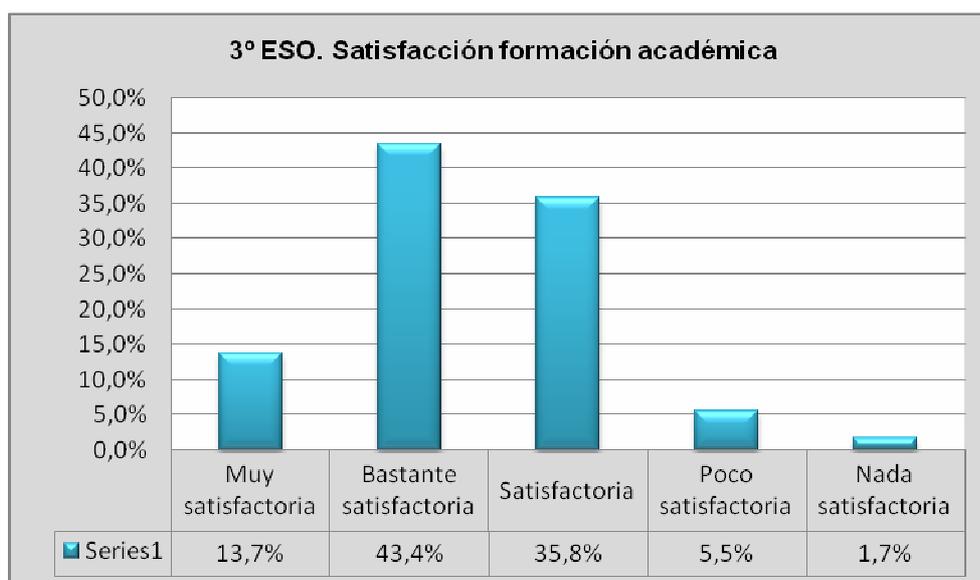
Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro	475	2,38	,849
Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona	468	2,67	,884
Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	474	2,45	1,202
En qué medida consideras adecuada la orientación recibida	471	2,68	1,076
En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional	476	2,00	,812
La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	476	2,12	,825
Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	473	2,79	1,106
N válido (según lista)	458		

Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	65	13,6	13,7	13,7
	Bastante satisfactoria	206	43,1	43,4	57,1
	Satisfactoria	170	35,6	35,8	92,8
	Poco satisfactoria	26	5,4	5,5	98,3
	Nada satisfactoria	8	1,7	1,7	100,0
	Total	475	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		478	100,0		

En cuanto al grado de satisfacción que los alumnos de 3º de la ESO manifiestan en relación a la formación académica (general) que toman en sus centros educativos hemos obtenidos los siguientes resultados. Un 43,4% (frecuencia: 206) consideran que es bastante satisfactoria, en cambio un 1,7% (frecuencia: 8) creen que no es nada satisfactoria (Media: 2,38).

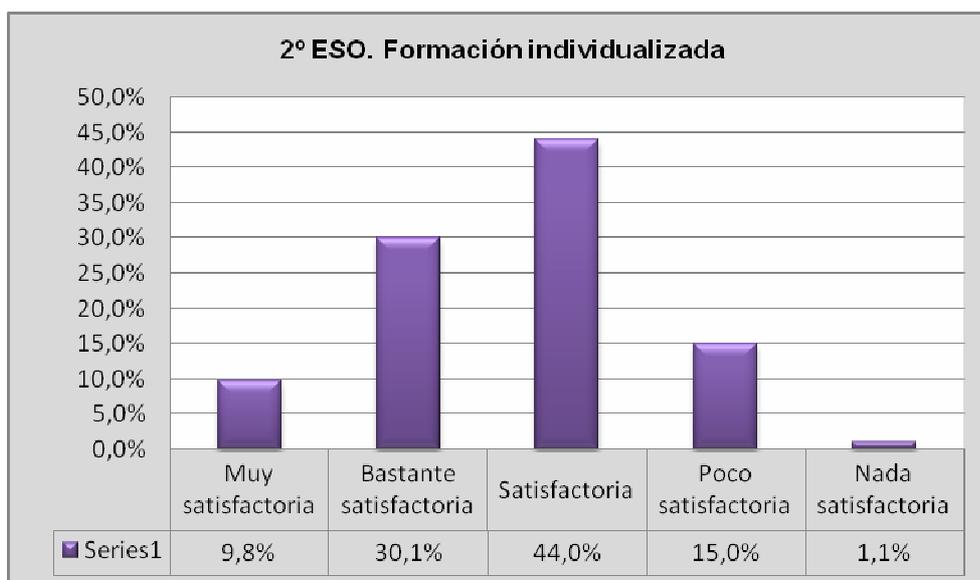


Crees que la formación de adapta a las características individuales de la persona

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	46	9,6	9,8	9,8
	Bastante satisfactoria	141	29,5	30,1	40,0
	Satisfactoria	206	43,1	44,0	84,0
	Poco satisfactoria	70	14,6	15,0	98,9
	Nada satisfactoria	5	1,0	1,1	100,0
	Total	468	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	10	2,1		
Total		478	100,0		

Por lo que respecta a la creencia de si los alumnos consideran que la formación que reciben en sus centros se adaptan a las necesidades individuales de cada persona a lo largo del proceso de enseñanza y

aprendizaje, localizamos que un 44,0% (frecuencia: 206) corresponde a respuestas cuya evaluación ha sido satisfactoria. Frente al 1,1% (frecuencia: 5) que otorgan el valor mínimo a la escala nada satisfactoria (Media: 2,67).

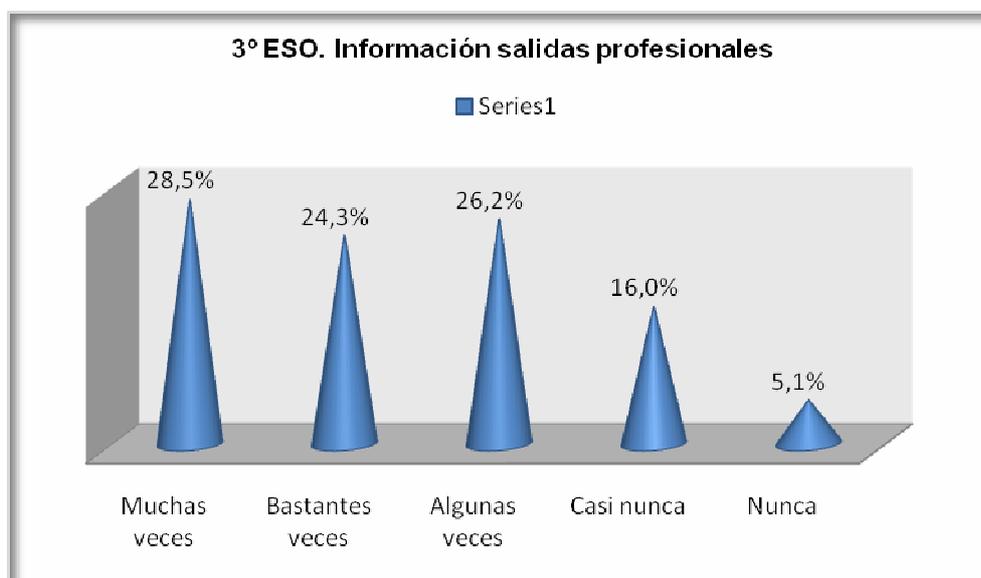


Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	135	28,2	28,5	28,5
	Bastantes veces	115	24,1	24,3	52,7
	Algunas veces	124	25,9	26,2	78,9
	Casi nunca	76	15,9	16,0	94,9
	Nunca	24	5,0	5,1	100,0
	Total	474	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		478	100,0		

Atendiendo a los valores más típicos expuestos en base a las diferentes salidas profesionales a las que los alumnos pueden optar en el futuro, podemos estimar que el más alto corresponde a la escala de valor cuyas respuestas han sido en su mayoría muchas veces con un 28,5% (frecuencia: 135) y la escala

de valor menos significativa ha correspondido a la respuesta nunca con un 5,1% (frecuencia: 24) (Media: 2,45).

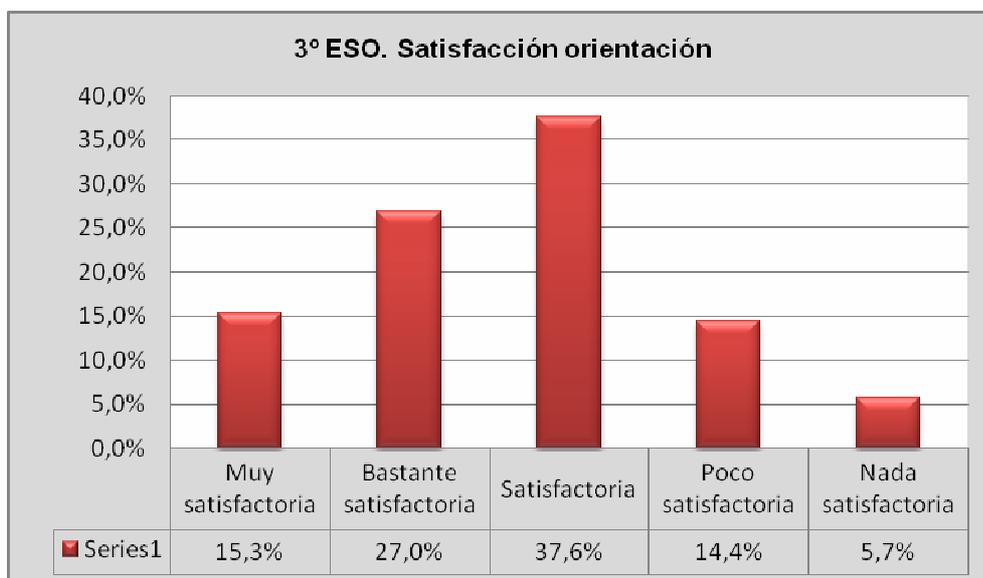


En qué medida consideras adecuada la orientación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	72	15,1	15,3	15,3
	Bastante satisfactoria	127	26,6	27,0	42,3
	Satisfactoria	177	37,0	37,6	79,8
	Poco satisfactoria	68	14,2	14,4	94,3
	Nada satisfactoria	27	5,6	5,7	100,0
	Total	471	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,5		
	Total	478	100,0		

Por lo que respecta a la cuestión vinculada al grado de satisfacción que tienen los alumnos en relación a la adecuación de la orientación recibida en sus centros, percibimos que las escalas de valores más distintivas en sus datos más altos y mínimos son de un 27,0% (frecuencia: 127 / escala de valor:

bastante satisfactoria) y de un 5,7% (frecuencia: 27 / escala de valor: nada satisfactoria) (Media: 2,68).



En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	140	29,3	29,4	29,4
	Alto	207	43,3	43,5	72,9
	Medio	121	25,3	25,4	98,3
	Bajo	4	,8	,8	99,2
	Muy bajo	4	,8	,8	100,0
	Total	476	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		478	100,0		

Una vez realizado el análisis de la pregunta que aborda la información relativa a obtener información sobre el grado de necesidad que los alumnos consideran adecuada respecto a la orientación profesional se emana que un 29,4% (frecuencia: 140) corresponde a la escala de valor muy alta y un 0,8%

(frecuencia: 4) corresponde a las escalas de valores bajo y muy bajo (Media: 2,00).



La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	117	24,5	24,6	24,6
	Alto	201	42,1	42,2	66,8
	Medio	141	29,5	29,6	96,4
	Bajo	16	3,3	3,4	99,8
	Muy bajo	1	,2	,2	100,0
	Total	476	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		478	100,0		

Según el grado de frecuencia con la que los alumnos consideran que la orientación debe plantearse como un proceso constante que debe tener lugar durante y después del periodo de escolarización, atendemos que la escala de valor con un porcentaje más alto (42,0%) es la concedida a la respuesta alto con una frecuencia de 201 y la escala de valor con un porcentaje más pequeño

(0,2%) es la que hace referencia a la respuesta muy bajo con una frecuencia de 1 (Media: 2,12).



Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	74	15,5	15,6	15,6
	Bastante satisfactoria	102	21,3	21,6	37,2
	Satisfactoria	169	35,4	35,7	72,9
	Poco satisfactoria	104	21,8	22,0	94,9
	Nada satisfactoria	24	5,0	5,1	100,0
	Total	473	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,0		
Total		478	100,0		

El análisis relativo al grado de satisfacción que tienen los alumnos en relación a la orientación profesional que tiene lugar en sus centros educativos nos ha dado los siguientes resultados. Los más significativos en esta cuestión han pertenecido a las escalas de valores satisfactoria (35,7% - frecuencia: 169) y nada satisfactoria (5,1% - frecuencia: 24) (Media: 2,79).



➤ 4º ESO

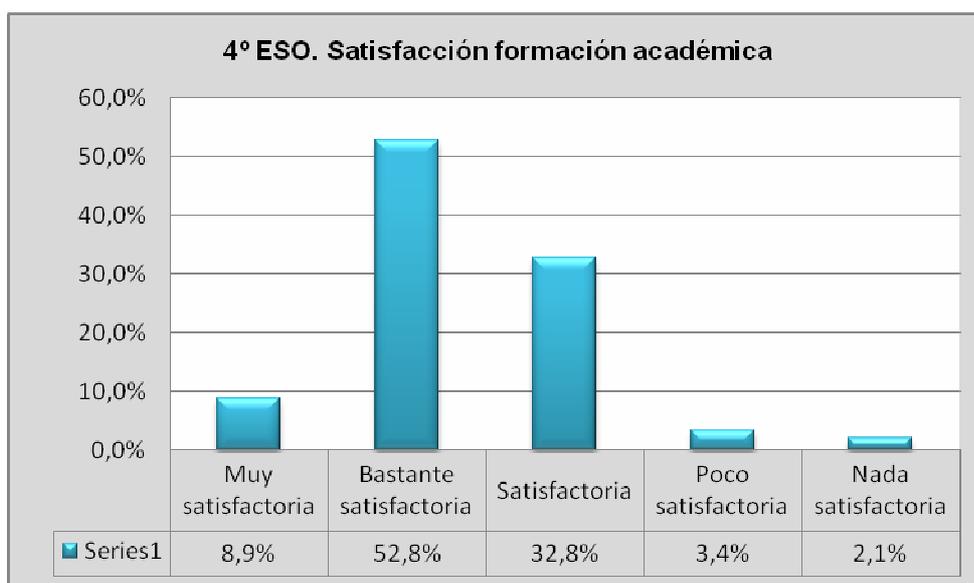
Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro	436	2,37	,778
Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona	435	2,82	,835
Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	436	2,48	1,096
En qué medida consideras adecuada la orientación recibida	432	2,81	1,009
En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional	436	1,85	,766
La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	436	1,91	,923
Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	426	3,06	1,088
N válido (según lista)	423		

Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy satisfactoria	39	8,9	8,9	8,9
Bastante satisfactoria	230	52,8	52,8	61,7
Satisfactoria	143	32,8	32,8	94,5
Poco satisfactoria	15	3,4	3,4	97,9
Nada satisfactoria	9	2,1	2,1	100,0
Total	436	100,0	100,0	

En cuanto al grado de satisfacción que los alumnos de 4º de la ESO manifiestan en relación a la formación académica (general) que reciben en sus centros educativos han sido que un 52,8% (frecuencia: 230) creen que es bastante satisfactoria, en cambio un 2,1% (frecuencia: 9) consideran que no es nada satisfactoria (Media: 2,37).

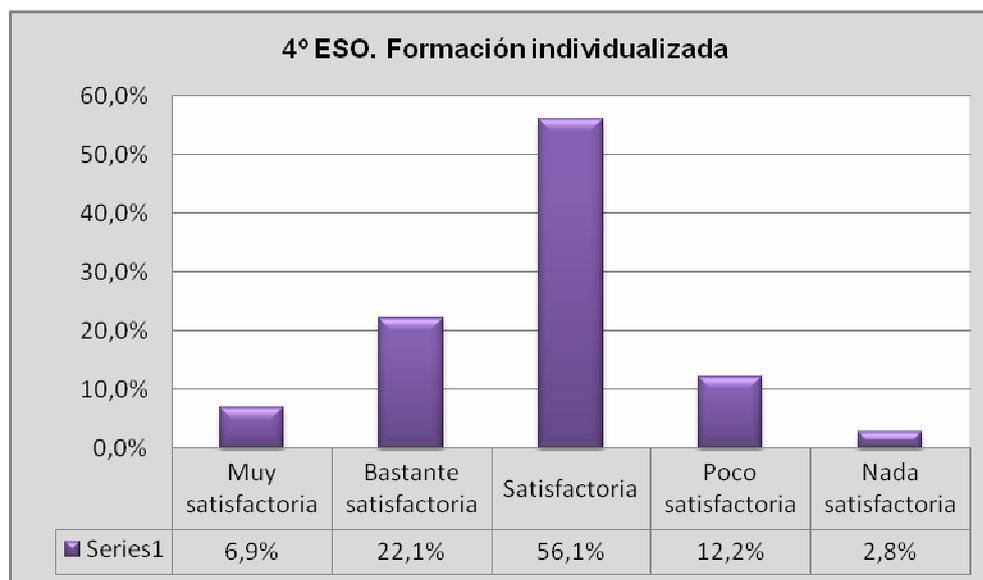


Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	30	6,9	6,9	6,9
	Bastante satisfactoria	96	22,0	22,1	29,0
	Satisfactoria	244	56,0	56,1	85,1
	Poco satisfactoria	53	12,2	12,2	97,2
	Nada satisfactoria	12	2,8	2,8	100,0
	Total	435	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		436	100,0		

Atendiendo a la opinión de si los alumnos creen que la formación que reciben se adapta a las características individuales de cada persona a lo largo

de su proceso de enseñanza y aprendizaje, deducimos que un 56,1% (frecuencia: 244) corresponde a respuestas cuya consideración ha sido satisfactoria, en cambio sólo un 2,8% (frecuencia: 12) conceden el valor más bajo a la escala de valor nada satisfactoria (Media: 2,82).

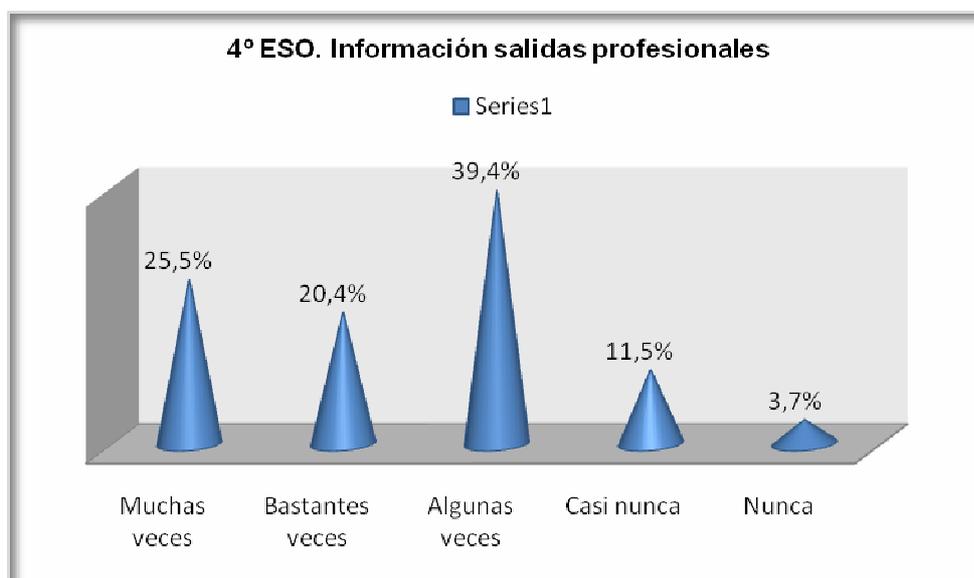


Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	109	25,0	25,0	25,0
	Bastantes veces	89	20,4	20,4	45,4
	Algunas veces	172	39,4	39,4	84,9
	Casi nunca	50	11,5	11,5	96,3
	Nunca	16	3,7	3,7	100,0
Total		436	100,0	100,0	

De entre los valores más representativos mostrados en base a las diferentes salidas profesionales a las que los alumnos pueden optar en el futuro, podemos precisar que el más alto corresponde a la escala de valor 32,9% (frecuencia: 120) y la escala de valor menos representativa ha

correspondido a las respuestas casi nunca y nunca ambas con un (frecuencia: 34) (Media: 2,53).

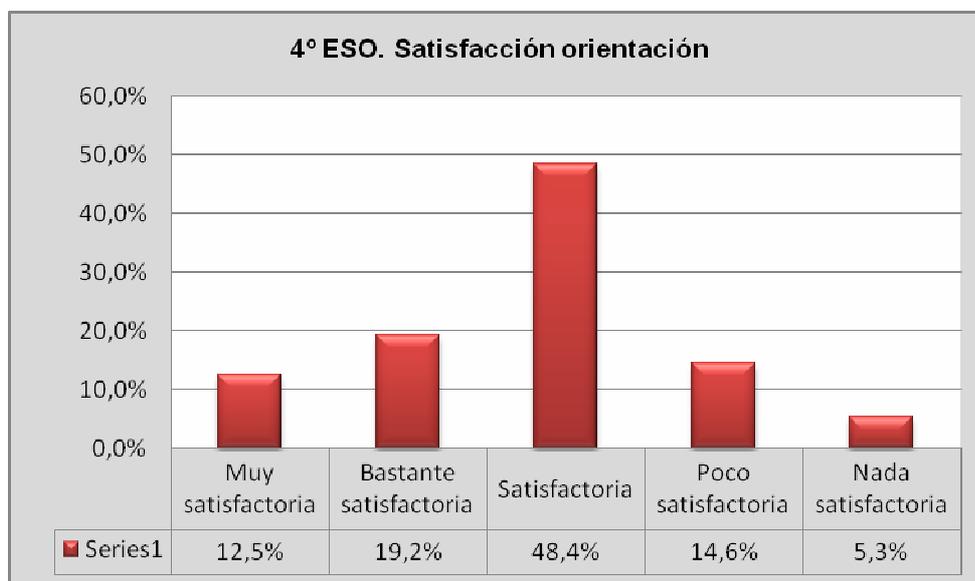


En qué medida consideras adecuada la orientación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	54	12,4	12,5	12,5
	Bastante satisfactoria	83	19,0	19,2	31,7
	Satisfactoria	209	47,9	48,4	80,1
	Poco satisfactoria	63	14,4	14,6	94,7
	Nada satisfactoria	23	5,3	5,3	100,0
	Total	432	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,9		
Total		436	100,0		

Atendiendo a la pregunta que hace referencia al grado de satisfacción que tienen los alumnos sobre la adecuación de la orientación recibida en sus centros, se puede decir que las escalas de valores más características en sus datos más altos y mínimos son un 48,4% (frecuencia: 209 / escala de valor:

satisfactoria) y un 5,3% (frecuencia: 23 / escala de valor: nada satisfactoria) respectivamente (Media: 2,81).



En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	149	34,2	34,2	34,2
	Alto	216	49,5	49,5	83,7
	Medio	61	14,0	14,0	97,7
	Bajo	7	1,6	1,6	99,3
	Muy bajo	3	,7	,7	100,0
	Total	436	100,0	100,0	

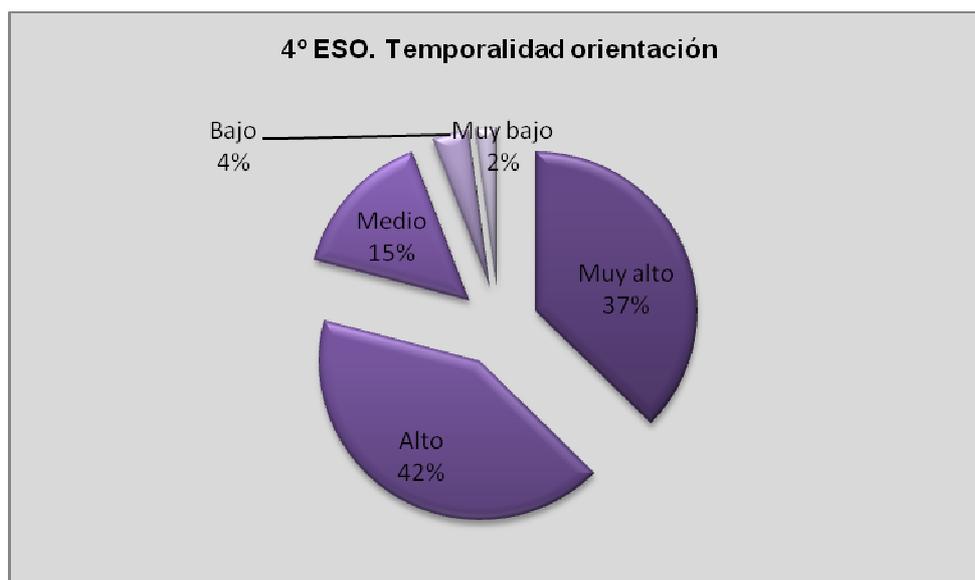
Una vez realizado el análisis del ítem que valora el grado de necesidad que los alumnos le otorgan a la orientación profesional, se deduce que un 49,5% (frecuencia: 216) y un 0,7% (frecuencia: 3) pertenecen a las escalas de valores alto y muy bajo respectivamente (Media: 1,85).



La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	163	37,4	37,4	37,4
	Alto	182	41,7	41,7	79,1
	Medio	66	15,1	15,1	94,3
	Bajo	16	3,7	3,7	97,9
	Muy bajo	9	2,1	2,1	100,0
	Total	436	100,0	100,0	

Si tomamos como referencia la cuestión que estudia la frecuencia en la que los alumnos estiman que la orientación debe realizarse como un proceso metódico y constante que debe tener lugar durante y después del periodo de escolarización, podemos observar que la escala de valor con el porcentaje más alto (41,7%) es la concedida a la respuesta alto con una frecuencia de 182, mientras que la escala de valor que presenta un porcentaje inferior (2,1%) es la concedida a la respuesta muy bajo con una frecuencia de 9 (Media: 1,91).



Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy satisfactoria	40	9,2	9,4	9,4
	Bastante satisfactoria	84	19,3	19,7	29,1
	Satisfactoria	150	34,4	35,2	64,3
	Poco satisfactoria	116	26,6	27,2	91,5
	Nada satisfactoria	36	8,3	8,5	100,0
	Total	426	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	10	2,3		
Total		436	100,0		

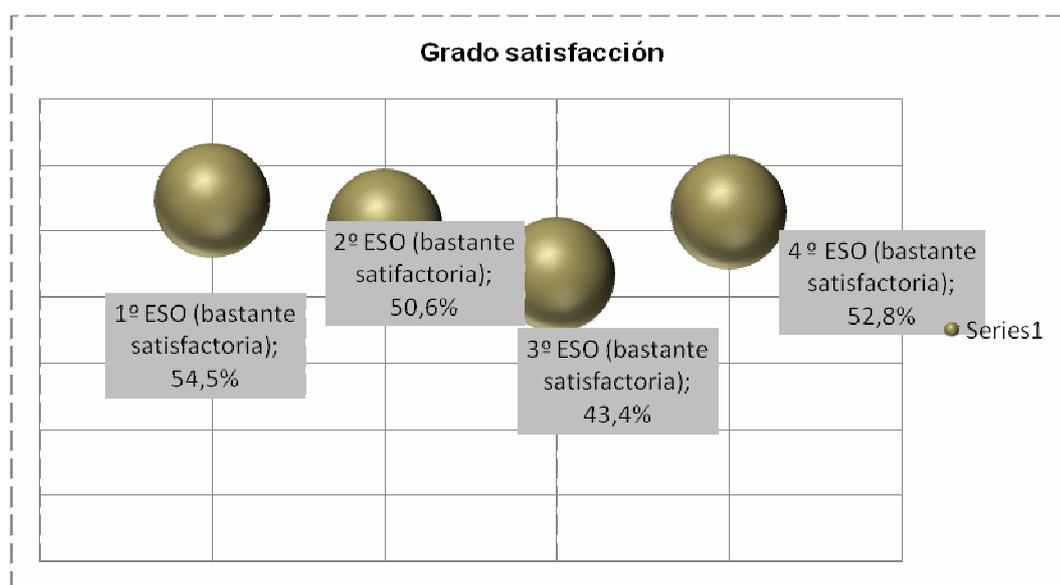
Por último, vamos a destacar el grado de satisfacción que tienen los alumnos en relación a la orientación profesional que se desarrolla en sus respectivos centros. Hemos obtenidos como las escalas de valor más representativas la otorgada al grado satisfactoria y nada satisfactoria con un 35,2% (frecuencia: 150) y un 8,5% (frecuencia: 36) respectivamente (Media: 3,06).



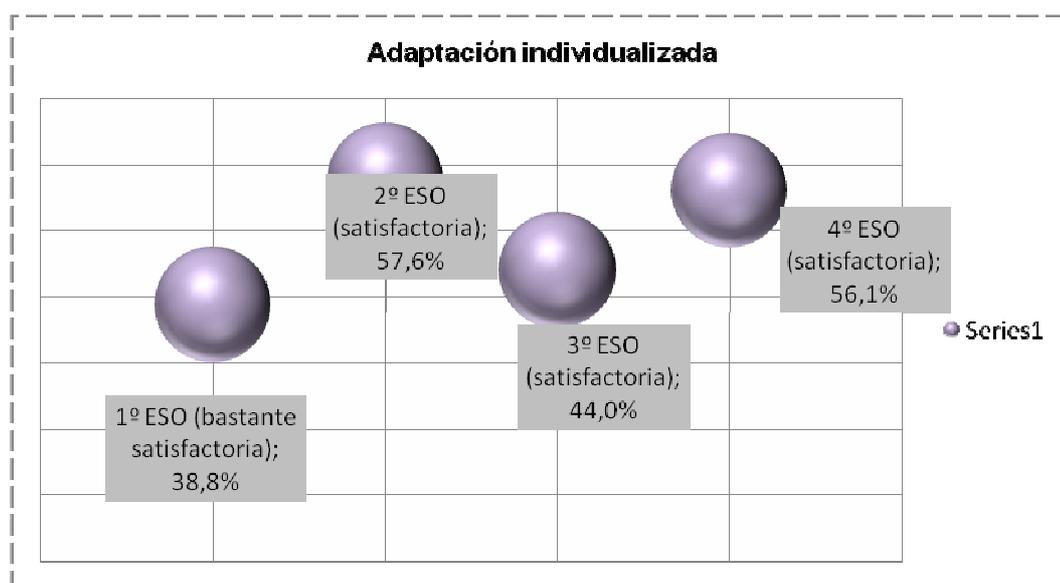
Una vez expuestas algunas de las variables de carácter cuantitativo desglosadas en cada una de las etapas de la ESO, vamos a exponer a continuación una comparativa conjunta de todas ellas de forma que podamos tener una visión general a través de la cual poder destacar los rasgos más significativos.

❖ **Estudio combinatorio de las variables más significativas por etapas de la ESO**

Atendiendo a la primera de las cuestiones, *¿Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica que recibes en tu centro?*, hemos podido apreciar que los resultados son prácticamente equitativos, pues en la mayoría se alcanza más del 50%. El valor más alto, en este caso corresponde al 54,5% que es el porcentaje obtenido por los alumnos de 1º de la ESO, frente al 43,4% que pertenece a los alumnos de 3º de la ESO.



Por lo que respecta a otras de las cuestiones de carácter cuantitativo estudiadas: *¿En qué grado crees que la formación que recibes en clase se adapta a la características y peculiaridades de cada alumno/a?*, se han obtenidos los siguientes resultados: el valor más alto ha sido obtenido por los alumnos de 2º de la ESO con un 57,6%, frente al 38,8% por los alumnos de 1º de la ESO.



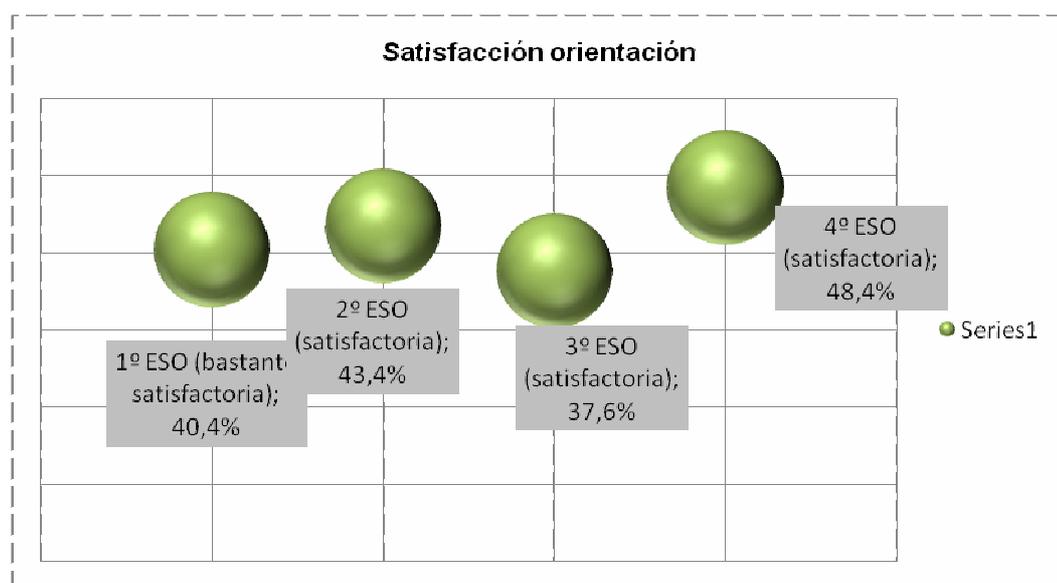
En relación a la tercera de las cuestiones planteadas: *Ante de elegir un itinerario académico (Ciclo Formativo, Bachillerato,...), ¿te han informado sobre las diferentes salidas profesionales a las que puedes optar en el futuro?*, se han podido apreciar los siguientes resultados: el valor más alto obtenido ha pertenecido a los alumnos de 4º de la ESO con un 39,4%, en cambio los alumnos de 2º de la ESO son los que han representado el valor más bajo con un 28,3%.

Hay que apuntar que es entendible que el resultado más alto haya recaído sobre los alumnos de 4º, pues es una de las etapas de la educación secundaria obligatoria en la que se deben tomar las decisiones más importantes, pues su futuro se abre hacia la elección de varios caminos, que pueden ser formativos o de inclusión directamente al mercado laboral.

Uno de los datos que puede considerarse revelador al respecto es que el valor obtenido por los alumnos de 1º de la ESO haya estado por encima del 30%, y que en cambio los alumnos de 3º de la ESO representen el 28,5%, siendo también ésta una etapa próxima a la toma de decisiones de cara a su futuro profesional.

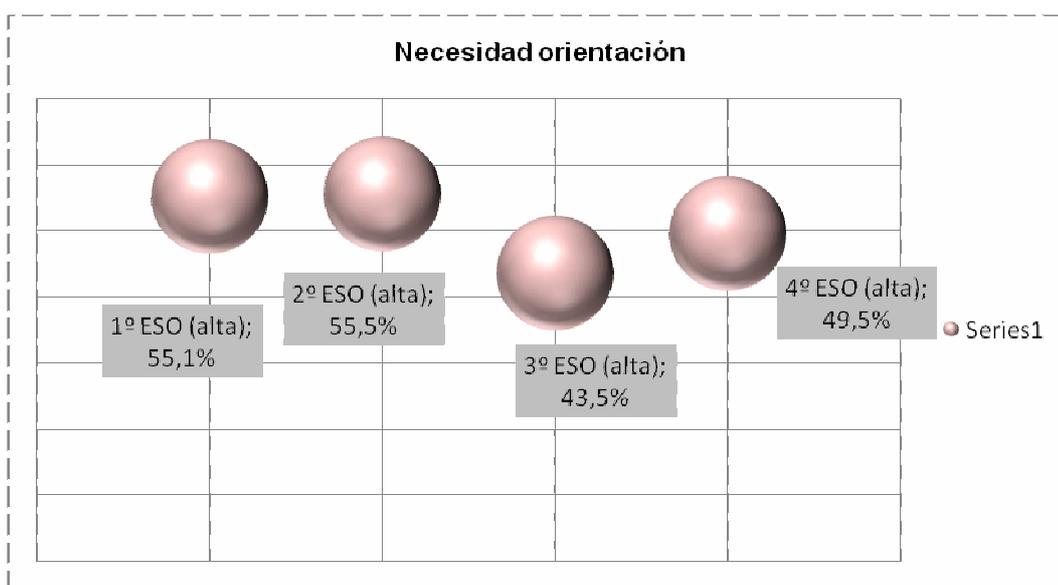


Ahora daremos paso a analizar otra de las preguntas expuesta a los alumnos objeto de estudio: *¿En qué medida consideras adecuada la orientación recibida en tu centro?* En este caso, los resultados más altos también han sido los proporcionados por los alumnos de 4º de la ESO con un 48,4%, y los datos más bajos han sido dados por los alumnos de 3º de la ESO cuyo porcentaje ha sido del 37,8%. Aunque es destacable que los alumnos de 1º de la ESO lo desquen con un 40,4% y una escala de valoración de bastante satisfactoria.



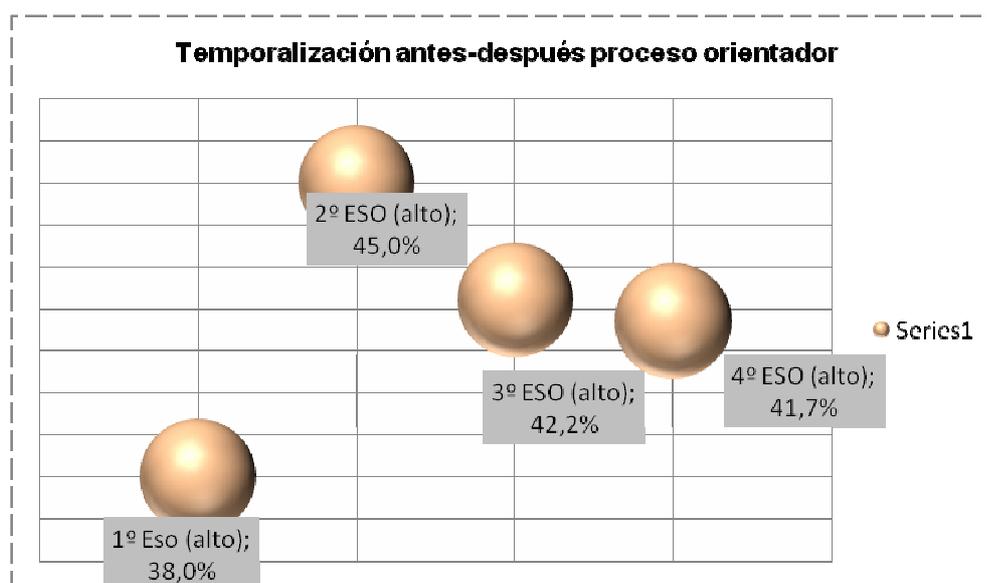
Según la pregunta relacionada ya estrechamente con la categoría de mercado laboral y que hace referencia a: *¿En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional dentro del proceso educativo?*, los resultados obtenidos nos han ofrecidos respuestas bastantes interesantes estudiando las comparativas entre las diferentes etapas de la ESO. Así pues, los resultados más altos que han sido los vinculados a los alumnos de 2º de la ESO, han alcanzado el 55,5%, y en cambio los mínimos han sido los proporcionados por los alumnos de 3º de la ESO con un 43,5%.

En este punto hay que destacar un dato curioso, pues no entendemos que si en las cuestiones anteriores los porcentajes más bajos han recaído en su mayoría a los alumnos de 3º de la ESO, donde ha quedado de manifiesto las escalas de valoración más bajas respecto a las cuestiones anteriormente tratadas, no es comprensible que ahora en materia de orientación no estimen un grado de necesidad más alto que el resto de los sujetos.



Dentro también de la categoría concerniente al mercado laboral, nos preguntamos: *¿En qué grado consideras que la orientación profesional es una acción que debe tener lugar durante y después de la escolarización del alumno/a en el centro?*, y las respuestas fueron bastantes igualitarias, aunque todas manifestándose por debajo del 50%.

En este análisis, los datos más altos fueron los de los alumnos de 2º de la ESO con un 45,0% y los datos más bajos de los alumnos de 1º de la ESO con un 38,0%. Aquí habría que destacar como factor representativo en todas las etapas que los resultados más altos quedaron todos englobados de forma unánime dentro de las respuestas correspondiente a la escalad valor: alta.



Para concluir esta apartado, analizaremos la pregunta de la que tratamos de obtener información sobre: *¿Cómo consideras que es la orientación profesional que recibes en tu centro?* En este caso observamos que tanto los alumnos de 3º como de 4º de la ESO se aproximan ligeramente en sus porcentajes, siendo de 35,7% y 35,2% respectivamente. Y que, por otro lado, los datos relativos a los alumnos de 1º fueron un 33,7% y los de 2º de la ESO con un 33,1%

Sobre estos resultados hay que decir que pese a que las escalas de respuestas reflejen valores de satisfacción en todas las etapas, la media obtenida se encuentra por debajo, lo que supone que no existe un grado de complacencia generalizado en materia de orientación profesional.



1.2. Análisis de variables categóricas

En este apartado tendremos en cuenta los objetivos previos de nuestra investigación para presentar las tablas de contingencia que representan los diferentes cruces entre variables.

En el caso del estudio de las tablas de contingencia, la prueba aplicada ha sido el *Chi – Cuadrado* (Pearson) con sus respectivos grados de libertad (gl) y significatividad asintótica, trabajando con un grado de confianza de 95% (por lo que alfa es 0,05). Es decir, con un nivel de confianza del 95% exigiremos que el nivel crítico esté por debajo de 0,05 para aceptar la dependencia de las variables. En esta situación estudiaremos la tabla de contingencia que relaciona las variables para deducir la manera en que se manifiesta esta dependencia.

Haremos uso de la aplicación informática SPSS 17.0.

A continuación, se van a describir los aspectos más importantes, respecto a los resultados que hemos obtenido a través de las tablas que se irán

exponiendo y que irán abordando las diferentes categorías estudiadas de forma que facilite su seguimiento y comprensión.

A) Personal y de identificación

En esta primera categoría, extraemos las variables relativas a la edad y al sexo como las más representativas para realizar un análisis. Atendiendo al conjunto de estas primeras variables, describiremos a través de las siguientes tablas los resultados obtenidos una vez ha sido aplicada la prueba de Chi-cuadrado.

Tabla de contingencia

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Edad	12-13	369	279	648
	14-15	482	348	830
	16-17	100	127	227
	+ de 17	0	12	12
Total		951	766	1717

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,758(a)	3	,000
Razón de verosimilitudes	34,152	3	,000
Asociación lineal por lineal	14,024	1	,000
N de casos válidos	1717		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,35.

Sobre los resultados obtenidos en este caso, sólo cabe destacar que la franja de edad comprendida entre 14-15 años es declinable hacia el sexo

femenino con un resultado de 482, frente al 348 del sexo masculino representado en la misma franja de edad.

B) Perfil formativo

Aquí haremos un estudio sobre la influencia que tiene la formación académica que reciben los alumnos en diversos aspectos en relación a la edad. En este caso, hemos tomado como referencia la edad, al considerarla una dimensión transversal y representativa que engloba cada una de las etapas de la ESO estudiadas en esta investigación, con el fin de analizar su grado de dependencia con la categoría analizada.

Como resumen del procedimiento de los casos, extraemos la siguiente tabla:

Procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Qué factores influyen en tú rendimiento académico	1680	97,8%	37	2,2%	1717	100,0%
La motivación en clase depende	1674	97,5%	43	2,5%	1717	100,0%
Qué grado de dificultad tienen los estudios que realizas	1713	99,8%	4	,2%	1717	100,0%
Cuántas horas dedicas al estudio al día	1717	100,0%	0	,0%	1717	100,0%
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida	1711	99,7%	6	,3%	1717	100,0%
Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona	1705	99,3%	12	,7%	1717	100,0%

En cuanto a las tablas de contingencia por variables, aparecen recogidas en líneas posteriores.

Sobre la variable relativa a los factores más influyentes en el rendimiento académico de los alumnos en base a la edad, apreciamos que es la capacidad intelectual la considerada como uno de los factores más destacados. Y que la franja de edad en la que se ha mostrado esta apreciación ha correspondido a 14-15 años. Por lo que respecta a la prueba Chi-cuadrado arroja un resultado de 0,000, por lo que la hipótesis de dependencia entre variables es muy elevada, pues el valor crítico es casi nulo.

Tabla de contingencia

		Qué factores son los más influyen en tú rendimiento académico					Total
		Estado físico	Nivel socio-cultural	Relación familiar	Capacidad intelectual	Nivel económico	Estado físico
Edad	12-13	136	58	166	226	43	629
	14-15	163	74	207	274	95	813
	16-17	61	27	42	76	20	226
	+ de 17	0	0	0	0	12	12
Total		360	159	415	576	170	1680

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	126,183(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	75,318	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,822	1	,093
N de casos válidos	1680		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,14.

La siguiente tabla de contingencia que estudiaremos es la correspondiente a evaluar los factores más influyentes respecto a la motivación de los alumnos en clase. Por lo que respecta a los datos más significativos obtenidos, nos encontramos que la franja de edad sigue siendo la comprendida entre 14-15 años y que el factor más destacado ha sido el que hace referencia al factor personal como una de las características más importante a la hora de despertar la motivación en clase. Los resultados obtenidos, al igual que en la variable anterior ha sido de 0,000, por lo que en este caso también el grado de dependencia entre variables es muy significativo, al ser el valor crítico obtenido prácticamente nulo.

Tabla de contingencia

		La motivación en clase depende					Total
		De mí mismo	De los profesores	De mis compañeros de clase	Del centro	Otros	
Edad	12-13	364	55	86	16	97	618
	14-15	427	100	86	40	167	820
	16-17	133	27	20	15	29	224
	+ de 17	12	0	0	0	0	12
Total		936	182	192	71	293	1674

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,679(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	42,446	12	,000
Asociación lineal por lineal	,151	1	,698
N de casos válidos	1674		

a. 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,51.

Siguiendo el estudio de la siguiente tabla, el grado de dificultad que consideran los sujetos que tienen los estudios que realizan, podemos observar que centrándonos en la variable edad, son los 14 y 15 años junto con la escala de valor asignada a “medio” el resultado más destacado. Al igual que en los resultados anteriores la prueba Chi-cuadrado ha dado 0,000, por lo que el grado de significatividad es apropiado.

Tabla de contingencia

		Qué grado de dificultad tienen los estudios que realizas					Total
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	
Edad	12-13	61	229	296	41	20	647
	14-15	65	352	354	39	17	827
	16-17	21	61	113	17	15	227
	+ de 17	3	8	0	1	0	12
Total		150	650	763	98	52	1713

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,792(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	46,320	12	,000
Asociación lineal por lineal	,083	1	,773
N de casos válidos	1713		

a. 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

En esta tabla de contingencia basada en estudiar las horas que le dedican los alumnos al estudio (fuera del centro: en casa, clases particulares,...) estableciendo la relación pertinente con la variable edad, deducimos que el valor más alto es el alcanzado por la franja horaria comprendida entre 3-4 horas (14-15 años) con un resultado de 353. El valor atribuido es este caso también aporta un valor crítico significativo al ser nuevamente 0,000.

Tabla de contingencia

	Cuántas horas dedicas al estudio al día					Total
	Más de 5 horas	4-5 horas	3-4 horas	1-2 horas	Menos de 1 hora	
Edad 12-13	30	88	256	245	29	648
14-15	24	98	353	276	79	830
16-17	0	13	89	94	31	227
+ de 17.	0	0	0	4	8	12
Total	54	199	698	619	147	1717

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	100,443(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	88,212	12	,000
Asociación lineal por lineal	45,954	1	,000
N de casos válidos	1717		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,38.

Atendiendo al grado de satisfacción percibida por los alumnos en base a la edad sobre la formación académica recibida, nos encontramos que los alumnos con edades comprendida entre los 14 y 15 años muestran su escala de respuesta más alta en el valor asignado a la respuesta “bastante satisfactoria” (393). Por lo que respecta al resultado obtenido una vez se ha aplicado la fórmula de Chi-cuadrado, se deduce un 0,000 de valor crítico, lo que constituye un grado de dependencia elevado al ser prácticamente nulo.

Tabla de contingencia

		Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida					Total
		Muy satisfactoria	Bastante satisfactoria	Satisfactoria	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria	
Edad	12-13	115	356	145	23	7	646
	14-15	96	393	271	51	15	826
	16-17	20	104	85	8	10	227
	+ de 17	2	3	2	1	4	12
Total		233	856	503	83	36	1711

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	112,019(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	71,123	12	,000
Asociación lineal por lineal	49,517	1	,000
N de casos válidos	1711		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,25.

Otra de las variables estudiadas que trata sobre la valoración otorgada por los alumnos en relación al grado de satisfacción en cuanto a la adaptación individualizada de la formación en los centros educativos, se deduce que los alumnos entre 14 y 15 años, estiman el valor más alto (396) hacia la escala de valor "satisfactoria", siendo el resultado obtenido de un 0,000, de lo que se deduce significativa al ser prácticamente inexistente.

Tabla de contingencia

		Crees que la formación de adapta a las características individuales de la persona					Total
		Muy satisfactoria	Bastante satisfactoria	Satisfactoria	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria	
Edad	12-13	83	208	313	34	9	647
	14-15	79	219	396	112	14	820
	16-17	13	45	119	41	8	226
	+ de 17	3	4	3	1	1	12
Total		178	476	831	188	32	1705

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,369(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	66,885	12	,000
Asociación lineal por lineal	35,510	1	,000
N de casos válidos	1705		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

C) Orientación y acción tutorial

El resumen del procedimiento de casos que hemos estudiado en este apartado aparece reflejado en la siguiente tabla. En este caso, también se ha tomado la dimensión edad como la variable objeto de estudio.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad * La Acción Tutorial y la Orientación debe ser un proceso	1698	98,9%	19	1,1%	1717	100,0%
Edad * Qué personas u organismos deben ser partícipes del proceso orientador	1701	99,1%	16	,9%	1717	100,0%
Edad * Sobre los Ciclos Formativos una vez finalizas la ESO, de quién has recibido información	1692	98,5%	25	1,5%	1717	100,0%
Edad * Sobre las opciones de Bachiller al finalizar la ESO, de quién has recibido información	1685	98,1%	32	1,9%	1717	100,0%
Edad * Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	1682	98,0%	35	2,0%	1717	100,0%
Edad * Con qué frecuencia recibes orientación en tu centro	1691	98,5%	26	1,5%	1717	100,0%
Edad * Dónde recibes orientación	1681	97,9%	36	2,1%	1717	100,0%
Edad * En qué medida consideras la orientación recibida	1690	98,4%	27	1,6%	1717	100,0%

Ahora sí daremos paso a analizar cada una de las variables estudiadas a través de los resultados obtenidos en las tablas de contingencia y de la aplicación de la fórmula Chi-cuadrado.

En relación a los resultados obtenidos, en este caso nos encontramos con una población de edad de 14 y 15 años (381) para quiénes la acción

tutorial y la orientación debe centrarse fundamentalmente en estar dirigida a toda la clase de forma general, pero también atendiendo de forma individualizada a los alumnos en base a sus particularidades y necesidades manifestadas. El resultado obtenido en cuanto al grado de dependencia ha sido de 0,000, por lo que deducimos también que existe un grado de dependencia elevado al ser el valor prácticamente nulo.

Tabla de contingencia

		La Acción Tutorial y la Orientación debe ser un proceso					Total
		Dirigido a toda la clase y a los padres	Dirigido a toda la clase y también al alumno de forma individual	Sólo dirigido a la clase	Sólo dirigido al alumno de forma individual	Otros	Dirigido a toda la clase y a los padres
Edad	12-13	263	252	74	23	23	635
	14-15	244	381	129	51	20	825
	16-17	106	82	20	11	7	226
	5	3	4	0	5	0	12
Total		616	719	223	90	50	1698

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	74,865(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	59,319	12	,000
Asociación lineal por lineal	1,692	1	,193
N de casos válidos	1698		

a. 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,35.

En cuanto a las tablas de contingencias que vamos a estudiar a continuación, vamos a considerar en un mismo análisis las variables relativas a:

- Personas u organismos que consideres más participativos en el proceso orientador (Valor crítico: 0,002).
- Personas u organismos de los que has recibido más información en relación a los diferentes Ciclos Formativos a los que puedes optar una vez finalices la ESO (Valor crítico: 0,000).
- Personas u organismos de los que has recibido más información en relación a los diferentes tipos de Bachilleratos a los que puedes optar una vez finalices la ESO (Valor crítico: 0,000).

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se deduce que la figura del tutor es la que acapara la mayor representación en el centro educativo en los tres ámbitos estudiados, siendo los alumnos con edades comprendidas entre los 14 y 15 años los que han abordado los datos más altos en las tres cuestiones estudiadas.

Aunque en este análisis se deducen otros rasgos significativos, como son los resultados obtenidos por los alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, que adjudican en segundo lugar al tutor como la figura más representativa dentro del centro en la primera de las preguntas planteadas: *¿Qué personas u organismos son los que crees que más participan en el proceso orientador?*

Por lo que respecta a la segunda de las cuestiones abordadas en este bloque: *Respecto a los diferentes Ciclos Formativos, ¿de quién has recibido más información?*, destaca la familia frente al orientador como la segunda figura más representativa a la hora de ser los informantes de sus propios hijos en materia de orientación.

Por último, mencionar de la tercera de las preguntas: *Respecto a las diferentes opciones de Bachillerato, ¿de quién has recibido más información?*, que vuelven a ser los alumnos con edades entre los 12 y los 13 años los que sitúa a la familia como la segunda referencia más significativa durante el

proceso de orientación. A la hora de otorgar estos resultados, hemos seguido los datos obtenidos en las tablas de contingencia expuestas a continuación:

Tabla de contingencia

		Qué personas u organismos deben ser partícipes del proceso orientador					Total
		Tutor/a	Profesores	Orientador/a	Familia	Amigos	
Edad	12-13	416	55	51	99	14	635
	14-15	521	75	81	139	11	827
	16-17	175	13	17	14	8	227
	5	7	2	0	3	0	12
Total		1119	145	149	255	33	1701

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,229(a)	12	,002
Razón de verosimilitudes	35,162	12	,000
Asociación lineal por lineal	3,022	1	,082
N de casos válidos	1701		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

Tabla de contingencia

		Sobre los Ciclos Formativos una vez finalizas la ESO, de quién has recibido información					
		Tutor/a	Orientador/a	Familia	No he recibido	Otros	Total
Edad	12-13	219	47	258	90	13	627
	14-15	313	123	252	102	36	826
	16-17	89	76	43	10	9	227
	5	3	7	2	0	0	12
Total		624	253	555	202	58	1692

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	142,536(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	134,874	12	,000
Asociación lineal por lineal	18,397	1	,000
N de casos válidos	1692		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

Tabla de contingencia

		Sobre las opciones de Bachillerato al finalizar la ESO, de quién has recibido información					
		Tutor/a	Orientador/a	Familia	No he recibido información	Otros	Total
Edad	12-13	146	41	295	123	15	620
	14-15	294	116	286	91	41	828
	16-17	67	83	49	18	8	225
	5	0	6	5	1	0	12
Total		507	246	635	233	64	1685

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	201,409(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	186,956	12	,000
Asociación lineal por lineal	36,943	1	,000
N de casos válidos	1685		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,46.

Como punto final en el análisis de la categoría relacionada con la orientación y la acción tutorial, exponemos los resultados relativos a las cuestiones en la que tratamos de establecer una relación entre la edad y la cantidad y adecuación de la información que han recibido los sujetos sobre las diferentes salidas profesionales existentes. En este caso el valor más alto otorgado a la primera de las variables se obtiene en la escala de valor otorgada a “algunas veces” en las edades comprendidas entre 14 y 15 años. Y en cuanto al valor crítico obtenido (0,000), decir que otorga un grado de representatividad alto al ser éste relativamente inexistente.

Tabla de contingencia

		Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales					Total Muchas veces
		Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	
Edad	12-13	121	155	172	61	109	618
	14-15	182	189	289	117	50	827
	16-17	80	55	49	31	10	225
	5	7	3	2	0	0	12
Total		390	402	512	209	169	1682

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	103,059(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	100,155	12	,000
Asociación lineal por lineal	39,573	1	,000
N de casos válidos	1682		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,21.

En cuanto a la segunda de las variables el valor otorgado ha sido en la escala de valor “satisfactoria” en las edades comprendidas entre 14 y 15 años, siendo el resultado obtenido de un 0,000, de lo que se deduce un valor crítico significativo al ser prácticamente inexistente.

Tabla de contingencia

		En qué medida consideras adecuada la orientación recibida					Total Muy satisfactoria
		Muy satisfactoria	Bastante satisfactoria	Satisfactoria	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria	
Edad	12-13	67	200	237	58	73	635
	14-15	86	199	363	115	54	817
	16-17	56	38	78	33	21	226
	5	4	1	6	1	0	12
Total		213	438	684	207	148	1690

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	78,909(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	74,429	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,243	1	,134
N de casos válidos	1690		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,05.

D) Mercado laboral

En este último ámbito nos decantaremos por establecer la relación entre variables siguiendo dos relaciones diferentes. Por un lado, analizaremos el grado de dependencia entre la variable relacionada con el grado de necesidad que determinan los alumnos en relación a la orientación profesional dentro del proceso educativo en base a la edad, así como de los diferentes recursos que consideran necesarios para tal fin. Y por otro lado, estudiaremos el grado de dependencia entre las salidas profesionales que consideran tiene los alumnos algunas materias centrándonos también en nuestra dimensión de referencia que es la edad.

En un primer momento exponemos el resumen de los casos estudiados en esta primera parte a través de la siguiente tabla:

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad * En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional	1700	99,0%	17	1,0%	1717	100,0%
Edad * La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	1696	98,8%	21	1,2%	1717	100,0%
Edad * Qué aspectos son los más influyentes para tu futuro profesional	1677	97,7%	40	2,3%	1717	100,0%
Edad * Qué fuentes de información consideras que son las más importantes para la búsqueda de empleo	1678	97,7%	39	2,3%	1717	100,0%
Edad * Qué actividad considerarías más relevante que te enseñasen en tu centro para adquirir habilidades en su realización	1636	95,3%	81	4,7%	1717	100,0%
Edad * Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	1681	97,9%	36	2,1%	1717	100,0%

Teniendo en cuenta las variables estudiadas en este caso, los resultados obtenidos en relación a la edad han sido los siguientes:

- Grado de necesidad de la orientación profesional en los centros educativos (Valor crítico: 0,000).
 - Edad: 14-15 años. Escala de valor: “alta”
- La orientación debe ser entendida como un proceso cíclico a la largo de toda la vida (durante y después de la escolarización) (Valor crítico: 0,001).
 - Edad: 14-15 años. Escala de valor: “alta”
- Aspectos más influyentes en las personas para alcanzar un óptimo desarrollo profesional (Valor crítico: 0,000).
 - Edad: 14-15 años. Factor más representativo: personales.
- Fuentes de información más representativas a tener en cuenta para la búsqueda de empleo (Valor crítico: 0,000).
 - Edad: Edad: 14-15 años. Fuente: Internet.
- Técnicas de empleo más importantes a considerar a la hora de optar a un determinado puesto de trabajo (Valor crítico: 0,000).
 - Edad: 12-13 años. Técnica de empleo: Curriculum Vitae.
- Grado de satisfacción de la orientación profesional recibida en los centros educativos (Valor crítico: 0,000).
 - Edad: 14-15 años. Escala de valor: “satisfactoria”.

Para la asignación de los datos mencionados anteriormente, hemos tenido en cuenta la información reflejada en las siguientes tablas de contingencia:

Tabla de contingencia

		En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional					Total
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	
Edad	12-13	176	325	108	20	4	633
	14-15	236	425	144	12	11	828
	16-17	74	79	65	6	3	227
	5	5	2	4	1	0	12
Total		491	831	321	39	18	1700

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,064(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	38,716	12	,000
Asociación lineal por lineal	,876	1	,349
N de casos válidos	1700		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

Tabla de contingencia

		La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización					Total
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	
Edad	12-13	128	273	201	21	8	631
	14-15	236	352	192	32	14	826
	16-17	63	83	68	8	5	227
	5	5	1	4	2	0	12
Total		432	709	465	63	27	1696

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,047(a)	12	,001
Razón de verosimilitudes	33,558	12	,001
Asociación lineal por lineal	2,476	1	,116
N de casos válidos	1696		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

Tabla de contingencia

	Qué aspectos son los más influyentes para tu futuro profesional					Total
	Personales	Psicológicos	Sociales	Formativos	Otros	
Edad 12-13	351	69	88	95	16	619
14-15	349	73	130	234	35	821
16-17	120	18	28	52	7	225
5	9	2	1	0	0	12
Total	829	162	247	381	58	1677

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,982(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	58,996	12	,000
Asociación lineal por lineal	7,541	1	,006
N de casos válidos	1677		

a 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,42.

Tabla de contingencia

		Qué fuentes de información consideras que son las más importantes para la búsqueda de empleo					Total
		Internet	Servicios Públicos de Empleo	Agencias de Colocación	Empresas de Trabajo Temporal	Otros	Internet
Edad	12-13	499	55	23	24	26	627
	14-15	573	63	68	67	45	816
	16-17	173	10	12	12	16	223
	5	10	2	0	0	0	12
Total		1255	130	103	103	87	1678

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,192(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	42,135	12	,000
Asociación lineal por lineal	5,486	1	,019
N de casos válidos	1678		

a 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,62.

Tabla de contingencia

		Qué actividad considerarías más relevante que te enseñasen en tu centro para adquirir habilidades en su realización					Total
		Currículum Vitae (CV)	Carta de Presentación	Entrevistas de Selección	Dinámicas de Grupo	Tests Psicotécnicos	CV
Edad	12-13	364	25	26	65	127	607
	14-15	334	23	104	99	235	795
	16-17	135	9	16	7	55	222
	5	8	2	0	0	2	12
Total		841	59	146	171	419	1636

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	92,015(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	97,853	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,091	1	,148
N de casos válidos	1636		

a 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,43.

Tabla de contingencia

	Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro					Total
	Muy satisfactoria	Bastante satisfactoria	Satisfactoria	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria	
Edad 12-13	116	140	213	92	68	629
14-15	101	163	290	217	44	815
16-17	38	47	72	38	30	225
5	3	3	5	1	0	12
Total	258	353	580	348	142	1681

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59,525(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	61,022	12	,000
Asociación lineal por lineal	1,563	1	,211
N de casos válidos	1681		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,01.

Una vez evaluados los resultados obtenidos y, atendiendo al grado crítico asignado, podemos señalar que en todos los casos ha sido de 0,000, entendiendo la alta dependencia entre las variables como consecuencia del resultado obtenido al ser casi inexistente.

En el segundo análisis vamos a establecer una relación de variables entre materias por modalidades de bachillerato y ciclos formativos.

❖ *Por modalidades de bachillerato destacamos las siguientes:*

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad * M.I. Ciencias de la Naturaleza	1679	97,8%	38	2,2%	1717	100,0%
Edad * M.I. Ciencias de la Salud	1679	97,8%	38	2,2%	1717	100,0%
Edad * M.I. Tecnología	1677	97,7%	40	2,3%	1717	100,0%
Edad * M.I. Humanidades	1683	98,0%	34	2,0%	1717	100,0%
Edad * M.I. Ciencias Sociales	1683	98,0%	34	2,0%	1717	100,0%
Edad * M.I. Arte	1682	98,0%	35	2,0%	1717	100,0%

Tabla de contingencia

		M.I. Ciencias de la Naturaleza					Total
		Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta	
Edad	12-13	38	87	174	187	140	626
	14-15	45	100	230	231	211	817
	16-17	28	20	87	39	50	224
	5	0	1	5	4	2	12
Total		111	208	496	461	403	1679

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,425(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	37,645	12	,000
Asociación lineal por lineal	1,167	1	,280
N de casos válidos	1679		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,79.

Tabla de contingencia

		M.I. Ciencias de la Salud					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alta	Muy alta	
Edad	12-13	33	39	100	229	226	627
	14-15	21	36	112	330	317	816
	16-17	11	13	36	69	95	224
	5	0	0	1	5	6	12
Total		65	88	249	633	644	1679

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,575(a)	12	,076
Razón de verosimilitudes	20,936	12	,051
Asociación lineal por lineal	5,297	1	,021
N de casos válidos	1679		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,46.

Tabla de contingencia

		M.I. Tecnología					Total
		Muy baja	Baja	Media	ALta	Muy alta	
Edad	12-13	29	85	169	172	172	627
	14-15	36	101	157	260	260	814
	16-17	5	16	60	66	77	224
	5	0	1	1	3	7	12
Total		70	203	387	501	516	1677

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,481(a)	12	,003
Razón de verosimilitudes	30,991	12	,002
Asociación lineal por lineal	14,499	1	,000
N de casos válidos	1677		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

Tabla de contingencia

		M.I. Humanidades					Total
		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	
Edad	12-13	44	111	237	163	72	627
	14-15	78	163	325	165	89	820
	16-17	16	65	52	57	34	224
	5	2	3	2	1	4	12
Total		140	342	616	386	199	1683

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,960(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	43,428	12	,000
Asociación lineal por lineal	1,384	1	,239
N de casos válidos	1683		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

Tabla de contingencia

		M.I. Ciencias Sociales					Total
		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	
Edad	12-13	45	72	188	176	146	627
	14-15	34	72	199	298	217	820
	16-17	15	23	46	73	67	224
	5	1	0	3	5	3	12
Total		95	167	436	552	433	1683

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,523(a)	12	,005
Razón de verosimilitudes	29,841	12	,003
Asociación lineal por lineal	10,013	1	,002
N de casos válidos	1683		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,68.

Tabla de contingencia

		M.I. Arte						Total
		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	22	Muy baja
Edad	12-13	153	184	145	83	62	0	627
	14-15	211	271	161	105	70	1	819
	16-17	66	60	55	34	9	0	224
	5	0	6	3	1	2	0	12
Total		430	521	364	223	143	1	1682

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,875(a)	15	,111
Razón de verosimilitudes	26,114	15	,037
Asociación lineal por lineal	1,372	1	,241
N de casos válidos	1682		

a 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

De los resultados obtenidos exponemos como principales conclusiones las expuestas en este cuadro:

<i>Edad: 14-15 años</i>
<i>Resultado: Chi-cuadrado</i>
Ciencias de la Naturaleza: ,000 Ciencias de la Salud: ,076 Tecnología: ,003 Humanidades: ,000 Ciencias Sociales: ,005 Arte: ,111
<i>Escala de valor salidas profesionales</i>
Ciencias de la Naturaleza: normal Ciencias de la Salud: alta Tecnología: muy alta y alta Humanidades: media Ciencias Sociales: alta

❖ *Por ciclos formativos destacamos las siguientes:*

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad * M.II. Actividades agrarias	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Actividades físicas y deportivas	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Actividades marítimo-pesqueras	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Administración	1659	96,6%	58	3,4%	1717	100,0%
Edad * M.II. Artes gráficas	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Comercio y marketing	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Comunicación, imagen y sonido	1665	97,0%	52	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Edificación y obra civil	1664	96,9%	53	3,1%	1717	100,0%
Edad * M.II. Electricidad y electrónica	1664	96,9%	53	3,1%	1717	100,0%
Edad * M.II. Fabricación y mecánica	1661	96,7%	56	3,3%	1717	100,0%
Edad * M.II. Hostelería y turismo	1665	97,0%	52	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Imagen personal	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Industrial alimentarias	1665	97,0%	52	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Informática	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%

Edad * M.II. Maderas y muebles	1665	97,0%	52	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Mantenimiento de vehículos	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Mantenimiento y servicios de producción	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Química	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Sanidad	1666	97,0%	51	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Servicios socioculturales y a la comunidad	1665	97,0%	52	3,0%	1717	100,0%
Edad * M.II. Textil, confección y piel	1664	96,9%	53	3,1%	1717	100,0%
Edad * M.II. Vidrio y cerámica	1664	96,9%	53	3,1%	1717	100,0%

Tabla de contingencia

		M.II. Actividades agrarias					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	113	164	208	65	62	612
	14-15	158	290	212	125	33	818
	16-17	78	44	69	16	17	224
	5	0	5	2	4	1	12
Total		349	503	491	210	113	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,732(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	67,567	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,812	1	,094
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,66.

Tabla de contingencia

		M.II. Actividades físicas y deportivas					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	45	102	206	151	108	612
	14-15	29	120	390	192	87	818
	16-17	15	26	78	56	49	224
	5	2	0	1	4	5	12
Total		91	248	675	403	249	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,732(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	67,567	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,812	1	,094
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,66.

Tabla de contingencia

		M.II. Actividades marítimo-pesqueras					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	88	213	149	125	37	612
	14-15	133	300	253	117	15	818
	16-17	40	55	107	8	14	224
	5	0	4	4	4	0	12
Total		261	572	513	254	66	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	93,576(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	102,508	12	,000
Asociación lineal por lineal	3,585	1	,058
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Tabla de contingencia

		M.II. Administración					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	17	67	190	212	126	612
	14-15	19	50	262	332	148	811
	16-17	11	21	62	103	27	224
	5	0	3	3	2	4	12
Total		47	141	517	649	305	1659

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,404(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	34,800	12	,001
Asociación lineal por lineal	,140	1	,708
N de casos válidos	1659		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,34.

Tabla de contingencia

		M.II. Artes gráficas					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	45	169	206	147	45	612
	14-15	68	223	300	174	53	818
	16-17	21	56	69	58	20	224
	5	2	1	2	6	1	12
Total		136	449	577	385	119	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,675(a)	12	,260
Razón de verosimilitudes	14,292	12	,282
Asociación lineal por lineal	,110	1	,740
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,86.

Tabla de contingencia

		M.II. Comercio y marketing					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	33	49	171	232	127	612
	14-15	27	60	164	352	215	818
	16-17	5	25	68	82	44	224
	5	0	2	3	3	4	12
Total		65	136	406	669	390	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,751(a)	12	,001
Razón de verosimilitudes	33,810	12	,001
Asociación lineal por lineal	1,799	1	,180
N de casos válidos	1666		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,47.

Tabla de contingencia

		M.II. Comunicación, imagen y sonido						Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	33	
Edad	12-13	41	67	178	207	118	1	612
	14-15	10	62	150	367	229	0	818
	16-17	8	41	47	69	58	0	223
	5	0	1	2	4	5	0	12
Total		59	171	377	647	410	1	1665

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	98,251(a)	15	,000
Razón de verosimilitudes	97,267	15	,000
Asociación lineal por lineal	6,928	1	,008
N de casos válidos	1665		

a 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Tabla de contingencia

		M.II. Edificación y obra civil					
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	Total
Edad	12-13	32	102	170	205	101	610
	14-15	37	85	245	321	130	818
	16-17	11	29	53	94	37	224
	5	3	1	1	4	3	12
Total		83	217	469	624	271	1664

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,296(a)	12	,003
Razón de verosimilitudes	26,063	12	,011
Asociación lineal por lineal	2,504	1	,114
N de casos válidos	1664		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,60.

Tabla de contingencia

		M.II. Electricidad y electrónica					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	51	86	150	186	137	610
	14-15	44	108	234	247	185	818
	16-17	22	14	53	77	58	224
	5	2	0	1	5	4	12
Total		119	208	438	515	384	1664

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,037(a)	12	,011
Razón de verosimilitudes	29,061	12	,004
Asociación lineal por lineal	3,611	1	,057
N de casos válidos	1664		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,86.

Tabla de contingencia

		M.II. Fabricación y mecánica					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	54	124	219	123	89	609
	14-15	29	120	296	199	174	818
	16-17	52	14	53	65	38	222
	5	4	0	2	5	1	12
Total		139	258	570	392	302	1661

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	142,206(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	130,327	12	,000
Asociación lineal por lineal	1,951	1	,163
N de casos válidos	1661		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

Tabla de contingencia

		M.II. Hostelería y turismo					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	56	87	141	195	132	611
	14-15	20	89	218	287	204	818
	16-17	5	44	59	65	51	224
	5	0	1	7	1	3	12
Total		81	221	425	548	390	1665

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	61,146(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	58,948	12	,000
Asociación lineal por lineal	4,460	1	,035
N de casos válidos	1665		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,58.

Tabla de contingencia

		M.II. Imagen personal					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	52	76	192	181	111	612
	14-15	52	138	279	219	130	818
	16-17	7	51	78	58	30	224
	5	0	4	1	4	3	12
Total		111	269	550	462	274	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,705(a)	12	,003
Razón de verosimilitudes	31,461	12	,002
Asociación lineal por lineal	1,627	1	,202
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,80.

Tabla de contingencia

		M.II. Industrial alimentarias					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	11	113	172	204	112	612
	14-15	21	132	309	232	124	818
	16-17	10	36	96	54	27	223
	5	0	4	3	3	2	12
Total		42	285	580	493	265	1665

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,794(a)	12	,001
Razón de verosimilitudes	32,565	12	,001
Asociación lineal por lineal	9,548	1	,002
N de casos válidos	1665		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,30.

Tabla de contingencia

		M.II. Informática					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	30	39	164	172	207	612
	14-15	26	55	196	246	295	818
	16-17	10	31	37	59	87	224
	5	1	0	0	2	9	12
Total		67	125	397	479	598	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,074(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	36,803	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,157	1	,142
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Tabla de contingencia

		M.II. Maderas y muebles					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	37	161	230	128	56	612
	14-15	48	200	375	126	69	818
	16-17	21	67	73	44	18	223
	5	2	3	0	1	6	12
Total		108	431	678	299	149	1665

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52,874(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	45,204	12	,000
Asociación lineal por lineal	,772	1	,380
N de casos válidos	1665		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,78.

Tabla de contingencia

		M.II. Mantenimiento de vehículos					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	78	124	166	145	99	612
	14-15	69	203	287	167	92	818
	16-17	32	62	54	46	30	224
	5	4	1	0	1	6	12
Total		183	390	507	359	227	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,908(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	53,740	12	,000
Asociación lineal por lineal	2,788	1	,095
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,32.

Tabla de contingencia

		M.II. Mantenimiento y servicios de producción					
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	Total
Edad	12-13	46	136	242	134	54	612
	14-15	37	162	362	171	86	818
	16-17	22	40	106	33	23	224
	5	3	0	0	3	6	12
Total		108	338	710	341	169	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52,875(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	48,914	12	,000
Asociación lineal por lineal	1,275	1	,259
N de casos válidos	1666		

a 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,78.

Tabla de contingencia

		M.II. Química					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	33	48	149	181	201	612
	14-15	49	130	226	264	149	818
	16-17	36	45	48	50	45	224
	5	5	0	1	4	2	12
Total		123	223	424	499	397	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	118,238(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	105,509	12	,000
Asociación lineal por lineal	61,753	1	,000
N de casos válidos	1666		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,89.

Tabla de contingencia

		M.II. Sanidad					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	15	49	86	147	315	612
	14-15	20	55	63	327	353	818
	16-17	12	13	51	71	77	224
	5	1	0	0	7	4	12
Total		48	117	200	552	749	1666

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	88,658(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	87,556	12	,000
Asociación lineal por lineal	7,179	1	,007
N de casos válidos	1666		

a 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,35.

Tabla de contingencia

		M.II. Servicios socioculturales y a la comunidad					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	13	86	189	203	121	612
	14-15	41	107	262	300	107	817
	16-17	9	41	97	53	24	224
	5	0	0	3	8	1	12
Total		63	234	551	564	253	1665

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,670(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	50,242	12	,000
Asociación lineal por lineal	13,377	1	,000
N de casos válidos	1665		

a 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

Tabla de contingencia

		M.II. Textil, confección y piel					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	30	143	237	119	82	611
	14-15	30	220	304	155	108	817
	16-17	30	48	66	66	14	224
	5	0	4	5	2	1	12
Total		90	415	612	342	205	1664

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	57,327(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	51,517	12	,000
Asociación lineal por lineal	3,691	1	,055
N de casos válidos	1664		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,65.

Tabla de contingencia

		M.II. Vidrio y cerámica					Total
		Muy baja	Baja	Medio	Alto	Muy alto	
Edad	12-13	82	174	193	95	66	610
	14-15	132	258	229	144	55	818
	16-17	50	58	69	40	7	224
	5	3	1	3	4	1	12
Total		267	491	494	283	129	1664

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,189(a)	12	,001
Razón de verosimilitudes	33,062	12	,001
Asociación lineal por lineal	8,262	1	,004
N de casos válidos	1664		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,93.

De los resultados derivados de este análisis, mostraremos como las conclusiones más representativas las expuestas en el siguiente cuadro:

<i>Edad: 14-15 años</i>
<i>Resultado: Chi-cuadrado</i>
Actividades agrarias: ,000
Actividades físico-deportivas: ,000
Actividades marítimo-pesqueras: ,000
Administración: ,000
Artes gráficas: ,260
Comercio y marketing: ,001
Comunicación, imagen y sonido: ,000
Edificación y obra civil: ,003
Electricidad y electrónica: ,011
Fabricación mecánica: ,000
Hostelería y turismo: ,000
Imagen personal: ,003
Informática: ,000
Madera y mueble: ,000
Mantenimiento de vehículos autopropulsados: ,000
Mantenimiento y servicios a la producción: ,000
Química: ,000
Sanidad: ,000
Servicios socioculturales y a la comunidad: ,000

Textil, confección y piel: ,000

Vidrio y cerámica: ,001

Escala de valor salidas profesionales

Actividades agrarias: baja

Actividades físico-deportivas: media

Actividades marítimo-pesqueras: baja

Administración: alta

Artes gráficas: media

Comercio y marketing: alta

Comunicación, imagen y sonido: alta

Edificación y obra civil: alta

Electricidad y electrónica: media

Fabricación mecánica: media

Hostelería y turismo: alta

Imagen personal: media

Informática: muy alta

Madera y mueble: media

Mantenimiento de vehículos autopropulsados: media

Mantenimiento y servicios a la producción: media

Química: alta

Sanidad: muy alta

Servicios socioculturales y a la comunidad: alta

Textil, confección y piel: media

Vidrio y cerámica: baja

En síntesis, podemos decir que, en base al análisis de las variables categóricas realizadas mediante las tablas de contingencia presentadas a lo largo de este apartado, se establecen una serie de conclusiones.

Las edades más representativas en este estudio son las que abordan los 14 y los 15 años, siendo declinable en nuestro caso hacia el sexo femenino (482). No obstante, el sexo masculino también muestra sus datos más altos (348) en esta misma franja de edad.

Los años que representan los sujetos objeto de estudio son muy representativos para efectuar un mejor análisis, pues nos han ayudado a estudiar de forma transversal la vinculación existente entre ésta y las variables estudiadas, a fin de determinar las edades más influyentes en los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma general, y del grado de conocimiento, adecuación y satisfacción del proceso de acción tutorial y de orientación que se llevan a cabo en sus centros de forma más particular.

En base a esto, hemos derivado que la variable relativa a los factores más influyentes en el rendimiento académico de los alumnos que comprenden estas edades, son la “capacidad intelectual” por un lado, al ser considerado uno de los factores más destacados, y la motivación por otro lado, matizando que es la propia “motivación personal” de la que dependerá en gran medida los éxitos o fracasos académicos y/o futuros de los sujetos. Independientemente de que los “profesores”, el “centro” e incluso los propios “compañeros” intenten captar la atención del alumno, difícilmente lo conseguirán si no es la propia persona la que pone voluntad.

En cuanto al grado de dificultad que se ha estimado en relación a los estudios que cursan (ESO), se ha podido apreciar en el análisis que el valor de la escala más revelador ha sido “medio”, al recaer sobre ésta el resultado más alto obtenido. Atendiendo a esta cuestión, una relación significativa que se puede establecer es la derivada de las horas de estudio que le dedican los alumnos fuera del centro (casa, clases particulares,...) estimada entre “tres y cuatro horas”. Si atendemos a estas dos variables, nos es comprensible que con esas medias de tiempo dedicadas a estudiar, consideren en “medio” el grado de dificultad que encuentran en sus estudios. Aunque esto podría deberse a que tienen que dedicarle un tiempo relativamente alto fuera del centro como consecuencia de una carga de trabajo adicional para realizar en casa, o porque precisan de más tiempo del que tienen en clase para la asimilación de conocimientos.

Atendiendo al grado de satisfacción percibida por los alumnos, tanto por la formación académica percibida como por la satisfacción relativa en cuanto a la adaptación individualizada de los sujetos atendiendo a sus particularidades y necesidades en sus respectivos centros educativos, hallamos que los alumnos muestran su escala de respuesta más alta en el valor asignado a “bastante satisfactoria” en la primera de las variables (satisfacción: formación académica) y encontramos que los alumnos estiman el valor más alto hacia la escala de valor “satisfactoria” en la segunda de las variables (satisfacción: adaptación individualizada de la formación).

Según las variables relacionadas directamente con el desempeño de las funciones propias del proceso de acción tutorial y de orientación, extraemos en base a las respuestas proporcionadas por los alumnos que éste debe centrarse fundamentalmente en estar “dirigida a toda la clase” de forma general, pero también atendiendo de forma “individualizada” a los alumnos respecto a sus necesidades presentadas.

Si atendemos a las personas u organismos considerados por los alumnos que tienen un mayor peso y/o representatividad dentro del centro educativo, se deduce por unanimidad que es el “tutor” la figura que absorbe la mayor representación en el centro educativo. Aunque en este análisis se deducen otros rasgos significativos, como son que la segunda figura más representativa a la hora de recibir información en materia educativa recae sobre la “familia”, llegando incluso a desplazar a un último lugar al orientador.

Otras de las variables de las que hemos podido sacar información relativamente importante es la concerniente a los resultados referentes a las cuestiones en la que tratamos de establecer una relación entre la edad y el grosor de información que han recibido los sujetos sobre las diferentes salidas profesionales que existen de cara a su futura incorporación al mercado laboral. El valor más alto en este caso ha sido el otorgado a la escala de valor “algunas veces”. Este resultado nos revela un dato representativo, pues si tenemos en

cuenta que se trata de edades en las que va a ir teniendo que tomar decisiones relevantes sobre su futuro, no se comprende por qué representa un valor tan bajo en cuanto a medición.

Por lo que respecta al análisis relativo a estudiar la dependencia que existe entre la variable relacionada con el grado de necesidad de la orientación profesional dentro del proceso educativo y sobre las salidas profesionales que consideran tienen los alumnos algunas materias en base a la edad, se han determinado una serie de conclusiones bastantes significativas.

En el primero de nuestros análisis deducimos que el valor más alto es el correspondiente a la escala de asignación “alta”, perteneciente a las edades comprendidas entre los 14 y los 15 años, muy seguida de los alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 13 años, cuya valoración también se estima en la escala de respuesta “alta”. Por lo que respecta al segundo análisis realizado, manifestamos como los resultados más significativos con sus respectivas escalas de valor asignadas los siguientes:

➤ MODALIDADES BACHILLERATO:

- Ciencias de la Naturaleza: “normal”
- Ciencias de la Salud: “alta”
- Tecnología: “muy alta” y “alta”
- Humanidades: “media”
- Ciencias Sociales: “alta”
- Arte: “baja”

➤ MODALIDADES CICLOS FORMATIVOS:

- Actividades agrarias: “baja”
- Actividades físico-deportivas: “media”
- Actividades marítimo-pesqueras: “baja”

- Administración: “alta”
- Artes gráficas: “media”
- Comercio y marketing: “alta”
- Comunicación, imagen y sonido: “alta”
- Edificación y obra civil: “alta”
- Electricidad y electrónica: “media”
- Fabricación mecánica: “media”
- Hostelería y turismo: “alta”
- Imagen personal: “media”
- Informática: “muy alta”
- Madera y mueble: “media”
- Mantenimiento de vehículos autopropulsados: “media”;
- Mantenimiento y servicios a la producción: “media”
- Química: “alta”
- Sanidad: “muy alta”
- Servicios socioculturales y a la comunidad: “alta”
- Textil, confección y piel: “media”
- Vidrio y cerámica: “baja”

1.3. Análisis factorial

A la hora de realizar el análisis factorial, vamos a tener en cuenta las preguntas de carácter cuantitativo pues son aquellas de las que podemos obtener datos que pueden ser tratados matemáticamente. Dentro de nuestro cuestionario hay una serie de preguntas que cumplen este requisito, lo que da lugar a las siguientes variables: P12 P14 P15 P20 P24 P25 P26 P30 P32.1 P32.2 P32.3 P32.4 P32.5 P32.6 P33.1 P33.2 P33.3 P33.4 P33.5 P33.6 P33.7 P33.8 P33.9 P33.10 P33.11P33.12 P33.13 P33.14 P33.15 P33.16 P33.17 P33.18 P33.19 P33.20 P33.21 P33.22

Estas variables vamos a clasificarlas en la siguiente tabla, donde a cada ítem se la asigna sus variables correspondientes para una mejor comprensión de su estudio:

Análisis factorial / variables
P12: Grado dificultad estudios
P14: Grado de satisfacción en relación a la formación académica recibida
P15: Adaptabilidad de la formación de forma individualizada
P20: Información: ciclos formativos, bachillerato,...para el desarrollo itinerario formativo
P24: Grado de satisfacción proceso orientador
P25: Grado de necesidad de la orientación profesional
P26: Orientación profesional, proceso a lo largo de toda la vida
P30: Grado satisfacción orientación profesional
<i>Modalidades</i>
P32.1: Salida profesional: Ciencias de la Naturaleza
P32.2: Salida profesional: Ciencias de la Salud
P32.3: Salida profesional: Tecnología
P32.4: Salida profesional: Humanidades
P32.5: Salida profesional: Ciencias Sociales
P32.6: Salida profesional: Arte
<i>Ciclos formativos</i>
P33.1: Salida profesional: Actividades agrarias
P33.2: Salida profesional: Actividades físico-deportivas
P33.3: Salida profesional: Actividades marítimo-pesqueras
P33.4: Salida profesional: Administración
P33.5: Salida profesional: Artes gráficas
P33.6: Salida profesional: Comercio y marketing
P33.7: Salida profesional: Comunicación, imagen y sonido
P33.8: Salida profesional: Edificación y obra civil
P33.9: Salida profesional: Electricidad y electrónica

- P33.10: Salida profesional: Fabricación mecánica
- P33.11: Salida profesional: Hostelería y turismo
- P33.12: Salida profesional: Imagen personal
- P33.13: Salida profesional: Industria alimentaria
- P33.14: Salida profesional: Informática
- P33.15: Salida profesional: Madre y mueble
- P33.16: Salida profesional: Mantenimiento de vehículos autopropulsados
- P33.17: Salida profesional: Mantenimiento y servicios a la producción
- P33.18: Salida profesional: Química
- P33.19: Salida profesional: Sanidad
- P33.20: Salida profesional: Servicios socioculturales y a la comunidad
- P33.21: Salida profesional: Textil, confección y piel
- P33.22: Salida profesional: Vidrio y cerámica

El objetivo de este análisis factorial es reducir las variables cuantitativas que estamos estudiando y que engloban nuestra investigación en una serie de factores por agrupaciones de dichas variables. Para llevar a cabo este proceso, debemos comprobar si los datos reúnen los requisitos necesarios para que sea viable el análisis factorial.

Ante estas apreciaciones, vamos a comentar los indicadores que serán utilizados para la consistencia en la aplicación de esta metodología del análisis factorial (Moreno, 2007):

- ❖ *Medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)*. Este parámetro es un valor comprendido entre cero y uno. Como indican Pardo y Ruiz (2002), valores pequeños de este parámetro (por debajo de 0,5) nos advierten de que no debe utilizarse el análisis factorial. A partir de 0,6 los resultados pueden considerarse significativos.

- ❖ *Prueba de esfericidad de Bartlett.* Se trata de un test de hipótesis, que mide en cierta medida la adecuación de la matriz de correlaciones (que posteriormente calcularemos) para realizar el análisis factorial. Un nivel crítico por encima de 0,05 indica que no estamos en las condiciones de realizar el análisis factorial (Pardo y Ruiz, 2002).

Para llevar a cabo el cálculo de estos datos hemos utilizado el programa estadístico SPSS 15.0 y hemos calculado estos parámetros de las variables mencionadas en la tabla expuesta con anterioridad.

Establecemos, que los diferentes análisis llevados a cabo en este apartado son:

- ❖ Media muestral
- ❖ Tabla de comunualidades
- ❖ Tabla de varianza
- ❖ Prueba de sedimentación de Cattell
- ❖ Matriz de componentes
- ❖ Matriz de componentes rotados

Atendiendo a los resultados obtenidos en esta primera tabla en la que se ha aplicado la **medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin**, se obtiene un valor de 0,752, por lo que se considera que los resultados del estudio se pueden considerar significativos, al estar por encima del mínimo recomendado (0,6). En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, tenemos un valor crítico de 0,000 (por debajo de 0,05), por lo que se puede afirmar que sí estamos en condiciones de hacer el análisis factorial.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,752
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	12288,458
	gl	630
	Sig.	,000

Si hacemos referencia a la **tabla de comunialidades** que se presenta, las variables que representan el porcentaje más alto corresponde al grado de en el que los alumnos consideran necesaria la orientación profesional dentro del proceso educativo con un 0,739, y al grado de dificultad que creen tener los estudios que realizan con un 0,727.

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P12. Qué grado de dificultad consideras que tienen los estudios que realizas	1,000	,727
P14. Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida en tu centro	1,000	,538
P15. Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona	1,000	,624
P20. Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	1,000	,487
P24. En qué medida consideras adecuada la orientación recibida	1,000	,654
P25. En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional dentro del proceso educativo	1,000	,739
P26. La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	1,000	,703
P30. Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	1,000	,692
P32.1. M.I. Ciencias de la Naturaleza	1,000	,619
P32.2. M.I. Ciencias de la Salud	1,000	,636
P32.3. M.I. Tecnología	1,000	,567
P32.4. M.I. Humanidades	1,000	,607
P32.5. M.I. Ciencias Sociales	1,000	,606
P32.6. M.I. Arte	1,000	,642
P33.1.M.II. Actividades agrarias	1,000	,590
P33.2.M.II. Actividades físicas y deportivas	1,000	,609
P33.3.M.II. Actividades marítimo-pesqueras	1,000	,631
P33.4.M.II. Administración	1,000	,595
P33.5.M.II. Artes gráficas	1,000	,554
P33.6.M.II. Comercio y marketing	1,000	,552
P33.7.M.II. Comunicación, imagen y sonido	1,000	,457
P33.8.M.II. Edificación y obra civil	1,000	,450
P33.9.M.II. Electricidad y electrónica	1,000	,661

P33.10.M.II. Fabricación y mecánica	1,000	,661
P33.11.M.II. Hostelería y turismo	1,000	,560
P33.12.M.II. Imagen personal	1,000	,516
P33.13.M.II. Industrial alimentarias	1,000	,509
P33.14.M.II. Informática	1,000	,550
P33.15.M.II. Maderas y muebles	1,000	,543
P33.16.M.II. Mantenimiento de vehículos	1,000	,711
P33.17.M.II. Mantenimiento y servicios de producción	1,000	,640
P33.18.M.II. Química	1,000	,609
P33.19.M.II. Sanidad	1,000	,615
P33.20.M.II. Servicios socioculturales y a la comunidad	1,000	,499
P33.21.M.II. Textil, confección y piel	1,000	,711
P33.22.M.II. Vidrio y cerámica	1,000	,637

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Por lo que respecta a la **tabla de varianza**, nos va a permitir conocer la varianza entre todas las variables analizadas (36). En este caso, de las que se derivan *doce factores* que explican la totalidad de todas ellas, con un 60,284% de la varianza total.

A este respecto podemos afirmar que el número de factores que conviene tomar para agrupar las variables y realizar el análisis factorial es, doce.

➤ **Varianza total explicada**

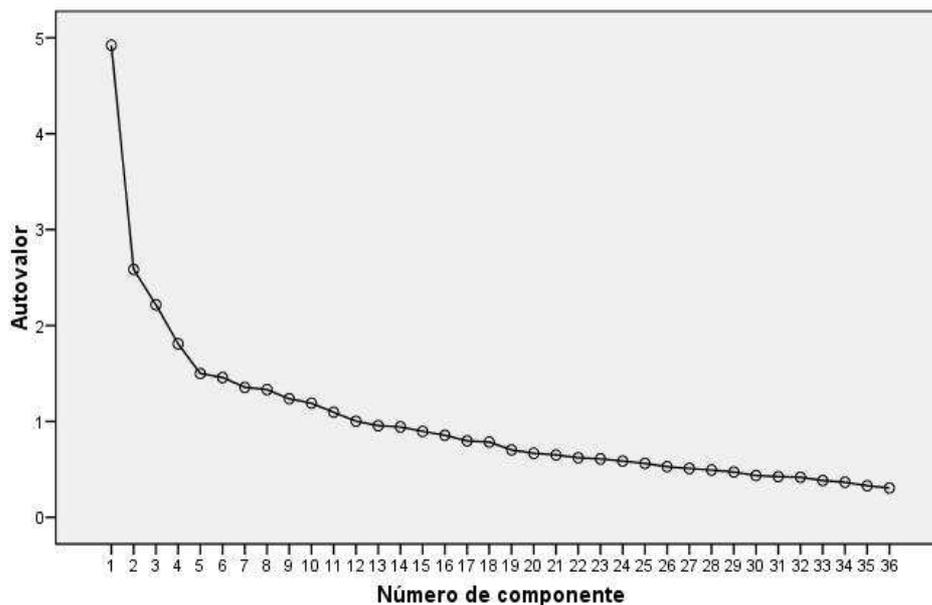
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,922	13,672	13,672	4,922	13,672	13,672	2,530	7,029	7,029
2	2,585	7,181	20,853	2,585	7,181	20,853	2,201	6,113	13,142
3	2,217	6,158	27,011	2,217	6,158	27,011	2,004	5,566	18,708
4	1,810	5,027	32,037	1,810	5,027	32,037	1,988	5,523	24,231
5	1,499	4,164	36,201	1,499	4,164	36,201	1,974	5,483	29,714
6	1,458	4,049	40,251	1,458	4,049	40,251	1,897	5,270	34,983
7	1,356	3,765	44,016	1,356	3,765	44,016	1,707	4,741	39,725
8	1,332	3,699	47,715	1,332	3,699	47,715	1,626	4,516	44,241
9	1,237	3,435	51,150	1,237	3,435	51,150	1,622	4,506	48,747
10	1,190	3,305	54,456	1,190	3,305	54,456	1,588	4,412	53,159
11	1,096	3,043	57,499	1,096	3,043	57,499	1,462	4,061	57,220
12	1,002	2,785	60,284	1,002	2,785	60,284	1,103	3,064	60,284
13	,956	2,656	62,939						
14	,942	2,618	65,557						
15	,896	2,489	68,046						
16	,856	2,377	70,423						
17	,797	2,215	72,638						
18	,785	2,181	74,819						
19	,703	1,953	76,772						
20	,668	1,855	78,626						
21	,650	1,806	80,433						
22	,621	1,725	82,158						

23	,609	1,692	83,850					
24	,587	1,630	85,481					
25	,562	1,562	87,042					
26	,528	1,466	88,508					
27	,509	1,414	89,923					
28	,493	1,370	91,293					
29	,472	1,312	92,605					
30	,435	1,210	93,815					
31	,424	1,179	94,993					
32	,418	1,161	96,155					
33	,384	1,066	97,220					
34	,366	1,016	98,237					
35	,329	,914	99,151					
36	,306	,849	100,000					

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Abordamos ahora la **prueba de sedimentación de Cattell** donde se puede observar de manera gráfica que el número óptimo de factores que han de estar presentes son doce, por representar un valor superior a 1.

Gráfico de sedimentación



Finalmente, exponemos la **matriz de componentes** que nos indica qué variables quedan agrupadas en cada uno de los factores que tenemos. Para ello, debemos seleccionar las variables que aporten un valor superior a 0,4.

El método de extracción seguido es el de componentes principales y el **método de rotación normalizado de Varimax con Káiser**.

➤ **Matriz de componentes(a)**

	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Qué grado de dificultad consideras que tienen los estudios que realizas	,058	,134	-,064	-,021	,285	,086	,112	,271	,049	,152	-,061	-,705
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida	-,159	,153	,435	-,172	,301	-,035	,056	-,070	,357	,120	-,125	-,113
Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona	-,197	,041	,580	-,108	,189	-,057	,054	-,105	,403	,070	-,123	-,015
Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	-,154	-,114	,374	,336	-,132	,114	,242	-,092	-,028	-,298	,026	,100
En qué medida consideras adecuada la orientación recibida en tu centro	-,180	,070	,713	,255	-,020	-,072	,111	,021	-,096	,076	,028	,097
En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional	-,134	,384	,168	,074	,487	-,045	-,322	,115	-,421	,007	-,022	,076

La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	-,167	,386	,175	,150	,452	-,133	-,330	,074	-,333	,122	,054	,085
Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	-,181	-,084	,753	,161	-,156	-,060	,109	,073	,023	,083	-,013	,074
M.I. Ciencias de la Naturaleza	,267	-,229	-,128	,378	,083	,037	,277	-,211	-,200	,267	-,289	,110
M.I. Ciencias de la Salud	,255	-,427	-,047	,183	,210	,079	-,184	-,335	,170	,322	-,093	-,124
M.I. Tecnología	,309	-,234	,021	-,220	,074	-,326	,094	,047	,201	,323	,305	,086
M.I. Humanidades	,300	,078	-,151	,058	,352	,091	,477	,196	,125	-,158	-,197	,089
M.I. Ciencias Sociales	,349	-,089	-,115	-,232	,183	,160	,023	,398	,098	,071	-,299	,296
M.I. Arte	,133	,473	-,035	-,157	,029	,000	,436	,152	,058	,200	,339	,050
M.II. Actividades agrarias	,322	,439	,063	,095	-,263	,258	,141	-,303	-,119	,113	,002	-,078
M.II. Actividades físicas y deportivas	,292	,347	-,069	-,175	,048	,122	-,195	-,282	,109	,318	,290	,189
M.II. Actividades marítimo-pesqueras	,413	,433	,033	-,094	-,189	,247	,033	-,373	-,077	,106	,009	-,093
M.II. Administración	,341	-,190	-,028	-,125	,284	,156	-,101	-,159	,215	-,351	,114	,322
M.II. Artes gráficas	,281	,361	-,019	-,136	,353	,190	,321	-,087	,009	-,158	,130	,113

M.II. Comercio y marketing	,388	-,395	,261	-,267	,057	,197	-,105	-,115	-,066	-,150	-,055	-,102
M.II. Comunicación, imagen y sonido	,408	-,278	,274	-,323	,030	,099	,020	,004	-,109	,045	,013	-,089
M.II. Edificación y obra civil	,475	-,025	,115	-,202	,022	,158	,047	-,124	-,230	,067	-,264	,014
M.II. Electricidad y electrónica	,621	,021	,149	-,307	-,067	-,169	-,082	,019	-,165	,075	-,283	,073
M.II. Fabricación y mecánica	,632	,106	,145	-,157	-,180	-,276	,115	,057	-,196	,041	-,188	,061
M.II. Hostelería y turismo	,503	-,209	,221	-,113	-,184	,142	-,082	,304	-,104	,095	,132	-,105
M.II. Imagen personal	,366	-,024	,197	,011	,011	,318	-,054	,265	-,139	-,244	,270	-,128
M.II. Industrial alimentarias	,472	,004	,158	,175	,129	,133	-,027	-,170	-,040	-,324	,169	-,175
M.II. Informática	,468	-,332	,114	-,105	-,044	-,225	-,056	,116	-,073	,011	,344	,060
M.II. Maderas y muebles	,482	,311	-,039	,099	-,035	-,318	-,099	-,068	,085	-,223	-,172	-,008
M.II. Mantenimiento de vehículos	,537	,176	-,044	,114	-,082	-,577	,004	,052	,083	-,146	,002	-,082
M.II. Mantenimiento y servicios de producción	,511	,162	,006	,142	,118	-,346	-,099	-,239	,177	-,253	-,004	-,189
M.II. Química	,306	-,188	-,090	,457	,159	-,154	,361	-,004	-,198	,139	,155	,034
M.II. Sanidad	,365	-,469	-,049	,344	,278	,017	-,080	-,108	,000	,146	,155	,008

M.II. Servicios socioculturales y a la comunidad	,449	-,085	-,050	,394	-,048	,163	-,073	,278	,117	,063	-,056	-,029
M.II. Textil, confección y piel	,413	,219	,045	,386	-,091	,261	-,308	,190	,324	,080	-,084	,123
M.II. Vidrio y cerámica	,406	,402	,041	,287	-,227	,115	-,167	,245	,234	,112	,004	,075

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 12 componentes extraídos

➤ **Matriz de componentes rotados(a)**

	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Qué grado de dificultad tienen los estudios que realizas en tu centro	-,009	,015	,033	-,196	-,018	,042	,124	,161	,062	,134	-,033	,788
Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica recibida	-,006	-,011	-,061	,129	,011	-,054	-,044	,697	,091	,082	,021	,111
Crees que la formación se adapta a las características individuales de la persona	-,006	-,017	-,048	,306	-,047	-,038	-,032	,723	,003	-8,17E-005	,020	-,019
Has recibido información sobre las diferentes salidas profesionales	-,154	-,031	,042	,581	-,036	-,040	,173	-,018	-,137	,064	-,215	-,143
En qué medida consideras adecuada la orientación recibida	,001	-,050	-,010	,740	,021	,021	-,019	,224	,216	-,067	,033	-,001
En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional	,004	-,002	-,077	,022	-,012	-,023	,028	,027	,844	,039	-,122	,036

La orientación debe tener lugar durante y después de la escolarización	-,102	,025	-,018	,057	,016	,008	-,054	,066	,824	-,031	-,010	,033
Cómo es la orientación profesional que recibes en tu centro	,082	-,100	-,051	,745	-,072	,052	-,018	,283	,017	-,154	,067	-,005
M.I. Ciencias de la Naturaleza	,180	,019	,642	,115	,093	,025	-,221	-,216	-,063	,196	-,116	-,005
M.I. Ciencias de la Salud	,093	-,016	,698	-,188	,012	,071	,079	,202	-,100	-,201	,044	-,009
M.I. Tecnología	,147	,105	,155	-,092	-,058	-,031	-,033	,115	-,127	,026	,682	-,032
M.I. Humanidades	,094	,122	,115	-,062	-,086	,098	,026	,014	-,080	,729	-,071	,075
M.I. Ciencias Sociales	,454	-,115	-,014	-,257	-,231	,326	-,059	,033	-,005	,375	,055	-,109
M.I. Arte	-,097	-,010	-,270	,027	,385	,036	-,099	-,018	,029	,450	,407	,175
M.II. Actividades agrarias	,103	,106	,001	,106	,709	,140	,013	-,098	-,048	,056	-,125	,065
M.II. Actividades físicas y deportivas	,013	-,001	,020	-,286	,557	,151	,014	,130	,170	-,028	,314	-,218
M.II. Actividades marítimo-pesqueras	,203	,144	-,021	-,074	,736	,087	,083	,001	-,029	,020	-,076	,015
M.II. Administración	,088	,093	,127	-,217	-,071	,039	,430	,136	-,055	,237	,039	-,495
M.II. Artes gráficas	,023	,079	-,065	-,091	,325	-,058	,216	,089	,134	,590	,038	-,062

M.II. Comercio y marketing	,499	-,022	,158	-,022	-,042	-,086	,466	,126	-,146	-,090	-,009	-,077
M.II. Comunicación, imagen y sonido	,536	-,040	,086	,025	,027	-,072	,311	,093	-,098	-,016	,193	,040
M.II. Edificación y obra civil	,586	,052	,146	-,043	,231	,001	,093	-,015	,007	,107	-,085	-,017
M.II. Electricidad y electrónica	,720	,318	-,001	-,075	,107	,083	-,017	-,002	,037	,013	,113	-,057
M.II. Fabricación y mecánica	,602	,430	-,034	,097	,161	,083	-,071	-,147	-,029	,105	,177	,010
M.II. Hostelería y turismo	,467	-,036	-,003	,083	,001	,287	,329	-,140	-,106	-,093	,285	,149
M.II. Imagen personal	,179	-,039	-,107	,101	,041	,227	,595	-,162	,046	,095	,071	,110
M.II. Industrial alimentarias	,070	,304	,183	,075	,185	,070	,566	-,031	,013	,094	-,058	-,001
M.II. Informática	,281	,180	,114	,042	-,119	,021	,298	-,167	-,069	-,083	,522	-,090
M.II. Maderas y muebles	,142	,668	-,039	-,079	,122	,192	,000	-,021	,048	,081	-,059	-,066
M.II. Mantenimiento de vehículos	,121	,776	-,008	-,007	-,007	,130	-,027	-,117	-,026	,054	,236	,054
M.II. Mantenimiento y servicios de producción	,021	,728	,154	-,100	,121	,057	,211	,106	,004	,029	,026	-,003
M.II. Química	-,052	,157	,519	,226	-,003	,006	,006	-,338	,016	,288	,228	,105
M.II. Sanidad	,029	,040	,676	-,032	-,129	,114	,265	-,086	,012	-,011	,208	-,057

M.II. Servicios socioculturales y a la comunidad	,096	,107	,265	,020	-,056	,572	,148	-,168	-,082	,085	,015	,112
M.II. Textil, confección y piel	,006	,129	,103	-,026	,140	,799	,097	,059	,030	-,002	-,066	-,081
M.II. Vidrio y cerámica	,011	,215	-,100	,037	,257	,711	-,014	-,041	,024	,033	,060	,030

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 17 iteraciones.

Una vez analizadas las tablas y siguiendo los pasos de Thurstone (1947), en este tipo de análisis, indicaremos los doce factores de los que reducimos la información contenida en las variables del cuestionario.

- Factor 1: P32.5, P.33.6, P33.7, P33.8, P33.9, P33.10, P33.11, P32.5, P33.6, P33.7, P33.8, P33.9, P33.10, P33.11
- Factor 2: P33.15, P33.16, P33.17
- Factor 3: P32.1, P33.18, P33.19
- Factor 4: P20, P24, P30
- Factor 5: P33.1, P33.2, P33.3
- Factor 6: P33.20, P33.21, P33.22
- Factor 7: P33.4, P33.12, P33.13
- Factor 8: P14, P15
- Factor 9: P25, P26
- Factor 10: P32.4, P33.5
- Factor 11: P32.3, P32.6, P33.14
- Factor 12: P12

Una vez determinados los factores que forman parte del análisis y detalladas las variables que integran cada factor podemos profundizar más en los resultados:

- Factor 1:
 - Salida profesional: Modalidad de Ciencias Sociales.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Comercio y Marketing
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Comunicación, Imagen y Sonido.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Edificación y Obra Civil.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Electricidad y Electrónica.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Fabricación y Mecánica.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Hostelería y Turismo.

- Factor 2:
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Maderas y Muebles.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Mantenimiento de Servicios y de Producción.

- Factor 3:
 - Salida profesional: Modalidad Ciencias de la Naturaleza.
 - Salida profesional: Modalidad Ciencias de la Salud.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Química.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Sanidad.

- Factor 4:
 - Valoración sobre la información recibida en los centros educativos relacionada con su futura incorporación al mercado laboral.
 - Grado de adecuación de la orientación recibida en los centros educativos.
 - Valoración sobre la orientación profesional recibida en los centros educativos.

- Factor 5:
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Actividades Agrarias.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Actividades Físicas-Deportivas.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Actividades Marítimo-Pesqueras.

- Factor 6:
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Textil, Confección y Piel.

- Salida profesional: Ciclo Formativo de Vidrio y Cerámica.
- Factor 7:
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Actividades Administración.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Imagen Personal.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Industria Alimentaria.
- Factor 8:
 - Grado de satisfacción sobre la formación académica recibida en los centros educativos.
 - Adaptación de la formación a las características individuales de cada persona.
- Factor 9:
 - Valoración sobre la necesidad de asesorar profesionalmente en los centros educativos.
 - La orientación debe ser un proceso cíclico a lo largo de toda la vida.
- Factor 10:
 - Salida profesional: Modalidad de Humanidades
 - Salida profesional: Modalidad de Arte.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Actividades Artes Gráficas.
- Factor 11:
 - Salida profesional: Modalidad de Tecnología.
 - Salida profesional: Ciclo Formativo de Informática.
- Factor 12:
 - Grado de dificultad de los estudios realizados en los centros educativos.

2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS

La técnica cualitativa utilizada en esta investigación ha sido la **entrevista**. Para su presentación y análisis de los resultados obtenidos vamos a seguir el esquema que hemos descrito en el capítulo cinco relativo al tratamiento de los resultados.

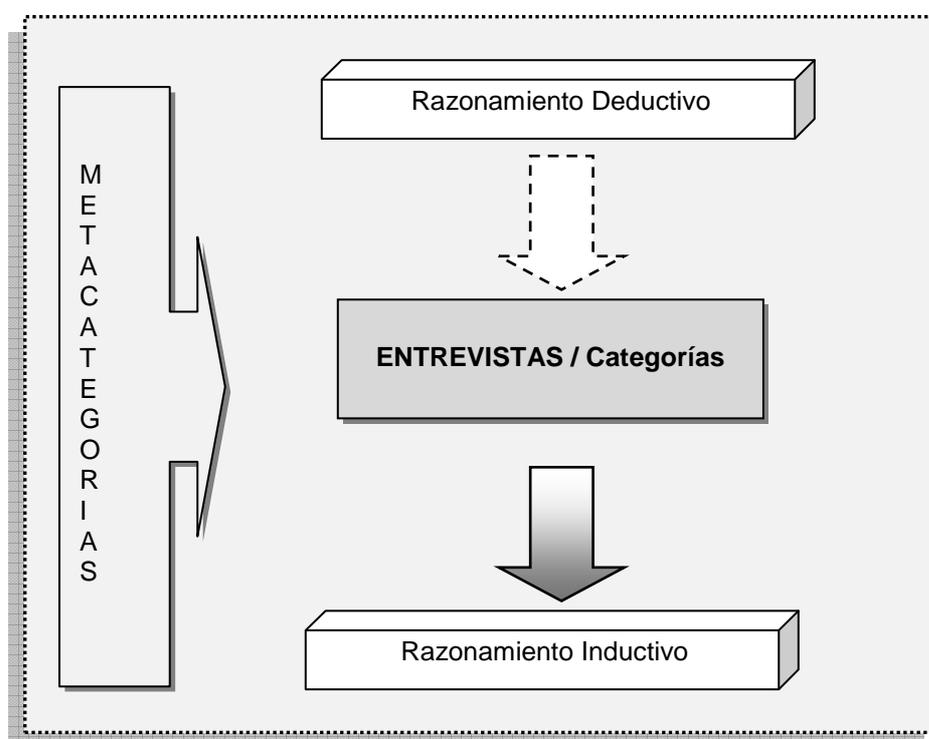


Figura 34: Análisis cualitativo del contenido de las entrevistas.

Los textos íntegros de las entrevistas, tanto de los guiones como del desarrollo de las mismas, las podemos ver en los anexos. En ellas, aparecen claramente diferenciadas las realizadas tanto al equipo educativo (tutores y orientador) como las llevadas a cabo a los alumnos (1º, 2º, 3º, y 4º de la ESO).

A continuación vamos a exponer los datos más significativos obtenidos en las siete entrevistas realizadas en la etapa de recogida de información de la investigación.

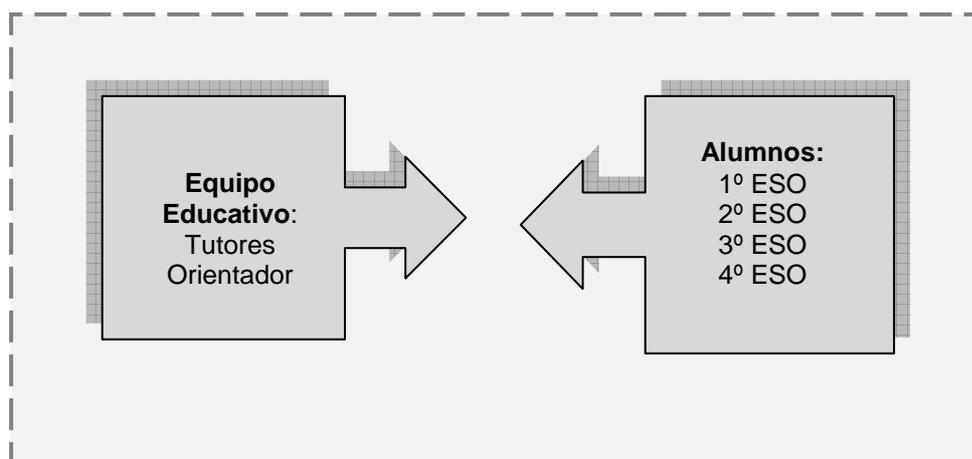


Figura 35: Muestra: datos cualitativos.

El análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas los hemos trabajado a través de un proceso manual de categorización. Hemos esquematizado a través de las tablas que se van a exponer a continuación toda la información relevante obtenida con el fin de analizarla y contrastarla con los objetivos planteados en la investigación. En este sentido, nos hemos apoyado con el programa Nudist 8.0 como herramienta que afianza o ayuda en este análisis.

➤ **Entrevistas equipo educativo:**

Metacategorías : datos personales, de identificación, formativos y de acción profesional			
Categorías	Entrevista I (Granada)	Entrevista II (Granada)	Entrevista III (Granada)
<i>Función educativa ejercida dentro del centro</i>	<i>Profesor-Tutor</i>	<i>Profesora-Tutora</i>	<i>Orientador</i>
<i>Titulación académica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura de Historia • C.A.P. • Ejercicio de funciones como tutor: tres años 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomatura Magisterio • Licenciatura Humanidades • Ejercicio de funciones como tutora: cinco años 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomatura Magisterio • Licenciatura en Psicopedagogía • Ejercicio de funciones como orientador: dos años
<i>Funciones: Acción Tutorial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con la orientación de las diferentes tareas que integran el plan de desarrollo del centro en el proceso de acción tutorial • Orientación académica curricular con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer a los alumnos sus diferentes facetas que conforman su personalidad • Conocer de manera individual a los alumnos de cara a las dificultades que puedan tener en las diferentes materias que 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecto a las funciones que desempeño como tutor, podría mencionar que realizo aquellas que de forma específica deben ser coordinadas entre el tutor y el orientador. • Coordinación profesorado-

	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de actividades educativas especiales • Coordinación con los padres y con el resto de profesorado de las normas de convivencia básicas para el correcto desarrollo del plan de acción tutorial 	<p>imparten para saber donde hay que apoyarlos de manera más particular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un programa personalizado para así mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno de manera mas integral 	<p>departamento de orientación: se establece una estrecha colaboración de forma que puedan abordarse conjuntamente los problemas que vayan presentando los alumnos siendo derivados aquellos que los requieren a un tratamiento de forma íntegra en el departamento de orientación del centro</p>
<p><i>Funciones: Orientación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicación: una hora semanal • Análisis del desarrollan de las acciones tutoriales dentro del centro y como es la adaptación de cada una de ellas en las clases • Estudio de las perspectivas de futuro tanto académicas como de integración, educación para la convivencia, etc. • Información proporcionada a los alumnos de forma sistemática desde el inicio del curso hasta su culminación, haciendo hincapié en cada momento de las necesidades manifestadas o precisadas dependiendo de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicación: una hora semanal • Inculcación a los alumnos de hábitos de estudio • Estudio de como deber ser la orientación para que los alumnos asimilen los conocimientos y creen unos espacios adecuados para desarrollarla • Favoreciendo un estudio progresivo de los estudios de cada alumno (clase) de forma que cuando surja algún problema que no puede ser tratado desde el aula y precise de una ayuda más específica, pueda ser derivado al departamento de orientación para que sea tratado 	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de nuestro centro, además de los programas existente se van esbozando y poniendo en prácticas nuevas ideas con el fin de conseguir el empleo de programas de orientación adaptados a cada una de las necesidades presentadas por los alumnos tanto de forma individual, como colectiva • Destacamos: Programa "Orienta", donde desarrollamos una gran variedad de actividades para que los alumnos puedan adquirir los recursos y conocimientos precisos a la hora de tener que tomar alguna decisión de cara a su futuro formativo o profesional. Otros programas son los específicos de orientación laboral enfocados a dotar a los alumnos

	<p>etapa educativa en la que se encuentren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con el resto de profesores y con la orientadora del centro de las actividades a desarrollar a lo largo del curso académico 		<p>de las herramientas básicas para la búsqueda de empleo</p>
<p><i>Formación adquirida en materia de Orientación y/o Acción Tutorial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el propio departamento de orientación nos informan, primero del material que nosotros podemos utilizar y segundo, de la lógica y el funcionamiento que debemos tener en cuenta para su adecuada aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación que yo he adquirido ha sido a través de distintos cursos que he ido realizando: cursos presenciales, cursos a distancia. • Puedo distinguir que hay determinados cursos que son ofrecidos por el centro de profesores de la zona • Destaco también la diversidad de cursos online a través de la plataforma Infonet, cuyo objetivo fundamental que transmite es el reciclaje del profesorado • También he realizado cursos a través de la plataforma Cenice dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por un lado, puedo destacar los cursos y seminarios de formación que son puestos a disposición por el propio centro para el reciclaje formativo de equipo educativo. Por otro lado, son también destacables los cursos ofrecidos por los centros del profesorado

<p><i>Actualización formativa: periodicidad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de cada curso se estructuran una serie de sesiones formativas en las que se adquiere una gran variedad de información relativa a programas tutoriales fundamentalmente y en materia de orientación • A mediados de cada curso, generalmente en marzo y abril se hace una primera puesta en común. Aquí se exponen todos los aspectos tanto positivos como negativos acaecidos de forma que se potencien aquellos que están teniendo resultados y que se supriman o cambien aquellos cuyo funcionamiento no está siendo tan satisfactorio • De forma externa, también recibimos formación, pues acuden agentes educativos fuera del centro para la realización de charlas, conferencias,... 	<ul style="list-style-type: none"> • A lo largo del todo el curso académico suelo realizar en torno a dos o tres cursos para intentar ampliar mis conocimientos y aplicar eso en el aula y en el centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada dos o tres meses, depende de las características y singularidades de los cursos, así como del tiempo que tenga disponible para realizarlos
	<ul style="list-style-type: none"> • La dedicación destinada a la 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de ciclo para así 	<ul style="list-style-type: none"> • En este sentido, el tiempo

<p><i>Actuaciones tutoriales</i></p>	<p>tutoría en clase es de una hora a la semana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las acciones tutoriales llevadas a cabo, se pueden destacar las destinadas al desarrollo de actividades de convivencia. De esta forma los alumnos adquieren los hábitos necesarios para establecer relaciones de éxito con sus compañeros sin que exista ningún tipo de discriminación entre ellos • También se ponen en funcionamiento proyecto de investigación e incluso establecemos colaboraciones con Universidades sufragadas por parte por el fondo de Andalucía, en las que se tratan temas como por ejemplo sobre la convivencia dentro de los centros escolares para evitar los casos de violencia 	<p>determinar cuales son las funciones de cada profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades enfocadas a favorecen la integración del alumno o llevar a cabo los planes de convivencia planteados al inicio de cada curso escolar 	<p>destinado a este tipo de actividad va a depender en gran medida de las sesiones que se hayan establecido realizar con los profesores de cada área o ciclo y de las sesiones destinadas a informar a los alumnos de tema específicos como pueden ser: charlas de la “violencia de género”, “drogas y alcohol”, etc.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • En el primer ciclo (primero y segundo de la ESO), nos centramos en tratar fundamentalmente los ámbitos personales y académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades generales de orientación al alumno • Aplicación mas personalizada del proceso educativo, 	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito personal: tratamos problemas particulares de cada alumno, pues dependiendo de su magnitud puede repercutir en el rendimiento de su aprendizaje

<p><i>Actuaciones de orientación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En tercero y cuarto, es dónde ya se inician las sesiones más centradas en ofrecer a los alumnos todo lo relacionados con las elecciones formativas (asignaturas,...) y todo lo concerniente a materia de índole profesional 	<p>especialmente en lo que se refiere a la actuación en ámbitos de orientación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la orientación desarrollada más estrictamente como tal en materia: personal, académica o profesional será asumido por el departamento de orientación • Llevar a cabo con mayor énfasis uno u otro ámbito de orientación siempre dependiendo del curso en el que tenga lugar 	<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito académico, destacaría el refuerzo que se le ofrece al alumnos que lo necesite, trabajando eso sí, de forma coordinada por un lado, con el tutor y por otro lado, con el profesor/es de las materias en las que presente dificultades • En cuanto al ámbito profesional, aparte de ver las cualidades que tenga el alumno y también lo que a el le gustaría, intentamos también desarrollar una serie de habilidades para que sean independientes a la hora de tomar decisiones sobre su futuro. Aquí, podría destacar el "Proyecto M".
<p><i>Orientación: cursos y aplicación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay de dos "tipos: por un lado, tenemos los que ya están preparados y que se imparten todos los años. Y por otro lado, están los que se van haciendo en base a las necesidades manifestadas por los alumnos o por los cambios exigidos externamente • En este caso la orientación tanto 	<ul style="list-style-type: none"> • A lo largo del curso se realizan reuniones entre el profesorado, que suelen ser semanales o quincenales. Estas reuniones suelen establecerse por ciclos y suelen tener lugar entre aproximadamente una vez al mes • En cuanto a la sesión de orientación, como también dependen del departamento de 	<ul style="list-style-type: none"> • Intentamos hacerlo en todos los cursos, pero sobre todo en segundo, tercero y cuarto, especialmente en cuarto, si nos centramos exclusivamente en el ámbito profesional. • En sesiones, en clase e incluso también en el salón de actos.

	<p>por parte del tutor como del orientado, debe atender las necesidades del alumno en materia: personal, formativa y vocacional. En este sentido las acciones serán más incidentes en determinadas etapas de la ESO y llevadas a cabo, o bien por el tutor, o bien, por la orientadora</p>	<p>orientación no sabría explicarle con exactitud la periodicidad de estas sesiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • La aplicación suele ser tanto individual como colectiva 	
<p><i>Percepción de los alumnos en relación a la Acción Tutorial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción de los alumnos no es muy manifestada. Al menos durante la primera etapa, no nos exponen dudas sobre prácticamente nada. Ya es a partir de tercero, cuando empiezan a preguntar algo más, pero no suelen mostrar un interés desmesurado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción particular o individual de cada alumno, bueno no la se con exactitud yo como tutora si que percibo en mi aula que favorece la integración del alumno, bueno que el alumno de manera mas individual intenta superar académicamente aquellas dificultades que se le van presentando y todo a través de las actividades que como tutora se van organizando o realizando a lo largo de todo el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde mi punto de vista, los alumnos creo que consideran la tutoría como un espacio en el que poder realizar actividades de refuerzo o el que se emplea en la preparación de actividades que irán teniendo lugar a lo largo del curso escolar
<p><i>Percepción de los alumnos en relación a la Orientación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La visión que puedo estimar en cuanto a la percepción de los alumnos en materia de orientación es algo relativa, pues quién podría ofrecer una 	<ul style="list-style-type: none"> • La orientación como le he comentado anteriormente no la realizo de forma íntegra, pues hay un departamento que ejecuta dicha acción. Yo oriento de forma 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidentemente la percepción que tienen los alumnos personalmente en cuanto a la valoración de la orientación que reciben en nuestro centro, no la

	<p>información más precisa en la orientadora del centro</p>	<p>general a mi grupo en aquellos aspecto que el alumno lo necesite como tutora, pero la orientación mas específica tanto individual como colectiva suele realizar el orientador del centro, por lo que difícilmente puede darle una respuesta en este sentido</p>	<p>sabemos. Pero si que al final del curso le pasamos un cuestionario para que ellos mismos añadan alguna carencia que hayan podido observar.</p>
<p><i>Importancia Acción Tutorial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es imprescindible, en cuanto estamos tratando no solamente de educar a los alumnos en contenidos, sino también en perspectiva de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Imprescindible, bueno lo que es la acción tutorial, ya que entre mis funciones como tutora esto me permite conocer más a los alumnos a través de las distintas actividades que se van organizando en la clase. Además, de conocer de forma más particularizada a cada uno de los alumnos. Esto supone a su vez, poder ofrecerles una orientación adecuada para con ello favorecer una mejor integración tanto en clase como en el centro por parte de todos ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considero que la importancia es alta, a través de estas sesiones los alumnos pueden poner de manifiesto sus inquietudes, preocupaciones. • Además, el propio centro se sirve de este tiempo para profundizar más en las dificultades que los alumnos puedan tener en su aprendizaje de forma que se puedan poner a su alcance los medios necesario para solventarlos
<p><i>Importancia Orientación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • También es importante, entre otras cosas, que desde el proceso orientador se preparen a los alumnos hacia el camino para una orientación profesional. Debe ser considera fundamental y 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto la acción tutorial como la orientación son fundamentales e imprescindible. • Al igual que con la tutoría la orientación nos permite conocer 	<ul style="list-style-type: none"> • El papel que desempeña la orientación dentro del proceso educativo es fundamental, pues va a permitir un desarrollo íntegro en el ciclo formativo del alumno en todos los ámbitos de su vida

	básica para su desarrollo integral dentro del centro	mejor a los alumnos pudiendo así, establecer una parámetros de actuación más definido teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno	
<i>Relación entre la escuela-mercado laboral</i>	<ul style="list-style-type: none"> Este tema de la vinculación existente o no entre la escuela y el mercado de trabajo, es... “la eterna discusión del Sistema Educativo”. Es una discusión que puede llevarse al pragmatismo más absoluto, ya que si nuestra dedicación debe centrarse en formar trabajadores, habría que limitar la educación a la trama más productiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Considero que si, que sería necesaria una vinculación estrecha entre la escuela en particular y la educación en general de forma que se pueda facilitar un mayor conocimiento al alumno en temas relacionados con el mundo laboral Es interesante que los alumnos conozcan la edad a la que pueden insertarse en el mundo laboral, o qué conocimientos académicos necesitan para desempeñar una determinada profesión 	<ul style="list-style-type: none"> Desde mi punto de vista, considero que esa relación debería ser mas estrecha ya que es muy patente en la actualidad la carencia en el estudio del mercado laboral como dimensión transversal a tratar dentro de los centros educativos
	<ul style="list-style-type: none"> Se supone que lo que tiene que hacer la escuela es generar ciudadanos, trabajadores, gente responsable, que teóricamente participen, en el equilibrio entre la sociedad y la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Desde mi punto de vista creo que no hay demasiada relación entre escuela y sistema productivo Se debería potenciar más el desarrollo de una formación que permita ofrecerle a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> Debe ser considerada “Imprescindible”, pero hoy día es casi inexistente. Deberíamos fomentar más desde el sistema educativo una conexión mucho más estrecha

<p><i>Papel desempeñado por la formación en nuestro sistema productivo actual</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• La escuela es el primer elemento de socialización, después de la familia, el papel es primordial.	<p>las necesidades productivas reales que hay hoy día en el mercado laboral.</p> <ul style="list-style-type: none">• Desde el sistema educativo no se ha tenido en cuenta tanto como se debería, esas necesidades reales de lo que es el mercado, así como lo que son las competencias necesarias que debe obtener el alumno para la obtención de un trabajo.	<p>entre la demanda y la oferta</p> <ul style="list-style-type: none">• Tendríamos que plantear la necesidad de orientar a los alumnos hacia esas vías más productivas, a la vez que enriquecedoras para sus vidas y desarrollo tanto personal como laboral
---	---	---	---

Atendiendo a las entrevistas llevadas a cabo al equipo educativo (tutores y orientador), vamos a exponer una serie de conclusiones derivadas de su análisis.

Las metacategorías, como eje principal que engloban las diferentes categorías que se van a estudiar en las entrevistas, han estado orientadas a conocer los datos personales e identificativos de los sujetos, así como la acción profesional llevada a cabo en los respectivos centros en los que trabajan.

En un primer momento, y atendiendo a los datos de identificación, hemos de destacar que son profesionales relativamente jóvenes en cuanto al desempeño de funciones dentro de su campo de trabajo. Nos encontramos periodos comprendidos entre los dos y cinco años como las referencias de dicha experiencia. Esta “escasa” experiencia o desarrollo profesional, podría ser considerada como poco representativa para obtener información reveladora para la investigación, pero desde nuestro punto de vista es todo lo contrario. Es decir, las entrevistas además de desarrollarse en un ambiente muy distendido, nos ha permitido llegar más a la persona entrevista, y por “sus ganas” y “empuje” nos han ofrecido información muy significativa. Información que veremos cuando tratemos con cada una de las categorías estudiadas durante el desarrollo de la entrevista.

Por lo que respecta a la formación académica que tienen los sujetos entrevistados, destacar que todos son Licenciados (Tutor: Historia; Tutora: Humanidades y Orientador: Psicopedagogía), además de tener el título del C.A.P. en el caso requerido.

Habiendo hecho referencia a la función educativa ejercida por los entrevistados dentro de los centros, así como de las titulaciones académicas que poseen, pasaremos a detallar cada una de las categorías estudiadas y que

subdividen las metacategorías analizadas, de forma que podamos exponer las conclusiones y contrastaciones de información más reveladoras.

Categorías:
• Acción Tutorial
• Orientación
• Formación adquirida en materia de Orientación y/o Acción Tutorial
• Actualización formativa
• Actuaciones tutoriales
• Actuaciones de orientación
• Orientación: cursos y aplicación
• Percepción de los alumnos en relación a la Acción Tutorial
• Percepción de los alumnos en relación a la Orientación
• Importancia Acción Tutorial
• Importancia Orientación
• Relación entre la escuela-mercado laboral
• Papel desempeñado por la formación en nuestro sistema productivo actual

Tabla 45: Categorías: entrevistas equipo educativo.

En base a la primera de las categorías analizadas, que hace referencia a las *funciones tutoriales* que son atribuidas en este caso a los tutores, se puede decir que consideran que dicha actividad debe estar centrada básicamente en establecer en un primer momento una coordinación con el resto del profesorado para determinar las diferentes tareas que van a integrar el plan de desarrollo en el proceso de acción tutorial. Destacando también, por otro lado, la importancia de los padres en este punto, al considerarlos partícipes del PAT y miembros no sólo integrantes del mismo, sino “miembros activos”, que deben adaptar en la puesta en marcha de algunas de sus actividades. Sin olvidar por supuesto en esa coordinación, aunque “menos destacada” (tutores

entrevistados) que debe producirse con el Departamento de Orientación, pues lo consideran una “vía de ayuda” cuando algunos de los alumnos puedan presentar algún tipo de dificultad o necesidad (orientación: personal, académica y vocacional / profesional) que no puedan abordar exclusivamente ellos mismos.

Se entiende, que debe producirse una estrecha colaboración entre el profesorado-tutores y el departamento de orientación, de forma que puedan ser absorbidos conjuntamente todos los problemas o requerimientos que vayan presentando los alumnos con el fin de diagnosticarlos en el caso que se estime oportuno, desarrollando así un programa de intervención específico en cada caso.

Adentrándonos más en las *actuaciones tutoriales* que son llevadas a cabo por cada uno de los sujetos entrevistados en sus respectivas aulas, hemos podido apreciar una serie de similitudes, pero también diferencias, entre ellos.

Si atendemos a la dedicación destinada a la tutoría, podemos decir que se tratan de sesiones semanales de una hora de duración. Con respecto a las actuaciones llevadas a cabo en el centro se destacan esencialmente las actividades encaminadas a llevar a cabo adaptaciones curriculares, con el objetivo de desarrollar programas personalizados a cada alumno, para así mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral. De esta forma, se organizan en colaboración con el orientador también actividades educativas para poder conocer a los alumnos en las diferentes facetas que conforman su personalidad.

El fin último es conocer de manera más individual a los alumnos de cara a las dificultades que puedan tener en las diferentes materias que imparten, para saber dónde hay que afirmarlos de manera más particular.

Otras de las actividades más destacadas tanto por los educadores como por los alumnos, que también lo reflejan en sus entrevistas, son las actividades enfocadas a los Planes de Convivencia. Son consideradas actuaciones orientadas a cocerse en primer lugar entre ellos mismos, para posteriormente establecer normas de respeto y adecuación a cada circunstancia, independientemente del momento y del lugar en el que tengan lugar. Con esto tratan de inculcar que dichas normas no sólo deben quedarse en el aula o en el centro, sino que deben traspasar la “frontera” del centro y extendiéndose fuera de él. De esta forma los alumnos adquieren los hábitos necesarios para establecer relaciones de éxito con sus compañeros sin que exista ningún tipo de discriminación entre ellos.

Son destacables también algunas de las actuaciones mencionadas en las que se ponen en funcionamiento Programas en los que se tratan temas como pueden ser: la “Violencia de Género”, las “Drogas y Alcohol”, etc., todos derivados y coordinados junto con el departamento de orientación para su puesta en marcha y aplicación.

En cuanto a las *funciones de orientación*, aunque obviamente están más extendidas o asumidas por el orientador, el desarrollo de las mismas estiman que deben plantearse conjuntamente, o por lo menos que su planificación se lleve a cabo coordinadamente.

Haciendo una referencia algo más destacada a las *actuaciones de orientación* ejercidas, consideran oportuno realizar en un primer momento un estudio de cómo deben ser planificadas cada una de las actuaciones en materia de orientación. De esta forma proveen que es necesario en primer lugar estudiar a los alumnos en clase, en su “hábitat”, de forma que cuando surja algún problema que no pueda ser tratado directamente por el tutor, porque precise un tipo de ayuda más específica o un apoyo “extra”, pueda ser derivado al departamento de orientación para que sea diagnosticado de forma más fehaciente.

Por otro lado, y dejando a un lado la ayuda más estrictamente personal mencionada anteriormente, expondremos otra de las funciones orientativas mencionadas en su gran mayoría. Esta se refiere a toda aquella información que es proporcionada a los alumnos de forma sistemática desde el inicio del curso hasta que finaliza. Aquí tiene lugar el traslado de información o el desarrollo de funciones ya fijadas, por el centro como pueden ser la “pasación de tests, la puesta en común de hábitos de estudios,...” que deben tener lugar dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentren los alumnos. No obstante, por supuesto también abordan las necesidades manifestadas por ellos en el punto de su ciclo académico que lo precisen. Estas funciones suelen ser asumidas de forma íntegra por el orientador/a de cada centro.

En este punto destacamos también que, además del estudio pertinente a las perspectivas de futuro, tanto académicas como de integración, y/o profesionales que se desarrollan en el centro (estas últimas más durante los últimos cursos de la ESO), se van esbozando y poniendo en práctica nuevas ideas con el fin de conseguir el uso de programas de orientación adaptados a cada una de las necesidades presentadas por los alumnos, tanto de forma individual como colectiva. En este caso, se ha destacado el empleo del “Programa Orienta”, donde el entrevistado que nos habla de él expone que engloba:

“...una gran variedad de actividades para que los alumnos puedan adquirir los recursos y conocimientos precisos a la hora de tener que tomar alguna decisión de cara a su futuro formativo o profesional...”
(Orientador: Entrevista III).

Otras de las categorías estudiadas y que hemos considerado relevante mencionar es la que aborda la *formación* que han ido adquiriendo relacionada con los *planes de orientación y/o acción tutorial*. En este sentido, las respuestas ofrecidas entre otras fueron:

“...desde el propio Departamento de Orientación nos informan, primero del material que nosotros podemos utilizar y segundo, de la lógica y el funcionamiento que debemos tener en cuenta para su adecuada aplicación”.

Algo más de información sobre esta categoría apunta hacia la realización de cursos presenciales, semi-presenciales u on-line a través de plataformas como INFONET, cuyo objetivo fundamental que transmite es el reciclaje del profesorado, o la plataforma CENICE dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia.

Siguiendo dentro de esta misma categoría, pero ahondando más en el *tiempo dedicado a la formación*, nos encontramos que de las respuestas más destacadas o esclarecedoras en este sentido apuntan que a título personal suelen “renovarse” todos los años, realizando cursos de actualización tanto en la forma de aplicación de las materias que imparten como en las relacionadas directamente como el PAT o la orientación en cada caso particular. En este sentido habría que destacar la formación o puesta en común que se desarrolla al inicio de cada curso en uno de los supuestos y que ha sido expresado de la siguiente manera:

“Al inicio de cada curso se estructuran una serie de sesiones formativas en las que se adquiere una gran variedad de información relativa a programas tutoriales fundamentalmente y en materia de orientación” (Tutor I. Entrevista I).

“...a mediados de cada curso, generalmente en marzo y abril se hace una primera puesta en común. Aquí se exponen todos los aspectos tanto positivos como negativos acaecidos de forma que se potencien aquellos que están teniendo resultados y que se supriman o cambien aquellos cuyo funcionamiento no está siendo tan satisfactorio” (Tutor I. Entrevista I).

Ahondando más en la categoría que recoge el papel desempeñado por la *orientación: cursos y aplicación*, podemos extraer como las conclusiones más substanciales las siguientes:

- Atención de ámbitos: personal, formativo y vocacional.
- Acciones: más incidentes en determinadas etapas de la E.S.O.
 - En el primer ciclo (primero y segundo de la E.S.O.), nos centramos en tratar fundamentalmente los ámbitos personales y académicos.
 - En tercero y cuarto, es dónde ya se inician las sesiones más centradas en ofrecer a los alumnos todo lo relacionados con las elecciones formativas (asignaturas,...) y todo lo concerniente a materia de índole profesional.
- Llevada a cabo: por el tutor o por el/a orientador/a. En el caso que sean desarrolladas por el tutor/a, las pautas a seguir de forma general son coordinadas junta con el orientador/a.
- Aplicación: colectiva e individual.
- Espacio: clase, salón de actos.
- Sesiones: Al inicio del curso escolar, quincenalmente,...Las reuniones suelen establecerse por ciclos.

Otras de las categorías estudiadas, y quizás la más relevante para nuestra investigación, es la visión que creen tener sobre las percepciones que tienen los alumnos de ellos mismos. Es decir, qué *percepciones creen tener los alumnos sobre la acción tutorial y el proceso de orientación* que se desarrolla en sus centros.

Las opiniones vertidas por los entrevistados han sido prácticamente las mismas. Han puesto de manifiesto que la percepción de los alumnos no suele ser muy exteriorizada, al menos durante la primera etapa de la E.S.O. Es decir,

no suelen tener constancia de la percepción particular o individual del alumnado a este respecto.

No obstante, se han podido recoger algunas opiniones sobre la visión que los propios entrevistados tienen bajo su punto de vista, aventurándose a decir que entienden que los alumnos consideran la tutoría como un espacio en el que poder realizar actividades de refuerzo o el que es un tiempo empleado para preparar actividades que irán teniendo lugar a lo largo del curso escolar.

Sobre la importancia que catalogan estos profesionales al papel tanto de la tutoría como de la orientación, podemos comentar las siguientes apreciaciones.

Haciendo referencia en un primer momento a la *importancia de la tutoría*, queda expuesto que es considerada de forma conjunta como una acción imprescindible, en cuanto que se está tratando no solamente de educar a los alumnos en contenidos, sino también en aptitudes y perspectivas de futuro.

Se pone en evidencia también que es una forma de conocer más a los alumnos a través de las distintas actividades que se van organizando en la clase, además de estar al tanto de forma más particularizada de cada uno de los alumnos con el objetivo de poder ofrecerles una orientación adecuada para con ello favorecer una mejor integración tanto en clase como en el centro. E incluso a través de estas sesiones, los propios alumnos pueden exponer sus inquietudes y preocupaciones, pues entienden este espacio para abordar este tipo de cuestiones.

Por otro lado, destacamos la *importancia de la orientación* en manos de los entrevistados, se han expuesto de forma general las siguientes opiniones.

La importancia de esta acción dentro del centro destaca fundamentalmente porque les permite conocer mejor a los alumnos, pudiendo

así establecer parámetros de actuación más definidos teniendo en cuenta sus necesidades, permitiendo un desarrollo íntegro en su propio ciclo formativo de forma general y en cada uno de los ámbitos de su vida en particular.

Finalmente abordaremos las conclusiones más importantes que hemos deducido de las dos últimas categorías exploradas que hacen referencia, por un lado, a la relación que existe entre la escuela y el mercado laboral y, por otro lado, al papel que creen desempeña la formación en nuestro sistema productivo actual.

En primer lugar, y siguiendo la primera de las categorías: *relación escuela - mercado laboral*, se pueden señalar que en su mayoría opinan que sería necesaria una vinculación más estrecha entre la escuela y el mercado de trabajo (“la empresa”), con el fin de facilitar un mayor conocimiento al alumno en temas relacionados con el sistema productivo.

“Es interesante que los alumnos conozcan la edad a la que pueden insertarse en el mundo laboral, o qué conocimientos académicos necesitan para desempeñar una determinada profesión,..” (Tutora II. Entrevista II).

En definitiva, esta relación la consideran imprescindible hasta el punto que debería ser manifestada en las aulas haciendo llegar a los alumnos los estudios relacionadas directamente con el mercado laboral, donde se expongan las carreras más demandas, las cualificaciones que se precisan, etc. Es decir, que se pueda llegar a considerar como una dimensión transversal a tratar dentro de los centros educativos.

Por último mencionaremos la categoría referida al *papel que creen desempeña la formación en nuestro sistema productivo actual*. En este sentido, las opiniones vertidas también son muy interesantes y exponemos que consideran que el Sistema Educativo no sólo debe centrarse en formar a

ciudadanos ejemplares que sepan aplicar unas determinadas normas de convivencia o que aprendan correctamente y con “buenas notas” todo lo que se les enseña en el aula, sino que también deben “producirse” ciudadanos que consigan alcanzar un equilibrio entre la escuela y la sociedad. Debe existir por tanto una mayor potencialización entre la oferta y la demanda, llevando a cabo programas formativos orientados a ofrecer a los alumnos las necesidades reales del mercado de trabajo, focalizándoles hacia esas vías más productivas, a la vez que enriquecedoras tanto para su desarrollo personal como laboral futuro.

➤ **Entrevistas alumnos:**

Metacategorías : datos personales, de identificación, formativos y de opinión				
<i>Categorías</i>	Entrevista IV (Granada)	Entrevista V (Granada)	Entrevista VI (Granada)	Entrevista VII (Granada)
<i>Curso: E.S.O</i>	1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.
<i>Clase: nº de alumnos Dificultad el ritmo de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> Números de alumnos por clase: 30 No, creo que está bien 	<ul style="list-style-type: none"> Números de alumnos por clase: 30 No, porque los profesores están mas entretenidos al haber mas niños y no llegan a atendernos a todos 	<ul style="list-style-type: none"> Números de alumnos por clase: 30 Creo que esta bien 	<ul style="list-style-type: none"> Unos 29 No, que va.
<i>Dificultades presentadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> Materias: Física y Matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> Materias: Matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> Materias: Biología y Lengua 	<ul style="list-style-type: none"> Materias: Matemáticas
	<ul style="list-style-type: none"> Profesor 	<ul style="list-style-type: none"> Profesor 	<ul style="list-style-type: none"> Amigos ("trato mis 	<ul style="list-style-type: none"> Tutora

<p><i>Figura más representativa dentro del centro educativo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor (dificultades más específicas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadora 	<p>problemas con ellos antes de acudir al tutor")</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesor • Tutor 	
<p><i>Tipo de ayuda proporcionada: ¿de quién?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de ayuda: "refuerzo en las clases de tutoría" • Quién proporciona la ayuda: depende de si es de alguna asignatura o es más personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de ayuda: "vas al despacho de la orientadora" • Quién proporciona la ayuda: tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de ayuda: "me enseñan lo que no se" • Quién proporciona la ayuda: mis amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de ayuda: "depende, pero suele ser refuerzo, • Realización de tests,... • Quién proporciona la ayuda: tutora
<p><i>Tutoría: tiempo, actividades, tipo de información tratada, aplicación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: una hora • Actividades / Información: cuadernillo en el que hacemos actividades en las que se tratan temas como la convivencia,... • Valoración: Considero que debería de ser más 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: una hora a la semana. • Actividades / Información: seguimos un cuadernillo en el que hay actividades que hacemos de forma grupal. En él tratamos temas como: cuadernillo que tenemos, hacemos actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: una hora a la semana • Actividades / Información: tratamos temas relacionados con la convivencia,... • Valoración: creo que es poco el tiempo que se le dedica, porque "todo lo que se tiene que tratar en una hora no da tiempo" 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: una hora... • Actividades / Información: normalmente leemos las normas de convivencia, vemos en lo que hemos fallado y/o hablamos sobre los problemas de la semana, estudiamos hábitos de estudio..., • Valoración: estaría

	<p>porque no nos da tiempo a tratar todos los problemas, dudas,...</p>	<p>grupales. También le dedicamos tiempo a reforzar algunas asignaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración: no, porque nosotros tenemos que saber mas cosas del colegio. Porque “yo llevo ya aquí bastantes años y no sé casi nada de la orientadora por ejemplo” 		<p>mejor que fueran más horas. Porque “hay muchos problemas al cabo de la semana y en una hora no...”</p>
<p><i>Adecuación sesiones de tutoría</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • No hay espacio suficiente, ni le dedicamos el tiempo adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> • Las sesiones de tutoría las hacemos en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula
<p><i>Orientación: tiempo, actividades, tipo de información tratada, aplicación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: tuvimos una reunión al inicio del curso escolar • Actividades / Información: no hacemos nada. • Valoración: “no 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: sólo hicimos una sesión con la orientadora al principio del curso, cuando se presentan todos los profesores. Se hizo en el aula • Actividades / 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: “sólo tienes, sí tienes algún problema...y “al principio del curso...” • Actividades / Información: Bueno, se tratan algunas veces temas sobre las 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: “al principio del curso”, y en “el despacho”. No mucho. • Actividades / Información: información sobre tipos de bachilleratos, módulos, carreras,...

	se,....”	<p>Información: “...nada, no te entiendo,...bueno,...s i tenemos algún problema vamos a su despacho...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración: “no se lo que hace...” 	<p>opciones de bachillerato, pero al principio del curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración: “ninguna” 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración: “Buena”. Ahora estamos dando unas clases de un módulo, con una psicóloga que nos van a explicar lo que tenemos que elegir para bachillerato,...pero tiene que empezar en abril o por ahí; todavía no hemos empezado.
<i>Adecuación sesiones de orientación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Salón de Actos • Despacho orientador 	<ul style="list-style-type: none"> • Despacho del director de la ESO 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Despacho de la orientadora
<i>Información relacionada directamente con el ámbito personal, académica y/o profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre cómo hay que estudiar, el tiempo que hay que dedicarle,... 	<ul style="list-style-type: none"> • No, “yo no sé nada” 	<ul style="list-style-type: none"> • En la personal si, en la académica también, pero en la profesional no, no nos orientan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ahora sí estamos viendo más cosas relacionadas con los trabajos, pero muy poco. • La orientación que tenemos sobre problemas y estudios, “lo vemos más a menudo”

<p><i>Figura que proporciona la información relacionada directamente con el ámbito personal, académica y/o profesional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mis padres • Tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Mis padres 	<ul style="list-style-type: none"> • A mis padres • El tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Mis padres • La tutora
<p><i>Ámbitos formativos y profesional/vocacional: ¿Sobre qué os informan?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Del tema educación, del tema seriedad a la hora de estudiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “No nos hablan de eso”. Mis padres son los a veces me ayudan y me explican las cosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo único que comentan es “que si quieres llegar por ejemplo a derecho o alguna carrera de estas importantes, te tienes que sacar el bachiller. Pero meterse ya en las carreras y todo eso, no...” • Sobre los que nos gusta y eso no nos preguntan 	<ul style="list-style-type: none"> • Si hemos visto algo, pero muy poco. Lo que más nos explican son las optativas que tenemos que elegir en bachillerato o los módulos que hay por si no quieres seguir estudiando
<p><i>Grado de satisfacción sobre la información académica y profesional que recibida en tu centro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa • Yo creo que nos tendrían que ir cada año dando un poco mas de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nos dan muy poca información, “podrían darnos más” 	<ul style="list-style-type: none"> • Yo creo que no, que podrían orientar más 	<ul style="list-style-type: none"> • Estría bien que le dedicásemos más tiempo

<p><i>¿Crees que desde el centro se proporciona la información suficiente?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si, porque te ayudan si tienes dificultades. O llaman a tus padres, para que también te ayudan 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí,..."no se..." 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, el centro te va ayudando cuando tienes que hacer algo o cuando tienes algún problema 	<ul style="list-style-type: none"> • Normal, pero podría haber más.
<p><i>¿Qué tipo de información te gustaría recibir en tu centro?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nos podrían dar más información para que sepamos hacer bien las tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Más información que nos ayude a elegir las asignaturas, cómo estudiar,... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí que faltaría que nos expliquen mucho más lo que podemos estudiar, pero a cada uno,...
<p><i>¿Qué valoración del 1 al 10 le darías al desarrollo de funciones llevadas a cabo por: profesorado (en general), tutor, orientador, centro,...?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor: nueve • Orientador: seis • Profesorado: nueve. • Centro: nueve 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor: nueve • Orientador: nueve • Profesorado: nueve • Centro: nueve 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor: nueve • Orientador: siete • Profesorado: ocho • Centro: ocho 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor: ocho • Orientador: seis • Profesorado: siete • Centro: ocho
<p><i>Relación escuela-mercado laboral</i></p>	<p>---</p>	<p>---</p>	<p>---</p>	<p>---</p>
<p><i>Papel desempeñado por la escuela en relación al sistema productivo actual</i></p>	<p>---</p>	<p>---</p>	<p>---</p>	<p>---</p>

Finalmente haremos alusión a las entrevistas realizadas a los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, las cuales han sido desarrolladas en sus respectivos centros educativos.

Uno de los puntos importantes de estas entrevistas es que han sido recopiladas en audio, por lo que en este caso al tratarse de menores de edad, nos gustaría señalar que se han llevado a cabo las autorizaciones pertinentes a los padres y/o tutores para tal consentimiento, el cual ha quedado manifestado por escrito.

Al igual que en las entrevistas a los profesionales existen una serie de metacategorías que funcionan como pilares fundamentales, dentro de las cuales se abordan las diferentes categorías analizadas. Dichas categorías han ido encaminadas a tratar fundamentalmente los datos personales, de identificación y formativos de los sujetos, así como las opiniones que éstos tienen sobre las acciones desarrolladas por los tutores y por los orientadores.

Por lo que respecta a los datos personales, se puede decir que las edades comprendidas son entre los 13 y los 15 años y que en cuanto al sexo existe una equidad al ser dos del sexo femenino (2º - entrevista V y 4º - entrevista VII) y dos del masculino (1º - entrevista IV y 3º - entrevista VI).

En este caso, las categorías también han sido recogidas en un cuadro con el fin de poder esclarecer cada una de ellas. Pero además, se han resaltado también algunas modificaciones claramente evidentes con la idea de que las cuestiones planteadas a los alumnos pudiesen ser más fácilmente entendibles. Decir que las dos últimas categorías referidas con la relación establecida entre la escuela y el mercado laboral y el papel desempeñado por la escuela en dependencia con el sistema productivo actual, no han sido recogidas en este cuadro al no haber sido significativas las respuestas proporcionadas por los alumnos, quienes en su mayoría desconocían términos como por ejemplo “sistema productivo”, entre otros, independientemente de

que se les haya intentado explicar. Por lo tanto, y ante la influencia que ha podido ser ejercida al exponerle información previa, no se ha considerado enriquecedor expresarla en este análisis.

Categorías:
• Alumnos en clase. Dificultad en el ritmo de aprendizaje
• Dificultad por materias
• Figura más representativa dentro del centro educativo
• Dificultades y/o problemas. Tipo de ayuda proporcionada, ¿de quién?
• Tutoría: tiempo, actividades, tipo de información facilitada, aplicación
• Adecuación sesiones de tutoría
• Orientación: tiempo, actividades, tipo de información facilitada, aplicación
• Adecuación sesiones de orientación
• Información: orientación personal, académica y profesional-vocacional
• Figura que proporciona información relacionada directamente: orientación personal, académica y profesional-vocacional
• Ámbitos formativos y vocacionales-profesionales. ¿Sobre qué os informan?
• Papel adaptado por el centro educativo
• Valoración por escalas: tutor/a, orientador/a, profesorado y centro

Tabla 46: Categorías: entrevistas alumnos.

Entrando en la primera de las categorías estudiadas que hace referencia a la *ratio de alumnos por clase* y a las *dificultades* que puedan derivarse de ello, se ha determinado de forma prácticamente unánime que dicha media está en torno a los 30 niños por clase y que no suelen encontrar ningún tipo de obstrucción ante el correcto desarrollo de la clase. Aunque si han dicho que en el momento en que existe algún tipo de dificultad en alguna materia concreta, como puede ser matemáticas (elegida por la mayoría de los entrevistados), sí se apunta a que se retrasa el ritmo de la clase debido a que el profesor/a no

puede abordar en su totalidad las dudas que son planteadas por los alumnos. Derivando esto, al retraso a largo plazo del correcto desarrollo del temario correspondiente, lo que emana a que les “manden” más actividades a realizar en casa con el fin de poder abordarlo todo según lo planificado al inicio del curso.

En cuanto a la figura *más representativa dentro del centro educativo*, los alumnos han apuntado a que es el tutor, seguido de los profesores (según dificultades presentadas en algunas materias), y sólo en uno de los casos el orientador ha salido elegido, lo que pone de manifiesto al igual que vimos en los cuestionarios aplicados a los alumnos, que no representa un papel para ellos muy significativo dentro del centro. En esta categoría hay que destacar que en uno de los casos se ha apuntado a los amigos como figuras distintivas a las que se puede acudir cuando se tiene algún problema.

Atendiendo al *tipo de ayuda* que les proporciona cualquiera de los *agentes* integrantes del equipo educativo, señalar que en su mayoría han manifestado que ésta pueda variar dependiendo del problema que tengan. Es decir, cuando presentan alguna dificultad en alguna asignatura acuden en primer lugar al propio profesor que imparte esa materia, pero si la dificultad deriva a más, ya sería el tutor quién en colaboración con el profesor determinen las actividades de refuerzo que necesitan, el tiempo de dedicación o el espacio destinado para realizarlas. Si por el contrario el problema que se les plantea es sobre algún aspecto más personal o profundo, acuden directamente al tutor e incluso a sus propios padres. Pero en estos casos, finalmente será el orientador quién asuma el rol de ayudarles aplicando tests o mediante diferentes sesiones hasta que dicho problema sea solventarlo.

Sobre las categorías que tratan la tutoría y la orientación: *tiempo, actividades, tipo de información tratada, aplicación*, se exponen que el tiempo dedicado en este caso a las tutorías es de una hora a la semana y que en

cambio, el destinado a la orientación es aquel que cada uno quiera dedicarle, pues se puede acudir libremente al despacho del orientador.

Si atendemos a las diferentes actividades realizadas, al tipo de información que se les proporciona o a cómo es tratada, los alumnos no establecen distinciones claras entre las que son abordadas desde una perspectiva u otra, ya que todas son prácticamente desarrolladas en las sesiones de tutoría, aunque en algunos de los casos sea realizada por el orientador/a del centro. Por ello, recogeremos de forma general las que suelen realizar con mayor afluencia:

- Actividades: refuerzo de asignaturas, se tratan temas relacionados con las normas de convivencia, hábitos de estudio, orientación sobre las diferentes opciones que podemos elegir: ciclos formativos, bachillerato (estas actividades son resaltadas por los alumnos que se encuentran en el segundo ciclo de secundaria),...
- Aplicación actividades: grupal, salvo el refuerzo de las asignaturas que a excepción de que sean dudas planteadas conjuntamente, suelen ser abordadas de forma particular.
- Espacios: el aula, el salón de actos (al inicio del curso), y el despacho del orientador/a (en cada caso concreto).

Con respecto a la valoración que realizan en torno a las funciones tutoriales desarrolladas, destacan que suelen ser buenas, aunque creen que se les dedica poco tiempo. En cuanto a las valoraciones relativas a la orientación vamos a destacar de forma explícitas algunas de las respuestas dadas:

“...no sé...” (Alumno 1º. Entrevista IV).

“...no nos informan de nada...no sé qué decirte...”
(Alumna 2º. Entrevista V).

“...no podría darte ninguna valoración...” (Alumno 3º. Entrevista VI).

“...buena,...ahora estamos dando unas clases con la psicóloga que nos va a explicar..., las opciones que tenemos en bachillerato,...” (Alumna 4º. Entrevista VII).

En función a la categoría de la que tratamos de obtener información relacionada con el *grado de satisfacción sobre la información académica y profesional que reciben en sus centros*, así como la consideración de si ésta es suficiente o no, se plantean muchos interrogantes. La mayoría se declina en considerar que es buena, al igual que nos ocurría en los datos obtenidos en los cuestionarios, pero sin embargo todos consideran que sería conveniente mejorarla, ampliar las sesiones tanto de tutoría como de orientación, enfocar más actividades enfocadas al ámbito profesional (alumno/a de 3º y 4º) que incluso no se “esperen hasta el último momento” a explicarnos las diferentes opciones que tenemos en bachillerato o las otras opciones a las que podemos optar.

A modo de conclusión, se detallarán las valoraciones que de forma general fueron otorgadas por los alumnos a cada uno de los agentes educativos de sus centros, exponiendo la media global de todos.

- Valoraciones:
 - Tutor/a: $9 + 9 + 9 + 8 = 35$
 - Orientador/a: $6 + 9 + 8 + 6 = 29$
 - Profesorado: $9 + 9 + 8 + 7 = 33$
 - Centro: $9 + 9 + 8 + 8 = 34$

Tras haber expuesto los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, en el siguiente apartado lo que vamos a hacer a partir de la triangulación de datos, es combinar dichos resultados con el fin de llevar

a cabo una comparación de la información obtenida de forma que se puedan establecer las garantías de validez precisadas.

Ni que decir tiene que independientemente de que el diario haya sido otra de las técnicas cualitativas empleadas, en este caso sólo la utilizaremos para completar las conclusiones generales de este apartado aquellos aspectos que han sido recogidos durante su realización, quedando así de manifiesto la adecuación del uso de esta herramienta.

3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

Daremos paso a realizar la triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes metodologías empleadas: cuantitativa y cualitativa. Así pues, de esta forma estableceremos el cruce de datos obtenidos infiriendo en la contrastación de la información, lo que nos permitirá un análisis fehaciente y más seguro de cara al proceso investigador realizado.

Para una mejor comprensión y análisis de los resultados se expondrá en la siguiente tabla dicho cruce de información, especificándose en cada caso el ámbito o categoría de estudio como eje central en cada una de las metodologías empleadas a la hora de recoger la información, alcanzando así el mayor grado de garantías para nuestra investigación.

Hay que destacar también que en el análisis de triangulación, se ha incluido la información pertinente a las entrevistas realizadas al equipo educativo. Aunque partimos de la base de que dicho análisis trata de contrastar fundamentalmente la información entre sujetos de la misma categoría, se ha considerado relevante apuntar aún más esos datos obtenidos con las opiniones de algunos de los agentes educativos que han sido “evaluados” por los alumnos a través de las respuestas que nos han ido proporcionando a lo largo del estudio.

Dimensiones	Cuestionario	Entrevistas (alumnos)	Entrevistas (equipo educativo)
<p>Perfil personal y de identificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> De los 1717 individuos que componen la población, 957 son mujeres y 766 son hombres. Eso supone que estamos hablando que un 55,4% responde a individuos de género femenino y un 44,6% responde a individuos del género opuesto. La edad media de la muestra comprende los intervalos de entre 14-15 años, pues algo más del 48% comprende esta franja de edad frente al 37,7% que corresponde a los sujetos de entre 12-13 años, un 13,2% perteneciente a los sujetos con edades comprendidas entre 16-17 años y un escaso 0,7% que representaría a los alumnos con más de 17 años. Por lo que respecta a los datos estrictamente familiares podemos apreciar que más del 57,7% dice tener un único hermano/a frente al 5,0% que refleja tener más de 4 hermanos/as. En cuanto a la clase social a la que se consideran pertenecer los sujetos basándose en su estilo de vida podemos señalar que un 43,6% son de clase media-alta como valor 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas realizadas a los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, las cuales han sido desarrolladas en sus respectivos centros educativos. Las edades comprendidas son entre los 13 y los 15 años. En cuanto al sexo, decir que existe equidad al ser dos del sexo femenino (2º - entrevista V y 4º - entrevista VII) y dos del masculino 1º - entrevista IV y 3º - entrevista VI). Por lo que respecta a la naturaleza de las familias dicen ser de clase media-alta en la que los miembros que las sustentan trabajan (padres y madres) y que su formación pese a que no tienen mucha certeza de ella creen que son estudios medios-altos. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciación en datos identificatorios con respecto a los aportados en cuestionario y entrevistas a alumnos. Formación académica que tienen los sujetos. Tutor: Licenciatura en Historia; tutora, Diplomada en Magisterio y Licenciatura en Humanidades y orientador, Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía.

	<p>altamente significativo. En cambio, sólo un 1,2% creen pertenecer a una clase social baja.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación académica del padre, el valor más alto, ha sido apreciado en las titulaciones de grado superior llegando a alcanzar un 34,6% frente al 7,7% que refleja que no tienen estudios. • Formación académica de las madres podemos observar, que un 32,6% recogen los datos relativos a titulaciones de carácter superior, frente a un 7,7% que alude a los datos sin estudios. • Otros de los datos más representativos son los porcentajes más altos hallados relacionados directamente con la ubicación laboral de los puestos de trabajo, siendo los datos obtenidos más alto en empresas (carácter privado) representando un 37,7% en el caso de los padres y un 20,7% en el caso de las madres. 		
<p>Perfil formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El valor más alto alcanzando es el relacionado directamente con la capacidad intelectual con un 34,3%. • Haciendo referencia a la motivación que presentan en clase los sujetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha puesto de manifiesto que la media de alumnos por clase está en torno a los 30 niños y que no suele encontrarse ningún tipo de obstrucción ante el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • La información en este punto tratada con el equipo educativo ha venido a decirnos que: • El grado de dificultad

	<p>encuestados, podemos señalar que el factor que consideran más importante son ellos mismos (55,9%), es decir, que si no parten de una iniciativa propia para prestar atención y de aprender, difícilmente se sentirán motivados. El dato más bajo alcanzado representa al propio centro (4,2%).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atendiendo al grado de dificultad que los alumnos encuentran en los estudios que realizan, apreciamos que un 44,5%, dicen ser media y un 37,9%, alta. Esto supone que un 82,4% de la población encuestada califican de difíciles los estudios de educación secundaria obligatoria. • En relación al tiempo de dedicación que emplean los sujetos para el estudio (fuera del centro: en casa, clases particulares,...), encontramos que un 40,7%, le dedica entre tres y cuatro horas al día. En cambio, sólo un 8,6%, le dedica menos de una hora. • Por lo que respecta al grado de satisfacción que los alumnos muestran en base a la formación general que reciben en sus respectivos centros de trabajo, se puede señalar que un 50,0% reconocen que es bastante satisfactoria. En cambio, sólo un 2,1%, 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualizan que en el momento en que existe algún tipo de dificultad en alguna materia concreta se retrasa el ritmo de la clase debido a que el profesor/a no puede abordar en su totalidad las dudas que son planteadas por los alumnos. Y que la motivación para aprender o preguntar las dudas, dependen de ellos mismos, aunque la forma de enseñar de los profesores también juega un papel muy importante. • En cuanto a la satisfacción se muestran algo más reacios a contestar, pero en general dicen ser buena. Apuntan a que además de la ayuda que les proporcionan en clase, también ayudan a cada sujeto cuando lo necesita en alguna materia o porque tiene algún tipo de problema personal. 	<p>manifestado por los alumnos en algunas ocasiones se pone de manifiesto por el escaso interés que muestran en las aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que la motivación, es un factor fundamental en el correcto desarrollo del aprendizaje de los alumnos, pero que ese punto de partida debe surgir de ellos mismos. En clase se les intenta captar la atención y sobre todo se pretende que ellos mismos colaboren y se sientan partícipes de su propia enseñanza.
--	--	--	--

	<p>dicen ser nada satisfactoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si atendemos al grado de satisfacción que los sujetos muestran en relación a la adaptación individualizada de la formación recibida en clase, en base a las características y peculiaridades de cada uno de ellos, se puede observar que un 48,7%, creen que es satisfactoria, frente al 1,9%, que considera que no es nada satisfactoria. Entendemos por los resultados obtenidos que en clase suelen atenderse las dificultades que cada alumno muestra al equipo educativo de forma particular. • Atendiendo a los agentes más implicados en el proceso orientador que reciben los alumnos en sus respectivos centros educativos, nos encontramos que un 64,8%, corresponde a los tutores frente al 8,8%, que consideran que es el orientador. Existe una diferencia excesivamente alta entre tutor-orientador, pues se encuentra muy por debajo de la media el valor que los propios alumnos le otorgan a este último. • De entre los valores más representativos mostrados, en relación a la persona de la que han recibido más información sobre los diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Según los educadores que ellos ven que están más pendientes de ellos cuando tienen dificultades, son los tutores los que le ayudan en un primer momento. Aunque en dos de los casos se han mencionado también a las familias. Señalan que es a través de estas figuras de las que reciben más información tanto de las materias, como de las optativas o caminos que tienen que seguir en su formación. 	
--	--	---	--

	<p>ciclos formativos a los que pueden optar una vez finalicen sus estudios obligatorios, podemos precisar que el más alto corresponde al tutor (36,9%). Muy seguidos están los datos que representa a la familia (32,8%) como la segunda referencia de la que obtienen este tipo de información. El orientador, por su parte sólo acapara un 15,0%.</p> <ul style="list-style-type: none">• Si tenemos en cuenta el análisis realizado en torno a la figura de la que los sujetos han recibido información relacionada con los tipos de bachilleratos a los que pueden optar una vez terminen los estudios obligatorios, nos encontramos que un 37,7% , corresponde a la familia, muy seguido del 30,1%, concerniente al tutor. Ante este análisis, nuevamente la figura del orientador queda por debajo con un 14,6%.• Ante la inminente formación e información que los alumnos deben recibir en relación a los diferentes tipos de ciclos formativos y de bachillerato es el tutor y la familia los que juegan un papel más representativo. Siendo el total de un 67,0% en el caso del tutor y de un 70,5% para la familia. En cuanto al papel del orientador, queda manifestado en un 29,6%.		
--	---	--	--

<p>Orientación y Acción Tutorial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por lo que respecta al papel que adopta tanto el proceso orientador como el de acción tutorial dentro de los centros educativos, hemos querido conocer si los sujetos conocen quiénes deben ser los destinatarios del mismo. Así pues, los resultados obtenidos concluyen que un 42,3%, consideran que debe ser una acción dirigida a toda la clase, pero también a los alumnos de forma más individualizada de forma que las dificultades presentadas por algunos de ellos no se hagan patentes en el aula. Sólo un 5,3%, creen que debe estar orientada de forma exclusiva al alumno individualmente. • Atendiendo a los agentes más implicados en el proceso orientador, nos encontramos que un 64,8%, corresponde a los tutores frente al 8,8%, que consideran que es el orientador. • Si nos adentramos en la frecuencia con la que los alumnos reciben orientación en los centros, se puede dilucidar que un 30,7%, estima que la reciben de forma semanal. Aunque muy de cerca podemos apreciar que un 30,1%, cree tenerla trimestralmente. Quizás, esta escasa 	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a los destinatarios a los que debe dirigirse la orientación y la tutoría, ya ha quedado manifestado anteriormente, que han considerado que debe focalizarse tanto a la clase como a cada alumno, de forma que se ayuden a todos. • En cuanto a la figura más representativa dentro del centro educativo, los alumnos sin dudar lo han apuntado a que es el tutor, seguido de los profesores (según dificultades presentadas en algunas materias) y sólo en uno de los casos el orientador ha salido elegido, lo que pone de manifiesto que éste último no representa un papel para ellos muy significativo dentro del centro. En esta categoría, hay que destacar que en uno de los casos se ha apuntado a los amigos como figuras distintivas a las que se puede acudir cuando se tiene algún problema. • Atendiendo al tipo de ayuda que les proporciona cualquiera de los agentes integrantes del equipo educativo, señalar que en su mayoría han manifestado que ésta pueda variar dependiendo del problema que tengan. Es decir, cuando presentan alguna dificultad en alguna asignatura acuden en primer lugar al propio profesor que 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención de ámbitos: personal, formativo y vocacional, más incidentes en determinadas etapas de la ESO. • Se centran en tratar fundamentalmente los ámbitos personales y académicos. En tercero y cuarto, es dónde ya se inician las sesiones más centradas en ofrecer a los alumnos todo lo relacionado con las elecciones formativas (asignaturas,...) y todo lo concerniente a materia de índole profesional. • Llevada a cabo: por el tutor o por el/a orientador/a. En el caso que sean desarrolladas por el tutor/a, las pautas a seguir de forma general son coordinadas junto con el orientador/a. • Aplicación: colectiva e individual. • Espacio: clase, salón de actos. • Sesiones: Al inicio del curso escolar, quincenalmente,...Las reuniones suelen establecerse

	<p>diferencia en los datos, aunque si manifiesta en la temporalidad se deba al tipo de orientación que cada alumno haya interpretando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientación en materia académica es llevada a cabo prácticamente a diario, considerando los alumnos la estimación aproximada en semanalmente, en cambio, la llevada a cabo trimestralmente se deja entrever que es aquella que reciben en materia estrictamente profesional y que sí tiene más sentido que se realice con dicha frecuencia. El dato menos relevante recae en la llevada a cabo diariamente con un porcentaje del 5,4%. • Atendiendo al espacio donde tienen lugar con más frecuencia las sesiones de orientación recibidas por los alumnos, entendemos que un 69,7%, se declina por la clase, frente al 2,4%, que decae por el salón de actos. Destacar también en este punto, que el espacio destinado al despacho del orientador es elegido por un escaso 15,7%, lo que nos hace percatarnos de la poca afluencia de alumnos que acuden a él. • En cuanto a la evaluación del grado de satisfacción que tienen los alumnos relacionada con la adecuación de la 	<p>imparte esa materia, pero si la dificultad deriva a más, pues ya sería el tutor quién en colaboración con el profesor determine las actividades de refuerzo que necesitan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo de dedicación o el espacio destinado para realizas variará dependiendo de si el problema que se les plantea es sobre algún aspecto más personal o es sólo académico. En este caso, acuden directamente al tutor e incluso a sus propios padres. Pero en estos casos, finalmente será el orientador/ quién asuma el rol de ayudarles aplicando tests o mediante diferentes sesiones hasta que dicho problema sea solventarlo. • Sobre las categorías que tratan la tutoría y la orientación: tiempo, actividades, tipo de información tratada, aplicación, exponen que el tiempo dedicado en este caso a las tutorías es de una hora a la semana y que en cambio, el destinado a la orientación es aquel que cada uno quiera dedicarle, pues se puede acudir libremente al despacho del orientador. • Si atendemos a las diferentes actividades realizadas, al tipo de información que se les proporciona o a cómo es tratada, los alumnos no establecen distinciones claras entre las 	<p>por ciclos.</p> <p>Se entiende por tanto, que debe producirse una estrecha colaboración entre el profesorado-tutores y el departamento de orientación de forma que puedan ser absorbidos conjuntamente todos los problemas o requerimientos que vayan presentando los alumnos con el fin de diagnosticarlos en el caso que se estime oportuno desarrollando así un programa de intervención específico en cada caso.</p> <p>Adentrándonos más en las <i>actuaciones tutoriales</i> que son llevadas a cabo por cada uno de los sujetos entrevistados en sus respectivas aulas, hemos podido apreciar una serie de similitudes, pero también de diferencias entre ellos.</p> <p>Si atendemos a la dedicación destinada a la tutoría, podemos decir que se tratan de sesiones semanales de una hora de duración. Con respecto a las actuaciones llevadas a cabo en el centro se destacan a grosso modo como las actividades mencionadas en mayor medida, las encaminadas a llevar a cabo adaptaciones curriculares con el objetivo de desarrollar programas personalizados a cada alumno, para así mejorar el proceso de enseñanza-</p>
--	--	---	--

	<p>orientación que reciben en sus centros educativos, obtenemos como resultados más significativos, que un 40,5%, la considera satisfactoria. En cambio, un 8,8%, apunta a que nos nada satisfactoria.</p>	<p>que son abordadas desde una perspectiva u otra, ya que todas son prácticamente desarrolladas en las sesiones de tutoría aunque en algunos de los casos sea realizada por el orientador/a del centro. Por ello, recogeremos de forma general las que suelen realizar con mayor afluencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades: refuerzo de asignaturas, se tratan temas relacionados con las normas de convivencia, hábitos de estudio, orientación sobre las diferentes opciones que podemos elegir: ciclos formativos, bachillerato (estas actividades son resaltadas por los alumnos que se encuentran en el segundo ciclo de secundaria),... • Aplicación actividades: grupal, salvo el refuerzo de las asignaturas que a excepción de que sean dudas planteadas conjuntamente, suelen ser abordadas de forma particular. • Espacios: el aula, el salón de actos (al inicio del curso), y el despacho del orientador/a (en cada caso concreto). • Con respecto a la valoración que realizan en torno a las funciones tutoriales desarrolladas, destacan que suelen ser buenas, aunque creen que se les dedica poco tiempo. En cuanto, a las valoraciones relativas a la 	<ul style="list-style-type: none"> • El fin último es, conocer de manera más individual a los alumnos de cara a las dificultades que puedan tener en las diferentes materias que imparten para saber donde hay que afirmarlos de manera más particular. • Percepción que creen tener los alumnos sobre las funciones que desempeñan, sobre ellos mismos: se han podido recoger algunas opiniones sobre la visión que los propios entrevistados tienen bajo su punto de vista, aventurándose a decir que, entienden que los alumnos consideran la tutoría como un espacio en el que poder realizar actividades de refuerzo o el que es un tiempo empleado para preparar actividades que irán teniendo lugar a lo largo del curso escolar. • Haciendo referencia en un primer momento a la importancia de la tutoría, queda expuesto que es considera de forma conjunta como una acción
--	--	--	--

		<p>orientación vamos a destacar de forma explícitas algunas de las respuestas dadas:</p> <p>“...no sé...” (Alumno 1º. Entrevista IV).</p> <p>“...no nos informan de nada...no sé qué decirte...” (Alumna 2º. Entrevista V)</p> <p>“...no podría darte ninguna valoración...” (Alumno 3º. Entrevista VI)</p> <p>“...buena,...ahora estamos dando unas clases con la psicóloga que nos va a explicar..., las opciones que tenemos en bachillerato...” (Alumna 4º. Entrevista VII)</p>	<p>imprescindible, en cuanto, que se está tratando no solamente de educar a los alumnos en contenidos, sino también en aptitudes y perspectivas de futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pone en evidencia también, que es una forma de conocer más a los alumnos a través de las distintas actividades que se van organizando en la clase. Además, de estar al tanto de forma más particularizada de cada uno de los alumnos con el objetivo de poder ofrecerles una orientación adecuada para con ello favorecer una mejor integración tanto en clase como en el centro. E incluso a través de estas sesiones, los propios alumnos pueden poner sus inquietudes y preocupaciones, pues entienden este espacio para abordar este tipo de cuestiones.
<p>Mercado laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atendiendo al grado de frecuencia con la que los alumnos reciben información sobre las diferentes salidas profesionales que tienen los 	<ul style="list-style-type: none"> • En función a la información que se relacionada con el <i>grado de satisfacción sobre la información profesional</i> que reciben en sus centros, 	<ul style="list-style-type: none"> • Se destaca que además del estudio pertinente a las perspectivas de futuro tanto académicas como de

	<p>diferentes estudios a los que pueden optar a la hora de confección su itinerario formativo y/o profesional de cara a su inserción laboral futura, apreciamos que la mayoría con un 30,4%, pondera que alguna vez. Como dato menos representativo, nos encontramos que sólo un 10%, cree que nunca le han informado, pero si consideramos que esto no debería darse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si atendemos a la necesidad que ponen de manifiesto los sujetos en cuanto a la orientación profesional, podemos estimar que un 48,9% considera que es alta, frente al 1,1%, que evalúa que es muy baja. El resto de los datos también significativos para nuestra investigación que atienden al 28,9% y al 18,9% cuya valoración ante la necesidad de la orientación profesional es muy alta y media respectivamente, ponen de manifiesto la importancia que los alumnos le otorgan a este ámbito del proceso orientador. • En cuanto al grado de importancia relacionado con la idea de que el proceso de orientación debe ser una acción cíclica y desarrollada a lo largo de toda la vida, es decir, tanto antes como después de la escolarización del individuo en la etapa de la educación 	<p>así como la consideración de si ésta es suficiente o no, se plantean muchos interrogantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría se declina en considerar que es buena, pero sin embargo todos consideran que sería conveniente mejorarla, ampliar las sesiones tanto de tutoría como de orientación, enfocar más al ámbito profesional (alumno/a de 3º y 4º) que incluso no se “esperen hasta el último momento” a explicarnos las diferentes opciones que tenemos en bachillerato o las otras opciones a las que podemos optar. • Si atendemos a las diferentes modalidades y ciclos formativos recogidos, que se les fueron preguntando una vez se empezó a hablar del ámbito profesional, destacaron en su mayoría que las que tienen más salidas profesionales son las relacionadas con la informática y la salud y que en cambio las que menos salidas tenían eran las vinculadas a las artes, humanidades, ... • No obstante, y pese a la conciencia que tienen de las ramas “más productivas”, la información que reciben en los centros no la evalúan muy positivamente considerando que es escasa y que mucha de la información que tienen es proporcionada por sus 	<p>integración y/o profesionales que se desarrollan en el centro estas últimas más durante los últimos cursos de la E.S.O., se van esbozando y poniendo en prácticas nuevas ideas con el fin de conseguir el uso de programas de orientación adaptados a cada una de las necesidades presentadas por los alumnos tanto de forma individual, como colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia de esta acción dentro del centro destaca fundamentalmente porque les permite conocer mejor a los alumnos pudiendo así, establecer una parámetros de actuación más definido teniendo en cuenta las necesidades de uno de ellos, permitiendo así un desarrollo íntegro en su propio ciclo formativo de forma general y en cada uno de los ámbitos de su vida de forma particular. • Relación escuela - mercado laboral, se pueden señalar que • en su mayoría opinan que sería necesaria una vinculación más estrecha entre la escuela y el mercado
--	---	---	--

	<p>secundaria obligatoria, podemos destacar que la mayoría de los alumnos consideran que es alta (41,8%). En cambio la minoría se declina que su importancia es muy baja en un 1,6%.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquellos aspectos que los alumnos consideran que son más influyentes para su propio desarrollo profesional son los personales (49,4%), seguidos de los formativos con un 22,7% y por último de los sociales (14,7%). Los factores que estiman menos influyentes son los psicológicos con un 9,7%. • En relación a las fuentes de información con la que los alumnos creen que pueden obtener un mayor número de información encontramos que están: Internet (74,8%), los Servicios Públicos de Empleo (7,7%) y las Agencias de Colocación y Empresas de Trabajo Temporal, ambas con un 6,1 %. • Por lo que respecta a las técnicas más significativas para los alumnos en relación a la búsqueda de empleo y de las cuáles les gustaría recibir información y/o ponerlas en práctica en sus centros educativos son por orden de importancia las siguientes: CV (51,4%), Tests Psicotécnico 	<p>propios padres, hermanos o compañeros que se encuentran en cursos superiores.</p>	<p>de trabajo ("la empresa"), adecuando en general con el fin de facilitar un mayor conocimiento al alumno en temas relacionados con el sistema productivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta relación la consideran imprescindible hasta el punto en que debería ser manifestada en las aulas haciendo llegar a los alumnos los estudios relacionadas directamente con el mercado laboral donde se expongan las carreras más demandas, las cualificaciones que se precisan, etc. Es decir, que se pueda llegar a considerar como una dimensión transversal a tratar dentro de los centros educativos. • Papel que creen desempeña la formación en nuestro sistema productivo actual. En este sentido, las opiniones vertidas también son muy interesantes y exponemos que consideran que el Sistema Educativo, no sólo debe centrarse en formar a cuidados ejemplares que sepan aplicar unas determinadas normas de
--	---	--	--

	<p>(24,6%), Entrevistas de Selección (8,9%) y Cartas de Presentación (3,6%).</p> <ul style="list-style-type: none"> Según los resultados obtenidos un 34,5%, creen que la orientación profesional que les proporcionan en sus respectivos centros es satisfactoria, en cambio un 8,4%, opinan que no es nada satisfactoria. En este caso, se considera que las respuestas de los alumnos han apuntado hacia la parcialidad si atendemos a que la mayoría de los alumnos creen recibirla escasamente, dándole una importancia alta en un 48,9%. <ul style="list-style-type: none"> <i>Modalidades</i> Ciencias de la Naturaleza representa un valor de escala normal con un 29,5%. Ciencias de la Salud, las escalas más significativas concedidas fueron de un 38,4%. Tecnología, los resultados obtenidos reflejan un 30,8%. Humanidades, apreciamos las escalas más significativas otorgadas a los porcentajes comprendidos entre un 36,6%. 		<p>convivencia o que aprenda correctamente y con “buenas notas” todo lo que se les enseña en el aula, sino que también deben “producirse” ciudadanos que consigan alcanzar un equilibrio entre la escuela y la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> Debe existir una mayor potencialización entre la oferta y la demanda, llevando a cabo programas formativos orientados a ofrecer a los alumnos las necesidades reales del mercado de trabajo focalizándoles hacia esas vías más productivas, a la vez que enriquecedoras tanto para su desarrollo personal como laboral futuro.
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none">• Ciencias Sociales, podemos apreciar un valor otorgado de un 32,8%.• Arte, se otorga el valor más alto con un 31,0% a la escala de valoración baja.<ul style="list-style-type: none">• <i>Ciclos Formativos</i>• Actividades Agrarias, podemos señalar como el dato más alto el proporcionado por la escala de valoración: baja con un 30,2%.• Actividades Agrarias, podemos señalar como el dato más alto el proporcionado por la escala de valoración: baja con un 30,2%.• Actividades Marítimo-Pesqueras, se puede deducir que el valor de escala que representa un 34,3% (representa la escala de valor: baja.• Administración, se le otorga un 39,1% relacionado con la escala de valor alta.• Artes Gráficas, podemos observar que las más destacadas son las convenientes al grado: medio y muy alto. En estos valores los porcentajes obtenidos son un 34,6% y un 7,1% comparativamente.		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades relacionadas con el Comercio y el Marketing, se puede apreciar que los porcentajes y frecuencias más destacaos son los obtenidos en las escalas de valores: alto (40,2%). • Actividades relacionadas con la Comunicación, la Imagen y el Sonido, destacamos los porcentajes más representativos en su valor más alto con un 38,9%. • Actividades relacionadas con la Edificación y la Obra Civil, alcanzan sus datos más representativos en las escalas de valores: alto con un 37,6%. • Actividades relacionadas con la Electricidad y la Electrónica, se puede inducir que el valor de escala que simboliza el 30,9% representa la escala de valor: alta. • Actividades de fabricación mecánica, podemos puntear como el dato más alto el facilitado por la escala de valoración: media con un 34,3%. • Actividades concernidas a la Hostelería y el Turismo, se puede considerar que los más destacaos son los emanados en las escalas de valores: alto con un 32,9%. 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">• Actividades relacionadas con la Imagen Personal, podemos observar que las más recaladas son las favorables al grado: medio y muy bajo. En estos valores los porcentajes obtenidos son un 33,0% y un 6,7% respectivamente.• Las Actividades relacionadas con la Informática, logran sus datos más distintivos en las escalas de valores: muy alto con un 35,9%.• Actividades vinculadas con la Madera y el Mueble, se aprecia que las más acentuadas son las favorables al grado: medio con un 40,7%.• Actividades relacionadas con el Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados, podemos marcar como el dato más alto el proporcionado por la escala de valoración: medio con un 30,4%.• Actividades sujetas al Mantenimiento y Servicios de Producción, se observa como el dato más alto el proporcionado por la escala de valoración: media con un 42,6%.• Actividades pertenecidas a la Química, se puede discurrir que los porcentajes más destacaos son los procedentes		
--	--	--	--

	<p>en las escalas de valores: alto con un 30,0%.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades relacionadas con la Sanidad y la, inducimos que el valor de escala que personifica el 45,0% constituye la escala de valor: muy alta. • Las Actividades relacionadas con los Servicios Socioculturales y a la Comunidad, alcanzan sus datos más característicos en las escalas de valores: alto con un 33,9%. • Actividades relacionadas con el Textil, la Confección y la Piel, podemos observar que los más subrayados son los relativos al grado: media con un 36,8%. • Actividades relacionadas con el Vidrio y la Cerámica, logran sus datos más característicos en las escala de valor: baja con un 29,5%. 		
--	---	--	--

En síntesis y tras la triangulación de los datos obtenidos una vez aplicados los diferentes instrumentos, podemos concluir exponiendo que una gran mayoría de las variables estudiadas han quedado contrastadas, quedando patente la credibilidad de la investigación llevada a cabo.

Se deduce que el grado de satisfacción que los alumnos muestran en base a la formación general que reciben en sus respectivos centros educativos es adecuada aunque la mayoría se declina en considerar que sería conveniente mejorarla y ampliar las sesiones tanto de tutoría como de orientación.

Centrándonos en el proceso orientador, los alumnos han manifestado que los agentes más implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la orientación que tiene lugar en los centros corresponde al tutor. Aunque en este punto otorgan un papel muy importante a la familia como fuente también de información.

En cuanto al desarrollo de la carrera se pone de manifiesto que los alumnos estarían interesados en recibir más información en materia de orientación profesional ya que la consideran importante de cara a su futuro laboral y desarrollo personal y profesional. En este punto las entrevistas llevadas a cabo al equipo educativo desempeñan un papel fundamental, pues manifiestan esa necesidad manifestada por los alumnos como una inquietud patente en las aulas.

Expondremos a continuación de forma resumida los aspectos más destacables junto con las anotaciones recogidas a través del **diario** en el que se han recopilado comentarios no sólo de la fundamentación teórica, exponiendo temporizaciones, búsqueda de información, apuntes de los autores más significativos y necesarios a estudiar para esta investigación, sino aquellos datos curiosos y reveladores proporcionados sobre todo por los alumnos que

nos han ayudado a contrastar la información obtenida enriqueciendo así el proceso investigador.

- Los sujetos objeto de estudio nos han ayudado a estudiar los factores más representativos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma general, y del grado de conocimiento, adecuación y satisfacción del proceso de la acción tutorial y de la orientación que se lleva a cabo en sus centros de forma más particular.
- Se determina que los factores más influyentes para un adecuado desarrollo formativo son además de la capacidad intelectual, la ayuda proporcionada por todos los agentes implicados en el proceso educativo incluida la familia. Aunque destacan la figura del tutor como una de la más representativas.
- En cuanto la orientación profesional dentro del proceso educativo y sobre las salidas profesionales que consideran los alumnos tienen algunas materias, se ha determinado de forma unánime que creen conveniente recibir más información.

Y por último, se expondrá de forma gráfica la triangulación de la investigación llevada a cabo en base a las diferentes metodologías utilizadas para el logro de los objetivos marcados al inicio de esta investigación.

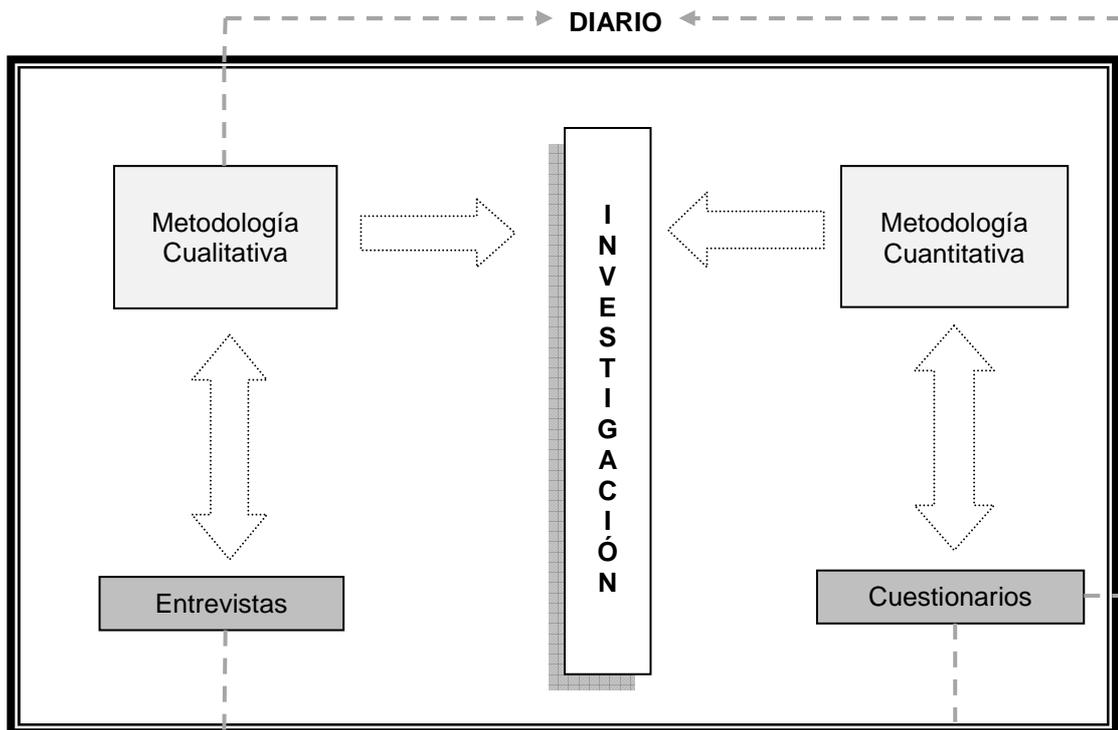


Figura 36: Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

1. CONCLUSIONES

Para poder determinar las principales conclusiones derivadas de la investigación, y con el fin de poder corroborar los objetivos marcados al inicio, se expondrán una serie de conclusiones: generales y específicas.

1.1. Conclusiones generales

Las conclusiones generales suscitadas en torno al planteamiento inicial de nuestra investigación son:

- Se destaca la importancia que tiene la orientación y las funciones tutoriales dentro del centro educativo. La tarea orientadora y la tutorial muestran estar al servicio de los alumnos ofreciéndole cobertura en varios aspectos de sus vidas, como pueden ser problemas de comportamiento o de adaptación social o incidencias negativas ante el aprendizaje.

- Como miembros integrantes capaces del desarrollo de este proceso, nos encontramos en primer lugar con el tutor, seguido de la familia y en un tercer plano aparece la figura del orientador. Se destaca la necesidad de una mayor implicación directa con los alumnos por parte del orientador del centro.

- El proceso orientador se presenta como un elemento necesario al proceso educativo y al desarrollo integral de la persona. Lo plantean como una necesidad y cuyo objetivo debe centrarse en ayudar a los alumnos para que conozcan cuáles son las mejores opciones que tienen dentro del contexto educativo y para su futuro académico y laboral.

- Se requiere que el proceso de orientación tenga lugar en todas las etapas educativas, pero que algunas de ellas como la profesional empiece a fomentarse a edades tempranas, de forma que el alumno pueda ir

familiarizándose con el mercado laboral. De esta forma se evitaría una focalización masiva al final de la escolaridad obligatoria y los alumnos podrían ir conociendo desde el inicio las diferentes ocupaciones existentes y más demandas en el mercado laboral, lo que supondría una mayor maduración en torno a este tema de cara a una futura elección que en muchas ocasiones no es muy lejana.

- Los alumnos requieren que se haga un servicio de orientación más activo en los centros y/o que se fomenten los servicios de apoyo externos, de forma que se pueda ofrecer una información plena por parte de los profesionales más adecuados sobre esta temática.

- Se hace necesario profundizar en la relación entre la educación y el mundo del trabajo. Esta relación nos hace, indagar en las numerosas transformaciones que están teniendo lugar en el mercado de trabajo, en sus exigencias estructurales y en sus necesidades reales, así como reflexionar sobre la capacidad que ofrece el sistema educativo para dar respuesta con nuevas estrategias de actuación.

- Se considera de gran importancia propiciar una atención destacada a los procesos de transición e inserción profesional. La orientación profesional adquiere una necesidad notable por los alumnos en su doble dimensión personal y social. Por ello, se considera preciso optimizar esa transición desde la escuela al trabajo, que los jóvenes encuentren aquellas alternativas que en mayor medida satisfagan sus propias necesidades.

- Los alumnos en su mayoría consideran adecuados los procesos de intervención que tienen lugar de cara a su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero si puntualizan su descontento en aspectos que deberían potenciarse más, como por ejemplo la necesidad que ponen de manifiesto y que ha quedado registrado tanto en los cuestionarios como en las entrevistas sobre que la orientación en determinados aspectos como el profesional debería de iniciarse

al inicio de la enseñanza obligatoria, en la que se desarrollen nociones básicas y que conformen vayan avanzando se vaya incremento dicha información. En todos los casos ha quedado de manifiesto que la información en materia profesional tiene lugar al final del segundo ciclo.

1.2. Conclusiones específicas

A través de los objetivos específicos expuestos al inicio de la investigación, se pueden establecer las siguientes conclusiones.

- **Conocer la visión que tienen los alumnos sobre el asesoramiento que reciben en los centros educativos.**

La visión de los alumnos sobre el asesoramiento que reciben en sus centros podría decirse que es satisfactoria. No obstante, habría que diferenciar dentro de ese asesoramiento el concerniente a la acción tutorial y al proceso orientador. Por lo que respecta al PAT, se destaca todo lo relacionado con la ayuda personal (problemas familiares, con compañeros,...), la ayuda académica (dificultades en asignaturas, en comprensión,...) y ayuda en materia vocacional y/o profesional (información sobre ciclos formativos, carreras,...). Aunque en relación a esta última la valoración por parte de los alumnos ha sido algo por debajo respecto a la personal y a la académica.

- **Analizar el contexto educativo y social de los alumnos durante y al término de la escolaridad obligatoria.**

Se considera que hay factores determinantes en el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en el que van a influir aspectos como el contexto social, económico y familiar.

En este punto resulta interesante mencionar el grado de adecuación que han manifestado los alumnos en cuanto a la percepción que la orientación debe plantearse como un proceso cíclico, a lo largo de toda la vida, en la que el sujeto pueda contar con ayuda en cualquier estadio de su vida.

- **Conocer las herramientas metodológicas de trabajo que puedan ayudar al proceso orientador de los alumnos en los centros educativos.**

Hemos podido destacar en base a las opiniones de los alumnos, que podría resultar interesante la realización de talleres en los que se enseñen diferentes técnicas y recursos utilizados para la búsqueda de empleo, así como los pasos a seguir para su elaboración y puesta en práctica.

- **Estimar aquellos aspectos formativos que se precisan para perfilar un determinado itinerario formativo y/o profesional.**

En el momento de confeccionar un determinado itinerario formativo o profesional el sujeto debe contar con una serie de recursos que le permita desenvolverse de forma eficiente en el complejo entramado del mercado laboral. Para ello, se le deberá proporcionar aquellas fuentes de información a través de las cuales pueden obtener un mayor número de información como pueden ser: Internet, los Servicios Públicos de Empleo, etc.

- **Estudiar los factores que influyen en la búsqueda de empleo de los alumnos y en su posterior incorporación al mercado laboral.**

Podemos destacar como los factores más influyentes en la búsqueda de empleo son los relacionados directamente con las potencialidades de la persona, la motivación que tenga, las cualificaciones requeridas, etc.

No obstante, el éxito que una persona pueda tener a la hora de incorporarse en el mercado laboral puede depender en gran medida de los

recursos utilizados (curriculum vitae, carta de presentación,...) , así como del uso adecuado que se haya venido haciendo de ellas.

- **Proporcionar una visión general de la situación actual del mercado laboral definen las metas que se persiguen con las acciones de orientación favoreciendo la empleabilidad a través de un mayor conocimiento del mercado laboral.**

Los alumnos deben ser conscientes del estado actual del mercado laboral y de los cambios que se vienen desarrollando con la finalidad, de que vayan conociendo los perfiles profesionales más demandados. De esta forma la determinación hacia unos determinados estudios o carrera profesional podría estar enfocada a las necesidades reales del mercado laboral aumentándose así la relación entre oferta-demanda y la productividad real de la sociedad.

2. PROPUESTAS DE MEJORA

Atendiendo al tema central de nuestra investigación podemos decir que tanto la tarea orientadora como la tutorial deben estar al servicio de los alumnos ofreciéndole cobertura en varios aspectos de sus vidas, como pueden ser problemas de comportamiento o de adaptación social o incidencias negativas ante el aprendizaje, y no sólo las relativas directamente con lo curricular puesto que son también planteamientos educativos y que pueden afectar a su formación y futuro profesional. Por lo demás, las necesidades a las que se deberán atender van a ser muy cambiantes dependiendo del contexto en el que se desarrolle la actividad orientadora, siendo necesario proponer un determinado modelo de intervención que se adapte a los cambios y demandas que haya que atender en cada momento del desarrollo de los escolares.

Para que este servicio fuese más eficaz, debería fomentarse a edades tempranas, quizás desde los ocho o nueve años, de forma que el alumno

pueda ir familiarizándose con el mercado laboral. De esta forma se evitaría una focalización masiva al final de la escolaridad obligatoria y los alumnos podrían ir conociendo a partir de este momento las diferentes ocupaciones existentes y más demandas en el mercado laboral, lo que supondría una mayor maduración en torno a este tema de cara a una futura elección que en muchas ocasiones no es muy lejana.

En cuanto a los miembros integrantes del equipo educativo nos encontramos con el perfil del tutor como el más representativos, pero además también deben intervenir el orientador, el profesor y los padres como agentes naturales que consagren de forma más participativa el programa de orientación integrado dentro del currículum desde dónde han de alcanzarse las metas y objetivos orientadores inicialmente propuestos en cada centro educativo. Es importante disponer de un grupo de profesionales formados en distintas especialidades para poder atender a la persona en toda su globalidad en el momento de tomar una decisión vocacional o laboral, e iniciar el trabajo de búsqueda de empleo a partir de las directrices de un equipo multidisciplinar.

En este punto habría que destacar la escasa preparación de los agentes implicados en el proceso orientador ante la aplicación de las herramientas de intervención necesarias, así como de la adaptación a las necesidades concretas de cada sujeto. Los recursos didácticos son usados en definitiva para apoyar el desarrollo de los sujetos en aspectos relacionados con el pensamiento, el autoconocimiento, el lenguaje y la socialización, entre otros factores en los que se van a ver implicados los sujetos dentro del ciclo formativo, encargados de enseñarles cómo deben ser utilizarlos y cuál es el objetivo final de su empleabilidad.

Vemos pues que la orientación ayuda a la persona en cualquier momento de su vida a tomar decisiones que influirán en su futuro. Dicha orientación deben llevarla a cabo profesionales cualificados y formados para este tipo de servicios. Decisiones erróneas nos lleva a elecciones igualmente

erróneas que pueden generar fracaso, en algunas ocasiones, y a decidirse mal planificadas y forzadas en la mayoría de los casos, que pueden producir desequilibrios interiores. Para que ello no ocurra se deberá crear servicios de orientación para la atención de esta población necesitada.

3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- Establecer una relación entre el rendimiento académico de los alumnos con el contexto familiar.
- Determinar por qué los alumnos de las ESO consideran que sus estudios tienen un grado de dificultad alta.
- Estudiar la visión cruzada entre la figura del orientador y el tutor por parte de los alumnos.
- Correlación entre las profesiones más demandadas en el siglo XXI y los estudios más cursados. Estudio comparativo.
- La formación académica de los padres influye en la consecuente estructura de estilo laboral que el sujeto irá confeccionando a lo largo de su vida.
- La influencia de los factores económicos y social en la persona definirá su estilo de vida en el futuro.
- El grado de satisfacción que el alumnado tiene en base a la formación que recibe en su centro educativo influye en su rendimiento académico.
- Estudio correlacionado del primer y segundo ciclo de la ESO en base a la orientación profesional llevada a cabo en sus centros educativos.

DIARIO

DIARIO

Atendiendo a la investigación que actualmente estoy realizando y siguiendo los objetivos marcados al inicio de la misma voy a utilizar el **diario** como herramienta de trabajo y sobre todo como metodología cualitativa que va a complementar la información obtenida a través de los cuestionarios y de las entrevistas.

De esta forma voy a ir recogiendo semanalmente a través de este diario las acciones realizadas, así como las observaciones y las reflexiones que se deriven de cada una de ellas. Por tanto, se comenzará el desarrollo del mismo a partir del mes de enero del 2008, fecha en la que da comienzo el proceso de recogida de información de los centros educativos a través de los cuestionarios.

Previamente y tras la defensa de la Tesina (septiembre de 2007) se llevan a cabo una serie de acciones con el objetivo de poder comenzar a pasar los cuestionarios durante el mes de enero tal y como se había planificado. Para ello, se llevaron a cabo una serie de actuaciones:

1. Observación

- Revisión de la Tesina
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Una vez que expuse la Tesina, me ilusionó aún más el trabajado que estaba desarrollando al considerarse de gran interés e innovación.

El desarrollo de la misma abarcó una serie de fases que fueron estructuradas y que estaban cohesionadas con el desarrollo posterior que tendría lugar hasta la culminación de la investigación que se había planteado. Estas fases, quedaron resumidas de la siguiente manera:

Fases previas:

1ª Contextualización de la investigación: necesidades, problema, demanda.
2ª Diseño y procedimiento: planteamiento de los objetivos generales y específicos.
3ª Propósitos: valorar, tomar decisiones, optimizar.
4ª Diseño y elaboración del cuestionario: valoración del Juicio de Expertos.

Por otro lado, quedaron manifestadas las fases posteriores a desarrollar que fueron:

Fases posteriores:

5ª Aplicación de instrumentos: cuestionarios, entrevistas y diario.
6ª Análisis de datos.
7ª Proceso de triangulación: juicios positivos y negativos.
8ª Conclusiones y propuestas de mejora.

Teniendo en cuenta dichas fases se considera importante la elaboración de una cronología que seguiría para su desarrollo y ejecución. Y aunque en ellas incluyo una revisión de la teoría con el fin de ampliarla añadiendo más información, los capítulos inicialmente planteados en la fundamentación teórica fueron los siguientes:

1. Conceptualización, principios y contextos de intervención en orientación.
2. La acción tutorial y los servicios de apoyo al centro.
3. La acción tutorial y la orientación profesional para el acceso al ámbito laboral.

De esta manera considero la opción de incluir un capítulo más en el que poder tratar las herramientas metodológicas que pueden ser utilizadas para llevar a cabo la orientación en los centros educativos. Así pues, la estructura en la que estaba pensando quedaba finalmente estructurada de la siguiente manera:

1. Conceptualización, principios y contextos de intervención en orientación.
2. La acción tutorial y los servicios de apoyo al centro.
3. Las herramientas metodológicas para la orientación en los centros educativos.
4. El proceso orientador ante la inserción de los jóvenes al mercado laboral.

Por otro lado, llevo a cabo la determinación de la población que quiero que participe en mi investigación. En este caso son los centros educativos del municipio de Granada y el objetivo planteado, no es otro que el de invitarles a que participen en la investigación que estoy llevando a cabo.

RELACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE GRANADA
• Amor de Dios (privado)
• Ave María Casa Madre (privado)
• Ave María La Quinta (privado)
• Ave María San Cristobal (privado)
• Ave María San Isidro (privado)
• Ave María Vistillas (concertado)
• Caja General de Ahorros (privado)
• Ciudad de los Niños (privado)
• Compañía de María (privado)
• Divino Maestro (privado)
• El Carmelo (privado)
• Inmaculada Niña (privado)
• Jesús y María Cristo de la Yedra (privado)
• Juan XXIII Cartuja. (privado)
• Juan XXIII Chana (privado)
• Juan XXIII Zaidín (privado)
• La Asunción (privado)
• La Inmaculada (privado)
• La Presentación de Nuestra Señora. (privado)
• Luz R. Casanova (privado)
• Monaita
• Mulhacén (privado)
• Nuestra Señora de la Consolación (privado)
• Nuestra Señora de las Mercedes (privado)
• Nuestra Señora del Rosario (privado)
• Progreso (privado)
• Padre Manjón (privado)
• Regina Mundi (privado)
• Sagrada Familia (privado)
• Sagrado Corazón (privado)
• San Isidoro (privado)
• San José (privado)
• San Juan Bosco (privado)

• Santa Cristina (privado)
• Santa María (privado)
• Santiago Ramón y Cajal (privado)
• Santo Domingo (privado)
• Santo Tomás de Villanueva (privado)
• Virgen de Gracia (privado)
• Albaycín (público)
• Alhambra (público)
• Ángel Ganivet (público)
• Cartuja (público)
• Francisco Ayala (público)
• Fray Luis de Granada (público)
• Generalife (público)
• La Madraza (público)
• Mariana Pineda (público)
• Miguel de Cervantes (público)
• Padre Manjón (público)
• Padre Suárez (público)
• Pedro Solas de Rojas (público)
• Politécnico Hermenegildo Lanz (público)
• Severo Ochoa (público)
• Veleta (público)
• Virgen de las Nieves (público)
• Zaidín-Vergeles (público)
• Agustinos
• Dulce Nombre de María (Los Escolapios/privado)

Este listado fue obtenido a través de la Consejería de Educación de Sevilla y a través de él, comienzo a hacer la programación temporal de las visitas que voy a ir realizando. Las visitas las programo por zonas y para ello, tengo en cuenta los códigos postales pues son datos que me van a facilitar el trabajo a la hora de organizarme.

Enero 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Amor de Dios -Ave María-San Cristóbal	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Jesús y María Cristo de la Yedra -Juan XXIII- -Cartuja	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Luz R. Casanova -San José -Zaidín-Vergeles	Diario. Albayzin		
14	15	16	17	18	19	20
Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Ave María-Casa Madre -Divino Maestro	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Ave María-La Quinta -Dulce Nombre de María Inmaculada Niña	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Miguel de Cervantes -Pedro Sota de Rojas -Sagrado Corazón	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Zaidín-Vergeles	Centros. Diario. -Ave María-San Isidro		
21	22	23	24	25	26	27
Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Ave María-Vistillas -Nuestra Señora de las Mercedes -Nuestra Señora del Rosario	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Santo Domingo	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Caja General de Ahorros -El Carmelo -Progreso	Diario.		
28	29	30	31			
Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Alhambra -Mariana Pineda -Veleta	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Ciudad de los Niños -Juan XXIII. Chana -Severo Ochoa	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Monaita -Mulhacén -Nuestra Señora de la Consolación	Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Compañía de María			

Febrero 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Juan XIII-Zaidín	5 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	6 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -La Asunción -La Inmaculada -La Presentación	7 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Virgen de Gracia	8 Centros. Diario. -Regina Mundi -San Isidro -Santa María	9	10
11 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Santiago Ramón y Cajal -Fray Luis de Granada	12 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Santo Tomás de Villanueva	13 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Sagrada Familia -Ángel Ganivet -Padre Suárez	14 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Francisco Ayala -La Madraza -Virgen de las Nieves	15 Centros. Cuestionarios. Diario. -Generalife	16	17
18 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica. -Politécnico Hermenegildo	19 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	20 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	21 Centros. Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	22 Centros. Cuestionarios. Diario.	23	24
25 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	26 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	27 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	28 Revisión bibliográfica. Reestructuración fundamentación teórica.	29 Diario.		

Una vez expuestos los calendarios que me servirían como guía para las visitas a los centros hago un esquema del tiempo estimado que invertiré desde que las realizo hasta que obtengo la información completa. En esta temporalización tendré en cuenta también la dedicación estimada a la revisión bibliográfica, así como a la consideración de aspectos relativos tanto a la fundamentación teórica como metodológica.

➤ 2008: Enero / Febrero / Marzo
○ Bibliografía: búsqueda, indagación y lectura de información para la fundamentación teórica
○ Centros educativos: estructuración y organización de las visitas por zonas
○ Visita a los centros
○ Cuestionarios
➤ 2008: Abril / Mayo / Junio
○ Bibliografía: incluir información fundamentación teórica
○ Visita a los centros
○ Cuestionarios
➤ 2008: Julio / Agosto
○ Fundamentación metodológica
○ Cuestionarios: SPSS
➤ 2008: Septiembre / Octubre / Noviembre / Diciembre
○ Fundamentación metodológica
○ Cuestionarios: centros educativos
○ Cuestionarios: SPSS

3. Reflexión

Una vez expuesta la Tesina en el mes de septiembre del año 2007, llevo a cabo una revisión de toda la información recopilada hasta ese momento en el que queda constancia de la temática sobre la que quiero seguir indagando. De ahí, me surge la primera idea de ampliar la información relacionada con la fundamentación teórica con el fin de darle una mayor fuerza bibliográfica y por

otro lado, la de planificar cronológicamente la realización de los siguientes pasos de la investigación. Para ello, me centro durante estos últimos meses del año en pensar en aquellos posibles temas a incluir en la teoría y en marcar la estructura cronológica que iría siguiendo.

En cuanto a la determinación de los centros voy cerrando la estructura cronológica con la que poder dar comienzo a las visitas.

Día: viernes 4 de enero de 2008

M 1 MX 2 J 3 V 4

1. *Observación:* NAVIDADES

Día: viernes 11 de enero de 2008

L 7 M 8 MX 9 J 10 V11

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Llevo a cabo una búsqueda bibliográfica de la temática de uno de los capítulos que quiero incluir en la investigación. Este capítulo se titula: “Las herramientas metodológicas para la orientación en los centros educativos”. De dicha bibliografía he encontrado entre otras, obras como estas:

AGUILAR, M. J. y ADGER-EGG, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.

AGUILAR, M. J. (1998). Evaluación de servicios y programas sociales. En Rebollo, E. (Ed.). *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992). *La didáctica, el curriculum, los medios y los recursos didácticos*. Málaga: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

GAIRÍN, J. (1992). “Evaluación de programas de formación”. En Álvarez, M. (Coord). (1992). *La orientación escolar, formación y puesta al día*. Madrid: escuela española.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

POZO, C., ALONSO, E. y HERNÁNDEZ, S. (2004). *Teoría, modelos y métodos de evaluación de programas*. Granada: GEU.

RODRÍGUEZ, M. L. y GIL, T. N. (1983). *Modelos de Intervención en Orientación Educativa y Vocacional. Organización de los servicios y recursos*. Barcelona: P.P.U.

SPIEGEL, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias: orientación metodológica para su selección y diseño*. Buenos Aires: BID/FOMIN CINTERFOR/OIT.

En cuanto a los centros educativos, comienzo a realizar las visitas de los centros tal y como me había programado. En algunas de ellas, me ha acompañado César para que me habituase a las reuniones o aspectos que debía destacar a la hora de hablar con los directores de los centros educativos con el objetivo de que colaborasen con nosotros.

Destacar que a cada una de las reuniones llevamos una documentación que acreditaba la verificación del estudio que estaba realizando, así como los objetivos marcados en el mismo.

Los centros visitados desde los días 8 al 11 de enero fueron los siguientes:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7	8	9	10	11
	-Amor de Dios -Ave María- San Cristóbal	-Jesús y María Cristo de la Yedra -Juan XXIII- Cartuja -Cartuja	-Luz R. Casanova -San José -Zaidín- Vergeles	-Albayzin

Los centros marcados son los que nos dieron su consentimiento para poder pasar los cuestionarios a los alumnos de la ESO. En algunos de ellos, se fijaron incluso fechas para pasarlos, lo que me estaba suponiendo un avance muy positivo que no me esperaba. Aunque por otro lado, me suponía una reestructuración de las visitas programadas que iré modificando conforme vayan quedando cerrados los días con los colegios.

3. Reflexión

En estas primeras visitas parece que he tenido unos resultados bastantes satisfactorios en cuanto a los centros dispuestos a colaborar en la investigación. Incluso en algunos de ellos pude cerrar fechas para poder pasar los cuestionarios. En otros en cambio, me dijeron que tendría que esperar para tener el consentimiento unánime por parte de todos los tutores (E.S.O.) de los centros, así como del orientador/es al tener como objeto de estudio la evaluación del desarrollo de la acción tutorial y del proceso orientador que realizan.

Por mi parte, adquirí el compromiso de poder ofrecerles los resultados de la investigación una vez hubiese concluido.

Día: viernes 18 de enero de 2008

L 14 M 15 MX 16 J 17 V18

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Por un lado, he realizado la búsqueda de material que me puede servir para indagar sobre el nuevo tema de estudio que quiero hacer.

Durante esta semana he llevado a cabo la visita a diferentes centros educativos desde el lunes 14 hasta el viernes 18. Y además, es esta semana comienzo a pasar los cuestionarios a los sujetos participantes en mi investigación.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14	15	16	17	18
-Ave María- Casa Madre -Divino Maestro	-Ave María-La Quinta -Dulce Nombre de María -Inmaculada Niña	-Miguel de Cervantes -Pedro Sota de Rojas -Sagrado Corazón -Cuestionarios San J. 13:45h	-Zaidín- Vergeles	-Ave María- San Isidro

Sobre los cuestionarios que son aplicados, destacar que antes de dar comienzo a su aplicación explico brevemente cómo deben rellenarse, que si tienen alguna duda la pregunten antes de responder. La duración estimada de los mismos ha oscilado entre los 25 y 30 minutos aproximadamente.

3. Reflexión

De la bibliografía que he ido encontrando me están surgiendo algunos temas sobre los que me gustaría reflexionar y sobre aquellos puntos en los que considero debería quedar estructurado este último capítulo que quiero incorporar en mi estudio sobre las herramientas metodológicas.

Atendiendo a las visitas llevadas a cabo a los centros, destaco que he comenzado a encontrar algunas dificultades en cuanto prestar su colaboración, pese a que he insistido de la autenticidad de la investigación aportando la documentación que César y yo preparamos para evitar estos hechos. Por otro lado, si hubo centros que prestaron su colaboración y al igual que la otra vez se fueron cerrando fechas para pasar los cuestionarios.

Al respecto de las dificultades que he ido teniendo durante esta semana y dado que me están cerrando fechas para pasar los cuestionarios también en este mes, he considerado que sería conveniente realizar llamadas telefónicas previas antes de ir a los centros con el fin de poder optimizar más el tiempo. Aunque hacerlo de esta manera supondría quizás que las visitas se programasen en diferentes puntos de Granada lo que conllevaría quizás a efectuar una única visita al día.

Adentrándonos más en la parte de la recogida de información en los centros voy a extraer una serie de reflexiones derivadas de esta experiencia.

A grandes rasgos, podría decir que la disponibilidad y predisposición a la hora de pasar los cuestionarios ha sido muy positiva. La colaboración mostrada

y la ayuda prestada han sido bajo mi punto de vista bastante satisfactoria. Profundizando algo más sobre el cuestionario en sí, podría decir que no existe ningún grado de dificultad generalizado aunque los alumnos si han mostrado más reticencia a la hora de contestar a algunas preguntas (6-7 / 8-9). La dificultad en la mayoría de los casos ha venido derivada de que los sujetos no han sabido ubicar a los padres en el grado académico correspondiente. Estas dudas han estado patente tanta en los cursos de 1º y 2º como en 3º y 4º, siendo mucho más incipiente en el primer tramo de la ESO.

Otras de las cuestiones en las que también podría destacar las dudas marcadas por los alumnos han sido la 32 y la 33. Dichas cuestiones han sido las más complejas a la hora de responderlas, aunque la igual que se marcase en las cuestiones anteriores la dificultad ha estado más patente en los cursos de 1º y 2º.

En definitiva, el grado de interés mostrado por parte de los alumnos ha sido buena, aunque la predisposición por participar ha sido más notoria en 3º y 4º. Este hecho, se debe indiscutiblemente a que es un tema quizás de mayor interés para ellos.

Día: viernes 25 de enero de 2008

L 21 M 22 MX 23 J 24 V25

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

En estos días he continuado con la búsqueda de material bibliográfico con el que poder reestructurar parte de la fundamentación teórica de mi trabajo. En este caso, las obras consultadas fueron las siguientes:

- ÁLVAREZ, M., RIART, J; MARTÍNEZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). *El modelo de programas*. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- COLOM, B. R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- MONTENDER MAIENR, F. (1996). *Manual práctico de recursos didácticos: técnicas, recursos, procedimientos y estrategias*. Madrid: EOS.
- REBOLLOSO, E. y MORALES, J. F. (1996). Evaluación de programas y psicología social. En Álvaro, J. L. Garrido, E. y Torregrosa, (Eds). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw Hill.
- SELLTIZ, y OTROS. *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp. (1980).
- TEJEDOR, F. J., GARCÍA, A. y RODRÍGUEZ, M. J. (1994). "Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito

educativo” En Revista de Investigación Educativa, nº 23, 1 sem, pp. 93-128.

En cuanto a los centros educativos, tengo que destacar que durante esta semana he realizado visitas los días 21, 23 y 25 de enero y que he pasado cuestionarios los días 22 y 24. En este caso, fueron muy pocos los centros que no prestaron su colaboración.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
21	22	23	24	25
-Santiago Ramón y Cajal -Fray Luis de Granada	-Ave María- Vistillas -Nuestra Señora de las Mercedes -Nuestra Señora del Rosario -Cuestionarios Juan XIII 8:30h	-Santo Domingo	-Caja General de Ahorros -El Carmelo -Progreso -Cuestionarios D. N. María. Escolapios: 8:30h 9:25h 10:20h 13:35h	-Miguel de Cervantes -Pedro Sota de Rojas -Sagrado Corazón

Por lo que respecta a los cuestionarios, tengo que destacar que uno de los días me ayudó una compañera de la Facultad, pues el director del centro consideró que sería importante porque así me llevaría menos tiempo y eso supondría también menos entretenimiento para los alumnos y no se interrumpiría tanto el ritmo de la clase. En este caso, todo transcurrió con normalidad y no nos llevó mucho tiempo. En cambio, el último de los días fue tremendamente complicado. Fui sola al centro y estuve prácticamente desde las 8:00h hasta las 14:30h, pues querían que los cuestionarios fuesen pasado al inicio de cada clase, sin que ello supusiese ninguna complicación de cara al desarrollo de la clase.

Los tiempos estimados por clase fueron aproximadamente de entre unos 30-35 minutos. Más en el caso de los alumnos del primer ciclo, pues tuve que

explicar algunos términos que desconocía lo que supuso una mayor inversión de tiempo.

3. Reflexión

Obtengo más bibliografía que considero me puede resultar relevante para el desarrollo del capítulo y comienzo a indagar y a realizar una lectura más detallada de los aspectos que más me interesan. En este punto, la reflexión sobre aquellos aspectos que quiero tratar y estudiar con mayor profundidad también aborda información que fui recapitulando la semana pasada.

La visita de los centros las realicé con las citas previamente concertadas con los directores o en su defecto con los jefes de estudios. Al igual que me ocurriese en casos anteriores, me encontré con diferentes posturas en cuanto a la predisposición a colaborar en la investigación. Algunos de los motivos que me dieron venían derivados de que los sujetos a los que iba dirigida la investigación eran menores de edad por lo que habría que solicitar previamente el consentimiento a los padres, atenuando las dificultades que ello conllevaría.

El aspecto más curioso que me gustaría resaltar es que no entiendo como habiendo cerrado las entrevistas y habiéndoles explicado por teléfono el objetivo general de la investigación, así como los sujetos a los que iba dirigida no me hubiesen comunicado que no estaban interesados en colaborar. Aunque sí es verdad, que en algunos de los casos quedamos en hacer un seguimiento para conocer si finalmente colaborarían ya que no traté directamente con el directo/a por lo que la persona con la que me entrevisté en cada caso tendría que pasar previamente la información antes de poder darme una respuesta definitiva.

Sobre los cuestionarios que fueron pasados a los dos centros durante esta semana, puedo destacar como conclusiones generales que los alumnos han mostrado más dificultades en las cuestiones número 32 y 33, que son las relacionadas con las diferentes modalidades profesionales y los ciclos formativos. Las dificultades venían derivadas en la mayoría de los casos por el desconocimiento del significado de algunos términos como: “vehículos autopropulsados”, “actividades agrarias”,... Me pareció algo extraño, pues son términos que en el cuestionario piloto no habían tenido que ser aclaradas y no imaginaba que existiese ese desconocimiento por parte de algunos alumnos. Por ello, no son términos que incluyo tampoco en el glosario que preparé para llevar a los centros. Estas cuestiones son más manifestadas en 1º y 2º de las ESO.

No fueron las únicas dificultades mostradas ya que también plantearon dudas en la 25 al no saber qué era la orientación profesional y en las 18 y 19 en los cursos de 1º y 2º, al manifestar no haber recibido ningún tipo de información sobre Ciclos Formativos o tipos de Bachilleratos.

Día: viernes 1 de febrero de 2008

L 28 M 29 MX 30 J 31 V1

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Una vez iniciada la lectura de la documentación que me puede ser útil para el capítulo de “Las herramientas metodológicas para la orientación en los centros educativos”, voy determinando los aspectos que me gustaría tratar. Entre ellos, pienso que los más interesantes podrían ser:

- Las herramientas metodológicas, vistas como instrumentos metodológicos en la práctica diaria dentro de los centros educativos.
- Las estrategias más adecuadas a seguir por parte del equipo educativo con las que poder abordar cualquier proceso orientador
- Los diferentes modelos de programas que existen y que han sido estudiados a lo largo de la historia.
- Las diferentes actividades y perspectivas de ponerlas en prácticas, así como la evaluación que se aplica en cada una de ellas.
- Las diferentes fases en las que debe estructurarse cualquier programa.

- La recogida de información, tanto desde perspectivas cualitativas, como cuantitativas.
- La diferenciación entre las diferentes técnicas que pueden ser utilizadas para la recogida de información entre las que podemos destacar, los tests, las entrevistas, los sociogramas, etc.

Durante esta semana, la continuidad regular de las visitas a los centros se ve interrumpida por mi traslado a Madrid por motivos profesionales. No obstante, la investigación sigue su curso y me planteo una nueva organización. Dicha organización consistía establecer contacto con el resto de los centros educativos que quedan por visitar.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
28	29	30	31	1
-Alhambra -Mariana Pineda -Veleta	-Ciudad de los Niños -Juan XXIII. Chana -Severo Ochoa	-Monaita -Mulhacén -Nuestra Señora de la Consolación -Cuestionarios F. L. G 9:00h	-Compañía de María	-Monaita -Mulhacén -Nuestra Señora de la Consolación

En estos días además de las visitas programadas voy a pasar cuestionarios a uno de los centros colaboradores. En este caso, las visitas también fueron fructíferas.

No obstante, me gustaría empezar a resaltar que algunos de los centros que en un principio habían mostrado su intención de colaborar se estaban mostrando reticentes. Los principales motivos que me daban eran: que no había un consentimiento generalizado por parte del equipo educativos, que les iba a “quitar” mucho tiempo a los alumnos, que los padres eran reacios que sus hijos colaborasen en este tipo de investigaciones,...Esto también me planteaba ir realizando estudios sobre la media de centros que necesitaban para que la muestra objeto de estudio fuese representativas ya que si los centros

continuaban poniéndome dificultades o negándose a colaborar habría que intentar tener otras iniciativas.

3. Reflexión

He llevado a cabo una revisión del material bibliográfico que tenía con el objetivo de ir delimitando los aspectos que quiero tratar en este capítulo. De esta forma me marco posibles nuevas búsquedas de material más específico dependiendo del tema que quiera ir ampliando.

En cuanto a la adversidad con la que me estaba encontrando como consecuencia de mi traslado a Madrid, determiné establecer una primera toma de contacto por teléfono con los centros que me quedaban por visitar y con los que tenía que confirmar fecha para pasar los cuestionarios de forma que quedase prácticamente todo cerrando. De esta forma si precisaban algún tipo de información se le podría facilitar de antemano con el fin de ir agilizando todos los trámites lo antes posible. Esta información se la podría facilitar por correo ordinario o por e-mail.

El objetivo principal, era poder cerrar las posibles fechas en las que visitar a los centros de forma que yo pudiese ir organizando mis traslados a Granada con la seguridad de que me iban a recibir. De esta manera, también se daba continuidad al procedimiento que se estaba realizando hasta el momento.

Día: viernes 8 de febrero de 2008

L 4 M 5 MX 6 J 7 V 8

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Una vez revisada la documentación, determino los puntos que quiero incluir finalmente en este tercer capítulo.

1. Las herramientas metodológicas en la práctica educativa: técnicas e instrumentos
2. En busca de estrategias ante el proceso orientador: herramientas de trabajo
3. Los modelos de programas en orientación: características técnica
3.1. Modelo de programas basado en el desarrollo personal y social
3.2. Modelo de programas basado en el aprendizaje
3.3. Modelo de programas basado en la diversidad
3.4. Modelo de programas basado en elementos vocacionales
4. Tipos, enfoques y actividades en la evaluación de programas
5. ¿Cómo evaluar? Necesidad vs. efectividad
5.1. Fases del proceso en la evaluación de programas
6. Métodos de apoyo didáctico
6.1. La recogida de información: dimensión cuantitativa frente a cualitativa

6.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de información
6.2.1. Los tests
6.2.2. La entrevista
6.2.3. La observación
6.2.4. El cuestionario
6.2.5. Las técnicas sociométricas
6.2.6. Las fichas de registros de datos
7. El estilo de enseñanza del orientador
8. Conclusiones

En cuanto a los centros educativos visitados durante esta semana los resultados fueron muy positivos.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
4	5	6	7	8
-Juan XIII- Zaidín		-La Asunción -La Inmaculada -La Presentación	-Virgen de Gracia	-Regina Mundi -San Isidro -Santa María

3. Reflexión

En estos días, he llevado a cabo los diferentes puntos que incluiría en el tercer capítulo. Así pues, me iríamos ciñendo en la búsqueda también de material cada vez más específico de forma que pudiese ir enriqueciendo cada uno de estos puntos concretos.

Y en cuanto a las visitas, comentar que más del 50% fueron fructíferas. En este caso, también cerré fechas para pasar los cuestionarios con dos de los centros. Al resto, quedé en llamarles en una semana para que me marcaran un día.

Día: viernes 15 de febrero de 2008

L 11 M 12 MX 13 J 14 V15

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Sigo con la indagación y lectura del material bibliográfico que tengo y con la revisión de la fundamentación teórica en la que incluyo aquellos aspectos que considero relevantes.

Atendiendo a los centros, realizo una serie de visitas durante los días 11, 12, 13 y 14 y el 15 paso los cuestionarios en uno de ellos.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
11	12	13	14	15
-Santiago Ramón y Cajal -Fray Luis de Granada -Generalife	-Santo Tomás de Villanueva	-Sagrada Familia -Ángel Ganivet -Padre Suárez	-Francisco Ayala -La Madraza -Virgen de las Nieves	-Generalife - Cuestionarios C. G. 9:00h

El día en el que fueron pasados los cuestionarios acudí al centro a las 9:00h y todo transcurrió positivamente. En cada uno de los curso tardé aproximadamente en torno a 20-30 minutos, siendo algo más para los cursos de 1º y 2º.

3. Reflexión

La indagación documental es un aspecto que estoy haciendo con el fin de poder terminar y cerrar el tercer capítulo que he incluido en la fundamentación teórica. Aunque también me está sirviendo para hacer un repaso de la estructura que tenía realizada de forma que pueda ver y estudiar nuevos enfoques. A este respecto no estoy teniendo ningún tipo de dificultad.

En cuanto a los centros tal y como he comentado antes tampoco he tenido grandes en esta semana. Las visitas no han sido muy positivas pues sólo dos de los centros han querido prestar su colaboración.

Sobre el centro en el que pasé los cuestionarios hay que destacar la buena predisposición mostrada tanto por el director como por los alumnos en general, aunque en este caso los de 4º mostraron un grado algo más elevado de desinterés. Aspecto, que me resulta extraño al ser un tema de mayor relevancia para ellos y que en otros centros así quedaba manifestado.

De forma general las mayores dificultades las han encontrado en las preguntas 6 y 7 relativas a las titulaciones académicas de los padres y madres y en las 32 y 33. Las dos primeras han sido más notorias en los cursos de 1º y 2º y prácticamente inexistentes en 3º y 4º. En cambio, las dos últimas sí se han visto manifestadas en todos.

Día: viernes 22 de febrero de 2008

L 18 M 19 MX 20 J 21 V22

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración de la fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Con el material que tengo y sobre la información que he ido obteniendo de la bibliografía de referencia con la que he contado, comienzo a darle cuerpo a cada uno de los puntos del capítulo.

En cuanto a los centros tengo que destacar que durante esta semana los días más importantes fueron el 19 y el 22, pues en ambos días pasé cuestionarios en dos de los centros.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
18	19	20	21	22
-Politécnico Hermenegildo	-Cuestionarios R. Mundi 8:00h	-Ave María- Vistillas -Nuestra Señora de las Mercedes -Nuestra	-Caja General de Ahorros -El Carmelo	- Cuestionario s L. P. 8:00h.

		Señora del Rosario		
--	--	-----------------------	--	--

Las dos visitas estaban programadas a las 8:00h y en este caso conté con ayuda para pasar los cuestionarios. De esta forma optimizamos el tiempo y terminamos más rápido en cada una de las clases.

Los tiempos estimados fueron muy diferentes entre los cursos. En 1º y 2º tardaron una media de 30 y 35 minutos. Y en los cursos de 3º y 4º tan sólo necesitaron alrededor de 14-20 minutos.

3. Reflexión

Sobre el material con el que estoy trabajando no estoy encontrando ningún tipo de dificultad lo que me está permitiendo un desarrollo adecuado sobre el estudio del tema tratado

En cuanto a las dificultades encontradas se vuelven a destacar fundamentalmente las relativas a los ciclos formativos (pregunta 33) y las modalidades de Ciencias Sociales, de la Naturaleza, de la Salud, Tecnología, Humanidades y Arte (pregunta 32), mostrando complejidad a la hora de asignarle un valor.

Otras de las complejidades manifestadas en mayor medida en ambos centros fueron en 1º de la ESO en la pregunta 25. Los alumnos desconocían el término orientación profesional. En 2º también se manifestó pero en menor medida.

Día: viernes 29 de febrero de 2008

L 25 M 26 MX 27 J 28 V29

1. Observación

- Revisión bibliográfica
- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Durante esta semana termino de complementar el capítulo tercero, que es el correspondiente a las herramientas metodológicas. Posteriormente hago una revisión de lo que engloba toda la fundamentación teórica de mi trabajo con el objetivo de estudiar la estructura que estoy siguiendo por si fuese necesario añadir, cambiar o mejorar algún aspecto más.

Otro aspecto, que tengo en cuenta es que como consecuencia de que me voy a Madrid determino como quedarían estructurados los calendarios durante los meses de marzo y abril al tener hasta esas meses fechas cerradas con los colegios para pasar los cuestionarios.

Marzo 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28 -Cuestionarios C. M. 9:45h	29	30
31						

Abril 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4 -Cuestionarios L. R Casanova 9:00h	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14 -Cuestionarios A. V. María 12:00h -Cuestionarios C. Niños. 13:45h	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

3. Reflexión

Durante estos días he terminado de completar el tercer capítulo de la Tesis y he empezado a trabajar más sobre los centros educativos a los que les faltaría pasar los cuestionarios y aquellos a los que tendría que volver a llamar para hacer un seguimiento.

Día: viernes 7 de marzo de 2008

L 3 M 4 MX 5 J 6 V 7

1. Observación

- Revisión fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Una vez que hago la revisión bibliográfica y el estudio de los puntos que he incluido, reviso la fundamentación teórica de la que se compone la Tesis Doctoral de forma que si considero que hay algún aspecto que mejorar o desarrollar tenerlo en cuenta. De esta forma, en la próxima tutoría que tenga con César se lo comento para que me dé también su opinión.

También sigo realizando el seguimiento de los centros educativos que en un principio quisieron colaborar con el fin de cerrar fechas y por otro lado, confirmo las fechas fijadas para la próxima semana ya que tendría que desplazarme a Granada.

3. Reflexión

Esta semana no ha sido muy enriquecedora, pues no he conseguido contactar con muchos de los directores de los centros lo que me va a suponer ir alargando el cierre de posibles fechas. Muchos de ellos ya nos habían dado su negativa, pero algunos habían vuelto a mostrar su interés por lo que me propondré volver a hacer seguimiento la próxima semana.

Día: viernes 14 de marzo de 2008

L 10 M 11 MX 12 J 13 V 14

1. Observación

- Revisión de la fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Al plantearme una revisión de la teoría empiezo revisando lo que hasta el momento ya tengo haciendo una lectura minuciosa de la misma. Una vez realizada me planteo ampliar algunos de los puntos que la incluyen sin cambiar capítulos, ni títulos.

A este respecto, realizo un mayor estudio sobre diferentes capítulos sobre todo del primero (conceptualización, principios y contextos de intervención en orientación) y del segundo (la acción tutorial y los servicios de apoyo al centro) al considerarse partes esenciales de la fundamentación de este trabajo.

Sobre los centros en esta semana lo único que hago en una revisión de las visitas que tengo programadas y de los centros a los que tengo que volver a llamar. Pues al ser la semana próxima Semana Santa no han mostrado mucho interés en cerrarme fechas por lo que me han pedido que llamase pasadas estas fechas.

3. Reflexión

En este sentido y tras las actuaciones marcadas de esta semana me centro mucho más en la parte de teoría, indagando y estudiando aquellas partes que considero interesantes mejorar para darle mayor fuerza al trabajo.

Día: viernes 21 de marzo de 2008

L 17 M 18 MX 19 J 20 V 21

1. Observación: SEMANA SANTA

Día: viernes 28 de marzo de 2008

L 24 M 25 MX 26 J 27 V28

1. Observación

- Revisión fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción:

Tal y como me propuse la semana anterior a las vacaciones comienzo a realizar una pequeña reestructuración de la fundamentación teórica de los dos primeros capítulos en los que comienzo a indagar, estudiar y añadir nuevas pinceladas con el fin de enriquecerla. Algunos de los aspectos que he comenzado a añadir están relacionados directamente con los orígenes y conceptualización de la orientación. Para ello, he vuelto a realizar un estudio más profundo donde he ampliado dicha evolución histórica actualizándola hasta nuestros días.

En cuanto a los centros en esta semana viajo a Granada el día 28 para pasar los cuestionarios a un centro. La hora estaba programada a las 11:45h

con el director del centro. Él me fue acompañando a las diferentes aulas para explicar a los alumnos el motivo de mi visita.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
24	25	26	27	28 -Cuestionarios C. M. 9:45h

Todo transcurrió adecuadamente y tardé por aula aproximadamente unos 25-30 minutos. La media entre todos los cursos fu más o menos igual para todos sin producirse una gran diferenciación entre los del primer y segundo ciclo.

3. Reflexión

Estoy indagando nueva bibliografía para dar más cuerpo a algunos de los capítulos que me gustaría repasar y sobre aquellos puntos que considero debería ampliarse o profundizarse más. En este sentido, no he encontrado ningún tipo de adversidad ya que estoy utilizando los espacios de la Universidad Complutense Madrid para hacerme de aquella documentación o material que necesite.

Sobre la recogida de información del centro al que voy a pasar los cuestionarios no ha existido ningún grado de dificultad generalizado aunque los alumnos si han mostrado más reticencia a la hora de contestar a algunas preguntas como las 6-7 y la 8-9. La dificultad en la mayoría de los casos ha venido derivada de que los sujetos no han sabido ubicar a los padres en el grado académico correspondiente. Al igual que me ocurriese en centros anteriores, estas dudas han sido más incipientes tanto en los cursos de 1º y 2º como en 3º y 4º, aunque han sido mucho más evidentes primer ciclo.

No obstante, no se han registrado muchas incidencias ni dificultades a la hora de responder a las cuestiones planteadas en ninguno de los cursos. Estos hechos, nos hace reflexionar sobre nuevos planteamientos a investigar como por ejemplo sí el tipo de formación, información o carácter del centro público, privado-concertado influye positiva o negativamente con el grado de desarrollo madurativo de los alumnos.

Día: viernes 4 de abril de 2008

L 31 M 1 MX 2 J 3 V4

1. Observación

- Revisión fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción:

Durante esta semana he continuado con la búsqueda de material bibliográfico con el que poder reestructurar parte de la fundamentación teórica. En este sentido he indagado más sobre las diferentes interpretaciones realizadas por diferentes autores en torno a los objetivos y las funciones que delimitan a la orientación en sus tres ámbitos principales: académico, personal y profesional-vocacional.

En cuanto a los centros educativos, tengo que destacar que durante esta semana he realizado una visita a Granada a uno de los centros. Dicha visita fue programada para el día 4 de abril a las 9:00h.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	1	2	3	4 -Cuestionarios L. R Casanova 9:00h

En este caso todo transcurrió con normalidad y me llevó algo más de tiempo de lo habitual al tener que ir esperando a los intercambios de clase para entrar en las aulas. De esta forma se interrumpía menos el ritmo de la clase.

Los tiempos estimados por clase fueron aproximadamente de 20-30 minutos. Más en el caso de los alumnos de 1º y 2º, que en los de 3º y 4º.

3. Reflexión

Obtengo más bibliografía que considero me puede resultar relevante para el desarrollo de la teoría y comienzo a reflexionar sobre aquellos aspectos concretos que quiero incluir. En este sentido encuentro bastante material con el que poder trabajar por lo que no se me presenta ningún tipo de obstáculo.

Sobre los cuestionarios que fueron pasados, puedo acentuar como conclusiones generales que los alumnos han mostrado más dificultades en las preguntas 32 y 33, que son las relacionadas con las diferentes modalidades profesionales y con los ciclos formativos. Estas dificultades fueron más manifestadas en 1º y 2º de la ESO.

Día: viernes 11 de abril de 2008

L 7 M 8 MX 9 J 10 V11

1. *Observación*

- Revisión fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. *Acción*

Atendiendo a la fundamentación teórica sigo avanzando a este respecto y me centro en aspectos relacionados con las funciones propias de la orientación entre las que nos encontramos: la función diagnosticadora y de ayuda, la de autoconocimiento, la social y la permanente.

En cuanto a los centros educativos realizo un nuevo seguimiento y estructuración de los nuevos días que se fueron asignando para pasar los cuestionarios.

Mayo 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4

5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
-Cuestionarios P. Suárez 8:30h						
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Junio 2008

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
				-Cuestionarios Cartj. 9:00h S. O. 12:45h		
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

3. Reflexión

En relación a la nueva orientación teórica que le estoy dando a mi trabajo no tengo ningún tipo de dificultad. En esta semana lo que sí llevo a cabo es un esquema de las mejoras y aspectos que quiero trabajar de cara a comentárselo a César en la tutoría que tenemos programada para el día 14 de abril.

Atendiendo a los centros, realizo un seguimiento de los que hasta el momento me habían dicho que sí pero con los que aún no habíamos cerrado

ninguna fecha para pasar los cuestionarios. En este sentido fijamos dos nuevas fechas con tres centros que fueron para los días 12 de mayo y 13 de junio.

Me gustaría incidir puesto que puede ser un aspecto claramente apreciable que la circunstancia de que las fechas sean marcadas en lunes y/o viernes es porque tengo que programar el viaje desde Madrid y es la forma que más se amolda a mis necesidades.

También me gustaría señalar que este hecho está haciendo que la programación con los centros se demore algo más en el tiempo y que nos supongo un retraso del trabajo en su totalidad. Pero, una forma de rentabilizar el tiempo era esa reestructuración teórica que estaba realizando y por otro lado, la idea de comenzar a pasar los datos de los cuestionarios a SPSS 15.0 de forma que se fuese agilizando todo ese proceso.

Día: viernes 18 de abril de 2008

L 14 M 15 MX 16 J 17 V18

1. Observación

- Tutoría: César / 9:00h
- Centros Educativos

2. Acción

El lunes día 14 a las 9:00h tengo tutoría con César. En ella, abordamos varios aspectos. Por un lado, hicimos una revisión de la fundamentación teórica incidiendo en aquellos aspectos que yo estaba mejorando y sobre los que quería continuar estudiando y reflexionando.

Por otro lado, repasamos los centros educativos que hasta el momento nos habían dado el visto bueno para colaborar en la investigación, así como del resultado de los centros de los que ya habíamos obtenido la información que precisamos. De esta forma, determinamos el porcentaje de los centros que precisábamos aún para alcanzar una muestra representativa.

Por último, comentar de esta semana que pasamos los cuestionarios a dos centros más el mismo lunes día 14 a las 12:00h y a las 14:00h respectivamente.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14 -Cuestionarios A. V. María 12:00h -Cuestionarios C. Niños. 13:45h	15	16	17	18

En cada uno de los curso tardé aproximadamente en torno a 20-30 minutos, siendo algo más para los cursos de 1º y 2º, pues mostraron más dificultades en una serie de cuestiones y en algunos de los términos empleados.

3. Reflexión

La indagación documental es un aspecto que estoy haciendo con el fin de poder terminar y cerrar la fundamentación teórica antes de las vacaciones de verano con el fin de que pueda ser revisada por César y dar por finalizada una de las partes de la investigación.

Sobre los centros a los que les pasé los cuestionarios hay que destacar la ayuda mostrada por el director y la orientadora en el primer y segundo centro respectivamente.

De forma general las mayores dificultades las he encontrado en las preguntas número 32 y 33 viéndose manifestadas en cada uno de los cursos de la ESO. También se han mostrado algunas dificultades en cuanto al entendimiento de término como: orientación profesional, clase social, factores psicológicos, sociales o personal.

Día: viernes 25 de abril de 2008

L 21 M 22 MX 23 J 24 V25

1. Observación

- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

Por lo que respecta a la documentación bibliográfica hago una búsqueda como en otras ocasiones en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid (Complutense). En este sentido el tipo de información que busqué estaba relacionado directamente con los principios de la orientación: prevención, desarrollo de las potencialidades de las personas, de intervención educativo y social.

Sobre los centros educativos y tras la reunión mantenida con César sólo nos faltarían unos cuatro o cinco centros para obtener un porcentaje representativo de la población objeto de estudio. Por ello, y tras haber cerrado

dos nuevas fecha con tres centros en el mes de mayo y junio nos planteamos dejar para después del verano el seguimiento y cierre de posibles fechas con los colegios para el mes de septiembre.

3. Reflexión

Continúo con la indagación y mejora de la teoría de mi trabajo. Para ello, cuento con material bastante novedoso, pues me gustaría resultar que la bibliografía con la que estoy trabajando son ejemplares bastante actualizados lo que me va a permitir un mayor enriquecimiento y actualización de los datos hasta el momento aportados en mi trabajo.

En cuanto a los centros tal y como ha quedado puesto de manifiesto se va a posponer el seguimiento y nuevo cierre de fechas a excepción de las que ya están programadas hasta el mes de junio.

Teniendo en cuenta estos aspectos y con el fin de no retrasar el trabajo me voy planteando comenzar a pasar los datos obtenidos hasta la fecha. Aunque considero interesante empezar a pasarlos una vez finalice con el último centro programado antes de las vacaciones de verano y mientras aprovechar el tiempo para indagar y aprender a utilizar el programa estadístico que voy a utilizar tanto para introducir los datos como para realizar el análisis de los mismos.

Día: viernes 2 de mayo de 2008

L 28 M 29 M30 2 J 1 V2

1. Observación

- Reestructuración fundamentación teórica

2. Acción

Sigo avanzando en la reestructuración de la fundamentación teórica de la investigación en la que hago un inciso para ampliar información relacionada con los diferentes modelos que existen en orientación tales como: el clínico, de counseling o de atención individualizada, el de programas y el de servicios, el de consulta y el de formación. Además de incluir dos modelos más como el tecnológico y el psicopedagógico.

3. Reflexión

Durante esta semana no hay grandes aspectos a resaltar, salvo que se ha cerrado la reestructuración del capítulo primero de la investigación ya que

se han llevado a cabo todas las modificaciones y aportación de aquella información que se ha considerado relevante.

Día: viernes 9 de mayo de 2008

L 5 M 6 MX 7 J 8 V9

1. Observación

- Reestructuración fundamentación teórica

2. Acción

En esta semana se comienza a dar más fuerza al segundo de los capítulos que componen la fundamentación teórica de este trabajo y que está directamente relacionado con la acción tutorial y los servicios de apoyo al centro. Para ello, comienzo haciendo una reflexión de aquellos puntos que considero necesarios ampliar o mejorar. Entre ellos puedo destacar los siguientes:

- Conceptualización del término Acción Tutorial / Plan de Acción Tutorial.
- Principios, objetivos y funciones del PAT.
- Campos de intervención del PAT.
- Figura del tutor.

- Conceptualización y comprensión de la existencia del Departamento de Orientación.
- Composición, competencias campos de actuación del Departamento de Orientación.

3. Reflexión

Realizo una reflexión sobre los puntos principales que componen el segundo capítulo de la fundamentación teórica y expongo aquellos aspectos que habría de ampliarse, pero sin cambiar la estructura organizativa y definición terminológica de los puntos que ya caracterizan este capítulo.

Día: viernes 16 de mayo de 2008

L 12 M 13 MX 14 J 15 V16

1. Observación

- Reestructuración fundamentación teórica
- Centros Educativos

2. Acción

En esta semana doy comienzo a la búsqueda de material para incluir en el segundo capítulo teórico del trabajo y comienzo a indagar sobre dos de los puntos: la conceptualización del término Acción Tutorial / Plan de Acción Tutorial y los principios, objetivos y funciones del PAT.

Durante esta semana también viajo a Granada ya que tenía una visita programada (cuestionarios) para el día 12 de mayo a las 8:30h.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
12	13	14	15	16

- Cuestionarios P. Suárez 8:30h				
--	--	--	--	--

La visita fue programada a primera hora con la orientadora del centro. Ella fue la que me acompañó a cada una de las aulas para explicar a los alumnos la finalidad del cuestionario que tenían que hacer. Una vez marcada la finalidad ella se marchaba con el profesor/a y me quedaba pasando los cuestionarios a los alumnos.

El tiempo medio estimado fue de unos 30-35 minutos para los alumnos de 1º y 2º de la ESO. Y de unos 20-25 minutos para los de 3º y 4º de la ESO.

3. Reflexión

Comienzo a desarrollar los puntos que incluiré en el segundo de los capítulos. Sobre este tema no he encontrado ningún tipo de dificultad a la hora de buscar el material que necesitaba.

Sobre los centros al contrario que en otras ocasiones no se han mostrado dificultades en relación a las cuestiones planteadas. Las preguntas que se han ido formulando han estado más relacionadas como el objetivo del cuestionario, estaban interesados en conocer para qué servía lo que estaban haciendo. Obviamente, esta actitud ha sido mostrada en los últimos cursos siendo más notoria en 4º de la ESO.

Día: viernes 23 de mayo de 2008

L 19 M 20 MX 21 J 22 V 23

1. Observación

- Reestructuración fundamentación teórica

2. Acción

En esta semana profundizo sobre otros de los puntos que engloban el segundo capítulo de la fundamentación teórica. En este caso he indagado sobre los campos de actuación del PAT entre los que puedo subrayar a los alumnos, los profesores y los padres.

En este sentido también se profundiza sobre los diferentes tipos de intervención que se pueden llevar cabo dependiendo de los destinatarios. Así pues, pueden ser técnicas, de atención a la diversidad y enfocadas a la empresa.

3. Reflexión

No he tenido ningún problema a la hora de hacerme con el material que he necesitado en cada momento, aunque si tengo que destacar que no existe una gran diversidad bibliográfica focalizada a los tipos de intervención orientada a la empresa desde una perspectiva puramente enfocada desde la escuela.

Día: viernes 30 de mayo de 2008

L 26 M 27 MX 28 J 29 V30

1. Observación

- Reestructuración fundamentación teórica

2. Acción

En esta semana he tenido que ir a renovar el material que tenía (26-05-09) a la biblioteca (Complutense) y he aprovechado para sacar más libros que abordasen o en los que pudiese encontrar información sobre los puntos que me quedan por investigar. Estos trataban sobre todo de los Departamentos de orientación, su conceptualización, funciones, pirinchos, campos de actuación, etc.

Por otro lado, terminé de completar la información relacionada con el PAT. En este caso, se trataba de la figura del tutor, sus competencias y el rol desempeñado dentro del equipo educativo del centro.

3. Reflexión

Por lo que respecta al material bibliográfico no he tenido ningún problema y lo demás también ha transcurrido de forma regular.

Día: viernes 6 de junio de 2008

L 2 M 3 MX 4 J 5 V 6

1. Observación

➤ Teoría

2. Acción

En esta semana indagamos sobre la evolución histórica del papel que desempeñan los Departamento de Orientación desde los años 1987 - 1989 al ser los más notorios para este campos de actuación desde un punto de vista legislativo.

3. Reflexión

En este sentido he seguido indagando sobre el material que tenía de la semana pasada y lo he complementado con pequeñas aportaciones.

Día: viernes 13 de junio de 2008

L 9 M 10 MX 11 J 12 V13

1. Observación

- Teoría
- Centros Educativos

2. Acción

Durante los días 9, 10 y 11 de junio he complementado aspectos relacionados con las competencias, objetivos, funciones y campos de actuación de los Departamentos de Orientación. Y el día 12 de esa misma semana viajo a Granada para pasar los cuestionarios a dos de los centros colaboradores con los que tenía cita prevista para el día 13 a las 9:00h y a las 12:45h.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9	10	11	12	13 -Cuestionarios Catj. 9:00h S. O. 12:45h

En esta ocasión y viendo el poco tiempo que tenía entre un centro y otro conté con ayuda. En un primer momento, me trasladé al primero de los centros y una vez pasé los cuestionarios a cada uno de los cursos me desplazé al segundo de los centros. En este caso, ya habían empezado a pasarse en los cursos de 1º y 2º por lo que directamente y tras hablarlo con el jefe de estudios me pasé directamente a los cursos de 3º y 4º con el fin de ahorrar el mayor tiempo posible.

Los tiempos estimados en cada uno de los ciclos fueron de 30-35 minutos (primero) y de 20-30 minutos (segundo).

3. Reflexión

En cuanto a la indagación que realicé en torno al Departamento de Orientación amplié la información relativa a esos objetivos, funciones y campos de actuación que deben caracterizarlo. En este sentido destacamos como objetivos el de planificar, diseñar, implementar y coordinar las distintas actuaciones propuestas o demandas por el centro y su entorno social. Como funciones estructuré aquellas que pueden ser llevadas a cabo dependiendo de los destinatarios campos de actuación a los que se dirija la acción orientadora tal y como ocurría con el PAT. Así pues, puedo diferenciar entre las funciones dirigidas al centro, a los tutores y profesores y a los alumnos.

Atendiendo a los centros educativos visitados durante esta semana tengo que destacar por un lado, la colaboración prestada no sólo de gente de los propios centros, sino por el apoyo externo que me han brindado.

En cuanto a las dificultades mostradas por los alumnos se señalan nuevamente las relacionadas con las modalidades (32) y los ciclos formativos (33), siendo al igual que en otras ocasiones más marcadas en los dos primeros cursos de la E.S.O. (1º y 2º). Otros de los problemas vinieron derivados de las

cuestiones relacionadas con las fuentes de información desde dónde podían obtener información para la búsqueda de empleo (28) al desconocer parte de la terminología empleada como por ejemplo ETT o Agencia de Colocación. Términos que hasta el momento no habían salido a la luz como una dificultad aparente.

Día: viernes 20 de junio de 2008

L 16 M 17 MX 18 J 19 V20

1. Observación

- *Teoría*
- *Cuestionarios*

2. Acción

Esta semana desarrollé dos puntos fundamentales. Por un lado, revisé todo lo que hasta el momento había incluido en el segundo capítulo con el fin de darlo por finalidad. Y por otro lado, me puse a estudiar el programa estadístico (SPSS 17.0) que iba a utilizar para pasar los datos obtenidos en los cuestionarios y que posteriormente me servirían para analizarlos e interpretarlos.

3. Reflexión

En el primero de los acontecimientos marcados o había tenido ningún tipo de dificultad, pues básicamente tenía que leer y establecer las conclusiones pertinentes sobre este segundo capítulo.

En cambio, las dificultades me vinieron derivadas con el programa porque tenía en un primer momento que instalarlo y posteriormente estudiar su funcionamiento para hacer un uso adecuado del mismo. Este me iba a suponer una inversión de tiempo y por ello, había pensado es esperar hasta estas fechas de forma que no interrumpiese mis visitas a los centros.

Una vez instalado el programa pasé a delimitar los cuestionarios que iría pasando de forma que tras la finalización de los meses de junio, julio y agosto ya estuviesen todos los datos que tenía hasta el momento. Antes de iniciar esta acción, me informé de cómo debía de hacerse. En este sentido conté con dos manuales, uno proporcionado por César del profesor Benito Moreno pues este último imparte una asignatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada relacionada directamente con la metodología cuantitativa en la investigación educativa que abarca el uso de este programa en concreto y un segundo manual, facilitado por Manuel Ortiz.

Día: viernes 27 de junio de 2008

L 23 M 24 MX 25 J 26 V27

1. Observación

- *Teoría*
- *Cuestionarios*

2. Acción

Atendiendo a la parte más teórica de la investigación durante estos días realicé una nueva lectura del capítulo tercero que se había añadido recientemente y en este caso no realicé ningún tipo de reestructuración.

Por otro lado, me pasé por la biblioteca (Complutense / 26-06-08) para dejar los ejemplares que tenía. En esta ocasión no saqué nuevo material.

Y en último lugar, destacar que ya me puse a ver cómo se debía llevar a cabo el almacenamiento de la información con SPSS.

3. Reflexión

Por lo que respecta a la teoría no tuve ninguna contrariedad. En cambio, si tuve con el programa SPSS pues había que tener en cuanto al tipo de variables a introducir que en mi caso se veía dificultado al contar el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.

Aunque una vez aclarado y estudiado la forma de cómo había que introducir cada tipo de variables sólo había que tener en cuenta aspectos como la anchura y los decimales, la alineación, si quería contar con valores perdidos, las etiquetas a asignar, etc.

Día: viernes 4 de julio de 2008

L 30 M 1 MX 2 J 3 V4

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Durante esta semana comienzo a indagar de forma más detallada los puntos que van a englobar la fundamentación metodológica, es decir, los puntos que deben ser tratados en esta parte de la investigación: metodología y diseño de la investigación, análisis e interpretación de los resultados, conclusiones y propuestas de mejora.

No obstante, estos puntos fueron estudiados con anterioridad y algunos de ellos de forma más exhaustiva como los relacionados con la elección y descripción de la muestra, la determinación de los instrumentos de recogida de información y su construcción al ser puntos claves a tener en cuenta antes de la puesta en marcha del trabajo de campo.

Sobre los cuestionarios, una vez introducidos cada uno de los ítems comienzo a introducir los datos de los cuestionarios recogidos hasta el momento. En este caso se tratan de los datos obtenidos de un total de 15 + 4 (quedan aún por obtener los datos) centros. Para ello, establezco un esquema desde el mes de julio del año 2008 hasta el mes de mayo del año 2009 en el que cada dos semanas se irían pasando los datos de un colegio completo. En esta estructura he tenido presente los 4 colegios a los que nos quedaría por pasar los cuestionarios para conseguir tener una muestra representativa.

❖ 2008
▪ Julio (1-31) = 2 colegios
▪ Agosto (1-9) = 1/2 colegio
▪ Septiembre (1-30) = 2 + 1/2 colegios
▪ Octubre (1-29) = 2 colegio
▪ Noviembre (1-30) = 2 colegios
▪ Diciembre (1-20) = 1 colegio
❖ 2009
▪ Enero (12-31) = 2 colegios
▪ Febrero (1-28) = 2 colegios
▪ Marzo (1-31) = 2 colegios
▪ Abril (1-30) = 2 colegio
▪ Mayo (4-16) = 1 colegio

3. Reflexión

Sobre la fundamentación metodológica no se me ha presentado ningún problema, pues durante esta semana me he centrado más en conocer los puntos que debía integrar en esta parte del trabajo y en introducir los datos en el programa SPSS con el fin de poder alcanzar los plazos marcados.

Día: viernes 11 de julio de 2008

L 7 M 8 MX 9 J 10 V 11

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Atendiendo a la fundamentación metodológica comienzo a indagar bibliográficamente sobre el material que me puede servir para ampliar esta parte de la investigación. Entre el material encontrado destaco entre otras, obras como las siguientes:

BUENDÍA, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, P. y Buendía, L. *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar.

BUENDÍA, L. (1999). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, P. y Buendía, L. *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar.

BUENDÍA, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BÓVEDA, A. (1986). *La fiabilidad y la validez de la investigación-acción*. Doc. Inédito. Madrid.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coors) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DENDALAUCE, L. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- ESPINOSA, V. (1987). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- FILSTEAD, W. J (1997): Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en ja investigación evaluativa. En COOK, T. D y REICHARDT, Ch. S (1997): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Morata, Madrid.
- FOX, D. (1981). *El proceso e investigación en educación*. Madrid: Universidad de Navarra.
- GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1986): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1989): *Socioestadística. Introducción a la estadística en Sociología*. Madrid: Alianza.
- GAITÁN MOYA, J. A y PIÑUEL RAIGADA, J. L (1998): Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos, Síntesis, Madrid.
- HARRIS, M (1985). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza Universidad.
- HARVATOPOULOS, Y; LIVAN, Y. F y SARNIN, Ph (1992): El arte de la encuesta. Principios básicos para especialistas, Deusto, Bilbao.

- LA TORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: gr92
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- MARINAS, J .M. y SANTAMARÍA, C. (1993). *La Historia Oral: Métodos y Experiencia*, Debate. Madrid.
- MASTERMAN, M. (1975). La naturaleza del paradigma. En I. Lakatos y a. E. Musgrave (Eds.). *La crítica y e desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- MEDINA, J. L. (2002). *Guía para la elaboración del diario reflexivo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MORENO, B. (2007). “La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa etwinning”. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- PEREZ JUSTE, R. (1981). *Pedagogía experimental*. Madrid: UNED.
- PILIDO, A. (1971). *ESTADÍSTICAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL*. Salamanca: Anaya.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- RUBIO, M.J. y VARAS, J. (1999). *El análisis de la realidad en la investigación social. Métodos y técnicas de investigación*. 2ª edición. Madrid: CCS.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G; GIL FLORES, J y GARCÍA JIMÉNEZ, E (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Málaga.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la invstigación cualittaiva (2º ed.)* Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SCHWARTZMAN, H. B (1993): *Ethnography in organizations*, Beberly Hills, Sage, California.

VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión método- lógica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Por otro lado, sigo pasando datos de los cuestionarios en el programa SPSS. En este sentido, si tengo que resaltar que los datos a la hora de pasarlos están siendo clasificados por centros y por cursos de forma que podemos llevar cabo las comparaciones pertinentes estableciendo aquellas similitudes o diferencias manifestadas una vez tenga lugar el análisis e interpretación de los datos.

3. Reflexión

En ninguna de las dos acciones llevadas a cabo durante esta semana he tenido algún tipo de dificultad o ha transcurrido algún hecho representativo que merezca la pena ser destacado.

Día: viernes 18 de julio de 2008

L 14 M 15 MX 16 J 17 V 18

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

He continuado con la revisión bibliográfica y a este respecto puedo destacar algunas obras como las siguientes:

BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

BERNAL, A y VELÁZQUEZ, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

BEST, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación. 9ª Edición*. Madrid: Morata.

- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (1996). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. 3ª edición. Sevilla: Alfar.
- LUQUE MARTÍNEZ, T (1997): *Investigación de márketing: fundamentos*, Ariel, Barcelona.
- MARÍN, V. (2000). "La orientación como módulo de inserción en los cursos de formación profesional ocupacional de los centros colaboradores del INEM". En Ruiz, C. y Medina, A. (Coords). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía. Universidad de Jaén.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- TAYLOR. S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Por otro lado, he continuado con la introducción de los datos en el programa SPSS.

3. Reflexión

No he tenido ningún tipo de problema o dificultad en ninguna de las actuaciones realizadas durante esta semana.

Día: viernes 25 de julio de 2008

L 21 M 22 MX 23 J 24 V 25

1. *Observación*

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. *Acción*

Conforme voy estudiando el material bibliográfico que voy consultando reitero los puntos que deben incluirse en la fundamentación metodológica y que fueron tenidos en cuenta con anterioridad. En este sentido comienzo a estructurar de forma más detallada y ampliando la información que ya tenía del primero de los capítulos. En este sentido el capítulo referido a la metodología y al diseño de la investigación quedaría finalmente esquematizado de la siguiente forma:

- Introducción
- Justificación de la investigación
- Planteamiento del problema
- Objetivos de la investigación
- Metodología de la investigación
 - Selección del método
- Elección y descripción de la muestra
- Instrumentos de recogida de datos
 - La construcción del cuestionario
 - La construcción de la entrevista
 - El diario
- Procedimiento
- Técnicas cuantitativas
- Técnicas cualitativas
- Triangulación
- Tratamiento y análisis de los resultados

Por lo que respecta a los cuestionarios, continué pasando los datos a SPSS.

3. Reflexión

No he tenido ningún tipo de dificultad en cuanto a la estructuración de los puntos a incluir en el quinto de los capítulos del trabajo, ni en cuanto a los datos de los cuestionarios.

Julio (1-31) = 2 colegios

Día: viernes 1 de agosto de 2008

L 28 M 29 MX 30 J 31 V1

1. *Observación*

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. *Acción*

Atendiendo a la fundamentación metodológica desarrollo la introducción del capítulo quinto y continuo pasando datos de los cuestionarios.

3. *Reflexión*

Sobre la introducción no hay ningún aspecto a destacar, aunque si en cuanto a los cuestionarios. Hasta este momento no habían sido muy notorio el número de las preguntas abiertas (21 y 31) dejadas en blanco por los alumnos

Pero durante esta semana he notado un mayor índice de alumnos que no han respondido a estas cuestiones.

Día: viernes 8 de agosto de 2008

L 4 M 5 MX 6 J 7 V 8

1. Observación:

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Llevo a cabo la justificación de la investigación que queda englobada dentro del capítulo referido a la metodología y al diseño de la investigación.

Por otro lado, continúo pasando datos en SPSS.

3. Reflexión

En esta semana no hay aspectos destacables, salvo que siguen evidenciándose preguntas en blanco en relación a los ítems 21 y 31.

Día: viernes 15 de agosto de 2008

L 11 M 12 MX 13 J 14 V15

1. *Observación:* VACACIONES

Día: viernes 22 de agosto de 2008

L 18 M 19 MX 20 J 21 V22

1. *Observación:* VACACIONES

Día: viernes 29 de agosto de 2008

L 25 M 26 MX 27 J 28 V29

1. Observación: VACACIONES

Agosto (1-9) = 1/2 colegio

Día: viernes 5 de septiembre de 2008

L 1 M 2 MX 3 J 4 V 5

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

En relación a la fundamentación metodológica desarrollo los apartados que abordan el planteamiento del problema y el que recoge los objetivos tanto generales como específicos que se marcan en la investigación.

Sobre los cuestionarios sigo pasando datos en SPSS.

3. Reflexión

Por lo que respecta a la metodología no he tenido ningún tipo de dificultad en su desarrollo.

En cuanto a los cuestionarios siguen manifestándose los inconvenientes relacionados con los ítems 21 y 31.

Día: viernes 12 de septiembre de 2008

L 8 M 9 MX 10 J 11 V12

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

En esta semana voy a la biblioteca (10-09-08 / Complutense) a entregar el material bibliográfico que tenía y a sacar nuevos libros del listado que inicialmente me había confeccionado en materia de metodología, investigación educativa, etc.

Sobre la fundamentación metodológica abordo otros de los puntos que compone el capítulo quinto y que recoge la metodología de la investigación que voy a utilizar para interpretar la realidad que estoy estudiando.

Dependiendo de esa realidad el modo de acceder al campo de estudio necesitará un tipo de metodología u otra. Por ello, se hace imprescindible seleccionar el método y los instrumentos que más se ajuste al tipo de información que preciso para lograr alcanzar los objetivos de mi investigación.

Atendiendo a este estudio la metodología que estoy utilizando aborda tanto las técnicas cuantitativas (cuestionarios), como las cualitativas (entrevistas) y a su vez se van a ver reforzadas con el desarrollo del presente diario. En este sentido y puesto que esta información estaba previamente determinada y estudiada lo que se ha pretendido hacer durante esa semana es una ampliación de la más misma de forma que se viese enriquecida bibliográficamente.

Por otro lado, continúo pasando datos a SPSS.

3. Reflexión

En relación a la recogida del material y a la fundamentación metodológica no he tenido ningún tipo de dificultad.

Sobre los cuestionarios, salvo las cuestiones 21 y 31 no he tenido ningún problema. Esta parte de la investigación es más monótona y no implica ningún aspecto externo que pueda alternar su desarrollo por lo que difícilmente se puede presentar algún tipo de contratiempo.

Día: viernes 19 de septiembre de 2008

L 15 M 16 MX 17 J 18 V19

1. *Observación*

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. *Acción*

En esta semana hago una mayor incidencia sobre la muestra objeto de estudio. Establezco las características principales de los sujetos sobre los que estoy investigando. Para ello, determino sus características principales como la edad, el sexo, etc.; especifico el contexto de la realidad social en el que se encuentran; la relación que estoy estableciendo con ellos, así como las pautas

de comportamiento que estoy adaptando para obtener la información que necesito. En este sentido tengo en cuenta tres pautas fundamentales que son: la idoneidad, la representatividad y la accesibilidad.

Un aspecto muy importante que he marcado en este punto que trata sobre la elección y descripción de la muestra se ha centrado en establecer los pasos fueron seguidos a la hora de obtener el tamaño de la muestra que sería necesaria para garantizar la representatividad de la investigación. En este caso tuve en cuenta la población total de los centros invitados a participar de los que posteriormente se sacaron lo que aceptaron y los productores reales de datos. De esta forma se obtiene la información que preciso para determinar la media real de los centros que precisaré como mínimo para que la investigación esté dotada de la fiabilidad estadística adecuada.

En cuanto a los cuestionarios, sigo pasando datos de los centros a SPSS.

3. Reflexión

En relación al punto tratado sobre la elección y descripción de la muestra no hay aspectos notorios a destacar. Los únicos inconvenientes fueron los propios a la hora de hallar la media de la población. Pero esto, fue solucionado sin ningún tipo de contratiempo cuando se llevó a cabo. Lo que si se ha hecho en esta semana es detallar de forma más exhaustiva cuál fue el procedimiento seguido.

Sobre los datos de los cuestionarios que estoy pasando no tengo que destacar ningún aspecto. Lo único que podría resaltarse son los ítems 21 y 31, que son aquellos que los alumnos en su gran mayoría continúan dejando en blanco.

Día: viernes 26 de septiembre de 2008

L 22 M 23 MX 24 J 25 V26

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Planteamientos de algunas dudas a César (23-09-08) sobre la bibliografía, el marco conceptual de las entrevistas, etc.

Atendiendo a la fundamentación metodológica que abarca el capítulo quinto y más concretamente el punto que aborda la elección de los

instrumentos de la recogida de información desarrollo este punto de forma más detallada atendiendo a la información que ya tenía con anterioridad pues se abordan aspectos relacionados directamente con los instrumentos que estoy utilizando para la recogida de datos (cuestionarios – entrevistas) y sobre cómo se construyeron. En este punto trato también de forma más detallada la dimensión cuantitativa y cualitativa estableciendo las características propias de cada una de ellas habiendo documentando más sobre ambas dimensiones.

En relación a los datos de los cuestionarios, sigo pasándolos a SPSS.

3. Reflexión

En este sentido no se ha manifestado ninguna dificultad ni contrariedad en su desarrollo y fundamentación.

Tampoco han sido aparentes las contrariedades en cuanto a la acción relativa a los datos de los cuestionarios (SPSS). He continuado pasando con regularidad y siguen marcándose los ítems 21 y 31 como los más problemáticos.

Septiembre (1-30) = 2 + 1/2 colegios

Día: viernes 3 de octubre de 2008

L 29 M 30 MX 1 J 2 V3

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Atendiendo a la fundamentación metodológica el punto que voy a desarrollar durante esta semana está centrado básicamente en la construcción de la entrevista dentro de las técnicas de la dimensión cualitativa que vamos a utilizar y al uso del diario como herramienta que va a servir para complementar la investigación.

Por lo que respecta a la entrevista una vez que obtengo toda la información bibliográfica sobre sus características, ventajas e inconvenientes paso a profundizar y a desarrollar más este punto del capítulo quinto.

Sobre los cuestionarios sigo pasando los datos obtenidos en los diferentes centros educativos.

3. Reflexión

No se presenta ningún inconveniente en el desarrollo de las actuaciones llevadas a cabo durante esta semana.

En los datos que son pasados a SPSS, sólo se resaltan los ítems dejando en blanco correspondientes al número 21 y 31.

Día: viernes 10 de octubre de 2008

L 6 M 7 MX 8 J 9 V10

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Siguiendo con el punto centrado en la elección y construcción de los instrumentos de recogida de información, llegamos al punto de indagar sobre el diario. Herramienta cuyo uso se plantea para complementar y tanto a los datos que estamos obteniendo a través de los cuestionarios como para apoyar a los obtenidos mediante las entrevistas. En este sentido, el diario comenzó a escribirse desde el mes de enero del año 2008 y en él se están recogiendo las

actuaciones llevadas a cabo, así como las reflexiones más destacadas de cada una de ellas.

El uso de esta técnica también me está sirviendo para estructurar y marcar los pasos que debo seguir en cada momento de forma que se lleve a cabo una continuidad en cada una de las partes que configuran la investigación.

Continúo pasando datos de los cuestionarios a SPSS.

3. Reflexión

Sobre el punto más importante abordado durante esta semana (diario) no he tenido ningún problema. He completado este apartado con más información relacionada con su empleabilidad, características, etc. y he determinado por qué he considerado relevante utilizarlo en mi investigación. También he destacado el uso de los calendarios dentro de este apartado como estrategias para lograr ese desarrollo cronológico y ordenado de las diferentes actuaciones que tienen que ir llevándose a cabo con el fin de estructurar el tiempo adecuadamente.

Día: viernes 17 de octubre de 2008

L 13 M 14 MX 15 J 16 V17

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

En este apartado realizo una descripción de los diferentes pasos que se han dado para la recogida de la información necesaria para llevar a cabo el desarrollo del trabajo. Para ello, he tenido en cuenta la naturaleza de las dos dimensiones de trabajado seguidas (cuantitativa-cualitativa) y las técnicas e instrumentos seleccionados (cuestionario, entrevista y diario).

Además, se describen también los miembros integrantes que conformaron el equipo de “Juicios de Expertos” que evaluaron el cuestionario. Este hecho fue llevado a cabo entre finales del 2007 y principios del 2008 con el fin de poder obtener una validación del instrumento que iba a ser utilizado en la recogida de información.

Atendiendo a los pasos que hay que seguir para el correcto desarrollo de la entrevista señalo la muestra a la que va a realizarse (equipo educativo: una profesora-tutora, un profesor-tutor y un orientador / alumnos: 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO) y se establezco las pautas finales que se van a seguir para la obtención de la información. En este caso, se va a tener en cuenta por un lado, el guión que marcan los puntos fundamentales que hay que tener en cuenta como por ejemplo el entorno, el tiempo estimado, etc. y las preguntas que se van a formular estableciendo una clara diferenciación entre las enfocados al equipo educativo y a los alumnos.

En último lugar y haciendo referencia al diario, destaco que su uso nos va a servir para ir recogiendo aquellas impresiones, inquietudes, anécdotas, reflexiones, dudas, comentarios, etc., transcurridas antes, durante y al finalizar la investigación.

Por lo que respecta a los cuestionarios, sigo pasando datos a SPSS:

3. Reflexión

Sobre los aspectos abordados en esta semana, no he tenido ningún inconveniente. Y tampoco, han sido notorias las complicaciones a la hora de pasar lo datos a SPSS. Las únicas dificultades han sido las manifestadas en los ítems 21 y 31.

Día: viernes 24 de octubre de 2008

L 20 M 21 MX 22 J 23 V 24

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Durante esta semana y con el material bibliográfico que tengo realizo una reflexión en torno a las ventajas e inconvenientes del empleo de la triangulación de datos, así como del tratamiento de su tratamiento y análisis de los resultados que se va a llevar a cabo una vez obtengan todos los resultados. En este sentido se determino que los datos obtenidos va a ser tratados de la siguiente forma:

- En los datos de carácter cuantitativo proyectados por los cuestionarios se ha utilizado el programa informático SPSS (Statistical Packedge Social Science) en su versión 17.0. para el sistema operativo Windows.
- Respecto a los datos aportados por las entrevista no se va a recurrir al uso de ningún programa estadístico. Para su interpretación se va a seguir un registro manual elaborando un sistema de codificación y categorización.

En cuanto a los cuestionarios existe una continuidad en la introducción de datos en SPSS.

3. Reflexión

No he tenido ningún tipo de dificultad en cuanto a los métodos seguidos para el tratamiento de los datos, pues es un aspecto que ya estaba fijado con anterioridad y lo único que he venido desarrollando en este sentido durante esta semana ha sido una esquematización más detallada y elaborada de los aspectos claves que configuran este apartado.

Sobre los cuestionarios trabajados tampoco se ha manifestado ningún inconveniente, salvo los propios de los ítems 21 y 31. Si habría que resaltar quizás un aspecto que habría de tenerse en cuenta en el momento del análisis de los datos y es que la problemática de estos ítems dejados en blanco es mucho más noria en los cursos de 1º y 2º, pero no es algo que se mantenga con regularidad en todos los centros.

Día: viernes 31 de octubre de 2008

L 27 M 28 MX 29 J 30 V31

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Voy a la biblioteca (31-10-09 / Complutense) para entregar parte del material que tengo referido a esta segunda parte de la investigación.

Por otro lado, reviso la información que hasta el momento tengo recogida en relación al capítulo quinto centrado en la metodología y el diseño

de la investigación con el fin de determinar si tengo que llevar a cabo algún tipo de modificación o mejora en algunos de los apartados estudiados.

En cuanto a los datos de los cuestionarios sigo pasándolos a SPSS.

3. Reflexión

Atendiendo a las dos actuaciones llevadas a cabo en esta semana no se me ha presentado ningún tipo de dificultad. En los cuestionarios, el único inconveniente patentes en sobre las cuestiones 21 y 31.

Octubre (1-29) = 2 colegio

Día: viernes 7 de noviembre de 2008

L 3 M 4 MX 5 J 6 V 7

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Centros Educativos
- Cuestionarios

2. Acción

Una vez finalizado el capítulo que recoge la metodología y el diseño de la investigación voy a determinar cuál es el siguiente capítulo a desarrollar. En este caso estaríamos hablando del análisis e interpretación de los datos. Pero en este sentido y dado a que aún no se han recogido todo los datos de los

centros educativos y no se he finalizado la introducción de los mismos en el programa voy a tener que posponerlo.

Teniendo en cuenta estos aspectos y con el objetivo de la continuidad de los pasos marcados en las investigación se hace un nuevo seguimiento a los centros para poder cerrar posibles fechas e ir a pasar los cuestionarios. De esta forma se daría por terminada la parte de la recogida de información cuantitativa.

Enero 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9 Cuestionarios	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Febrero 2009

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12 Cuestionarios Juan XIII 8:30h 12:30h	13 Cuestionarios Zaidín 9:00h	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

--	--	--	--	--	--	--

Por otro lado, continúo con regularidad el paso de los datos a SPSS.

3. Reflexión

Por un lado, tengo que destacar que no se he podido dar comienzo con el análisis de los datos e interpretación de los mismos al no contar con toda la información. Aunque si he avanzando en el cierre de las últimas fechas para ir a pasar los cuestionarios.

Sobre los datos que he estado introduciendo durante esta semana en el programa, no he tenido ningún tipo de problema. Sigue la problemática en las cuestiones 21 y 31, pero no hay destacable ningún otro aspecto.

Día: viernes 14 de noviembre de 2008

L 10 M 11 MX 12 J 13 V 14

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Centros Educativos
- Cuestionarios

2. Acción

Una vez marcados los últimos centros para pasar los cuestionarios y puesto que no puedo seguir avanzando en el análisis de los datos aprovecho esta semana para determinar los alumnos y el equipo educativo que va a ser

entrevistado. Para ello, establezco una primera toma de contacto con algunos de los centros que han colaborado y de ahí establezco los tutores, orientador/a y alumnos que van a participar en la investigación.

En este sentido voy a contar con un alumno de cada uno de los cursos de la ESO a los que previamente he entregado una autorización paterna al ser menores de edad y al tratarse de entrevistas que van a ser recogidas en audio. En cuanto al equipo educativo, va estar integrado por dos tutores y por un orientador.

3. Reflexión

La única dificultad manifestada en la derivada de no poder iniciar el análisis de los datos al no tener toda la información. Pero, he seguido avanzando estableciendo la muestra a la que van a realizarse las entrevistas y cerrando las fechas con los últimos centros a los que voy a visitar para pasar los cuestionarios. Sobre los datos pasados a SPSS no he tenido ninguna contrariedad.

Día: viernes 21 de noviembre de 2008

L 17 M 18 MX 19 J 20 V21

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Atendiendo a los siguientes pasos que deberían marcar el desarrollo de la investigación que sería el análisis e interpretación de los datos y puesto que aún no se ha finalizado la recogida de toda la información, considero relevante dar paso a estructurar los puntos que deberían englobar este capítulo además

de comenzar a estudiar el funcionamiento del programa estadístico con el fin de poder agilizar posteriormente esta parte.

- Introducción
- Presentación y análisis de los resultados cuantitativos
- Resultados descriptivos
- Análisis de variables categóricas
- Análisis factorial
- Presentación y análisis de los resultados cualitativos
- Triangulación de los resultados

Por otro lado, continúo pasando datos de los cuestionarios a SPSS.

3. Reflexión

En esta semana he determinado los apartados que deben quedar recogidos en el capítulo sexto referido al análisis e interpretación de los datos. De esta forma puedo comenzar a estudiar el material bibliográfico referido a esta parte de la investigación y a aprender a utilizar el programa estadístico (SPSS) que voy a seguir utilizando para esta parte del análisis.

En cuanto a los datos pasados al programa no he tenido ningún tipo de dificultad. Los ítems 21 y 31 siguen siendo los más representativos.

Día: viernes 28 de noviembre de 2008

L 24 M 25 MX 26 J 27 V28

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Atendiendo al capítulo sexto de esta segunda parte realizo la introducción en la que se recoge los aspectos que se van a tratar en el desarrollo del mismo, tales como: los protocolos de observación

estandarizados, el análisis de contenidos, las comparaciones contrastantes, la inducción analítica y las representaciones gráficas.

En cuanto a los cuestionarios continuó pasando los datos en SPSS.

3. Reflexión

En esta semana no he tenido ningún tipo de problema y por lo que respecta a los cuestionarios han seguido manifestándose las dudas en los ítems 21 y 21. En esta ocasión sí que tendría que destacar que he encontrado aproximadamente alrededor del 40%-50% de alumnos que en los ítems 32 y 33 han tomado como respuesta un mismo valor en todas las casillas lo que no aporta una gran fiabilidad en este caso esa información obtenida.

Noviembre (1-30) = 2 colegios

Día: viernes 5 de diciembre de 2008

L 1 M 2 MX 3 J 4 V5

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Durante esta semana y con el fin de adelantar parte del trabajo del capítulo sexto, avanzo algo más sobre el punto primero que se refiere a la presentación y análisis de los resultados atendiendo a la parte más teórica del

mismo. Es decir, indago sobre los aspectos que deben ser tratados tales como: los resultados descriptivos: cálculo de proporciones, media y desviación típica, gráficos; el análisis de variables categóricas: tablas de contingencia y el análisis factorial: se hará un estudio de agrupación de variables en diversos factores. En este sentido también estudio cómo debe n llevarse a cabo cada una de estas actuaciones con el programa estadístico utilizado a la hora de tener que hallar los resultados.

Sobre los cuestionarios continúo pasando los datos a SPSS.

3. Reflexión

Hasta el momento no he tenido ningún problema con los aspectos vistos en la parte de la fundamentación metodológica. En cuanto a lo cuestionarios no hay tampoco nada notorio a destacar.

Día: viernes 12 de diciembre de 2008

L 8 M 9 MX 10 J 11 V12

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

En relación a la fundamentación metodológica no he realizado grandes avances al respecto. Lo único que he hecho durante esta semana ha sido indagar algo más sobre el programa SPSS.

Sobre los cuestionarios he seguido con la introducción de los datos.

3. Reflexión

A lo largo de esta semana no se han manifestado aspectos destacables a resaltar en ninguna de las actuaciones llevadas a cabo.

Día: viernes 19 de diciembre de 2008

L 15 M 16 MX 17 J 18 V19

1. Observación

➤ Cuestionarios

2. Acción

En esta semana he dedicado el tiempo exclusivamente a finalizar de pasar los datos de los cuestionarios en el programa SPSS.

3. Reflexión

No se ha manifestado ningún inconveniente y el transcurso de esta acción se ha desarrollado de forma regular.

Día: viernes 26 de diciembre de 2008

L 22 M 23 MX 24 J 25 V26

1. *Observación:* VACACIONES

Diciembre (1-20) = 1 colegio

Día: viernes 2 de enero de 2008-9

L 29 M 30 MX 31 J 1 V2

1. *Observación:* VACACIONES

Día: viernes 9 de enero de 2009

L 5 M 6 MX 7 J 8 V9

1. *Observación:*

➤ Centros Educativos

2. Acción

En esta semana realicé una visita el día 9 de enero para pasar los cuestionarios a los alumnos de uno de los centros colaboradores que estaba programada a las 9:00h.

El recibimiento tanto por parte del equipo educativo como por parte de los alumnos fue muy positivo. El único inconveniente vino derivado de la fecha fijada ya que fueron muchos los alumnos los que no se incorporaron hasta el día 12 de enero a clase.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
5	6	7	8	9 Cuestionarios

Por lo demás, todo transcurrió con normalidad y el tiempo que tardé por clase estuvo aproximadamente rondando los 25-35 minutos.

3. Reflexión

En esta semana sólo realicé esta actuación y su desarrollo transcurrió con total normalidad.

Los aspectos más destacables fueron las dificultades presentadas por los alumnos en los ítems 32 y 33, que son los relacionados con los diferentes tipos de modalidades y los ciclos formativos. En cuanto al resto de las preguntas, salvo el ítem 6 y 7 referido a las titulaciones académicas de los padres no fueron manifestadas más dudas.

Los cursos que se mostraron algo más reticentes a la hora de contestar al cuestionario fueron los alumnos de 1º de la ESO que no dejaban de manifestar que no sabían hacerlo. Esto supuso más demora en el tiempo, pero no transcurrieron más de 40 minutos.

Día: viernes 16 de enero de 2009

L 12 M 13 MX 14 J 15 V16

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Con el fin de seguir avanzando en el desarrollo de esta segunda parte de la investigación voy a estructurar la organización de este año. De esta forma

quedan claramente definidas las actuaciones previas que se irían llevando cabo.

<p>➤ 2009: Enero / Febrero / Marzo / Abril / Mayo</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Fundamentación metodológica ○ Centros educativos: cuestionarios ○ Cuestionarios: SPSS
<p>➤ 2009: Junio / Julio / Agosto</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Fundamentación metodológica ○ Cuestionarios ○ Análisis e interpretación de los datos
<p>➤ 2009: Septiembre / Octubre</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Fundamentación metodológica

o Cuestionarios. Análisis e interpretación de los datos
➤ 2009: Noviembre / Diciembre
o Fundamentación metodológica
o Entrevistas. Análisis e interpretación de los datos
o Conclusiones y propuestas de mejora

En cuanto a los cuestionarios, durante esta semana retomo seguir pasando los datos a SPSS.

3. Reflexión

En esta semana he determinado un esquema que me ayude a organizar las tareas que tengo pendientes y las que tengo que empezar a realizar con el objetivo de conseguir tener el trabajo terminado a finales de este año.

En cuanto a los datos de los cuestionarios todo ha seguido su curso y no se me ha presentado ninguna dificultad. Los ítems que más destacan siguen siendo el 21 y el 31 ya que gran parte de los alumnos los dejan en blanco.

Día: viernes 23 de enero de 2009

L 19 M 20 M 21 J 22 V 23

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Puesto que hasta que no tenga todos los datos de los cuestionarios, así como de las entrevistas que aún tengo que realizar no puedo dar paso al análisis detallados de los mismos, me he marcado cerrar las fechas para las entrevistas.

En este sentido reviso el guión establecido y las preguntas que fueron marcadas y le pido a César que me exponga si considera que debería realizar algún tipo de modificación o si debo dejarlas tal y como fueron construidas en un primer momento.

A este respecto y teniendo en cuenta que las entrevistas intentan abordar en cierto modo parte de la misma información que se trata de obtener a través de los cuestionarios con la finalidad de poder luego contrastar ambas perspectivas, se considera importante modificar algunos términos empelados dada las dificultades que algunos alumnos estaban teniendo con los cuestionarios.

Por otro lado, he continuado pasando datos en SPSS.

3. Reflexión

Considero que no hay ningún aspecto clave que haya que destacar de las actuaciones desarrolladas durante esta semana. Lo más notorio quizás sean las modificaciones planteadas de cara a las entrevistas con el objetivo de que fuesen entendibles por todos los miembros objetos de estudio.

Día: viernes 30 de enero de 2009

L 26 M 27 M28 J29 V30

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Por un lado, doy por terminada la estructura de las preguntas que servirán como guión una vez llevadas a cabo las modificaciones que se consideraron necesarias.

Por otro lado, subrayo los puntos que se van a tener que ir teniendo en cuenta en cada uno de los apartados del capítulo sexto de forma que pueda ir indagando la forma o aspectos que deben quedar recogidos. Para ello, me sirvo de documentación bibliográfica.

En cuanto a los cuestionarios, sigo pasando los datos en el programa.

3. Reflexión

Durante esta semana tampoco hay ningún aspecto destacable, ni en la actuación referida la fundamentación metodológica en la que he tratado la construcción de la entrevista, ni tampoco en la relacionada con el paso de los datos a SPSS.

Enero (12-31) = 2 colegios

Día: viernes 6 de febrero de 2009

L 2 M 3 MX 4 J 5 V 6

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Cuestionarios

2. Acción

Sobre la fundamentación metodológica y más concretamente en relación al capítulo que nos ocupa del análisis e interpretación de los datos establezco una nueva revisión bibliográfica para estudiar y determinar cuáles son los

pasos más adecuados que deberían llevarse a cabo en este punto de la investigación.

Por otro lado, sigo pasando datos en SPSS.

3. Reflexión

En ninguna de las actuaciones marcadas en esta semana he tenido ninguna contrariedad.

Día: viernes 13 de febrero de 2009

L 9 M 10 MX 11 J 12 V 13

1. Observación

- Centros Educativos
- Cuestionarios

2. Acción

En esta semana tengo programadas tres visitas para los días 12 (2) y 13 (1) de febrero en los tres últimos centros de los que vamos a obtener información para la investigación. A este respecto y teniendo en cuenta la

carga del día 12, conté con ayuda para que comenzar a para los cuestionarios en el segundo de los centros, pues difícilmente me daría tiempo a llegar a la hora que habíamos fijado. Por lo demás, las actuaciones en los centros se fueron desarrollando con total normalidad.

Los motivos que me llevan a tener que contar con apoyo es como consecuencia de la poca flexibilidad horaria d la que disponga para viajar desde Madrid a Granada al estar trabajando. Por ello, intento siempre fijar el mayor número de visitas posibles en la misma semana y a ser posible al principio o a finales de la misma.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9	10	11	12	13
			Cuestionarios Juan XIII 8:30h 12:30h	Cuestionarios Zaidín 9:00h

En cuanto al tiempo que ha llevado en cada uno de los cursos podría decirse que la media está en unos 15-20 minutos para los alumnos de 3º y 4º de la ESO y de unos 30-40 minutos para los alumnos de 1º y 2º de la ESO.

Sobre los cuestionarios en esta semana también le dedico algo de tiempo, aunque no el que habitualmente le estaba dedicando.

3. Reflexión

Los aspectos resaltables durante esta semana han venido derivados de los cuestionarios pasados en los centros. En este sentido hay que destacar que han sido los últimos y que desde que iniciamos las visitas a los centros, así como la obtención de toda la información ha transcurrido prácticamente un año y medio.

Entrando más de lleno en los aspectos que han resaltado por parte de los alumnos durante estos días han sido por un lado, las dificultades que han tenido a la hora de responder los ítems 28, referido a las fuentes más utilizadas para la búsqueda de información relacionada con el empleo; el 29, referido a las técnicas utilizadas para la búsqueda de empleo de empleo, y el 32 y 33 relacionados con las modalidades y los ciclos formativos respectivamente.

Las dificultades más aparentes han sido más manifestadas por los alumnos de 1º (28, 29, 32 y 33). Los alumnos de 2º, 3º y 4º en cambio, han mostrado su mayor problema en los dos últimos ítem (32 y 33).

Día: viernes 20 de febrero de 2009

L 16 M 17 MX 18 J 19 V 20

1. Observación

- Centros Educativos
- Cuestionarios

2. Acción

En esta semana llevo a cabo un repaso del total de los centros colaboradores con el fin de determinar si la población marcada es representativa. Esta actuación se la notifico a César de forma que le también pueda considerar si todo está bien.

Por lo que respecta a los cuestionarios, continúo pasando datos en SPSS.

3. Reflexión

No hay ningún tipo de incidencia que hay que ser destacada. En los ítems de los cuestionarios siguen siendo el 21 y el 31 aquellos que más contrariedades están causando.

Día: viernes 27 de febrero de 2009

L 23 M 24 MX 25 J 26 V27

1. Observación

➤ Cuestionarios

2. Acción

Durante esta semana la única acción que llevé a cabo fue la de pasar datos al programa SPSS.

3. Reflexión

En este sentido, no hay ningún aspecto que haya que ser destacado.

Febrero (1-28) = 2 colegios

Día: viernes 6 de marzo de 2009

L 2 M 3 MX 4 J 5 V 6

1. Observación

➤ Cuestionarios

Día: viernes 13 de marzo de 2009

L 9 M 10 MX 11 J 12 V 13

1. Observación

➤ Cuestionarios

Día: viernes 20 de marzo de 2009

L 16 M 17 MX 18 J 19 V20

1. *Observación*

➤ Cuestionarios

Día: viernes 27 de marzo de 2009

L 23 M 24 M 25 J 26 V27

1. *Observación*

- Tutoría / César. 9:00h
- Cuestionarios

2. *Acción*

Durante el mes de marzo me dedico casi de forma exclusiva a pasar los datos de los cuestionarios.

El motivo que me lleva a centrarme únicamente en esto es que no puedo seguir avanzando debido a que me encuentro en la parte del análisis e interpretación de los datos.

Un aspecto que si es resaltable durante este mes es que el día 27 de marzo tengo tutoría con César a las 9:00h. En ella, tratamos los puntos que ya están cerrados, aquellos en los que estamos avanzando y los que quedan aún por desarrollar. También me comenta algunos de los aspectos que considera que debería modificar o ampliar sobre la parte de la fundamentación metodológica llevada hasta el momento.

3. Reflexión

Por lo que respecta a los datos de los cuestionarios, no he tenido ningún tipo de dificultad. Los aspectos más destacables son los mismos que he venido manifestando con anterioridad y son los relacionados con los ítems 32 y 33. En este caso, también es destacable el valor otorgando siendo en muchas de las ocasiones el mismo para todas.

En cuanto a la tutoría, todo ha transcurrido con normalidad. Si que hemos coincidido en que está dándose un vacío en el desarrollo del capítulo sexto al no contar con la totalidad de la información.

Marzo (1-31) = 3 colegios

Día: viernes 3 de abril de 2009

L 30 M 31 MX 1 J 2 V3

1. *Observación*

➤ Cuestionarios

Día: viernes 10 de abril de 2009

L 6 M 7 MX 8 J 9 V10

1. *Observación*

➤ Cuestionarios

Día: viernes 17 de abril de 2009

L 13 M 14 MX 15 J16 V17

1. *Observación*

➤ Cuestionarios

Día: viernes 24 de abril de 2008

L 20 M 21 MX 22 J 23 V24

1. *Observación*

➤ Cuestionarios

2. *Acción*

Durante el mes de abril finalizo de pasar los cuestionarios de los centros educativos que me faltaban.

3. *Reflexión*

Los datos al igual que los anteriores son pasados al programa SPSS. En este sentido no tuve ningún tipo de problema.

Los ítems más destacados continuaron siendo el 21 y el 31, que es donde los alumnos no contestan en su mayoría. Los 32 y 33 en algunas ocasiones también son significativos ya que le son otorgados casi los mismos valores a las respuestas planteadas.

Abril (1-30) = 2 colegio

Día: viernes 1 de mayo de 2009

L 27 M 28 MX 29 J 30 V1

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

En esta semana he comenzado a abordar el análisis e interpretación de los datos desde una perspectiva cuantitativa. En este sentido, he iniciado el

análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios haciendo una presentación de los resultados de forma descriptiva.

En el análisis descriptivo he analizado las frecuencias, los parámetros estadísticos, los gráficos, etc. Para ello, he atendido la división por categorías utilizada en el cuestionario (perfil personal y de identificación, perfil formativo, orientación y acción tutorial y mercado laboral).

3. Reflexión

Este análisis me ha permitido conocer los valores obtenidos en cada uno de los ítems ofreciendo por un lado, los datos de todos los cursos de la E.S.O. y por otro lado, de cada uno de ellos estableciendo las similitudes y diferencias detectadas.

En cuanto a la estructura establecida en relación a las categorías del cuestionario me ha permitido seguir un orden a la hora de presentar los resultados obtenidos.

Día: viernes 8 de mayo de 2009

L 4 M 5 MX 6 J 7 V 8

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Durante esta semana he realizado el análisis de las variables categóricas que consiste en representar los diferentes cruces entre variables.

En este caso las pruebas que he aplicado aplicando ha sido el *Chi – Cuadrado* (Pearson) haciendo uso de la aplicación informática SPSS.

A este respecto he seguido también una clasificación por categorías (cuestionario) para mantener un orden lógico y estructurado.

3. Reflexión

Los resultados obtenidos en este análisis han mostrado una dependencia entre las variables muy elevada lo que ha mostrado un valor crítico casi nulo.

Día: viernes 15 de mayo de 2009

L 11 M 12 MX 13 J 14 V15

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Atendiendo al análisis e interpretación de los datos durante esta semana he realizado un análisis factorial de los datos para el que sólo he

tenido en cuenta las preguntas de carácter cuantitativo. Los diferentes análisis que he llevado a cabo por tanto, han sido la media muestral, la tabla de comunalidades, la tabla de varianzas, la prueba de sedimentación de Cattell, la matriz de componentes y la de componentes rotados.

3. Reflexión

A la hora de realizar este tipo de análisis he utilizado también el sistema informático SPSS y he ido siguiendo una estructura concreta con el fin de ir marcando los resultados de forma ordenada.

Día: viernes 22 de mayo de 2009

L 18 M 19 MX 20 J 21 V 22

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

En esta semana (18-05-09) realicé con César una revisión del guión de las entrevistas enfocadas a los alumnos y al equipo educativo para ampliar algunas de las preguntas. El objetivo era profundizar algo más en algunos de los temas con el fin de poder obtener más información al respecto.

La segunda de las acciones llevadas a cabo la enfoqué al cierre de las entrevistas con los sujetos participantes.

Y en último lugar, comencé a indagar sobre cómo había que enfocar el análisis de los datos cualitativos una vez obtenida la información. En este sentido los resultados obtenidos los voy a trabajar a través de un proceso manual de categorización.

3. Reflexión

Las dificultades más notorias manifestadas durante esta semana han venido marcadas a la hora de cerrar las entrevistas. Con los alumnos no he tenido muchos inconvenientes, ni problemas para poner fecha/s en cambio, para cerrarlas con los tutores y el orientador si ha habido más inconvenientes para poder encajar las agendas. Aunque finalmente todo se desarrolló de forma satisfactoria.

Día: viernes 29 de mayo de 2009

L 25 M 26 MX 27 J 28 V29

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Uno de los objetivos marcados era poder cerrar durante esta semana las entrevistas tanto al equipo educativo como a los alumnos, pero no pudieron llevarse a cabo.

En este sentido y con la finalidad de poder seguir avanzando revisé la estructura de los cuadros y las tablas que figuran en el desarrollo del trabajo en relación con el índice recogido al inicio del mismo. De esta forma me aseguraba de que se estaba siguiendo un orden lógico y bien estructurado del mismo.

3. Reflexión

Salvo los inconvenientes que he tenido para cerrar las entrevistas con los sujetos participantes en la investigación, no se me ha presentado ningún otro tipo de problema. La revisión del índice de los cuadros y las tablas no presenta ningún tipo de dificultad a excepción del mantenimiento de un orden perfectamente establecido.

Día: viernes 5 de junio de 2009

L 1 M 2 MX 3 J 4 V 5

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

En esta semana he realizado una revisión bibliográfica sobre el material recogido hasta el momento y de las citas que aparecen a lo largo del desarrollo del trabajo. De esta forma se configuran que cada texto citado aparece correctamente referenciado.

3. Reflexión

A este respecto no he tenido ningún problema. Sí es verdad que a la hora de citar artículos,... he tenido que informarme para saber cuál era el orden que había de seguirse.

Día: viernes 12 de junio de 2009

L 8 M 9 MX 10 J 11 V12

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Por lo que respecta a la parte del análisis de datos cualitativos no puedo seguir avanzando hasta que no tenga realizadas las entrevistas, pues el análisis de los mismos va a depender de los resultados obtenidos en las mismas.

He ido marcando las categorías que deberían quedar recogidas en el análisis. Entre ellas he podido destacar para el equipo educativo: los factores personales, las funciones educativas marcadas dentro del centro (acción tutorial y de orientación), la formación adquirida en materia de orientación y/o acción tutorial, el tipo de actualizaciones formativas, las percepciones de los alumnos en relación a la orientación y a la acción tutorial, la relación entre la escuela y el mercado laboral. Y para los alumnos he marcado básicamente los factores personales, las figuras más representativas e influyentes en relación al proceso de la acción tutorial y la orientación, así como el grado de implicación y adaptación de cada uno de ellas.

3. Reflexión

En este sentido he seguido una estructura bien definida de los pasos que tengo que seguir para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas.

Día: viernes 19 de junio de 2009

L 15 M 16 MX 17 J 18 V 19

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Puesto que hasta que no obtenga la información de las entrevistas no puedo seguir avanzando he decidido continuar indagando sobre el siguiente punto que voy a tratar en el trabajo: la triangulación de los resultados.

3. Reflexión

La actuación realizada durante esta semana ha consistido en indagar bibliográficamente sobre la triangulación de los datos puesto que voy a llevar a cabo un análisis de los métodos de carácter cualitativo y cuantitativo empleados en la investigación.

Día: viernes 26 de junio de 2009

L 22 M 23 MX 24 J 25 V26

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Por lo que respecta al seguimiento de esta parte de de la investigación sobre al análisis e interpretación de los datos no he podido seguir avanzado. Las entrevistas han sido fijadas para septiembre, por lo que hasta ese momento he intentado establecer otras pautas de actuación en relación a mi trabajo como por ejemplo la revisión de la fundamentación metodológica realizada hasta el momento.

3. Reflexión

La revisión llevada a cabo me ha permitido mejorar las interpretaciones realizadas sobre los datos obtenidos, las representaciones gráficas, etc.

Día: viernes 3 de julio de 2009

L 29 M 30 MX 1 J 2 V3

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

En esta semana me he marcado las actuaciones que voy a llevar a cabo a partir del mes de septiembre entre las que destacaría las entrevistas y transcripciones, la triangulación de los datos, las conclusiones y las propuestas de mejora.

- Septiembre: realización, transcripción y análisis de las entrevistas
- Octubre: triangulación de los datos y exposición de conclusiones y propuestas de mejora

3. Reflexión

He determinado nuevas pautas de actuación con el fin de tenerlo todo estructurado y poder seguir con el desarrollo del trabajo una vez que obtenga la información que me queda en relación a la parte cualitativa de la investigación.

Día: viernes 10 de julio de 2009

L 6 M 7 MX 8 J 9 V10

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

En esta semana he matizado algunas en relación a la fundamentación metodológica. Dichas correcciones han venido derivadas del segundo de los puntos que se abordan y que trata sobre el análisis de las variables categóricas.

3. Reflexión

El análisis de las variables categóricas que había realizado marcaba sólo el cruce de variables en base a la edad, por lo que se consideró oportuno ampliarlo y realizarlo en cada una de las etapas de la ESO de forma que se marcaran las diferencias y similitudes establecidas entre ellas.

Día: viernes 17 de julio de 2009

L 13 M 14 MX 15 J 16 V17

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Durante esta semana he realizado otra corrección en el capítulo sexto de este trabajo en relación al análisis factorial. En este sentido además de hallar la media muestral, la tabla de comunualidades y de varianzas, la prueba de sedimentación de Cattell y la matriz de componentes y rotados he tenido que ampliar esta información con el análisis de cada uno de los factores estudiados de forma individualizada extrayendo las conclusiones más representativas al respecto.

3. Reflexión

Este análisis ha servido para verter más información al punto relacionado con el análisis factorial lo que ha supuesto un mayor enriquecimiento y aportaciones de datos significativos.

Día: viernes 24 de julio de 2009

L 20 M 21 MX 22 J 23 V24

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

Día: viernes 31 de julio de 2009

L 27 M 28 MX 29 J 30 V31

1. *Observación*

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

Día: viernes 7 de agosto de 2009

L 3 M 4 MX 5 J 6 V7

1. *Observación*: VACACIONES

Día: viernes 14 de agosto de 2009

L 10 M 11 MX 12 J 13 V14

1. *Observación*: VACACIONES

Día: viernes 21 de agosto de 2009

L 17 M 18 MX 19 J 20 V21

1. *Observación:* VACACIONES

Día: viernes 28 de agosto de 2009

L 24 M 25 MX 26 J 27 V28

1. *Observación:* VACACIONES

Día: viernes 4 de septiembre de 2009

L 31 M 1 MX 2 J 3 V4

1. *Observación*

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. *Acción*

En esta semana confirmo el cierre de las entrevistas (equipo educativo) que voy a realizar con el fin de obtener la información que necesito de carácter cualitativo y poder así contrastarla con la cuantitativa.

Las entrevistas fueron fijadas para los días 7 y 8 de septiembre. En esos días realizaría las del equipo docente.

3. Reflexión

A la hora de cerrar las entrevistas con los tutores y le orientador no tuve ninguna complicación. En cambio, sí estoy teniendo más problemas con las de los alumnos pues estoy a la espera de que me manden las autorizaciones pertinentes de los padres para poder fijar las entrevistas.

Día: viernes 11 de septiembre de 2009

L 7 M 8 MX 9 J 10 V 11

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Llevo a cabo la preparación de la documentación que voy a necesitar para realizar las entrevistas: guiones, grabadora, cuaderno de notas.

El día 7 de septiembre realicé las entrevistas a los tutores, ambos integrantes de los centros colaboradores de nuestra investigación. Y el día 8 del mismo mes a un orientador, también perteneciente a uno de los centros participantes.

Las entrevistas duraron aproximadamente entre unos 20 a 30 minutos y fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis. Tuvieron lugar en los propios centros educativos y para su desarrollo utilicé el guión de las preguntas además de un cuaderno de notas en el que poder anotar las impresiones derivadas de las entrevistas.

3. Reflexión

El desarrollo de las entrevistas transcurrió con normalidad y se estimó el tiempo más o menos previsto para su realización. Se siguieron los guiones establecidos, aunque sí se fueron ampliando algunas de las preguntas según se iban realizando y según la predisposición del entrevistado.

Habría que puntualizar que atendiendo a las entrevistas realizadas y aunque se siguieron los mismos guiones, las respuestas ofrecidas por los sujetos variaron considerablemente dependiendo del papel desempeñado dentro del centro: tutor/a – orientador.

Día: viernes 18 de septiembre de 2009

L 14 M 15 MX 16 J 17 V18

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Durante esta semana y en base a las entrevistas realizadas al equipo educativo he comenzado a realizar las transcripciones las cuales han correspondido a las entrevistas I, II y III.

3. Reflexión

Las transcripciones han supuesto un tiempo de inversión considerable, además del invertido en su correspondiente análisis para posteriormente verter la información en el análisis e interpretación de los datos cualitativos de la investigación correspondiente al capítulo sexto de este trabajo.

Día: viernes 25 de septiembre de 2009

L 21 M 22 MX 23 J 24 V25

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Durante esta semana he realizado dos actuaciones significativas. Por un lado, he terminado de hacer las transcripciones de las entrevistas del equipo educativo. Y por otro lado, he empezado a analizar la información obtenida.

3. Reflexión

La información que he ido obteniendo a través de estas entrevistas ha quedado recogida en el cuadro de registro que he realizado. De esta forma el análisis y las comparaciones entre las similitudes y diferencias detectadas en las entrevistas ha sido mucho más fácil de llevar a cabo.

Día: viernes 2 de octubre de 2009

L 28 M 29 MX 30 J 1 V2

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Por un lado, he finalizado el análisis de la información obtenida en las entrevistas y a continuación he comenzado a avanzar en el punto siguiente del trabajo que aborda el estudio de la triangulación de los datos.

3. Reflexión

Atendiendo a la triangulación de los datos y con el fin de realizar ese contrastaste de la información obtenida tanto de carácter cuantitativo como cualitativa he desarrollado un cuadrante en el que he vertido por un lado, la información de los datos obtenidos en los cuestionarios y en las entrevistas. En este caso, he llegado hasta la información de las entrevistas del equipo educativo al ser las únicas que se han realizado hasta el momento.

Día: viernes 9 de octubre de 2009

L 5 M 6 MX 7 J 8 V9

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

Puesta en común de las conclusiones más significativas que hasta el momento están surgiendo de los análisis cuantitativos y cualitativos, así como de las posibles propuestas de mejora que podrían ir surgiendo. Todos estos datos quedarán recogidos en el capítulo séptimo del trabajo.

3. Reflexión

Con respecto a las conclusiones hay que especificar que se dividen en dos grandes partes.

En primer lugar, se abordarán las conclusiones desde una perspectiva más generalista que darán respuesta a los objetivos más generales de la investigación.

Y en segundo lugar, se determinarán aquellas conclusiones con las que poder dar respuesta a los objetivos específicos también planteados al inicio de la investigación.

Día: viernes 16 de octubre de 2009

L 12 M 13 MX 14 J 15 V 16

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

En esta semana llevo a cabo el cierre de las entrevistas con los alumnos y que finalmente se realizarán el día 9 de noviembre a las 8:30h.

Por otro lado, he realizado una revisión de toda la información que hasta el momento había estado recogiendo y exponiendo en base a la triangulación de los datos con el fin de poder sacar más conclusiones interesantes a este respecto.

3. Reflexión

Por lo que respecta al cierre de las entrevistas no he tenido ningún tipo de incidente, salvo el poder acordar una fecha anterior. Aunque el inconveniente había sido más por mi parte al no conseguir cuadrar con mi agenda la disponibilidad que desde el centro me ofrecían.

Día: viernes 23 de octubre de 2009

L 19 M 20 MX 21 J 22 V 23

1. Observación

- Tutoría César / 10:00h
- Fundamentación metodológica

2. Acción

En esta semana he tenido tutoría con César (20-10-09 / 10:00h) en la cual hicimos una revisión del trabajo llevado a cabo hasta el momento. Tuve e

3. Reflexión

En base a la tutoría tuve en cuenta una serie de apreciaciones realizadas por César sobre algunos de los puntos tratados en esta segunda parte de la investigación. La mayoría de las apreciaciones estaban enfocadas a la forma de interpretación de los datos y a la terminología empleada.

Día: viernes 30 de octubre de 2009

L 26 M 27 MX 28 J 29 V 30

1. Observación

➤ Fundamentación metodológica

2. Acción

En esta semana y puesto que las entrevistas con los alumnos no la tengo hasta el día 9 de noviembre, aprovecho para llevar a cabo las modificaciones y mejorar pertinentes con el fin de poder seguir avanzando en el trabajo.

3. Reflexión

Sobre la actuación desarrollada en esta semana no he tenido ningún tipo de dificultad, puesto que básicamente ha consistido en incrementar o mejorar la información ofrecida en el análisis e interpretación de los datos que hasta le momento había trabajado y realizar el cambio en algunos términos o expresiones utilizadas para facilitar la comprensión de los sujetos que tengan acceso a este trabajo.

Día: viernes 6 de noviembre de 2009

L 2 M 3 MX 4 J 5 V6

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Análisis e interpretación de los datos

2. Acción

En el transcurso de esta semana he estado preparando la documentación que iba a necesitar para realizar las entrevistas de los alumnos. Y además, confirmé que las autorizaciones paternas me fuesen remitidas o proporcionadas el mismo día que tuviese lugar la entrevista.

3. Reflexión

No hay ningún aspecto relevante a destacar durante esta semana.

Día: viernes 13 de noviembre de 2009

L 9 M 10 MX 11 J 12 V13

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Conclusiones y propuestas de mejora

2. Acción

Tuvieron lugar las entrevistas realizadas a los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO (09-11-09).

El tiempo estimado en cada una de ellas osciló entre los 20 y 30 minutos, siendo las de menor tiempo con los alumnos de los cursos inferiores.

3. Reflexión

Atendiendo al desarrollo de las mismas si se presentaron complicaciones derivadas de varios factores entre los que destacaron: los nervios propiciados por los propios alumnos, la timidez mostrada que repercutía a su vez en el desarrollo y coherencia de las respuestas ofrecidas en relación a las preguntas formuladas, el desconocimiento de algunas de las funciones desarrolladas por algunos de los agentes educativos del centro, etc.

Día: viernes 20 de noviembre de 2009

L 16 M 17 MX 18 J 19 V20

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Conclusiones y propuestas de mejora

2. Acción

A lo largo de esta semana he realizado las transcripciones de los alumnos para su posterior análisis e interpretación.

3. Reflexión

En este caso he tenido que invertir algo más de tiempo porque aunque el tiempo estimado en las grabaciones haya sido de menos tiempo la comprensión de las mismas me ha supuesto un mayor esfuerzo.

Día: viernes 27 de noviembre de 2009

L 23 M 24 MX 25 J 26 V27

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Conclusiones y propuestas de mejora

2. Acción

La acción más significativa llevada a cabo durante esta semana ha consistido en analizar e interpretar la información obtenida sobre las entrevistas de los alumnos estructurándola por las categorías establecidas para ello.

3. Reflexión

El análisis e interpretación de los datos ha supuesto un avance importante en la investigación pues a partir de este momento he llevado a cabo la correspondiente triangulación de datos lo que me ha permitido contrarrestar y establecer las similitudes y diferencias más significativas entre la información de carácter cuantitativo y cualitativo.

Día: viernes 4 de diciembre de 2009

L 30 M 1 MX 2 J 3 V4

1. Observación

- Fundamentación metodológica
- Conclusiones y propuestas de mejora
- Futuras líneas de investigación

2. Acción

En el transcurso de esta semana he reforzado el capítulo séptimo referente a las conclusiones y propuestas de mejora con las nuevas aportaciones provenientes de los últimos datos analizados.

3. Reflexión

A este respecto y en base a las apreciaciones marcadas en semanas anteriores estas conclusiones las establezco en base a dos criterios. Por un lado, estarían las más genéricas y por otro lado, las específicas.

El objetivo final estaría centrado por tanto en la determinación de las propuestas de mejora y en aquellas posibles líneas de investigación que han nacido a raíz de este trabajo.

Día: viernes 11 de diciembre de 2009

L 7 M 8 MX 9 J 10 V 11

1. *Observación:* Revisión de la documentación recopilada para las propuestas de mejora.

Día: viernes 18 de diciembre de 2009

L 14 M 15 MX 16 J 17 V 18

1. *Observación*: Revisión de la documentación recopilada para las propuestas de mejora.

Día: viernes 25 de diciembre de 2009

L 21 M 22 MX 23 J 24 V 25

1. *Observación*
2. *Acción*
3. *Reflexión*

Día: viernes 1 de enero de 2010

L 28 M 29 MX 30 J 31 V 1

1. *Observación*: VACACIONES

Día: viernes 8 de enero de 2010

L 4 M 5 MX 6 J 7 V 8

1. *Observación*: VACACIONES

Día: viernes 15 de enero de 2010

L 11 M 12 MX 13 J 14 V15

Día: viernes 22 de enero de 2010

L 18 M 19 MX 20 J 21 V22

Día: viernes 29 de enero de 2010

L 25 M 26 MX 27 J 28 V29

Día: viernes 5 de febrero de 2010

L 1 M 2 MX 3 J 4 V5

Día: viernes 12 de febrero de 2010

L 8 M 9 MX 10 J 11 V12

Día: viernes 19 de febrero de 2010

L 15 M 16 MX 17 J 18 V19

Día: viernes 26 de febrero de 2010

L 22 M 23 MX 24 J 25 V26

1. *Observación:* En las fechas marcadas con anterioridad se han llevado a cabo las observaciones, matizaciones y cambios permanentes de cara al cierre definitivo de la Tesis.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

**CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN, PRINCIPIOS Y CONTEXTOS DE
INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN**

- ADAME, M. T; ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- ALONSO, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1997). “Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica”. En AIDIE (Comp.). *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp22-25.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.). (1990). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M; FERNÁNDEZ, A. y otros. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría*. Barcelona: GRAÓ.
- ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria. Recursos para su puesta en práctica*. Barcelona: PPU.
- ÁLVAREZ, M; RIART, J; MARTÍNEZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). El modelo de programas. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, P. R. y SANTANA, L. E. (1997). “La infusión curricular: una estrategia para el diseño de programas orientadores integrados en el currículum”. En AEOP (Comp.). *Actas de las Jornadas Nacionales sobre la Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integrada en el Currículum*. Valencia: AEOP.
- ÁLVAREZ, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- AYALA, (1998). *La función del profesor como asesor*. Barcelona: Trillas.

- BILLARD, J. (2002). *“Escuela y Sociedad”*. En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Nº 7, pp.167-186.
- BISQUERRA, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boiscaren Universitaria.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (1998). *Marco conceptual. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.
- BOZA, A. (2001). *“Los equipos de orientación de sector: funciones y modelos de orientación”*. En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 12, Nº 21, pp. 51-71.
- CAILLY, P. (1977). *Orientación escolar y profesional de los niños*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CASTAÑO, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- CASTELLANO, F. Y DELGADO, F. (Eds.) (1995). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDESC.
- CRITES, J. (1974). *Psicología vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- FOSSATI, R. y BENAVENT, J. A. (1998). El modelo clínico y la entrevista. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- GALVE, J. L. y AYALA, C. L. (2001). *Orientación y acción tutorial: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional*. Vol. 1. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- GARCÍA, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: CSIC.
- GARCÍA, V. (1982). *“La orientación, quehacer pedagógico”*. En Revista de Educación. Nº 270, pp. 7-22.
- GARCÍA, J. (1964). *“La orientación psicológica de los escolares”*. En Revista Educadores. Madrid. Nº 27, pp. 233-234.

- GORDILLO, M^a. V. (1979). *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- GORDILLO, M^a. V. (1984). *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- GORDILLO, M^a. V. (1986). *Manual de orientación educativa*. Madrid. Alianza.
- GORDILLO, M^a. V. (1996). *Orientación y comunidad: la responsabilidad social de la orientación. Manual de orientación educativa*. Madrid. Alianza.
- HERNÁNDEZ, J. (1994). *Principios básicos de orientación educativa: teoría y práctica*. Barcelona: PPU.
- JIMÉNEZ, R. A.; BISQUERRA, R.; ÁLVAREZ, M. y CRUZ, J. M. (1998). El modelo de consulta. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- LARA, A. (2008). *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- LÁZARO, A. (1976) "Estructura de las actividades de orientación escolar". En *Vida Escolar*. Madrid. Nº M183-18, pp.16.
- LÓPEZ, A. R. (1989). *La orientación vocacional como proceso, teoría, técnica y práctica*. Buenos Aires: Ateneo.
- LÓPEZ, N. y SOLA, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ, N. y SOLA, T. (2003). *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords). (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *La orientación escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: Gabinete de Orientación Psicológica: EOS.
- Miller, Willard Jr. (1968). *Lie Theory and Special Functions*. Academic Press.
- MIRA y LÓPEZ, E. (1965). *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.

- MOLINA (2001). *Material de apoyo instruccional. Curso de orientación educativa*. Barinas: Unellez.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- MONESCILO, M; MÉNDEZ, J. M. y BISQUERRA, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- MONTANÉ, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.
- MORA, J. A. (1995). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- MORA, J. A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- NERICI (1990). *Introducción a la orientación escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MURILLO, P. (1997). "El asesoramiento al profesorado en tutoría y orientación". En Marcelo, M. y López, J. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, pp. 288-301.
- ORTEGA, F. (1990). "La identificación de la profesión docente". Cuadernos de pedagogía. Nº 186.
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin. Citado en Pérez, A. y Blasco, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- PÉREZ, A. y BLASCO, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- REPETTO (1976). "Orientación, enseñanza y psicoterapia: aspectos convergentes y diferenciales". En Revista Española de Pedagogía. Nº 133, pp. 313-214.
- REPETTO, E. (1977). *La personalización en la relación orientadora*. Valladolid: Miñón.
- REPETTO, E. (1988). "Intervención orientadora y currículo". *I Jornadas de orientación escolar y profesional*. Tenerife: AEOP.

- REPETTO, E.; RUS, V. y PUIG, J. (1994). "La orientación en el centro". En Repetto, E. y otros. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UDED, pp. 433-468.
- RIAT, J (1996). "Funciones generales y básicas de la orientación". En Álvarez, M. y Bisquera, R. (Coords). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pp. 34-52.
- RIVAS, F. (1988). *Psicología vocacional. Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- RIVAS, F; ROCABORT, E; ARDIT, I; MARTÍNEZ, J. R. y RIUS, J. M. (1989). *Sistema de autoayuda vocacional*. Valencia: Consellería de Cultura. Educación y Ciencia.
- RIVAS, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- RODICIO, M. L. (1997). *Proyecto docente e investigador*. La Coruña: Facultad de Educación. Universidad de La Coruña.
- RODRÍGUEZ, A. (1995). "Hacia un nuevo modelo de tutoría". En Sanz, R; Castellano, F. y Delgado, J.A. (EDs). *Tutoría y orientación. V Jornadas sobre la LOGSE*. T. II, pp. 209-220. Barcelona.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1991). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, S. (1982). *Factores de rendimiento académico*. Barcelona: OikosTau.
- RODRÍGUEZ, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, S. (1993). *Teorías y prácticas de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RUS, A. (1996). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- RUS, A. (1999). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SAMPASCUAL, G; NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- SANTANA, L. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Madrid: Cincel.
- SANZ, R. (1999). *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.
- SENTA, E. (1979). *Ayudar a ser*. Caracas: FEDES.
- SOBRADO, L. M. y OCAMPO (1997). *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- STRANG, R. y MORRIS, G. (1966). *La orientación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- TEJEDOR, F. J. (1990). "Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo". *Revista de Investigación Educativa*. Nº 8. 16, pp. 15-38.
- TEJEDOR, F. J. (1994). "Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo". *Revista de Investigación Educativa*. Nº 23, pp. 93-127.
- TYLER, L. (1969). *The word of the counselor (3ª ed.)*. New York: Appleton-Century-Crofts. Citado por Gordillo, Mª. V. (1979). *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- TYLER, L. (1978). *La función del orientador*. México: Trillas.
- VÉLAZ DE MERANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

<p>CAPÍTULO 2: LA ACCIÓN TUTORIAL Y LOS SERVICIOS DE APOYO AL CENTRO</p>

- ALANIZ, M. (1990). *"High school teachers and guidance counselors: Different roles, common goals, Social Studies Review"*. Journal of the California Council for the Social Studies. Nº 30, pp. 49-6.
- ALBALADEJO, J. J. (1999). *La tutoría: 1º y 2º de ESO: Guía para el profesor-tutor*. Alicante: Disgrafos.
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- ÁLVAREZ, V. (1994) *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ARGÜÍS, R; ARNAIZ, P. y otros. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Barcelona: GRAÓ.
- ARNÁIZ, P. e ISÚS, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: GRAO.
- ARNÁIZ, P. e ISÚS, S. (2001). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: GRAO.
- BASSEDAS, E. (1998). *"El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructiva"*. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 168, pp. 77-81.
- BASSEDAS, E. y HUGUET, T. (1994). *"El lugar de la intervención psicopedagógica"*. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 168, pp. 77-81.
- BAUTISTA, R. (1992). *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- BEBEDETTO, P. (1994). *"Por un modelo de formación de orientadores"*. En Revista de Orientación Educativa y Vocacional. Vol., 7, pp. 9-22.
- BELTRÁN, J. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- BENAVENT, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España*. Valencia: Promolibro.
- BENAVENT, J. A. (2000). *"La orientación a través de la tutoría, departamentos de orientación y equipos de orientación educativa y psicopedagógica"*. En Ruiz, J. y Medina, A. (Coords.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén: Universidad de Jaén.

- BILLARD, J. (2002). *“Escuela y Sociedad”*. En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Nº 7, pp.167-186.
- BISQUERRA, R. (1998). *Marco conceptual. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BORANAT, J. y CANO, R. (1998). El Departamento de Orientación. En Bisquerra, R. (1998). *Marco Conceptual. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BOTRÁN, J. (1995). “La tutoría en Secundaria Obligatoria”. En Sanz, R; Castellano, F. y Delgado, J. A. (Eds.). *Tutoría y orientación. V Jornadas sobre la LOGSE*. T. II, pp. 175-180. Barcelona.
- BOZA, A. (2001). *“Los equipos de orientación de sector: funciones o modelos de orientación”*. En Revista Española de Orientación Psicopedagógica. Vol. 12. Nº 21, pp. 51-71.
- CABRERA, F; DONOSO, T. y MARÍN, M. A. (1993). *Formación pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU.
- DAVIS, S. A. y THOMAS, M. A. (1995). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla
- DELGADO, M. (2001). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.
- DÍAZ A. M. (1997). *“Orientación de Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva”*. En Revista de Investigación Educativa. Vol.15. Nº 2, pp.9-83.
- DÍAZ, M. y SAN FABIÁN, J. L. (2003). *“Evaluación de la calidad de los centros y los programas de formación para el empleo”*. En Bordón. Revista de Pedagogía. Monográfico: El reto de la Formación Profesional. Vol. 55. Nº 3, pp. 447-459.
- ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1995). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: LAIA.
- FERNÁNDEZ, J. (1993). *Orientación profesional y curriculum de secundaria*. Málaga: Aljibe.

- FERNÁNDEZ, L. M. (1997). *Asesoramiento institucional y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- GALAGOVSKY, L. (1993). *Hacia un nuevo rol docente: una propuesta diferente para el trabajo en el aula*. Buenos aires: Troquel.
- GALVE, J. L. y AYALA, C. L. (2001). *Orientación y Acción Tutorial: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional*. Vol. 1. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- GALLEGO, D. (1993). "Revisión de metodologías de análisis de necesidades de cualificación y formación". En *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. IV, 6, pp. 41-55.
- GARCÍA, F. J. y AGUILAR, D. (2001). *Formación de formadores. Desarrollo integral de competencias pedagógicas para formadores: manual didáctico*. Málaga: EPES.
- GARCÍA, J. (1983). *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- GARCÍA, R. J; MORENO, J. M. y TORREGO, J. C. (1996). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria*. Madrid: Eldevive.
- GARCÍA, J. y GONZÁLEZ, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- GARCÍA, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: C.S.I.C.
- GIL, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- GINER, M. J. y RUIZ, P. (1991). "Proyecto de funcionamiento del departamento de orientación en un instituto de bachillerato". En *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 43. Nº. 2, pp. 205-209.
- GÓMEZ, G. (1992). *Departamentos, seminarios y equipos docentes*. Madrid: Cincel.
- GONZÁLEZ, M. C. (1995). *La evaluación del profesorado en Educación Secundaria*. Madrid: CIDE/MEC.
- GONZÁLEZ, M^a. T. (1992). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- HOWE, L. y HOWE, M. (1977). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Santillana.
- HUGUET, T. (1996). "El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo". En Moreno, C. y Solé, I. *El Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp. 129-148.
- HUTCHINSON, R.L. y BOTTORFF, R.L. (1986). Helping relationships and strategies. En Monterey, C. A. School Counselor. "Selected high school counseling services: Student assessment". Nº 33, pp. 271-279.
- IBERNÓN, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Nº 4. Barcelona: Graó.
- ITURBE, T. (1978). *El Departamento de Orientación en un centro escolar*. Madrid: Narcea.
- ITURBE, T. y DE NARDO, A. R. (1981). *Orientación educativa del niño*. Madrid: Narcea.
- IVÉS. (1991). *Evaluación de destrezas y necesidades del profesional de la formación*. Madrid. Narcea.
- LARA, A. (2008). *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1987) *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, N. y SOLA, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ, N. y SOLA, T. (2003). *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords). (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

- MARTÍN, L. y SANZ, R. (1998). “*Orientación: aspectos actuales y futuros*”. En Revista de Investigación Educativa. Vol. 16. Nº 2, pp. 25-58.
- MARTÍNEZ, M. (1995). *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en Educación Secundaria*. Madrid: Magister.
- MEC (1989). *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica*, Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONERERO, C. y OLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- MORA, J. A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- MURILLO, A. y RIART, J. (1995) o 95. “*El Departamento de Orientación y asesoramiento del centro*”. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 229, pp. 50-54.
- ORTEGA, M. L. (1994). *La tutoría en secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid: Popular.
- OSCOZ, F. (1995). “*La participación en el centro escolar a través del Departamento de Orientación*”. En Comunidad Educativa. Nº Monográfico, pp.4-6.
- REPETTO, E. (1995) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- REPETTO, E. (1995). La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza. En Sanz, R; Castellano, F. y Delgado, J. A. (1995). *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.
- RODRÍGUEZ, M. L. y GIL, T. N. (1983). *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional. Organización de los servicios y recursos*. Barcelona: P.P.U.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1991). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, S. (2002). “La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación”. En *Consejo Escolar del Estado: Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- ROMÁN, J. M. y PASTOR, E. (1984). *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.
- RUIZ, J. (2000). "Metodología de la evaluación de programas". En Ruiz, J. y Medina, A. (Coords.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía. Jaén: Universidad de Jaén.
- RUS, A. (1999). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S. (Coords.); GARCÍA, B; SÁNCHEZ, F. y otros. (1998). *La tutoría en los centros de Educación Secundaria. Manual del profesor-tutor*. Madrid: Escuela Española.
- SÁNCHEZ Y VALDÉS (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: un enfoque psicológico*. Mexico: Manual Moderno.
- SANTANA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos. Cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- SANZ, R; CASTELLANO, F. y DELGADO, J. A. (1995). *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.
- SANZ, R (1992). "Propuestas de planificación y evaluación de un programa comprensivo en orientación educativa". En Bordón. *Revista de Pedagogía*. Nº 44 (2), pp. 143-152.
- SANZ, R. (1995). "Las funciones del orientador en el marco de la LOGSE: perspectivas de futuro" En Sanz, R. y otros (EDS). *Tutoría y orientación*. Barcelona: CEDESC.
- SANZ, R. (1996). *La evaluación de programas de orientación*. Madrid: Pirámide.
- SARRAMONA, J. y MARQUÉS, S. (1985). *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona. CEAC.
- SHERTZR, B. Y STONE, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.

- STRANG, R. y MORRIS, G. (1966). *La orientación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- STRANG, R. y MORRIS, G. (1971) *La orientación escolar*, Buenos Aires: Paidós.
- SUREDA, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia: teoría, medida y multidimensionalidad*. Universitat de les Illes Balears.
- TENA, M; CEBALLOS, M. J; y SEVILLA, A. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- TEJADA, J. (2001). El perfil profesional del pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales. En De Vicente, P. S. y Molina, E. (Coords.). *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía. Un reto para el prácticum*. Granada: Universidad de Granada.
- TYLER, L. (1978). *La función del orientador*. México: Trillas.
- TYLER, W. (1996). Organización escolar. Madrid: Morata.
- VALINE, W. J. HIGGINS, E. B. HATCHER, R. B. (1982). "Teacher attitudes toward the role of the counselor: An eight-year follow-up study", *School Counselor*, 29, pp. 208-211.
- VALDIVIA, C. (1995). "Evaluación y análisis de las necesidades tutoriales en los centros educativos". En Sanz, R. y otros (Eds). *Tutoría y orientación*. Barcelona: CEDECS.
- VILLAR, A. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ZUBIETA, (1992). *Satisfacción e insatisfacción de los enseñantes*. Madrid: CIDE.
- WELL, C. E. y RITTER, K. Y. (1979) "Paperwork, pressure and discouragement: Student attitudes toward guidance services and implications for the profession, *Personnel and Guidance Journal*. Nº 58, pp. 170-175.

<p>CAPÍTULO 3: LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS</p>

- AGUILAR, M. J. y ADGER-EGG, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- AGUILAR, M. J. (1998). Evaluación de servicios y programas sociales. En Rebollo, E. (Ed.). *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi.
- ALONSO, M. y PEÑÍN, R. (2004). "La práctica evaluativa". En Pozo, C; Alonso, E. y Hernández, S. *Teorías, modelos y métodos en evaluación de programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 61-81.
- ÁLVAREZ, M; RIART, J; MARTÍNEZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). El modelo de programas. En Bisquerra, R. (Coords.) y otros. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- ÁLVAREZ, V. (1984). *Diagnóstico pedagógico*. Sevilla: Alfar.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- BENAVENT, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España*. Valencia: Promolibro.
- BILLARD, J. (2002). "Escuela y Sociedad". En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Nº 7 (2002), pp.167-186.
- BISQUERRA, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Anagrama.
- BLASCO, P. y PÉREZ, A. (2001). *Orientación e inserción profesional: competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: NAU.
- BLASCO, B. y FERNÁNDEZ, M. (1994). *Los análisis de necesidades de formación*. Oviedo: KRK.
- BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Nomos.
- CATALANO, A. (Coord.). (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. 1ª Edición. Buenos Aires: Cinterfor.

- CATALANO, A. M; AVOLIO, S; SLADOGNA, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Cinterfor.
- CASANOVA, F (Coord.). (2005). *Jóvenes, trabajo y sindicatos. Herramientas para el coordinador*. Montevideo: Cinterfor.
- CASTAÑO, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- CEBRIÁN, M. (1992). *La didáctica, el curriculum, los medios y los recursos didácticos*. Málaga: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- COHEN, E. y FRANCO, R. (1993). *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- COLOM, B. R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- COSTA, M y LÓPEZ, E. (2003). *Consejo psicológico*. Madrid: Síntesis.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coors.). (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DOUGLAS (1968). *Organización escolar moderna*. Madrid: Magisterio español.
- ECHEITA, G. y Otros (2004). "Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva". En Cuadernos de Pedagogía. Nº 331, pp. 50-53.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- GAIRÍN, J. (1992). "Evaluación de programas de formación". En Álvarez, M. (Coord.). *La orientación escolar, formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.
- GALEANO, A. (1999). *Manual de capacitación para directivos de centros de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- GARAIGORDOBIL, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA, J. M. (1989). *Bases psicopedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.

- GARCÍA, J. (1964). "La orientación psicológica de los escolares". En Revista Educadores. Madrid. Nº 27, pp. 233-234.
- HANSON, E. (2006). *Orientación profesional. Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. Montevideo: Cinterfor.
- HERNÁNDEZ, S. (1969). Organización escolar. México: Uteha.
- HERRAIZ, M. L. (1994). *Formación de formadores: manual didáctico*. Montevideo: Cinterfor.
- ITURBE, T. y DE NARDO, A. R. (1981). *Orientación educativa del niño*. Madrid: Narcea.
- LARA, A. (2008). *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LEVINE, R. A. (1981). Program evaluation and policy analysis in Western Nations: An overview. En Levine, R. A; Solomon, M. A; Hellstern, G. M. y Wollman, H. (Eds). *Evaluation research and practice: Comparative and internacional perspectives*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LÓPEZ S. F. (Coord). (2005). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. En Rubio, E. y Rayón, L. (Coords.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- MONTANE, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MONTENDER, F. (1996). *Manual práctico de recursos didácticos: técnicas, recursos, procedimientos y estrategias*. Madrid: EOS.
- ORTIZ, M^a. C. (2000). "Hacia una escuela inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana". En Siglo Cero. Nº 31 (1), pp. 5-11.
- PATTON, M. Q. (1996). A world larger than formative and summative. *Evaluation Practice*, 17, pp. 131-144.
- PÉREZ, R. y GARCÍA, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PÉREZ, R. (1990). "Recogida de información en el diagnóstico pedagógico". En Bordón. Revista de Pedagogía, 42-1, pp. 1729.
- PÉREZ, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PINEDA, P. (2002). *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel.
- POZO, C; ALONSO, E. y HERNÁNDEZ, S. (2004). *Teoría, modelos y métodos de evaluación de programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- REBOLLOSO, E. y MORALES, J. F. (1996). Evaluación de programas y psicología social. En Álvaro, J. L. Garrido, E. y Torregrosa, (Eds). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw Hill.
- REPETTO, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE.
- RIVAS, F. (1988). *Psicología vocacional. Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, G; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe*.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, M. L. y GIL, T. N. (1983). *Modelos de Intervención en orientación educativa y vocacional. Organización de los servicios y recursos*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ, G; GIL, J, y GARCIA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, S; ÁLVAREZ, M; ECHEVARRÍA, B. y MARÍN, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ, E. y VALDÉS, C. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno.
- SANZ, R. (1999). *Los Departamentos de orientación en Educación Secundaria: roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.
- SEIJO, D; EPELDE, A. y RODRÍGUEZ, A. (Coords.). (2008). *Educación especial: competencias docentes para atención de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Granada: Port-Royal.
- SIERRA, F. (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En Galindo, J. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

- SEVILLANO, M. L. y MARTÍN, F. (Coords.) (2003). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- SILVA, A. y ARAGÓN, L.E. (1998). "La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social: la disputa estéril. En *Intervención Psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*. Vol. 7, Nº1, pp. 97-114.
- SPIEGEL, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias: orientación metodológica para su selección y diseño*. Buenos Aires: Cinterfor.
- STRANG, R. y MORRIS, G. (1971). *La orientación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- SUREDA, I. (1998). *Análisis del proceso de cambio de orientación en el contexto escolar de secundaria*. Enseñanza, 16, pp. 297-311. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- TEJEDOR, F. J., GARCÍA, A. y RODRÍGUEZ, M. J. (1994). "Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo". En *Revista de Investigación Educativa*. Nº 23, pp. 93-128.
- TORREGO, J. C. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TORRES, J. A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador*. Jaén: Universidad de Jaén.
- VARGAS, F; CASANOVA, F; y MONTANAVO, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.

<p>CAPÍTULO 4: EL PROCESO ORIENTADOR ANTE LA INSERCIÓN DE LOS SUJETOS AL MERCADO LABORAL</p>

- ALCAIDE, M. (2000). "La orientación para la inserción profesional". En Ruiz, C. y Medina, A. (Coords.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ÁLVAREZ, J. (2001). *Orientación profesional: tránsito a la vida activa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ, M. (1998). Modelos de intervención en orientación profesional. En Sobrado, L. (1998). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria. Recursos para su puesta en práctica*. Barcelona: PPU.
- ÁLVAREZ, M. (1999). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDECS.
- ÁLVAREZ, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, V. y BONILLA, G. (1999). *El futuro profesional de nuestros hijos*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria. Recursos para su puesta en práctica*. Barcelona: PPU.
- ARBIZU, F. (1998). *La formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid: Santillana.
- BAUZÁ, A. (1997). La orientación académica y profesional: procedimientos e instrumentos para llevarla a cabo. En *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- BEBEDETTO, P. (1994). "Por un modelo de formación de orientadores". En *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. Vol., 7, pp. 9-22.
- BENAVENT, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España*. Valencia: Promolibro.
- BISQUERRA, R. (1983). *Servicios y actividades de información profesional*. Barcelona: PPU.

- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996). "Modelos de intervención en orientación". En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pp. 338-346.
- BLASCO, B. y FERNÁNDEZ, M (1998). La orientación profesional en el desenvolvimiento del territorio. En Sobrado, L. (1998). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- BLASCO, P. y PÉREZ, A. (2001). *Orientación e inserción profesional: competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: NAU.
- BORREGO, M. y DÍAZ, J. (2000). *Orientación vocacional y profesional: materiales de asesoramiento para ESO y Bachillerato*. Madrid: CCS.
- BROWN, D. y BROOKS, L. (1984). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BROWN, S. y KRANE, N. (2001). *Criticals Ingredients in Career Counseling. Some New Data*. San Francisco: American Psychological Association.
- BROWN, S. y otros (2003). "Critical ingredients of carrer choice interventions: more analysis and new hypotheses". *Journal of Vocational Behavior*. Nº 62, pp. 411-428.
- CAILLY, P. (1977). *Orientación escolar y profesional de los niños*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CALVO, M. (2004). *Empleo, orientación laboral y prevención de riesgos laborales*. Madrid: MAD.
- CASTAÑO, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- CASTILLO, M. (2003). "Una ley para la formación profesional". En Bordón. *Revista de Pedagogía*. Monográfico: El reto de la formación profesional. Vol., 55. Nº 3, pp.343-348.
- ECHEVERRÍA, B. (1997). "Inserción socio-laboral". En *Revista de Investigación Educativa*. Vol., 15. Nº 2, pp.85-115.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). "Gestión de la competencia de acción profesional". En *Revista de Investigación Educativa*. Vol., 20. Nº 1, pp.7-43.
- ECHEVERRÍA, B. (2003). "Cualificar mediante la formación profesional, ¿Quimera, realidad, anhelo?" En Bordón. *Revista de Pedagogía*.

- Monográfico: El reto de la formación profesional. Vol. 55. Nº 3, pp.349-363.
- GALLEGO, D. (1993). *“Revisión de metodologías de análisis de necesidades de cualificación y formación”*. En Revista de Orientación Educativa y Vocacional. IV, 6, pp. 41-55.
- GALLEGO, S. (1998). Aspectos organizativos y funcionales de los servicios de orientación profesional. En Sobrado, L. *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- GALLEGO, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional. Actividades y estrategias de auto-orientación*. Barcelona: LAERTES.
- GARCÍA, F. J. y AGUILAR, D. (2001). *Formación de formadores. Desarrollo integral de competencias pedagógicas para formadores: manual didáctico*. Málaga: EPES.
- GELVAN, S. B. (1989). *Elección vocacional ocupacional*. Buenos Aires: Marymar.
- GUILLAMÓN, J. R. y MANZANO, N. (2005). “La orientación para la inserción laboral en los Servicios Públicos de Empleo”. En Repetto, E. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Vol. 2. Madrid: UNED.
- GUERRERO, A. (1993). *Orientación profesional coeducativa*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- HACKETT, G. (1995). “Self – efficacy and career choice and development”. En Bandura, A. (comp.) *Self Efficacy in Changing Societies*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 232-258
- HANSEN, L. S. (1981). New goals and strategies for vocational guidance and counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 4, 21-33. En Sebastian, A; Rodríguez, M. L. y Sánchez, M. F. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- HERNÁNDEZ, J. J. (1998). Estructura y funciones de los servicios de orientación profesional y ocupacional. En Sobrado, L. *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.

- HOYT, K. B. (1991). The concept of work. Bedrock for career development, future choices, 2 3, pp. 23-30.
- IBARRA, L. (1993). *La comunicación padres en: Nos comunicamos con nuestros hijos*. Ciudad de la Habana: Editora Política.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (INEM) (2009). Datos Nacionales. CC.AA. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009). *Mercado laboral*. En Web: www.ine.es
- KIMMEL, D. y WEINER, I. (1998): *La adolescencia: una transición al desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- JOVER, D. (1990). *La Formación ocupacional. Para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid: Popular.
- JOVER, D. (1999). *La Formación ocupacional. Para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid: Popular.
- JURADO, P. (1993). *Integración socio-laboral y educación especial*. Barcelona: PPU.
- LÓPEZ, A. R. (1989). *La orientación vocacional como proceso, teoría, técnica y práctica*. Buenos Aires: Ateneo.
- LÓPEZ, N. y SOLA, T. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ, N. y SOLA, T. (2003). *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ, E. (1995). *Formación de formadores: planificación, diseño y evaluación de proyectos y programas*. Madrid: UNED.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords). (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍN, M; MORENO, E. y PADILLA, T. (1998). “*La orientación para el acceso a la Universidad: Análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso*”. En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 9, Nº 16, pp. 257-271.
- MARTÍNEZ, F. (2005). “*Teoría y práctica de la educación multicultural en la infancia*”. Valladolid: Publidisa.

- MIRA, J. L. (2003). *“El reto de la formación profesional”*. En Bordón. Revista de Pedagogía. Monográfico: El reto de la formación profesional. Vol. 55. Nº 3, pp. 335-342.
- MONTANE, J. (1991). “La orientación ocupacional: enfoques y técnicas”. En AEOEP. *La orientación profesional ante la Unidad Europea*. Madrid: CIDE, pp. 32-38.
- MONTANÉ, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.
- ORTEGA, M; LÓPEZ, J. y CANO J. S. (1994). *Guía para alumnos en la nueva formación profesional*. Madrid: Escuela Española.
- PEREIRA, M. (1992). *Cuestionario de educación para la carrera*. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- PÉREZ, A. y BLASCO, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- PÉREZ, E; PÁSSERA, J; OLAZ, F. y OSUNA, M. (2005). *Orientación, información y educación para la elección de la carrera*. Buenos Aires: Paidós.
- PINEDA, P. (2002), (Coord.). *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel.
- REPETTO, E. (2005). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol. 2. Intervención psicopedagógica para el desarrollo del aprendizaje de la carrera y de la persona*. Madrid: UDED.
- RIAL, A. (1998). Clasificaciones y perfiles profesionales. En Sobrado, L. *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- RICART, C. (2001). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Santillana.
- RIQUELME, G. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RIVAS, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.

- RODRÍGUEZ, M. L. (1998). Principios de organización de la orientación y de la euroorientación. En Sobrado, L. *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2003). "El desarrollo de la orientación profesional en los diversos ámbitos y en función de la psicopedagogía diferencial". En Sebastián, A. (Coord), Rodríguez, M. L. y Sánchez, M .F. *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- RODRÍGUEZ, M. L. y otros. (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ, S. (1986). *Proyecto docente e investigador: orientación educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, S. (Coord). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- ROMERO, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- ROMERO, S. (2000). *De gira hacia el trabajo. Cuaderno del alumno. Programas de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la Educación Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ, M^a. L. (1998). *Técnicas de búsqueda de empleo: guías de estrategias*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- SÁNCHEZ, M. F. (2003). "El mundo del trabajo, la problemática sociolaboral y las acciones de orientación para la transición y la inserción profesional". En Sebastián, A. (Coord.), Rodríguez, M. L. y Sánchez, M .F. *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- SANZ, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación*. Madrid: Pirámide.
- SEBASTIÁN, A; RODRÍGUEZ, M. L. y SÁNCHEZ, M. F. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson

- SOBRADO, L. M. (1998). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: ESTEL.
- SOBRADO, L. M. (2003). "Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales". En Bordón. Revista de Pedagogía. Monográfico: El reto de la formación profesional. Vol. 55. Nº 3, pp. 365-378.
- SUPER, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En Brown, D. y Brooks, L. y otros. *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a las metodologías cualitativas de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEJADA, J. (1999). "Acerca de las competencias profesionales: herramientas". En Revista de Formación para el Empleo. Vol. 2. Nº. 56, pp. 20-30.
- TOBES, P. (2002). "El desarrollo de las políticas activas en España: Un análisis de los planes de acción para el empleo". En Revista del Ministerio de Trabajo y Asunto Sociales. Nº 36, pp. 15-43.
- TOLBER, E. L. (1981). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikos-tau.
- VAZQUEZ, A. (1988). *Desarrollo local, una estrategia de creación de empleo*. Madrid: Pirámide.
- VAZQUEZ, J.M. (1985). *Cómo encontrar empleo*. Barcelona: Martínez Roza.

- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BERNAL, A y VELÁZQUEZ, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BEST, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación. 9ª Edición*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (1996). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BUENDÍA, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, P. y Buendía, L. *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. (1999). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, P. y Buendía, L. *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BÓVEDA, A. (1986). *La fiabilidad y la validez de la investigación-acción*. Doc. Inédito. Madrid.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. 3ª edición. Sevilla: Alfar.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coors) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DENDALAUCE, L. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. (2009). Sevilla. En web: www.juntadeandalucia.es.
- DEMO, P. (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DE MIGUEL, J. M. (1996). *Auto-biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ESPINOSA V. (1987). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- FILSTEAD, W. J (1997): Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En Cook, T. D y Reichardt, Ch. S (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- FOX, D. (1981). *El proceso e investigación en educación*. Madrid: Universidad de Navarra.
- GARCÍA, M; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1986): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA, M. (1989): *Socioestadística. Introducción a la estadística en Sociología*. Madrid: Alianza.
- GAITÁN, J. A. y PIÑUEL, J. L. (1998): *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- HARRIS, M. (1985). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.
- HARVATOPOULOS, Y; LIVAN, Y. F. y SARNIN, Ph. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para especialistas*. Bilbao: Deusto.
- HINOJO, F. C. (2006). *“Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada”*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- JIMÉNEZ, L. (1999). *Manual de orientación educacional para profesores, jefes y orientadores*. Santiago.
- LA TORRE, A; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- LUQUE, T (1997): Investigación de marketing: fundamentos. Barcelona: Ariel. B
- MARÍN, V. (2000). “La orientación como módulo de inserción en los cursos de formación profesional ocupacional de los centros colaboradores del INEM”. En Ruiz, C. y Medina, A. (Coords). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía. Jaén: Universidad de Jaén.
- MARINAS, J .M. y SANTAMARÍA, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencia*. Madrid: Debate.
- MASTERMAN, M. (1975). La naturaleza del paradigma. En Lakatos, I. y Musgrave, A. E. (Eds.). *La crítica y e desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- MEDINA, J. L. (2002). *Guía para la elaboración del diario reflexivo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MORENO, B. (2007). “*La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa etwinning*”. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- ORTÍ, A. (1986). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural*. La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En García F. M; Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- PEDONE, C. (2000). “*El trabajo de campo y los métodos cualitativos*”. En Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. Nº 57, 1 de Febrero. En web: <http://www.ub.es/geocrit/sn-57.htm>.
- PÉREZ, R. (1981). *Pedagogía experimental*. Madrid: UNED.
- PÉREZ, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

- PÉREZ, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- PULIDO, A. (1971). *Estadísticas y técnicas de investigación social*. Salamanca: Anaya.
- PUJADAS, J. J. (1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1999). *El análisis de la realidad en la investigación social. Métodos y técnicas de investigación. 2ª edición*. Madrid: CCS.
- RUIZ, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ, G; GIL, J y GARCÍA, E (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RUIZ, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa. 2º ed*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SÁNCHEZ, F. y otros (1998). *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill. En http://es.wikipedia.org/wiki/Escalas_Likert.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SCHWARTZMAN, H. B. (1993): *Ethnography in organizations*. Beberly Hills, Sage, California.
- TAYLOR. S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THURSTONE, L. (1947). *Múltiple factor análisis*. University of Chicago Press. Chicago.
- VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión método-lógica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

LEGISLACIÓN

LEGISLACIÓN

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE), (BOE, de 6 de agosto de 1970).

LEY 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (BOE de 4 de octubre de 1990).

LEY Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), (BOE, núm. 307 de 24 de diciembre de 2002).

LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), (BOE, núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Publicaciones del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Real Decreto 92/1993 de 18 de junio, (BOE nº 166, de 13 julio 1993)* por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Orden de 21 de enero de 1992, BOE nº25, de 29 de enero*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Circular de 27 julio de 1993 de la Dirección General de Renovación Pedagógica*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño curricular base*, Madrid: Servicio de Publicaciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991). *Resúmenes psicotécnicos y bibliográficos para equipos interdisciplinares*. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Evaluación de actividades de formación*. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria. Materiales para la reforma Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). Documentos de apoyo a la evaluación. Educación Secundaria. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995b). Plan de acción tutorial y plan de orientación académico-profesional. Módulo específico para psicopedagogos. Madrid: Centro de desarrollo curricular.

ANEXOS

ANEXO I

RELACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE GRANADA

Amor de Dios (privado)	Monaita	Alhambra (público)
Ave María Casa Madre (privado)	Mulhacén (privado)	Ángel Ganivet (público)
Ave María La Quinta (privado)	Nuestra Señora de la Consolación (privado)	Cartuja (público)
Ave María San Cristóbal (privado)	Nuestra Señora de las Mercedes (privado)	Francisco Ayala (público)
Ave María San Isidro (privado)	Nuestra Señora del Rosario (privado)	Fray Luis de Granada (público)
Ave María Vistillas (concertado)	Progreso (privado)	Generalife (público)
Caja General de Ahorros (privado)	Padre Manjón (privado)	La Madraza (público)
Ciudad de los Niños (privado)	Regina Mundi (privado)	Mariana Pineda (público)
Compañía de María (privado)	Sagrada Familia (privado)	Miguel de Cervantes (público)
Divino Maestro (privado)	Sagrado Corazón (privado)	Padre Manjón (público)
El Carmelo (privado)	San Isidoro (privado)	Padre Suárez (público)
Inmaculada Niña (privado)	San José (privado)	Pedro Solas de Rojas (público)
Jesús y María Cristo de la Yedra (privado)	San Juan Bosco (privado)	Politécnico Hermenegildo (público)
Juan XXIII Cartuja. (privado)	Santa Cristina (privado)	Severo Ochoa (público)
Juan XXIII Chana (privado)	Santa María (privado)	Veleta (público)
Juan XXIII Zaidín (privado)	Santiago Ramón y Cajal (privado)	Virgen de las Nieves (público)
La Asunción (privado)	Santo Domingo (privado)	Zaidín-Vergeles (público)
La Inmaculada (privado)	Santo Tomás de Villanueva (privado)	Agustinos
La Presentación de Nuestra Señora. (privado)	Virgen de Gracia (privado)	Dulce Nombre de María (Los Escolapios/privado)
Luz R. Casanova (privado)	Albaycín (público)	

Relación de Centros de la E.S.O. del Municipio de Granada. Adaptado de la Consejería de Educación de Sevilla.

ANEXO II

ALTAS DE ALUMNOS SEGÚN TIPO DE CENTRO Y VÍA DE PROGRAMACIÓN POR SEXO Y EDAD

TOTAL	TIPO DE CENTRO		VIA DE PROGRAMACIÓN				
	CENTRO PROPIO	CENTRO COLABORADOR	DIRECTOS	CENTROS COLABORADORES	ENTES LOCALES Y PROVINCIALES	EMPRESAS	CONTRATOS PROGRAMA

AMBOS SEXOS

DE 16 A 19 AÑOS	1.080	50	1.030	50	820	82	64	64
DE 20 A 24 AÑOS	1.870	119	1.751	119	1.282	143	202	124
DE 25 A 29 AÑOS	1.995	130	1.865	130	1.346	152	218	149
DE 30 A 34 AÑOS	1.636	125	1.511	125	1.114	110	178	109
DE 35 A 39 AÑOS	1.222	78	1.144	78	892	64	106	82
DE 40 A 44 AÑOS	1.081	69	1.012	69	778	74	74	86
DE 45 A 49 AÑOS	775	53	722	53	579	43	46	54
DE 50 A 54 AÑOS	453	30	423	30	339	16	32	36
DE 55 A 59 AÑOS	188	12	176	12	140	9	16	11
MAYORES DE 59 AÑOS	53		53		51			2

TOTAL EDAD	10.353	666	9.687	666	7.341	693	936	717
-------------------	---------------	------------	--------------	------------	--------------	------------	------------	------------

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	595	47	548	47	427	36	53	32
DE 20 A 24 AÑOS	879	54	825	54	586	44	153	42
DE 25 A 29 AÑOS	946	65	881	65	622	58	155	46
DE 30 A 34 AÑOS	760	69	691	69	494	45	120	32
DE 35 A 39 AÑOS	472	35	437	35	345	13	60	19
DE 40 A 44 AÑOS	392	27	365	27	289	15	34	27
DE 45 A 49 AÑOS	239	20	219	20	178	7	18	16
DE 50 A 54 AÑOS	171	10	161	10	125	4	21	11
DE 55 A 59 AÑOS	72	4	68	4	54	5	5	4
MAYORES DE 59 AÑOS	19		19		18			1
TOTAL EDAD	4.545	331	4.214	331	3.138	227	619	230

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	485	3	482	3	393	46	11	32
DE 20 A 24 AÑOS	991	65	926	65	696	99	49	82
DE 25 A 29 AÑOS	1.049	65	984	65	724	94	63	103
DE 30 A 34 AÑOS	876	56	820	56	620	65	58	77
DE 35 A 39 AÑOS	750	43	707	43	547	51	46	63
DE 40 A 44 AÑOS	689	42	647	42	489	59	40	59
DE 45 A 49 AÑOS	536	33	503	33	401	36	28	38
DE 50 A 54 AÑOS	282	20	262	20	214	12	11	25
DE 55 A 59 AÑOS	116	8	108	8	86	4	11	7
MAYORES DE 59 AÑOS	34		34		33			1
TOTAL EDAD	5.808	335	5.473	335	4.203	466	317	487

ANEXO III

BAJAS DE ALUMNOS SEGÚN TIPO DE CENTRO Y VÍA DE PROGRAMACIÓN POR SEXO Y EDAD

TOTAL	TIPO DE CENTRO		VIA DE PROGRAMACIÓN				
	CENTRO PROPIO	CENTRO COLABORADOR	DIRECTOS	CENTROS COLABORADORES	ENTES LOCALES Y PROVINCIALES	EMPRESAS	CONTRATOS PROGRAMA

AMBOS SEXOS

DE 16 A 19 AÑOS	1.378	30	1.348	30	1.023	84	58	183
DE 20 A 24 AÑOS	2.186	66	2.120	66	1.590	144	167	219
DE 25 A 29 AÑOS	2.536	114	2.422	114	1.805	190	188	239
DE 30 A 34 AÑOS	2.182	131	2.051	131	1.575	167	120	189
DE 35 A 39 AÑOS	1.704	99	1.605	99	1.231	162	50	162
DE 40 A 44 AÑOS	1.423	56	1.367	56	1.055	113	46	153
DE 45 A 49 AÑOS	942	28	914	28	721	74	17	102
DE 50 A 54 AÑOS	542	25	517	25	409	42	8	58
DE 55 A 59 AÑOS	266	9	257	9	208	14	4	31
MAYORES DE 59 AÑOS	86	1	85	1	70	5		10
TOTAL EDAD	13.245	559	12.686	559	9.687	995	658	1.346

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	872	24	848	24	615	48	38	147
DE 20 A 24 AÑOS	1.074	43	1.031	43	782	62	93	94
DE 25 A 29 AÑOS	1.170	69	1.101	69	801	96	114	90
DE 30 A 34 AÑOS	940	67	873	67	642	98	53	80
DE 35 A 39 AÑOS	723	60	663	60	484	86	30	63
DE 40 A 44 AÑOS	531	34	497	34	387	51	15	44
DE 45 A 49 AÑOS	290	15	275	15	217	23	6	29
DE 50 A 54 AÑOS	193	12	181	12	143	19	4	15
DE 55 A 59 AÑOS	103	4	99	4	82	6		11
MAYORES DE 59 AÑOS	50	1	49	1	40	4		5
TOTAL EDAD	5.946	329	5.617	329	4.193	493	353	578

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	506	6	500	6	408	36	20	36
DE 20 A 24 AÑOS	1.112	23	1.089	23	808	82	74	125
DE 25 A 29 AÑOS	1.366	45	1.321	45	1.004	94	74	149
DE 30 A 34 AÑOS	1.242	64	1.178	64	933	69	67	109
DE 35 A 39 AÑOS	981	39	942	39	747	76	20	99
DE 40 A 44 AÑOS	892	22	870	22	668	62	31	109
DE 45 A 49 AÑOS	652	13	639	13	504	51	11	73
DE 50 A 54 AÑOS	349	13	336	13	266	23	4	43
DE 55 A 59 AÑOS	163	5	158	5	126	8	4	20
MAYORES DE 59 AÑOS	36		36		30	1		5
TOTAL EDAD	7.299	230	7.069	230	5.494	502	305	768

ANEXO IV

ALTAS DE ALUMNOS SEGÚN COLECTIVO AL QUE SE DIRIGE LA ACCIÓN FORMATIVA POR SEXO Y EDAD

	TOTAL	PARADOS						
		TOTAL	MENORES DE 25 AÑOS			MAYORES DE 25 AÑOS		
			CORTA DURACIÓN	LARGA DURACIÓN	MUJERES (1)	CORTA DURACIÓN	LARGA DURACIÓN	MUJERES (2)
AMBOS SEXOS								
DE 16 A 19 AÑOS	1.080	1.068	1.041	25	2			
DE 20 A 24 AÑOS	1.870	1.788	1.701	81	6			
DE 25 A 29 AÑOS	1.995	1.855				1.715	117	23
DE 30 A 34 AÑOS	1.636	1.541				1.368	158	15
DE 35 A 39 AÑOS	1.222	1.164				1.004	144	16
DE 40 A 44 AÑOS	1.081	1.024				844	169	11
DE 45 A 49 AÑOS	775	733				577	148	8
DE 50 A 54 AÑOS	453	430				322	102	6
DE 55 A 59 AÑOS	188	183				134	47	2
MAYORES DE 59 AÑOS	53	52				32	20	
TOTAL EDAD	10.353	9.838	2.742	106	8	5.996	905	81

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	595	585	571	14		
DE 20 A 24 AÑOS	879	843	816	27		
DE 25 A 29 AÑOS	946	870			829	41
DE 30 A 34 AÑOS	760	713			670	43
DE 35 A 39 AÑOS	472	453			423	30
DE 40 A 44 AÑOS	392	364			314	50
DE 45 A 49 AÑOS	239	217			192	25
DE 50 A 54 AÑOS	171	159			127	32
DE 55 A 59 AÑOS	72	70			48	22
MAYORES DE 59 AÑOS	19	18			12	6
TOTAL EDAD	4.545	4.292	1.387	41	2.615	249

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	485	483	470	11	2			
DE 20 A 24 AÑOS	991	945	885	54	6			
DE 25 A 29 AÑOS	1.049	985				886	76	23
DE 30 A 34 AÑOS	876	828				698	115	15
DE 35 A 39 AÑOS	750	711				581	114	16
DE 40 A 44 AÑOS	689	660				530	119	11
DE 45 A 49 AÑOS	536	516				385	123	8
DE 50 A 54 AÑOS	282	271				195	70	6
DE 55 A 59 AÑOS	116	113				86	25	2
MAYORES DE 59 AÑOS	34	34				20	14	
TOTAL EDAD	5.808	5.546	1.355	65	8	3.381	656	81

	OTROS COLECTIVOS						FORMADORES
	TOTAL	MINUSVÁLIDOS	MIGRANTES	FUERZAS ARMADAS	PRIVACIÓN LIBERTAD	OTROS (3)	
AMBOS SEXOS							
DE 16 A 19 AÑOS	10	2	7			1	2
DE 20 A 24 AÑOS	46	14	8	14	5	5	36
DE 25 A 29 AÑOS	90	17	7	41	10	15	50
DE 30 A 34 AÑOS	63	28	9	14	6	6	32
DE 35 A 39 AÑOS	41	23	6		3	9	17
DE 40 A 44 AÑOS	43	26	5		5	7	14
DE 45 A 49 AÑOS	36	26	2		1	7	6
DE 50 A 54 AÑOS	20	12	4		2	2	3
DE 55 A 59 AÑOS	5	5					
MAYORES DE 59 AÑOS	1	1					
TOTAL EDAD	355	154	48	69	32	52	160

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	9	2	6			1	1
DE 20 A 24 AÑOS	29	7	4	12	5	1	7
DE 25 A 29 AÑOS	62	10	5	29	7	11	14
DE 30 A 34 AÑOS	38	17	3	11	5	2	9
DE 35 A 39 AÑOS	17	9	2		3	3	2
DE 40 A 44 AÑOS	23	18			4	1	5
DE 45 A 49 AÑOS	18	14	1		1	2	4
DE 50 A 54 AÑOS	10	8	2				2
DE 55 A 59 AÑOS	2	2					
MAYORES DE 59 AÑOS	1	1					
TOTAL EDAD	209	88	23	52	25	21	44

ANEXO V

BAJAS DE ALUMNOS SEGÚN COLECTIVO AL QUE SE DIRIGE LA ACCIÓN FORMATIVA POR SEXO Y EDAD

	TOTAL	PARADOS						
		TOTAL	MENORES DE 25 AÑOS			MAYORES DE 25 AÑOS		
			CORTA DURACIÓN	LARGA DURACIÓN	MUJERES (1)	CORTA DURACIÓN	LARGA DURACIÓN	MUJERES (2)
AMBOS SEXOS								
DE 16 A 19 AÑOS	1.378	1.359	1.325	31	3			
DE 20 A 24 AÑOS	2.186	2.077	1.971	103	3			
DE 25 A 29 AÑOS	2.536	2.377				2.218	130	29
DE 30 A 34 AÑOS	2.182	2.006				1.766	209	31
DE 35 A 39 AÑOS	1.704	1.582				1.365	202	15
DE 40 A 44 AÑOS	1.423	1.336				1.105	206	25
DE 45 A 49 AÑOS	942	894				689	192	13
DE 50 A 54 AÑOS	542	512				365	142	5
DE 55 A 59 AÑOS	266	252				174	74	4
MAYORES DE 59 AÑOS	86	78				52	25	1
TOTAL EDAD	13.245	12.473	3.296	134	6	7.734	1.180	123

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	872	861	846	15		
DE 20 A 24 AÑOS	1.074	1.018	980	38		
DE 25 A 29 AÑOS	1.170	1.074			1.027	47
DE 30 A 34 AÑOS	940	826			772	54
DE 35 A 39 AÑOS	723	638			582	56
DE 40 A 44 AÑOS	531	471			412	59
DE 45 A 49 AÑOS	290	261			228	33
DE 50 A 54 AÑOS	193	175			127	48
DE 55 A 59 AÑOS	103	93			65	28
MAYORES DE 59 AÑOS	50	44			32	12
TOTAL EDAD	5.946	5.461	1.826	53	3.245	337

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS

506 498 479 16 3

DE 20 A 24 AÑOS

1.112 1.059 991 65 3

DE 25 A 29 AÑOS

1.366 1.303 1.191 83 29

DE 30 A 34 AÑOS

1.242 1.180 994 155 31

DE 35 A 39 AÑOS

981 944 783 146 15

DE 40 A 44 AÑOS

892 865 693 147 25

DE 45 A 49 AÑOS

652 633 461 159 13

DE 50 A 54 AÑOS

349 337 238 94 5

DE 55 A 59 AÑOS

163 159 109 46 4

MAYORES DE 59 AÑOS

36 34 20 13 1

TOTAL EDAD

7.299 7.012 1.470 81 6 4.489 843 123

)

	OTROS COLECTIVOS						FORMADORES
	TOTAL	MINUSVÁLIDOS	MIGRANTES	FUERZAS ARMADAS	PRIVACIÓN LIBERTAD	OTROS (3)	
AMBOS SEXOS							
DE 16 A 19 AÑOS	16	6	7	1		2	3
DE 20 A 24 AÑOS	82	23	4	9	31	15	27
DE 25 A 29 AÑOS	130	18	14	33	48	17	29
DE 30 A 34 AÑOS	134	29	19	16	57	13	42
DE 35 A 39 AÑOS	94	22	5	2	61	4	28
DE 40 A 44 AÑOS	71	19	6		43	3	16
DE 45 A 49 AÑOS	38	16	2	1	19		10
DE 50 A 54 AÑOS	25	16			8	1	5
DE 55 A 59 AÑOS	11	8	2		1		3
MAYORES DE 59 AÑOS	6	4			2		2
TOTAL EDAD	607	161	59	62	270	55	165

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS

8 2 3 1 2 3

DE 20 A 24 AÑOS

49 8 1 7 26 7 7

DE 25 A 29 AÑOS

88 10 6 24 39 9 8

DE 30 A 34 AÑOS

95 11 8 15 55 6 19

DE 35 A 39 AÑOS

75 12 1 2 59 1 10

DE 40 A 44 AÑOS

53 12 3 37 1 7

DE 45 A 49 AÑOS

24 7 1 1 15 5

DE 50 A 54 AÑOS

16 9 7 2

DE 55 A 59 AÑOS

8 5 2 1 2

MAYORES DE 59 AÑOS

4 2 2 2

TOTAL EDAD

420 78 25 50 241 26 65

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	8	4	4				
DE 20 A 24 AÑOS	33	15	3	2	5	8	20
DE 25 A 29 AÑOS	42	8	8	9	9	8	21
DE 30 A 34 AÑOS	39	18	11	1	2	7	23
DE 35 A 39 AÑOS	19	10	4		2	3	18
DE 40 A 44 AÑOS	18	7	3		6	2	9
DE 45 A 49 AÑOS	14	9	1		4		5
DE 50 A 54 AÑOS	9	7			1	1	3
DE 55 A 59 AÑOS	3	3					1
MAYORES DE 59 AÑOS	2	2					
TOTAL EDAD	187	83	34	12	29	29	100

ANEXO VI

ALUMNOS QUE TERMINAN CURSO SEGÚN COLECTIVO AL QUE SE DIRIGE LA ACCIÓN FORMATIVA POR SEXO Y EDAD

	TOTAL	PARADOS						
		TOTAL	MENORES DE 25 AÑOS			MAYORES DE 25 AÑOS		
			CORTA DURACIÓN	LARGA DURACIÓN	MUJERES (1)	CORTA DURACIÓN	LARGA DURACIÓN	MUJERES (2)
AMBOS SEXOS								
DE 16 A 19 AÑOS	1.130	1.114	1.083	28	3			
DE 20 A 24 AÑOS	1.817	1.718	1.631	84	3			
DE 25 A 29 AÑOS	1.986	1.854				1.715	115	24
DE 30 A 34 AÑOS	1.728	1.579				1.382	171	26
DE 35 A 39 AÑOS	1.378	1.271				1.087	171	13
DE 40 A 44 AÑOS	1.150	1.076				874	183	19
DE 45 A 49 AÑOS	787	750				573	167	10
DE 50 A 54 AÑOS	459	429				304	120	5
DE 55 A 59 AÑOS	216	204				136	64	4
MAYORES DE 59 AÑOS	70	63				43	19	1
TOTAL EDAD	10.721	10.058	2.714	112	6	6.114	1.010	102

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	714	706	693	13		
DE 20 A 24 AÑOS	895	846	813	33		
DE 25 A 29 AÑOS	932	855			813	42
DE 30 A 34 AÑOS	740	642			597	45
DE 35 A 39 AÑOS	581	506			459	47
DE 40 A 44 AÑOS	418	370			316	54
DE 45 A 49 AÑOS	231	210			183	27
DE 50 A 54 AÑOS	158	140			101	39
DE 55 A 59 AÑOS	84	75			50	25
MAYORES DE 59 AÑOS	40	35			26	9
TOTAL EDAD	4.793	4.385	1.506	46	2.545	288

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	416	408	390	15	3			
DE 20 A 24 AÑOS	922	872	818	51	3			
DE 25 A 29 AÑOS	1.054	999				902	73	24
DE 30 A 34 AÑOS	988	937				785	126	26
DE 35 A 39 AÑOS	797	765				628	124	13
DE 40 A 44 AÑOS	732	706				558	129	19
DE 45 A 49 AÑOS	556	540				390	140	10
DE 50 A 54 AÑOS	301	289				203	81	5
DE 55 A 59 AÑOS	132	129				86	39	4
MAYORES DE 59 AÑOS	30	28				17	10	1
TOTAL EDAD	5.928	5.673	1.208	66	6	3.569	722	102

	OTROS COLECTIVOS						FORMADORES
	TOTAL	MINUSVÁLIDOS	MIGRANTES	FUERZAS ARMADAS	PRIVACIÓN LIBERTAD	OTROS (3)	
AMBOS SEXOS							
DE 16 A 19 AÑOS	14	6	6	1		1	2
DE 20 A 24 AÑOS	74	22	4	8	25	15	25
DE 25 A 29 AÑOS	105	15	10	27	38	15	27
DE 30 A 34 AÑOS	111	24	14	14	51	8	38
DE 35 A 39 AÑOS	83	19	3	2	56	3	24
DE 40 A 44 AÑOS	60	18	4		36	2	14
DE 45 A 49 AÑOS	29	12	2		15		8
DE 50 A 54 AÑOS	25	16			8	1	5
DE 55 A 59 AÑOS	10	7	2		1		2
MAYORES DE 59 AÑOS	6	4			2		1
TOTAL EDAD	517	143	45	52	232	45	146

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS

6 2 2 1 1 2

DE 20 A 24 AÑOS

43 7 1 6 22 7 6

DE 25 A 29 AÑOS

69 7 4 21 30 7 8

DE 30 A 34 AÑOS

82 10 5 14 49 4 16

DE 35 A 39 AÑOS

67 11 2 54 8

DE 40 A 44 AÑOS

43 11 1 30 1 5

DE 45 A 49 AÑOS

17 4 1 12 4

DE 50 A 54 AÑOS

16 9 7 2

DE 55 A 59 AÑOS

7 4 2 1 2

MAYORES DE 59 AÑOS

4 2 2 1

TOTAL EDAD

354 67 16 44 207 20 54

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	8	4	4				
DE 20 A 24 AÑOS	31	15	3	2	3	8	19
DE 25 A 29 AÑOS	36	8	6	6	8	8	19
DE 30 A 34 AÑOS	29	14	9		2	4	22
DE 35 A 39 AÑOS	16	8	3		2	3	16
DE 40 A 44 AÑOS	17	7	3		6	1	9
DE 45 A 49 AÑOS	12	8	1		3		4
DE 50 A 54 AÑOS	9	7			1	1	3
DE 55 A 59 AÑOS	3	3					
MAYORES DE 59 AÑOS	2	2					
TOTAL EDAD	163	76	29	8	25	25	92

ANEXO VII

ALTAS DE ALUMNOS SEGÚN ESPECIALIDAD FORMATIVA DEL CURSO Y DURACIÓN EN HORAS POR SEXO Y EDAD

TOTAL	ESPECIALIDAD FORMATIVA DEL CURSO				DURACIÓN EN HORAS						
	AMPLIA BASE	OCUPACIÓN	OCUPACIÓN CON CERT. PROF.	ESPECÍFICO	ESPECÍFICO CRED. OCUPAC.	< 100	100 A 199	200 A 299	300 A 399	400 A 599	600 A 799

AMBOS SEXOS

DE 16 A 19 AÑOS	1.080	287	558	235		9	29	214	201	306	172	149
DE 20 A 24 AÑOS	1.870	549	720	601		19	100	434	446	557	203	111
DE 25 A 29 AÑOS	1.995	557	654	784		33	116	559	495	561	148	83
DE 30 A 34 AÑOS	1.636	434	556	646		47	92	470	424	421	134	48
DE 35 A 39 AÑOS	1.222	318	411	493		46	54	365	321	297	90	49
DE 40 A 44 AÑOS	1.081	309	369	403		38	54	349	256	279	76	29
DE 45 A 49 AÑOS	775	223	265	287		28	24	234	192	202	74	21
DE 50 A 54 AÑOS	453	117	154	182		26	14	159	105	105	34	10
DE 55 A 59 AÑOS	188	54	62	72		19	4	48	51	36	26	4
MAYORES DE 59 AÑOS	53	14	16	23		1		23	12	9	8	
TOTAL EDAD	10.353	2.862	3.765	3.726		266	487	2.855	2.503	2.773	965	504

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	595	116	370	109	5	15	98	89	183	122	83
DE 20 A 24 AÑOS	879	230	370	279	11	52	210	201	270	101	34
DE 25 A 29 AÑOS	946	255	329	362	17	43	255	233	303	75	20
DE 30 A 34 AÑOS	760	189	276	295	20	52	196	184	233	64	11
DE 35 A 39 AÑOS	472	119	181	172	17	27	121	113	150	36	8
DE 40 A 44 AÑOS	392	103	166	123	14	26	91	97	119	34	11
DE 45 A 49 AÑOS	239	58	106	75	6	11	57	45	87	27	6
DE 50 A 54 AÑOS	171	44	61	66	14	6	49	37	55	8	2
DE 55 A 59 AÑOS	72	14	28	30	7	2	18	17	16	11	1
MAYORES DE 59 AÑOS	19	6	4	9			6	6	4	3	
TOTAL EDAD	4.545	1.134	1.891	1.520	111	234	1.101	1.022	1.420	481	176

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	485	171	188	126	4	14	116	112	123	50	66
DE 20 A 24 AÑOS	991	319	350	322	8	48	224	245	287	102	77
DE 25 A 29 AÑOS	1.049	302	325	422	16	73	304	262	258	73	63
DE 30 A 34 AÑOS	876	245	280	351	27	40	274	240	188	70	37
DE 35 A 39 AÑOS	750	199	230	321	29	27	244	208	147	54	41
DE 40 A 44 AÑOS	689	206	203	280	24	28	258	159	160	42	18
DE 45 A 49 AÑOS	536	165	159	212	22	13	177	147	115	47	15
DE 50 A 54 AÑOS	282	73	93	116	12	8	110	68	50	26	8
DE 55 A 59 AÑOS	116	40	34	42	12	2	30	34	20	15	3
MAYORES DE 59 AÑOS	34	8	12	14	1		17	6	5	5	
TOTAL EDAD	5.808	1.728	1.874	2.206	155	253	1.754	1.481	1.353	484	328

ANEXO VIII

BAJAS DE ALUMNOS SEGÚN ESPECIALIDAD FORMATIVA DEL CURSO Y DURACIÓN EN HORAS POR SEXO Y EDAD

TOTAL	ESPECIALIDAD FORMATIVA DEL CURSO					DURACIÓN EN HORAS						
	AMPLIA BASE	OCUPACIÓN	OCUPACIÓN CON CERT. PROF.	ESPECÍFICO	ESPECÍFICO CRED. OCUPAC.	< 100	100 A 199	200 A 299	300 A 399	400 A 599	600 A 799	> 799

AMBOS SEXOS

DE 16 A 19 AÑOS	1.378	394	649	335	14	80	313	344	371	161	95
DE 20 A 24 AÑOS	2.186	734	642	810	18	177	491	634	584	204	78
DE 25 A 29 AÑOS	2.536	739	716	1.081	45	180	668	798	563	198	84
DE 30 A 34 AÑOS	2.182	548	696	938	59	134	529	715	468	224	53
DE 35 A 39 AÑOS	1.704	436	554	714	44	80	457	581	360	145	37
DE 40 A 44 AÑOS	1.423	385	414	624	55	74	398	485	280	108	23
DE 45 A 49 AÑOS	942	290	274	378	41	43	255	314	202	69	18
DE 50 A 54 AÑOS	542	145	167	230	23	22	160	196	106	29	6
DE 55 A 59 AÑOS	266	72	75	119	22	16	78	77	54	15	4
MAYORES DE 59 AÑOS	86	27	27	32	7	2	25	23	21	7	1
TOTAL EDAD	13.245	3.770	4.214	5.261	328	808	3.374	4.167	3.009	1.160	399

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	872	193	502	177	6	46	180	190	274	112	64
DE 20 A 24 AÑOS	1.074	312	371	391	8	85	231	265	312	130	43
DE 25 A 29 AÑOS	1.170	323	334	513	22	83	292	323	311	110	29
DE 30 A 34 AÑOS	940	222	337	381	23	66	192	260	255	124	20
DE 35 A 39 AÑOS	723	160	288	275	17	43	167	183	206	90	17
DE 40 A 44 AÑOS	531	124	204	203	18	29	111	146	157	63	7
DE 45 A 49 AÑOS	290	82	95	113	6	20	65	63	99	32	5
DE 50 A 54 AÑOS	193	42	70	81	7	17	46	52	55	14	2
DE 55 A 59 AÑOS	103	29	24	50	7	10	31	23	25	3	4
MAYORES DE 59 AÑOS	50	17	17	16	3	1	15	8	16	6	1
TOTAL EDAD	5.946	1.504	2.242	2.200	117	400	1.330	1.513	1.710	684	192

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	506	201	147	158	8	34	133	154	97	49	31
DE 20 A 24 AÑOS	1.112	422	271	419	10	92	260	369	272	74	35
DE 25 A 29 AÑOS	1.366	416	382	568	23	97	376	475	252	88	55
DE 30 A 34 AÑOS	1.242	326	359	557	36	68	337	455	213	100	33
DE 35 A 39 AÑOS	981	276	266	439	27	37	290	398	154	55	20
DE 40 A 44 AÑOS	892	261	210	421	37	45	287	339	123	45	16
DE 45 A 49 AÑOS	652	208	179	265	35	23	190	251	103	37	13
DE 50 A 54 AÑOS	349	103	97	149	16	5	114	144	51	15	4
DE 55 A 59 AÑOS	163	43	51	69	15	6	47	54	29	12	
MAYORES DE 59 AÑOS	36	10	10	16	4	1	10	15	5	1	
TOTAL EDAD	7.299	2.266	1.972	3.061	211	408	2.044	2.654	1.299	476	207

ANEXO IX

ALTAS DE ALUMNOS SEGÚN FAMILIAS PROFESIONALES POR SEXO Y EDAD

FAMILIAS PROFESIONALES													
TOTAL	ADG	AFD	AGA	ARG	ART	COM	ELE	ENA	EOC	FCO	FME	HOT	IEX

AMBOS SEXOS

DE 16 A 19 AÑOS	1.080	210	9	18	51	1	28	56	4	87		57	77
DE 20 A 24 AÑOS	1.870	380	16	21	101	20	58	46	15	62		45	90
DE 25 A 29 AÑOS	1.995	444	12	29	128	16	49	30	17	59		30	73
DE 30 A 34 AÑOS	1.636	375	11	30	75	24	46	34	13	61		20	67
DE 35 A 39 AÑOS	1.222	295	1	17	44	9	34	31	6	46		22	51
DE 40 A 44 AÑOS	1.081	213	1	14	31	16	13	16	12	47		8	58
DE 45 A 49 AÑOS	775	166	1	15	21	20	11	10	6	27		11	50
DE 50 A 54 AÑOS	453	85		10	11	9	5	9	6	11		6	35
DE 55 A 59 AÑOS	188	28		4	9	10	3	3	3	3		1	11
MAYORES DE 59 AÑOS	53	8		2	3	4	1	2		1		1	5
TOTAL EDAD	10.353	2.204	51	160	474	129	248	237	82	404		201	517

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	595	48	6	11	27	1	8	53	3	84	55	29
DE 20 A 24 AÑOS	879	73	10	9	43	6	19	45	15	56	45	19
DE 25 A 29 AÑOS	946	102	8	15	59	6	10	26	16	49	27	28
DE 30 A 34 AÑOS	760	67	7	20	35	8	6	30	11	57	19	18
DE 35 A 39 AÑOS	472	47	1	9	19	1	4	30	6	40	20	15
DE 40 A 44 AÑOS	392	28	1	6	15	3	4	14	11	44	7	16
DE 45 A 49 AÑOS	239	22	1	5	8	6	2	9	6	25	10	9
DE 50 A 54 AÑOS	171	20		6	8	2	1	9	6	11	5	5
DE 55 A 59 AÑOS	72	7		2	6	3		3	3	3	1	2
MAYORES DE 59 AÑOS	19	3			1	1		2		1		3
TOTAL EDAD	4.545	417	34	83	221	37	54	221	77	370	189	144

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	485	162	3	7	24		20	3	1	3		2	48
DE 20 A 24 AÑOS	991	307	6	12	58	14	39	1		6			71
DE 25 A 29 AÑOS	1.049	342	4	14	69	10	39	4	1	10		3	45
DE 30 A 34 AÑOS	876	308	4	10	40	16	40	4	2	4		1	49
DE 35 A 39 AÑOS	750	248		8	25	8	30	1		6		2	36
DE 40 A 44 AÑOS	689	185		8	16	13	9	2	1	3		1	42
DE 45 A 49 AÑOS	536	144		10	13	14	9	1		2		1	41
DE 50 A 54 AÑOS	282	65		4	3	7	4					1	30
DE 55 A 59 AÑOS	116	21		2	3	7	3						9
MAYORES DE 59 AÑOS	34	5		2	2	3	1					1	2
TOTAL EDAD	5.808	1.787	17	77	253	92	194	16	5	34		12	373

	FAMILIAS PROFESIONALES													
	IFC	IMA	IMP	IMS	INA	MAM	MAP	QUI	SAN	SEA	SSC	TCP	TMV	VIC
AMBOS SEXOS														
DE 16 A 19 AÑOS	117	15	72	18	8	21			24	8	65		134	
DE 20 A 24 AÑOS	302	19	55	37	14	13		8	77	25	184	3	279	
DE 25 A 29 AÑOS	344	29	30	43	22	8		14	76	53	183	4	302	
DE 30 A 34 AÑOS	272	21	20	26	15	6		5	63	45	129	4	274	
DE 35 A 39 AÑOS	227	7	17	14	17	10			82	24	93	7	168	
DE 40 A 44 AÑOS	220	7	16	13	14	5		1	100	20	107	8	141	
DE 45 A 49 AÑOS	154	4	11	7	10	10			69	9	90	5	68	
DE 50 A 54 AÑOS	117	1	7	4	11	4			28	10	50	6	28	
DE 55 A 59 AÑOS	61	1	3	5	2	3			9		22	4	3	
MAYORES DE 59 AÑOS	16				1	1			1		3	4		
TOTAL EDAD	1.830	104	231	167	114	81		28	529	194	926	45	1.397	

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	73	14	2	14	4	17		4	4	9		129
DE 20 A 24 AÑOS	177	19	2	24	3	8	1	14	22	30	1	238
DE 25 A 29 AÑOS	179	25	1	20	7	7	3	21	35	44		258
DE 30 A 34 AÑOS	142	20		20	5	5	2	10	24	31	1	222
DE 35 A 39 AÑOS	85	7	2	4	5	8		9	12	13	3	132
DE 40 A 44 AÑOS	78	6		4	6	3	1	13	12	11	1	108
DE 45 A 49 AÑOS	42	4		4	2	5		6	6	13		54
DE 50 A 54 AÑOS	42	1	1	1	2	1		2	9	12	1	26
DE 55 A 59 AÑOS	30	1		1	2	1				5		2
MAYORES DE 59 AÑOS	7										1	
TOTAL EDAD	855	97	8	92	36	55	7	79	124	168	8	1.169

MUJERES

**DE 16 A 19
AÑOS**

	44	1	70	4	4	4		20	4	56		5
DE 20 A 24 AÑOS	125		53	13	11	5	7	63	3	154	2	41
DE 25 A 29 AÑOS	165	4	29	23	15	1	11	55	18	139	4	44
DE 30 A 34 AÑOS	130	1	20	6	10	1	3	53	21	98	3	52
DE 35 A 39 AÑOS	142		15	10	12	2		73	12	80	4	36
DE 40 A 44 AÑOS	142	1	16	9	8	2		87	8	96	7	33
DE 45 A 49 AÑOS	112		11	3	8	5		63	3	77	5	14
DE 50 A 54 AÑOS	75		6	3	9	3		26	1	38	5	2
DE 55 A 59 AÑOS	31		3	4		2		9		17	4	1
MAYORES DE 59 AÑOS	9				1	1		1		3	3	

TOTAL EDAD	975	7	223	75	78	26		21	450	70	758	37	228
-------------------	------------	----------	------------	-----------	-----------	-----------	--	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

ANEXO X

BAJAS DE ALUMNOS SEGÚN FAMILIAS PROFESIONALES POR SEXO Y EDAD

FAMILIAS PROFESIONALES													
TOTAL	ADG	AFD	AGA	ARG	ART	COM	ELE	ENA	EOC	FCO	FME	HOT	IEX

**AMBOS
SEXOS**

DE 16 A 19 AÑOS	1.378	229	44	12	43	8	34	108	11	230	2	112	60
DE 20 A 24 AÑOS	2.186	465	52	12	155	15	79	62	15	143		103	66
DE 25 A 29 AÑOS	2.536	660	19	16	156	16	66	36	12	181	3	100	60
DE 30 A 34 AÑOS	2.182	657	13	23	97	14	45	48	17	158		93	68
DE 35 A 39 AÑOS	1.704	462	9	17	64	11	33	37	17	145	2	59	79
DE 40 A 44 AÑOS	1.423	382	7	17	45	8	44	26	9	96	2	47	64
DE 45 A 49 AÑOS	942	255	1	9	26	9	16	17	5	55	5	16	63
DE 50 A 54 AÑOS	542	141	1	11	20	2	14	7	3	28	1	18	20
DE 55 A 59 AÑOS	266	63		5	14	5	1	6		12		4	11
MAYORES DE 59 AÑOS	86	16		2	5		2	3		9			4
TOTAL EDAD	13.245	3.330	146	124	625	88	334	350	89	1.057	15	552	495

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	872	59	32	6	31	5	9	98	11	223		109	26
DE 20 A 24 AÑOS	1.074	96	31	6	76	7	28	59	14	132		97	19
DE 25 A 29 AÑOS	1.170	135	9	8	75	7	17	34	11	155	1	84	15
DE 30 A 34 AÑOS	940	112	6	9	42	5	13	46	17	145		79	18
DE 35 A 39 AÑOS	723	76	6	9	32	3	4	33	16	134		53	17
DE 40 A 44 AÑOS	531	63	5	8	22	5	8	22	8	80		40	18
DE 45 A 49 AÑOS	290	34		3	14	2	4	16	5	51	2	14	12
DE 50 A 54 AÑOS	193	25	1	5	11	1	9	6	3	26		17	3
DE 55 A 59 AÑOS	103	22		1	8	1		6		10		3	3
MAYORES DE 59 AÑOS	50	5		2	5			3		7			2
TOTAL EDAD	5.946	627	90	57	316	36	92	323	85	963	3	496	133

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	506	170	12	6	12	3	25	10		7	2	3	34
DE 20 A 24 AÑOS	1.112	369	21	6	79	8	51	3	1	11		6	47
DE 25 A 29 AÑOS	1.366	525	10	8	81	9	49	2	1	26	2	16	45
DE 30 A 34 AÑOS	1.242	545	7	14	55	9	32	2		13		14	50
DE 35 A 39 AÑOS	981	386	3	8	32	8	29	4	1	11	2	6	62
DE 40 A 44 AÑOS	892	319	2	9	23	3	36	4	1	16	2	7	46
DE 45 A 49 AÑOS	652	221	1	6	12	7	12	1		4	3	2	51
DE 50 A 54 AÑOS	349	116		6	9	1	5	1		2	1	1	17
DE 55 A 59 AÑOS	163	41		4	6	4	1			2		1	8
MAYORES DE 59 AÑOS	36	11						2		2			2
TOTAL EDAD	7.299	2.703	56	67	309	52	242	27	4	94	12	56	362

	FAMILIAS PROFESIONALES													
	IFC	IMA	IMP	IMS	INA	MAM	MAP	QUI	SAN	SEA	SSC	TCP	TMV	VIC
AMBOS SEXOS														
DE 16 A 19 AÑOS	149	23	61	23	15	34			46	2	20	1	111	
DE 20 A 24 AÑOS	322	29	63	90	19	11	7	96	9	146	8	219		
DE 25 A 29 AÑOS	424	31	53	78	35	11	22	93	33	132	12	287		
DE 30 A 34 AÑOS	331	21	38	47	30	8	11	85	20	95	6	257		
DE 35 A 39 AÑOS	281	29	28	32	18	23	2	90	12	85	9	160		
DE 40 A 44 AÑOS	291	17	21	14	22	8	5	92	9	66	11	120		
DE 45 A 49 AÑOS	213	5	17	10	15	7	3	80	3	60	9	43		
DE 50 A 54 AÑOS	137	2	6	3	11	1	2	46	2	37	5	24		
DE 55 A 59 AÑOS	69	1	3	3	12	4		22		16	5	10		
MAYORES DE 59 AÑOS	29	1			3	1		4		6	1			
TOTAL EDAD	2.246	159	290	300	180	108		52	654	90	663	67	1.231	

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	80	23	1	14	6	33		10	1	2		93
DE 20 A 24 AÑOS	190	29	2	44	9	10		1	21	8	29	3 163
DE 25 A 29 AÑOS	208	25	1	47	13	8		4	28	25	29	2 229
DE 30 A 34 AÑOS	146	20	2	26	15	7		1	15	9	28	2 177
DE 35 A 39 AÑOS	106	28		25	7	21			13	2	25	113
DE 40 A 44 AÑOS	81	17		3	14	8			11	5	21	3 89
DE 45 A 49 AÑOS	54	5		6	6	7			10	1	11	1 32
DE 50 A 54 AÑOS	42	2		2	5	1			3	2	10	1 18
DE 55 A 59 AÑOS	27	1		1	2	2			4		4	8
MAYORES DE 59 AÑOS	17	1			1	1			2		3	1
TOTAL EDAD	951	151	6	168	78	98		6	117	53	162	13 922

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	69	60	9	9	1	36	1	18	1	18		
DE 20 A 24 AÑOS	132	61	46	10	1	6	75	1	117	5	56	
DE 25 A 29 AÑOS	216	6	52	31	22	3	18	65	8	103	10	58
DE 30 A 34 AÑOS	185	1	36	21	15	1	10	70	11	67	4	80
DE 35 A 39 AÑOS	175	1	28	7	11	2	2	77	10	60	9	47
DE 40 A 44 AÑOS	210		21	11	8		5	81	4	45	8	31
DE 45 A 49 AÑOS	159		17	4	9		3	70	2	49	8	11
DE 50 A 54 AÑOS	95		6	1	6		2	43		27	4	6
DE 55 A 59 AÑOS	42		3	2	10	2		18		12	5	2
MAYORES DE 59 AÑOS	12				2			2		3		
TOTAL EDAD	1.295	8	284	132	102	10	46	537	37	501	54	309

ANEXO XI

ALUMNOS QUE TERMINAN CURSO SEGÚN FAMILIAS PROFESIONALES POR SEXO Y EDAD

FAMILIAS PROFESIONALES													
TOTAL	ADG	AFD	AGA	ARG	ART	COM	ELE	ENA	EOC	FCO	FME	HOT	IEX
AMBOS SEXOS													
DE 16 A 19 AÑOS	1.130	180	41	11	37	8	30	84	10	192	2	103	39
DE 20 A 24 AÑOS	1.817	380	50	9	129	14	74	51	15	122		89	38
DE 25 A 29 AÑOS	1.986	509	17	9	116	11	53	25	11	149	3	81	43
DE 30 A 34 AÑOS	1.728	515	11	19	73	11	38	25	13	134		82	49
DE 35 A 39 AÑOS	1.378	364	7	14	55	10	26	17	16	119	2	54	53
DE 40 A 44 AÑOS	1.150	315	5	16	31	6	39	14	7	76	2	41	49
DE 45 A 49 AÑOS	787	218		6	20	8	15	11	5	42	5	15	52
DE 50 A 54 AÑOS	459	120		11	17	2	13	5	3	20	1	18	17
DE 55 A 59 AÑOS	216	51		3	12	4	1	3		8		4	11
MAYORES DE 59 AÑOS	70	14		2	4		1	2		5			2
TOTAL EDAD	10.721	2.666	131	100	494	74	290	237	80	867	15	487	353

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	714	42	31	5	26	5	9	77	10	187		100	15
DE 20 A 24 AÑOS	895	77	30	4	65	7	26	49	14	114		84	11
DE 25 A 29 AÑOS	932	95	8	6	59	3	16	23	10	127	1	68	11
DE 30 A 34 AÑOS	740	83	4	9	33	4	11	24	13	123		69	13
DE 35 A 39 AÑOS	581	54	5	8	26	3	3	14	15	112		49	9
DE 40 A 44 AÑOS	418	48	4	8	16	4	6	11	7	62		34	17
DE 45 A 49 AÑOS	231	28		1	11	2	3	10	5	38	2	13	9
DE 50 A 54 AÑOS	158	22		5	9	1	8	4	3	18		17	2
DE 55 A 59 AÑOS	84	18		1	6	1		3		7		3	3
MAYORES DE 59 AÑOS	40	3		2	4			2		5			1
TOTAL EDAD	4.793	470	82	49	255	30	82	217	77	793	3	437	91

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	416	138	10	6	11	3	21	7		5	2	3	24
DE 20 A 24 AÑOS	922	303	20	5	64	7	48	2	1	8		5	27
DE 25 A 29 AÑOS	1.054	414	9	3	57	8	37	2	1	22	2	13	32
DE 30 A 34 AÑOS	988	432	7	10	40	7	27	1		11		13	36
DE 35 A 39 AÑOS	797	310	2	6	29	7	23	3	1	7	2	5	44
DE 40 A 44 AÑOS	732	267	1	8	15	2	33	3		14	2	7	32
DE 45 A 49 AÑOS	556	190		5	9	6	12	1		4	3	2	43
DE 50 A 54 AÑOS	301	98		6	8	1	5	1		2	1	1	15
DE 55 A 59 AÑOS	132	33		2	6	3	1			1		1	8
MAYORES DE 59 AÑOS	30	11					1						1
TOTAL EDAD	5.928	2.196	49	51	239	44	208	20	3	74	12	50	262

FAMILIAS PROFESIONALES														
	IFC	IMA	IMP	IMS	INA	MAM	MAP	QUI	SAN	SEA	SSC	TCP	TMV	VIC
AMBOS SEXOS														
DE 16 A 19 AÑOS	115	18	51	20	10	27			43	1	17	1	90	
DE 20 A 24 AÑOS	256	26	53	79	16	8		7	79	6	122	5	189	
DE 25 A 29 AÑOS	307	25	42	61	26	10		18	75	24	106	11	254	
DE 30 A 34 AÑOS	237	15	35	35	27	5		10	69	17	75	5	228	
DE 35 A 39 AÑOS	231	23	25	24	15	21		2	79	12	64	6	139	
DE 40 A 44 AÑOS	229	14	18	8	18	6		5	76	9	45	10	111	
DE 45 A 49 AÑOS	172	4	16	9	12	5		2	72	3	49	7	39	
DE 50 A 54 AÑOS	115	2	5	2	9	1		2	41	2	27	5	21	
DE 55 A 59 AÑOS	55	1	2	3	10	4			20		11	5	8	
MAYORES DE 59 AÑOS	27	1			3	1			3		4	1		
TOTAL EDAD	1.744	129	247	241	146	88		46	557	74	520	56	1.079	

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	62	18	1	13	4	26		9	1	1		72
DE 20 A 24 AÑOS	148	26	2	37	7	7	1	17	6	23	2	138
DE 25 A 29 AÑOS	155	21	1	37	11	7	2	25	20	23	2	201
DE 30 A 34 AÑOS	98	14	2	19	15	4	1	13	8	23	2	155
DE 35 A 39 AÑOS	83	22		19	6	20		12	2	20		99
DE 40 A 44 AÑOS	59	14		2	11	6		9	5	11	3	81
DE 45 A 49 AÑOS	42	4		5	4	5		10	1	9		29
DE 50 A 54 AÑOS	30	2		2	5	1		3	2	7	1	16
DE 55 A 59 AÑOS	22	1		1	2	2		4		4		6
MAYORES DE 59 AÑOS	15	1			1	1		2		2	1	
TOTAL EDAD	714	123	6	135	66	79	4	104	45	123	11	797

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	53		50	7	6	1		34		16	1	18
DE 20 A 24 AÑOS	108		51	42	9	1	6	62		99	3	51
DE 25 A 29 AÑOS	152	4	41	24	15	3	16	50	4	83	9	53
DE 30 A 34 AÑOS	139	1	33	16	12	1	9	56	9	52	3	73
DE 35 A 39 AÑOS	148	1	25	5	9	1	2	67	10	44	6	40
DE 40 A 44 AÑOS	170		18	6	7		5	67	4	34	7	30
DE 45 A 49 AÑOS	130		16	4	8		2	62	2	40	7	10
DE 50 A 54 AÑOS	85		5		4		2	38		20	4	5
DE 55 A 59 AÑOS	33		2	2	8	2		16		7	5	2
MAYORES DE 59 AÑOS	12				2			1		2		
TOTAL EDAD	1.030	6	241	106	80	9	42	453	29	397	45	282

ANEXO XII

ALTAS DE ALUMNOS SEGÚN SITUACIÓN LABORAL POR SEXO Y EDAD

	TOTAL	PARADOS				OTROS
		TOTAL	SIN EMPLEO ANTERIOR	CON EMPLEO ANTERIOR		
				PERCEPTOR PRESTACIÓN	NO PERCEPTOR PRESTACIÓN	
AMBOS SEXOS						
DE 16 A 19 AÑOS	1.080	1.079	653	46	380	1
DE 20 A 24 AÑOS	1.870	1.843	521	440	882	27
DE 25 A 29 AÑOS	1.995	1.923	268	798	857	72
DE 30 A 34 AÑOS	1.636	1.599	182	751	666	37
DE 35 A 39 AÑOS	1.222	1.201	122	551	528	21
DE 40 A 44 AÑOS	1.081	1.064	120	452	492	17
DE 45 A 49 AÑOS	775	766	88	285	393	9
DE 50 A 54 AÑOS	453	448	32	186	230	5
DE 55 A 59 AÑOS	188	188	13	73	102	
MAYORES DE 59 AÑOS	53	53	8	27	18	
TOTAL EDAD	10.353	10.164	2.007	3.609	4.548	189

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	595	594	356	30	208	1
DE 20 A 24 AÑOS	879	860	192	254	414	19
DE 25 A 29 AÑOS	946	901	108	391	402	45
DE 30 A 34 AÑOS	760	738	80	379	279	22
DE 35 A 39 AÑOS	472	467	41	239	187	5
DE 40 A 44 AÑOS	392	383	28	211	144	9
DE 45 A 49 AÑOS	239	234	18	119	97	5
DE 50 A 54 AÑOS	171	170	8	93	69	1
DE 55 A 59 AÑOS	72	72	4	37	31	
MAYORES DE 59 AÑOS	19	19	3	14	2	
TOTAL EDAD	4.545	4.438	838	1.767	1.833	107

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	485	485	297	16	172	
DE 20 A 24 AÑOS	991	983	329	186	468	8
DE 25 A 29 AÑOS	1.049	1.022	160	407	455	27
DE 30 A 34 AÑOS	876	861	102	372	387	15
DE 35 A 39 AÑOS	750	734	81	312	341	16
DE 40 A 44 AÑOS	689	681	92	241	348	8
DE 45 A 49 AÑOS	536	532	70	166	296	4
DE 50 A 54 AÑOS	282	278	24	93	161	4
DE 55 A 59 AÑOS	116	116	9	36	71	
MAYORES DE 59 AÑOS	34	34	5	13	16	
TOTAL EDAD	5.808	5.726	1.169	1.842	2.715	82

ANEXO XIII

BAJAS DE ALUMNOS SEGÚN SITUACIÓN LABORAL POR SEXO Y EDAD

	TOTAL	PARADOS				OTROS
		TOTAL	SIN EMPLEO ANTERIOR	CON EMPLEO ANTERIOR		
				PERCEPTOR PRESTACIÓN	NO PERCEPTOR PRESTACIÓN	
AMBOS SEXOS						
DE 16 A 19 AÑOS	1.378	1.374	885	80	409	4
DE 20 A 24 AÑOS	2.186	2.136	698	486	952	50
DE 25 A 29 AÑOS	2.536	2.438	479	988	971	98
DE 30 A 34 AÑOS	2.182	2.070	309	971	790	112
DE 35 A 39 AÑOS	1.704	1.620	279	719	622	84
DE 40 A 44 AÑOS	1.423	1.369	234	537	598	54
DE 45 A 49 AÑOS	942	916	145	331	440	26
DE 50 A 54 AÑOS	542	528	54	213	261	14
DE 55 A 59 AÑOS	266	264	31	111	122	2
MAYORES DE 59 AÑOS	86	83	6	39	38	3
TOTAL EDAD	13.245	12.798	3.120	4.475	5.203	447

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	872	868	593	52	223	4
DE 20 A 24 AÑOS	1.074	1.036	347	263	426	38
DE 25 A 29 AÑOS	1.170	1.100	249	479	372	70
DE 30 A 34 AÑOS	940	848	120	435	293	92
DE 35 A 39 AÑOS	723	656	116	341	199	67
DE 40 A 44 AÑOS	531	490	84	215	191	41
DE 45 A 49 AÑOS	290	271	43	128	100	19
DE 50 A 54 AÑOS	193	183	14	94	75	10
DE 55 A 59 AÑOS	103	102	15	48	39	1
MAYORES DE 59 AÑOS	50	47	4	26	17	3
TOTAL EDAD	5.946	5.601	1.585	2.081	1.935	345

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	506	506	292	28	186	
DE 20 A 24 AÑOS	1.112	1.100	351	223	526	12
DE 25 A 29 AÑOS	1.366	1.338	230	509	599	28
DE 30 A 34 AÑOS	1.242	1.222	189	536	497	20
DE 35 A 39 AÑOS	981	964	163	378	423	17
DE 40 A 44 AÑOS	892	879	150	322	407	13
DE 45 A 49 AÑOS	652	645	102	203	340	7
DE 50 A 54 AÑOS	349	345	40	119	186	4
DE 55 A 59 AÑOS	163	162	16	63	83	1
MAYORES DE 59 AÑOS	36	36	2	13	21	
TOTAL EDAD	7.299	7.197	1.535	2.394	3.268	102

ANEXO XIV

ALUMNOS FORMADOS SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS POR SEXO Y EDAD

TOTAL	ANALFABETOS	EST. PRIM. INCOMPLETOS	EST. PRIM. COMPLETOS	ESTUDIOS SECUNDARIOS		ESTUDIOS POSTSECUNDARIOS			
				PROGRAMAS DE F. P.	EDUCACIÓN GENERAL	CENTROS PROFESIONALES SUPERIORES	PRIMER CICLO	SEGUNDO Y TERCER CICLO	OTROS

AMBOS SEXOS

DE 16 A 19 AÑOS	984	12	94	103	42	728	5			
DE 20 A 24 AÑOS	1.735	8	54	31	128	1.190	199	79	44	2
DE 25 A 29 AÑOS	1.903	6	37	31	130	1.079	282	125	211	2
DE 30 A 34 AÑOS	1.661	4	24	18	169	938	239	100	166	3
DE 35 A 39 AÑOS	1.324	5	20	15	150	781	151	81	121	
DE 40 A 44 AÑOS	1.110	6	21	12	131	667	121	60	90	2
DE 45 A 49 AÑOS	762	4	16	16	98	493	48	33	53	1
DE 50 A 54 AÑOS	437	4	6	4	36	317	14	22	34	
DE 55 A 59 AÑOS	209	2	4	9	15	148	9	8	14	
MAYORES DE 59 AÑOS	65	1	3	5	5	34	2	5	9	1
TOTAL EDAD	10.190	52	279	244	904	6.375	1.070	513	742	11

HOMBRES

DE 16 A 19 AÑOS	597	8	75	69	18	424	3			
DE 20 A 24 AÑOS	844	7	31	20	63	598	98	16	11	
DE 25 A 29 AÑOS	889	6	16	20	59	548	137	37	65	1
DE 30 A 34 AÑOS	702	4	13	12	55	441	100	31	44	2
DE 35 A 39 AÑOS	553	2	11	4	57	370	59	17	33	
DE 40 A 44 AÑOS	402	1	14	6	40	258	37	12	32	2
DE 45 A 49 AÑOS	218	1	6	3	21	140	15	11	21	
DE 50 A 54 AÑOS	147	4	4	1	6	101	7	6	18	
DE 55 A 59 AÑOS	80	1	1	5	3	55	6	2	7	
MAYORES DE 59 AÑOS	39	1	1	3	4	18	1	3	7	1
TOTAL EDAD	4.471	35	172	143	326	2.953	463	135	238	6

MUJERES

DE 16 A 19 AÑOS	387	4	19	34	24	304	2				
DE 20 A 24 AÑOS	891	1	23	11	65	592	101	63	33	2	
DE 25 A 29 AÑOS	1.014		21	11	71	531	145	88	146	1	
DE 30 A 34 AÑOS	959		11	6	114	497	139	69	122	1	
DE 35 A 39 AÑOS	771	3	9	11	93	411	92	64	88		
DE 40 A 44 AÑOS	708	5	7	6	91	409	84	48	58		
DE 45 A 49 AÑOS	544	3	10	13	77	353	33	22	32	1	
DE 50 A 54 AÑOS	290		2	3	30	216	7	16	16		
DE 55 A 59 AÑOS	129	1	3	4	12	93	3	6	7		
MAYORES DE 59 AÑOS	26		2	2	1	16	1	2	2		
TOTAL EDAD	5.719	17	107	101	578	3.422	607	378	504	5	

ANEXO XV

CUESTIONARIO

Alumnos/as / Curso:

Fecha:

CUESTIONARIO

Este cuestionario forma parte de una investigación cuyo objetivo es “*analizar las percepciones que tienen los alumnos durante la escolaridad obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en sus centros educativos como fundamento esencial hacia la elección de un determinado itinerario formativo o profesional de forma que puedan perfilar su correcta inserción en el mercado laboral*”.

Para contestar el cuestionario, solo deberás reflexionar sobre cada una de las cuestiones que se te plantean y ser sincero/a al contestarlas. La información obtenida será tratada con la más absoluta confidencialidad, asegurando totalmente el anonimato.

Ejemplo:

Señala con una X la opción de respuesta que consideres más adecuada.

1. Sexo: Mujer Hombre

A) PERFIL PERSONAL Y DE IDENTIFICACIÓN:

1. Sexo:

Mujer Hombre

2. Edad:

12 - 13

14 - 15

16 - 17

más de 17 (especificar, por favor):

3. ¿Cuántos hermanos/as tienes? (sin incluirte a ti):

- Ninguno
- 1
- 2
- 3
- 4 ó más

4. ¿Con quién vives habitualmente?:

- Con mis padres (madre y padre)
- Con mi padre
- Con mi madre
- Con otro familiar (especificar, por favor):
- Otros (especificar, por favor):

5. ¿Cómo consideras el lugar en el que resides? Es de clase:

- Alta
- Media-Alta
- Media
- Media-Baja
- Baja

6. ¿Qué titulación académica tiene tu padre?:

- Sin estudios
- Grado elemental (Primaria, E.G.B.,...)
- Grado medio (Secundaria, Bachillerato, BUP, FP,...)
- Grado superior (Diplomatura, Licenciatura)
- Postgrado (Doctorado, Master)

7. ¿Qué titulación académica tiene tu madre?:

- Sin estudios
- Grado elemental (Primaria, E.G.B.,...)
- Grado medio (Secundaria, Bachillerato, BUP, FP,...)
- Grado superior (Diplomatura, Licenciatura)
- Postgrado (Doctorado, Master)

8. ¿En qué trabaja tu padre?:

- No trabaja
- En una empresa
- Negocio familiar
- Funcionario
- Otros: fontanero, albañil, agricultor,...(especificar, por favor):

9. ¿En qué trabaja tu madre?:

- No trabaja
- En una empresa
- Negocio familiar
- Funcionario
- Otros: fontanero, albañil, agricultor,... (especificar, por favor):

B) PERFIL FORMATIVO:

10. ¿Qué factores influyen más en tu rendimiento académico? (Debes ordenar tus respuestas por orden de preferencia, donde 5 sería el valor más alto y 1 el más bajo):

- Estado físico
- Nivel socio-cultural
- Relación familiar
- Capacidad intelectual
- Nivel económico

11. La motivación que tienes en clase depende en gran medida (Debes ordenar tus respuestas por orden de preferencia, donde 5 sería el valor más alto y 1 el más bajo):

- De mí mismo/a
- De los profesores
- De mis compañeros de clase
- Del centro
- Otros (especificar, por favor):

12. ¿Qué grado de dificultad dirías que tienen los estudios que realizas actualmente?:

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo
- Muy bajo

13. ¿Cuántas horas dedicas al día al estudio de tus asignaturas?:

- más de 5 horas
- 4 – 5 horas
- 3 – 4 horas
- 1 – 2 horas
- menos de 1 hora

14. ¿Qué grado de satisfacción tienes sobre la formación académica que recibes en tu centro?:

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo
- Muy bajo

15. ¿En qué grado crees que la formación que recibes en clase se adapta a las características y peculiaridades de cada alumno/a?:

- Muy satisfactoria
- Bastante satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Nada satisfactoria

C) ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

16. La acción tutorial y la orientación debe ser un proceso:

- Dirigido a toda la clase y a los padres
- Dirigido a toda la clase y también al alumno de forma individual
- Sólo dirigido a la clase
- Sólo dirigido al alumno de forma individual
- Otros (especificar, por favor):

17. ¿Qué personas u organismos consideras que es la que más participa en el proceso orientador del alumno/a?

- Tutor/a
- Profesores
- Orientador/a
- Familia
- Amigos

18. Ante los diferentes Ciclos Formativos a los que puedes optar una vez finalices la E.S.O., ¿de quién has recibido información?:

- Tutor /a
- Orientador/a
- Familia
- No he recibido información
- Otros (especificar, por favor):

19. Ante los diferentes itinerarios a seguir en Bachillerato al acabar la E.S.O., ¿de quién has recibido información?:

- Tutor/a
- Orientador/a
- Familia
- No he recibido información
- Otros (especificar, por favor):

20. Antes de elegir un itinerario académico (Ciclo Formativo, Bachillerato,...), ¿te han informado sobre las diferentes salidas profesionales a las que puedes optar en el futuro?:

- Muchas veces
- Bastantes veces
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

21. ¿Qué tipo de información es la que te dan sobre las diferentes salidas profesionales?:

22. ¿Con qué frecuencia recibes orientación en tu centro?:

- Trimestral
- Mensual
- Semanal
- Diaria
- Otra (especificar, por favor):

23. Normalmente, ¿dónde recibes las sesiones de orientación?:

- Despacho del orientador/a
- Clase
- Sala de Profesores
- Salón de Actos
- Otro (especificar, por favor):

24. ¿En que medida consideras adecuada la orientación recibida en tu centro?:

- Muy satisfactoria
- Bastante satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Nada satisfactoria

D) MERCADO LABORAL

25. ¿En qué grado consideras que es necesaria la orientación profesional dentro del proceso educativo?:

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo
- Muy bajo

26. ¿En qué grado consideras que la orientación profesional es una acción que debe tener lugar durante y después de la escolarización del alumno/a en el centro?

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo
- Muy bajo

27. ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras que es el más influyente para tu futuro desarrollo profesional?

- Personales (edad, género, discapacidad, minorías)
- Psicológicos
- Sociales (familia, grupo de amigos)
- Formativos (nivel académico)
- Otros (especificar, por favor):

28. Indica cuál es la fuente a través de la cuál puedes obtener más información para la búsqueda de empleo

- Internet
- Servicio Público de Empleo Estatal
- Agencias de Colocación
- Empresas de Trabajo Temporal (ETT)
- Otros (especificar, por favor):

29. Indica cuál es la técnica para la búsqueda de empleo sobre la que te gustaría recibir información en tu centro

- Currículum Vitae
- Carta de Presentación
- Entrevistas de selección
- Dinámicas de grupo
- Tests psicotécnicos

30. ¿Cómo consideras que es la orientación profesional que recibes en tu centro?:

- Muy satisfactoria
- Bastante satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Nada satisfactoria

31. ¿Por qué?:

32. Valora de 1 a 5 aquellas modalidades que consideras tienen más salidas profesionales en el mercado laboral actual (ten en cuenta que -5- corresponde a muy alta, -4- alta, -3- normal, -2- baja y -1- muy baja):

1	2	3	4	5	Ciencias de la Naturaleza (Biología, Química,...)
1	2	3	4	5	Ciencias de la Salud (Enfermería, Fisioterapia,...)
1	2	3	4	5	Tecnología (Arquitectura, Ingenierías,...)
1	2	3	4	5	Humanidades (Filologías, Historia,...)
1	2	3	4	5	Ciencias Sociales (Pedagogía, Turismo, Empresariales,...)
1	2	3	4	5	Arte (Pintura,...)

33. Valora de 1 a 5 aquellos Ciclos Formativos (grado medio) que consideras tienen más salidas profesionales en el mercado laboral actual (ten en cuenta que -5- corresponde a muy alta, -4- alta, -3- normal, -2- baja y -1- muy baja):

1	2	3	4	5	Actividades agrarias
1	2	3	4	5	Actividades físicas y deportivas
1	2	3	4	5	Actividades marítimo-pesqueras
1	2	3	4	5	Administración
1	2	3	4	5	Artes gráficas
1	2	3	4	5	Comercio y Marketing
1	2	3	4	5	Comunicación, imagen y sonido
1	2	3	4	5	Edificación y obra civil
1	2	3	4	5	Electricidad y electrónica
1	2	3	4	5	Fabricación mecánica
1	2	3	4	5	Hostelería y turismo
1	2	3	4	5	Imagen personal
1	2	3	4	5	Industrias alimentarias
1	2	3	4	5	Informática
1	2	3	4	5	Madera y mueble
1	2	3	4	5	Mantenimiento de vehículos autopropulsados
1	2	3	4	5	Mantenimiento y servicios a la producción
1	2	3	4	5	Química
1	2	3	4	5	Sanidad
1	2	3	4	5	Servicios socioculturales y a la comunidad
1	2	3	4	5	Textil, confección y piel
1	2	3	4	5	Vidrio y cerámica

ANEXO XVI

GUIÓN DE LA ENTREVISTA EQUIPO EDUCATIVO

ENTREVISTA: EQUIPO DOCENTE

Objetivo: Profundizar sobre la temática que aborda el estudio de esta investigación: “analizar las percepciones que tienen los alumnos durante la escolaridad obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en sus centros educativos como fundamento esencial hacia la elección de un determinado itinerario formativo o profesional de forma que puedan perfilar su correcta inserción en el mercado laboral” de forma que nos proporcionen una información relevante y complementaria a la obtenida de forma cuantitativa (aplicación cuestionario) sobre la muestra objeto de estudio desde el punto de vista del equipo de profesionales que llevan a cabo tales proceso de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Materiales:</i> Cuaderno de campo, grabadora, ítems-guión de la entrevista.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tiempo:</i> Una sesión de 1 ó 2 horas máximo.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aplicación:</i> individual
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sujeto-objeto:</i> Selección aleatoria

GUIÓN-ENTREVISTA

- Hacer una pequeña presentación personal y del tema-objeto de estudio.
- Debido a la importancia de la información que nos proporcionará para nuestra investigación, ¿permitiría usted que la entrevista fuese grabada?

Preguntas:

A) Perfil personal y de identificación (relacionado directamente con el sujeto entrevistado):

1. ¿Cuál es la función educativa que ejerce dentro del centro educativo?

B) Perfil formativo (relacionado directamente con el sujeto entrevistado):

2. ¿Qué titulación académica tiene?

C) Orientación y acción tutorial

3. ¿Cuál ha sido su experiencia en el desarrollo de funciones relacionadas directamente con la Acción Tutorial dentro del centro? ¿Hace cuanto tiempo? ¿Qué número de estudiantes abordaba?

4. Si la respuesta es afirmativa: ¿Cuáles son las funciones desempeñadas?

5. ¿Cuál ha sido su experiencia en el desarrollo de funciones de Orientación dentro del centro? ¿Hace cuanto tiempo? ¿Qué número de estudiantes abordaba?

6. Si la respuesta es afirmativa: ¿Cuáles son las funciones desempeñadas?

7. ¿Qué formación ha adquirido en materia de Orientación y/o Acción Tutorial?

8. ¿Se actualiza periódicamente? ¿Cada cuánto tiempo? ¿El propio centro le ofrece formación al respecto?

9. ¿Qué actuaciones tutoriales se llevan a cabo en el centro?

10. ¿Qué actuaciones de orientación se llevan a cabo en el centro? ¿Abarcan la orientación personal, académica y profesional?

11. ¿Con qué asiduidad se llevan a cabo este tipo de actuaciones (acción tutorial y/o orientación? ¿Podría especificarme si es semanal, quincenal, mensual, trimestral,... dependiendo si es una acción tutorial o una sesión de orientación?

12. En materia de orientación: ¿A qué cursos o grupos de edad se dirige fundamentalmente? ¿Cómo es su aplicación: individual o colectiva?

13. ¿Cuál cree que es la percepción que tienen los alumnos en relación a la Acción Tutorial que reciben en su centro?

14. ¿Cuál cree que es la percepción que tienen los alumnos en relación a la Orientación que reciben en su centro?

15. ¿Qué importancia tienen para usted la Acción Tutorial? ¿La considera imprescindible? ¿Por qué?

16. ¿Qué importancia tiene para usted la Orientación? ¿La considera imprescindible? ¿Por qué?

D) Mercado laboral

17. ¿Considera que debe existir una estrecha relación entre la escuela-mercado laboral? ¿Por qué?

18. ¿Cuál cree que es el papel que desempeña la formación en nuestro sistema productivo actual?

ANEXO XVII

GUIÓN DE LA ENTREVISTA ALUMNOS

ENTREVISTA: ALUMNOS

Objetivo: Profundizar sobre la temática que aborda el estudio de esta investigación: “analizar las percepciones que tienen los alumnos durante la escolaridad obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en sus centros educativos como fundamento esencial hacia la elección de un determinado itinerario formativo o profesional de forma que puedan perfilar su correcta inserción en el mercado laboral” de forma que nos proporcionen una información relevante y complementaria a la obtenida de forma cuantitativa (aplicación cuestionario) sobre la muestra objeto de estudio desde el punto de vista de algunos de los alumnos participantes en la investigación.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Materiales:</i> Cuaderno de campo, grabadora, ítems-guión de la entrevista.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tiempo:</i> Una sesión de 1 ó 2 horas máximo.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aplicación:</i> individual
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sujeto-objeto:</i> Selección aleatoria

GUIÓN-ENTREVISTA

- Hacer una pequeña presentación personal y del tema-objeto de estudio.
- Debido a la importancia de la información que nos proporcionará para nuestra investigación, ¿permitirías que la entrevista fuese grabada?

Preguntas:

A) Perfil personal y de identificación (relacionado directamente con el sujeto entrevistado):

1. ¿En qué curso de la ESO estás?
2. ¿Cuántos compañeros estáis en clase? ¿Consideras que el número es adecuado o por el contrario crees que dificulta el ritmo de vuestro aprendizaje?

B) Perfil formativo (relacionado directamente con el sujeto entrevistado):

3. ¿Qué asignaturas son las que más te gustan? ¿En cuáles encuentras más dificultades?

C) Orientación y acción tutorial

2. ¿Quién es la persona que os ayuda cuando tenéis algún tipo de dificultad: el profesor (especifica de cada asignatura), el tutor, el orientador,...)?
3. ¿Qué tipo de ayuda es la que os proporciona/n? Realizáis actividades, ¿de qué tipo?
4. Tutoría: ¿Cuánto tiempo le dedicáis a las sesiones de tutoría? ¿Qué hacéis? ¿Qué tipo de información os proporcionan?
5. ¿Cómo consideras que son las sesiones de tutoría que recibes en tu centro educativo? ¿Qué te gustaría que se hiciesen en ellas?
6. Orientación: ¿Cuánto tiempo le dedicáis a las sesiones de orientación? ¿Dónde recibís las sesiones de orientación: clase, departamento de orientación,...? ¿Qué hacéis? ¿Qué tipo de información os proporcionan? ¿Las sesiones se desarrollan de forma individual o colectiva?
7. ¿Cómo consideras que son las sesiones de orientación que recibes en tu centro educativo? ¿Qué te gustaría que se hiciesen en ellas?

8. ¿Has recibido información relacionada directamente con el ámbito personal, académica y/o profesional?

9. ¿Quién os proporciona la información relacionada directamente con el ámbito personal, académica y/o profesional?

10. Ámbitos formativos y profesional/vocacional: ¿Sobre qué os informan? ¿Os orientan en relación a los diferentes itinerarios formativos, laborales?

11. ¿Consideras que la información académica y profesional que recibes es adecuada? ¿Te gustaría recibir más? ¿Por qué?

12. ¿Crees que desde el centro os proporcionan la información suficiente?

13. ¿Qué tipo de información te gustaría recibir en tu centro?

14. ¿Qué valoración del 1 al 10 le darías al desarrollo de funciones llevadas a cabo por: profesorado (en general), tutor, orientador, centro, ...?

D) Mercado laboral

17. ¿Considera que debe existir una estrecha relación entre la escuela-mercado laboral? ¿Por qué?

18. ¿Cuál cree que debería ser el papel que desempeña la escuela con el sistema productivo actual?

ANEXO XVIII

TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS EQUIPO EDUCATIVO

ENTREVISTA I: PROFESOR – TUTOR

D. Raúl Sanmartín

Soy Nieves Torres Barragán alumna de Doctorado y estoy llevando a cabo una investigación titulada “Las percepciones autorizadas de los alumnos de educación secundaria obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en sus centros educativos”.

N: Vamos a realizar una de las entrevistas a uno de los tutores de los centros que han participado en la investigación. Tengo a mi lado a Raúl uno de los tutores de los centros que han participado en la investigación.

R: Llevo aproximadamente tres años dedicado a la enseñanza, dos de ellos como tutor.

N: Daremos paso ahora a ir realizando las preguntas de cara al desarrollo de la entrevista. Vamos empezar un poco incidiendo sobre las funciones por lo cual nos gustaría saber cual ha sido su experiencia en el desarrollo de funciones relacionadas directamente con la acción tutorial dentro del centro en el que trabaja.

R: Soy profesor desde hace tres años en el centro, de los cuales dos he sido profesor tutor de dos grupos de 1º de ESO. Como tutor coordino con la orientadora las acciones tutoriales que tenemos con los alumnos. El número de estudiantes que más o menos organizo y coordino son unos treinta por curso académico, el primer año unos 35, este año unos 30.

N: ¿Nos podría especificar un poco las funciones que desempeña?

R: Básicamente orientación académica y curricular con los alumnos, segundo una organización respecto a enseñanzas concretas como pueden ser las matemáticas o la atención a alumnos necesidades educativas especiales. Alumnos que requieren refuerzo como también coordinación con los padres y con el resto del profesorado para otras funciones que van más allá de la simple explicación de contenido. Tratamos que los chavales sean conscientes de que forman parte de un colectivo, que tienen que acudir a

unas normas de convivencia básicas y fundamentales y todo ello a lo largo de todo el curso.

N: Teniendo en cuenta otra de las temáticas de la investigación de la Tesis, también va destinada a la orientación en el centro. Nos gustaría saber de cara a la orientación que reciben los alumnos en los centros si usted lleva a cabo algún tipo de orientación específica con sus alumnos.

R: Se supone que tengo una hora semanal con ellos, y cada una de esas horas semanales se le indica a los chavales, primero como van dentro del curso académico, segundo cuales son sus perspectivas de futuro tanto académicas como también de otro tipo: integración, educación para la convivencia dentro del centro y bueno, todo lo que hacemos, lo hacemos siempre...por parte del centro en el que se tienen en cuenta todas esas perspectivas, tanto académicas como las que no son académicas.

N: ¿Hace cuanto tiempo lleva realizando esta función de orientación?

R: Unos dos cursos académicos. Este es mi segundo curso académico, siempre en 1º de la ESO. Es un momento significativo dentro de la secundaria puesto que se pasa de un modelo que es la primaria hacia un modelo muy diferente en cuanto a aguardar y tratar también a los chavales como es la secundaria.

N: ¿Cuales son las funciones que desempeña de cara a la orientación? ¿Nos las podría especificar un poco?

R: Informar a los alumnos. A principio de curso se les informa sobre en que etapa educacional están entrando. Una vez que le indicamos la etapa en la que están entrando también les decimos las peculiaridades, las perspectivas de futuro que tienen respecto a la inclusión dentro de la enseñanza obligatoria secundaria. En cuanto a los académicos les indicamos el cambio en cuanto a las exigencias que se le van a exigir ahora y también en cuanto a convivencia se les exige el cumplimiento de unas normas, que no solamente afecten a su curso académico sino que también afecten a la vida dentro del centro, que va desde el aula hasta por supuesto como incluso comportarse dentro del recreo y en otros muchos ámbitos, todo ello teniendo en cuenta que lo hacemos en coordinación el

resto de profesores y siempre dependiendo de las instrucciones particulares que nos de la orientadora en este caso.

N: En materia de orientación y acción tutorial ¿Reciben por parte del centro algún tipo de formación?

R: Sí, a principio de curso es obligado por parte del departamento de orientación que nos informe primero del material que nosotros podemos utilizar y segundo de la lógica y el funcionamiento que vamos a tener con los chavales. En teoría y creo que eso se cumple, la acción tutorial en todos los niveles, desde primero hasta segundo de bachiller, incluyendo segundo de bachiller también, a pesar de la lejanía de edad y demás, se supone que es una acción coordinada y que cada uno se van tratando contenidos, temas, actitudes diferentes, que se supone que al final pues completa la formación personal, académica del alumno.

N: ¿Esa formación me has comentado que se lleva a cabo al inicio de cada curso?

R: Esa formación se lleva a cabo al inicio de cada curso y después a mediados de cada curso generalmente en marzo y abril se hace una primera puesta en común, de cuales han sido los resultados, de si funciona o no funciona, también de si se puede implementar aquello con dotaciones que vengan del exterior: charlas, convivencias, participación, proyectos de investigación, en todo aquello que mas o menos pueda ayudar a que todo vaya mejor. Y luego al final del curso hacemos una puesta en común con los resultados, y con los resultados de final de curso se prepara el siguiente.

N: ¿En este tipo de formación que reciben, como me ha comentado que bueno que hacen una puesta en común, tienen ahí la opinión de los alumnos?

R: Cada principio de curso y final de curso tenemos y hacemos una evolución inicial que no solamente es por cada asignatura según los contenidos sino que también es por parte de tutoría y primero preguntamos a los chavales, las primeras sesiones, que comprenden que es acción tutorial, que vamos a hacer en tutoría, en que consiste y después a final de curso hacemos una evaluación final según también las evaluaciones que hacemos a lo largo del

curso de cómo ha ido el proceso. Y si han sido capaces de asimilar esos contenidos que desarrollamos en tutoría.

N: Pasamos a otra pregunta, y me gustaría saber el tipo de actuaciones tutoriales que llevan a cabo en el centro.

R: Bueno, pues, cada semana tienen una hora en su horario con el tutor y después se pueden hacer acciones fuera y dentro del centro como por ejemplo convivencias a principios y a finales de cada curso. Convivencias cuyo objetivo fundamental es fundamentar las normas de convivencia. Y también dedicado sobretodo en cuanto a la información sobre la adolescencia, los peligros de las nuevas tecnologías...etc. Pues solemos hacer: charlas, conferencias... Y en los últimos años estamos participando en un proyecto de investigación por parte de la Universidad de Málaga sufragado por el fondo de Andalucía, que es sobre la convivencia dentro de los centros escolares para evitar los casos de violencia.

N: Cambiando un poco la temática, y centrándonos en la orientación, que bueno, que llevan a cabo en el centro, nos gustaría saber si abarcan los tres ámbitos fundamentales que son: el personal, el académico y el profesional.

R: En primero de la ESO, en el primer ciclo, en primero y segundo de la ESO, nos centramos en el personal y en el académico. Intentando primero, que el paso de la preadolescencia a la adolescencia sea un paso graduado y tranquilo sobre todo porque los padres están muy preocupados hoy día porque ese transito se lleve de la mejor manera posible. Y a partir de tercero y cuarto ya incidimos sobre todo en la profesional, también es cierto que en primero y segundo le indicamos a los chavales que van a hacer en la secundaria. Que pueden hacer y hacia que rama pueden dirigirse. Profesional tercero y cuarto y luego, en primero y segundo de bachiller ya se supone que la elección profesional ya la han hecho.

N: Bueno centrándonos un poco mas ahora en, bueno, en el periodo que se llevan a cabo este desarrollo de acciones tutoriales o de orientación. Nos gustaría que nos especificase dependiendo de cada una de ellas si se desarrolla de forma semanal, quincenal, mensual...

- R:** Hay de dos tipos: están las preparadas, y... que suelen ser siempre una hora semanal y; luego están las que van surgiendo según los temas en el aula que puede ser en cualquier momento, siempre que el profesor/tutor esta libre pues tiene que atender a las necesidades del alumno tanto en materia tanto personal, académica, pues de todo tipo: desde que un profesor considera que la puntuación o es insuficiente o sobra, y personal en cuanto a que puedan surgir montones de circunstancias dentro del centro; desde que se siente mal, de que se ha peleado con otro compañero...etc. Y esas actuaciones son, digamos que son siempre presentes si se pueden hacer. La organizada cada semana tienen una hora conmigo, con el tutor, y es colectiva, en principio es colectiva. Y después se pueden preparar sesiones individualizadas. Las sesiones individualizadas en materias por ejemplo de alumnos de necesidades educativas especiales, o alumnos de refuerzo, incluso pueden requerir no solamente la participación del tutor sino también la participación de la orientación.
- N:** Pasamos a otra pregunta y aunque hemos hecho referencia, bueno o ha hecho referencia a los grupos o cursos de edad a los que se dirigen, nos gustaría que nos especificase un poquito mas si eso se desarrolla de forma individual colectiva y en cuando, donde hace mas hincapié, que curso hace mas hincapié.
- R:** No se puede decir si individual o colectiva, porque es de las dos maneras. Hacemos sesiones colectivas, una vez siempre como mínimo a la semana, e individual siempre que haga falta; siempre que las circunstancias nos lo permitan y después hay alumnos especiales, específicos, no quería decir especiales, queda mal, específico, que necesitan unas...unas sesiones individualizadas. Muchas veces no solamente con el tutor sino también con el departamento de orientación, con la psicóloga del centro, con lo cuál es tanto individual como colectiva.
- N:** Ya evaluando un poco más la percepción que... bueno que puede considerar que tienen los alumnos en cuanto a la acción que reciben en los centros, la acción tutorial, cual considera usted que es, es buena, mala...?

- R:** En los primeros años no son conscientes. La tutoría para un alumno de 1º de ESO, de 2º de ESO incluso de 3º de ESO es algo que ni le interesa, pero que sin embargo bueno, participa y no puedo quejarme del grado de implicación de ninguno de mis alumnos. Lo que pasa es que no son capaces de ver el horizonte por el cual nosotros hacemos este trabajo. A partir de 4º sí; porque desde la familia, ya se le va exigiendo a su hijo; al alumno en sí; unas exigencias de: -Niño ¿Qué vas a hacer? -Niño ¿A dónde vas? Que muchas veces dicen todo el día. Porque ya para 4º gran parte de las potencialidades del alumno han sido decididas o por él mismo, o por las circunstancias. Por eso mismo ya desde segundo o tercero ya se incide mucho en que todo lo que hagan en el centro tiene mucho que ver con lo que puedan hacer después. También es cierto que desde gran parte del profesorado, nos quejamos de que a veces el sistema educativo nos fuerza. Bueno, nos fuerza a nosotros no, fuerza al alumno a lo mejor a que tome una decisión no en su momento. Pero bueno, trabajamos con ello.
- N:** En materia de relación también esta esa incidencia en ofrecer formación a los alumnos. ¿Se lleva también a cabo a partir de segundo o tercero?
- R:** Si, básicamente. Primero, en primero de ESO, la acción tutorial se centra en crear colectivos. En crear normas de convivencia, en orientación personal. Segundo, tercero y cuarto académica. Académica y profesional a partir de tercero y cuarto. Intentado siempre que todos los temas se vayan escalonando, de manera que el alumno sea capaz de asimilarlo. No solamente el alumno, sino también es muy importante el trabajo con los padres; porque este trabajo se fundamenta mucho en que los padres de la familia ya conciencien al chaval de que su paso por el instituto no solamente es formarse en los contenidos que, además es obligatorio y él no elige. Sino que él llegado un momento va a tener que elegir entre una opción u otra. Y eso es algo que solamente se puede hacer con el apoyo familiar.
- N:** ¿No considera que esa orientación profesional debería de iniciarse antes?
- R:** Sí,...en teoría siempre se inicia antes, ósea, desde primero de la ESO ya estamos contando donde pueden ir, pero también es cierto que existen una prioridades. Y...en primero y en segundo de la ESO, tal y como están ahora

mismo la... como surgen en los alumnos no se le pueden ir diciendo, no se le puede pedir si no somos capaces de concienciar a los chavales. Podemos informarles, de hecho les informamos, que ya saben desde primero de la ESO oficialmente, digamos, tienen, la información en escrito, de donde pueden llegar a hacer las cosas. Que ramas profesionales pueden aspirar, según que formación escojan en la secundaria. Si pueden ir a FP, si pueden ir, continuar en Bachiller, si pueden cursos de grado medio, etc. Esa información la tienen desde primero pero, no la interiorizan. No pueden interiorizar, es complicado, ya le vendrá cuando exista una maduración psicológica de ¿Qué es lo que voy a hacer en el futuro? Porque a un chaval de doce o trece años no le puedes decir lo que va a pasar dentro de cinco años porque no tiene conciencia de futuro.

N: ¿Que importancia considera que tiene la acción tutorial? ¿La considera imprescindible?

R: Es imprescindible en cuanto estamos tratando no solamente en educar a los chavales en contenidos sino también en perspectiva de futuro. Estamos en, se supone, que educamos personas; educamos personas en todos los niveles, por eso existe la acción tutorial. Imprescindible si, ¿Por qué? Pues porque es más que necesario para que cuando salgan de cuarto de la ESO seas consciente de cómo pueden ser sus horizontes vitales. Sus horizontes vitales son los que ellos se marcan a través de una guía. Que pretendemos ser nosotros, sus padres, sus compañeros.

N: Y, en materia de orientación, ¿También lo consideraría imprescindible?

R: También, entre otras cosas porque lo que se hace en la acción tutorial, entre otras cosas es preparar el camino para una orientación profesional que es fundamental y básica. Entonces, nosotros en el centro no separamos acción tutorial y orientación. Lo mantenemos...lo mantenemos como algo unificado y siempre intentamos que vayan a la par. Que a parte de que el chaval sepa como comportarse, también sepa que frutos puede conseguir si se comporta bien tanto académicamente, personalmente.

N: Me ha comentado que estas acciones son unificadas, pero son desarrolladas por diferentes agentes.

- R:** En teoría, los profesores tutoriales decidimos información por parte del departamento de orientación y tutoría. Y esa preparación ya la tienen hecha en el departamento. Nosotros la ejecutamos y si vemos que hay algo que no funciona o que puede funcionar mejor o que no debería ser así, se le informa al departamento, que a su vez nos remite las opciones a seguir. Nosotros en la práctica, la orientación y la acción tutorial es lo mismo, porque lo desarrollamos en el mismo momento. No podemos hacer distinción porque tampoco, a parte, ni somos los que tenemos que hacer esta distinción, pero si somos los que tenemos que aplicarla.
- N:** Que relación considera que debe de... de formarse o haber entre escuela y mercado laboral.
- R:** Esa discusión es... la eterna discusión del sistema educativo. Y es una discusión que puede llevarse al pragmatismo más absoluto, se forman trabajadores, por lo tanto hay que limitar la educación a la trama más productiva. O se intenta que a parte de ese pragmatismo exista una dimensión más profunda de que el alumnado no solamente se prepare para trabajar sino también se prepara para vivir. Todo el sistema educativo esta orientado a un sistema laboral. Desde que tienen 5 ó 6 años se le mete en un sistema educativo y se le saca cuándo se supone que esta preparado. Pero esa discusión, esa relación entre escuela y mercado laboral la considero estúpida en el sentido de que tanto el mercado laboral como la escuela son dos realidades sociales que conviven en el mismo espacio, una necesita de la otra, que tiene que haber un vínculo, evidentemente, formamos trabajadores, pero también formamos personas; con lo cual bueno, existe, pero porque existen una sociedad en donde se integra, donde la escuela como mercado laboral.
- N:** ¿Que papel desempeña ese sistema productivo actual la escuela en el sistema productivo actual?
- R:** Se supone que lo que tiene que hacer la escuela es generar ciudadanos, trabajadores, gente responsable, que teóricamente participen en el suficiente equilibrio en la escuela, ay, perdón, en el suficiente equilibrio en la sociedad. La escuela es el primer elemento de socialización, después de

la familia, el papel es primordial. El apoyo que tiene que dar nuestra sociedad a nuestro sistema educativo tiene que ser fundamental para que no solamente como trabajadores sean buenos, sino también como ciudadanos sean ejemplares. Siempre teniendo en cuenta que todo esto es una utopía y que no tiene porque ser la realidad así. Pero yo me planteo que los objetivos fundamentales de mi acción tutorial con mis chavales intento formar personas que sean responsables y que sepan asumir la responsabilidad que...y que por tanto cuando acaben la secundaria obligatoria que es el sistema que según la ley es la enseñanza obligatoria sean capaces de poder dirigir su futuro y hacerlo responsablemente, así me gustaría que fuera.

N: Ya ha finalizado la entrevista, agradecer a Raúl el tiempo dedicado, no sé si te gustaría decir algo más.

R: No, simplemente incidir en que si estas investigaciones salen del ámbito académico a un ámbito mas practico seria estupendo. Digamos que aquí lo único que hay que trasladar a la inteligencia académica, sensaciones que la gente nos encontramos en el aula, también soy consciente de que la gente que esta en la Universidad, también ha estado antes en el sistema educativo. Así que espero su comprensión.

N: Muchísimas gracias

ENTREVISTA III: PROFESORA - TUTORA

D^a. Laura Torres Barragán

- N:** Entrevista a una de las profesoras que pertenece a uno de los centros que han colaborado en la investigación. Dicha investigación perteneciente a la Tesis titulada “La percepción sectorizada de alumnos de educación secundaria obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en los IES”.
- N:** Buenas tardes Laura.
- L:** Buenas tardes.
- N:** Antes que nada si que me gustaría bueno de cara a la importancia de la información que vamos a recabar de la entrevista, preguntarle obviamente si permitiese que dicha entrevista fuese grabada.
- L:** Si sin ningún problema.
- N:** Comenzamos por tanto bueno pues si que me gustaría conocer en primer lugar cual ha sido la experiencia en cuanto al desarrollo de funciones relacionada directamente con la acción tutorial que desempeña en el centro educativo en el que trabaja actualmente.
- L:** Bien,...como experiencia una de mis funciones relacionada como tutora es conocer a los alumnos, lo mejor posible en las diferentes facetas que conforman su personalidad, lo que intento como tutora es conocer de manera individual a los alumnos de cara a las dificultades que puedan tener en la materia para saber donde hay que apoyarlos de manera mas particular, intento como tutora también que el alumno superen las dificultades que se van presentando y en definitiva la función global que persigo es desarrollar un programa personalizado para así mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno de manera mas integral.
- N:** ¿Desde hace cuanto tiempo ejerce la función como tutora en el centro educativo?

- L:** Aproximadamente desde hace unos dos años cuando aprobé las oposiciones y me asignaron un grupo como tutora.
- N:** ¿Qué número de estudiantes aborda en su clase aproximadamente?
- L:** En mi clase aproximadamente existe una media de, una ratio de unos 25 alumnos.
- N:** Ya entrando mas en materia de orientación si que me gustaría conocer cual ha sido su experiencia en el desarrollo de funciones de orientación en el caso que las haya llevado acabo y bueno pues también conocer esas funciones especificas en materia de orientación.
- L:** Bien pues una de las funciones que llevo acabo es inculcarles a los alumnos hábitos de estudio, otras formas de estudiar como deber ser para que el alumnos asimile los conocimientos crear unos espacios o un espacio en el caso de mi clase, un espacio adecuado para que ellos asimilen el aprendizaje y con ello también favorecer un progreso en sus estudios y cuando exista un alumno que tenga una dificultad específica este alumno es derivado al departamento de orientación del centro y el orientador del centro es el que atiende y asesora a ese alumno que lo necesita. El orientador de mi centro una de sus funciones es pasarle cualquier test o cualquier prueba para una correcta evaluación del alumno.
- N:** ¿En cuanto al tiempo que hace que bueno desempeñe también una función relacionada con la orientación es también bueno pues a raíz de esa *acción*? A su puesto de trabajo?
- L:** Respecto al grupo de orientación yo como idea general suelo orientar al mismo grupo de alumnos, lo que es mi grupo de alumnos pero como le comentaba anteriormente cuando un alumno lo precisa de manera más individual el orientador es el que lo atiende ya que a todo el grupo de alumnos no va a necesitar no va ser derivado al departamento de orientación porque no lo necesita.
- N:** Entrando ya en más de lleno en lo que es la formación específica que usted recibe en materia de bueno pues de esa formación para un mayor reciclaje de cara al desempeño que desarrolla en el centro ¿qué formación adquiere

en materia tanto de orientación como acción tutorial? ¿Me podría hacer una descripción de esa formación?

L: Bien respecto a la formación que yo he adquirido ha sido a través de distintos cursos de formación que he ido realizando, cursos presenciales y cursos a distancia. Cursos que ofrece el centro de profesores de la zona, cursos también online a través de la plataforma INFONET que uno de los objetivos que tiene esta plataforma es el reciclaje del profesorado y también he realizado cursos a través de la plataforma CENICE dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia.

N: En cuanto, pues a la temporalidad a la que usted se va reciclando ¿cada cuanto tiempo suele adquirir nueva formación?

L: Yo a lo largo del todo el curso académico suelo realizar en torno a dos o tres cursos para intentar ampliar mis conocimientos y aplicar eso en el aula y en el centro.

N: El propio centro en el que trabaja actualmente, además me parece bastante interesante siendo un centro público ¿Le ofrece lo que son, bueno pues esa formación en el propio centro para evitar un desplazamiento o le proporciona recursos adecuados para esa formación?

L: Bien,... el propio centro, proporciona lo que es información, es decir el centro de profesores organiza los cursos y el centro informa de esos cursos que organiza el centro de profesores, pero en el propio centro educativo para muchas veces para evitar esos desplazamientos en ese centro, en mi centro en concreto se organizan grupos de trabajo. Esos grupos de trabajo que lo lleva acabo un profesor del centro y los demás participamos en ese grupo de trabajo pero ese grupo de trabajo aunque el espacio donde se lleva a cabo es en el centro educativo existe una coordinación con el centro de profesores.

N: Ya entrando más de lleno en los que son las diferentes actuaciones a nivel tutorial y nivel de orientación, me gustaría conocer en primer lugar que actuaciones tutoriales se lleva acabo en el centro de forma general.

L: Al principio de cada curso se suelen realizar claustros, reuniones de ciclo para así determinar cuales son las funciones de cada profesor de forma que

haya una coordinación entre aquellos profesores que llevan grupos de mismo nivel, por ejemplo si llevan acabo actividades que favorecen la integración del alumno o llevar acabo los planes de convivencia, o bien actividades con la inclusión de temas transversales entre otras actividades que se llevan acabo.

- N:** En cuanto a las actuaciones mas específicas en materia de orientación de forma general ¿cuáles son aquellas que se llevan en el centro y también me gustaría conocer más particularmente si esta orientación se divide en los diferentes ámbitos como el personal, académico y el profesional?
- L:** En cuanto a la función de orientación desde el centro se realiza actividades generales de orientación al alumno, pero la aplicación mas personalizada del proceso educativo especialmente lo que se refiere a la actuación en ámbitos de orientación, personal, académica o profesional será asumido por el departamento de orientación en el que va a ser el orientador de una manera más específica, bueno pues lleca acabo con mayor énfasis uno u otro ámbito de orientación siempre dependiendo del curso por ejemplo lo que es la orientación profesional se suele llevar acabo con mayor énfasis o el orientador suele llevar acabo esa materia o ese ámbito, ámbitos de orientación en los últimos cursos sobre todo en cuarto de la ESO.
- N:** En cuanto a la asiduidad que se lleva en la cual se lleva acabo ese tipo de actuaciones, pues no se si podría especificarme si suele ser quincenal, semanal, mensual... si cambia o es una acción tutorial o es una orientación.
- L:** Si bien,... para el buen desarrollo de estas actuaciones, y para que todo se lleve acabo en las aulas durante el curso a lo largo del curso se realiza entre profesorado reuniones que suelen ser semanales o quincenales, entre profesorado del mismo ciclo y aproximadamente una vez al mes se suele convocar un claustro. En cuanto a la sesión de orientación como también depende bastante del departamento de orientación no sabría explicarle con exactitud la duración de las sesiones individuales o grupales que suelen llevar acabo el orientador con cada grupo o con cada alumno.

- N:** En lo que es en materia de orientación ¿a qué cursos o grupos se da fundamentalmente y si esa aplicación suele llevarse acabo de forma colectiva o individual?
- L:** Con respecto a la orientación como le he comentado anteriormente yo oriento de forma general a mi grupo en aquellos aspecto que el alumno lo necesite como tutora, pero la orientación mas especifica tanto individual como colectiva suele realizar el orientador del centro.
- N:** Lo que ya es un poco ya mas entrando en el conocimiento, en la percepción que los propios alumnos a los que le da clase o a los que le da orientación o lo que es la tutoría no se si conoce o me puede indicar cual es la percepción que ellos tienen sobre bueno pues sobre el trabajo que desarrollan en cada materia.
- L:** Lo que es la percepción particular o individual de cada alumno, bueno no la se con exactitud yo como tutora si que percibo en mi aula que favorece la integración del alumno, bueno que el alumno de manera mas individual intenta superar académicamente aquellas dificultades que se le va presentando y todo a través de las actividades que como tutora se van a ir, se van organizando, se van realizando a lo largo de todo el curso.
- N:** Lo que es ya teniendo en cuenta una percepción propia si que me gustaría que me comentase en relación a lo que es la importancia tanto a la acción tutorial como orientación tiene en el centro y bueno como la considera usted será imprescindible indíqueme los motivos.
- L:** Respecto a lo que es la orientación, lo que es la acción tutorial y bueno también lo que es la orientación yo considero imprescindible bueno lo que es la acción tutorial ya que entre mis funciones como tutora esto me permite conocer mas a los alumnos a través de las distintas actividades que se van organizando en la clase al conocer de manera más individual a los alumnos me permite a su vez ofrecer a éstos la orientación adecuada para con ello favorecer una mejora integración del alumno tanto en clase como en el centro.

N: Ya entrando más un poco en lo que es el papel que desempeña el mercado laboral si que me gustaría conocer o que me comentase si considera que debe existir una estrecha relación entre la escuela y el mercado laboral.

L: Yo considero que si, que sería necesario una vinculación estrecha entre la escuela en particular y la educación en general de forma que se pueda facilitar un mayor conocimiento al alumno en tema que se relacione con el mundo laboral como por ejemplo a partir de que edad pueden insertarse el alumno en el mundo laboral o que conocimientos académicos necesitan estos para desempeñar una determinada profesión o que puesto de trabajo u oficio puede desempeñar cada alumno en función de sus propias posibilidades.

N: Y ya como última pregunta si que me gustaría conocer ¿cuál cree que es el papel que desempeña la formación en nuestro sistema productivo actual?

L: Bien, desde mi punto de vista yo considero que no hay demasiada relación estrecha o muy estrecha de cara a la formación que se le ofrece al alumno en cuanto a las necesidades productivas reales que hay hoy en día en el mercado laboral. Desde el sistema educativo yo creo, bueno que no se ha tenido en cuenta tanto como se debería de haber tenido, esas necesidades reales de lo que es el mercado así como lo que son las competencias necesarias que debe obtener el alumno para la obtención de un trabajo. Hoy en día se esta tomando mas conciencia de cara al sistema educativo respecto a la importancia que se le debe de dar a esa relación estrecha entre el centro educativo y lo que es el mundo laboral.

N: Bueno pues esto ha sido la última pregunta de la entrevista llevada acabo para esta investigación. Agradecer a la profesora Laura que haya colaborado de forma desinteresada bueno pues en esta investigación. Pues muchísimas gracias.

L: Gracias a tí.

ENTREVISTA III: ORIENTADOR: PSICOPEDAGOGO

D. Manolo Ortiz Gallardo

- N:** Bueno teniendo en cuenta que las funciones que ha llevado a cabo me imagino que no ha sido tan enfocadas a la acción tutorial y considerando por tanto sus funciones como psicopedagogo dentro del centro, han sido más enfocadas a lo que es pues... ese desarrollo en funciones fundamentalmente en orientación ¿Realizáis algún tipo de acción tutorial a los alumnos del centro?
- M:** Alguna hora si que los tutores nos han pedido pues algún tipo de problema que ellos no podían abordar pues si que nos han pedido a lo mejor que los abordáramos nosotros, el departamento de orientación. Entonces yo si que he participado en esa hora. Ya sea a lo mejor por algún problema dentro del aula o porque haya algún niño especifico en ese aula o porque quería un asesoramiento especifico ese tutor y nosotros si que hemos desempeñado ese rol.
- N:** ¿Qué tipo de asesoramiento solicita el tutor o lleváis a cabo?
- M:** Hay un poco de todo. Por ejemplo, de hecho, en el plan acción tutorial que también lo llevamos nosotros, el departamento de orientación, hay están los días festivos: el día internacional de la mujer, el día del derecho del niño, el día sin alcohol... entonces esas actividades las prepara el departamento, bueno los que se encargan de coordinar el área del plan acción tutorial y ese material se lo da al tutor, si el tutor a lo mejor tiene algún problema de no poder realizarla o desarrollarla pues entonces hay entramos nosotros. Eso digamos con lo que tiene que ver con el área del plan acción tutorial. Si es algo especifico por que algún niño tenga algún tipo de necesidad educativa especial, pues entonces también entramos nosotros, para asesorar al tutor. Ponte el caso, como hay muchos casos de TDH pues si este niño es así tiene estas cualidades intenta hacer de esta forma o con un refuerzo especifico en el aula pues también le preparamos el material.

También coordinándonos con él, por que el también va a evaluarla y tiene su programa de evaluación ¿no? El tiene que tenerlo en el aula pero también entre los dos pues le intentamos hacer una sinopsis significativa pues se le hace. Si, ya por ejemplo esos niños que necesitan otro tipo de orientación específica, por que tengan problemas y tal pues entonces también el tutor nos lo deriva al departamento y nosotros pues ya también trabajamos con ese alumno. Esas son más o menos las funciones básicamente que realizamos.

N: Ya haciendo mas referencia a lo que son las funciones de cara a lo que es el departamento de orientación como orientador dentro del centro ¿qué funciones se llevan a cabo con los alumnos de secundaria? ¿A que va destinada esa orientación?

M: Tenemos por ejemplo, el programa “Orienta” que ahí desarrollamos un montón de actividades para que estos niños sepan elegir. Si algún niño se siente muy perdido y quiere también nuestro asesoramiento un poco mas personal pues como ya le he dicho antes, pues puede venir al departamento y sin ningún tipo de problema pues le asesoramos. A parte vienen chicas de fuera también con otra serie de actividades para orientar a los alumnos y grosso modo poco más. Hombre... les explicamos donde pueden adquirir información de que es lo que pueden hacer en un futuro y hacia donde quieren ir.

N: Y esas personas que vienen externamente si me puedes especificar un poco...

M: Como le he comentado antes otra de las funciones que hacemos en el departamento es desarrollar programas de orientación laboral y búsqueda de empleo para alumnos de ciclo formativo y PCPI. También continuamos el plan de transito del paso de sexto de primaria a primero de la ESO con un proyecto que le hemos llamado “cruzando el patio”. Para que ese cambio no sea tan brusco de primaria a secundaria. También informamos al profesorado en aspectos relacionados con la orientación: con estudios, universidad, notas de corte... etcétera. Para que ellos también lo puedan informar a sus alumnos. También lo que intentamos hacer es promocionar

la formación profesional de nuestro centro pues mediante campañas divulgativas: diseño de carteles, trípticos, DVD... etcétera. También elaboramos un material que incluye todas las ofertas del FP de nuestro centro, utilizamos también las TIC en la orientación vocacional. Y como también te había comentado antes también pues intentamos orientar y asesorar a los alumnos con NAE y familiar sobre el mundo del empleo y la formación profesional. Todas estas funciones están recogidas en el POA del departamento, del centro vaya.

N: Vosotros como orientadores recibís formación de forma externa, os actualizan con cursos de formación el propio centro...

M: Si, bueno vamos... hay cursos que nos informan, y también el propio centro nos mantienen informados. Se juntan varios equipos de orientación de distintos centros y entonces vamos a ese sitio, donde nos reunimos, y nos informan. Y nosotros transmitimos esa información a los diferentes departamentos del centro.

N: ¿Esa actualización cada cuanto tiempo se lleva a cabo?

M: Cada dos o tres meses. Por ejemplo, hace un mes nos llamaron para el tema de “la educación” que es ahora en este mes, en el mes de noviembre, y nos citaron a distintos orientadores de varios centros y allí nos juntamos todos y nos hablaron sobre el material que se podía trabajar, como se podía trabajar... y que... había por ejemplo un grupo de chicos que estaban preparando un material para... abordarlo para primaria y para secundaria, para distintos niveles del centro. Fuimos a esa reunión, lo comunicamos a los compañeros por si estaban interesados los tutores en recibir esa información, ese material y sin ningún tipo de problema. Cada vez que hay una reunión pues nosotros vamos, nos informan y después informamos.

N: Me gustaría hacer más hincapié en el ámbito personal, académico y profesional. ¿Me podrías hacer una descripción relacionada directamente con cada uno de estos ámbitos?

M: Por ejemplo, en el ámbito personal, me imagino que se refiere a que un niño tenga un problema suyo, psicológico o a lo mejor de rendimiento, de refuerzo. El tutor nos lo deriva, o el propio niño le pide al tutor que quiere

hablar con nosotros. Él nos cuenta el problema, nosotros le aconsejamos, si veo que el asunto es grave pues ya pongo otras medidas, dependiendo del problema, tiene una vía u otra. Si es en el ámbito académico, hay entraría el refuerzo, generalmente es el tutor el que deriva al alumno al departamento, porque el protocolo a seguir es: primero lo deriva el tutor, tenemos una entrevista con el tutor, después tenemos una entrevista con los familiares del alumno, con los padres. Depende de la información que hayamos adquirido se valora si hay que hacerle una prueba específica. Y con esa información ya le hacemos un programa de refuerzo en el aula, o a lo mejor si necesita un apoyo a otro nivel, en el aula de integración pues también trabajamos con él, ya dependiendo de cada caso. Y en el ámbito profesional, aparte de ver las cualidades que tenga el alumno y también lo que a él le gustaría, intentamos también desarrollar las habilidades sociales. Trabajamos con el "Proyecto M" que es una especie de empresa y entonces ellos trabajan en una puesta en común, ellos inventan su logo y inventan su producto, también hacen un estudio de mercado, y después ellos a final del curso hacen un power point y lo presentan delante de los padres en el salón de actos. Con este programa fomentamos el trabajo en equipo y el alumno tenga y adquiera esas habilidades sociales para que en el mundo laboral se pueda sentir, pueda estar bien, vaya.

N: ¿Con que frecuencia se lleva a cabo? ¿Solo cuando el alumno lo solicita al tutor o acude al departamento de orientación?

M: Tienen una hora a la semana de tutoría. Si el alumno necesita algo específico, lo vemos con más frecuencia. Es muy amplio, porque depende, como cada niño es un mundo, es decir, me explico, a lo mejor hay un niño que necesita una educación específica y tal otros necesitan mas un seguimiento, depende del diagnostico que hemos hecho antes le tenemos que ver cada dos semanas, o dos veces a la semana, o a lo mejor una vez al mes. En secundaria, en primero a lo mejor se ve un poquito menos pero en segundo y en tercero de la ESO ya se trabaja más la orientación encaminada a las salidas profesionales de los alumnos.

- N:** En materia de orientación explíqueme si se lleva a cabo de forma individual, colectiva ¿Utilizan el salón de actos para hacer sesiones destinadas a los padres?
- M:** Bueno pues intentamos hacerlo en todos los cursos, pero sobre todo en segundo, tercero y cuarto, especialmente en cuarto, evidentemente. Intentamos hacerlo de forma colectiva. En sesiones en clase e incluso también en el salón de actos, hacemos algunas actividades que vengan a lo mejor las chicas para informar a los alumnos. Las charlas se dan ahí. En cuanto también a los padres, como ya te comentaba antes, hacen actividades grupales, como te he comentado antes, “el Proyecto M”. Se juntan todos los centros que han participado en este proyecto y después se vende su producto y sacan su beneficio. Te voy a explicar en que consiste más o menos el proyecto M, consiste en crear cooperativas y se trabaja de una forma disciplinaria en las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Plástica, Inglés, tutoría, y conocimiento del medio. Cada asignatura se trabaja en todos los apartados que esta debidamente especificado en el proyecto. Por ejemplo en el primer trimestre: tienen que hacer un análisis de los tipos de empresa que hay, una constitución de la empresa, la documentación general que debe tener esa empresa, el logotipo, elección de cargos, aportación del capital inicial, el trabajo en equipo, creación de rincones para trabajar en el aula, propuestas de confección de producto y análisis de mercado. En el segundo trimestre hacen unos cálculos matemáticos de inversión, el costo del producto y propuestas del PVP, distribución de los rincones de producción y ya por ultimo el tercer trimestre se realiza el etiquetado, la presentación del producto, el diseño de la propaganda, el diseño de tiques de venta, facturas, ensayo general del mercado, el balance, la distribución de las ganancias y la evaluación.
- N:** En cuanto a la percepción que los alumnos tienen en relación a la orientación que tienen en el centro ¿Hacen algún tipo de valoración, pasan algún tipo de cuestionario? ¿Cuál crees que es la percepción que tienen los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria?

- M:** Evidentemente la percepción que tienen los alumnos personal en cuanto a la valoración de la orientación que reciben en nuestro centro personalmente de ellos, no la sabemos. Pero si que al final del curso le pasamos un cuestionario para ellos añadan alguna carencia que ellos han podido observar o que hayan necesitado a lo mejor alguna ayuda específica. Y si no se la hemos podido facilitar, poder recoger esa demanda y nosotros la juntamos la memoria final para que en el curso siguiente podamos facilitar ese trabajo
- N:** ¿Qué importancia, tiene para usted la acción tutorial y coméntenos si la considera imprescindible dentro del centro?
- M:** Para mi tiene muchísima importancia, porque es una hora que tienen los niños para hablar de cualquier tipo de problema, de orientación, de asesoramiento, de convivencia, de algo que haya pasado en el recreo, comentar dudas de una actividad, una fiesta o cualquier cosa y también sobre todo para trabajar mejor los días que tenemos marcados, como: el día sin alcohol o la coeducación, actividades de todo tipo que fomente la convivencia en el centro y la relación entre los compañeros y también con los profesores. Para mi es imprescindible, por esos motivos, y creo que en primaria también debería estar; que se trabaja pero no se registra en el horario como tal. También es importante en secundaria, porque es una hora que tienen los alumnos para expresarse con libertad, decir lo que quieran; y eso también les viene bien. Yo lo veo muy bien porque así puede orientarlo de la forma que quiera según como convenga.
- N:** ¿Consideras que debe existir una estricta relación con la escuela y el mercado laboral? ¿Porque?
- M:** Desde mi punto de vista considero que esa relación debería ser mas estrecha. Porque nosotros comentamos las salidas profesionales que tienen, la salida a la universidad, la nota de corte, los módulos de FP que pueden optar. Pero si que a lo mejor puede haber una carencia en el estudio del mercado laboral.
- N:** Consideras que eso debería de ser imprescindible en el centro, para que los alumnos pues de cara a la entrada del mercado laboral sea en menor

tiempo, no como actualmente ¿no? Que hay gente que la derivación en su primer trabajo deriva un tiempo bastante largo.

M: Yo creo que debería ser imprescindible, además toda ayuda siempre es buena, en ese nivel sobretodo, porque ahí ya le informas de todo, del área del que quiera trabajar. Si esta recogido todo pues puede saber que dices pues mi campo es este y de este tengo a lo mejor estas tres salidas, pues si a lo mejor lo tengo complicado en la primera, bueno pues me voy a la segunda que si que me interesa y después llegare a la primera si opto. Entonces yo creo que si que es imprescindible y fundamental.

N: Y además de esas salidas que tiene el alumno, también ¿Tenéis en cuenta a la hora de orientarle, sus habilidades?

M: Si, además de tener en cuenta los intereses particulares del propio alumno de cara a aquella profesión que quiera optar, le aconsejamos también cuales son sus habilidades y actitudes para que pueda realizar ese trabajo con la mejor fiabilidad.

N: ¿Cuál cree que es el papel que desempeña la formación en nuestro sistema productivo actual?

M: Los formamos mediante las necesidades que ellos tengan. Nos centramos en el alumno. Por ejemplo si ellos quieren ser esto pero no tienen unas aptitudes buenas para ello, que eso lo podemos ver nosotros, pues intentamos abrirles otro campo de visión para que puedan optar a otra profesión. Pero si ellos realmente quieren hacer otro campo y tienen necesidad de otra cosa pues si que le decimos: -mira, que hay mas demanda de esto, hay mas demanda de lo otro. Por si ellos están motivados y les gusta esa otra idea que no contaban con ella pues dicen: -anda pues si hay demanda de pedagogos, y ellos piensan:- ah pues si me gusta. Pues si que les abrimos otra visión, si que le informamos. Pero no vamos enfocados diciendo, necesitamos X en esta profesión ¿no? Pues vamos a formarlos, para que vayan encaminados a esa profesión. Buscamos en el alumno, nos fijamos, en las aptitudes que tienen ellos y pues a partir de ahí que ellos ya decidan.

N: Ya ha finalizado la entrevista agradecer a Manuel la colaboración que nos ha proporcionado, que es uno de los orientadores que ha participado en esta investigación. Muchísimas gracias

M: De nada.

ANEXO XIX

TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS ALUMNOS

Entrevista IV: Alumno 1º ESO

Iván

N: Iván, aproximadamente ¿cuántos alumnos estáis en clase?

I: Estamos, más o menos treinta alumnos.

N: ¿Consideras que la capacidad, que el número de alumnos que hay en clase, es adecuado para el desarrollo de la clase? Consideras que estáis muchos, pocos, es adecuada...

I: Yo pienso que está bien.

N: Esta bien. ¿No interrumpe el ritmo de la clase, ni nada, no?

I: No

N: Vale, ¿Qué asignaturas son las que más te gustan o aquellas que las encuentras más dificultad o menos dificultad?

I: Pues las que mas me gustan: Plástica, sociales, naturales. En la que más dificultad encuentro: educación física y matemáticas.

N: ¿Qué tipo de ayuda recibís, en cuanto a las asignaturas que tenéis mas dificultad? ¿Quien os ayuda?

I: Pues, eh... el profesor de cada asignatura, si le pedimos ayuda, pues... nos la da.

N: ¿Cuándo tenéis un tipo de dificultad mas específica...eh... os deriva el mismo profesor al tutor o es el mismo profesor el que se encarga de solucionar ese tipo de dificultad?

I: El profesor al principio si... si ve que... si ve que no... pues no deriva al tutor.

N: Os deriva al tutor... Vale, eh... cuando tenéis ese tipo de dificultad... eh... quien es la persona que os proporciona la ayuda. ¿El tutor, el profesor o el orientador?

I: El profesor.

N: El profesor de cada asignatura ¿no? ¿Y cuándo tenéis cualquier otro tipo de dificultad, quien os ayuda?

I: El tutor.

N: Vale, eh... ¿qué tipo de ayuda es la que os proporciona?

I: Pues... ayuda de... si... si tenemos alguna duda en algo, se lo preguntamos y nos da una respuesta, una orientación.

N: Muy bien, lo que son las sesiones de tutoría, ahora nos vamos a centrar por un lado en la tutoría, y por otro lado en la orientación, en el caso de que recibáis orientación. En cuanto a la tutoría, ¿cuánto tiempo le dedicáis a la asignatura?

I: Pues una hora.

N: La consideras adecuada, ¿consideras que debería de ser más?

I: Considero que debería de ser más.

N: ¿Por qué?

I: Porque no nos da... no da... no hay espacio suficiente, no es tiempo suficiente.

N: Qué tratáis en la tutoría, o ¿Qué veis en la tutoría?

I: Pues, según el cuadernillo... hacemos algunas actividades de grupo, de integración.

N: ¿Tenéis un cuadernillo específico para la tutoría?

I: Sí

N: ¿Qué actividades además de integración hay en ese cuadernillo?

I: De comprensión, hacia algunas lecturas, de tipo... de niños y así...

N: Vale, eh... luego además de esa... de esos programas, de integración... etcétera...que tenéis en esos cuadernillos, no sé si también le dedicáis tiempo al refuerzo de asignaturas.

I: Sí.

N: ¿Qué materias son las que se suelen reforzar más?

I: Solamente para los alumnos que tengan más dificultad.

N: Vale, los demás digamos que veis lo que son los problemas de integración, las habilidades sociales, etcétera. ¿No?

I: Sí.

N: En cuanto a la orientación. No sé si la dais le dedicáis algún tiempo...

I: No... ¿No?

N: Vale... eh... y cuando tenéis algún problema, de cara a lo que es lo propio del departamento de orientación, no sé si conocéis que tenéis un

departamento de orientación en el centro... a que se dedica la persona que o que hace la persona que esta dentro de ese departamento...

I: Estamos poco informados sobre eso.

N: Vale, eh... la tutoría la recibís, en que espacio? En que sitio?

I: En el aula.

N: Y cuando tenéis algún tipo de problema, no sé si tu has tenido la necesidad de acudir al orientador, donde recibís esa orientación?

I: No sé

N: Centrándonos más en la orientación en el caso que bueno que puedas en este centro que estás matriculado, actualmente o un poco también de cara a otro centro que hayas estado anteriormente. La orientación digamos que se divide en tres grandes bloques, ¿vale? Por un lado, o la ayuda personal, cuando tenéis algún tipo de dificultad a nivel mas personal, psicológico etcétera. Luego por otro lado está, la orientación más académica, que es cuando tenéis alguna dificultad en alguna asignatura, y luego está la orientación profesional o vocacional, ¿vale? Eh... no sé si dentro de las sesiones de tutoría habéis tocado estos ámbitos... o... os han informado sobre estos ámbitos.

I: Por ahora es que hemos hecho poco en tutoría...

N: La centráis quizás mas en lo que son las pruebas de convivencia... etcétera, ¿no?

I: Si

N: Vale ¿Cuándo tienes algún tipo de problema tanto a nivel personal, académico, eh... a quien te diriges fundamentalmente? ¿A tu profesor, al tutor o a tus padres?

I: A mis padres

N: Aunque sea el problema derivado del centro educativo ¿La primera opción es tus padres? Eh...son tus propios padres los que cuando tienen algún tipo de dificultad acuden al tutor o ellos te orientan a que tu acudas al tutor para que te intenten ayudar. ¿Cómo lo haces?

I: Me orientan al tutor. Y también ellos, van, hablan con el tutor...

N: Para qué te intenten ayudar, ¿no?

I: Sí.

N: Vale, no sé si has tenido algún tipo de dificultad desde que has iniciado, bueno eres de primero de la ESO ¿no?

I: Sí.

N: Eh...pero...bueno en este curso de primero de la ESO has tenido algún tipo de dificultad que hayas tenido que acudir al tutor, para que te ayude?

I: No

N: Vale, de forma general, ¿Sobre qué te informan en el centro?

I: De el tema educación, del tema seriedad a la hora de estudiar.

N: Vale, eh... las sesiones de tutoría, eh... no sé si os empiezan ya hablar un poco de que asignaturas tenéis que elegir, de cómo tenéis que orientaros hacia las elecciones de algunas asignaturas...

I: Hemos hablado un poco sobre eso.

N: ¿Consideras que esa información es escasa?

I: Sí

N: Te gustaría que fuese más

I: Sí

N: Sobre que otra cosa te gustaría que te informasen en tutoría.

I: Pues de la orientación que debemos de...

N: La orientación enfocada a... no sé si te gustaría que te informasen más sobre... bueno pues de cara ya a esa inserción al mercado laboral, por ejemplo...

I: Sí

N: Eh... estáis en primero de la ESO, ¿no? Queda un curso que... bueno, que todavía os queda, ¿no? Pero digamos que cuando finalicéis cuarto de la ESO, eh... me imagino que ya os podréis incorporar al mercado laboral, ¿no?

I: Sí

N: Entonces, no queda tanto ¿no? Eh... tenéis otra opción que es bachillerato y ya de ahí opciones a carreras universitarias ¿no?

I: Yo creo que nos tendrían que ir cada año dando un poco mas de información, pero...

- N:** No, no se hace ¿No? Desde primero no recibis asesoramiento,...
- I:** Pues escasamente...
- N:** ¿Muy poco, no? En una escala del 1 al 10 que orientación le darías a la orientación que recibís, de cara al mercado laboral?
- I:** Un seis
- N:** Vale, eh... ¿te parece por tanto adecuado recibir mas información?
- I:** Yo creo que si.
- N:** Y ¿Por qué?
- I:** Por que yo creo que debemos estar informados para las cosas que debemos saber, que son importantes.
- N:** Sobre que te gustaría que te informasen mas?
- I:** Eh... pues, sobre trabajos, por que eso es algo que en 4º de la ESO ya tenemos que saber y planificar. Sobre los trabajos que debemos elegir...
- N:** Quizás os informen en que es lo más demandado o si quieres estudiar algo que tiene salida o no en el mercado... Que no estudiemos por estudiar, no?
- I:** Sí.
- N:** Vale, por lo tanto, eh... ¿Crees qué es suficiente la orientación y ayuda que recibes en el centro? Consideras que la información es escasa, adecuada o mucha?
- I:** Escasa.
- N:** Qué tipo de información te gustaría que te diesen mas?
- I:** Sobre lo que he dicho antes.
- N:** Sobre las carreras... ¿Qué te gustaría estudiar o ser de mayor?
- I:** Mm... Diseño de moda.
- N:** Diseñador de moda. ¿Sabes las opciones o tú a nivel particular has tomado la iniciativa de ir al departamento de orientación para que te expliquen las salidas profesionales que tiene en el mercado de poder estudiarlo?
- I:** Si, algunas opciones pero opciones que sé porque he preguntado a mis padres. En el colegio no me han informado sobre eso.
- N:** No se si tenéis sesiones de orientación... a nivel grupales en el salón de actos, al inicio de cada curso...
- I:** No... Tuvimos una reunión, fue mas sobre el curso que íbamos a dar.

N: Vale, ahora, me gustaría que me diceses una valoración, vale diferente gente que intervienen en el centro educativo. No me especifiques nombres, lo único que yo te voy a decir es pues bueno, por ejemplo pues todo el orientador etcétera... y me pones, pues del 1 al 10, una valoración en base a como consideres que llevan su trabajo dentro del centro educativo ¿Vale? Al tutor que valoración le darías?

I: Un nueve.

N: ¿Al orientador u orientadora?

I: No he tratado con...

N: Vale, ¿Al profesorado en general?

I: Un nueve.

N: Y, ¿Al centro en general?

I: Un nueve

N: No se si quieres añadir algo más...

I: No

N: Muchísimas gracias.

Entrevista V: Alumno 2º ESO

Ana María

N: Bueno la segunda entrevista se la vamos a realizar a Ana, que pertenece al curso de 2º de ESO. Vamos a empezar a conocer tu entorno de la clase. Dime aproximadamente cuántos alumnos sois en clase.

A: Treinta.

N: ¿Consideras que el numero de alumnos es adecuado para el correcto aprendizaje del aula?

A: No, porque los profesores están mas entretenidos porque al haber mas niños se tienen que fijar mas en ellos. Entonces no es lo mismo.

N: Consideras que debería de haber menos alumnos en clase, para que la atención fuese mas personalizada...

A: Sí

N: ¿Cuál considerarías que seria el número de alumnos...?

A: Unos... 21 ó 22.

N: ¿En que asignaturas encuentras más dificultad o te gustan más?

A: Las que me gustan más son las de naturales, sociales, las que hay que estudiar, pero luego de matemáticas, de comprender, me cuesta más.

N: Cuando tienes algún tipo de dificultad, quien es la persona que te ayuda: el profesor, el tutor, el orientador... ¿Dónde acudes?

A: El profesor de cada asignatura, y si es algo mas gordo a la orientadora.

N: ¿Qué tipo de ayuda te proporcionan?

A: Pues... cuando yo no entiendo algo me lo explican. Muchas veces cuando no hay gente atendiendo pues lo explican pero se centran mas en los que atienden. Entonces es más difícil saber...

N: Digamos que se enfocan mas en que la gente atienda, a que realmente, pues bueno, digamos que un poco retrasa ¿no? El ritmo de la clase ¿no?

A: Sí.

N: Centrándonos mas un poco en lo que es por un lado la tutoría, por otro lado la orientación, coméntame en primer lugar, que tiempo le dedicáis a la tutoría.

A: A la tutoría, una hora a la semana.

N: ¿Consideras que es adecuada?

A: No, porque nosotros tenemos que saber mas cosas del colegio. Porque yo llevo ya aquí bastantes años y no sé casi nada de la orientadora.

N: ¿Qué hacéis en clase de tutoría?

A: Pues hablamos de los derechos de los niños, nos explican un poco en un cuadernillo que tenemos, hacemos actividades grupales.

N: ¿Qué tipo de actividades grupales hacéis?

A: Por ejemplo, tenemos que saber los gustos de las personas para conocernos, como hemos entrado divididos... los textos para ver la comprensión lectora, hacer resúmenes.

N: ¿Le dedicáis tiempo a lo que es el refuerzo de asignaturas?

A- Sí

N: ¿Cuánto tiempo le dedicáis?

A: Es que tenemos refuerzo y los que no necesitan algún refuerzo, están en francés. Los que si lo necesitan se van a una sala con un profesor y ya se le enseña.

N: Un profesor de apoyo...

A: Sí

N: Consideras que es un poco la tutoría por lo tanto escasa. Porque entre los que hacen refuerzo, los que se van al aula de apoyo, dedicáis poquito tiempo ¿no? A lo que es la tutoría.

A: Sí.

N: ¿En materia de orientación cuanto tiempo le dedicáis, en caso de que sea así?

A: ¿A la tutoría?

N: A la orientación.

A: ¿A la orientación? Yo creo que nada porque alomejor en la clase cuando sucede algún problema si, pero...

N: Es el propio tutor o quien os informa sobre la asistencia, de que en el colegio tenéis un departamento de orientación, que tenéis un orientador. El tipo de información que os tiene que dar el orientador. ¿Os informan al principio de cada curso?

A: Al principio de curso se presentan los profesores que vamos a tener, pero dice que es la orientadora y ya está.

N: Pero no os explican para que esta ahí...

A: No, bueno para los problemas.

N: Pero, no sabéis realmente el papel que desempeña ni para que podéis acudir a ella, porque si tienes algún problema a quien acudes es al tutor ¿no?

A: Si.

N: Pero no sabes realmente la función que desempeña dentro del centro ¿no?

A: No.

N: Las sesiones de tutoría normalmente donde la recibís?

A: En el aula.

N: ¿Y las sesiones de orientación?

A: Si las necesitas creo que está en el despacho del director de la ESO

N: En el caso de que recibas orientación, eh, bueno yo te comento, que existen tres grandes bloques de ámbitos de intervención, por un lado está la orientación más personal que digamos va mas enfocado a los problemas a nivel psicológico... etcétera. Por otro lado está la orientación académica, y por otro lado esta la orientación profesional o vocacional. ¿Sabes realmente a que se dedica cada uno de estos ámbitos?

A: No, yo no sé nada.

N: Cuando tienes algún problema o dificultad, a quien acudes en primer lugar. ¿Al tutor, al orientador o a tus padres?

A: Si es de la clase al tutor, y si es algo personal pues a mis padres. Vale tus padres te aconsejan de qué derives directamente al tutor o tus padres vienen a hablar con el tutor. ¿Intentan tus padres que empieces a adquirir cierta autonomía para tu ser capaz de solucionar tus propios problemas? Vienen a hablar, pero también me dicen que tengo que solucionarlos.

N: Qué tipo de dificultades has tenido desde que llevas en el centro. Bueno, me quiero fundamentalmente centrar a partir de primero de la ESO. Algún tipo de dificultad a nivel académico, a nivel personal...

A: No, ninguno.

N: ¿De forma general sobre que os informan en el centro? ¿Al principio de cada curso? No sé, si realizáis algún tipo de actividad común... ¿Que tipo de información os van proporcionando en el centro?

A: A cada curso... al principio de cada curso nos presentamos, para conocernos y ya está.

N: Cuando llega algún día señalado, algún día conmemorativo para el centro, de cara a alguna festividad ¿realizáis actividades? ¿Usáis ese tiempo de tutoría para ello?

A: Sí, cuando es el día del centro hacemos todo el patio lleno de columpios para que los niños disfruten hacemos bailes, talleres de hacer máquinas y todo.

N: Centrándonos en lo que son las sesiones de tutoría y de orientación. ¿Os hablan de las diferentes opciones que tenéis en cuanto a estudios? Que asignaturas o que optativas debéis de elegir en base a lo que queráis estudiar.

A: No

N: ¿Nada?

A: A lo mejor algún día nos dicen que qué queremos hacer primero.

N: Vale. Por lo tanto de cara al mercado laboral lo que son las diferentes profesiones ¿no recibís nada de información?

A: Si

N: ¿Te parecería adecuado recibir información o más información en materia de orientación?

A: Si, para cuando ya pasemos de...para la universidad o lo que sea, pues para sabernos orientar, porque sino...

N: ¿Sobre que te gustaría que te informasen?

A: Pues sobre por ejemplo si quieres ser bombero pues que te digan las salidas que tienes o profesora...

N: ¿Por lo tanto crees que es suficiente la orientación y ayuda que te dan en el centro? ¿La consideras escasa, adecuada o mucha?

A: Adecuada, pero sobre... ¿Que dices? ¿Sobre ayuda a nosotros?

N: Sí

A: ¿De... algún problema?

N: Sí

A: Adecuada

N: ¿Y lo que es en materia de orientación? Escasa, adecuada...

A: Adecuada

N: ¿Qué te gustaría estudiar en un futuro?

A: Profesora de niños "chicos".

N: Profesora de infantil. ¿Sabes... o no sé si tú has tenido la iniciativa de preguntar...?

A: Sí, mi tío.... bueno... cuatro tíos míos son profesores y se lo pregunto cuando vienen porque viven lejos. Cuando vienen se lo pregunto, pero no sé casi nada.

N: ¿Sabes el itinerario que tienes que seguir para optar a ese tipo de carrera?

A: No

N: ¿Dónde debes estudiarlo, que existe una nota de corte?

A: No

N: Por ejemplo, lo que es educación infantil, que es lo que tú me dices de niños chicos. ¿Sabes que tienes que optar luego a bachillerato, de bachillerato hacer una prueba de selectividad y luego después de selectividad, ya tienes lo que es magisterio?

A: Sí...

N: ¿Considerarías adecuado que te informasen? O a nivel general las carreras, que te hiciesen ese itinerario de posibles salidas, porque también tienen una nota de corte, eso también influye en el esfuerzo académico que lleves a cabo ¿no?

A: Si

N: Te gustaría por lo tanto que te diesen más información. ¿Conoces las profesiones mas demandadas en el mercado laboral? ¿O aquello que tiene más salida profesional?

A: No.

N: Por ejemplo, de cara a educación infantil ¿sabes que la opción para optar a un buen puesto de trabajo es una oposición?

A: Sí, eso sí.

N: Sabes que tienes que opositar, independientemente de que el centro sea público o privado...etc.

A: Si

N: Ahora vas a hacer una valoración en cuanto, en cuanto a los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo del alumno. Sin especificar nombres, simplemente una valoración del 1 al 10 en cuanto tu percepción de cómo realizan sus funciones. En cuanto a la percepción que tu tienes en cuanto a como realizan sus funciones. ¿Al tutor? En una escala del 1 al 10.

A: Nueve

N: ¿Al orientador u orientadora?

A: Nueve

N: ¿Al profesorado en general?

A: Nueve

N: ¿Al centro en general?

A: Nueve

N: ¿Quieres añadir algo más? ¿Comentar algo más?

A: No

N: Gracias.

A: Gracias.

Entrevista VI: Alumno 3º ESO

Andrés

N: Entrevista realizada a uno de los alumnos de 3º de la ESO. Tengo conmigo a...

A: Andrés, de 3º de la ESO.

N: Antes que nada me gustaría que me comentases, aproximadamente. ¿Cuántos alumnos estáis en clase?

A: Sobre unos treinta

N: ¿Consideras que el numero de alumnos es demasiado elevado para el correcto desarrollo de la clase?

A: No, yo creo que esta bien

N: Está bie. No se interrumpe excesivamente la clase...con tantos alumnos...

A: No, está bien

N: ¿Crees que se llega bien a todos los alumnos, de cara a las necesidades que puedan tener?

A: Si

N: ¿Qué asignaturas son las que mas te gustan, las que menos te gustan, y en cuales encuentras mas dificultad?

A: Las que más me gustan...serian... educación física y matemáticas. La que menos biología. Y en las que mas dificultad encuentro es en biología y en Lengua.

N: ¿Cuándo tienes algún tipo de dificultad quien es la persona que te proporciona ayuda, dentro del centro?

A: Pues sobre todo mis amigos, porque yo les comento mis problemas y ellos pues...

N: Cuándo tienes algún tipo de dificultad de cara a una asignatura, de cara a lo que es tu proceso de enseñanza ¿A quien acudes? Al tutor...al orientador...

A: Sí, bueno, a veces; con el profesor de la asignatura pues...

N: Directamente con el profesor de la asignatura ¿Eso luego no lo deriva al tutor? O el tutor habla contigo para tratarlo de forma más personalizada...

- A:** No, yo lo que hablo con ellos, son las dudas. Y si encuentro alguna dificultad o algo pues ya se que ahí...
- N:** ¿Qué tipo de ayuda te suelen proporcionar tus amigos cuando les preguntas algo en lo que encuentras dificultad? o el tutor ¿Qué tipo de ayuda te suele proporcionar?
- A:** Por ejemplo mis amigos, cuando les digo algún problema que tengo pues me apoyan, y están todo el rato ahí hasta que me despegue y el problema se vaya. Y el tutor pues mas o menos lo mismo.
- N:** ¿Qué tipo de ayuda? ¿O que te dicen tus amigos? Cuéntame algún tipo de dificultad que hayas tenido, y que solución te han dado tus amigos
- A:** Pues por ejemplo, un conflictillo que tuve con un amigo. Pues entonces ya mis amigos me dijeron: -venga, que es buena gente, perdonaros y no sé qué y no sé... y nos perdonamos y ya está. Y ya estamos unidos.
- N:** Centrándonos mas en la tutoría y en la orientación que es el tema central de la investigación. ¿Qué tiempo le dedicáis a la tutoría?
- A:** Una hora a la semana
- N:** ¿Consideras que es poco, adecuado...?
- A:** Considero que es poco, por que todo lo que se tiene que tratar en una hora no da tiempo.
- N:** ¿Que tratáis en tutoría?
- A:** Pues sobre como convivir... la convivencia, las reglas de comportarse, y no sé, cosas de esas...
- N:** Y... ¿Hablaís de las dificultades que tenéis en las asignaturas? ¿En algunas materias? ¿Hacéis actividades de refuerzo?
- A:** También, a veces la tutora nos pregunta. Y sacamos todas las dudas, las dificultades que tenemos. Y se las contamos a ella, y ella hace lo que puede.
- N:** Además de los problemas de convivencia, también reforzáis lo que es el estudio.
- A:** Si.
- N:** Y en materia de orientación ¿cuánto tiempo le dedicas? O, ¿no tenéis orientación dentro de la tutoría?

A: No, en la tutoría... no sé... creo que no...

N: ¿Sobre qué os deberían de orientar?

A: Pues no sé... más o menos de... no sé

N: Bueno... las tutorías las recibís en las clases ¿no?

A: Si

N: En orientación ¿cuando tenéis algún tipo de dificultad donde os dirigís?

A: Vamos allí, al lado de la sala de profesores, que se encuentra la orientadora, y ahí ya pues llegas y le dices tu problema y ya pues...

N: Hay un departamento de orientación ¿Alguna vez has tenido que acudir a él?

A: Si, varias veces. Cuando por ejemplo me encuentro mal o algo, pues voy llaman a mis padres o me dan algo para que me lo tome.

N: Pero, cuando te encuentras mal a nivel personal, a nivel de estudios o porque quieres conocer algo en base...

A: No. A nivel personal por ejemplo el año pasado me rompí una mano, pues allí fui directamente y allí llamaron a mis padres.

N: La orientación se divide en tres grandes bloques: la orientación personal, la académica y la profesional o vocacional. ¿Os han orientado en tutoría o en el departamento de orientación o bien en sesiones que hayáis tenido con el orientador en el salón de actos...etcétera?

A: Si, en la personal si, en la académica también, pero en la profesional no; no nos orientan.

N: Hacia el mercado laboral ¿Te gustaría que te informasen más? Sobre el hecho de que a lo mejor no quieras seguir estudiando en bachillerato.

A: Si

N: Por que sabes que cuando finalices 4º de la ESO ya puedes acceder al mercado laboral ¿no?

A: Que me informen de eso y de todas las salidas que hay...

N: Y lo que más se demanda en el mercado ¿no?

A: Si

N: Bueno me has comentado, que cuando tienes algún problema o dificultad. En primer lugar ¿a quién acudes? ¿Al tutor, al orientador o a tus padres?

A: A mis padres los primeros.

N: ¿Luego son tus padres los que hablan directamente con el tutor para enfocar esos problemas? O bien tus padres te aconsejan que hables con el orientador o con el tutor...

A: Me aconsejan, me dicen pues trátalo con el tutor... o con el orientador...

N: Tus padres intentan que tú medies ¿no? Que tu empieces a tener cierta autonomía ¿no?

A: Sí

N: ¿Me podrías comentar cualquier otro tipo de dificultad que hayas tenido a nivel académico...?

A: Académico no

N: ¿A nivel personal tampoco?

A: Más o menos lo mismo...

N: ¿A nivel general de que os informan en el centro?

A: Pues hace poco sobre la gripe A. Nos van informando sobre problemas que hay a nivel académico, no en este centro, en varios y... cosas de estas... no sé

N: Lo que son las diferentes sesiones de tutoría que habéis tenido y de orientación ¿Os ayudan a elegir las optativas en base a lo que queréis estudiar el día de mañana?

A: No, nos dan un papel y nos dicen poner del 1 al 3 las que queráis y ya ellos según como vean al alumno pues ya...

N: Claro, pero no te dicen... dependiendo de lo que queráis estudiar sería aconsejable... no os informan sobre nada de eso ¿no?

A: No

N: Y en cuanto a las diferentes profesiones u oficios tampoco os comentan pues si queréis hacer derecho, por ejemplo, tenéis que seguir con bachillerato después acceso a la universidad. ¿No os explican los itinerarios?

A: Lo único que comentan es que si quieres llegar por ejemplo a derecho o alguna carrera de estas importantes, te tienes que sacar el bachiller. Pero meterse ya en las carreras y todo eso, no...

N: Y explicaros...no ¿Te gustaría que te informasen más sobre eso?

A: Sí

N: ¿Sobre que te gustaría que te facilitasen información?

A: Pues de eso, lo que hay que llevar para entrar por ejemplo a una carrera; a mi me gustaría ser profesor de matemáticas, pues lo que hay que hacer para llegar a esa carrera, lo que convendría saber antes y todo eso, pues que lo comentasen.

N: Porque no se si sabrás que para ser profesor de matemáticas pues que o bien tienes la opción de magisterio que eso te habilita para dar cualquier tipo de materia, pero realmente lo que quieres ver es por ejemplo es secundaria pues ya es otro nivel, que ya no es maestro sino que es profesor, hay tendrías que estudiar la licenciatura de matemáticas, luego prepararte unas oposiciones. Me imagino que ese tipo de información es la que te gustaría que te planteasen ¿no? Si, por que si no para llegar a eso que hago...

N: Y dices, bueno para llegar a profesor de matemáticas que hago ¿no?

A: Claro.

N- ¿Crees que es suficiente la orientación que te proporcionan en el centro?

A: Yo creo que no, que podrían orientar mas

N: En una escala de cómo te informan, lo consideras poco, normal o mucho

A: Normal

N: Normal tirando para abajo ¿no?

A: Sí

N: ¿Qué tipo de información te gustaría que te diesen? A parte de la que recibes de proyectos de convivencia...

A: No sé... información... yo que sé...

N: ¿Enfocado a la orientación profesional quizás?

A: Sí

A: De forma general, me gustaría que me valorases los diferentes agentes que intervienen en el centro educativo. Te voy a decir una serie de agentes, pero no me digas el nombre, en una escala del 1 al 10 me lo vas a evaluar ¿vale? ¿Al tutor?

A: Un nueve.

N- Al orientador u orientadora?

A: Un siete

N- Al profesorado en general?

A: Al profesorado un ocho.

N: Y al centro en general?

A: Al centro otro ocho

N: ¿Quieres añadir algo más?

A: No

N: Pues nada... ¡muchísimas gracias!

A: De nada

Entrevista VII: Alumno 4º ESO

Mª José

- N:** Entrevista realizada a Mª José, alumna de 4º de la ESO.
- N:** Aproximadamente cuantos compañeros estáis en clase Mª José?
- M:** Unos 29
- N:** ¿Consideras que el numero de alumnos puede perjudicar en lo que es el aprendizaje de la clase?
- M:** No, que va.
- N:** En cuanto a las asignaturas, cuales son aquellas que te gustan más, que te gustan menos. ¿En cuáles encuentras dificultades?
- M:** Las que más me gustan son Lengua, Ingles, muchísimo mejor. Y las más complicadas matemáticas.
- N:** Cuando tienes algún tipo de dificultad, quien es la persona dentro del centro educativo que te proporciona ayuda?
- M:** La tutora, normalmente.
- N:** Cuando tienes algún tipo de dificultad mucho mas especifica os derivan al departamento de orientación os derivan, no os derivan. Para que tipo de ayuda cuando precisáis os derivan al departamento de orientación?
- M-:** Pues no se, por ejemplo, si tienes algún problema de salud o lo que sea pues te dicen, ve y se lo comentas o; algún problema con el centro.
- N:** El profesor que no ejerce esa labor de tutor, ¿media también cuando tenéis algún tipo de dificultad?
- M:** Si.
- N:** Es él luego el que imagino que habla con la tutora, ¿no?
- M:** Claro, tienes un problema, se lo comentas y...
- N:** Ahora centrémonos más en lo que es la tutoría por un lado y la orientación por otro que es el objetivo real de la investigación. Me gustaría que me comentases cual es el tiempo que le dedicas a la tutoría.
- M:** Pues una hora...
- N:** Una hora a la semana. Lo consideras adecuado..., poco...

M: Bueno, estaría mejor que fueran más horas. Porque hay muchos problemas al cabo de la semana y en una hora no...

N: ¿Qué hacéis en esa hora de tutoría y que problemas planteáis?

M: Normalmente pues leemos las normas y vemos en lo que hemos fallado y/o hablamos sobre los problemas de la semana.

N: Cítame algún tipo de problema.

M: No sé, el tema de los partes que nos están poniendo muchos. Se lo comentamos a la tutora y nos dicen las medidas que van a tomar.

N: Los partes, son por mala conducta?

M: Si, por mala conducta, otras por deberes...

N: Por no traer los deberes hechos no?

M: Si

N: Y además de lo que son...de tratar esos problemas de conducta. No sé si también os informan sobre, bueno..., hábitos de estudio..., el espacio adecuado para que desarrolléis...

M: Es lo que dicen el primer día siempre,...en una habitación con luz, donde no haya tele ni ordenador.

N: Solo lo hacéis el primer día de clase y luego durante...

M: ¡No!, te lo van recordando. Cuando llegas, -no es que no he estudiado no sé cuantas horas...te lo van recordando.

N: Pero fundamentalmente os basáis, quizá en tratar dificultades... ¿no? Tipo de alguna asignatura o lo de la conducta... etc.

M: Si

N: A la orientación, cuánto tiempo le dedicáis o, ¿no tenéis orientación en la hora de tutoría?

M: No, bueno ahora estamos dando aquí unas clases de un módulo, con una psicóloga pero tiene que empezar en abril o por ahí; todavía no hemos empezado.

N: Os han informado,...

M: Si, porque el año pasado ya lo tuvimos y es hombre...el año pasado sobre la empatía con los demás, para aprender a...

N: Lo que son problemas de convivencia quizás,... sociales y todo. Además de informarme sobre eso no sé si tocáis algo de lo que es orientación profesiona,...

M: No mucho

N: No mucho, ¿no? ¿Donde recibís las sesiones de orientación y de tutoría?

M: Las de tutoría en clase y las de orientación normalmente por aquí.

N: ¿Tenéis un departamento de orientación específico?

M: Si

N: Si tenéis. Sobre qué os orientan. Bueno me has comentado que sobre la acción profesional poco, pero bueno la orientación digamos que se divide en tres grandes bloques, ¿vale? Lo que en orientación más personal, que son los problemas individuales; lo que es la orientación académica, tipo dificultades en asignaturas...etc. Y la profesional. ¿Os informan gradualmente cada una de las partes o dependiendo del curso en el que hayáis estado...?

M: Dependiendo del momento o... del curso, ...

N: Cuando tenéis algún tipo de problema o dificultad. ¿A quién sueles acudir fundamentalmente, al tutor, al orientador o a tus padres?

M: Normalmente a mis padres. Si es por ejemplo más con los estudios que con otra cosa pues al tutor.

N: Nunca derivan a lo mejor algún problema si te plantean tus padres para que venga a hablar con el tutor o directamente intentas tú...?

M: Directamente intento mediarlo un poquillo, pero...

N: Directamente el tutor es el que solucionaría el problema...ehh has tenido algún tipo de dificultad a lo largo de los años que has estado en la ESO?

M: No, la verdad es que no.

N: ¿Sobre que os informan en el centro? Eh... a parte de las asignaturas, no sé si os informan sobre... salidas profesionales...sobre que queréis hacer en el futuro...

M: Hombre,... de eso pues a veces...no... viene alguna persona y nos da una charla sobre su trabajo... no, y ya pues eso,...

- N:** Vale, eh... las sesiones de tutoría o de orientación, eh...me has comentado que bueno si que viene gente de fuera, de empresas...etc... Hablaremos un poco de las opciones que tenéis de estudios...o... como se ejercita una profesión... no? ¿Te parecería adecuado recibir más información de cara al sistema del mercado laboral?
- M:** Pues si, porque últimamente está..... y estaría bien, un poco mas de información.
- N:** Sobre que te gustaría que te informasen, de cara... pues por ejemplo, eh... las diferentes opciones de estudios...las diferentes salidas profesionales que tienen determinadas carreras o módulos de FP...
- M:** A mi es que la verdad como no tengo mucha experiencia en eso, pues algo relacionado.
- N:** Vale, crees que es suficiente la orientación y la ayuda que te proporcionan en el centro, de cara a...
- M:** Podría ser más... esta bien, pero podría ser más
- N:** Podría ser más, vale. ¿Cómo consideras de forma general que hay esa información... poca, normal o mucha?
- M:** Normal, pero podría haber más.
- N:** Podría haber más, no? Vale, que tipo de información te gustaría que te diesen?
- M:** Pues no sé, por ejemplo, cuando salgamos de aquí del colegio, vamos, que nos den las opciones que podamos tener con nuestra capacidad.
- N:** Que se tenga un poco en cuenta la capacidad, no tanto de la persona... Vale,...que te gustaría estudiar?
- M:** Periodismo o ecología.
- N:** Sabes las salidas profesionales que tiene el mercado laboral?
- M:** Si, pero no muchas, es difícil...
- N:** Claro, la idea es que os formen, o desde el centro educativo, no solo en los últimos cursos de la ESO, que son 3º y 4º sino también desde 1º se abra un poco lo que es el mercado laboral, no? Pues las salidas profesionales que tienen y esas opciones que tenéis reales...porque si que se os ofertan a lo mejor unas determinadas carreras que no sabéis que son mas productivas y

es lo que realmente queréis estudiar, ¿no? La persona que por ejemplo estudia historia del arte, esa salida profesional le da a opositar por ejemplo. Entonces, que realmente se os informen sobre las necesidades reales del mercado. Me has comentado que si que te gustaría hacer periodismo que no te han informado un poco sobre las opciones ni nada de lo que tienes que hacer, pero si que me imagino que sabes que para llegar a periodismo, sabes que es una carrera universitaria... Después de la ESO, sabes la opción que tienes que desarrollar para llegar hasta el estudio universitario?

M: Si, bueno; sería bachiller y ya las pruebas de...

N: De selectividad, vale, de cara por ejemplo si tu quieres estudiar esa titulación, eh... nunca se te ha ocurrido, eh... bueno dirigirte al departamento de orientación, para que te...

M: Eh... bueno... es que... la verdad... todavía no. Hombre, realmente hago un año en el colegio, y no me lo había planteado nunca.

N: Qué valoración le darías en tu centro educativo, no me digas nombres, vale? Al tutor, en una escala del 1 al 10 como consideras que es la función que lleva a cabo en tu clase?

M: Ocho.

N: ¿Al orientador?

M: Un seis.

N: Al profesorado en general?

M: Siete.

N- Y al centro? En cuanto a actividades... recursos... material... un poco de forma general, como valorarías al centro?

M: Un ocho.

N: Pues nada, ya ha sido todo M^a Ángeles, muchísimas gracias.

M: Vale, ¿ya esta? ¡Muchísimas gracias!

ANEXO XXI

GLOSARIO

GLOSARIO

➤ **Acción Tutorial:** Conjunto de acciones educativas que contribuyen al desarrollo y a potenciar las capacidades básicas de los alumnos, orientándolos para conseguir la maduración y autonomía y ayudarlos a tomar decisiones, con vistas a opciones posteriores, de acuerdo con sus necesidades, intereses y capacidades.

➤ **Clase social:** Grupo que forma parte de un sistema de clases, es un tipo de estratificación social en el que la posición social de un individuo se determina básicamente por criterios económicos. El sistema de clases es típico de las sociedades industriales modernas.

➤ **Counseling** traducido por consejo (aconsejar), se refiere a problemas más propios de la vida particular o privada de los sujetos; con esta actividad se intenta ayudar al joven a planear y planificar su papel en la vida, permitirle tomar decisiones, responsabilidad en sus decisiones, y en general, mejorar su capacidad de criterio, etc.

➤ **Competencia:** La competencia se define como "el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo" (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). MEC. <http://www.educacion.es>

➤ **Cualificación profesional:** La cualificación profesional es el "conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral" (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). MEC. <http://www.educacion.es>

➤ Departamento de Orientación: El Departamento de orientación y asesoramiento, surge de la necesidad de facilitar procesos que contribuyan a desarrollar competencias, no sólo en el estudiante; sino en el resto de los miembros de la organización que facilitan la integración efectiva de sus recursos internos, así como de las exigencias del medio externo en que interactúan. En este sentido, el departamento está estructurado con profesionales en el área de orientación, para brindar atención a los estudiantes tanto individualmente como en grupos.

➤ Familias profesionales: amplio de ocupaciones que por estar asociadas al proceso de producción de un bien o servicio mantienen una singular afinidad formativa y significado en términos de empleo". La afinidad formativa se puede inferir a partir del reconocimiento de un tronco común de capacidades profesionales de base (actitudes, habilidades, destrezas), de contenidos formativos similares y de experiencias (códigos, lenguajes, usuarios, tecnología, materiales, contenidos, etc.) que proporcionan contextos de trabajo semejante (sea por el sector productivo al que pertenecen o por el producto o servicio que crean, o por el tipo de cliente al que se dirigen).

➤ Formación profesional: formación profesional es una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria. En función de ello, quienes participan de actividades de formación profesional deberían poder comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos.

➤ Guidance: acción informativa y valorativa sobre problemas de tipo social tales como la elección de instituciones donde realizar los estudios, elección o cambio de profesión, promoción académica, etc.

➤ Mercado de Trabajo: estaría formado por las oportunidades de empleo y el conjunto de recursos humanos disponible; del grado de equilibrio entre

estas dos variables se derivan una serie de consecuencias para el engarce del desempleado en el mundo laboral.

➤ Orientación personal: apunta hacia la vida interior del hombre, hacia su armonía interior, equilibrio personal, conocimiento de sí mismo, sin perder las perspectivas de su entorno.

➤ Orientación académica: es un proceso de ayuda al estudiante para que se capaz de resolver los problemas que la vida académica le plantea por lo tanto, el proceso de ayuda se refiere siempre a situaciones de ayuda en actividades escolares, y para que a lo largo de su recorrido por la escuela realice elecciones de acuerdo con sus intereses, capacidades, y con su situación personal. El tipo de ayuda que la orientación escolar ofrece presenta características distintas según la edad y nivel del escolar.

➤ Orientación profesional: es un proceso de ayuda al sujeto para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado, implica decisión, formación y la ubicación profesional. Trata de integrar las exigencias personales con las necesidades sociales.

