

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 67  
Número, 3  
2015

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# NECESIDADES DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA<sup>1</sup>

## *Guidance needs' among students in vocational training in the Autonomous Community of Andalusia*

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO, M.ª SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ, JAVIER GIL FLORES Y SOLEDAD ROMERO RODRÍGUEZ  
Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67301

Fecha de recepción: 22/04/2014 • Fecha de aceptación: 05/12/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Javier Gil Flores. E-mail: jflores@us.es

Fecha de publicación *online*: 13/05/2015

---

**INTRODUCCIÓN.** En nuestro país, la formación profesional inicial sigue siendo poco valorada por el alumnado de niveles educativos obligatorios y por sus familias, cuyas aspiraciones educativas se dirigen preferentemente hacia el bachillerato. La revalorización de la formación profesional requeriría el incremento de su calidad, siendo factor clave para ello una adecuada información y orientación. El diagnóstico de las necesidades del alumnado en este ámbito habría de ser el punto de partida para replantear la intervención orientadora. Identificar las necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional ha sido el objetivo del presente estudio. **MÉTODO.** Hemos trabajado con una muestra de 4.417 estudiantes de Ciclos Formativos (Medio y Superior) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de 27 centros públicos andaluces. A todos ellos se administró un cuestionario construido para este fin que, de acuerdo con los resultados del análisis de componentes principales, presenta seis dimensiones: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, toma de decisiones, empleabilidad, competencia social y autoconfianza. **RESULTADOS.** Los resultados muestran comparativamente mayores carencias del alumnado en lo que respecta a conocimientos y habilidades para la empleabilidad, el conocimiento del entorno y la toma de decisiones. El análisis de las diferencias en función del nivel cursado refleja mayores necesidades en el alumnado de PCPI que entre quienes cursan Ciclos Formativos. **DISCUSIÓN.** Estos resultados indican la necesidad de intensificar en los PCPI las actuaciones orientadoras. Los contenidos prioritarios a abordar en la actividad orientadora se concretan en la información sobre el mercado laboral, el desarrollo de habilidades para la transición al empleo, y en la competencia de los estudiantes para lograr definir su proyecto profesional.

**Palabras claves:** *Formación profesional, Orientación para la carrera, Transición escuela-trabajo, Necesidades de los estudiantes, Métodos de encuesta.*

---

## **Introducción**

El estatus de la formación profesional en nuestro país ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas. De ser un itinerario formativo destinado en buena medida a quienes obtenían pobres resultados en los niveles educativos básicos, ha pasado a constituir una renovada alternativa de formación que ha diversificado su oferta de títulos para adaptarse a las necesidades del mercado laboral, favoreciendo así la inserción profesional de sus egresados. En ese contexto podría destacarse la aparición de nuevas profesiones fuertemente demandadas, derivadas de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación y del progresivo trasvase de activos laborales desde la industria a los servicios, las cuales han sido incorporadas a la oferta de familias profesionales dirigida a los estudiantes.

Además, la segregación que tiempo atrás suponía la opción entre formación profesional y bachillerato, nada más finalizar la educación obligatoria, ha sido sustituida por fórmulas de permeabilidad entre ambas vías, posibilitando el trasvase en diferentes niveles del sistema educativo, con un ensanche de las pasarelas para el acceso a estudios superiores universitarios.

A pesar de la relevancia adquirida en las sociedades modernas, en nuestro país la formación profesional sigue estando en cierto modo minusvalorada en sus etapas iniciales. Las preferencias de las familias, en lo que respecta a los estudios que cursarán sus hijos, se focalizan en el bachillerato y en el estudio de una carrera universitaria antes que en la realización de un Ciclo Formativo. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se ha llevado a cabo el trabajo que presentamos en estas páginas, más del 75% de los padres del alumnado de 4º de Educación Primaria (EP) y casi dos tercios en 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) aspiran a que su hijo o hija curse estudios universitarios, mientras que el porcentaje de los que esperan

que sus hijos completen un Ciclo Formativo de Grado Medio o de Grado Superior permanece por debajo de las cotas del 15% y el 20% en EP y ESO, respectivamente (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2010). Aunque las aspiraciones de las familias no necesariamente acaben cristalizando en decisiones académicas del alumnado, apuntan en una dirección que las estadísticas oficiales corroboran. Así, en una reciente edición de los indicadores cuantitativos que ofrece la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) para la comparación entre sistemas educativos nacionales (OCDE, 2011a), el porcentaje de alumnos que están matriculados en itinerarios educativos académicos o generales (bachillerato) en España es del 57,1%, frente a la media de los países de la Unión Europea, que se sitúa en el 47,6%; paralelamente, la proporción de estudiantes españoles de segunda etapa de Educación Secundaria matriculados en formación profesional es inferior (42,9%) a la media de la Unión Europea (52,4%).

El menor atractivo de la formación profesional en el sistema educativo español se ve acompañado, por tanto, de un bachillerato sobredimensionado a través del cual una elevada cifra de alumnas y alumnos acaba accediendo a estudios universitarios, en comparación con la situación registrada en otros sistemas educativos europeos. Esta circunstancia se traduce en problemas de eficiencia del sistema, de tal modo que la formación con la que acceden a los puestos laborales muchos egresados universitarios es posiblemente más elevada de la que el perfil competencial de esos puestos requeriría, los cuales podrían ser cubiertos satisfactoriamente por titulados en formación profesional. Precisamente saliendo al paso de este problema, entre las recomendaciones que en materia de educación hace la OCDE para nuestro país se encuentra la necesidad de aumentar el atractivo de la formación profesional (OCDE, 2011b).

Para conseguir la revalorización definitiva de la formación profesional se requiere, entre otros

elementos, asegurar la calidad de la formación impartida. Junto a los esfuerzos realizados para adecuar la oferta de titulaciones a las demandas del mercado laboral, o mejorar los recursos humanos y materiales destinados a este tipo de formación, un factor clave es, sin duda, potenciar la orientación profesional del alumnado. Además de contar con un proyecto de formación, en los centros que imparten estas enseñanzas será interesante disponer de servicios de orientación para el desarrollo y ajuste del proyecto personal de inserción profesional (Molina, 2008).

El marco legislativo actual para la formación profesional que se imparte en nuestro sistema educativo recoge la necesidad de orientación profesional del alumnado. La legislación apuesta por una flexibilización del sistema educativo que permita el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, así como conexiones entre diferentes tipos de enseñanzas. Este escenario enfatiza el hecho de que la orientación profesional en el sistema educativo aparezca ligada a procesos de transición (Alfaro, 2009; Fernández Rey, 2009; Fernández Sierra, 1999; Figuera, 2006; Martínez Clares, 2008).

El alto porcentaje de alumnado joven presente en la formación profesional impartida dentro del sistema educativo formal hace que la transición al mundo del trabajo constituya un proceso que requiere especial atención, debido a la incertidumbre y las paradojas que lleva asociadas el paso a la edad adulta en el contexto de las sociedades avanzadas (Defrenne, 2007; Martínez Clares, 2008; Rodríguez Moreno, 2003; Romero Rodríguez, 2003; Sobrado, 2007). De acuerdo con ello, los jóvenes deben hacer frente al mismo tiempo a problemas relacionados con el desarrollo de la identidad personal y con la toma de decisiones sobre su futuro (Law, 2000; Walther, Bois-Reymond y Biggart, 2006). Además, la complejidad de las sociedades actuales enfrenta a los jóvenes a la necesidad de adoptar un número aún mayor de decisiones que en épocas pasadas (Walther, 2006).

En definitiva, la transición al mundo del trabajo requiere en los estudiantes la adquisición de estrategias eficaces que les permitan hacer frente a las demandas del mundo laboral (Blustein, Juntunen y Worthington, 2000). Para ello, se ha destacado la necesidad de contemplar en la formación profesional unos contenidos curriculares orientados a las necesidades del mundo del trabajo, al tiempo que se desarrollan actividades de orientación dirigidas al alumnado (Jäppinen, 2009). La importancia de las actividades de orientación se hace más evidente en un contexto socioeconómico caracterizado por la recesión, en el que han ganado terreno el desempleo, el trabajo temporal o el subempleo. El informe sobre los retos actuales de la Educación Técnico Profesional, elaborado por la fundación Santillana en 2013 (Blas y Planells, 2013), hace hincapié en la necesidad que tienen estas personas de actuaciones tendentes no solo a aprender a elegir entre diferentes alternativas de profesionalización, sino también para la gestión de sus propias capacidades y saberes, lo que implica el desarrollo de experiencias de orientación centradas en el sujeto.

Diversos estudios e investigaciones se han centrado recientemente en las necesidades de orientación del estudiantado de formación profesional y en la situación de este proceso de intervención en los centros de secundaria y formación profesional. Todos ellos hacen hincapié en la necesidad de mejorar la oferta de orientación en la formación profesional y en los niveles previos, y se detienen en el tipo de contenidos a desarrollar. Rial y Mariño (2010), señalan la necesidad de conocimientos en técnicas de búsqueda de empleo y formación en estrategias de autoempleo para facilitar la inserción laboral. Otros estudios, como los de Romero Rodríguez *et al.* (2012) o Santana, Feliciano y Santana (2012, 2013) subrayan, según sus hallazgos, la necesidad de construir programas de orientación curricular que permitan al estudiantado construir sus propios proyectos de vida. Por su parte, el Proyecto Orión de la Universidad de Comillas (Hernández Franco,

2014) se centra en las necesidades del alumnado previas al acceso a la formación profesional o la universidad y, a través de la herramienta *My Vocational e-portfolio*, facilita a la red de orientadores del ámbito geográfico de la Comunidad de Madrid un “observatorio” de los intereses, valores y expectativas de continuidad de estudios del alumnado de secundaria y bachillerato. Otros estudios, como el de Velaz de Medrano, Blanco y Manzano (2012), realizado en diferentes comunidades autónomas, detectan las carencias existentes en el sistema de orientación al alumnado, las cuales se centran, entre otras, en la complejidad de las necesidades de orientación del alumnado de secundaria.

A estas carencias detectadas en el sistema de orientación (equipos de orientación externa, departamentos de orientación, tutorías), hay que añadir la situación del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) que se incluye en todos los ciclos de formación profesional. Su incidencia en relación con la orientación del alumnado, como declara Sanjuán (2010), ha sido escasamente estudiada, si bien ha sido muy cuestionada desde los foros de debate del profesorado de formación profesional. Esta misma investigadora (Sanjuán, 2010) realiza un estudio en la Comunidad de Galicia en el que concluye que, si bien el profesorado FOL considera imprescindible el desarrollo de contenidos relacionados expresamente con la orientación laboral, reconoce, a la vez, que se dedica significativamente más tiempo a temáticas que tienen más que ver con la legislación laboral. No obstante, como sugieren los resultados hallados por Repetto *et al.* (2006), el alumnado de formación profesional percibe tener una mayor formación en competencias socioemocionales para su orientación, lo que interpreta este equipo de investigación precisamente como una consecuencia de la aportación de la FOL.

De cualquier modo, las investigaciones que se plantean como objetivo analizar la situación global de la formación profesional ponen de

manifiesto la necesidad de incrementar y mejorar la presencia de la orientación en este nivel educativo (Casares, 2007; Sanz, 2010; Renés y Castro, 2013).

Los centros en los que se imparte la formación profesional han de ser vistos no solo como instituciones centradas en la cualificación profesional de los estudiantes, sino también en la adquisición de competencias para la reflexión sobre sus motivos y ambiciones personales, y para poner en marcha actuaciones dirigidas a su propio desarrollo profesional (Mittendorf, Jochems, Meijers y Brok, 2008). Dichas actuaciones deben responder, a nuestro modo de entender, a varios principios de intervención (Romero Rodríguez, 2013): a) encuadrarse en un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida; b) como un proceso centrado en la persona, que construye su propia vida (*life designing*); c) por lo que dicho proceso no es lineal, sino dinámico y sistémico; d) preventivo y e) tendente a que la persona aprenda a encontrar sentido a su propia trayectoria vital y comprometerse con actividades que sean significativas para ella, contribuyendo así al desarrollo social. Nos situamos, por tanto, en un modelo de autoconstrucción y construcción de la carrera a lo largo de la vida, en la línea desarrollada por autores como Savickas *et al.* (2009), Savickas (2012) o McMahon y Watson (2012).

## Problema e hipótesis

Las intervenciones orientadoras dirigidas al alumnado con el objetivo de favorecer la adquisición de las competencias necesarias para la exploración de sí mismo, de las opciones académicas y profesionales que ofrece el entorno, y para la elaboración y gestión del propio proyecto profesional han de partir de un diagnóstico de sus necesidades de orientación. En esta dirección apunta el presente trabajo, con el que nos proponemos identificar las necesidades de información y orientación de los estudiantes de formación profesional, explorando sus percepciones sobre

los conocimientos y habilidades que poseen de cara a la elaboración de su proyecto profesional.

Al mismo tiempo, pretendemos contrastar nuestra hipótesis de que las necesidades de información y orientación en formación profesional difieren entre el alumnado de los distintos niveles: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS).

## **Método**

El trabajo desarrollado responde a un diseño no experimental o ex-post-facto, basado en métodos de encuesta. El estudio ha supuesto la construcción y aplicación de un cuestionario para recoger información acerca de las necesidades de información y orientación que percibe el alumnado de formación profesional.

## **Población y muestra**

Consideramos la población de alumnado matriculado en centros públicos andaluces durante el año escolar 2010-2011 para cursar PCPI, CFGM o CFGS en régimen ordinario, con exclusión de quienes únicamente se matriculan en Formación en Centros de Trabajo.

A partir de esta población, de acuerdo con un criterio de accesibilidad, se ha seleccionado un total de 27 centros, tratando de garantizar una dispersión geográfica de los mismos y la presencia de diferentes ramas profesionales. Los centros considerados se ubican en las provincias de Almería, Cádiz, Jaén, Huelva, Málaga y Sevilla, y entre todos cubren 20 familias profesionales distintas. En cada centro se invitó a responder el cuestionario al alumnado de dos grupos de clase elegidos aleatoriamente. La muestra ha quedado constituida por 4.417 sujetos, con un 53,5% de alumnos y un 46,5% de alumnas. Por niveles, contamos con un 6,5% de alumnado de PCPI (n=285), 40,9% de

CFGM (n=1806) y 52,7% de CFGS (n=2326). Esta muestra, por sus dimensiones y heterogeneidad, permite una buena aproximación a las necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

## **Elaboración del cuestionario**

El proceso de construcción se ha iniciado con la redacción de un total de 46 ítems, tratando de dar cobertura a diferentes aspectos relevantes en relación a las competencias que posee el alumnado de formación profesional para cuestionarse su propio proyecto profesional y vital. Nos hemos basado, para ello, en las propuestas de Romero Rodríguez (2003, 2004, 2009, 2013) en relación con los contenidos a desarrollar en programas de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital. Estas propuestas se sustentan en las teorías del desarrollo de la carrera y realizan una síntesis de las tareas de desarrollo vocacional, incluidas la concepción operatoria del desarrollo de la carrera de Pelletier (1995) y el enfoque experiencial, educativo y social de Defrenne (1998). La exploración de sí mismo y del entorno, la toma de decisiones y elaboración del proyecto profesional, y las competencias requeridas para ponerlo en práctica (empleabilidad, competencias sociales y participativas) han sido los tópicos a los que iban referidos los ítems. Los encuestados tendrían que posicionarse en relación a cada ítem indicando, en una escala de 1 a 6, el grado en que su situación personal se ajustaba a la planteada en el correspondiente enunciado.

Los ítems inicialmente redactados fueron sometidos a revisión por un grupo de expertos, constituido por profesorado de formación profesional y profesorado universitario con experiencia en el ámbito de la orientación. Estos expertos revisaron el conjunto de ítems y realizaron sus observaciones y recomendaciones por escrito. Como consecuencia de esta revisión se modificaron algunos enunciados; de una parte, tratando de adecuarlos al propósito del estudio y, de

otra, adaptando el lenguaje empleado al nivel de comprensión propio del alumnado destinatario. Además, fueron suprimidos dos ítems considerados poco pertinentes por los jueces. Para complementar la valoración de los jueces, el conjunto inicial de 46 ítems fue aplicado simultáneamente a una muestra piloto de 111 alumnos de formación profesional. La observación del modo en que los estudiantes actuaron y reaccionaron durante la administración del instrumento, en lo referido a tiempo necesario para responder, dificultades encontradas, dudas surgidas o aclaraciones necesarias, llevó a proponer modificaciones adicionales en la forma, contenido y estructura del cuestionario.

El resultado de este doble proceso de revisión fue una primera versión de la *Escala de necesidades de orientación del alumnado de formación profesional*, que constaba de 44 elementos. Su posterior utilización con la muestra considerada en el estudio permitió valorar las características técnicas de los ítems y del instrumento, proponiendo en función de estas la versión definitiva del mismo.

### Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados en el curso escolar 2011-2012, encargándose el profesorado de los centros de presentarlos a los grupos de alumnado aleatoriamente seleccionados. Con la finalidad de asegurar la calidad del cuestionario utilizado en el estudio, se han analizado los ítems del mismo (correlación ítem-total) y su contribución a la fiabilidad del instrumento, permitiendo descartar ítems que reducen su consistencia interna. Como resultado, la versión final de la *Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional* contó con 33 ítems. La exploración de las dimensiones subyacentes se apoya en el análisis de componentes principales. Para cada uno de los factores identificados se valoró la validez convergente, calculando las correlaciones medias dentro de cada dimensión, y se estimó la fiabilidad (alfa de Cronbach).

Tomando como referencia la versión final del instrumento, la descripción de las respuestas al mismo se basó en los estadísticos media y desviación típica para cada ítem y para el promedio de las puntuaciones en cada dimensión de la escala. Finalmente se exploraron las diferencias entre alumnado de distintos niveles de la formación profesional, recurriendo primero al análisis multivariando de la varianza (MANOVA) para el conjunto de medias en las diferentes dimensiones, y seguidamente al análisis univariado de la varianza (ANOVA), con utilización posterior de las pruebas de Scheffé o C de Dunnet, según se asuma o no el supuesto de homoscedasticidad de varianzas. Dada la diferencia de tamaños entre las submuestras, este análisis univariado se complementó con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

## Resultados

### Necesidades de información y orientación del alumnado

De acuerdo con las medias registradas para cada ítem del cuestionario (ver tabla 1), las opiniones expresadas por los estudiantes acerca de sus conocimientos y habilidades de cara a su desarrollo educativo y profesional muestran un optimismo moderado al valorar la propia situación. En una escala de seis puntos, en la que el valor medio se sitúa en 3,5, tan solo un ítem ha quedado por debajo de este umbral. Para establecer posibles necesidades de información y orientación del alumnado, analizaremos las puntuaciones en términos relativos, destacando aspectos a los que corresponden puntuaciones que resultan bajas comparadas con el conjunto.

En general, las puntuaciones medias obtenidas reflejan en el alumnado un buen grado de conocimiento sobre sí mismo. El ítem con media más alta ha resultado ser el ítem 1 (media de 5,47), mediante el cual los sujetos afirman tener una idea clara de quiénes son. Incluyendo el ítem 1, cinco de los seis ítems con medias por encima

del valor 5 redundan en esta idea. Así, los encuestados afirman conocer sus virtudes y defectos (media 5,02 en ítem 5), los factores de los que depende su buen desempeño como estudiante (5,06 en ítem 4), así como los condicionantes familiares y las personas que más les han

influido (medias 5,15 y 5,09 en ítems 7 y 6 respectivamente). Además de un alto conocimiento de sí mismos, los estudiantes expresan una elevada confianza en su capacidad para lograr el éxito académico y proseguir estudiando (4,97 y 4,87 en ítems 15 y 16).

**TABLA 1. Estadísticos descriptivos para los ítems del cuestionario**

Ítem	Media	Desv. típ.
Ítem 1. "Tengo una idea clara de quién soy"	5,47	,915
Ítem 7. "Soy consciente de los aspectos de mi familia que me han influido en los estudios"	5,15	1,102
Ítem 18. "Siento que estudiando hago algo útil"	5,14	1,115
Ítem 6. "Conozco quiénes me influyen más a la hora de tomar decisiones sobre mis estudios"	5,09	1,088
Ítem 4. "Soy consciente de las cosas que me pueden hacer ir bien en los estudios"	5,06	1,001
Ítem 5. "Conozco cuáles son mis virtudes y defectos"	5,02	1,002
Ítem 15. "Siento que soy capaz de llevar mis estudios adelante"	4,97	1,116
Ítem 24. "Acepto el riesgo de equivocarme al tomar una decisión"	4,94	1,154
Ítem 8. "Conozco qué estudios o trabajos puedo realizar cuando finalice lo que estoy estudiando ahora"	4,92	1,179
Ítem 3. "Conozco cuáles son mis principales habilidades, lo que soy capaz de hacer"	4,89	,995
Ítem 16. "Confío en mis posibilidades para seguir estudiando"	4,87	1,204
Ítem 2. "Tengo claro qué es lo que me interesa de cara a mi futuro profesional"	4,86	1,155
Ítem 9. "Sé buscar en Internet información sobre los estudios o trabajos que puedo realizar"	4,84	1,239
Ítem 21. "Sé valorar qué puestos de trabajo me interesan más"	4,83	1,079
Ítem 29. "Sé rechazar lo que no me interesa"	4,76	1,286
Ítem 14. "Desde que estoy en los estudios que hago ahora tengo más claro lo que quiero hacer con mi vida"	4,70	1,266
Ítem 30. "Utilizo un tono adecuado al expresar opiniones, aunque sean contrarias a las de la otra persona"	4,69	1,168
Ítem 28. "Sé elaborar un currículum para solicitar un puesto de trabajo"	4,64	1,368
Ítem 31. "Soy capaz de expresar mis derechos evitando molestar a los demás"	4,63	1,119
Ítem 23. "Sé valorar para qué puesto de trabajo estoy preparado/a"	4,63	1,130
Ítem 11. "Conozco los requisitos de acceso a los siguientes estudios que puedo realizar"	4,57	1,293
Ítem 22. "Soy capaz de organizar los pasos que debo dar para completar mi formación"	4,56	1,141
Ítem 17. "Tengo claro lo que voy a hacer cuando finalice los estudios"	4,49	1,442
Ítem 20. "Conozco los pasos a dar para tomar una decisión adecuada respecto a mis estudios o trabajo"	4,41	1,175
Ítem 10. "Conozco cómo es la situación del mercado de trabajo para mi profesión"	4,37	1,263
Ítem 19. "Me resultó fácil decidir hacer los estudios que estoy realizando"	4,32	1,500

**TABLA 1. Estadísticos descriptivos para los ítems del cuestionario (cont.)**

Ítem	Media	Desv. típ.
Ítem 12. "Conozco cuáles son las exigencias de los puestos de trabajo a los que puedo acceder"	4,29	1,231
Ítem 13. "Tengo conocimientos sobre las diferentes formas de acceder a un puesto de trabajo"	4,21	1,195
Ítem 26. "Sé lo que tengo que hacer para buscar trabajo"	4,06	1,365
Ítem 32. "Sé cómo controlar mi ansiedad ante una entrevista de trabajo"	4,04	1,354
Ítem 33. "Sé cómo actuar en una entrevista de selección para un empleo"	3,92	1,411
Ítem 25. "Sé dónde encontrar ofertas de trabajo"	3,72	1,451
Ítem 27. "Conozco lo que debo hacer para crear una empresa o trabajar como autónomo/a"	3,19	1,597

La elaboración de un proyecto profesional se ve facilitada por el conocimiento que poseen los estudiantes sobre sus intereses profesionales y vitales. Las medias en los ítems 2, 21 y 14, referidos a este aspecto, se encuentran comprendidas entre 4,70 y 4,86. Ligeramente inferior es el conocimiento sobre los pasos a dar para completar la formación requerida o para tomar la decisión adecuada (medias 4,56 y 4,41 en ítems 22 y 20).

En relación al conocimiento del entorno, dicen saber cuáles son las opciones educativas o laborales al término de sus actuales estudios, con una media cercana al 5 en el ítem 8, aunque se tiene menos información sobre los requisitos de acceso a estudios posteriores (ítem 11) o sobre las exigencias de los puestos de trabajo a los que tendrían acceso (ítem 12), con medias de 4,57 y 4,29, respectivamente.

Las carencias más evidentes se concentran en los aspectos que hemos vinculado a la empleabilidad o a las habilidades para la consecución de un puesto de trabajo. Los cinco ítems con puntuaciones promedio más bajas se ubican en este ámbito. Los estudiantes conocen en menor medida qué procedimientos seguir para crear empresas o ejercer como autónomo (3,19 en ítem 27), qué hacer para buscar trabajo (4,06 en ítem 26) o dónde encontrar ofertas de trabajo

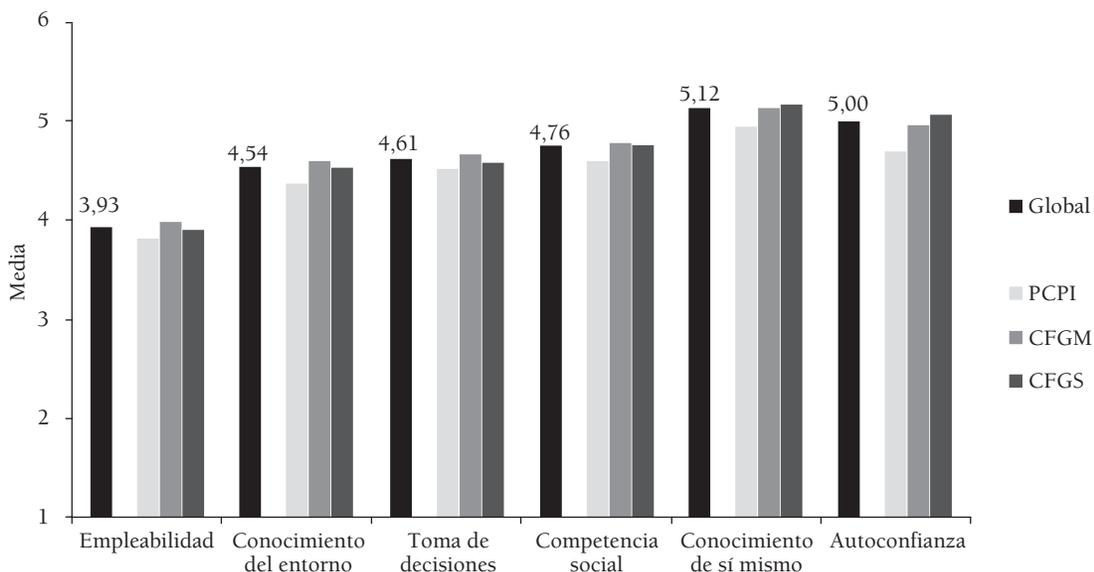
(3,72 en ítem 25). También se perciben limitaciones en lo que respecta a cómo actuar en una entrevista de selección (3,92 en ítem 33) o cómo controlar la ansiedad en esa situación (4,04 en ítem 32). La excepción se encuentra en la elaboración del curriculum vitae, registrándose una puntuación 4,64 en el ítem 28.

En el siguiente epígrafe de este apartado de resultados se explora la estructura del cuestionario, identificando seis subescalas. Las puntuaciones promedio, calculadas para cada subescala, muestran una visión de conjunto sobre las posibles necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional (ver figura 1). Los estudiantes poseen un buen conocimiento de sí mismos y expresan una elevada autoconfianza, situándose las principales áreas de intervención en las habilidades para la inserción laboral, que aquí hemos denominado empleabilidad, y en el conocimiento sobre las posibilidades educativas y profesionales que ofrece el entorno.

#### **Características técnicas de la versión final del cuestionario**

Hemos realizado un contraste empírico de la primera versión del cuestionario, formada por 44 elementos. El cálculo de la correlación entre cada elemento y el total de la escala arroja un

FIGURA 1. Diagrama de barras para las puntuaciones medias por dimensiones y niveles



valor medio de 0,39, situándose los ítems entre las correlaciones -0,23 y 0,61. Excluyendo los 11 elementos que presentan correlaciones ítem-total por debajo de 0,30, la correlación promedio asciende a 0,45 y la fiabilidad alcanza un alfa de Cronbach de 0,912.

El examen de la estructura del instrumento se ha basado en el análisis de componentes principales. El test de esfericidad de Barlett generó un valor de 39757,63 ( $p=0,000$ ) y la medida de Kaiser-Meyer-Olkin se sitúa en 0,936, que puede ser calificada como excelente. Ambos estadísticos avalan, por tanto, la idoneidad de la matriz de correlaciones para llevar a cabo la extracción de componentes principales. La solución rotada (método Varimax) ofrece seis factores que explican el 50,59% de la varianza total.

De acuerdo con los pesos factoriales para cada ítem (ver tabla 2), el primer factor, que hemos identificado como *empleabilidad*, es saturado principalmente por ítems sobre estrategias adecuadas para la consecución de un puesto

de trabajo, como son la búsqueda de empleo, la presentación de un currículum vitae, la realización de una entrevista de selección o la puesta en práctica de fórmulas de autoempleo. El factor *conocimiento del entorno* recoge ítems referidos al conocimiento sobre las posibilidades profesionales y educativas que ofrece el entorno y al dominio de estrategias para adquirirlo. Los elementos cuyo contenido señalan la claridad en los objetivos profesionales, así como en los pasos a dar para alcanzarlos, se agrupan bajo el factor que denominamos *toma de decisiones*. Completan la estructura del cuestionario el factor *competencias sociales*, incluyendo ítems relativos al modo en que el sujeto se comporta con los demás y es capaz de afirmarse ante ellos; el factor *conocimiento de sí mismo*, que hace referencia al autoconocimiento de las capacidades, virtudes y defectos, así como de los aspectos que condicionan su desempeño como estudiante; y, finalmente, la *autoconfianza*, que implica la seguridad en las capacidades propias para la realización de los estudios actuales y futuros.

**TABLA 2. Pesos de los ítems en cada uno de los factores identificados en el cuestionario**

Subescalas / ítems	Componente					
	1	2	3	4	5	6
a) Empleabilidad						
Ítem 26. "Sé lo que tengo que hacer para buscar trabajo"	,744					
Ítem 25. "Sé dónde encontrar ofertas de trabajo"	,739					
Ítem 27. "Conozco lo que debo hacer para crear una empresa o trabajar como autónomo/a"	,632					
Ítem 33. "Sé cómo actuar en una entrevista de selección para un empleo"	,630			,390		
Ítem 28. "Sé elaborar un currículum para solicitar un puesto de trabajo"	,617					
Ítem 32. "Sé cómo controlar mi ansiedad ante una entrevista de trabajo"	,533			,461		
b) Conocimiento del entorno						
Ítem 12. "Conozco cuáles son las exigencias de los puestos de trabajo a los que puedo acceder"		,706				
Ítem 11. "Conozco los requisitos de acceso a los siguientes estudios que puedo realizar"		,666				
Ítem 10. "Conozco cómo es la situación del mercado de trabajo para mi profesión"		,659				
Ítem 13. "Tengo conocimientos sobre las diferentes formas de acceder a un puesto de trabajo"	,413	,594				
Ítem 8. "Conozco qué estudios o trabajos puedo realizar cuando finalice lo que estoy estudiando ahora"		,592	,302			
Ítem 9. "Sé buscar en Internet información sobre los estudios o trabajos que puedo realizar"		,529				
c) Toma de decisiones						
Ítem 2. "Tengo claro qué es lo que me interesa de cara a mi futuro profesional"			,674			
Ítem 17. "Tengo claro lo que voy a hacer cuando finalice los estudios"			,655			
Ítem 14. "Desde que estoy en los estudios que hago ahora tengo más claro lo que quiero hacer con mi vida"			,563			,382
Ítem 23. "Sé valorar para qué puesto de trabajo estoy preparado/a"			,442	,366		
Ítem 20. "Conozco los pasos a dar para tomar una decisión adecuada respecto a mis estudios o trabajo"		,312	,432			
Ítem 19. "Me resultó fácil decidir hacer los estudios que estoy realizando"			,432			
Ítem 22. "Soy capaz de organizar los pasos que debo dar para completar mi formación"		,345	,421	,313		
Ítem 21. "Sé valorar qué puestos de trabajo me interesan más"		,315	,419	,353		

TABLA 2. Pesos de los ítems en cada uno de los factores identificados en el cuestionario (cont.)

Subescalas / ítems	Componente					
	1	2	3	4	5	6
d) Competencias sociales						
Ítem 30. "Utilizo un tono adecuado al expresar opiniones, aunque sean contrarias a las de la otra persona"				,756		
Ítem 31. "Soy capaz de expresar mis derechos evitando molestar a los demás"				,743		
Ítem 29. "Sé rechazar lo que no me interesa"				,509		
Ítem 24. "Acepto el riesgo de equivocarme al tomar una decisión"				,451		
e) Conocimiento de sí mismo						
Ítem 6. "Conozco quiénes me influyen más a la hora de tomar decisiones sobre mis estudios"					,663	
Ítem 5. "Conozco cuáles son mis virtudes y defectos"					,658	
Ítem 7. "Soy consciente de los aspectos de mi familia que me han influido en los estudios"					,628	
Ítem 4. "Soy consciente de las cosas que me pueden hacer ir bien en los estudios"					,515	,366
Ítem 1. "Tengo una idea clara de quién soy"			,390		,486	
Ítem 3. "Conozco cuáles son mis principales habilidades, lo que soy capaz de hacer"			,423		,473	
f) Autoconfianza						
Ítem 16. "Confío en mis posibilidades para seguir estudiando"						,769
Ítem 15. "Siento que soy capaz de llevar mis estudios adelante"						,746
Ítem 18. "Siento que estudiando hago algo útil"						,566

Nota: se muestran únicamente los pesos factoriales superiores a 0,30.

El índice de fiabilidad alfa de Cronbach para las seis subescalas se sitúa entre 0,66 (alcanzado para la dimensión *competencias sociales*) y 0,81 (*empleabilidad*). Tales valores (tabla 3), teniendo en cuenta el número de ítems considerado en cada caso, resultan aceptables y permiten confiar en la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones. A pesar de registrar pesos factoriales relativamente altos, las dimensiones *competencias*

*sociales* y *autoconfianza* no alcanzan el valor 0,70, en parte debido a que las mismas están constituidas por solo cuatro y tres ítems, respectivamente. Además de calcular el alfa de Cronbach, se ha valorado la validez convergente en los términos que plantearan Campbell y Fiske (1959), según los cuales las medidas de un mismo constructo deben correlacionar entre ellas. Como se muestra en la tabla 3, las correlaciones medias entre los ítems de cada

dimensión se sitúan por encima de 0,30, superando la cota de 0,40 en las subescalas *autoconfianza*, *empleabilidad* y *conocimiento del entorno*.

TABLA 3. Alfa de Cronbach y correlaciones medias entre ítems de la misma subescala

Subescalas	$\alpha$ de Cronbach	Correlación media
Empleabilidad	0,81	0,413
Conocimiento del entorno	0,80	0,402
Toma de decisiones	0,79	0,334
Conocimiento de sí mismo	0,73	0,309
Autoconfianza	0,69	0,427
Competencias sociales	0,66	0,331

#### Necesidades de información y orientación según niveles educativos

Para valorar las diferencias entre el alumnado según niveles hemos llevado a cabo un MANOVA, en el que la variable nivel ha actuado como único factor diferenciador y las variables dependientes han sido las puntuaciones en cada una de las dimensiones o subescalas contempladas en el cuestionario. Los resultados de este análisis (ver tabla 4) apuntan la existencia de diferencias significativas para los vectores de medias entre los tres niveles (PCPI, CFGM y CFGS), dado que se asocia  $p=0,000$  a cada uno de los estadísticos Traza

de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotellings y Raíz máxima de Roy, usados en el contraste.

Mediante análisis de la varianza univariados hemos comparado las percepciones de los estudiantes de PCPI, CFGM y CFGS sobre cada uno de los aspectos relativos a la información y orientación académica y profesional, tomándolos esta vez por separado. Los resultados muestran diferencias significativas con  $p<0,01$  en todas las subescalas, salvo en *empleabilidad*, donde el grado de significación es  $p<0,05$  (tabla 5). El tamaño del efecto resulta moderado en el caso de las dimensiones *autoconfianza* y *conocimiento de sí mismo*, con valores de  $\eta^2$  parcial de 0,011 y 0,06, respectivamente. Las medias alcanzadas por los estudiantes de PCPI resultan inferiores a las registradas en CFGM y CFGS, niveles ambos con medias más próximas entre sí. Las distancias entre el alumnado de PCPI y los restantes grupos han resultado estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) de acuerdo con las pruebas de Scheffé y C de Dunnett. En cambio, para el alumnado de CFGM y CFGS se mantienen las hipótesis nulas que establecen la similitud entre las respectivas medias para la mitad de las subescalas (*empleabilidad*, *competencias sociales* y *conocimiento de sí mismo*).

Atendiendo al tamaño del estadístico de contraste F y al tamaño del efecto ( $\eta^2$  parcial), las diferencias más claras se localizan en las subescalas *autoconfianza* y *conocimiento de sí mismo*. Es decir, aquellas en las que, globalmente consideradas, se había registrado la situación más positiva, según las percepciones del alumnado.

TABLA 4. Análisis multivariado de la varianza para las subescalas en función del nivel educativo

Efecto	Valor	F	Gl inter	Gl intra	Sig.	
Nivel	Traza de Pillai	,026	8,047	12,000	7322,000	,000
	Lambda de Wilks	,974	8,069	12,000	7320,000	,000
	Traza de Hotelling	,027	8,091	12,000	7318,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,022	13,535	6,000	3661,000	,000

TABLA 5. Análisis de la varianza para las subescalas en función del nivel educativo

Dimensiones / Grupos		Media	Desv. típ.	n	F p	Eta <sup>2</sup> parcial
Empleabilidad (a)	1. PCPI	3,81 (2) (3)	1,02	264	4,457 ,012	0,002
	2. CFGM	3,98	1,02	1738		
	3. CFGS	3,90	1,01	2255		
Conocimiento del entorno (a)	1. PCPI	4,361 (2) (3)	,92	261	9,058 ,000	0,004
	2. CFGM	4,59 (3)	,87	1717		
	3. CFGS	4,52	,87	2213		
Toma de decisiones (a)	1. PCPI	4,51(2)	,84	266	8,856 ,000	0,004
	2. CFGM	4,67 (3)	,78	1721		
	3. CFGS	4,57	,79	2213		
Competencias sociales (a)	1. PCPI	4,60(2) (3)	,91	271	5,373 ,005	0,002
	2. CFGM	4,78	,83	1749		
	3. CFGS	4,76	,82	2280		
Conocimiento de sí mismo (b)	1. PCPI	4,94 (2) (3)	,73	263	12,622 ,000	0,006
	2. CFGM	5,12	,68	1713		
	3. CFGS	5,15	,62	2189		
Autoconfianza (b)	1. PCPI	4,70 (2) (3)	1,01	275	23,634 ,000	0,011
	2. CFGM	4,96 (3)	,92	1764		
	3. CFGS	5,07	,86	2283		

(a) Se asume el supuesto de homogeneidad de varianzas. Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc Scheffé;  $p < ,05$ ).

(b) No se ha asumido el supuesto de homogeneidad de varianzas. Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc C de Dunnett;  $p < ,05$ ).

Las carencias que se habían detectado en aspectos relacionados con la empleabilidad presentan menores diferencias interniveles.

Teniendo en cuenta el tamaño desigual de las submuestras, se ha considerado conveniente complementar el ANOVA con la prueba no paramétrica del análisis de varianza por rangos o prueba de Kruskal-Wallis. Los valores más

altos para el estadístico de contraste han correspondido a *autoconfianza* (chi-cuadrado= 42,226) y *conocimiento de sí mismo* (chi-cuadrado= 23,393). El grado de significación asociado al estadístico de contraste es  $p=0,000$ , exceptuando las subescalas *empleabilidad* ( $p=0,010$ ) y *competencias sociales* ( $p=0,022$ ). Estos resultados refuerzan los ya comentados a partir de análisis anteriores.

## **Discusión y conclusiones**

De acuerdo con los resultados de este trabajo, podría concluirse que la mayoría de los estudiantes no percibe grandes necesidades de información y orientación profesional. No obstante, si asumimos las limitaciones inherentes a la estrategia metodológica seguida, basada en el autoinforme, habría que tomar con cautela el optimismo que se deriva de tales resultados.

Atendiendo a las diferentes dimensiones identificadas en el instrumento construido, destacamos la empleabilidad como ámbito en el que los estudiantes presentan comparativamente mayores carencias. La necesidad de información y orientación del alumnado sobre cómo y dónde buscar trabajo o sobre el modo de poner en marcha fórmulas de autoempleo es aún más relevante en el momento actual, en el que la transición de la educación al trabajo se ha transformado en muchos casos en una transición de la educación al desempleo. El desarrollo de la empleabilidad, entre cuyos componentes se encuentran las competencias requeridas para la obtención de un empleo (Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010), es necesario más allá de la inserción laboral lograda por los egresados del sistema de formación profesional. En un contexto macroeconómico de incertidumbre, motivada por elevadas tasas de desempleo, una regulación del mercado laboral que flexibiliza la contratación y el despido y, por encima de estos factores coyunturales, una continua transformación de las ocupaciones para adaptarse a nuevos roles y funciones, la aspiración de encontrar un trabajo o profesión que ejercer a lo largo de toda la vida se desvanece. En su lugar, se asume la provisionalidad y temporalidad de cualquier ocupación, desde la que el individuo habrá de cambiar a nuevos roles a lo largo de su vida. En definitiva, como respuesta ante la disminución de la seguridad en el empleo, será necesario potenciar las habilidades de empleabilidad, que son precisamente las menos desarrolladas, a juicio de nuestros estudiantes de formación profesional.

Los otros dos aspectos en los que la posición del alumnado resulta comparativamente menos afianzada son el conocimiento del entorno y la toma de decisiones de cara a la elaboración del proyecto profesional. Los resultados obtenidos son muy similares a los hallazgos de Santana, Feliciano y Santana (2013). Si bien las medias obtenidas podrían considerarse como aceptables, atendiendo a las desviaciones típicas es indudable que una franja importante de alumnado se sitúa a cierta distancia por debajo de esos valores, y en consecuencia necesitaría de intervención orientadora en este sentido. No obstante, estos resultados son más optimistas que los que obtuvieron Lozano y Repetto (2007) y Santana, Feliciano y Cruz (2010), en relación con las necesidades relativas al desarrollo de la conducta exploratoria. En lo que respecta al conocimiento del entorno, los estudiantes poseen mayor información sobre posibilidades para proseguir estudios y acerca de los requisitos de acceso a los mismos. Posiblemente la complejidad del marco de la formación profesional actual, donde se diversifican los itinerarios, familias profesionales y pasarelas entre niveles formativos diversos, haya llevado en los centros a asegurar la información académica como parte de las orientaciones ofrecidas a los estudiantes. En cambio resultan menos conocidos aspectos relativos al entorno laboral, en los que habrán de incidir especialmente las actuaciones orientadoras. El profesorado, sin embargo, considera que las competencias vinculadas a la elaboración del proyecto profesional que más se trabajan en el aula son precisamente la búsqueda de información en el mercado de trabajo, así como la selección de recursos para obtener información laboral o sobre estudios (Santos, Romero y Jaén, 2014). La necesidad de orientación para la elaboración del proyecto profesional se acrecienta en el contexto actual; la previsión de trayectorias profesionales interrumpidas, a las que aludíamos en el párrafo anterior, genera la necesidad de capacitar a los sujetos para explorar el entorno, reorientar su carrera y diagnosticar sus necesidades de formación profesional de una manera realista y eficaz.

Por último, los aspectos en los que el alumnado cuenta con mayor solvencia son el conocimiento de sí mismo y la autoconfianza. Ambos son destacados como factores especialmente relevantes en el modelo propuesto por Masdonati (2010) para el análisis de los procesos de transición de la escuela al trabajo. La importancia del desarrollo de la propia identidad para facilitar la toma de decisiones vocacional es obvia. Se ha señalado la necesidad de que los jóvenes se conozcan a sí mismos, para lo cual habrían de ser estimulados a reflexionar sobre sus valores, motivos y ambiciones (Coffield, Mosely, Hall y Ecclestone, 2004).

Tras analizar comparativamente las necesidades de información y orientación del alumnado que cursa los diferentes niveles de la formación profesional, se puede concluir que existen mayores carencias entre quienes se encuentran cursando PCPI. El alumnado de este nivel es el que posee una trayectoria académica previa menos exitosa (Romero Rodríguez *et al.*, 2012), convirtiéndolo en el colectivo con mayores dificultades al afrontar la transición desde las instituciones escolares al mundo del trabajo. Dada la conexión entre el éxito escolar y el estatus social, económico y cultural (véanse las revisiones de White, 1982 o Sirin, 2005), este colectivo estaría nutrido en cierta medida por estudiantes procedentes de contextos desfavorecidos, a los que se han atribuido especiales dificultades para hacer frente a los procesos de transición (Rojewski y Kim, 2003). Sobre ellos habrían de intensificarse las actuaciones de los diferentes agentes de orientación (profesorado de FOL, profesorado tutor y orientadores/as), los cuales tendrán que proveer la información y orientación necesarias para lograr el ajuste de sus competencias, intereses y aspiraciones a las

oportunidades que ofrece el mercado laboral y a las posibilidades de continuar formándose, dentro o fuera del sistema educativo formal.

Estas actuaciones, como indica el propio profesorado de formación profesional, profesorado FOL y orientadores/as encuestados en el trabajo de Santos, Romero y Jaén (2014), deben contar con un tiempo propio y más amplio, además de disponer de recursos didácticos y materiales. Las personas encuestadas, además, aluden a que la orientación a veces queda en el aire por no existir claridad respecto a qué es lo que compete a cada uno de los agentes y por la errónea consideración de que son suficientes las tareas orientadoras que se llevan a cabo desde el módulo FOL. A juzgar por el trabajo de Sanjuán (2010), estas actuaciones, como indicamos anteriormente, están más centradas en la legislación que propiamente en la orientación laboral.

Los resultados presentados en este trabajo suponen únicamente una descripción de las necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional, derivada de sus propias percepciones. Sería interesante completar los resultados obtenidos con el análisis de las circunstancias personales o contextuales que sitúan a los individuos en desventaja, para cubrir satisfactoriamente los procesos de transición al mundo del trabajo y, en ese sentido, podrían dirigirse futuros estudios. Un conocimiento amplio de las necesidades del alumnado en materia de orientación contribuirá, sin duda, a que los servicios y procesos de orientación presentes en los centros de educación secundaria y formación profesional faciliten eficazmente la transición desde la formación profesional al mundo del trabajo.

---

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo recoge resultados del proyecto *Orient@cual: Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación* (Ref. 2010-19272), aprobado por el Ministerio de Innovación, Ciencia y Empresa en la convocatoria 2010 de Proyectos de I+D.

## Referencias bibliográficas

---

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2010). *Evaluación de diagnóstico 2009-2010. Informe de resultados*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/05\\_Informe\\_PED\\_2010-11.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/05_Informe_PED_2010-11.pdf)
- Alfaro, I. (2009). Diagnóstico para las transiciones académico-profesionales. En L. Sobrado y A. Cortés (eds.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 221-242). Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Blas, F. A., y Planells, J. (coord.) (2013). *Retos actuales de la Educación Técnico Profesional*. Madrid: Fundación Santillana.
- Blustein, D. L., Juntunen, C. L., y Worthington, R. L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 435-470). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Casares, E. (2007). *Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada* (tesis del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/1662>.
- Coffield, F., Mosely, D., Hall, E., y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Defrenne, R. (1998). Pour l'orientation et l'insertion, un nouvel horizon: l'approche expérientielle éducative et sociale. *L'Indecis*, 30, 113-128.
- Defrenne, R. (2007). Le monde change, changeons l'orientation. Quells conceptions de l'orientation pourrèp on dreax défis du monde contemporain? *Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Fernández Rey, E. (2009). La orientación académico-profesional en los escenarios educativos. En L. Sobrado y A. Cortés (eds.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 203-220). Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Fernández Sierra, J. (1999). Orientación y transición en la Educación Secundaria. Del dirigismo a la integración curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 62-67.
- Figuera, P. (2006). La transición Enseñanza Secundaria Obligatoria/Trabajo. En M. Álvarez (ed.), *La acción tutorial: su composición y su práctica* (pp. 189-221). Madrid: MEC-Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Hernández Franco, V. (2014). La orientación profesional, una llave para la igualdad de oportunidades para todos. *Padres y Maestros*, 355, 41-48.
- Jäppinen, A. K. (2009). Get a vocation. Keeping on top of studies. Reducing the drop-out rate in vocational upper secondary education and training. *European Journal of Educational Training*, 47 (2), 28-49.
- Law, B. (2000). Learning for work: Global causes, national standards, human relevance. En A. Collin y R. A. Young (eds.), *The future of career* (pp. 243-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación Profesional para la transición. En B. Echeverría (coord.), *Orientación Profesional* (pp. 223-300). Barcelona: UOC.
- Masdonati, J. (2010). The transition from school to vocational education and training: a theoretical model and transition support program. *Journal of Employment Counseling*, 47, 20-29.

- McMahon, M., y Watson, M. (2012). Career development: 21<sup>st</sup> century global issues and challenges. En M. Watson y M. McMahon (eds.), *Career development: Global issues and challenges* (pp. 1-10). New York: Nova Science Publishers.
- Mittendorf, K., Jochems, W., Meijers, F., y Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education & Training*, 60 (1), 75-91.
- Molina, S. (2008). Influencia del contexto sobre el conocimiento de la Formación Profesional de los estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 291-302.
- OCDE (2011a). *Panorama de la educación. Informe de la OCDE 2011. Panorama español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- OCDE (2011b). *Perspectivas OCDE: España. Políticas para una recuperación sostenible*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/29/63/44660757.pdf>
- Pelletier, D. (1995). Aproximación operativa del desarrollo personal y vocacional: sus fundamentos y sus valores. *Revista d'Orientació*, VII, 3-22.
- Renés, P., y Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- Repetto, E., et al. (2006). Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales. Importancia y Presencia (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Universidad y de Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 213-223.
- Rial, A., y Mariño, R. (2010). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de formación profesional en Galicia y su inserción sociolaboral. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 28 (2), 181-201.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez, S. (2010). La empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rojewski, J. W., y Kim, H. (2003). Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence. *Journal of Career Development*, 30, 89-108.
- Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55 (3), 425-432.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado y A. Cortés, *Orientación Profesional*. Barcelona: Estel, 119-143.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera (coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S. et al. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 4-21.
- Sanjuán, M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL): visión del profesorado en Galicia. *Innovación Educativa*, 20, 89-103.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.

- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en alumnos de 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 8-26.
- Santos, C., Romero, S., y Jaén, A. (2014). La orientación en la Formación Profesional desde la perspectiva del profesorado. Ponencia presentada al II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. Sevilla, 26-28 de marzo de 2014.
- Sanz, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3), 643-652.
- Savickas, M. (2012). Life design: a paradigm for career intervention in the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250.
- Savickas, M. et al. (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Sobrado, L. (2007). Áreas de intervención en orientación: atención a la diversidad, acción tutorial y orientación académica y profesional. *Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Velaz de Medrano, C., Blanco, A., y Manzano, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en Educación Secundaria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario, 138-173.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14, 119-139.
- Walther, A., Du Bois-Reymond, M., y Biggart, A. (2006) *Participation in Transition: The ambivalences of motivating young people for work in a European Perspective*. Frankfurt: Peter Lang.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 913, 461-481.

## Abstract

---

*Guidance needs' among students in vocational training in the Autonomous Community of Andalusia*

**INTRODUCTION.** In Spain, Initial Vocational Education and Training is still devalued by Compulsory Education students and by their families, who wish them to go on to Upper Secondary Education. The rise in value of Vocational Education and Training requires more quality and this may be possible if students are offered better professional information and more guidance. The starting point for intervention in guidance should be a diagnosis about students' needs. The aim of this research is to identify these students' needs. **METHOD.** We developed this inquiry with 4423 and PCPI students from 27 state secondary schools in Andalusia. All students answered the questionnaire we had made for this purpose. According to the results obtained by principal components analysis, the questionnaire includes six sections: self-knowledge, environmental knowledge, decision-making, employment, social competence and self-confidence. **RESULTS.** Results show that students mainly lack abilities for employment, environmental knowledge and abilities to develop their professional projects. The differences between the different types of Vocational Training levels show a higher lack of these abilities in PCPI students than in Vocational Training ones.

**DISCUSION.** These results show that guidance actions at PCPI courses are needed. Most importantly, contents should focus on information about the labor market, the development of skills to obtain a job and on the students' capacity to define their professional project.

**Keywords:** Vocational Education and Training, Career guidance, School-to-work transition, Students' needs, Survey methods.

## Résumé

---

*Les besoins d'information et d'orientation parmi les étudiants de formation professionnelle en Andalousie*

**INTRODUCTION.** Dans notre pays, la formation professionnelle initiale est encore sous-évaluée par les élèves des différents niveaux de l'éducation obligatoire et leurs familles, dont les aspirations éducatives sont de préférence dirigées vers le baccalauréat. La revalorisation de la formation professionnelle exigerait d'en accroître la qualité. L'information et l'orientation constituent des facteurs clés pour y arriver. Le diagnostic des besoins des étudiants dans ce domaine devrait être la première étape pour réorganiser l'apport du conseil. Identifier les besoins d'information et d'orientation des élèves de la formation professionnelle a été l'objectif de notre étude. **MÉTHODE.** Nous avons travaillé avec un échantillon de 4417 élèves qui poursuivent des études de Formation Technique et Professionnelle (niveau x secondaire et supérieure) et des Programmes de Formation Professionnelle Initiale (PCPI) de 27 écoles publiques andalouses. Ils ont répondu un questionnaire qui se base, selon les résultats de l'analyse en composantes principales, sur six critères: la connaissance de soi, la connaissance du contexte, la prise de décisions, l'employabilité, la compétence sociale et la confiance en soi. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les élèves présentent des lacunes en matière de connaissances et de capacités pour l'employabilité, de connaissance du contexte et de la prise de décisions. L'analyse des différences selon le niveau éducatif révèle que les élèves de PCPI ont de plus grands besoins que les élèves des programmes de formation professionnelle intermédiaire et avancée. **DISCUSSION.** Ces résultats indiquent qu'il serait nécessaire d'intensifier l'aide à l'orientation pour les étudiants des PCPI. Le contenu de cette orientation se composerait principalement par l'information sur le marché du travail, le développement des compétences pour la transition vers l'emploi et de la capacité que ces élèves aient pour définir son projet professionnel.

**Mots clés:** Formation professionnelle, Orientation professionnelle, Transition école-travail, Besoins des étudiants, Méthodes d'enquête.

## Perfil profesional de los autores

---

### Víctor Álvarez Rojo

Catedrático de universidad del Departamento MIDE en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Ha participado como IP o como investigador en diversos proyectos relacionados con la orientación educativa en diferentes ámbitos de la enseñanza; asimismo ha desarrollado y publicado trabajos referidos a la orientación académica y a la enseñanza en la universidad. Correo electrónico de contacto: vrojo@us.es

### **M.<sup>a</sup> Soledad García Gómez**

Profesora titular de universidad adscrita al Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En los últimos años la actividad investigadora ha estado centrada en la caracterización del alumnado de formación profesional en el sistema educativo, así como en la exploración de sus necesidades de orientación. En paralelo ha venido trabajando en la identificación de las trayectorias académicas de éxito de estudiantes de enseñanzas posobligatorias.

Correo electrónico de contacto: solgar@us.es

### **Javier Gil Flores (autor de contacto)**

Catedrático de universidad del Departamento MIDE en la Universidad de Sevilla. En los últimos años ha sido investigador en diversos proyectos y contratos con la Administración Educativa andaluza, para el desarrollo de investigaciones relacionadas con la evaluación del aprendizaje. Ha actuado como experto en actividades del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), y cuenta con experiencia evaluadora en diversos programas desarrollados por ANECA.

Correo electrónico de contacto: jflores@us.es

Dirección para la correspondencia: Departamento MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla.

### **Soledad Romero Rodríguez**

Profesora titular de universidad del Departamento MIDE en la Universidad de Sevilla. Su trabajo de investigación y sus publicaciones giran en torno a la orientación para la elaboración de proyectos profesionales y vitales con un enfoque sistémico. Autora de varios libros y capítulos de libros sobre esta temática. Es la IP del proyecto *Orient@cuál: Diseño de un programa y una plataforma para la elaboración de proyectos profesionales y vitales en la Formación Profesional del Sistema Educativo*, financiado dentro del Plan Nacional I+D.

Correo electrónico de contacto: solgar@us.es