



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA OFRECIDA EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Cristina Juan Ríos

Máster Universitario en Formación del Profesorado

(Especialidad/Itinerario Biología y Geología)

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2020-21

ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA OFRECIDA EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Cristina Juan Ríos

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2020-21

Palabras clave del trabajo:

Orientación académica, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, cuestionario de satisfacción.

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo: María Valero de Vicente

Resumen

En los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato los alumnos deben enfrentarse a una de las primeras decisiones más relevantes para su futuro profesional: decidir qué estudios cursar para lograr alcanzar su meta laboral. Ante esta situación adquiere gran importancia el asesoramiento que puedan ofrecerles diferentes agentes del contexto educativo, como son el departamento de orientación o el personal docente, entre otros. Los orientadores disponen de diversas herramientas, entre las que se destacan los cuestionarios vocacionales, para guiar tanto a los alumnos como a las familias, dándoles a conocer el complejo sistema educativo. Sin embargo, en ocasiones la orientación ofrecida puede percibirse como insuficiente o poco efectiva.

Para comprobarlo, se ha realizado un estudio sociométrico basado en un cuestionario en línea en el que un total de 86 participantes, estudiantes de diversos centros educativos, han valorado el grado de satisfacción sobre una serie de ítems relacionados con la cantidad y calidad de información ofrecida por el departamento de orientación en sus respectivos centros de origen.

Los resultados obtenidos indican una falta de información sobre algunas de las opciones de estudio disponibles en ambos niveles, así como un poco uso de herramientas de orientación vocacional. Con relación a los agentes que más influyen a la hora de tomar decisiones sobre el futuro académico, el departamento de orientación, así como el cuerpo docente, se han indicado como los menos influyentes, en comparación a las propias motivaciones del individuo, la opinión de la familia o la posibilidad de encontrar trabajo.

En base a estos resultados los departamentos de orientación deben dirigir sus esfuerzos hacia un mayor acercamiento a todo el conjunto del alumnado y a sus familias, ya sea mediante metodologías más concretas o trabajando en colaboración con los tutores, ofreciendo por igual toda la información necesaria para elegir entre la totalidad de salidas educativas disponibles.

Palabras clave:

Orientación académica, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, cuestionario de satisfacción.

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introducción a la cuestión..... | 7 |
| 2. Objetivos del trabajo | 9 |
| 3. Estado de la cuestión..... | 10 |
| 3.1 Orientación educativa | 10 |
| 3.1.1 Agentes implicados en la orientación | 10 |
| 3.1.1.1 El centro..... | 10 |
| 3.1.1.2 La familia | 13 |
| 3.1.1.3 Los iguales | 14 |
| 3.2 Análisis de las motivaciones en el alumnado | 16 |
| 3.3 Ejemplos de herramientas de orientación..... | 19 |
| 3.4 Análisis de las salidas laborales con relación a la oferta formativa | 22 |
| 4. Desarrollo de la propuesta | 27 |
| 4.1 Población de análisis | 27 |
| 4.2 Herramienta de recogida de datos | 29 |
| 5. Resultados del cuestionario..... | 30 |
| 5.1 Análisis de los resultados en ESO | 30 |
| 5.2 Análisis de los resultados en Bachillerato..... | 35 |
| 6. Discusión de los resultados | 40 |
| 7. Conclusiones y propuestas de mejora | 42 |
| Referencias | 48 |

| | |
|--------------------|----|
| Bibliografia | 53 |
| Anexo 1..... | 54 |

1. Introducción a la cuestión

La orientación educativa, dentro de la rama de la psicopedagogía, tiene como finalidad acompañar y motivar el desarrollo personal, social y profesional del alumno a lo largo de su etapa de escolarización. En este proceso intervienen diversos agentes educativos, pero también sociales, que interaccionan con el estudiante en su vida diaria (Parras et al., 2012).

Escoger el camino a seguir tras finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el Bachillerato puede ser una de las decisiones más importantes a las que se debe enfrentar un adolescente. Ante la gran variedad de posibles salidas educativas (grados formativos, formación universitaria, mercado laboral...) algunos alumnos disponen de la escasa información que han recibido de su entorno: la profesión de algún familiar, algún contacto esporádico con una profesión en particular o la influencia de algún compañero que ya haya decidido su futuro. Resulta posible que aborden este momento sin haber recibido información suficiente para valorar todas las salidas o, incluso, encontrarse en un momento de gran incertidumbre sin tener claro cuáles son sus motivaciones o intereses (Olmos et al., 2019).

La importancia de estas decisiones se pone de especial manifiesto cuando los alumnos de segundo de Bachillerato deben escoger una carrera universitaria para continuar con unos estudios que les ocupará entre 4 o 5 años (como mínimo) durante su futuro próximo. Este momento, sumado al hecho de que el sistema educativo basa la forma de evaluar el grado de adquisición de conocimientos en una escala numérica y no en el nivel de adquisición de competencias, hace que los estudiantes estén sometidos a un elevado estrés (Veyis et al., 2019), lo que puede derivar en dificultades de aprendizaje en determinadas asignaturas, suponiendo una barrera a superar para lograr su meta: conseguir una nota que les permita entrar en la carrera que deseen.

La intervención de diversos agentes dentro del contexto educativo que puedan orientarlos en este punto de su formación resulta crucial, dada la gran amplitud del abanico de opciones de que disponen. Además del Bachillerato como vía de acceso a la universidad, deben saber que es posible acceder a través de los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) o, incluso, que existen otras opciones más profesionalizadoras, como son los certificados de profesionalidad, los grados de Formación Profesional (FP) dual o la formación no reglada. Si bien estos últimos no suelen ser la primera opción a tener en cuenta (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España, 2021), suponen una alternativa para aquellos alumnos que no han finalizado la ESO o prefieren una formación más práctica que les permita acceder al mundo laboral.

Es importante tener presente que la sociedad actual está evolucionando a un ritmo que está propiciando el surgimiento de nuevas profesiones en un plazo de tiempo reducido. Con relación a esto, se puede destacar el auge de profesiones relacionadas con las nuevas tecnologías y la oferta en línea (Miguélez, 2018), especialmente este último año debido a la situación excepcional que se está viviendo por la pandemia. Por ejemplo, aquellas que impliquen nuevos perfiles técnicos y profesionales en el ámbito de las redes sociales o la ciberseguridad.

Este cambio constante supone un reto para los estudiantes que deben escoger una única opción ante la gran diversidad de salidas y que, en todo momento, se verá influenciada por los factores anteriormente comentados relacionados con la cultura digital y tecnológica, y el momento socioeconómico (Martínez et al., 2014).

2. Objetivos del trabajo

La finalidad de este trabajo es analizar el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con el trabajo realizado por el departamento de orientación de su respectivo centro de estudios durante la ESO y el Bachillerato. En concreto:

- Conocer la cantidad y calidad de información académica y/o profesional recibida para decidir las optativas o estudios a cursar tras finalizar dichos estudios.
- Analizar las posibles diferencias en relación con la información recibida sobre diferentes salidas académicas (Ciclos formativos, Grados universitarios o Certificados de profesionalidad).
- Averiguar cuáles son los principales agentes del ámbito académico o privado que más influyen en la toma de decisión del alumnado.

3. Estado de la cuestión

3.1 Orientación educativa

Si bien antiguamente se concebía la orientación educativa exclusivamente como un recurso necesario para aquellos alumnos que presentaban necesidades educativas específicas, este concepto ha ido evolucionando considerablemente.

Actualmente se puede entender como una herramienta pedagógica al servicio de todos los estudiantes basada en la prevención, el desarrollo y la intervención social. El trabajo que realiza un orientador en el centro educativo permite anticipar posibles situaciones conflictivas a las que pueda verse expuesto el alumno, a través de rutinas que favorecen el desarrollo psicológico y emocional del adolescente (y, por tanto, de su personalidad). Para ello, se consideran aspectos como el desarrollo del estudiante a nivel individual pero también dentro del contexto en el que se encuentra, valorando el tipo de interacciones con su ambiente o comunidad. En definitiva, se trata de una labor que pretende acompañarlos a través de los cambios que se producen durante la etapa escolar a nivel cognitivo, psicológico y social, con tal de guiarlos en la toma de decisiones relevantes que marcarán su futuro profesional (Parras et al., 2012).

3.1.1 Agentes implicados en la orientación

La principal función de orientación es realizada en los centros de enseñanza secundaria por especialistas en el ámbito de la psicología (ya sean pedagogos, psicopedagogos o psicólogos). Sin embargo, influyen también otros agentes no especializados en la orientación pero que intervienen en el contexto escolar, como son el tutor, el equipo docente o la familia (Yohana et al., 2020).

3.1.1.1 El centro

El instituto se focaliza en formar a los estudiantes no solo académicamente, sino también potenciando diversas competencias y habilidades que les permitan guiar sus esfuerzos hacia una determinada salida laboral.

Dado que en esta etapa se toman decisiones relevantes, resulta significativa la labor realizada por el centro, acompañando a los adolescentes durante su proceso madurativo, guiándoles y enseñándoles a entenderse a sí mismos, a comprender las emociones que puedan experimentar y a valorar la importancia de dichas decisiones, las cuales marcarán su proyecto de vida (Martínez et al., 2014).

En el centro educativo se pueden identificar dos figuras que realizan la función de orientación. La principal de ellas es el propio orientador o pedagogo, quien acarrea la mayor responsabilidad dentro de esta labor. Sin embargo, es necesario destacar en este apartado el papel secundario pero relevante de los docentes, los cuales pueden llegar a influir, si bien de manera indirecta o desintencionadamente, en sus alumnos.

Focalizando el análisis en el primer agente, el orientador puede intervenir tanto a nivel grupal como individual dependiendo de la tarea que se pretenda desarrollar (Parras et al., 2012). Es común que en los cursos que implican cambios importantes (por ejemplo, selección de optativas que marcarán la línea formativa en secundaria), se realicen formaciones o charlas a nivel de grupo para informar de manera colectiva. Destaca la importancia de su intervención tras estas dinámicas, cuando se localizan alumnos que no son capaces de tomar decisiones por sí mismos y requieren de una guía individual para poder entender sus preferencias.

Sin embargo, la realización de charlas informativas, dirigidas exclusivamente a conocer las vías disponibles al finalizar cada ciclo, pueden resultar insuficientes para que el alumnado se conozca y desarrolle su autoconcepto de manera que le permita valorar con criterio las opciones presentadas en base a sus fortalezas o debilidades. Para evitar realizar un asesoramiento infructuoso se debe dirigir la orientación hacia un contexto actual, en el que se tengan en cuenta la situación laboral, política, económica y social del momento, y que permita dotar al alumno

de las herramientas necesarias para afrontar las decisiones que se le planteen a lo largo de la vida (Martínez et al., 2014). El conjunto de las actuaciones en la orientación tendrá como finalidad ayudar a los alumnos a superar las dificultades que se presenten durante el aprendizaje, así como resolver dudas y facilitar el desarrollo de habilidades y capacidades, extrayendo así todo su potencial (Yohana et al., 2020).

La segunda figura que puede intervenir en la orientación académica del alumnado es del docente. Generalmente, después del departamento de orientación, el tutor del grupo clase es quien tiene mayor relevancia en esta función. Esta figura presenta un elevado nivel de conocimiento individual de los alumnos y, a través de diversas dinámicas desarrolladas en la sesión de tutoría, es capaz de averiguar las inquietudes, los miedos o las fortalezas de sus alumnos, por lo que su papel resulta imprescindible. El orientador debe trabajar en concordancia con los tutores, pudiendo disponer así de gran cantidad de información y realizar un asesoramiento personalizado para cada alumno.

El alumno recibe formación académica y profesional, permitiéndole desarrollar competencias en ambos ámbitos e ir madurando con relación a su proyecto personal. Para enlazar esta orientación a nivel de grupo clase con el resto de agentes que intervienen en el proceso (equipo docente, familias, departamento de orientación) se establece en cada centro el Plan de Acción Tutorial (PAT). Se le confiere así una serie de responsabilidades al docente tutor, quien debe ser capaz de desarrollar diversas funciones tales como motivar a sus alumnos, enseñarles a ser autónomos y a organizar su estudio, diagnosticar las dificultades que puedan presentarse y ayudarles a hacerles frente, o guiarlos en la elección de las optativas para que su decisión sea consecuente con su proyecto académico (Álvarez, 2017). A través de este plan, el tutor es capaz de trasladar gran cantidad de información al equipo docente, el cual puede modificar las metodologías utilizadas en clase para enfocarlas hacia las prioridades que tengan sus estudiantes en base a las motivaciones o las necesidades observadas.

Por todo esto, resulta de gran valor en la formación académica de los alumnos destinar horas suficientes dentro de la jornada educativa a trabajar el autoconocimiento y la automotivación, a la vez que se les presentan las diferentes salidas educativas o profesionales de las que disponen. Resulta también indispensable informar y hacer partícipes al resto de miembros del ámbito académico de la evolución que están realizando los alumnos, valorando el papel que desempeñan los compañeros del propio alumno y sus familias, quienes pueden tener gran repercusión en su maduración y en su toma de decisiones.

3.1.1.2 La familia

Las familias son uno de los agentes que pueden influir en mayor medida a la hora de definir el futuro educativo de los alumnos. Por un lado, el ambiente familiar puede condicionar la creación de hábitos de estudio o aportar mayor o menor relevancia a las responsabilidades del adolescente como estudiante. Por otro lado, la personalidad del adolescente, que sufrirá un gran cambio en esta etapa, estará condicionada por las acciones que le hayan marcado desde su infancia, generalmente por parte de sus progenitores. Las opiniones o el nivel socioeconómico de la familia podrán influir en los intereses y motivaciones que lo guiarán hacia la elección de una u otra profesión (Cueto et al., 2014).

Cabe destacar el efecto dual que puede provocar el interés de la familia sobre el futuro formativo del estudiante (Arciniegas et al., 2018). Un seguimiento excesivo puede ocasionar que el adolescente sufra una presión innecesaria en la toma de decisiones, sobre todo en aquellos que no tengan un objetivo claro desde un inicio. Esto podría dar lugar a elecciones forzadas en cuanto a optativas que definan su línea educativa, pero también desembocar en grandes niveles de estrés ocasionados por la presión de cumplir las expectativas. El caso contrario también puede tener resultados negativos. El hecho de no hablar dentro del ambiente familiar sobre un aspecto tan relevante, que marcará el futuro del estudiante, puede ser interpretado por él mismo como si se tratase de una

decisión superflua. En el caso de alumnos que no tengan suficiente autonomía o madurez para tomar decisiones, este comportamiento puede desembocar en desidia hacia los estudios y dificultar o retrasar la toma de decisiones.

La formación académica que tengan los progenitores es otro factor influyente. Según un estudio realizado por Rodríguez-Muñiz et al. (2019), cuando ambos progenitores poseen estudios universitarios el 90.8% de los alumnos tiene previsto ir a la universidad, aunque esto no implica que tengan claro qué estudiar. Cuando hay un único progenitor que ha cursado estudios universitarios el porcentaje disminuye alrededor del 86%. Mientras que si ninguno de ellos posee un grado universitario la cifra decrece hasta el 73,10%.

Es desde la familia donde se puede fomentar un ambiente de confianza y comunicación que permita al adolescente expresar sus inquietudes respecto a la elección de su futura profesión. Esto permitirá saber si el joven necesita ayuda en esta etapa, y facilitará que se trabaje en concordancia con el departamento de orientación y el tutor para asegurar que el estudiante recibe el apoyo que está reclamando.

La familia tiene que estar dispuesta a colaborar y participar activamente con el centro educativo en la tarea de orientación. Para fomentar la comunicación y el entendimiento entre estos dos agentes se establecen tres vías: informal (organización de fiestas en el centro), formal (reuniones de padres o entrevistas con el tutor) e institucional (consejo escolar o AMIPA) (Cano, R. y Casado, M., 2015).

3.1.1.3 Los iguales

En la etapa adolescente el individuo está ampliamente condicionado por su entorno (ocio, amigos, aficiones...), por lo que podría tratarse de un factor influyente en la toma de decisión a la hora de decantarse por una rama formativa determinada. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que la opinión de

los amigos se trata de un factor extrínseco que no condiciona significativamente dicha elección.

En concreto, en el estudio realizado en Asturias por Rodríguez-Muñiz et al. (2019), sobre las motivaciones de 2005 estudiantes de Bachillerato de diferentes ramas que afectan a la elección de la carrera universitaria, se concluyó que las opiniones de los amigos, de entre 16 factores extrínsecos analizados, era el antepenúltimo factor que tenían en cuenta los estudiantes a la hora de decidir su futuro académico.

En otro estudio realizado por la Universidad Complutense de Madrid, a partir de las respuestas obtenidas por 300 alumnos de diferentes comunidades autónomas, en el que se analizaba el grado de influencia de familiares o amigos a la hora de seleccionar una carrera universitaria, se determinó que se trataba de un factor poco influyente. El 47% seleccionó que no tuvieron en cuenta la opinión de dichas personas y el 25% consideró “muy poco” su opinión (Peinado y Fernández, 2011). Debe tenerse en cuenta el hecho de que dentro de este porcentaje se englobaron tanto opiniones procedentes de familiares como de amigos, por lo que aquellos alumnos que indicasen que sí se vieron afectados podrían estar refiriéndose a uno de los dos grupos, siendo más probable el familiar.

Por último, López y Hernández (2018) analizaron el efecto de personas con influencia significativa en la vida del estudiante sobre la elección de carrera en una muestra de 117 alumnos mejicanos. En dicho estudio, el 54% de los encuestados concluyeron que la opinión de los amigos sobre el tema era “nada o poco importante”, mientras que el 12% indicaba que se trataba de una influencia “muy importante o considerable”, quedando una fracción significativa que lo valoraba con un nivel neutral.

En los tres casos se concluye, de forma generalizada, que las motivaciones intrínsecas de los alumnos son las que determinan en mayor medida la decisión definitiva, por lo que resulta interesante analizar este factor en el presente trabajo.

3.2 Análisis de las motivaciones en el alumnado

La adolescencia es una etapa de gran relevancia en la maduración y el establecimiento de la identidad del individuo, en la que se producen cambios a nivel cognitivo, físico, emocional y social. A la hora de tomar decisiones en cuanto al futuro académico un estudiante debe reflexionar sobre dos aspectos básicos: el autoconocimiento, que englobaría variables como la propia personalidad, la autoestima, la motivación o los intereses personales y profesionales; y el abanico de salidas formativas de las que dispone al finalizar la ESO o el Bachillerato (Álvarez, 2017).

Para que la orientación tenga utilidad es importante que el alumno se conozca, analizando cuáles son sus fortalezas, así como sus debilidades. De esta manera podrá dar respuesta a los cuatro pilares fundamentales de la orientación: autoconcepto (conocerse a uno mismo), circunstancias sociales (cómo afecta el entorno al autoconcepto), toma de decisiones (cómo se actúa en base a los dos anteriores) y proyecto profesional (Martínez et al., 2014).

Con relación a las dos primeras cuestiones resulta indispensable examinar en profundidad el autoconcepto, el cual influirá (y se verá influido) significativamente en los determinantes sociales. El autoconcepto se puede desglosar en los términos de autoeficacia y autodignidad que, a su vez, se asocian con la autoestima. La autoeficacia implica la confianza en la propia mente y en los procesos por los que uno toma decisiones o es capaz de genera y asimilar el conocimiento. La autodignidad es la seguridad en uno mismo, en sentirse con el derecho de disfrutar de la vida y expresarse libremente (Branden, 2011).

En ocasiones los términos de autoestima y autoconcepto se confunden. El primero describiría la percepción que tiene el estudiante sobre sí mismo, en

relación con sus habilidades académicas y sus motivaciones, sin incluir los aspectos valorativos asociados al componente emocional. Sin embargo, resulta imposible formar una opinión propia sin estar influenciados por los sentimientos, ya sean positivos o negativos. De ahí que se relacione íntimamente con la autoestima (Lohbeck, 2020).

Como se ha comentado anteriormente, el factor emocional puede condicionar en gran medida la toma de decisiones del adolescente, ya que se trata de un individuo que está definiendo su autoconcepto a la vez que experimenta gran cantidad de emociones las cuales, en ocasiones, le confunden aún más. La educación emocional es un aspecto que no se ha desarrollado en profundidad dentro del sistema educativo, centrándose normalmente en potenciar el desarrollo cognitivo. La falta de autoestima, o de conocimiento de uno mismo, asociada a este bajo desarrollo emocional puede conllevar dificultades a la hora de decidir sobre el futuro académico o laboral (Van der Aar et al., 2019). En consecuencia, resultaría interesante analizar el nivel de educación emocional que presentan los adolescentes en esta etapa.

Se debe tener en cuenta que no existe una única inteligencia (Kestel y Kiliç, 2020), sino que cada persona es capaz de desarrollar lo que comúnmente se denomina “talento” en varias áreas del conocimiento: ciencias, naturaleza, música, lenguaje, deporte... Resulta complicado, y puede que también incoherente, que un estudiante alcance la máxima calificación en todas las asignaturas, dado que podría demostrar una gran habilidad para alguna de ellas (por ejemplo, ciencias) y, sin embargo, encontrar dificultades en las expresiones artísticas, menoscabando así su posibilidad de estudiar una carrera que, por sus habilidades o intereses, sería adecuada.

La inteligencia se ha medido a lo largo de la historia mediante test basados en una escala numérica, centrados en habilidades cognitivas, de razonamiento y memorización de contenidos. Sin embargo, está aumentando el interés por

evidenciar el papel que juegan las emociones en los jóvenes, tanto en sus relaciones sociales como en sus resultados académicos (Broc, 2019). Varios autores han analizado la inteligencia desde el punto de vista psicológico. Dos de ellos, Thurstone y Gardner, realizaron teorías similares en las que identificaron diversas inteligencias que conformaban la capacidad cognitiva del individuo.

Thurstone desglosó la inteligencia en siete aptitudes basadas en diferentes habilidades cognitivas: comprensión verbal, aptitud numérica (capacidad aritmética), fluidez verbal, velocidad perceptiva (capacidad de distinguir detalles visuales o similitudes o diferencias entre objetos), visualización espacial, memoria asociativa (o capacidad para recordar palabras, letras, números o imágenes) y razonamiento abstracto (extracción de ideas generales a partir de información específica) (Drigas y Papoutsis, 2018). Gardner propuso la Teoría de las Inteligencias Múltiples (MI), dividiendo la capacidad cognitiva en seis tipos: Inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial y social (dividida en interpersonal e intrapersonal). Posteriormente, incluiría la inteligencia naturalista y la existencial (Boonma y Phaiboonnugulkij, 2014). Ambas teorías serían similares. Sin embargo, Gardner consideraba cada inteligencia completa y separada de las otras, aunque podían expresarse simultáneamente al realizar una tarea (Ahvan y Pour, 2016), mientras que Thurstone las consideraba como aptitudes primarias que conforman la inteligencia global del individuo (Drigas y Papoutsis, 2018). La conclusión que se puede extraer de ambas teorías es que cada individuo puede responder de manera diferente a los estímulos que se le presentan durante el aprendizaje y, por tanto, a la hora de desarrollar habilidades enfocadas a un ámbito profesional específico.

Se puede analizar la inteligencia desde una vertiente psicológica atendiendo a los conceptos “social”, “interpersonal” e “intrapersonal”. Estos se agrupan en lo que se conoce como “Inteligencia emocional”, término popularizado por Daniel Goleman (Bisquerra, 2012). Goleman definió la inteligencia como la habilidad,

capacidad o destreza para percibir, evaluar y manejar las emociones de uno mismo y de los demás. A su vez, ésta estaría condicionada por el autoconcepto y el control emocional que un individuo tuviese, tanto hacía sí mismo como hacia los demás (empatía), y las relaciones interpersonales que estableciera, determinadas a su vez por las habilidades sociales.

La evaluación de las inteligencias podría suponer una herramienta crucial a la hora de entender qué estilo de aprendizaje tiene un alumno y de enfocar el proceso de orientación. Dado que todas se manifiestan en mayor o menor grado, es función del tutor y del departamento de orientación evaluar y estimular correctamente las que se destaquen en los estudiantes, con tal de proporcionarles herramientas o habilidades que les faciliten la consecución de sus objetivos, propiciando así la motivación intrínseca. A su vez, conocer aquellas en las que presenten menos aptitudes posibilita la predicción de las dificultades que podrá experimentar un alumno en el proceso educativo (Boonma y Phaiboonnugulkij, 2014).

A la hora de guiar a los alumnos en la selección de su futuro, presentar una herramienta de análisis de tipo de inteligencia predominante supone un punto de partida. Esta herramienta resulta especialmente útil para aquellos alumnos que están indecisos, permitiendo destacar sus fortalezas y debilidades. Sin embargo, también puede producir un efecto negativo si se trata de un análisis demasiado rígido, no adaptado al contexto actual o que no incluya todas las posibilidades, dando un resultado poco útil para el alumno.

3.3 Ejemplos de herramientas de orientación

Según Olmos et al. (2019) los estudiantes de Bachillerato consideran que no reciben suficiente información u orientación desde el centro sobre las salidas académicas de las que disponen. Esta afirmación se basa en dos aspectos: el primero, ya comentado anteriormente en otros apartados, es la mayor consideración otorgada al círculo social al que pertenecen (incluyendo familiares,

docentes o amigos), los cuales suponen una fuente de información o influencia prioritaria; el segundo aspecto está relacionado con las modificaciones de los planes de estudios, la aparición de nuevas carreras universitarias y el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo y su transición al mundo laboral. Todo esto hace indispensable que la labor del departamento de orientación se enfoque hacia las necesidades reales de los alumnos, en base a sus inquietudes contextualizadas en sociedad actual.

Los departamentos de orientación tienen a su disposición ciertas herramientas facilitadas por las universidades. Las más utilizadas suelen ser charlas sobre la oferta educativa que se ofrece en las mismas. Estas sesiones tienen la desventaja de que son genéricas y colectivas, aportando gran cantidad de información sobre los diversos grados y otros aspectos como servicios alternativos disponibles para los estudiantes (bibliotecas, deportes, residencias...). Los centros de estudios superiores organizan también jornadas de puertas abiertas permitiendo a los alumnos interesados en una determinada rama del conocimiento profundizar sobre el plan de estudios de los diferentes grados. Otras herramientas son las basadas en sesiones de orientación destinadas a familiares para guiar a los alumnos a la hora de seleccionar la línea de Bachillerato, FP o la carrera universitaria (Álvarez y Molinos, 2021).

Sin embargo, estos recursos pueden no ser efectivos si el departamento de orientación no los incluye adecuadamente en la programación del curso. Los centros deben realizar un trabajo previo para que los alumnos que llegan al último curso de Bachillerato tengan una base de conocimiento sobre las salidas que se les ofrece y hayan realizado un trabajo introspectivo sobre sus expectativas.

Otros recursos utilizados por los orientadores son los cuestionarios. Se disponen de diversas pruebas destinadas a orientar al alumno en base a una serie de variables. Cabe destacar que algunos de ellos proceden de otros países por lo que, a la hora de adaptarlo, las descripciones profesionales que incluyen pueden

no corresponderse a las existentes en España. También pueden describirse actividades que actualmente no se desempeñen, o falten algunas relacionadas con las nuevas tecnologías si no se han producido adaptaciones posteriores (Acosta y Sánchez, 2015).

Se destacan algunos ejemplos como *EXPLORA*, cuestionario para la orientación vocacional y profesional desarrollado por Martínez y Santamaría (2013), cuyos criterios se engloban en tres campos: las habilidades y destrezas, las características personales y las preferencias que se tengan hacia un tipo de actividad o profesión. Este cuestionario cuenta con la particularidad de que permite expresar de forma libre a los alumnos las principales profesiones que les interesan para así contrastarlo con el resultado de la prueba y poder ofrecer una orientación personalizada. Otro modelo es el de la *Escala de preferencias vocacionales*, desarrollado originalmente por Fedrerick Kuder en 1939 y que algunos autores han revisado para su actualización (Arévalo y Cano, 2014), cuyas variables para la orientación guardan relación con las inteligencias múltiples descritas en el apartado anterior.

Para eludir los aspectos negativos mencionados anteriormente es posible recurrir a cuestionarios adaptados y facilitados por las universidades. En la misma página de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) se puede acceder a dos tipos. El primero, enfocado hacia el perfil laboral que se podría desempeñar, relaciona diferentes aspectos de la personalidad del alumno con una rama de conocimiento concreta (Universidad de las Islas Baleares, s.f. a). La ventaja que supone esta prueba es que en el resultado se contemplan las opciones universitarias, y, también, de FP, y se relacionan con la modalidad de Bachillerato a realizar. Supone así una guía útil tanto para alumnos de cuarto curso de la ESO como del último curso de Bachillerato. El segundo cuestionario concreta aún más la respuesta hacia un grado determinado ofrecido por la UIB, a través de preguntas basadas en las posibles salidas laborales (Universidad de las Islas Baleares, s.f.b).

Estos cuestionarios pueden suponer una guía para aquellos alumnos que han escogido una rama de estudio y necesiten acabar de definir el grado o la FP que desean estudiar dentro de ese ámbito. Pero también puede originar más dudas o errores de interpretación si les representa más de una opción y el trabajo de orientación se centra únicamente en el resultado obtenido, sin realizar actuaciones de orientación posteriores. Además, dependiendo de la universidad en la que se realice el cuestionario pueden estar excluyendo aquellas carreras que no estén ofertadas.

3.4 Análisis de las salidas laborales con relación a la oferta formativa

La velocidad en la evolución del mercado laboral y de los perfiles profesionales se ha incrementado con la aparición de las nuevas tecnologías. Esto ha supuesto que la concordancia entre los contenidos enseñados en el ámbito educativo difiera significativamente con los solicitados en los puestos de trabajo actuales. Es por ello por lo que una orientación desfasada con el mundo laboral puede provocar que las decisiones tomadas por los estudiantes retrasen su incorporación al mercado laboral, siendo necesaria la realización de estudios adicionales para ser competitivos (Martínez et al., 2014).

Durante varios años se ha dado gran relevancia a los grados universitarios, priorizándolos sobre la FP. El nivel de demanda de estudios universitarios ha sufrido un aumento significativo en las últimas décadas, potenciado en parte por la mejora en el poder adquisitivo de las familias (lo que ha permitido costear estudios superiores a los hijos), pero también por la aparición de nuevos puestos de trabajo que requieren titulaciones superiores. Otro factor condicionante ha sido el prestigio otorgado a los estudios universitarios, relegando en segundo plano a la FP. Sin embargo, actualmente se está produciendo un cambio en la estructura laboral debido a la elevada población con estudios universitarios que no consiguen acceder al mercado laboral y la alta demanda de profesionales

técnicos, así como la diferencia en el tiempo requerido para finalizar una carrera, siendo el doble que para un grado medio o grado superior de FP.

El Gobierno de España, en coordinación con el resto de países de la Unión Europea, inició recientemente un *Plan de modernización de la Formación Profesional*, enmarcado dentro del *Plan para la formación profesional, el crecimiento económico y social, y la empleabilidad*, cuya finalidad es garantizar una formación y cualificación profesional para toda la población, recuperando el valor y prestigio de la FP para mejorar la accesibilidad al mercado laboral (Ministerio de Educación y Formación Profesional (Gobierno de España, 2021). Se reconoce así la importancia de las competencias profesionales y su relevancia en la reactivación económica, incluso en momentos tan cruciales como tras la grave crisis originada por el coronavirus.

Respecto a la orientación académica, conocer la tasa de paro que presentan los diferentes estudios puede suponer una información de gran valor a la hora de decantarse por una opción, sobre todo para aquellos alumnos que no tienen clara su decisión. Por ello, se ha analizado la tasa de afiliación a la Seguridad Social (S.S.) (porcentaje de titulados afiliados a la S.S. y en alta laboral respecto al total de alumnos titulados) de alumnos de grado y ciclos universitarios, menores de 31 años y titulados en 2013-2014, siendo éstos los últimos datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España, 2019). Se han extraído los datos de algunas carreras representativas de cada ámbito de estudio para poder facilitar la comparación de cifras y realizar un análisis simplificado de la afiliación transcurridos dos, tres y cuatro años (Tabla 1). Se observa claramente una diferencia considerable según el ámbito de estudio tras un año de haber obtenido la titulación, tal y como se describe a continuación.

Tabla 1. Tasa de afiliación a la seguridad social de alumnos de grado y ciclos universitarios, menores de 31 años y titulados en 2013-2014 de carreras de varios ámbitos.

| Ámbito de estudio (grado y ciclos) | % afiliación tras 1 año | % afiliación tras 2 año | % afiliación tras 3 año | % afiliación tras 4 año |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Informática | 76,4 | 82,1 | 83,8 | 84,6 |
| Ingeniería y profesiones afines | 57,8 | 69,4 | 77,3 | 80,2 |
| Educación comercial y administración | 57,6 | 68 | 73,6 | 76,9 |
| Veterinaria | 47,1 | 65,9 | 71,9 | 73,9 |
| Salud | 44,5 | 68,7 | 75,1 | 78,8 |
| Matemáticas y estadística | 43 | 57,6 | 71,3 | 77,7 |
| Ciencias físicas, químicas, geológicas | 27,6 | 50,1 | 63,7 | 70,4 |
| Protección del medio ambiente | 27 | 40,5 | 52,3 | 64 |
| Ciencias de la vida | 26 | 43 | 56,3 | 65,0 |

Fuente. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España (2019)

Encabezando la lista, informática es el ámbito con mayor afiliación tras finalizar los estudios con un 76,4%, seguido con una diferencia de casi el 20% por ingeniería (57,8%) y educación comercial y administración (57,6%). La tasa en los estudios asociados a ciencias puras (ciencias de la vida, medio ambiente, físicas, químicas o geológicas) es inferior al 30% tras el primer año. En cambio, para el ámbito científico en aquellos grados con salidas más prácticas este porcentaje aumenta acercándose al de ingeniería: salud (44,5%), veterinaria (47,1%) o matemáticas y estadística (43%).

Si se analiza la evolución de la tasa de afiliación transcurridos tres años se produce un aumento de aproximadamente un 30% en los ámbitos que inicialmente tenían una tasa inferior de incorporación, como son el de ciencias de la vida, protección del medio ambiente, las ciencias físicas, químicas y geológicas y el grado de matemáticas y estadística. Este incremento es menos significativo en los ámbitos cuya afiliación había sido elevada tras el primer año de graduación (de nuevo, Informática e Ingeniería).

En los ámbitos con menor salida laboral, el incremento en la tasa de afiliación tras dos o tres años desde la obtención del título puede estar asociada al hecho de que se requiera de un postgrado para adquirir nuevas competencias que permitan incorporarse al mundo laboral. En la tabla 2 se han incluido, para los mismos ámbitos y años, las tasas de afiliación tras haber cursado un máster. Se observa como en algunos de los ámbitos con menor tasa de afiliación tras el primer año (ciencias de la vida, ciencias físicas, químicas y geológicas, matemáticas y estadística o salud) la tasa correspondiente al primer año tras obtener una titulación de máster guarda relación con la tasa de afiliación para el segundo año de estudiantes de grado o ciclo. Aun así, las tasas de afiliación siguen siendo inferiores a los ámbitos con mayor salida.

Tabla 2. Tasa de afiliación a la seguridad social de alumnos de máster, menores de 31 años y titulados en 2013-2014 de carreras de varios ámbitos.

| Ámbito de estudio (máster) | % afiliación 1º año | % afiliación 2º año | % afiliación 3º año | % afiliación 4º año |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Ingeniería y profesiones afines | 63,3 | 68,5 | 71,5 | 73,1 |
| Informática | 62,1 | 64,2 | 64,5 | 65,3 |
| Salud | 65,8 | 72,4 | 74,6 | 76,6 |
| Matemáticas y estadística | 58,5 | 65,3 | 66,6 | 67,0 |
| Veterinaria | 56,8 | 74,3 | 77,0 | 78,4 |
| Protección del medio ambiente | 52,9 | 58,1 | 63,8 | 66,5 |
| Ciencias físicas, químicas, geológicas | 51,6 | 64,0 | 68,1 | 68,1 |
| Educación comercial y administración | 47,6 | 49,8 | 51,8 | 52,6 |
| Ciencias de la vida | 43,2 | 59,7 | 63,7 | 66,5 |

Fuente. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España (2019)

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019a), la tasa de empleo en 2019 para los titulados universitarios del curso 2013-2014 fue del 86,1%. En cuanto a ciclos formativos para el mismo periodo, la tasa fue del 79,5% en el caso de CFGS, y del 74,6% para Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). Para el mismo año, los graduados en ESO obtuvieron una tasa de empleo de 37,1% (INE, 2019b). Comparando estas cifras se observa como el hecho de cursar una formación postobligatoria amplía considerablemente la probabilidad de incorporarse al mundo laboral. En cuanto a las tasas observadas entre grados universitarios y ciclos formativos, se puede concluir que las diferencias no son

significativas, aunque se debe tener en cuenta la posibilidad de que los graduados universitarios requieran de una formación extra (máster o estudios de postgrado) para poder acceder al mundo laboral.

Los certificados de profesionalidad son los grandes olvidados de la formación académica, en parte debido a que suponen una salida educativa para un grupo reducido de alumnos, los cuales normalmente no han finalizado la formación obligatoria o no desean continuar formándose tras ésta. Los certificados se presentan como formación paralela a los grados formativos, siendo muchos de sus contenidos y competencias comunes, por lo que esta vía resulta apropiada para volver a motivar a aquellos alumnos que hayan abandonado los estudios o no tengan interés en la educación superior. Resulta un recurso de acceso o reincorporación al sistema educativo más sencillo y que, además, dispone de prácticas directas en empresas, por lo que facilita el acceso al mundo laboral.

A la hora de informar a los estudiantes de la oferta educativa disponible, incluir una visión global de la situación laboral en España, así como de las profesiones más demandadas o con tasas de paro más reducidas, puede ayudar a los alumnos a escoger la opción más adecuada a su perfil académico, en especial a los indecisos entre carreras de carácter aplicado o teórico.

4. Desarrollo de la propuesta

4.1 Población de análisis

En el estudio han participado un total de 86 estudiantes (69 mujeres y 17 hombres), cuyas edades están comprendidas entre los 17 y 52 años, siendo la media de edad de 22,23 años (Tabla 3). En el momento de responder la encuesta el 23,3% cursa estudios de FP en un Instituto público de ESO, el 50% acude a un centro privado de estudios de FP y grado universitario, y el 26,7% restante cursa sus estudios en una universidad pública. Todos los centros se localizan en la isla de Mallorca. Si se analiza la muestra en relación con el nivel de estudios

cursados, el 46,5% estudia CFGM, un 25,6% CFGS y un 27,9% Grados universitarios.

Del total de la muestra, el 55,8% de participantes han cursado sus estudios de ESO en un centro público, mientras que el 38,4% han realizado esta etapa en un centro concertado. Tan solo 5 participantes han estudiado en centros privados.

Si se analiza la muestra en relación con los estudios postobligatorios de Bachillerato, del total de la muestra, 38 participantes han indicado que no han cursado Bachillerato, ya sea porque estuviesen cursando actualmente un FPGM, o hayan accedido a estudios superiores de FPGS o Grado universitario a través de diferentes vías (FPGS o pruebas de acceso).

Tabla 3. Datos generales de la población participante en el estudio.

| Parámetro | | N | % Total |
|---|---------------------|----|---------|
| Género | Mujer | 69 | 80,2 |
| | Hombre | 17 | 19,8 |
| Estudios cursados actualmente | FPGM | 40 | 46,5 |
| | FPGS | 22 | 25,6 |
| | Grado universitario | 24 | 27,9 |
| Tipo de centro de estudios donde cursó ESO | Público | 48 | 55,8 |
| | Concertado | 33 | 38,4 |
| | Privado | 5 | 5,8 |
| Tipo de centro de estudios donde cursó Bachillerato | Público | 29 | 33,7 |
| | Concertado | 18 | 20,9 |
| | Privado | 1 | 1,2 |

Nota. N = número de participantes

4.2 Herramienta de recogida de datos

Para realizar la recopilación de datos de forma simultánea en los diferentes centros de estudio se ha elaborado un cuestionario en línea, anónimo y voluntario, a través de la aplicación *Google Forms* (véase anexo 1).

El método de respuesta al cuestionario se ha basado en una escala sociométrica de tipo Likert. Esta herramienta permite obtener información sobre la valoración u opinión respecto a un tema, basándose en la asignación de un valor numérico a las diversas cuestiones planteadas (o ítems), cuantificando así el grado de satisfacción de los participantes de forma jerárquica (Fabila et al., 2012). Para expresar el grado de satisfacción los participantes han valorado cada ítem sobre una escala numérica según si estaban totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), indiferente (3), algo de acuerdo (4) o totalmente de acuerdo (5). Las alternativas ofrecidas para cada pregunta han sido respuestas fijas, a excepción de dos ítems (uno en la sección de ESO y otro en la de Bachillerato) que incluían respuestas múltiples no excluyentes. Además, la última sección también ha permitido aportar una opinión o comentario personal.

El cuestionario se ha estructurado en cuatro secciones con un total de 28 preguntas (véase anexo 1). La primera, centrada en la obtención de datos descriptivos de la población de análisis, tales como: fecha de nacimiento, sexo, estudios cursados actualmente, totalidad de estudios cursados hasta la fecha, tipo de centros donde se han realizado los estudios (ya sea público, privado o concertado) y centro actual de estudios (véase tabla 3). La segunda sección está formada por 8 ítems y se ha centrado en las cuestiones relacionadas con el grado de satisfacción sobre orientación recibida en la ESO, siendo esta contestada por la totalidad de los participantes. La tercera sección, conformada por 10 ítems, ha permitido analizar el nivel de satisfacción en Bachillerato. Por último, se ha incluido un espacio de respuesta abierta para ofrecer la oportunidad de realizar

aportaciones sobre aspectos que se consideren importantes y que no se hayan recogido previamente en el cuestionario.

5. Resultados del cuestionario

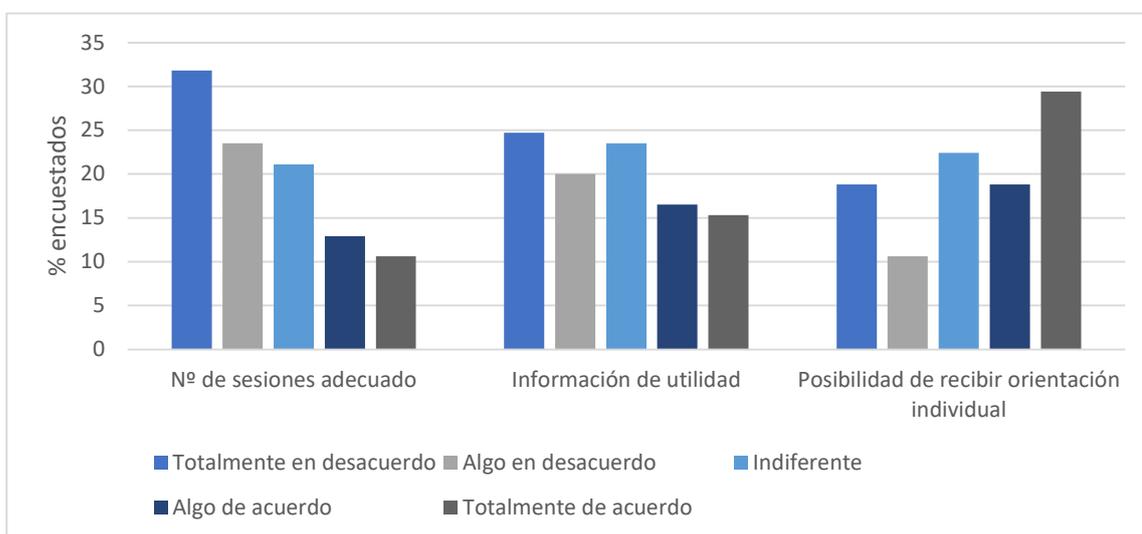
Se ha realizado un análisis de las respuestas obtenidas basado en frecuencias absolutas o porcentajes para cada ítem. Para facilitar el análisis en varios ítems se han agrupado los resultados según si las respuestas eran “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” o si, por el contrario, se situaban en el otro extremo de la escala de Likert, incluyendo las respuestas “algo de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

Dado que no todos los participantes han cursado Bachillerato, se ha desglosado el análisis de resultados según la segunda y tercera sección del cuestionario.

5.1 Análisis de los resultados en ESO

En relación con el departamento de orientación, los tres primeros ítems se han centrado en la valoración del grado de satisfacción de los participantes respecto a la labor de este servicio (véase gráfico 1). Unificando los encuestados que están totalmente en desacuerdo (31,8%) y algo en desacuerdo (23,5%), el 55,3% considera que el número de sesiones de orientación a las que ha asistido durante la ESO han sido insuficientes para decidir su futuro académico tras finalizar esta etapa, frente a un 23,5% (12,9% algo de acuerdo y 10,6% totalmente de acuerdo) que, por el contrario, considera que ha sido suficiente. Estos porcentajes se mantienen de forma aproximada en el ítem referente a la utilidad de la información recibida durante las sesiones: el 54,7% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo respecto a que ésta haya sido provechosa, mientras que el 31,8% la considera adecuada. En ambos ítems hay un porcentaje alrededor del 20-25% de encuestados que han mostrado indiferencia ante la cuestión.

Gráfico 1. Grado de satisfacción con la labor realizada por el departamento de orientación en la ESO.



Respecto al tercer ítem de la segunda sección del cuestionario, se observa un ligero aumento de respuestas que indican estar totalmente o algo de acuerdo con la afirmación de que han sido informados de la posibilidad de recibir orientación individualizada, tratándose de un total de 41 encuestados, lo que representa el 48,2%. De la mitad restante, el 29,4% considera que no han sido informados y, de nuevo, hay un porcentaje del 22,4% que muestra indiferencia.

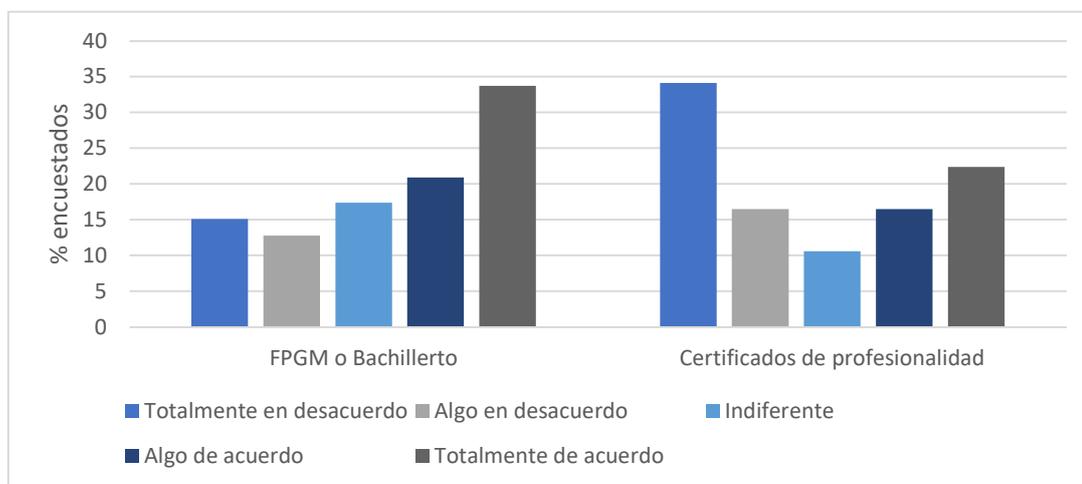
El hecho de que aproximadamente el 20% de los encuestados haya indicado “indiferente” en estos tres ítems dificulta la realización de un análisis preciso. Aun así, se observa una ligera predominancia del número de encuestados cuyo grado de satisfacción es bajo en relación con la labor de los departamentos de orientación en sus respectivos centros, en cuanto al número de sesiones y la calidad de la información recibida. Sin embargo, aproximadamente a la mitad de los participantes se les ha ofrecido en algún momento el servicio de orientación individual.

En cuanto a la información referente a las salidas académicas disponibles, el 54,6% de los encuestados está de acuerdo con la afirmación de que se les ha informado de los CFGM y Bachillerato, tal y como se muestra en el gráfico 2.

27,9% de los encuestados están totalmente desacuerdo o en desacuerdo con este ítem, restando de nuevo un 17,4% indiferentes. Sin embargo, esta estadística se invierte cuando el ítem hace referencia a los Certificados de profesionalidad, en el que la mitad de los participantes (50,6%) indica que no está satisfecho con la información recibida al respecto y el 10,6% indica indiferencia.

Respecto a las herramientas de orientación (gráfico 3), frente a la pregunta referente a si se ha realizado algún cuestionario vocacional o profesional, los resultados obtenidos han sido similares en ambos extremos de la escala de tipo Likert. Por un lado, 39 personas (45,4%) han considerado que no están de acuerdo con la afirmación, mientras que 46 (53,5%) indican estar de acuerdo, lo que concluye que han utilizado algún tipo de herramienta durante esta etapa.

Gráfico 2. Grado de satisfacción con la información recibida sobre las salidas educativas disponibles tras finalizar la ESO.



Finalmente, los dos últimos ítems analizados en los gráficos 4 y 5 hacen referencia a la influencia que han tenido sobre los encuestados diferentes agentes implicados en la orientación. En el primero, centrado específicamente en el departamento de orientación, menos del 20% considera estar de acuerdo con que la guía recibida por éste haya influenciado en la decisión sobre su futuro académico (gráfico 4). Este porcentaje guarda relación con el primer ítem

analizado, en el que el 23,5% de participantes en el estudio consideraba suficiente el número de sesiones de orientación recibidas (gráfico 1). Del total de 86 encuestados, 56 han indicado estar en desacuerdo con que el departamento de orientación haya influido en su decisión, lo que corresponde a un 65,1% de la muestra.

Gráfico 3. Grado de satisfacción con la realización de cuestionarios vocacionales en la ESO.

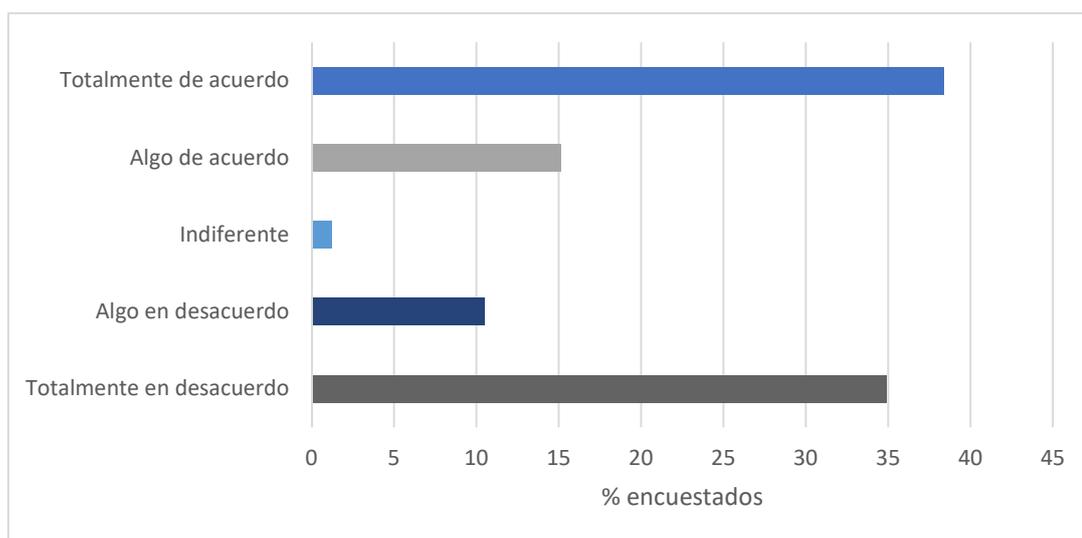
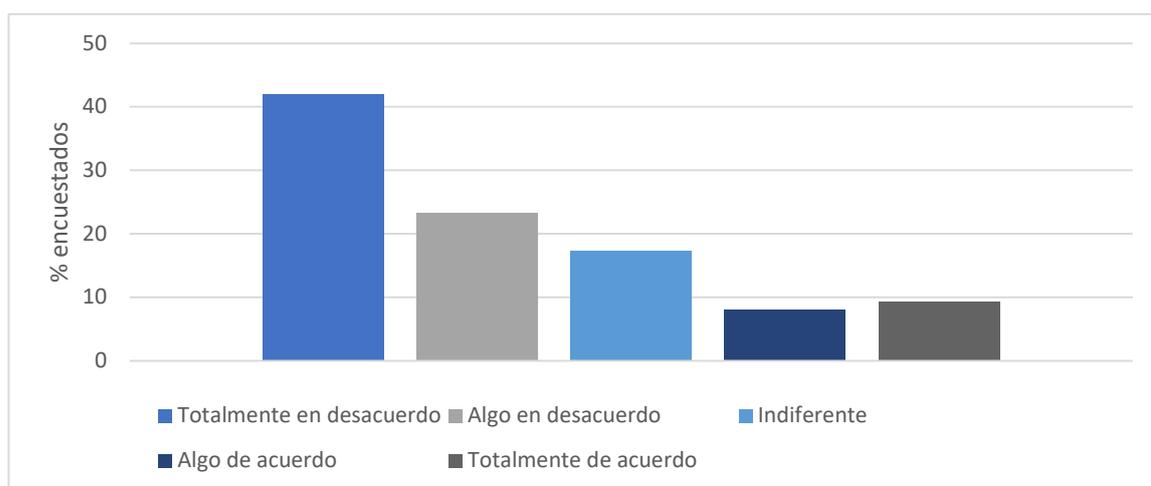
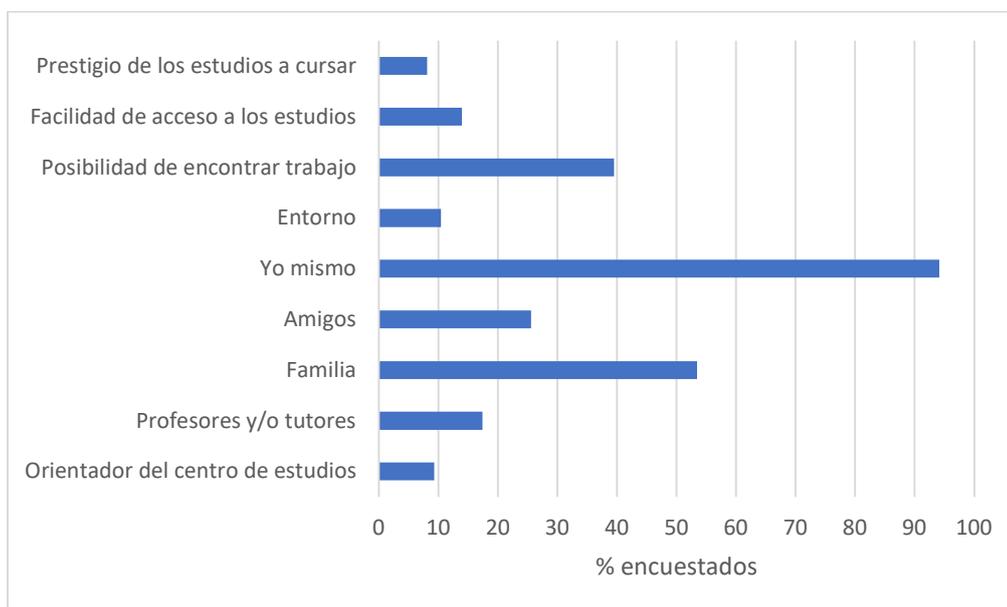


Gráfico 4. Valoración global de la influencia del departamento de orientación sobre el futuro académico tras finalizar la ESO.



Con tal de conocer cuáles han sido los agentes que más han influenciado a los participantes a la hora de decidir su futuro tras finalizar la ESO, se ha incluido un ítem de respuestas múltiples no excluyentes (gráfico 5), obteniendo los siguientes resultados: prácticamente la totalidad de los encuestados se considera a uno mismo como el agente más relevante a la hora de tomar este tipo de decisiones (con relación a intereses, gustos o aptitudes). El segundo y tercer agente con mayor valoración son la familia (53%) y la posibilidad de encontrar trabajo (40%). Destaca en el gráfico la variable “amigos” como cuarto agente más influyente, seleccionada por el 26% de los encuestados. Por otro lado, los profesores y/o tutores tienen mayor influencia que el orientador del centro, aunque ambos agentes quedan relegados a las últimas posiciones, junto con el entorno, la facilidad de acceso o el prestigio de los estudios.

Gráfico 5. Grado de influencia de los agentes que intervienen en la orientación académica en la ESO.



5.2 Análisis de los resultados en Bachillerato

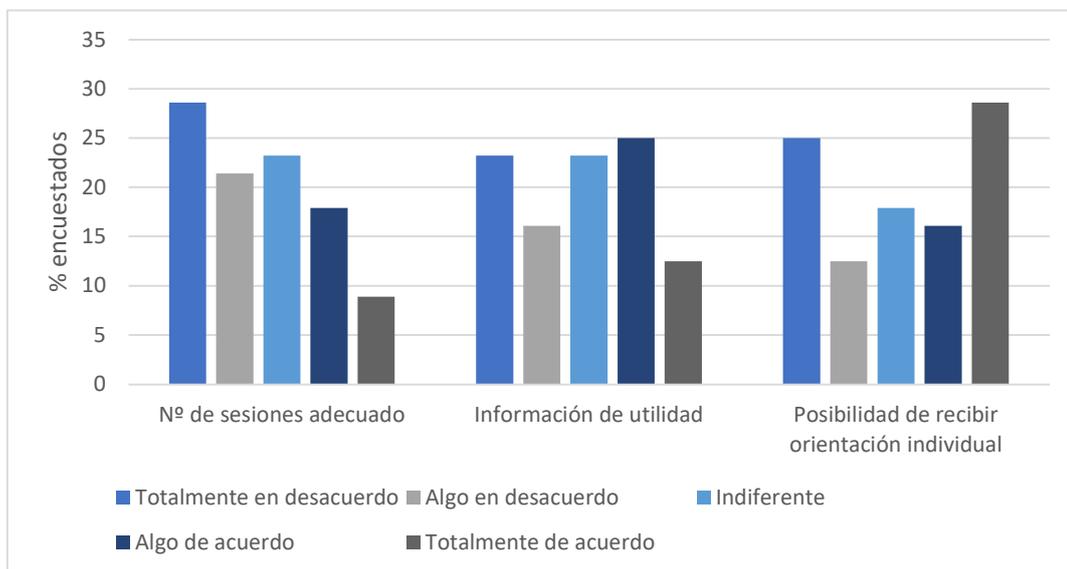
Para facilitar el análisis de los datos obtenidos en la tercera sección, dedicada al nivel de Bachillerato, se ha mantenido la estructura general utilizada en el apartado anterior, dado que los enunciados de los ítems son iguales o similares en ambos casos.

Primero se han extraído los datos referentes al grado de satisfacción con el departamento de orientación, que engloba los tres primeros ítems de esta sección (gráfico 6). Seguidamente se ha realizado el análisis referente a los dos ítems dedicados a las salidas académicas tras finalizar Bachillerato (gráfico 7). También se ha contemplado en esta sección un ítem sobre herramientas de orientación (gráfico 8) y dos relacionados con los agentes implicados (gráficos 9 y 10). Para finalizar el análisis, se han incluido dos nuevos ítems que no se contemplaban en la segunda sección, los cuales hacen referencia a las charlas informativas ofrecidas por las universidades y a la información respecto al mercado laboral (gráfico 11).

En cuanto a la valoración del grado de satisfacción de los participantes con la labor del departamento de orientación, el 26,8% de los encuestados está algo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que el número de sesiones de orientación a las que ha asistido durante Bachillerato ha sido adecuado para decidir su futuro académico tras finalizar esta etapa, frente a un 50% total de encuestados en desacuerdo con esta afirmación (28,6% totalmente en desacuerdo y 21,4% algo en desacuerdo) (gráfico 6).

Respecto al segundo ítem de dicho gráfico, referente a la utilidad de la información recibida durante las sesiones, el 39,3% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo respecto a que ésta haya sido de utilidad, mientras que el 37,5% la considera adecuada, observándose un equilibrio de opiniones. En ambos ítems, 13 encuestados (23,2%) han seleccionado la respuesta intermedia, mostrando indiferencia ante la cuestión.

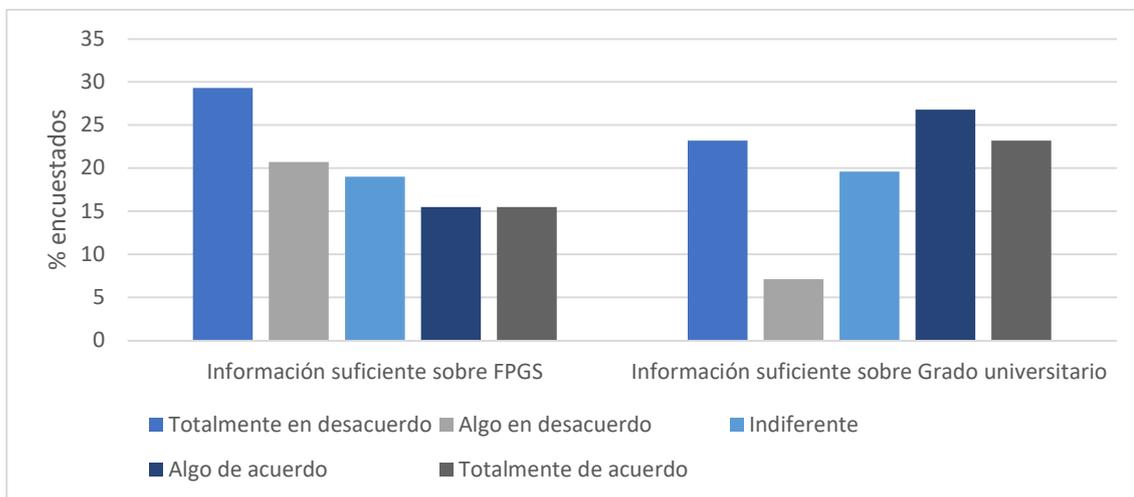
Gráfico 6. Grado de satisfacción con la labor realizada por el departamento de orientación en Bachillerato.



Respecto a la posibilidad de recibir orientación individual (tercer ítem del gráfico 6), se produce una disminución del número de individuos indiferentes (10), obteniendo unos porcentajes globales de 37,5% en el caso de las personas que están totalmente o algo en desacuerdo con dicha afirmación, y de 44,7%, para aquellos que sí están conforme. De nuevo, el hecho de que alrededor del 20% de los encuestados hayan expresado indiferencia antes los ítems dificulta el análisis. Si bien el grado de satisfacción con el número de sesiones recibidas es claramente bajo, se observa cierto equilibrio entre los encuestados que están satisfechos e insatisfechos en cuanto a la calidad de la información recibida, así como la posibilidad de recibir orientación individualizada.

En esta etapa se observa una diferencia relevante entre la información recibida sobre los FPGS y los Grados universitarios (gráfico 7). El 50% y de los encuestados considera totalmente (29,3%) o algo (20,7%) insuficiente la orientación sobre salidas académicas de FP. Por el contrario, el mismo porcentaje está totalmente o algo de acuerdo en que la información sobre Grados universitarios ha sido suficiente.

Gráfico 7. Grado de satisfacción con la información recibida sobre las salidas educativas disponibles tras finalizar Bachillerato.



En cuanto al ítem referente a si se ha realizado algún cuestionario vocacional o profesional en Bachillerato (gráfico 8), el 51,8% está totalmente o algo de acuerdo con dicha afirmación. También se observan 8 participantes que expresan indiferencia ante la misma (14,3%), y un 33,9% está algo o totalmente en desacuerdo.

Gráfico 8. Grado de satisfacción con la realización de cuestionarios vocacionales en Bachillerato.

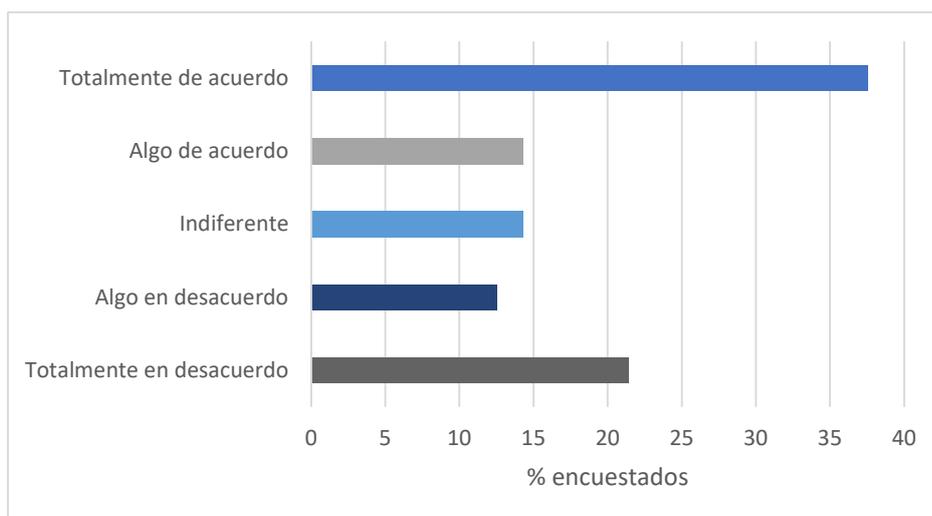
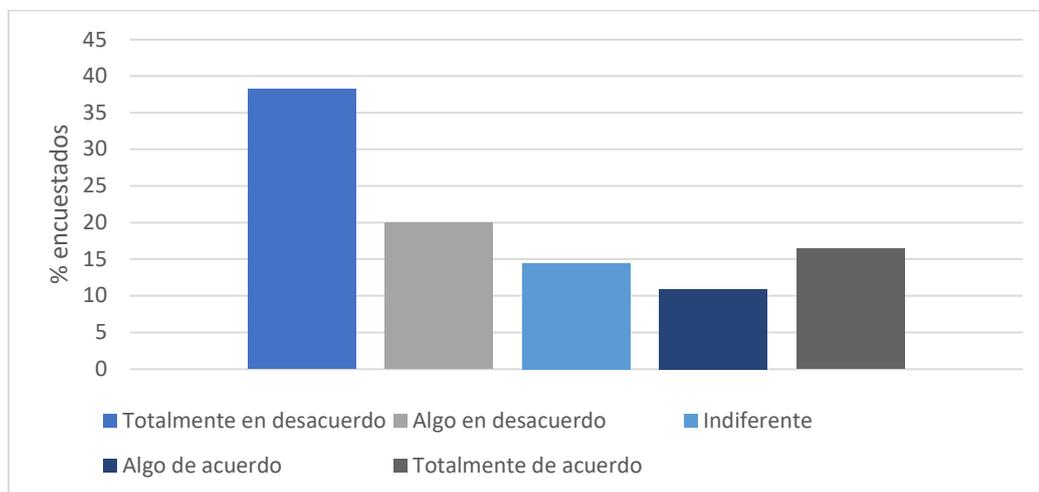


Gráfico 9. Valoración global de la influencia del departamento de orientación sobre el futuro académico en Bachillerato.



La valoración global sobre el departamento de orientación como agente influyente en el futuro académico de los encuestados arroja unos resultados claramente decantados hacia el desacuerdo, como puede observarse en el gráfico 9. Este resultado se reafirma mediante el gráfico 10, en el que se incluye este agente entre los menos influyentes en cuanto a orientación académica, junto con el entorno, el prestigio de los estudios o la facilidad de acceso. Los resultados obtenidos han sido similares a los de la ESO, destacándose como agente con mayor influencia el propio encuestado (85%), seguido de la familia (51%), así como la posibilidad de encontrar trabajo (32%).

Por último, en el gráfico 11 se presentan los resultados de los dos ítems que no estaban incluidos en la segunda sección. Respecto a la información facilitada en las charlas ofrecidas por Universidades, se observa que los encuestados están algo o totalmente de acuerdo con que ésta haya sido de utilidad (41,8%). Sin embargo, destaca en este ítem el porcentaje de respuesta indiferente (29,1%).

Gráfico 10. Grado de influencia de los agentes que intervienen en la orientación académica en Bachillerato.

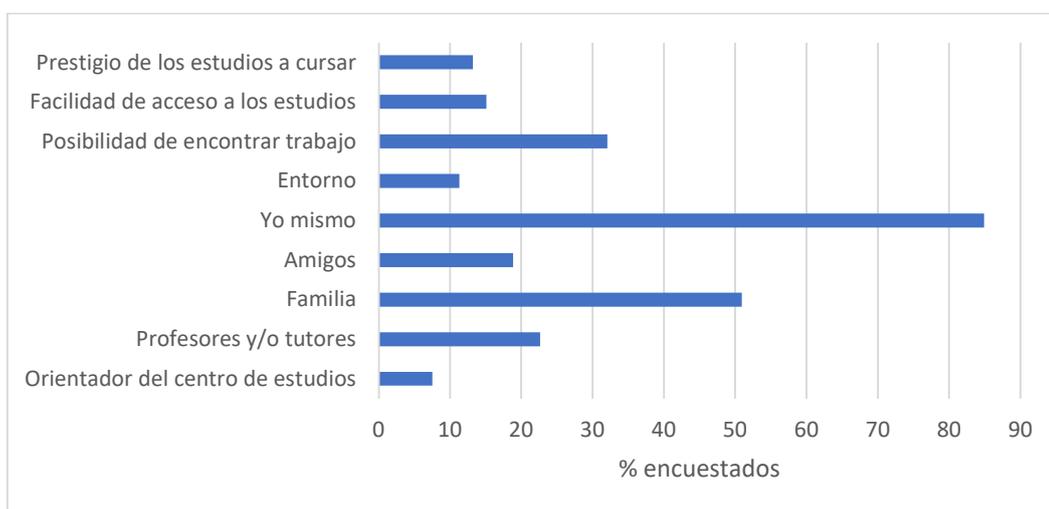
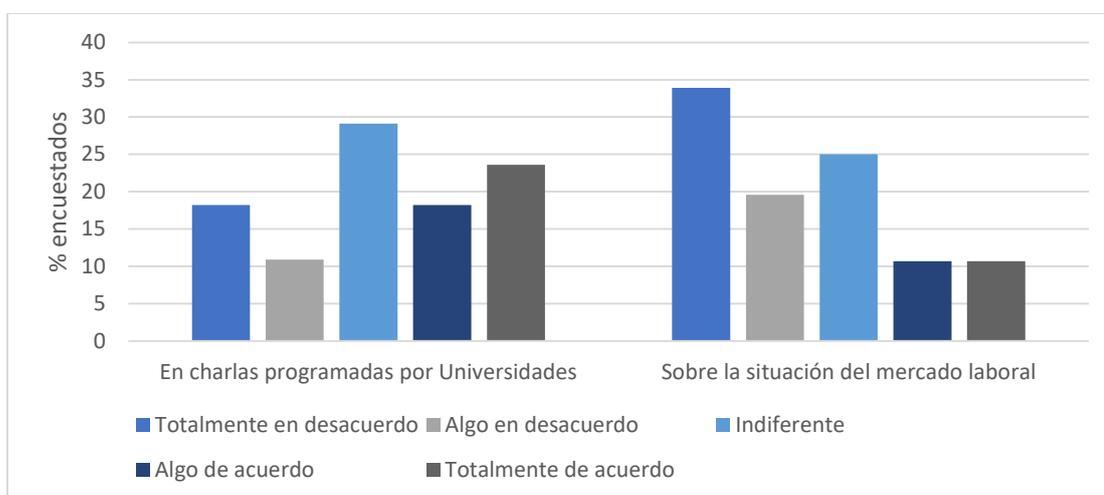


Gráfico 11. Grado de satisfacción con la información recibida en charlas universitarias y sobre la situación del mercado laboral.



En referencia a la afirmación de si han recibido información sobre la situación del mercado laboral con relación a las posibles opciones de estudio (tasa de desempleo, tasa de afiliación o demanda de profesionales de FPGS o Grado universitario), los resultados muestran un global de 53,5% en desacuerdo (33,9% totalmente y 19,6% algo), a pesar de que de nuevo existe un valor destacable que expresa indiferencia (25%). Aun así, el tanto por cierto de personas de

acuerdo con la afirmación es inferior al conjunto, sumando una cifra total del 21,4%.

6. Discusión de los resultados

A partir de las respuestas de los participantes se puede observar la tendencia a indicar una falta de implicación del departamento de orientación en esta etapa decisiva para el individuo. El número de encuestados que han mostrado estar en desacuerdo ante la afirmación de que las sesiones de orientación han sido suficientes es mayor en comparación con los que sí las consideran adecuadas, tanto en ESO como en Bachillerato. Si bien existe un equilibrio entre los que consideran de utilidad la información recibida en las sesiones y los que no, se produce una discrepancia en el tipo de información. En concreto, en la ESO se informa sobre los CFGM y el Bachillerato, pero pocos encuestados indican haber recibido información sobre Certificados de profesionalidad. Lo mismo sucede en Bachillerato respecto a los CFPS, donde predominan los encuestados que consideran insuficiente la información referente a estos últimos. Si se analizan estos resultados junto con los del segundo ítem del gráfico 11, en el que se observa el desacuerdo con el hecho de haber recibido información sobre la situación del mercado laboral, se corrobora el análisis teórico realizado en el punto 2.5 de este trabajo. A pesar de que el estudio abarca un amplio rango de edad, lo que implica que los participantes habrían estudiado en diferentes épocas y se podría haber producido una evolución en la metodología de los servicios de orientación, se sigue observando cierta inclinación a priorizar los estudios universitarios por parte de los departamentos de orientación.

Estos resultados también podrían deberse indirectamente a otro motivo no valorado en este estudio, que guarda relación con el nivel académico de los alumnos. Se debe tener en cuenta que el perfil del alumnado que podría optar a Certificados de profesionalidad tras finalizar la ESO, o a los CFGS tras el Bachillerato, puede ser más reducido siendo habitualmente estudiantes que no

consiguen finalizar estas etapas u obtienen bajas calificaciones. Por ello, se podría estar produciendo un sesgo por parte de los orientadores en función de las calificaciones de los alumnos, omitiendo deliberadamente esta información o reservándola exclusivamente para aquellos que requieran dichas alternativas.

En relación con el análisis de las herramientas de orientación, comentadas en el punto 2.4 de este trabajo, en ambas etapas no se observan diferencias relevantes entre los dos extremos de la escala de Likert, dividiendo por la mitad la población de análisis. Aun así, se advierte un ligero incremento en la cantidad de encuestados que ha realizado algún cuestionario en Bachillerato respecto a los que no. En este ítem es necesario destacar que los participantes pueden provenir de una gran variedad de centros en los cuales pueden haberse utilizado diferentes metodologías de orientación, siendo posible que algunos de ellos se centren en charlas de orientación más que en el uso de cuestionarios vocacionales. Para poder analizar de forma más específica este ítem sería interesante conocer qué tipo de cuestionarios han cumplimentado los encuestados o la idoneidad de estos. Ciertos participantes pueden haber utilizado dichas herramientas por su propia cuenta, dando lugar a respuestas intermedias en la escala de Likert, o haber obtenido resultados que no concuerden con sus expectativas. Así mismo, también pueden haber omitido la información ofrecida por los cuestionarios, priorizando sus preferencias o la guía de otros agentes como, por ejemplo, la familia.

En cuanto a la percepción global del trabajo realizado por el departamento de orientación, analizado en ambas etapas en los gráficos 4 y 9, la mayoría de encuestados expresa desacuerdo en estos ítems, indicando que la orientación recibida no ha sido de ayuda para decidir su futuro. De nuevo puede observarse este resultado en los gráficos 5 y 10, donde en ambos casos el orientador del centro es uno de los agentes que menos influye en los encuestados.

Se destaca la relevancia que se le otorga a “los amigos”, cuya influencia se esperaba que fuese menos notable. En el análisis teórico realizado anteriormente en el punto 2.2.1.3, “Los amigos” quedaban relegados a las últimas posiciones de la clasificación de agentes influyentes en la decisión sobre el futuro académico. Sin embargo, y a pesar de que los principales agentes seleccionados en este ítem en ambas etapas han sido tanto la opinión propia, como la de la familia y la posibilidad de encontrar trabajo, se han seleccionado como cuarta opción por delante de la orientación profesional recibida en los centros educativos.

7. Conclusiones y propuestas de mejora

En base al análisis de resultados y la discusión de los mismos, se enuncian las conclusiones, las limitaciones del estudio y las propuestas de mejora.

En primera instancia, resulta necesario indicar que el análisis de los resultados se ha visto condicionado por el hecho de que se trata de un estudio basado en un tamaño de muestra reducido debido a que, pese a tener acceso a una población mayor, la encuesta ha sido totalmente voluntaria y no han participado la totalidad de alumnos esperados. Además, en la mayoría de los ítems analizados se puede observar que, aproximadamente, el 20% de los participantes expresa indiferencia ante las cuestiones planteadas. Esto podría deberse a que dichos participantes no hayan sido conscientes de haber utilizado los servicios del departamento de orientación o, por otro lado, no haber requerido su ayuda en ninguna etapa. Este hecho se corrobora en los gráficos 5 y 10, donde predominan los intereses, gustos o aptitudes como motivo principal para decidir los estudios a cursar tras finalizar cada etapa, tal y como se concluye en los estudios realizados por Rodríguez-Múñiz et al. (2019), Peinado y Fernández (2011) y López y Hernández (2018), analizados en el apartado 3.1.1.3.

Sin embargo, se deben mencionar otros posibles motivos que justifiquen este porcentaje relacionados con los cuestionarios basados en escalas de tipo Likert.

En ocasiones los participantes no se sienten identificados con ninguno de los extremos o consideran que ambos podrían representarles parcialmente, por lo que seleccionan la opción intermedia. También puede darse el caso de que los encuestados no hayan entendido completamente la pregunta y se decanten por una opción neutral. Además, en este tipo de cuestionarios se ha observado la posibilidad de que se produzca un sesgo debido a la tendencia que existe a evitar seleccionar los extremos en la escala en los cuestionarios (Bisquerra y Pérez, 2015).

Por otro lado, y dado que diferentes ítems muestran que los agentes dependientes del centro de estudio (orientador, profesores y/o tutores) tienen poca influencia en la toma de decisión sobre el futuro académico (en contraposición a la familia o los propios alumnos), es necesario mejorar la manera en la que se presta este servicio de orientación para poder llegar a todos los estudiantes. En la cuarta sección del cuestionario, en la que se ofrecía un espacio para expresar opiniones personales, se han observado comentarios entre los que se destacan aspectos como que “los profesores tienen mala imagen de los FPGS como vía de acceso a una carrera”, “se debería dar más información sobre Ciclos formativos, la cual solo se tiene en cuenta para gente que no vale para estudiar, cuando puede ser tanto o más enriquecedores que una carrera y facilitar la introducción al mundo laboral” o “es muy difícil elegir cuando no sabes qué hacer”.

Tras estos resultados, y teniendo en cuenta el análisis previo realizado en los apartados 2.2 y 2.3, se puede concluir que las motivaciones del propio individuo en estas etapas, basadas en el autoconocimiento y la motivación, tienen mayor importancia que cualquier otro agente. Sin embargo, al tratarse de una etapa en la que todavía se está madurando y estableciendo la propia identidad, determinados agentes externos son capaces de condicionar las decisiones que el estudiante vaya a tomar para conducir su carrera académica, destacándose de entre los analizados la familia y la situación del mercado laboral (posibilidad de

encontrar trabajo). Respecto a este último parámetro, tan solo 12 personas (21,4%) del total de encuestados en la tercera sección han expresado estar de acuerdo con haber recibido suficiente información al respecto. Al tratarse de un factor que ha obtenido una baja valoración, y debido al carácter cambiante del mercado laboral, se trataría de un aspecto a incluir en las charlas del departamento de orientación.

Por todo lo anterior, la orientación debería tener un mayor peso a partir de tercero de la ESO, momento en el cual los alumnos deben escoger las optativas que marcarán su ruta académica. Se ha podido observar en un centro educativo el resultado de la charla sobre optativas ofrecido por un tutor de grupo. No solo la gran mayoría de alumnos seguían teniendo dudas al respecto después de la misma, sino que ésta tenía lugar en el tercer trimestre, cuando el plazo para la toma de decisiones se reduce considerablemente. Sería conveniente realizar esta orientación a mitad de curso, durante el segundo trimestre, para que los alumnos tuviesen oportunidad de encaminar sus esfuerzos en caso de que deban mejorar en determinadas asignaturas para lograr sus metas.

Otro aspecto a tener en cuenta por parte del departamento de orientación es el prestar la misma atención a todos los alumnos, no solo a aquellos cuyas calificaciones denotan la necesidad de recibir orientación individualizada para dirigirlo hacia una salida alternativa a la ESO. Así, sería conveniente ofrecer, como mínimo, una sesión de tutoría individualizada a todos los estudiantes para que puedan solventar las dudas referentes al sistema educativo. De igual forma, es importante ofrecer información de calidad en Bachillerato, tanto a los alumnos que no tienen claro qué estudiar como los que ya han tomado una decisión, independientemente de los resultados académicos que hayan obtenido. Esto puede ahorrarles invertir uno o dos años extra repitiendo curso en Bachillerato cuando podrían estar haciendo una formación más aplicada y acorde a sus intereses. En el caso de aquellos que ya hayan tomado su decisión se les debe brindar la oportunidad de conocer bien el abanico de posibilidades, las salidas

profesionales que ofrecen los estudios seleccionados y la situación laboral de esa profesión, ya que se trata de una información que, posiblemente, el alumno no conozca en profundidad a esa edad, tal y como se ha observado en los resultados de los gráficos 2, 7 y 11 (referentes al grado de satisfacción sobre la información recibida en cuanto a salidas académicas o el mercado laboral). En definitiva, todos los alumnos, tanto si necesitan una orientación individualizada como si muestran ya una clara predisposición hacia unos estudios en particular, deben recibir la misma orientación inicial para que tengan a su alcance las herramientas e información suficiente y necesaria.

Para que esta labor sea más efectiva, en las charlas de orientación colectivas o individuales se debe potenciar la participación de la familia dado que se trata del segundo agente más valorado por los alumnos a la hora de tomar decisiones sobre los estudios. Tal y como remarca Cueto et al. (2014), la familia puede ejercer una influencia sobre los intereses o las motivaciones de los hijos, basada en las opiniones o el nivel socioeconómico. Con relación a este aspecto, se ha asistido a una charla sobre salidas educativas tras finalizar la ESO organizada por la Universidad de las Islas Baleares y dirigida a padres y madres (Álvarez y Molinos, 2021). En dicha charla, además de participar como ponentes profesores de secundaria asociados a la UIB, también ha intervenido personal técnico de la Dirección General de Formación Profesional. La información ofrecida incluyó tanto el acceso y funcionamiento de los Certificados de profesionalidad como de los FPGM y FPGS, además de la respectiva información referente a los Grados universitarios. Dado que la información ha resultado muy completa, se podría promocionar este tipo de servicio ofrecido por la UIB en los centros educativos. Una posibilidad sería que los propios orientadores asistiesen a este evento y trasladasen la totalidad de la información a sus respectivos centros. Por otro lado, podría ofrecerse este servicio desde la Universidad a diversos centros agrupados por zonas, en coordinación con los departamentos de orientación de estos, ya que el hecho de realizarlas en línea facilita la asistencia de un mayor número de

personas. De esta manera se aseguraría el llegar a un mayor número de familias y se facilitaría la resolución de dudas.

En cuanto a los cuestionarios vocacionales, los resultados muestran equiparación entre el número de personas que ha utilizado esta herramienta durante su etapa en la ESO y las que no, observándose un ligero incremento en las que sí las han utilizado en Bachillerato. Dado que es en la ESO donde los alumnos deben empezar a tomar decisiones que encaminarán su futuro académico, debería potenciarse su uso en el tercer y cuarto curso. Así mismo, tanto en la ESO como en Bachillerato, y a pesar de que el alumno haya decidido qué estudios cursar, es conveniente revisar los resultados obtenidos mediante estos cuestionarios de forma individualizada, en especial en la etapa de Bachillerato. Así, se verifica que el alumno comprende las implicaciones derivadas del estudio escogido, en tanto a las salidas profesionales o la situación laboral actual de esa profesión. Por otro lado, en el caso de que los resultados contradigan parcial o totalmente la elección previa del alumno, se deben probar otras herramientas u ofrecer información más precisa sobre las salidas disponibles dado que, como se comentó anteriormente, algunas profesiones resultan ser innovadoras y pueden no estar contempladas en los cuestionarios vocacionales (Acosta y Sánchez, 2015).

Cabe destacar que los departamentos de orientación pueden verse desbordados ante la variedad de tareas a realizar, en ocasiones propias de otras figuras, como la del personal técnico en intervención socio comunitaria (TISOC). También es posible que determinados alumnos requieran una mayor atención (principalmente, por necesidades específicas de apoyo educativo). Esto puede ocasionar que se desatienda en cierta medida la tarea de orientación de aquellos alumnos cuyos resultados académicos son adecuados, en pro de los que requieren una mayor intervención pedagógica. Sin embargo, los primeros pueden necesitar también una guía en cuanto a orientación académica que, al no obtenerla por parte del centro, se acabe buscando en otros agentes los cuales

pueden no disponer de información suficiente, como sería la familia o los iguales. Además, este año se ha observado un incremento en las tareas de apoyo de los pedagogos o psicólogos a otros profesores durante sus clases debido a la situación derivada por la COVID-19, en la que se han visto modificadas las ratios o ha habido más sustituciones de personal docente. Por estos motivos, es imprescindible disponer del personal suficiente en el departamento de orientación para asegurarse de que no se desatiende ningún perfil del alumnado, brindado apoyo a la totalidad de ellos según sus necesidades.

Por último, se propone incluir dentro de las sesiones de tutoría de Bachillerato una programación específica impartida por el departamento de orientación, en la que se ofreciesen contenidos similares a los que se trabajan en la asignatura de Formación y orientación laboral (FOL) en los CFGM y CFPS, para que los alumnos tengan información inicial sobre el mercado laboral, aunque accedan a él a través de un grado universitario.

Referencias

- Acosta, M.M., y Sánchez, J.P. (2015). Desempeño psicométrico de dos escalas de autoeficacia e intereses profesionales en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista CES Psicología*, 8(2), 156-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417009.pdf>
- Álvarez, J.A. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), pp. 65-90. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298521>
- Álvarez, L., y Molinos, F. (Abril de 2021). *Seràs UIB. El meu fill o filla acaba l'ESO. Què pot fer?* Xerrada virtual organitzada per la Universitat de les Illes Balears.
- Arciniegas, M. C., Puentes, A.M., Trujillo, E.M., Gamba, M., Gutiérrez, C., y Beltrán, A.M. (2018). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 9(2), 4-36. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.02>
- Arévalo, D. M. y Cano, S.L. (2014). Estudio exploratorio sobre los intereses profesionales en estudiantes de la carrera de Psicología de la UCA. *Psicogente*, 17(31), 33-48. <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.1468>
- Ahvan, Y.R. y Pour, H.Z. (2016). The correlation of multiple intelligences for the achievements of secondary students. *Educational Research and Reviews*. 11(4), 141-145. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2532>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación. En Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López, E., Pérez, J.C., ..., Planells, O. (Eds.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Reire*, 8(2), 129-147.
<https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2828>
- Boonma, M. y Phaiboonnugulkij, M. (2014). Why is an application of multiple intelligences theory important for language learning and teaching speaking ability? *Advances in Language and Literary Studies*. 5(5), 162-168.
<https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.5p.162>
- Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Broc, M.A. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria*. REOP. 30(1), pp. 75-92.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Cueto, Y.C., Cueto, R. y Sánchez, S. (2014). Transcendencia del papel de la familia en el proceso de orientación profesional de sus hijos. *Mendive. Revista de educación*, 12(4), 436-441.
- Drigas, A.S. y Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*. 8(5), 45. <https://doi.org/10.3390/bs8050045>
- Fabila, A.M., Minami, H. e Izquierdo, M.J. (2012). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50).
<https://doi.org/10.19136/pd.a0n50.589>

Instituto Nacional de Estadística (2019a). Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios. EILU. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597

Instituto Nacional de Estadística (2019b). Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736056996&menu=ultiDatos&idp=1254735976597

Kestel, M. y Kiliç, M. (2020). Ethics and safety unit in the context of multiple intelligence theory. *Turquoise International Journal of Educational Research and Social Studies* 2(2), 12-19.

Lohbeck, A. (2020). Does integration play a role? Academic self-concepts, self-esteem, and self-perceptions of social integration of elementary school children in inclusive and mainstream classes. *Social Psychology of Education*. 23(5), 1367-1384. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09586-8>

López, D. y Hernández, A. (2018). Influencia familiar y personas significativas en la elección de carrera universitaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 923-940. Recuperado de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol21num3/Vol21No3Art8.pdf>

Martínez, J.M. y Santamaría, P. (2013). *EXPLORA. Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional*. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/EXPLORA_extracto_manual_2013.pdf.

- Martínez, P., Pérez, F.J. y Martínez, M. (2014). Orientación profesional en educación secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 57-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Miguélez, F. (2018). Revolución digital y futuro del empleo. *Anuario IET de trabajo y relaciones laborales*, 5, 147-61. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/anuarioiet/article/view/348330>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. (Abril 2021) Plan de Modernización de la Formación Profesional. Agenda 2030. Recuperado de: <https://www.todofp.es/dam/jcr:5d43ab06-7cdf-4db6-a95c-b97b4a0e1b74/220720-plan-modernizacion-fp.pdf>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España. (2019) Inserción laboral de los egresados universitarios. Curso 2013-2014 (análisis hasta 2018). Sistema integrado de información universitaria. Recuperado de: https://public.tableau.com/views/Insercion_Laboral/Infografia?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#6
- Olmos, M.C., Luque, M. y Cuevas, J.M. (2019). A confirmatory evaluation of an educational orientation tool for pre-university students. *Education sciences*, 9(4), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci9040285>
- Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peinado, F. y Fernández, M. (2011). Reflexión sobre la motivación de los alumnos de Grado en la elección de estudios de comunicación en las universidades

de Madrid. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. 17(2), 383-400.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2011.v17.n2.38121

Rodríguez-Muñiz, L.J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J. Cueli, M. y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de psicología y educación*. 14(1), 1-15.
<https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>

Universidad de las Islas Baleares (s.f.a). *Seràs UIB. Futur alumnat de grau. A quin perfil t'acostes?* Recuperado de: <https://seras.uib.cat/perfil/>

Universidad de las Islas Baleares (s.f.b). *Seràs UIB. Futur alumnat de grau. El meu fill o filla acaba l'ESO. Qüestionari d'interessos professionals: quin grau de la UIB podria ser el teu?* Recuperado de: <https://seras.uib.cat/orientacio/materials/questionari/>

Van der Aar, L.P.E., Crone, E.A. y Peters, S. (2019). What characterizes adolescents struggling with educational decision-making? The role of behavioral and neural correlates of self-concept and self-esteem. *Mind, Brain and Education*, 13(3), 184-197. <https://doi.org/10.1111/mbe.12209>

Veyis, F., Seçer, I. y Ulas, S. (2019). An investigation of the mediator role of school burnout between academic stress and academic motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(4), 46-53. <https://doi.org/10.5430/jct.v8n4p46>

Yohana, C., Agung, I., Perdana, N.S. y Silisabon, S. (2020). A study of factors influencing the development of student talent. *International Journal of Education and Practice*. 8(3), 441-456.
<https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.441.456>

Bibliografía

- Marban, V. (s.f.). *Tema 5. La encuesta estadística. Tipos de encuesta. Organización y diseño de cuestionarios. Casos prácticos. Prácticas cualitativas. El grupo de discusión.* Universidad Alcalá de Henares. Recuperado de: http://www3.uah.es/vicente_marban/ASIGNATURAS/SOCIOLOGIA%20ECONOMICA/TEMA%205/tema%205.pdf
- Rodríguez, L.J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M. y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>

Anexo 1. Cuestionario de satisfacción sobre orientación académica en ESO y Bachillerato.

Cuestionario de satisfacción sobre orientación académica en ESO y Bachillerato

A través de los datos recogidos en este cuestionario se pretende analizar el grado de satisfacción de los alumnos en relación con el trabajo realizado por el departamento de orientación de su respectivo centro de estudios durante la ESO y el Bachillerato, en concreto, la utilidad de la información académica y/o profesional que puedan haber recibido para decidir las optativas o estudios a cursar tras finalizar dichos niveles académicos.

El tiempo necesario para completar el cuestionario será aproximadamente de 10 minutos. Las respuestas son confidenciales. En todo momento se asegura el anonimato de los participantes.

La finalidad de los datos recogidos es exclusivamente para fines académicos y de investigación. Si tiene cualquier duda o pregunta puede contactar con crisrina.juan5@estudiant.uib.cat

Al contestar el cuestionario, reconoce que participa de forma voluntaria. Puede interrumpir la encuesta o abandonarla en cualquier momento, si lo desea.

En cumplimiento de lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, le informamos de que los datos recogidos serán incluidos en uno o más ficheros gestionados por crisrina.juan5@estudiant.uib.cat, cuya finalidad es la participación en el estudio de satisfacción sobre orientación académica en ESO y Bachillerato. Los datos solicitados son necesarios para cumplir con la finalidad mencionada y, por lo tanto, el hecho de no obtenerlos impide conseguirla. [Crisrina.juan5@estudiant.uib.cat](mailto:crisrina.juan5@estudiant.uib.cat) es la responsable del tratamiento de los datos y, como tal, le garantiza los derechos de acceso, rectificación, oposición, supresión, portabilidad, limitación del tratamiento, y a no ser objeto de decisiones individuales automatizadas en cuanto a los datos facilitados y tratados. Para ejercer los derechos indicados se deberá dirigir por escrito a la dirección de correo electrónico crisrina.juan5@estudiant.uib.cat

Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario de satisfacción sobre orientación académica en ESO y Bachillerato

*Obligatorio

Información general de los participantes

Conteste las siguientes preguntas genéricas sobre los estudios cursados hasta la fecha.

Fecha de nacimiento: *

Fecha



Sexo: *

Mujer

Hombre

Estudios que cursa actualmente: *

- 1º Bachillerato
- 2º Bachillerato
- 1º año de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM)
- 2º año de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM)
- 1º año de Formación Profesional de Grado Superior (FPGS)
- 2º año de Formación Profesional de Grado Superior (FPGS)
- 1º año de Grado Universitario
- 2º año de Grado Universitario
- Otro: _____

Indique TODOS los estudios que haya cursado (finalizado) hasta la fecha (puede seleccionar más de uno): *

- ESO
- Bachillerato
- Formación Profesional de Grado Medio (FPGM)
- Formación Profesional de Grado Superior (FPGS)
- Grado Universitario
- Otro: _____

Indique el tipo de centro donde cursó la ESO: *

- Centro público
- Centro concertado
- Centro privado

Indique el tipo de centro donde cursó Bachillerato: *

- Centro público
- Centro concertado
- Centro privado
- No he cursado Bachillerato

Centro donde cursa actualmente los estudios: *

- ADEMA (Academia Dental de Mallorca)
- Colegio Sant Antoni Abat
- UIB (Universidad de las Islas Baleares)
- I.E.S. Marratxí
- Otro: _____

Orientación recibida en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

En este apartado se va a analizar el nivel de satisfacción con la información recibida durante la ESO por parte del centro de estudios, en relación a la información facilitada sobre las optativas y las salidas académicas disponibles (FPGM, Bachillerato o Certificados de Profesionalidad).

Valore del 1 al 5 el grado de satisfacción en cada pregunta, donde 1: Totalmente en desacuerdo, 2: Algo en desacuerdo; 3: Indiferente, 4: Algo de acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

El número de sesiones de orientación ha sido adecuado para poder decidir mi futuro académico tras finalizar la ESO:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

La información recibida durante las sesiones de orientación ha sido de utilidad:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Se me ha informado de la posibilidad de recibir orientación individual o he recibido orientación individual en algún momento, en el caso de ser necesaria:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Se me ha informado de las salidas educativas disponibles tras finalizar la ESO (FPGM o Bachillerato):

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Se me ha informado de la posibilidad de cursar Certificados de Profesionalidad, como salida alternativa a la FPGM:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

He realizado algún cuestionario vocacional o profesional para averiguar cuáles son mis fortalezas y debilidades, con tal de orientar mi decisión hacia una rama de específica de FPGM o Bachillerato:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

En general, la orientación recibida por parte del departamento de orientación me ha ayudado a decidir mi futuro, en relación a qué estudios cursar tras finalizar la ESO:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

De los siguientes, indique quién o quiénes han influido más en la toma de decisiones respecto a su futuro académico y/o laboral al finalizar la ESO:

- Orientador del centro de estudios
- Profesores y/o tutores
- Familia
- Amigos
- Yo mismo (en relación a intereses, gustos o aptitudes)
- Entorno (barrio, centros de estudio próximos al domicilio familiar)
- Posibilidad de encontrar trabajo
- Facilidad de acceso a los estudios a cursar
- Prestigio de los estudios a cursar

Orientación recibida en Bachillerato

Si usted ha cursado Bachillerato tras finalizar la ESO, se ruega que conteste este apartado.
Si usted ha cursado otra formación para acceder a estudios superiores (FPGM o prueba de acceso) no es necesario que conteste este apartado.

En esta sección se va a analizar el nivel de satisfacción con la información recibida durante el Bachillerato, en relación a las salidas académicas disponibles (Grado Universitario o FPGS) por parte del centro de estudios u otras instituciones (como universidades).

Valore del 1 al 5 el grado de satisfacción en cada pregunta, donde 1: Totalmente en desacuerdo, 2: Algo en desacuerdo; 3: Indiferente, 4: Algo de acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

Indique la modalidad de Bachillerato que cursó:

- Ciencias y/o tecnología
- Ciencias Sociales y/o Humanidades
- Artes

Considero que se han organizado suficientes sesiones de orientación colectivas en mi centro de estudios para poder decidir mi futuro académico tras finalizar el Bachillerato:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

La información recibida durante las sesiones de orientación ha sido de utilidad:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Se me ha informado de la posibilidad de recibir orientación individual, o he recibido orientación individual en algún momento, en el caso de ser necesaria:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

La información recibida sobre las opciones de FPGS ha sido suficiente:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

La información recibida sobre las opciones de grado universitario ha sido suficiente:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

En el caso de haber asistido a charlas programadas por alguna universidad, éstas han sido interesantes y de utilidad para decidir mi futuro académico:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

He recibido información sobre la situación del mercado laboral en relación a las posibles opciones de estudio (como, por ejemplo, la tasa de desempleo, la tasa de afiliación o la demanda de profesionales del FPGS o del grado universitario por el que me he interesado):

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

He realizado algún cuestionario vocacional o profesional para averiguar cuáles son mis fortalezas y debilidades, con tal de orientar mi decisión hacia una rama de estudio concreta de FPGS o Grado Universitario:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

En general, la orientación recibida por parte del departamento de orientación me ha ayudado a decidir mi futuro, en relación a qué estudios cursar al finalizar el Bachillerato:

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

De los siguientes, indique quién o quiénes han influido más en la toma de decisiones respecto a su futuro académico y/o laboral al finalizar el Bachillerato:

- Orientador del centro de estudios
- Profesores y/o tutores
- Familia
- Amigos
- Yo mismo (en relación a intereses, gustos o aptitudes)
- Entorno (barrio, centros de estudio próximos al domicilio familiar)
- Posibilidad de encontrar trabajo
- Facilidad de acceso a los estudios
- Prestigio de los estudios a cursar

Comentarios

Si lo desea, puede realizar algún comentario o puntualizar alguna respuesta sobre las cuestiones planteadas.

Escriba aquí cualquier comentario, opinión o puntualización que desee realizar.

Tu respuesta
