

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS DEL PRIMER CURSO DE LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

Soledad Romero Rodríguez
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla
sromero@us.es

Javier Gil Flores
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla
jflores@us.es

Soledad García Gómez
Dpto. de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla
solgar@us.es

RESUMEN

La orientación educativa y profesional destinada al alumnado de ciclos formativos es prácticamente inexistente en nuestro sistema educativo. Hoy día se empiezan a dar los primeros pasos para que se convierta en una realidad emergente que de respuesta a las necesidades de orientación de estudiantes de esta etapa post-obligatoria. Por ello, una de las primeras tareas, acometidas en el proyecto de investigación en el que se incardina esta comunicación¹, es la detección de esas necesidades. Se ha trabajado con una amplia muestra de estudiantes de primer curso de ciclos formativos de grado medio de diversas familias profesionales en cinco provincias andaluzas. Los resultados muestran cuáles son esas necesidades y, una vez más, ponen de manifiesto las diferencias significativas que, en diversas dimensiones, aparecen entre las chicas y los chicos. El conocimiento de estas necesidades son los cimientos para el diseño de actividades de orientación destinadas a este sector de estudiantes, que habrán de ser sensibles a las diferencias en razón del género.

PALABRAS CLAVE

Orientación profesional, Necesidades de orientación, Ciclos formativos de grado medio, Perspectiva de género.

¹ Proyecto en curso titulado: ORIENT@CUAL: Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación para la elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Plan Nacional de I+D+i (Referencia: EDU2010-19272). Investigadora principal Dra. Soledad Romero Rodríguez.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVO DEL ESTUDIO

La experiencia y la literatura al respecto nos indican que gran parte del alumnado que cursa los Ciclos Formativos de Grado Medio procede, en buena parte, del fracaso. Alumnos y alumnas que no terminaron la Educación Secundaria Obligatoria, o que comenzaron el Bachillerato pero *“no pudieron con tanto”*, llenan las aulas de estos ciclos. La frase *“como no sirve para estudiar va a hacer el ciclo medio”*, resume el escaso prestigio que acompaña a estos estudiantes y la poca autoestima con la que se acercan al centro educativo. Ante esta situación nos planteamos: ¿Podemos hacer algo desde los institutos para desmontar esta idea prefijada de fracaso y transformarla en una fuerza motor para afrontar el futuro? ¿Cómo podemos, en definitiva, orientar a este alumnado para que adquiera las herramientas (competencias) necesarias para afrontar la vida en una sociedad compleja, paradójica, incierta y sometida a constantes cambios?

Estas cuestiones nos llevaron a diseñar una investigación cuya finalidad última es ofrecer un programa de orientación profesional dirigido al alumnado de las diversas modalidades de formación profesional del sistema educativo. Este programa pretende ofrecer orientación a alumnas y alumnos para que sean capaces de elaborar su propio proyecto profesional y vital. Asimismo, se aspira a ofertar una aplicación virtual de apoyo al profesorado de Formación Profesional y orientadores/as de los institutos de secundaria para el desempeño de la función de orientar al alumnado. El diseño del programa y de la plataforma se basará en el análisis previo de las necesidades de orientación de este alumnado, así como en un diagnóstico de la situación de la orientación en este nivel educativo.

Este trabajo representa una parte de un todo más amplio y complejo. Nos centramos exclusivamente en la detección de necesidades de orientación y, además, centrado solo en alumnas y alumnos del primer curso de los ciclos formativos de grado medio (en el conjunto del estudio también se trabaja con el alumnado de los ciclos de grado superior y con el de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI).

Por lo tanto, el **objetivo** de la investigación que se aborda en esta comunicación es describir la percepción de las alumnas y de los alumnos de primer curso de los ciclos formativos de grado medio respecto a las competencias y los conocimientos que poseen, así como los apoyos recibidos para poder elaborar su proyecto profesional y su itinerario de inserción y/o de continuación de estudios, e identificar, si las hay, diferencias significativas en razón del género.

ANTECEDENTES

La investigación sobre esta temática es prácticamente inexistente. En los últimos años se ha avanzado bastante en el ámbito de la orientación en la educación secundaria obligatoria (ESO), sin embargo, apenas se ha extendido a los niveles no obligatorios, más allá de ciertas incursiones en el bachillerato. Podemos afirmar que las modalidades formativas insertas en la denominada de manera genérica *“formación profesional”* no han sido objetivo prioritario de los estudios ni de las actuaciones en el ámbito de la orientación, ni en el de la investigación.

En líneas generales, se parte de la base de que quienes optan por cursar un ciclo formativo de grado medio (CFGM) no precisan de orientación, pues ya han sido capaces de tomar una decisión que les guía en su momento presente y en su futuro a nivel vital y laboral. Se deja entrever que la matriculación en un CFGM se considera exenta de dudas, dificultades y fracasos. Sin embargo, sabemos que esto no siempre es así (Romero Rodríguez y Seco, 2009) y que la

orientación educativa y profesional es precisa en este nivel educativo, diríamos, incluso, que es urgente e imprescindible (García Gómez y Romero Rodríguez, 2011).

Como ya hemos reseñado, la prácticamente nula investigación sobre actuaciones de orientación profesional dirigidas al alumnado de los CFGM nos lleva a afirmar que, como es obvio, la identificación de diferencias entre las necesidades de orientación de chicas y chicos de este nivel no ha sido un objeto de estudio al uso.

Sin embargo, algunos trabajos recientes realizados en el marco de la educación secundaria obligatoria (ESO), concretamente, realizados con chicas y chicos que cursan 4º curso, sí nos aportan resultados que evidencian las diferencias de género en cuanto a sus valores vitales (Suárez Ortega y otras, 2008), a sus intereses académicos y profesionales (García Gómez y otras, 2009), a sus aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales (Padilla Carmona y otras, 2009), a su autoconcepto general y académico (Padilla Carmona y otras, 2010), etc.

MARCO CONCEPTUAL

La investigación en curso parte de la premisa básica de que la orientación del alumnado de este nivel post-obligatorio tiene como principal finalidad la de promover que aprendan a construir sus proyectos profesionales y vitales. Este aprendizaje es crucial y se puede justificar, al menos, en tres razones:

1. Las características actuales de la **situación sociolaboral**, caracterizada por los constantes e imprevisibles cambios, la flexibilización del mercado laboral, la inseguridad en el puesto de trabajo, el desempleo, la exigencia de nuevas, polivalentes y variadas competencias profesionales, las nuevas formas de trabajo, etc. Todo ello hace que las trayectorias profesionales sean más complejas, paradójicas e inciertas. Por tanto, se hace necesario que la persona esté dotada de los instrumentos y de las herramientas que le permitan desenvolverse en este contexto sin menoscabo de su desarrollo integral, a la vez que se debe fomentar el compromiso con una acción encaminada a mejorar sus condiciones de vida.

2. Las propias características del objeto de la orientación profesional: el trazado del **desarrollo de la carrera**. Desde distintos planteamientos teóricos, se entiende que la carrera está definida por su carácter evolutivo -a lo largo de todo el ciclo vital-, subjetivo -la carrera como percepción personal-, complejo -no-lineal, por la confluencia de roles diversos, por su carácter paradójico -conflictos de roles, contradicciones personales y contextuales, por ser dependiente del contexto -desarrollo personal en relación dialéctica con el desarrollo social, así como por su perfil colectivo -optimización del desarrollo personal y social a través de la acción participativa y cooperativa.

3. Las características del **proyecto profesional y vital**, descritas en el apartado anterior, hacen que éste se constituya en elemento básico de comprensión, dominio y/o transformación de las situaciones, así como de autoría del propio desarrollo personal y profesional. Además es un elemento que propicia la acción colectiva transformadora.

La construcción de proyectos profesionales y vitales es un proceso intencional en el que se tiene una *actitud constante de cuestionamiento*, gracias a la cual se puede realizar un ejercicio de *anticipación* del futuro (intención), que se plasmará en un plan de *acción* que estará marcado por la constante evaluación de la validez de los objetivos a los que pudiera apuntar en un principio el *proyecto* (dado su carácter no lineal).

El desarrollo de este proceso de forma sistemática e intencional implica la puesta en práctica de las diferentes tareas del desarrollo vocacional (exploración, cristalización, especificación y realización) las cuales se integran en los tres tipos de cultura que deben desarrollarse desde una perspectiva crítica de la orientación profesional: cultura de la anticipación, cultura del proyecto y cultura de la acción.

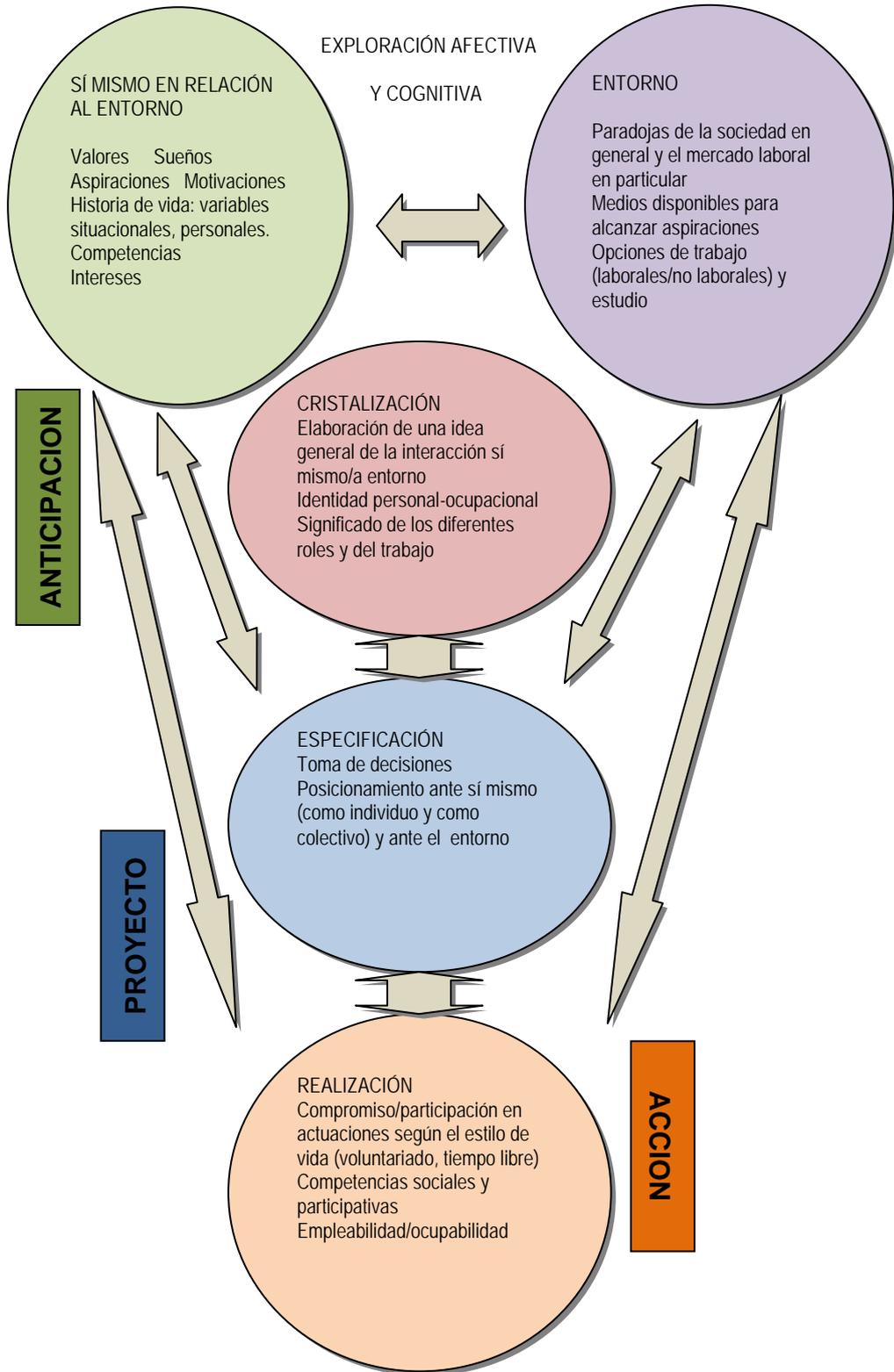


Figura 1.- Áreas de la acción orientadora profesional.

En la figura 1 se ha recogido la representación de estas tareas del desarrollo vocacional haciendo referencia a su relación con los tres tipos de cultura considerados por Defrenne (1998) y a los contenidos específicos que quedarían integrados dentro de cada una de ellas (Romero Rodríguez, 2004). Una aclaración que se debe realizar es que todas las áreas, con sus contenidos específicos no tienen por qué ser tratadas a un tiempo en una misma acción orientadora profesional. Su selección y secuenciación dependerá de las necesidades concretas de las personas destinatarias, del ámbito de actuación –escolar, ocupacional, organizaciones- y de las posibilidades reales de actuar.

Siguiendo los planteamientos citados de Defrenne (1998,) los aprendizajes que se deben facilitar a través de la intervención orientadora son:

- Una **cultura de la anticipación**: que permita abordar la aceleración de los cambios, la invisibilidad de determinados empleos, los riesgos y la incertidumbre. Es preciso desarrollar una cultura que incite a explorar los cambios que se pueden producir y a imaginar los que se pueden provocar, tanto en la esfera personal como en la social.

- Una **cultura del proyecto**: que facilite un aprendizaje para el desenvolvimiento personal ante la complejidad de las trayectorias individuales y colectivas de forma consciente y autónoma, no precipitada por la propia urgencia de las situaciones a las que se debe hacer frente, ni constreñida por los determinismos socio-económicos.

- Una **cultura de la acción**: que facilite un aprendizaje individual y colectivo que permita la realización de actuaciones para “ir hacia” las situaciones imaginadas, soñadas, siendo conscientes tanto de los obstáculos, como de las oportunidades existentes, pero con una perspectiva de abrir nuevos campos, nuevos ámbitos, nuevas formas de desarrollar la propia carrera (profesional y vital) y la vida colectiva. Se trata de una cultura de cambio y de creación frente a una cultura de ajuste.

Estos aprendizajes marcan por tanto los tres momentos clave del proceso que ha de vivir la persona que participa de un programa de orientación profesional. Estas premisas son las que hemos tenido como referencia al diseñar el instrumento de recogida de información sobre las necesidades de orientación de las y los estudiantes (Romero Rodríguez, 2009). Consideramos que es importante conocer en qué medida las chicas y los chicos que cursan el primer curso de los CFGM están preparados para transitar por estos momentos que implican el dominio de competencias diversas.

1º. Aprender a anticiparse

El desarrollo de una cultura de la anticipación está vinculado al aprendizaje de la conducta exploratoria y a la construcción de la propia identidad como persona y como colectivo. Los conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a este aprendizaje están relacionados con las tareas de *exploración* y de *crystalización*.

1.1. Aprender a explorar

La exploración es la primera de las tareas vocacionales a desarrollar por parte de la persona que se orienta. Del dominio de esta tarea va a depender que las demás se puedan llevar a cabo de la forma adecuada. Asimismo, su desarrollo puede ayudar a enfrentarse con éxito a los procesos de inserción y de movilidad laboral. A través de la tarea de exploración se van a recoger, a vivir, a experimentar todas aquellas informaciones, situaciones, sentimientos, emociones, vínculos que permitirán construir la imagen más ajustada sobre sí mismo/a, sobre el entorno y sobre la

relación dialéctica entre ambos. Pero lo más importante no va a ser el contenido de esta indagación, sino el propio desarrollo del proceso de cuestionarse a sí mismo/a y de investigar críticamente sobre el entorno. Destacamos a este respecto las aportaciones realizadas en nuestro contexto por la profesora Rodríguez Moreno (1999).

A. La exploración sobre sí mismo

El conocimiento de sí mismo/a requiere de la recogida de información sobre todos los aspectos de la persona (habilidades, competencias, intereses, valores, aspiraciones...).

La elaboración y análisis de la propia historia de vida supone la toma de conciencia de los vínculos, hitos, acontecimientos, hechos, situaciones personales que han incidido en el pasado, dando forma al presente. En el proceso de construcción de proyectos vitales y profesionales se trata de poner en relación pasado, presente y futuro. El conocimiento del pasado y del presente aporta las claves necesarias para comprender los determinantes, tanto personales como situacionales que se pueden aprovechar o se tienen que transformar para poder llevar a cabo el proyecto.

En el análisis de la propia historia de vida cobra un especial interés la valoración de la incidencia de factores que pueden actuar como elemento de discriminación como son el **género**, la clase social, la procedencia cultural. En esta investigación estamos especialmente interesadas e interesados en identificar si hay diferencias significativas entre las chicas y los chicos cuando hacen la exploración sobre sí mismas/os. Se debe prestar atención también a la exploración de las competencias profesionales y la formación que se poseen o de las que se deben desarrollar. Este análisis puede ser la base sobre la que construir un proyecto de desarrollo de la profesionalidad en el que ella misma participa.

B. Exploración del entorno

La exploración del entorno incluye la recogida, valoración, análisis crítico y utilización de información profesional así como el desarrollo de experiencias de acercamiento al entorno de trabajo (prácticas en empresas, visitas...) y/o la comunidad. Al explorar el entorno se debe facilitar la toma de conciencia crítica de las paradojas de los cambios tanto económicos como sociales y culturales.

Respecto a la exploración del entorno cabría realizar algunas apreciaciones. Ante la existencia de mayores posibilidades para acceder a la información se hace más necesario que nunca el aprender a buscarla, a valorarla críticamente y a convertirla en conocimiento útil. Además, aparte de los "empleos típicos", es preciso conocer los denominados "atípicos", así como otras formas de trabajo y de utilización del tiempo.

1.2. La cristalización: construcción de la identidad personal y colectiva

La tarea de cristalización supone un proceso a través del cual la persona construye su propio autoconcepto profesional y elabora sus preferencias por determinados estilos de vida y campos profesionales. Desde el enfoque que planteamos es también importante, en determinados momentos, el desarrollo de todas estas competencias desde una perspectiva grupal, que permita plantear proyectos colectivos.

Algunos de los contenidos a trabajar para el desarrollo de la tarea de cristalización son los siguientes: elaboración del propio autoconcepto profesional, reconocimiento de los propios sentimientos, la autoestima y la automotivación, así como la empatía como reconocimiento de

las emociones ajenas, la toma de conciencia de los roles profesionales que se desean desempeñar y su relación con otros roles vitales y, por último, el significado del trabajo o la importancia subjetiva que concede la persona al hecho de trabajar.

2º. Aprender a construir proyectos

El proyecto profesional es una concreción del proyecto de vida, que se va construyendo de forma progresiva a lo largo de todo el ciclo vital, en base a pequeñas decisiones que se van adoptando en la realidad cotidiana, y que cristalizan en las "grandes" decisiones que configuran cada etapa de transición a la que nos debemos enfrentar. La posibilidad de anticiparse otorga direccionalidad e intencionalidad a cada una de las mini-decisiones mencionadas.

Si bien el proceso de construir proyectos requiere de la puesta en ejercicio de las cuatro tareas del desarrollo vocacional, su aprendizaje está especialmente vinculado, de una parte, a la tarea de especificación –toma de decisiones- y, por otra, a las habilidades y actitudes relacionadas con la planificación de la tarea de realización. Se comentan a continuación de forma breve las características de estas áreas o contenidos de la intervención orientadora profesional.

2.1. La especificación: toma de decisiones.

El aspecto esencial de la tarea de especificación es el contraste entre la *deseabilidad* (criterio interno), constituida por la escala de valores del individuo y sus intenciones de cambio y la *probabilidad* (criterio externo), o posibilidades de acción, dependientes de la situación sociolaboral.

El proceso de toma de decisiones no es sólo un aspecto cognitivo de resolución de problemas y tratamiento de la información, sino que está influido por el contexto, la situación que se esté viviendo y las propias emociones y sentimientos de la persona que decide. Por ello, este proceso implica también un aprendizaje para afrontar las emociones, tener una actitud positiva ante la incertidumbre y desarrollar la creatividad.

Desde la perspectiva de la colectividad, la tarea de especificación supone aprender a descubrir y construir nuevas ideas y formas de acción. Este aprendizaje se realiza a través del contraste entre las percepciones y vivencias individuales con las del resto del grupo y, como consecuencia, poder construir nuevas ideas y conocimientos comunes que permitan tomar decisiones tendentes a mejorar su práctica.

Es importante no olvidar que, desde la acción orientadora, se debe tener en cuenta el carácter evolutivo y, por tanto, provisional de las decisiones –englobadas en un proyecto- y la importancia del aprendizaje del proceso y las estrategias decisionales más que la consecución del producto del mismo.

2.2. La realización: elaboración de proyectos profesionales vitales

Este proceso de anticipación y planificación de la acción a emprender una vez adoptada una decisión forma parte de la tarea de realización. Las actividades implicadas en esta tarea son las que se recogen a continuación (Pelletier, Noiseaux y Pomerleau, 1992):

a) *Elaboración*: descripción en detalle del plan de acción a llevar a cabo.

* *Proyección*: Visión de futuro que le permite verificar si la elección adoptada puede tener sentido. A través de la proyección la persona puede hacerse una idea del tipo de vida que debe llevar en los próximos años (a nivel escolar, familiar, laboral).

* *Planificación*: búsqueda de fuentes de información que permitan tomar conciencia de las consecuencias de las propias elecciones y los pasos que se deben dar en el tiempo para llevarlas a cabo.

b) *Extrapolación* o previsión en el tiempo de las consecuencias que pueden tener en un futuro las acciones y situaciones presentes.

* *Previsión*: adquisición de una visión más realista de los riesgos y posibilidades de éxito del proyecto, con el que la persona se siente afectivamente comprometida. Se trata de un aprendizaje para ser capaz de evaluar lo que pretende con su proyecto.

* *Estrategia*: aprender a prepararse para afrontar las dificultades de inserción socio-laboral que puedan preverse a partir de la evaluación del propio proyecto profesional. La estrategia hace referencia tanto a un saber-hacer con un sentido de inserción laboral (centrado en el empleo), como un saber-hacer en cuanto a sentirse bien consigo mismo, en relación al ejercicio de la propia autonomía (centrado en la persona).

Desde una perspectiva colectiva habría que añadir que los procesos anteriormente descritos son aplicables no sólo al individuo como tal, sino también al proceso de realización grupal y que, como parte del proceso de construcción de proyectos, el grupo debe aprender a organizarse, como condición necesaria para el éxito y la eficacia de la acción a emprender.

3º. Cultura de la acción

La toma de conciencia crítica de la realidad, el desarrollo de valores solidarios y democráticos carecen de sentido en sí mismos si no se traducen en acción y ésta no puede desarrollarse si no es a través de la estructuración de organizaciones o asociaciones que trabajen alrededor de un proyecto colectivo. La cultura de la acción está relacionada, por un lado, con el desarrollo de las estrategias, los conocimientos, las actitudes y las competencias relacionadas con este tipo de actuación. Por otro lado y, sin entrar en contradicción con este aspecto compartido de la acción, es también necesario desarrollar habilidades personales de empleabilidad y ocupabilidad.

3.1. Desarrollo de la empleabilidad y la ocupabilidad

El desarrollo de la empleabilidad –capacidad para insertarse en el empleo- y la ocupabilidad –capacidad para adaptarse a las nuevas exigencias que requiere el mundo del trabajo-, se sitúan dentro de los comportamientos destinados a elaborar estrategias de acción personal. Algunos de los elementos implicados en este tipo de aprendizaje son: las variables personales para la inserción (disponibilidad, autoestima, espíritu emprendedor...); las técnicas y las estrategias de inserción (búsqueda de empleo, autoempleo); la movilidad mental y el desarrollo de competencias profesionales

3.2. El desarrollo de las competencias participativas

El desarrollo de la cultura de acción debe facilitar, desde una perspectiva grupal, la elaboración de proyectos colectivos (colegios, asociaciones profesionales) de generación, delimitación de campos y formas de hacer profesionales. Por otra parte, también se pueden construir proyectos de corte empresarial o de organizaciones sin ánimo de lucro (economía social) o de voluntariado. Para ello es importante desarrollar conocimientos relativos a la creación de asociaciones,

empresas, cooperativas y respecto a todos los aspectos vinculados a ellas –elaboración de proyectos, tipos de ayudas y subvenciones, tipos de contratación, medidas fiscales...

Desde una perspectiva crítica estos procesos deben estar enmarcados dentro del desarrollo de las competencias de participación social, la cual se caracteriza por (Luque Domínguez, 1995:105):

- Hacer referencia a una *realidad social dinámica* que se basa en el protagonismo y responsabilización de sus actores: individuos, grupos o comunidades protagonizan sus propios procesos de cambio.
- Reforzar el *sentimiento de pertenencia e identificación* entre las personas que actúan en la comunidad.
- Partir de *modelos* que, aunque no sean totalmente realizables, actúan como motor de transformaciones y como punto de referencia para que los actores actúen como agentes de cambio.
- Tener una *dimensión política* desde la que se pretende aumentar el poder de negociación de la población para que pueda mejorar su calidad de vida.

El desarrollo de la actitud participativa supone un salto cualitativo desde el individualismo que caracteriza nuestra sociedad y, por ende, que ha definido los diferentes enfoques de la orientación profesional, hacia la consideración del desarrollo de la ciudadanía.

Se puede aprender a tomar decisiones y a elegir entre opciones múltiples con un verdadero sentido de la libertad, la autonomía y la emancipación respecto a los condicionantes socio-laborales, además de estar impregnadas de un valor solidario y democrático. Cualquier proyecto comunitario debería estar caracterizado por su interés social y no por los intereses políticos o económicos y los estrictamente individuales.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El estudio sobre las necesidades de orientación del alumnado de primer curso de CFGM que hemos llevado a cabo ha estado basado en el método de encuesta. Se ha recurrido al cuestionario escrito como procedimiento de recogida de datos, cuestionario que ha constado de 45 ítems. Se ha solicitado al alumnado que expresase el grado de identificación con ellos, utilizando una escala tipo Lykert (1 a 6), en los 44 primeros, mientras el último contempla nueve posibles agentes para que las y los encuestados valoren su papel en los procesos de orientación profesional.

Partiendo del objetivo del estudio ya referido, se identificó la información que consideramos preciso recabar, redactando así una primera versión del cuestionario. Este fue confeccionado por el equipo de investigación a partir del análisis de los datos cualitativos obtenidos mediante el empleo de la técnica del fotolenguaje en varios grupos de CFGM (Romero Rodríguez y col., 2011). La versión inicial fue sometida al juicio de expertos y, posteriormente, se realizó una prueba piloto en un IES de Sevilla capital con una muestra de 91 estudiantes. La versión definitiva fue administrada en las últimas semanas del primer trimestre del curso 2011-2012.

Las dimensiones de contenido contempladas en el instrumento, reflejo del marco conceptual que sustenta la investigación (ver figura 1), son las que se muestran en el cuadro 1.

En cada uno de los centros participantes hemos contado con la presencia de una persona vinculada al proyecto, encargada de la distribución y administración de los cuestionarios, así como de la custodia y remisión de los mismos, actuando como mediador entre el equipo de

investigación y los centros ante eventuales dificultades. Esto ha repercutido positivamente en la obtención de un alto índice de participación del alumnado destinatario del instrumento.

<p>a) <i>Competencias para la elaboración del proyecto profesional y vital</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anticiparse <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de sí mismo/a (cognitiva y emocional). Ítems 1-7 • Exploración del entorno (académico y profesional) y su relación con éste. Ítems 8-14 • Cristalización: Idea general sobre sí mismo/a en relación con el entorno. Ítems 15-20 • Sentido e importancia del estudio y el trabajo. Ítems 21-23 - Elaborar proyectos. Ítems 24-31 <ul style="list-style-type: none"> • Competencias para la toma de decisiones. • Competencias para la formulación de objetivos profesionales. - Actuar <ul style="list-style-type: none"> • Empleabilidad / ocupabilidad. Ítems 32-35 • Competencias sociales y participativas. Ítems 36-41 <p>b) <i>Proceso de orientación recibido y demandado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyos/orientación recibida. Ítems 42-45

Cuadro 1.- Dimensiones del contenido del cuestionario.

El tamaño de la población de alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Medio (primer y segundo cursos) en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía en las distintas familias profesionales es de 36.450.²

	Alumnado CFGM
Nº unidades	1.679
Ratio alumnado/grupo	21,7
n	36.450

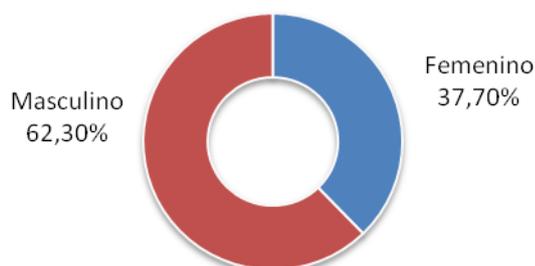
La estimación del tamaño para la muestra de alumnado de CFGM se ha apoyado en criterios probabilísticos (calculada para ambos cursos del ciclo). El tamaño calculado para el supuesto de muestreo aleatorio simple en poblaciones finitas, considerando $p=q$ y una confianza de 95,5% (2 sigma) fue de $n= 600$.

	Alumnado CFGM
Error	4 %
n	600

² Fuente: Avance de datos para el curso 2010-2011. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Siguiendo un criterio de accesibilidad, se han seleccionado centros públicos donde se imparten ciclos formativos de grado medio de todas las familias profesionales (en diferente proporción), tratando de garantizar una dispersión geográfica de los mismos.

En cada centro, se invitó a responder el cuestionario al alumnado de todos los grupos de clase de las enseñanzas de CFGM. Finalmente, la muestra invitada sobrepasó con creces el tamaño muestral teórico, habiéndose obtenido la cantidad de **1.163** cuestionarios cumplimentados solo de primer curso. Más del 60% corresponden a chicos y casi el 40% restante a chicas. Concretamente, 724 son chicos y 439 son chicas del primer curso del ciclo.

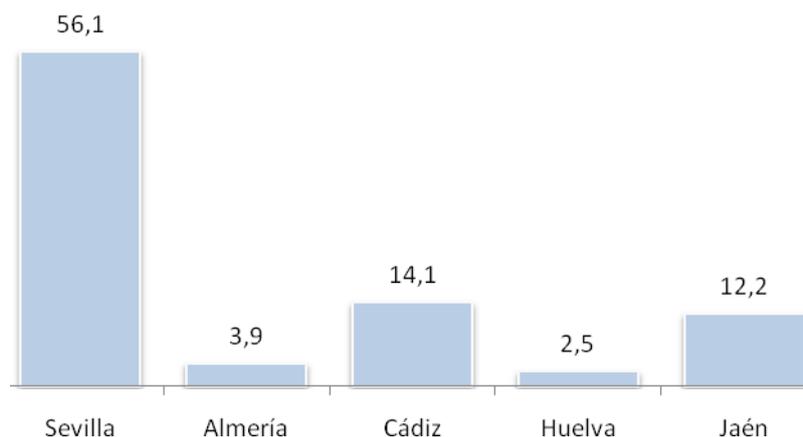


Por cohortes de edad, el 59.6% corresponde a chicos y chicas que tienen entre 15 y 19 años; el 24.6% corresponde a quienes tienen entre 20 y 23 años, y el 15.7% restante a mayores de 24 años.

	Frecuencia	%	% acumulado
Entre 15 y 19 años	711	59,6	56,0
Entre 20 y 23 años	294	24,6	83,0
Entre 24 y 27 años	79	6,6	90,4
Más de 28 años	109	9,1	100,0
Total	1193	100,0	

De todas las familias profesionales, la que se ha visto más representada es Sanidad, con algo más del 21%, seguida de Electricidad y Electrónica con un 12.4% y de Administración y Gestión con un 11.5%.

Con respecto a la localización geográfica, decir que de las ocho provincias andaluzas hemos recogido datos en cinco de ellas con los porcentajes que se muestran a continuación. Comprobamos que más de la mitad corresponden a alumnas y alumnos de CFGM que cursan sus estudios en Sevilla capital y provincia. Le siguen, a bastante distancia, las provincias de Cádiz y Jaén y, con porcentajes aun inferiores Almería y Huelva.



Dada la naturaleza cuantitativa de los datos hemos procedido a su tratamiento estadístico. Nos hemos centrado en los estadísticos descriptivos básicos, calculando las medias alcanzadas en cada uno de los ítems y sus correspondientes desviaciones típicas. Hemos aplicado la prueba T de Student para el contraste de medias al objeto de determinar las diferencias significativas en las respuestas dadas por las chicas y por los chicos.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos, diferenciados por sexo para cada una de las dimensiones del cuestionario. Se incluyen los valores de T y el grado de significación asociado al estadístico de contraste. Los ítems marcados con dos asteriscos (**) muestran diferencias significativas con un nivel de confianza del 99% y los marcados con uno (*) lo hacen con un nivel del 95%.

Podemos comprobar que, en función del sexo, existen diferencias significativas en los resultados relativos a las necesidades de orientación del alumnado en 17 de los 44 ítems que constituyen el cuestionario (aparte del ítem 45 sobre el apoyo u orientación recibida antes de matricularse en el CFGM). Ocurre así con una confianza del 99% en 12 casos y, con una confianza del 95%, en los 5 restantes.

	Media M	Media H	T	Sig.
EXPLORACIÓN DE SÍ MISMO				
Item1. "Tengo una idea clara de quién soy".	5,44	5,52	-1,362	,174
Item2. "Tengo claro qué es lo que me interesa de cara a mi futuro profesional"	4,97	4,86	1,536	,125
Item3. "Conozco cuáles son mis principales habilidades, lo que soy capaz de hacer"	4,95	4,91	,632	,527
Item4. "Soy consciente de las cosas que me pueden hacer ir bien en los estudios"	5,13	5,04	1,421	,156
Item5. "Conozco cuáles son mis virtudes y defectos"	5,06	4,99	1,135	,256
Item6. "Conozco quiénes me influyen más a la hora de tomar decisiones sobre mis estudios"	5,16	5,01	2,080	,038*
Item7. "Soy consciente de los aspectos de mi familia que me han influido en los estudios"	5,32	5,02	4,652	,000**
EXPLORACIÓN DEL ENTORNO				
Item8. "Conozco qué estudios o trabajos puedo realizar cuando finalice lo que estoy estudiando ahora"	5,16	4,87	4,270	,000**
Item9. "Sé buscar en Internet información sobre los estudios o trabajos que puedo realizar"	4,90	4,74	2,205	,028*
Item10. "Conozco cómo es la situación del mercado de trabajo para mi profesión"	4,49	4,35	1,949	,052
Item11. "Conozco los requisitos de acceso a los siguientes estudios que puedo realizar"	4,67	4,58	1,164	,245
Item12. "Conozco cuáles son las exigencias de los puestos de trabajo a los que puedo acceder"	4,43	4,36	1,014	,311
Item13. "Tengo conocimientos sobre las diferentes formas de acceder a un puesto de trabajo"	4,25	4,22	,450	,653
Item14. "Pensar en el mercado de trabajo me agobia"	3,88	3,75	1,335	,182
CRISTALIZACIÓN				
Item15. "Desde que estoy en los estudios que hago ahora tengo más claro lo que quiero hacer con mi vida"	4,96	4,68	3,871	,000**
Item16. "Siento que soy capaz de llevar mis estudios adelante"	4,95	4,80	2,090	,037*
Item17. "Confío en mis posibilidades para seguir estudiando"	4,98	4,76	3,038	,002**
Item18. "Tengo claro lo que voy a hacer cuando finalice los estudios"	4,56	4,58	-,186	,852
Item19. "Soy capaz de integrarme en un grupo de compañeros/as"	5,39	5,22	2,904	,004**
Item20. "Siento que estudiando hago algo útil"	5,33	5,05	4,201	,000**
SENTIDO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO Y EL TRABAJO				
Item21. "Trabajar es un objetivo importante en mi vida"	5,62	5,38	4,713	,000**
Item22. "He elegido los estudios que estoy haciendo porque quiero tener un trabajo cuanto antes"	4,27	4,24	,329	,742
Item23. "Estoy dispuesto/a a realizar cualquier tipo de empleo aunque no sea el que más me guste"	4,17	4,18	-,151	,880
ELABORAR PROYECTOS				
Item24. "Me resultó fácil decidir hacer los estudios que estoy realizando"	4,27	4,27	-,067	,947
Item25. "Al decidir qué estudiar he tenido en cuenta cómo me ha ido antes en los estudios"	4,25	4,22	,367	,714
Item26. "Estoy en los estudios que realizo porque no tenía otra cosa mejor que hacer"	2,31	2,83	-4,944	,000**
Item27. "Conozco los pasos a dar para tomar una decisión adecuada respecto a mis estudios o trabajo"	4,43	4,44	-,166	,868
Item28. "Sé valorar que puestos de trabajo me interesan más"	4,91	4,84	,982	,326
Item29. "Soy capaz de organizar los pasos que debo dar para completar mi formación"	4,65	4,62	,482	,630
Item30. "Sé valorar para que puesto de trabajo estoy preparado/a"	4,78	4,66	1,784	,075**
Item31. "Acepto el riesgo de equivocarme al tomar una decisión"	5,11	4,92	2,779	,006**
EMPLEABILIDAD / OCUPABILIDAD				
Item32. "Sé dónde encontrar ofertas de trabajo"	3,75	3,66	1,004	,316
Item33. "Sé lo que tengo que hacer para buscar trabajo"	4,17	4,05	1,430	,153
Item34. "Conozco lo que debo hacer para crear una empresa o trabajar como autónomo/a"	3,03	3,25	-2,310	,021*
Item35. "Sé elaborar un currículum para solicitar un puesto de trabajo"	4,73	4,54	2,260	,024*
COMPETENCIAS SOCIALES Y PARTICIPATIVAS				
Item36. "Tengo facilidad para comunicarme con los demás"	5,03	4,91	1,723	,085
Item37. "Sé rechazar lo que no me interesa"	4,76	4,77	-,084	,933
Item38. "Utilizo un tono adecuado al expresar opiniones, aunque sean contrarias a las de la otra persona"	4,68	4,69	-,046	,963
Item39. "Soy capaz de expresar mis derechos evitando molestar a los demás"	4,79	4,54	3,678	,000**
Item40. "Sé cómo controlar mi ansiedad ante una entrevista de trabajo"	4,01	4,14	-1,606	,108
Item41. "Sé cómo actuar en una entrevista de selección para un empleo"	4,03	3,93	1,153	,249
APOYOS Y ORIENTACIÓN RECIBIDA				
Item42. "Antes de realizar los estudios que hago ahora me sentía desorientado"	3,55	3,57	-,159	,874
Item43. "Me hubiese gustado contar con más ayuda antes de decidir qué estudiar"	3,43	3,58	-1,409	,159
Item44. "Me siento apoyado/a por mi familia para continuar con mis estudios"	5,47	5,20	3,766	,000**
AGENTES QUE APORTAN ORIENTACIÓN Y AYUDA				
Item45. Señala en qué grado has recibido orientación o ayuda de estas personas				
Padre	4,01	4,38	-3,169	,002**
Madre	4,78	4,87	-,896	,371
Amistades	4,30	4,03	2,772	,006**
Otros miembros de la familia	4,36	4,02	3,189	,001**
Orientador/a	3,19	2,89	2,449	,015*
Profesor/a FOL	3,13	2,89	2,111	,035*
Tutor/a	3,42	3,40	1,138	,890
Otro profesorado	3,16	3,04	1,033	,302
Otras personas	3,28	2,86	2,940	,003**

Vamos a comentar los resultados que se muestran en la tabla precedente de forma segmentada, iremos dimensión por dimensión.

En las tres dimensiones de la *etapa de anticipación* se obtienen valores, tanto en chicas como en chicos que podemos identificar como medios-altos pues rebasan el 3.5 (valor medio de la horquilla 1-6) aunque no superan el 5.5, estando la mayoría en torno al 4.5. Ello muestra cierto nivel de competencias para explorarse a sí mismos/as y al entorno, así como para construir la propia identidad como persona y como parte de un colectivo.

La dimensión **exploración de sí mismo** aporta valores altos tanto en el caso de las chicas como en el de los chicos. En la escala 1-6, la mayoría superan el 5 o, prácticamente, lo rozan. Quiere esto decir que el alumnado encuestado considera que se conoce a sí mismo. De los siete ítems que integran esta dimensión, es de resaltar que los dos que hacen referencia a la influencia de otras personas en sus vidas (ítems 6 y 7) son los que obtienen diferencias significativas en función del sexo. En particular, esta diferencia es mayor cuando se alude directamente a las familias. Las chicas son más conscientes de los aspectos de su familia que les han influido en sus estudios.

La dimensión **exploración del entorno** ofrece una información interesante en la medida en que los ítems vinculados al mercado de trabajo y los futuros puestos de trabajo (ítems 10, 12, 13 y 14) son los que obtienen una media más baja –por debajo del 4.5-, en comparación con los que aluden a los estudios que están haciendo o que pretenden hacer (ítems 8, 9, 11) -por encima del 4.5-. En esta dimensión la diferencia más significativa desde el punto de vista estadístico entre las respuestas de chicas y chicos se da en el ítem 8. Las chicas tienen más claro qué estudios pueden realizar cuando acaben el CFGM o qué trabajo pueden desempeñar. También hay diferencias en el ítem 9, las chicas dicen saber mejor que los chicos cómo buscar información en Internet sobre los estudios o trabajos a realizar en el futuro. Destacamos también en esta dimensión que pensar en el mercado de trabajo no es algo que especialmente les agobie en este momento.

La dimensión de **crystalización** es clave en la diferenciación de percepciones en función del género. Cuatro de los seis ítems arrojan diferencias significativas al 99% y uno lo hace al 95%. En todos los casos las medias rondan o superan el 5 (muestra bastante acuerdo con el contenido de los enunciados). Las alumnas se muestran más ubicadas en sus estudios actuales, tienen más confianza en sí mismas de que son capaces de avanzar en el ámbito académico y se sienten más integradas con compañeras y compañeros de lo que lo hacen sus compañeros varones.

La disposición a realizar cualquier tipo de trabajo al finalizar los estudios es prácticamente idéntica entre chicas y chicos. Sin embargo, el otro ítem de la dimensión **sentido e importancia del estudio y el trabajo**, cuyo contenido se centra en la importancia del trabajo en la vida (ítem 21), arroja una diferencia significativa entre sexos. Las mujeres tienen esto más claro que los hombres.

Los ocho ítems que corresponden con *la etapa de elaboración del proyecto* (competencias para la toma de decisiones y para la formulación de objetivos profesionales) obtienen medias dispares, sobre todo en el caso de los ítems 26 y 31. Ni ellas ni ellos están de acuerdo con la afirmación que asegura que están cursando el ciclo formativo como única opción posible (medias 2.31 y 2.83 en el ítem 26), lo cual nos indica que hay un grado de voluntariedad en su decisión. Ambos sexos aceptan el riesgo de equivocarse al tomar una decisión con respecto a su proyecto

vital y profesional. Los demás ítems obtienen medias que van del 4.22 al 4.92, lo cual nos indica que se sienten medianamente preparados/as para elaborar sus proyectos.

La tercera etapa del proceso que hemos suscrito como marco conceptual de esta investigación, que estructura el instrumento de recogida de datos, es la de la *acción*. En este caso se han identificado dos dimensiones y de los diez ítems que las conforman solo uno muestra diferencias significativas al 99% y dos al 95%.

La principal diferencia está en que ellas declaran que son capaces de expresar sus derechos sin molestar a los demás en mayor medida que los chicos (ítem 39). También hay diferencias al pronunciarse con respecto al conocimiento para montar una empresa o trabajar de forma autónoma (ítem 34), ellos lo tienen más claro; y al elaborar un currículum vitae (C.V.) para solicitar un puesto de trabajo, en este caso ellas dicen dominarlo más que los chicos.

Si nos centramos en la dimensión de la **empleabilidad y ocupabilidad** las medias de cada ítem nos dice que el conocimiento sobre cómo y dónde buscar empleo no es muy elevado, se mueve en torno a valores intermedios de la escala. La elaboración del C.V. parece ser lo que tienen más claro y, ni unas ni otros, le otorgan un valor superior a 5 al ítem 35.

Con respecto a la otra dimensión de esta etapa, las **competencias sociales y participativas**, las medias aritméticas suelen moverse entre el 4 (ítem 41, actuación ante una entrevista de selección para un empleo) y el 5 (ítem 36, relativo a la facilidad para comunicarse con los demás). Es destacable que los chicos declaran controlar su ansiedad ante una entrevista de trabajo mejor que las chicas, en cambio, estas tienen algo más claro cómo actuar en esa posible entrevista.

También nos hemos interesado en su momento por conocer con qué **apoyo u orientaciones** han contado antes de iniciar los estudios del ciclo formativo y en la actualidad, al objeto de proseguir en el sistema educativo. A este respecto los resultados obtenidos indican que no hay diferencias significativas en razón del género en cuanto al apoyo recibido antes de iniciar estos estudios (ítems 42 y 43). En ambos casos los valores son intermedios, rondando el 3.5. No obstante, se sienten apoyados en la actualidad por los miembros de su familia (ítem 44), habiendo diferencias significativas con un nivel de confianza del 0.99 entre chicas y chicos, siendo ellas más firmes en esta afirmación que es una de las que obtiene la media más alta de todos los ítems del cuestionario (próxima al 5.5). Y que confirma y recalca la vinculación más estrecha que también mostraban las chicas en el ítem 7 de la dimensión de exploración de sí mismo en relación a sus familias.

Con respecto a quiénes son las personas que más apoyo y orientación les proporcionan (ítem 45) hemos de destacar que son las madres (media cercana al 5) y, aun no habiendo diferencias significativas entre sexos, sí podemos reseñar que ellos insisten más en esta cuestión. En cambio, sí hay diferencias significativas con un nivel de confianza del 0.99 entre chicas y chicos en relación al apoyo que reciben de su padre. Los varones se sienten más apoyados por los padres que las mujeres, sus hijas. También hay esas diferencias cuando se alude al apoyo que reciben de otros miembros de sus familias, las chicas se sienten más apoyadas que los chicos, al igual que ocurre cuando se les pregunta por las orientaciones que reciben de sus amistades. Las diferencias significativas entre chicas y chicos persisten cuando se pronuncian en relación al apoyo u orientación que reciben de otras personas (sin especificar quiénes son). Aun cuando no son apoyos muy valorados, ellas hacen más referencia a ellos.

En relación al colectivo de profesorado de los centros entienden que les aporta menos orientación que sus familiares y amistades. Las medias están en torno al 3.20 en el caso de las chicas y en torno al 2.90 en el de los chicos. Ambos datos indican que consideran que estos

profesionales les aportan poca ayuda, lo cual es una información muy relevante para los propósitos de esta investigación. En el caso del orientador u orientadora del IES y del profesorado específico de FOL (Formación y Orientación Laboral) las diferencias son significativas con una confianza del 95%, siendo las chicas quienes más perciben este apoyo.

CONCLUSIONES

* A la luz de los resultados podemos concluir que el alumnado que cursa el primer año de un ciclo formativo de grado medio siente que antes de iniciarlo estaba desorientado y que le hubiese gustado contar con más información. Si a estas situaciones le añadimos que el profesorado (con funciones de tutoría, de orientación, docente...) son las personas de quienes estiman que reciben menos apoyo y orientación, se torna evidente que la orientación profesional sigue estando prácticamente ausente de los centros educativos de secundaria que imparten ciclos formativos. Si los familiares y las amistades les aportan más apoyos para decidir qué estudiar y cómo afrontar los estudios que el profesorado, está claro que algo está fallando en el sistema.

* Este alumnado dice conocerse a sí mismo, son capaces de valorar e qué medida son conscientes de las decisiones recientes que han tomado y del rumbo que le están dando a sus vidas con el inicio de estos estudios post-obligatorios.

* El conocimiento que dicen tener del entorno es considerable, aun siendo inferior al conocimiento que han mostrado sobre sí mismos/as.

* Tanto en el conocimiento de sí mismo/a como en el conocimiento del entorno, las chicas suelen aventajar levemente a los chicos, parecen conocerse un poco más y conocer algo más el entorno (relativo al mundo laboral).

* Con respecto a la construcción de la identidad personal y colectiva (cristalización) parece ser que estas chicas y estos chicos han avanzado en este proceso, siendo ellas, claramente, quienes lo tienen más claro. Las chicas parecen tener más dominio de su presente, están más satisfechas con el, y se ven con más confianza para afrontar el futuro a corto plazo. Parece ser que una vez que han optado por realizar estos estudios se han situado a sí mismas y están dispuestas a continuar.

* El trabajo es un valor importante en sus vidas pero no hasta el punto de pretender conseguir cualquier puesto de trabajo o de iniciar unos estudios determinados en la confianza de que les facilitarán el acceso rápido al mundo laboral. Indirectamente se confía en tener un mayor margen de maniobra a la hora de incorporarse a un trabajo de la especialidad y/o en las condiciones que consideren oportunas en su momento. Además, entienden que están medianamente bien preparados para elaborar su proyecto profesional; no se detectan grandes lagunas aunque tampoco la formación suficiente.

* El mundo laboral aun les resulta algo desconocido y no tienen muy claras las diversas posibilidades que existen, aun cuando parecen tener más claro qué han de hacer para buscar un trabajo.

* Las competencias sociales y participativas vinculadas a la etapa de la acción están más desarrolladas que sus competencias vinculadas a la empleabilidad y, aun cuando no son muy destacables, sí dicen conocer lo que deben hacer y cómo deben actuar.

* Sí hemos encontrado diferencias significativas entre las chicas y los chicos en relación a varias cuestiones. Por lo general, las chicas obtienen medias más altas que los chicos en casi todos los ítems, es decir, se han puntuado a sí mismas con valores más altos.

* Los aspectos en los cuales los valores de los chicos son ligeramente más altos están vinculados al conocimiento de sí mismo, al control de la ansiedad, al conocimiento de lo que van a hacer cuando finalicen el CFGM, al proceso de toma de decisiones, a cómo crear una empresa... Aparte de esto, también ofrecen puntuaciones ligeramente más elevadas que las chicas en otros aspectos que podríamos valorar como algo más negativos como son: no tenía otra cosa mejor que hacer que el ciclo, estoy dispuesto a trabajar en cualquier cosa, el tono para expresar las opiniones no es el más adecuado, más dificultad para rechazar lo que no interesa...

* Ellos también dicen haberse sentido más desorientados que las chicas, haber precisado más que alguien les hubiese apoyado, siendo los que en la actualidad más se sienten apoyados tanto por sus madres como por sus padres.

BIBLIOGRAFÍA

- Defrenne, R. (1998). "Pour l'orientation et l'insertion, un nouvel horizon: l'approche expérientielle éducative et sociale". *L'Indecis*, 30, 113-128.
- García Gómez, Soledad y otras (2009). "Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria". *Revista de Educación*, 349, 311-334.
- García Gómez, Soledad y Romero Rodríguez, Soledad (2011). "La orientación en la formación profesional: una necesidad urgente". *Revista Educação Skepsis*, Vol. II. São Paulo. <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>
- Padilla Carmona, M. Teresa y otras (2009). "Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria". Comunicación presentada al *I Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. Sevilla.
- García Gómez, Soledad y otras (2010). "Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO". *Revista de Educación*, 352, 495-517.
- Luque Domínguez, P.A. (1995). *Espacios educativos. Sobre la transformación y la participación social*. Barcelona: EUB.
- Pelletier, D. et al. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gaëtan Morin.
- Pelletier, D; Noiseaux, G.; Pomerleau, E. (1992). *Collection Education au Choix de Carrière*. Québec : Les Éditions Septembre.
- Rodríguez Moreno, Mª Luisa (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo: diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuesta de intervención*. Málaga: Aljibe.
- Romero Rodríguez, Soledad (2004). "Aprender a construir proyectos profesionales y vitales". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Romero Rodríguez, Soledad (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado y A. Cortés. *Orientación Profesional*. Barcelona: Escuela Nueva.
- Romero Rodríguez, Soledad y col. (2011). "El fotolenguaje: una técnica de investigación sobre orientación". Comunicación presentada al *XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid.
- Seco Fernández, Margarita y Romero Rodríguez, Soledad (2010). "Tutoría en un Ciclo Formativo de Grado Medio desde una perspectiva sistémica". Comunicación presentada a las *II Jornadas de Verano de Pedagogía Sistémica*. Barcelona.
- Suárez Ortega, Magdalena y otras (2008). "¿Cuáles son los valores vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria?" *Bordón*, 60 (1), 149-162.