

# **Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato**

## **Career decision making difficulties: the challenge to think over guidance into Secondary School**

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

*Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.*

### **Resumen**

En este artículo, se analizan las opiniones del alumnado de Bachillerato sobre la tutoría y su incidencia en el proceso de toma de decisiones. Con este fin, se diseñó un cuestionario para explorar la información que posee el alumnado a la hora de tomar decisiones, la valoración y las expectativas sobre su rendimiento, su futuro académico-laboral y sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría. Cuatrocientos cincuenta y cuatro alumnos de tres centros de Educación Secundaria que cursaban 1º y 2º de Bachillerato participaron en la investigación. Los resultados evidencian un sentimiento de incertidumbre en el alumnado con respecto a la idoneidad de sus decisiones académico-laborales. La toma de decisiones, orientada básicamente hacia la realización de estudios universitarios, se basa en los gustos del alumnado y los consejos paternos más que en un exhaustivo análisis de las cualidades personales, de las exigencias académicas y de los perfiles profesionales. Asimismo, el género y la valoración que los alumnos hacen de su rendimiento académico son variables moduladoras en el proceso de toma de decisiones. El alumnado considera útil la tutoría siempre y cuando se ajuste a sus expectativas. En general, valoran negativamente el contenido de las sesiones de clase ya que no están acordes con lo que ellos demandan. Se concluye que el trabajo colaborativo de tutores y alumnos es una herramienta necesaria para ayudar

a éstos a clarificar sus ideas y tomar decisiones que les permitan construir su proyecto de vida a corto, medio y largo plazo.

*Palabras clave:* tutoría, Bachillerato, orientación académica y sociolaboral, toma de decisiones.

### **Abstract**

In this article the opinions of students in secondary education about the process of their decision making are analysed. For this purpose a questionnaire was designed to look into: the available information to help pupils with their decision making, assessment and achievement prospects, their studies and future profession and the development of tutorial action. Four hundred and fifty-four pupils of three Secondary Education Centres took part in the investigation. The results showed a feeling of uncertainty amongst pupils concerning the suitability of their decision into future studies and professions. Their decision, basically orientated more so towards studying at university, based on pupils preferences and parental advice, more so than their personal qualities, academic requirements and work experience. Likewise, the gender and assessment of pupils showed to influence the decision of academic paths taken by the students. The tutorial system was considered useful although class sessions proved somewhat negative by not meeting their expectations to the same degree as the tutorials from this. One can conclude that the collaborative work of tutors and pupils is a vital tool in helping them clarify their ideas and make decisions that allows them to plan their lives both long and short term.

*Key words:* Tutorial, Secondary School, educational and professional guidance, decision making.

## **Introducción**

En la sociedad contemporánea, crece el número de ocupaciones y desaparecen viejos oficios, ya que los cambios tecnológicos han revolucionado el mapa laboral (Castells y Esping-Andersen, 1999; Rifkin, 1996). De ahí que tengan que intensificarse las tareas de orientar e informar al alumnado. A raíz de la reforma LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), se incrementa el grado de opcionalidad dentro del menú educativo; con la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), se ha pretendido generar nuevos itinerarios educativos para el tramo final de la secundaria obligatoria; con la Ley

Orgánica de Educación (LOE), desaparecen los itinerarios para dar cabida a una oferta educativa diversificada que atienda a la diversidad de pensamientos, creencias, capacidades, procesos, intereses... de las personas. Cabría plantear dos interrogantes: ¿está el sistema educativo en condiciones de orientar al alumnado tanto en las opciones vitales como en las formativas y sociolaborales?; ¿se está dando una respuesta adecuada a la demanda de información, presentando ésta de manera atractiva, motivadora, centrada en el núcleo de intereses del alumnado para, paulatinamente, ampliarlos?

A lo largo de las últimas décadas, se ha incrementado el volumen de publicaciones destinadas a ofrecer recursos y soportes diversos para atender las necesidades de información del alumnado, así como para sondearlas (Rayman y Harris-Bowlsby 1977; Raymond, 1980; Readon y Burck, 1975; Pilato y Myers, 1973; Álvarez Hernández, 2001; Aubert y Damiani, 1989; Santana Vega y otros, 2003; Amiel, Morcillo, Tricot, y Jeunier, 2003; Rivas, Rocabert y López, 2006; Amir y Gati, 2006).

También han sido objeto de discusión los supuestos sobre los cuales ha de construirse la labor orientadora (Rodríguez Espinar 1998a; 1998b; Bingham, 1991; Bujold y Gingras, 2000; Watts, 2001; Velaz de Medrano, 1998; Santana Vega, 2006; 2007). A nuestro modo de ver, la orientación debe tener dos cualidades: a) ha de ser significativa, esto es, ligada al contexto socioeconómico y cultural de referencia y b) relevante, ligada al núcleo de experiencias vitales de las personas.

El sistema educativo debe afrontar el desafío de que la orientación académica y profesional contribuya a la educación del alumnado, aumente su conocimiento de sí mismo, mejore su toma de decisiones y le ayude a hacer una planificación racional de los distintos itinerarios de formación para alcanzar sus metas profesionales. Una adecuada respuesta requiere aunar puntos de vista diversos y el trabajo colaborativo de todos los agentes responsables de la educación y la orientación de los alumnos. Pero, ¿cómo abordar la orientación de los jóvenes? Las opciones en cuanto a qué hacer y cómo hacerlo son diversas:

- ¿Debemos orientar al alumnado hacia las ocupaciones con mayor demanda laboral?
- ¿Debemos diagnosticar las aptitudes, intereses, personalidad y cuantas variables consideremos pertinentes para establecer un «consejo orientador» (a la antigua usanza)?
- ¿Debemos hacer un análisis de los puestos de trabajo, ubicando a los sujetos en los mismos sobre la base del diagnóstico de sus capacidades, habilidades y características de personalidad?

- ¿Debemos limitarnos a facilitar la búsqueda y el análisis personal de la información?
- ¿Debemos...?

Las distintas alternativas sobre el «qué» y el «cómo» no pueden ser diseñadas en el vacío. Los contextos sociales, políticos, económicos y educativos van a estar modulando la respuesta. Asimismo, no debemos olvidar la deontología profesional. Una cosa hay que dejar clara de una vez: ningún asesoramiento al alumnado ha de ser «prescriptivo» para la toma de decisiones futuras. Suplantar la decisión de los alumnos supone hacer incursiones peligrosas en la vida de otras personas y además no es lícito, ni medianamente razonable, ya que obstaculiza la construcción del proyecto personal de vida, que ha de ser autoconstruido desde la autonomía y la madurez de criterio.

En este artículo, se tratarán cuestiones relacionadas con la información que el alumnado posee para la toma de decisiones al final de esa etapa, la valoración y las expectativas sobre su rendimiento y su futuro académico-laboral, así como las propuestas de mejora de la tutoría. Con este fin, se llevó a cabo un Estudio de Encuesta realizado con el alumnado de 1º y 2º de Bachillerato de tres centros de secundaria que habían colaborado en otros proyectos del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES).

El trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la transición académica y sociolaboral del alumnado de Bachillerato, financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación (DGUI) a lo largo de tres cursos académicos (PI 2003/131). Dicho proyecto es la continuación de otro anterior realizado con los alumnos del último ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (Santana y Feliciano, 2006; Santana Vega y otros, 2006). Ambos proyectos tienen como finalidad elaborar propuestas de actuación para el Departamento de Orientación y, en concreto, para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT).

## Metodología

### Sujetos

En la investigación, participan 491 sujetos que cursan estudios de Bachillerato en tres centros de la Comunidad Autónoma canaria. Dichos centros tenían un interés común

por facilitar la reflexión y mejorar el proceso de toma de decisiones de sus alumnos, lo que les llevó a participar en el proyecto de investigación. Los tres IES eran públicos y se ubicaban en las zonas de mayor concentración urbana de Canarias: S/C de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria, perteneciendo dos de ellos a la zona centro de dichas capitales y el tercero a una zona periférico-urbana de rápido crecimiento demográfico en la isla de Tenerife.

El 41,9% del alumnado cursa sus estudios en la isla de Tenerife y el 59,9%, en la isla de Gran Canaria. Un 60,3% de los sujetos está matriculado en 1º y el 39,7%, en 2º. Por sexo, el 45% son varones, mientras que el 55% son mujeres. El mayor porcentaje de sujetos estaba matriculado en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (48,5%), un 32,1%, en la de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y un 19,4%, en la de Tecnología.

La distribución de la matrícula en cada una de las modalidades por sexo (Tabla I) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa (Coeficiente de contingencia: 0,28,  $p > 0,000$ ), por la que un mayor porcentaje de alumnado masculino (31,4%) cursa la modalidad de Tecnología, mientras el alumnado femenino opta mayoritariamente por realizar Humanidades y Ciencias Sociales (61,1), una distribución que a todas luces condiciona la elección de los futuros estudios de los alumnos y alumnas.

TABLA I. Distribución del alumnado en función del sexo y la modalidad de estudios

Sexo	Modalidad		
	Tecnología	C. Naturaleza y Salud	Humanidades y Ciencias Sociales
Hombre	31,4%	26,2%	42,4%
Mujer	8,7%	30,2%	61,1%

## Instrumento

El grupo GIOES diseñó un cuestionario formado por 23 preguntas de elección múltiple en las que se analizaba: la valoración del alumnado sobre su rendimiento, su decisión académico-laboral, su nivel de información sociolaboral y la valoración y demandas con respecto al desarrollo de la tutoría. Las dimensiones de información y las preguntas del cuestionario se presentan en la Tabla II.

TABLA II. Dimensiones de información y preguntas del cuestionario

Dimensiones de información	Pregunta
Características personales y académicas	1-5
Valoración del propio rendimiento académico	6-12
Toma de decisiones	13-18
Información sociolaboral	19-20
Valoración de la tutoría	21-23

El contenido y la redacción de las preguntas del cuestionario fueron revisados por un grupo de expertos (dos profesores de Orientación Educativa, dos profesores de Técnicas de Investigación y tres orientadores de Educación Secundaria). Posteriormente se aplicó a una muestra piloto de alumnos de Bachillerato con el fin de asegurar la claridad y comprensión de sus instrucciones y preguntas.

La valoración del rendimiento académico se analizó a través de los siete ítems de la versión hecha por Rodríguez Espinar (1982) de la escala «Qué opinas de ti mismo» de Brookover. Estos ítems, adaptados para el Bachillerato, presentaban cinco alternativas de respuesta puntuables de 1 a 5. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach obtenido para los siete ítems fue de 0,84.

Para el análisis del nivel de información sociolaboral, se emplearon 18 ítems con cuatro alternativas de respuesta, puntuables de 1 a 4. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach obtenido para los 18 ítems fue de 0,87.

La valoración de la tutoría se realizó a través de nueve ítems con cuatro alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4. El coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach obtenido para estos ítems fue de 0,85.

El análisis de las expectativas hacia la tutoría se hizo a través de diez ítems con cuatro alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4. El coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach obtenido para estos ítems fue de 0,77

## Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios comprende: estadísticos descriptivos para cada una de las variables analizadas (frecuencias, porcentajes, medidas de centralización, dispersión, etc.), coeficientes de correlación (Chi cuadrado, Contingencia) y coeficiente de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach). Dichos análisis fueron realizados a través del programa SPSS.13win.

## Procedimiento

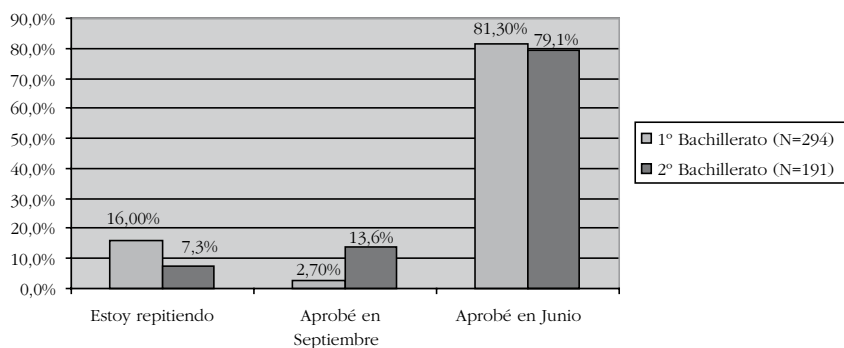
Los cuestionarios fueron distribuidos en los tres centros a través de sus orientadores y aplicados en cada grupo de alumnos por sus correspondientes tutores en el horario destinado a las sesiones de tutoría.

## Resultados

### Características académicas de los sujetos

Como se puede observar en la Figura I, tanto en 1º como en 2º de Bachillerato la mayoría de los alumnos señala haber aprobado el curso anterior en junio. No obstante, el porcentaje de repetidores en 1º (16,0%) es superior al de los de 2º (7,3%) (Coef. Contingencia: 0,23;  $p < 0.000$ ).

FIGURA I. Promoción de curso por nivel



En cada nivel, más del 50% del alumnado afirma haber conseguido en el curso anterior calificaciones de «Bien» o «Notable» (Tabla III), siendo el porcentaje de estudiantes con suspenso mayor en 1º (11,9%) que en 2º (3,1%) (Coef. Contingencia: 0,17;  $p < 0.003$ ).

TABLA III. Calificaciones del año académico anterior por curso

	Mayoría suspensos	Mayoría aprobados	Mayoría Bien	Mayoría Notables	Mayoría Sobresalientes
1º Bachillerato (N= 295)	11,9%	16,6%	32,5%	27,1%	11,9%
2º Bachillerato (N= 194)	3,1%	25,3%	29,4%	28,9%	13,3%

### Valoración del rendimiento académico

Entre el curso y la valoración del rendimiento no se observan asociaciones significativas. Un 9,8% de 1º y un 11,8% de 2º sitúan su rendimiento, en comparación con el de sus compañeros, «por debajo de la mayoría» o «entre los peores»; un 19,7% de 1º y un 22,6% de 2º estiman hallarse por «encima de la mayoría» o «estar entre los mejores» (Tabla IV).

TABLA IV. Valoración del rendimiento académico en comparación con los compañeros de clase

Valoración	Estoy entre los peores	Por debajo de la mayoría	Soy como la mayoría	Por encima de la mayoría	Estoy entre los mejores
1º Bachillerato (N= 295)	1,7%	8,1%	70,5%	12,9%	6,8%
2º Bachillerato (N= 195)	0,5%	11,3%	65,6%	16,4%	6,2%

Parecidos resultados se advierten cuando se les pregunta sobre su rendimiento en la PAU (Tabla V). En este caso, el 16,2% de los sujetos de 1º y el 10,3% de los de 2º situarían sus calificaciones por «debajo de la mayoría» o «entre las peores»; el 15,7% de 1º y el 12,3% de 2º consideran que estarían por «encima de la mayoría» o «entre las mejores».

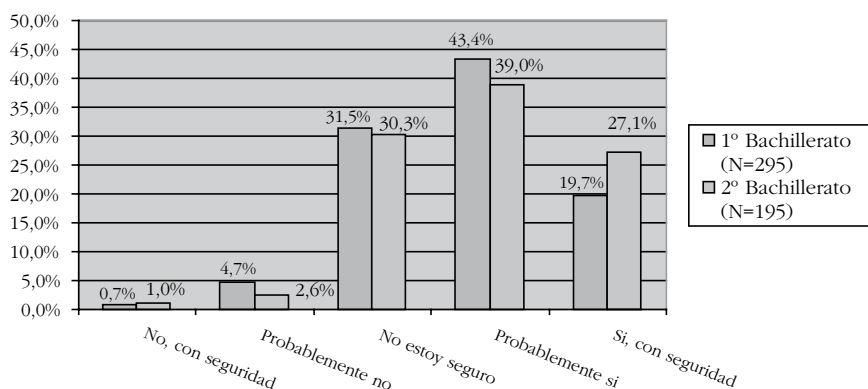


**TABLA V.** Valoración del rendimiento en la Prueba de Acceso a la Universidad

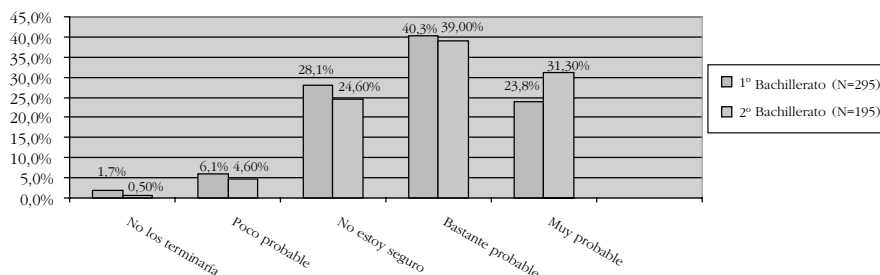
Valoración	Entre los peores	Por debajo de la mayoría	Entre la mayoría	Por encima de la mayoría	Entre los mejores
1º Bachillerato (N= 295)	3,7%	12,5%	68,5%	13,6%	1,7%
2º Bachillerato (N= 195)	2,6%	7,7%	77,4%	11,8%	0,5%

Un porcentaje ligeramente superior de respuestas negativas y dubitativas se produce cuando se les pregunta si creen que podrían cursar estudios en la Universidad y si serían capaces de terminarlos (Figuras II y III).

**FIGURA II.** Capacidad para cursar estudios universitarios



**FIGURA III.** Capacidad para terminar estudios en la Universidad



Una tercera parte del alumnado de 1º (36,9%) y de 2º (33,9%) señala no sentirse seguro de su capacidad para cursar estudios universitarios, lo considera poco probable o estima no estar capacitado para ello. Un 35,9% de los sujetos de 1º y un 29,7% de 2º no está seguro de terminarlos, lo considera poco probable o cree que no los finalizaría. Si bien la mayoría de sujetos se ve con posibilidades de superar los estudios universitarios, el hecho de que un tercio evalúe negativamente sus capacidades ha de ser tenido en cuenta, por cuanto va a constituir un elemento que puede modular la toma de decisiones al final del Bachillerato.

Sólo el 7,5% del alumnado de 1º y el 7,7% de 2º hace una valoración negativa de su trabajo en el Instituto, mientras el 17,6% y el 15,4% lo consideran superior o muy superior al de sus compañeros (Tabla VI).

**TABLA VI.** Valoración del trabajo que realizan en el Instituto

<b>Valoración</b>	<b>Muy inferior al de la mayoría</b>	<b>Inferior al de la mayoría</b>	<b>Como el de la mayoría</b>	<b>Superior al de la mayoría</b>	<b>Muy superior al de la mayoría</b>
1º Bachillerato (N= 295)	0,7%	6,8%	74,9%	16,9%	0,7%
2º Bachillerato (N= 195)	0,5%	7,2%	76,9%	15,4%	0%

La mayoría de los estudiantes de 1º (75,2%) y de 2º (77,0%) considera que sus notas se situarán entre «Bien» y «Notable». Sólo el 1% de ambos cursos espera suspender (Tabla VII).

**TABLA VII.** Calificaciones que son capaces de obtener

<b>Calificaciones</b>	<b>Mayoría Suspenso</b>	<b>Mayoría aprobado</b>	<b>Mayoría Bien</b>	<b>Mayoría Notable</b>	<b>Mayoría Sobresaliente</b>
1º Bachillerato (N= 295)	1,0%	21,0%	46,4%	28,8%	2,8%
2º Bachillerato (N= 195)	1,0%	16,4%	42,6%	34,4%	5,6%

En resumen, los alumnos de 1º y 2º realizan similares valoraciones sobre su rendimiento. La mayoría de los sujetos considera que su desempeño académico es comparable o se sitúa por encima del de sus compañeros. Esta valoración positiva contrasta con la incertidumbre mostrada por un alto porcentaje de alumnos sobre sus posibilidades

de cursar y terminar estudios en la Universidad, lo que denota una falta de análisis de las exigencias de dichos estudios y su relación con las capacidades personales.

### La toma de decisiones al finalizar el Bachillerato

La mayoría de los sujetos de 1° (70,2%) y de 2° (76,0%) piensa continuar estudios en la Universidad al finalizar el Bachillerato (Tabla VIII). Ello pone de manifiesto el carácter propedéutico de esta etapa educativa para la realización de una carrera universitaria. De hecho, sólo el 16,8% del alumnado de 1° y el 13,5% de 2° desean realizar algún Ciclo Formativo de Grado Superior.

TABLA VIII. Tipo de decisión

Decisión	Nada	No sé	Cursos Perf.	Trabajar	Estudios Ciclos F.G.S.	Estudios Universidad	Otros
1° Bachillerato (N= 292)	0%	7,2%	0,7%	1,7%	16,8%	70,2%	3,4%
2° Bachillerato (N= 192)	0,5%	5,7%	0,5%	1,0%	13,5%	76,0%	2,6%

En cuanto al grado de firmeza de su decisión, se debe destacar que el porcentaje de alumnos de 2° que se sienten muy seguros (46,4%) es superior al de 1° (40,3%). El resto del alumnado da señales de no estar plenamente convencido (Tabla IX) (Coef. Contingencia: 0,13;  $p < 0.04$ ). Esta circunstancia confirma el sentimiento de incertidumbre de una buena parte de los estudiantes en cuanto a su capacidad para cursar y terminar estudios universitarios.

TABLA IX Seguridad en la decisión a tomar al finalizar el Bachillerato

	Muy Inseguro	Algo Inseguro	Algo Seguro	Muy Seguro
1° Bachillerato (N= 292)	3,8%	19,5%	36,5%	40,3%
2° Bachillerato (N= 192)	7,3%	20,8%	25,5%	46,4%

Las carreras más elegidas en primera opción por quienes han decidido realizar estudios universitarios difieren según la modalidad cursada (Tabla X). Algunas de dichas carreras son elegidas por sujetos que cursan diferentes modalidades, pero la toma de

decisiones relativa a los estudios universitarios está claramente asociada con el tipo de estudios realizados durante el Bachillerato (Coef. Contingencia: 0,74;  $p < 0.000$ ).

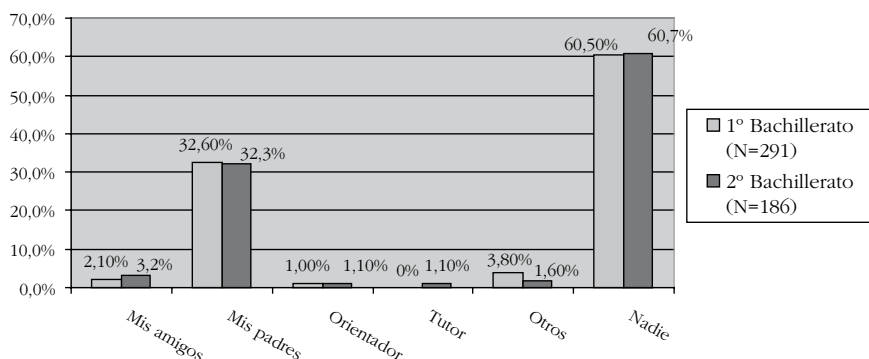
**TABLA X.** Carreras elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de sujetos en cada modalidad

Carrera elegida en primera opción	MODALIDAD		
	Tecnología (N= 68)	Ciencias de la Naturaleza y la Salud (N= 119)	Humanidades y Ciencias Sociales (N= 165)
Arquitectura	<b>10,3%</b>	1,7%	0%
Ingenierías	<b>32,4%</b>	1,7%	0%
Informática	<b>19,1%</b>	5,0%	0%
Medicina	1,5%	<b>21,0%</b>	2,4%
Enfermería	0%	<b>16,0%</b>	0%
Biología	1,5%	<b>6,7%</b>	0%
Psicología	1,5%	,2,5%	<b>15,2%</b>
Periodismo	0%	0%	<b>12,1%</b>
Magisterio	1,5%	0,8%	<b>10,9%</b>
Empresariales/ADE	2,9%	5,0%	<b>11,5%</b>
Derecho	0%	0,8%	<b>12,7%</b>

Las familias profesionales elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de los alumnos que desean cursar Ciclos Formativos de Grado Superior (N= 74) son: Informática (20,3%), Administración (6,8%), Comunicación, Imagen y Sonido (6,8%), Sanidad (8,1%) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (6,8%). La elección de estos estudios está en concordancia con las expectativas del alumnado sobre su posible proyección en el mercado laboral

A la hora de tomar una decisión, la mayoría de los sujetos de 1º (60,5%) y de 2º (60,7%) afirman que no han sido ayudados por nadie en especial. Sin embargo, el 32,6% del alumnado de 1º y el 32,3% de 2º manifiestan que sus padres han contribuido de alguna manera a dicha toma de decisiones. Resulta un dato sorprendente que en ambos cursos sólo el 1% de los sujetos han sido asesorados por el orientador o el tutor (Figura IV).

FIGURA IV. Personas que han ayudado a tomar una decisión



Los motivos que los alumnos de 1º y de 2º señalan principalmente para justificar su decisión son: «se corresponde con lo que les gusta», «hacer algo de lo que sentirse orgulloso» y «tener capacidad para ello» (Tabla XI). En menor medida se cita «encontrar trabajo pronto», «ser útil a los demás» y «ganar mucho dinero».

TABLA XI. Motivos de la decisión al final del Bachillerato

Motivos	1º Bachillerato (N= 291)	2º Bachillerato (N= 192)
Me gusta	83,2%	81,8%
Sentirme orgulloso	48,5%	38,5%
Tengo capacidad	41,9%	37,0%
Ganar dinero	25,4%	18,8%
Ser útil a los demás	21,3%	24,5%
Encontrar trabajo	13,4%	22,4%

En 2º, el porcentaje de quienes mencionan como motivo «encontrar trabajo» es superior (22,4%) al de 1º (13,4%); el porcentaje de quienes dicen «sentirme orgulloso» es superior en 1º (48,5%) que en 2º (38,5%).

Entre las valoraciones de los sujetos sobre su rendimiento académico y el optar por carreras universitarias o por especialidades de Ciclos Formativos de Grado Superior, se observan asociaciones significativas (Tablas XII, XIII, XIV).

TABLA XII. Valoración del rendimiento académico (en comparación con los compañeros de clase) y decisión al final del Bachillerato

Opción elegida	Valoración del rendimiento académico				
	Estoy entre los peores	Por debajo de la mayoría	Soy como la mayoría	Por encima de la mayoría	Estoy entre los mejores
Universidad (N= 351)	0,3%	5,7%	66,7%	18,2%	9,1%
Ciclos F.G.S. (N= 75)	4,0%	25,3%	68,0%	2,7%	0%
Otros (N= 57)	3,5%	8,8%	80,7%	7,0%	0%

(C.Contingencia: 0,337,  $p < 0,000$ )

TABLA XIII. Valoración de la capacidad para cursar estudios en la Universidad y decisión al final del Bachillerato

Opción elegida	Valoración de la capacidad para <i>cursar</i> estudios en la Universidad				
	No, con toda seguridad	Probablemente no	No estoy seguro	Sí, con bastante seguridad	Sí, con toda seguridad
Universidad (N= 351)	0%	0,3%	19,3%	51,6%	28,8%
Ciclos F.G.S. (N= 75)	5,3%	10,7%	64,0%	13,3%	6,7%
Otros (N= 57)	0%	15,8%	54,4%	22,8%	7,0%

(C.Contingencia: 0,50,  $p < 0,000$ )

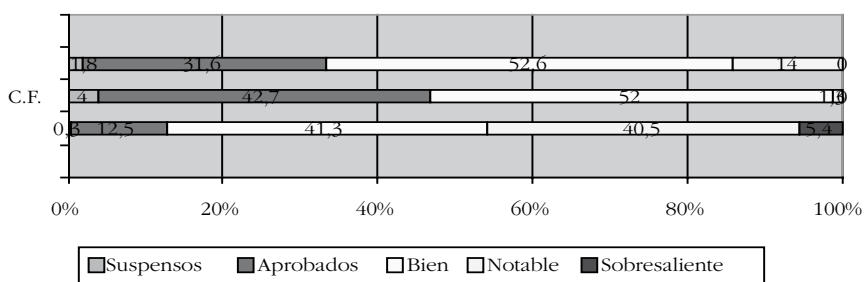
TABLA XIV. Valoración de la capacidad para terminar estudios en la Universidad y decisión al final del Bachillerato

Opción elegida	Valoración de la capacidad para <i>terminar</i> estudios en la Universidad				
	No los terminaría	Es poco probable	No estoy seguro	Es bastante probable	Es muy probable
Universidad (N= 351)	0%	12,5%	41,3%	40,5%	5,4%
Ciclos F.G.S. (N= 75)	6,7%	42,7%	52,0%	1,3%	0%
Otros (N= 57)	1,8%	31,6%	52,6%	14,0%	0%

(C. Contingencia: 0,51,  $p < 0,000$ )

Los resultados ponen de manifiesto que cuando los sujetos valoran peor su rendimiento optan, en un mayor porcentaje, por cursar Ciclos Formativos de Grado Superior; cuando lo valoran de manera más positiva eligen en mayor medida estudiar carreras universitarias. De ello se desprende que las creencias del alumnado sobre su rendimiento académico modulan su decisión al finalizar los estudios de Bachillerato. Estas consideraciones quedan reflejadas en la Figura V donde se representa la distribución del tipo de calificaciones que los sujetos creen que son capaces de obtener y la opción elegida al final del Bachillerato (C. Contingencia: 0,39p<0,000).

FIGURA V. Calificaciones y opción elegida al final del Bachillerato



### Información académico-laboral del alumnado

En cuanto al grado de información de los alumnos sobre temas de índole académico-laboral, más de un 60% de los estudiantes tanto de 1º como de 2º señalan su desconocimiento sobre cuestiones como: «trabajos y exámenes llevados a cabo en la Universidad», «documentación para formalizar la matrícula», «programas de intercambio universitario» o «estudios que se pueden realizar en el extranjero» (Tabla XV).

TABLA XV. Información académico-laboral (en %)

1º (N= 293); 2º (N= 194)	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Alternativas al final del Bachillerato	2,0	1,6	34,6	21,8	45,4	59,0	18,0	17,6
Trabajos y exámenes en la Universidad	25,7	17,6	5,7	53,9	17,9	21,2	3,7	7,3
Elaboración de currículo para buscar trabajo	16,1	22,6	37,0	42,1	32,5	24,7	14,0	10,6
Requisitos para ejercer profesiones	22,9	13,9	53,2	60,3	18,1	22,7	5,8	3,1
Exigencias del mercado laboral actual	17,3	16,5	50,7	46,9	26,2	31,4	5,8	5,2
Cupos en carreras universitarias	31,8	17,5	48,1	47,9	17,3	27,3	2,8	7,3
Materias que se imparten en las carreras	18,3	10,4	49,9	45,0	27,1	35,8	4,7	8,8
Universidades donde se imparten las carreras	15,6	4,1	35,4	32,6	39,8	49,2	9,2	14,0
Programas de intercambio universitario	42,5	48,7	47,0	42,5	8,5	6,2	2,0	2,6
Estudios en el extranjero	42,6	48,4	44,7	39,6	8,9	9,9	3,8	2,1
Relaciones características personales-profesiones	14,6	12,4	34,0	35,2	40,9	34,7	10,5	17,7
Características de la PAU	11,2	1,6	42,7	14,4	38,0	56,0	8,1	28,0
Profesiones con futuro	7,1	4,7	34,8	39,5	43,9	43,8	14,2	12,0
Recursos TIC para búsqueda de información	12,2	5,2	35,7	32,8	37,4	42,2	14,7	19,8
Especialidades de Ciclos Formativos G. S.	18,0	24,5	45,4	49,0	30,5	21,9	6,1	4,2
Centros que ofrecen información profesional	41,4	38,0	47,5	53,9	8,8	6,7	2,3	0,5
Formas de buscar trabajo	17,7	16,2	45,9	50,9	26,9	27,7	9,5	5,2
Documentación para matrícula	23,3	23,8	49,0	49,2	24,7	23,9	3,0	3,1

El hecho de que a un 80% de los alumnos de 1º y a un 65% de 2º les falte información sobre «cupos de admisión en determinadas carreras universitarias», puede llevarles a optar por estudios para los que no tienen la puntuación de corte necesaria. Un 63,4 de los sujetos de 1º y un 73,5% de 2º carecen de información sobre «especialidades de Ciclos Formativos de Grado Superior». Los motivos de esta falta de información pueden ser tanto institucionales como personales. Institucionales porque los IES suelen dar mayor peso a la información sobre los estudios universitarios; y personales por el desinterés del alumnado de ampliar sus horizontes más allá de las carreras universitarias. La falta de información sumada al desinterés pueden ser el motivo de que no se baraje la posibilidad de cursar Ciclos Formativos.

Otro tanto ocurre con cuestiones de índole sociolaboral: más del 60% de los alumnos tanto de 1º como de 2º señalan su falta de conocimiento sobre «requisitos para ejercer determinadas profesiones», «exigencias del mercado laboral actual», «centros que ofrecen información profesional» o «formas de buscar trabajo». Los sujetos poseen más información sobre temas como «características de la PAU», «alternativas académicas y profesionales al final del Bachillerato» y «profesiones con futuro».



Sólo se observaron asociaciones significativas entre el grado de información y el curso en los temas de «alternativas al final del Bachillerato» (C.Contingencia: 0,15;  $p < 0,01$ ), «cupos en centros universitarios» (C.Contingencia: 0,20;  $p < 0,0001$ ), «materias que se imparten en las carreras» (C.Contingencia: 0,15;  $p < 0,01$ ), «universidades en las que se imparten las carreras» (C.Contingencia: 0,19;  $p < 0,0001$ ), «características de la PAU» (C.Contingencia: 0,38;  $p < 0,0001$ ) y búsqueda de información mediante recursos informáticos» (C.Contingencia: 0,13;  $p < 0,03$ ); siendo en 2º curso mayor el porcentaje de alumnos informados sobre esos temas que en 1º.

Entre el curso y las demandas de información no se encontraron asociaciones significativas. El 45-60% del alumnado, tanto de 1º como de 2º, solicitan ser informados sobre «trabajos y exámenes en la Universidad», «requisitos para ejercer determinadas profesiones», «exigencias del mercado laboral actual», «materias que se imparten en las carreras», «características de la PAU», «profesiones con futuro», «Universidades donde se imparten las carreras» y «relaciones entre características personales y características de las profesiones que les gustan» (Tabla XVI). Ello pone de manifiesto la preocupación del alumnado por cuestiones que pueden desequilibrar la balanza a favor de una u otra opción en la toma de decisiones al final del Bachillerato.

TABLA XVI. Prioridad de los temas sobre los que se demanda información (en %)

1º (N= 279) 2º (N= 178)	No lo señalan		1-3		4-7	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Trabajos y exámenes realizados en la Universidad	36,9	44,4	30,9	30,9	32,2	24,1
Elaboración de un curriculum para buscar trabajo	60,2	57,9	17,6	23,0	22,2	19,1
Requisitos para ejercer determinadas profesiones	47,0	48,9	26,9	18,6	26,1	32,5
Exigencias del mercado laboral actual	49,5	40,4	18,7	26,4	31,8	33,2
Cupos en los centros universitarios	62,2	60,1	14,4	18,0	23,4	21,9
Materias que se imparten en las carreras	43,4	41,6	30,1	26,4	26,5	32,0
Universidades donde se imparten las carreras	52,0	55,1	19,5	23,0	28,5	21,9
Programas de intercambio universitario	80,6	74,7	6,8	9,5	12,6	15,8
Estudios en el extranjero	62,9	69,1	13,6	14,1	23,5	16,8
Relaciones características personales-profesiones	57,3	48,9	20,1	26,4	22,6	24,7
Características de la PAU	39,8	54,2	34,4	17,5	25,8	28,3
Profesiones con futuro	40,5	35,4	28,0	27,0	31,5	37,6
Recursos informáticos de búsqueda de información	83,5	86,5	2,9	1,8	13,6	11,7
Especialidades C. F. de Grado Superior	73,5	69,7	12,1	14,6	14,4	15,7
Centros que ofrecen información profesional	83,9	82,0	4,6	4,5	11,5	13,5
Formas de buscar trabajo	57,6	61,9	14,7	6,1	27,7	32,0
Documentación para matrícula en futuros estudios	68,1	69,0	5,7	13,0	26,2	18,0

En la tutoría, no se estima tan prioritario tratar temas como «la elaboración de un currículo», «los centros de información profesional», «las formas de buscar trabajo», dado que a corto plazo no van a serles de utilidad o de aplicación inmediata, al tener la mayoría en mente seguir realizando estudios. La baja demanda de información sobre los ciclos Formativos de Grado Superior tendría su explicación en el predominio de la opción universitaria entre el alumnado. La accesibilidad a los recursos informáticos para la búsqueda de información académico-laboral en los centros de Enseñanza Secundaria en Canarias justificaría la escasa demanda de información sobre el tema. El hecho de no requerir información sobre «los programas de intercambio» y «los estudios en el extranjero» podría deberse a que se trata de cuestiones que no están en la agenda inmediata del alumnado.

### Valoración de la tutoría

Entre el curso y las valoraciones sobre las sesiones de tutoría, no se observan asociaciones significativas. Más del 55% de los estudiantes de ambos cursos consideran que la tutoría es necesaria y representa un medio para resolver problemas (Tabla XVII).

TABLA XVII. Valoración de las sesiones de tutoría (en %)

La sesiones de tutoría	Nada Acuerdo		Poco Acuerdo		Bastante Acuerdo		Muy Acuerdo	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
1º (N= 290; 2º(N= 190)								
Son atractivas	33,0	44,4	45,8	37,4	19,1	17,7	2,1	0,5
Son necesarias	14,0	18,5	27,8	24,9	44,2	40,2	14,0	16,4
Son un buen medio para resolver problemas	13,2	12,0	24,0	29,3	46,2	40,4	16,6	18,3
Tratan temas que me preocupan	21,4	28,0	43,8	42,3	30,0	23,8	4,8	5,9
Aclaran relación característ. Person.-Profes.	34,4	37,9	43,6	42,6	17,2	16,3	4,8	3,2
Aclaran dudas	26,5	27,4	40,2	36,3	27,5	31,5	5,8	4,7
Son participativas	19,2	29,8	35,7	36,7	38,1	27,1	7,0	6,4
Motivan a buscar información	32,3	31,0	43,0	34,2	10,9	29,9	4,8	4,9
Tienen en cuenta nuestra opinión	12,0	20,5	28,4	37,9	36,6	30	23,0	11,6

Cuando se valora la forma en que se está llevando a cabo la tutoría, más del 60% de los sujetos de 1º y de 2º piensa que no es atractiva, no trata temas de su interés, no les ayuda a analizar la relación entre sus características y las de las profesiones que les gustan, no aclara sus dudas y no les motiva a buscar información. Si a esto se le añade

que para un 50% del alumnado la tutoría no contempla su participación ni tiene en cuenta sus opiniones, podemos concluir que para una mayoría de los sujetos el desarrollo de la misma no está respondiendo a sus expectativas. De las valoraciones del alumnado se desprende que éste distingue entre el «deber ser» y el «es» de la acción tutorial.

Más del 60% de los alumnos de 1º y 2º demandan una tutoría más relacionada con la realidad académica y laboral, en la que intervengan profesionales, participen alumnos y profesores universitarios, se realicen visitas a centros de trabajo, se cumplieren cuestionarios y se empleen las nuevas tecnologías (Tabla XVIII). Las opiniones se hallan divididas en cuanto a la necesidad de trabajar en pequeños grupos y la búsqueda activa de información.

**TABLA XVIII.** Actividades demandadas en el desarrollo de la tutoría (en %)

1º (N= 290) 2º (N= 191)	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
El alumnado recoja información	10,7	14,4	36,9	38,5	39,7	36,9	12,7	10,2
Las actividades se desarrollen en pequeños grupos	13,4	15,9	34,4	42,9	42,2	30,7	10,0	10,5
Se empleen nuevas tecnologías	6,6	10,0	22,2	17,4	42,4	43,7	28,8	28,9
Se realicen visitas a centros de trabajo	7,6	5,8	10,0	13,8	34,8	30,2	47,6	50,2
Haya charlas informativas con profesionales	6,6	3,7	9,3	10,6	33,4	29,8	50,7	55,9
Se cumplimenten cuestionarios	8,9	16,9	23,0	20,1	42,3	37,6	25,8	25,4
Se amplíe el número de horas	23,5	36,1	26,6	33,5	26,6	11,0	23,3	19,4
Intervengan alumnos de la Universidad	6,6	5,2	14,5	16,2	41,0	39,8	37,9	38,8
Intervengan profesores de la Universidad	6,6	5,8	10,0	10,5	42,4	37,7	41,0	46,0
Intervengan los padres	48,6	49,6	33,4	34,8	14,5	12,1	3,5	3,5

Se observa una asociación significativa entre el curso y la demanda de ampliar el horario de tutoría (C.Contingencia: 0,21;  $p < 0,0001$ ): el porcentaje de quienes plantean dicha demanda es mayor en 1º que en 2º. El alumnado considera innecesario que los padres intervengan en las sesiones de tutoría.

De los resultados se desprende que el alumnado desea obtener información académica y laboral a través de profesionales o de las nuevas tecnologías de la información, que les permita aclarar sus dudas y carencias. Se demanda asimismo una mayor intervención en el desarrollo de las tutorías: el hecho de que una parte de los sujetos considere que no se tienen en cuenta sus opiniones y dudas podría estar detrás del deseo de participar en la programación de las actividades de tutoría.

Tales consideraciones quedan reflejadas en la finalidad que el alumnado otorga a las sesiones de tutoría. Tanto en 2º como en 1º más del 60% de los estudiantes considera que ésta tiene como objetivo resolver los problemas y ayudar a analizar la información necesaria para la toma de decisiones académico-laborales al final del Bachillerato (Tabla XIX). Descartan por tanto su utilización para realizar actividades ajenas a su cometido («estudiar otras asignaturas») o como hora lúdica («para entretenerme»).

TABLA XIX. Finalidad de las sesiones de tutoría (1º: N= 289; 2º: N= 186) (en %)

Que se me escuche y atienda		Entretenerme y pasarlo bien		Estudiar otras asignaturas		Resolver mis problemas y necesidades		Descubrir mi falta de información académico-laboral		Trabajar sobre la información que necesito	
1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
39,4	36,6	14,5	7,5	16,6	19,4	68,2	68,3	63,7	69,9	67,5	68,3

Los sujetos apuestan por una tutoría que atienda sus necesidades reales de información y les ayude a clarificar sus dudas y problemas sobre cuestiones académico-laborales, cuestiones que desde su punto de vista llenan de contenido y significado a las sesiones de clase.

## Conclusiones para seguir reflexionando

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, podemos colegir que:

- El Bachillerato sigue siendo considerado como el billete de entrada a los estudios universitarios. La mayoría de quienes cursan dicho nivel educativo se plantean a su término realizar una carrera, siendo muy reducido el número de alumnos que contemplan otras opciones (Ciclos Formativos de Grado Superior, trabajar), tal y como se ha constatado en investigaciones anteriores (Hernández, 2004; 2006). En estos últimos, se advierte cómo su decisión está asociada a una valoración negativa tanto de su rendimiento académico como de su capacidad para proseguir estudios en la Universidad. Ello pone de manifiesto que la imagen de sí mismo no sólo es relevante en la etapa de Primaria y de

la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como se ha hecho patente en diferentes estudios (Rodríguez Espinar, 1986; Feliciano, 1990; Oyón y Reyes, 1998; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999; Broc, 2000; Moreano, 2005), sino que también es un factor que modula el proceso de toma de decisiones en el Bachillerato.

- A la hora de optar por los estudios universitarios, el alumnado fundamenta su decisión en criterios personales tales como sus gustos, la propia capacidad o la necesidad de hacer algo de lo que sentirse orgulloso. Aunque en sus respuestas se destaca el carácter personal de su decisión, más de un 30% de los sujetos reconocen que sus padres han mediado en su opción académico-laboral. Por tanto, las figuras paterna y materna son un referente relevante para el proceso de toma de decisiones en Bachillerato. El hecho de que el alumnado admita el peso de los padres en el proceso de toma de decisiones no es lo habitual en un momento del desarrollo en el que se tiende a reafirmar el «yo». Sin embargo, la influencia de los padres en esta etapa educativa se mantiene, por lo menos en lo relativo a la toma de decisiones al final de la misma. De ello, se puede conjeturar que el alumnado es consciente de que sin el apoyo de la familia el proyecto personal de vida no llegará a buen puerto.
- Contrariamente a lo que se podía pensar, el papel de los orientadores y de los profesores tutores en el proceso de toma de decisiones queda reducido a la mínima expresión. Prácticamente no se les cita entre las personas que les ayudan a configurar su opción al final del Bachillerato, circunstancia que revela la poca incidencia de la acción tutorial y orientadora realizada por ambos agentes. Ello pone en solfa el papel de los tutores y orientadores a la hora de apoyar al alumnado en el siempre costoso proceso de toma de decisiones académico-laborales. El alumnado aprecia un evidente divorcio entre lo que se «demanda a» y lo que se «oferta desde» la tutoría. Esta falta de sintonía se ha constatado también en una investigación anterior realizada con alumnos de la etapa de Secundaria Obligatoria (Santana y Feliciano, 2006).
- Las respuestas del alumnado evidencian una valoración negativa del desarrollo de la tutoría: no ayuda a identificar la relación entre las características personales y las de las profesiones, no aclara dudas sobre el futuro académico y laboral o no trata temas de interés. Este dato muestra claramente la disfuncionalidad entre las demandas del alumnado y la programación elaborada por el Departamento de Orientación para la clase de tutoría. En concreto, para los alumnos la tutoría ha de ser una hora para resolver problemas y dudas vitales,

sondear sus carencias de información y analizar la información necesaria para el futuro académico y laboral.

- El alumnado requiere una tutoría práctica que atienda a sus necesidades. De hecho, estima que son necesarias para una adecuada toma de decisiones, denunciando el uso indebido de las mismas cuando son utilizadas como clases de recuperación de materias, horas de estudio, etc. En su opinión, la clase de tutoría ha de estar destinada a la atención de los alumnos para que puedan clarificar su proyecto personal de vida y configurar sus opciones académicas y profesionales.
- Con este fin, no sólo se solicita que la información objeto de análisis en la tutoría provenga de fuentes directas (profesionales) o de las nuevas tecnologías de la información, sino también que se concilie el punto de vista del profesorado y del alumnado en cuanto a los contenidos de la tutoría. De ello se desprende la necesidad de analizar las necesidades del alumnado antes de proceder a programar la acción tutorial, lo que implica generar una cultura de colaboración entre los alumnos y el profesor tutor. La planificación de la tutoría en Bachillerato no puede ser entendida como algo que se construye «sobre» el alumnado, sino «desde» el mismo. Este principio es aplicable también a los alumnos de la ESO, tal y como se evidenció en la investigación de Santana y Feliciano (2006). La acción tutorial ha de ir más allá de programar actividades para complementar una hora; implica un trabajo conjunto entre tutor y alumnado a fin de darle a éste la oportunidad de analizar, clarificar y reconsiderar sus ideas para construir su proyecto de vida a corto, medio y largo plazo.

Si bien el alumnado se siente relativamente seguro con respecto a la alternativa académica/profesional elegida, las graves carencias de información sobre cuestiones relativas a su proyecto de vida, a su futuro académico y profesional nos permiten colegir que, en muchos casos, la toma de decisiones adolece de falta de rigor y de una adecuada evaluación de las posibilidades reales de cada alumno. De ahí la necesidad de que en las unidades didácticas de la tutoría sea posible analizar cuestiones de mayor calado tales como el sentido de la formación en el Bachillerato y en la Universidad, las competencias requeridas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, además de otros asuntos tradicionalmente tratados en las mismas (exigencias del mercado laboral, los trabajos y exámenes en la Universidad, los requisitos para ejercer determinadas profesiones, materias que se imparten en las carreras, características de la PAU, profesiones con futuro, la búsqueda de información a través de la red, etc.). Además, la idea es que el alumnado

no sólo se conforme con los datos presentados en la clase, sino que sea capaz de buscar la información, compartirla con el grupo-clase y debatirla en el espacio de la tutoría para ir clarificando y madurando su proyecto de vida.

Una de las limitaciones de la investigación se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados, dado el tamaño de la muestra. No obstante, la investigación abre nuevas vías para estudiar la relación de las variables analizadas con otras nuevas.

## Consideraciones finales: algunas directrices para la orientación de los estudiantes

Los resultados de diversas investigaciones ponen de manifiesto que la orientación, entendida en un sentido amplio, ha de preparar a los jóvenes para los procesos de transición en el marco de un proyecto de vida planificado a corto, medio y largo plazo, dado que las decisiones tomadas en un determinado momento afectan al desarrollo vital (Hernández 2004; Lozano y Repetto, 2007; Martínez Cano, 2007).

En el futuro, tendremos que repensar la orientación de otra manera si queremos que esté acorde con las demandas del alumnado y con los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

A nuestro modo de ver, por varios motivos:

- Nuestro sistema educativo ha de tener como filosofía de trabajo que el alumnado «aprenda para la vida». Los saberes, habilidades, destrezas, actitudes, normas y valores adquiridos por el alumnado habrán de convertirse en su «pasaporte para la vida» (utilizando la terminología de la Comisión sobre *Educación para el siglo XXI* convocada por la UNESCO en 1996 y presidida por Delors).
- Si deseamos alcanzar el objetivo de educar para la vida, tendremos que saber en qué espacio vital se moverán los jóvenes que *habitarán en la mansión del futuro*. Un hecho parece claro: educar para la incertidumbre, educar para la iniciativa (aprender a emprender), educar para la movilidad sociolaboral han de ser temas tratados desde el marco de la escuela. Por todo ello, es necesario *repensar la educación y la orientación* para atender a los nuevos requerimientos de la sociedad contemporánea (Pérez Gómez, 1998; Torres, 1994; Santana Vega, 2001a).

- La orientación al alumnado basada en la estrategia de dar información en períodos críticos (momentos de transición tanto académica como sociolaboral) se ha mostrado a todas luces inadecuada. Si queremos ofrecer una orientación sociolaboral de calidad, es necesario integrarla en las distintas áreas curriculares, además de ser contemplada en el tiempo de la tutoría (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Santana Vega y de Armas Torres, 1998; Santana Vega y otros, 2003; Fernández Sierra, 1999).
- La idea de F. Parsons de establecer un isomorfismo entre las características individuales y las características del puesto de trabajo para alcanzar el pleno desarrollo de los sujetos y un sistema laboral más eficaz ha perdido su razón de ser. Ya no es suficiente encauzar la vocación y dar información para conseguir un puesto de trabajo que permita a cada cual trabajar en lo que le gusta. Detrás de estas ideas subyacían las biografías normales, los itinerarios predecibles, pero la complejidad del mercado laboral hace hartamente difícil la transición a la vida activa. Una vez inmersos en ella, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos.
- El profesorado y los equipos psicopedagógicos tienen como reto hacer realidad una de las ideas más aplaudidas de la LOGSE, y que se mantiene en la LOE: *ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les rodea*. Pero para ello se requiere realizar una lectura amplia de la realidad, que permita descifrar las coordenadas culturales, socioeconómicas y políticas sobre las cuales se mueve y se construye lo que se ha dado en denominar la *aldea global*.

Como se sostiene en otro lugar (Santana Vega, 2007), el profesorado y los subsistemas de apoyo a la institución escolar (Departamentos de Orientación, EOEP, asesores curriculares de los Centros de Profesorado...) no tienen la varita mágica para resolver la compleja y enmarañada realidad social. Quizá sólo puedan aspirar a ser conscientes de la realidad en la que se ven inmersos, adoptar un *enfoque sociocrítico* y sumarse a un modelo de trabajo colaborativo y, desde la colaboración con otros agentes sociales, diseñar las estrategias oportunas (de índole política, económica, de intervención con determinados sectores sociales...) para facilitar los procesos de orientación académica y profesional de los jóvenes.

La orientación en secundaria está impregnada de eslóganes tales como *Tú decides, Tú eliges, Tu futuro depende de ti, está en tus manos*, etc. (López y otros, 1999). A su vez, el mercado editorial ofrece programas en diferentes soportes (audiovisual, informático, etc.), manuales informativos y guías con la finalidad de servir de apoyo a la



labor del profesorado y de los orientadores. Aunque reconocemos la utilidad práctica de las diversas fuentes de información, no bastan por sí mismas para realizar una adecuada toma de decisiones. La realidad económica, laboral, social, familiar y educativa tiene una impronta poderosa en los procesos de transición académica y a la vida activa. Ya no es suficiente el *billete de la formación*, entendida en un sentido amplio como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia el trabajo. Ahora los jóvenes han de estar en posesión de diversos billetes, si quieren navegar por el río de la vida: el de la formación básica profesional, el billete de los excedentes educativos (conocimiento de un segundo y tercer idioma, conocimientos informáticos, etc.), el billete de las relaciones familiares y de amistad que posibilitan el acceso al mercado de trabajo, entre otros (Santana Vega, 2001a; 2001b).

Los futuros orientadores tendrán que estar al tanto del giro que van tomando los acontecimientos culturales, socioeconómicos y políticos. Junto a una amplia formación en el campo de la psicopedagogía, habrán de estar atentos a los derroteros por los que transita la humanidad e interpretar las claves de los tiempos. Para orientar no son suficientes los conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico; es también necesario indagar hacia dónde y hacia qué orientamos. El análisis de la realidad para comprenderla, interpretarla y, si es preciso, subvertirla forma parte de su actividad profesional (Santana Vega, 2007).

En definitiva, orientar supone ayudar a la persona en el proceso de concreción de un proyecto vital sobre otros posibles, pero también supone orientar para la transición sociolaboral en un mercado globalizado, complejo, flexible y precario, en una era marcada por la incertidumbre.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (2001). *Guía de orientación y tutoría. Educación Secundaria Obligatoria (Cuaderno del alumnado por niveles 1º, 2º, 3º y 4º)*. Málaga: Aljibe.
- AMIEL, A., MORCILLO, A., TRICOT, A. Y JEUNIER, B. (2003). Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les études?. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (4), 617-640.
- AMIR, T. Y GATI, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34 (4), 483-503.

- AUBERT, J. Y DAMIANI, C. (1989). Télématique, information et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18 (2), 155-169.
- BINGHAM, W. C. (1991). Some reflections on four decades of educational and vocational guidance. Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Career Guidance Services for the 90's. Lisboa, 13-16.
- BROC, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.
- (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la ESO: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 65-86.
- BUJUOLD, CH. Y GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- CASTELLS, M. Y ESPING-ANDERSEN, G. (1999). *La transformación del trabajo*. Barcelona: Libros de la factoría.
- FELICIANO, L. (1990). La escala '¿Qué opinas de ti mismo? Una aproximación al estudio del autoconcepto académico. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 1, 24-31.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). L'Orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires: de la socialisation à l'éducation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28 (2), 327-342.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de Secundaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 117-141.
- (2006). Universidad 2006. Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid.
- LOZANO, S. Y REPETTO, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- MARTÍNEZ CANO, A. (2007). El incremento del autoconocimiento y la toma de decisiones en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Cuenca. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 17-30.
- MOREANO, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23 (1), 5-37.
- OYÓN, M. J. Y REYES, M. (1998). Influencia de la autoestima y su repercusión en el rendimiento académico de los adolescentes. *Estudios de Pedagogía y Psicología*, 10, 27-74.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PILATO, G. Y MYERS, R. (1973). Effects of computer-mediated vocational guidance procedures: accuracy of self-knowledge. *Journal of Vocational Behaviour*, 3, 167-174.
- PIÑEIRO, I., VALLE, A., GONZÁLEZ, R., RODRÍGUEZ, S. Y SUÁREZ, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 57, 214, 525-545.
- RAYMAN, J. Y HARRIS-BOWLSBEY, J. (1977). Discover a model for a systematic career guidance program. *The Vocational Guidance Quarterly*, 26 (1), 3-12.
- RAYMOND, C. (1980). *Career education infusion: a review of selected curriculum guides for the middle school*. Columbus, Ohio: The National Centre for Research in Vocational Education.
- REARDON, R. C. Y BURCK, H. D. (1975). *Facilitating career development strategies for counselors*. Springfield: Charles C. Thomas.
- RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- RIVAS, F., ROCABERT, E. Y LÓPEZ, M<sup>a</sup>. (2006). *Programa de autoayuda y asesoramiento vocacional informático (SAAVI)*. Madrid: EOS.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
- (1998a). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 5-24.
- (1998b). La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En X. SALVADOR Y L. RODICIO (COORD.), *¿Para onde camiña a orientación?* (pp. 39-62). A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- SANTANA VEGA, L. E. (2001a). La transición a la vida activa. En L. E. SANTANA VEGA (COORD.), *Trabajo, educación y cultura* (99-121). Madrid: Pirámide.
- (2001b). Orientación, estudios prospectivos y postmodernidad. En L. E. SANTANA VEGA (COORD.), *Trabajo, educación y cultura* (123-146). Madrid: Pirámide.
- (2007, 2ª edición). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- (Coord.) (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral. Libro del Profesor y Cuadernos del Alumnos* (3º y 4º ESO). Madrid: EOS.
- (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *Estudios sobre Educación*, 11, 63-90.
- SANTANA, L. E. (Dir.), FELICIANO, L., CRUZ, A. E., RAMOS, H., JIMÉNEZ, A. Y HERNÁNDEZ, V. (2006). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación

- para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (261-291). Madrid: MEC.
- SANTANA VEGA, L. E. Y FELICIANO GARCÍA, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- SANTANA VEGA, L. E. Y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- SANTANA VEGA, L. E. Y DE ARMAS TORRES, E. (1998). La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad? *Bordón*, 50 (3), 231-240.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Aljibe.
- WATTS, A. G. (2001). L'éducation en orientation pour les jeunes: les principes et l'offre au Royaume-Uni et dans les autres pays européens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 92-104.

## Fuentes electrónicas

- OBRA SOCIAL CAJA MADRID (2006). *Universidad 2006, Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: [http://www.obrasocialcajamadrid.es/ObraSocial/os\\_cruce/0,0,70103\\_1253060\\_0\\_0,00.html](http://www.obrasocialcajamadrid.es/ObraSocial/os_cruce/0,0,70103_1253060_0_0,00.html)

**Dirección de contacto:** Lidia E. Santana. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Av. Trinidad, s/n. Campus Central. 38204 La Laguna. Tenerife, España. E-mail: lsantana@ull.es