

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2014

Fecha de revisión: 20 de diciembre de 2014

Fecha de aceptación: 9 de enero de 2015

Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M. & Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 75-89.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121>

Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM

Soledad Romero-Rodríguez⁽¹⁾, Margarita Seco-Fernández⁽²⁾, Mar Lugo-Muñoz⁽¹⁾

⁽¹⁾Universidad de Sevilla, ⁽²⁾ IES Pablo Picasso

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca en el desarrollo del proyecto de investigación "ORIENT@CUAL: elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación" subvencionado por el Plan Nacional I+D. Aportamos los primeros resultados obtenidos en la evaluación piloto del programa generado en el proyecto. Dicho programa se basa en un enfoque narrativo y sistémico de la orientación en el que el trabajo desde el Ser es el elemento clave. Se presentan los resultados obtenidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a 16 estudiantes de PCPI y CFGM de dos IES de la provincia de Sevilla una vez finalizada su participación en el programa. Los resultados apuntan a que el programa contribuye al desarrollo de las competencias implicadas en las diferentes fases de elaboración del proyecto profesional y vital.

Palabras clave

Orientación para el desarrollo de la carrera; enfoque narrativo-sistémico; formación profesional; proyecto profesional y vital.

Contacto:

Soledad Romero Rodríguez. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnica s/n. 41013-Sevilla. Tel. 955426032. sromero@us.es.

Margarita Seco Fernández. IES Pablo Picasso-Sevilla. Tel. 955426032 2margaritasgmail.com.

Mar Lugo Muñoz. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnica s/n. Tel. 955426032. marlugmun@alum.us.es.

Proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER dentro del Plan Nacional I+D. Convocatoria 2010. <http://www.orientacual.es>

Self-Guidance: some contributions to the career planning of PCPI and CFGM (Initial Vocational Education) students

Abstract

This paper is part of a Research Project entitled "*ORIENT@CUAL. Career and personal development plans in Vocational Education and Training groups*". The project has been supported by the National R+D Plan. We report the first results obtained in the pilot evaluation of the program generated in the project. This program is based on the narrative and systemic approach where the self is the key element. Results have been obtained through in-depth interviews (16 students in VET courses). The results indicate that the program contributes to the acquisition of career competences.

Key words

Career guidance; narrative and systemic approach; Vocational Education and training; career and personal plans.

*A nuestras hijas adolescentes,
en su transitar por la vida.*

Introducción

Reflexiones de partida: necesidad de orientación centrada en el Ser en la Formación Profesional

El proceso de investigación que presentamos en este trabajo comenzó en el año 2010, con la solicitud del proyecto Orient@cual a la Convocatoria¹ 2010 del Plan Nacional I+D+I y está aún en la fase de finalización del análisis de los últimos datos que hemos recogido hasta junio de 2014.

La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), establecía la necesidad de desarrollar sistemas y procesos de información y orientación profesional, como uno de los elementos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). La normativa que desarrollaba esta Ley hacía referencia a la creación de un Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional que, en el caso de la Formación Profesional Inicial desarrollaría su actuación en los centros dependientes de la administración educativa y los centros integrados de formación profesional que impartan estas enseñanzas. El RD 1147/ 2011 de ordenación de la FP del sistema educativo se plantea entre sus objetivos el refuerzo de la información y orientación profesionales como elementos de mejora de la cualificación profesional. Doce años han pasado ya desde el establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y aún el/los sistemas de orientación están sin desarrollar, como indica el reciente informe elaborado por Blas (2014), por lo que la orientación en el ámbito de la FP sigue siendo muy deficitaria (Fernández Enguita, 2014).

¹ "ORIENT@CUAL: elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación" subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER dentro del Plan Nacional I+D. Convocatoria 2010. <http://www.orientacual.es>

Como hemos insistido en trabajos anteriores (Romero Rodríguez, 2013) no cabe duda de que la orientación es un factor esencial de calidad de la enseñanza. En el ámbito concreto de la FP se reivindica, con datos empíricos, la necesidad de incrementar y mejorar las actuaciones y procesos de orientación (Casares, 2007; Sanz, 2010; Renés y Castro, 2013). Los informes sobre la situación de la FP a nivel europeo y en el estado español elaborados, respectivamente, por CEDEFOP (Borghans y Golsteyn, 2008) y la Fundación Santillana (Blas y Planells, 2013), destacan el papel de la orientación como un proceso que no sólo para aprender a elegir, sino para gestionar su propia carrera, sus propias capacidades y saberes.

En el momento presente nos hallamos ante un nuevo momento de cambios que apuntan hacia el desarrollo de la FP dual (RD 1529/2012), a la vez que se crea la FP Básica (RD 127/2014), sin que haya habido el suficiente debate y participación de los diferentes agentes y sectores sociales.

Los cambios normativos que se han dado desde 2002, no parecen haber dado respuesta a la desigualdad de oportunidades, como indican los resultados de los estudios realizados por Martínez y Merino (2011); Merino, García, Casal y Sánchez (2011) o Planas, (2012), de forma que el alumnado que realiza los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) tienen una procedencia socioeconómica más parecida a sus compañeros/as que abandonan o que finalizan sus estudios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). El alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) tiene un perfil socio-económico más parecido al que cursa Bachillerato y aspira a ir a la Universidad. Para que este panorama tomara otro color sería necesario una mayor flexibilización en los sistemas de pasarelas y accesos, el desarrollo de procesos de orientación que facilitaran la liberación de las ataduras respecto a la procedencia social, así como medidas de apoyo y ayudas de compensación.

Los centros tienen que convertirse en espacios en los que el alumnado tenga la oportunidad de reflexionar sobre sus motivaciones personales para poner en marcha actuaciones dirigidas a que el alumnado pueda elaborar el sentido (meaning-making) de su propia formación y de su propio desarrollo personal y profesional (career development), como forma de empoderamiento en y fuera del propio centro y de estar preparados para una sociedad en constante cambio (Mittendorf, Jochems, Mijers y Brock, 2008; Mittendorff, Brock, Beijaard, 2010). Se reclama, por otra parte, el establecimiento de entornos de aprendizaje y de orientación donde el alumnado pueda desarrollar un aprendizaje auténtico, auto-dirigido (Bruijin y Leeman, 2010), donde predomine la noción de “*boundaryless career*”, en la que se contempla el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva amplia y compleja, alejada de los modelos de ajuste. En este enfoque las experiencias y las vivencias del alumnado así como la reflexión compartida -en grupo y con el profesorado- son el centro del proceso de aprendizaje (Kuijpers, Meijer, Gundy, 2010). Se trataría, en definitiva, de desarrollar entornos de aprendizaje, de orientación y también de investigación menos centrados en el “*productivismo*” y con un enfoque más humanístico en el que la persona sea el centro (Mc Grath, 2011); una orientación, desde nuestro punto de vista, que parta desde el Ser.

Situación y necesidades de orientación del alumnado de FP

Si bien son muy escasos los trabajos de investigación que se han centrado en la orientación en Formación Profesional (Figuera y Romero, 2013) recientemente se han publicado algunos trabajos que han atendido a las necesidades de orientación del alumnado de FP (Rial y Mariño, 2010; Santana, Feliciano y Santana, 2012, 2013).

La primera fase del proyecto Orient@cual se centró en analizar precisamente la situación y las necesidades y la situación de la orientación en la FP del sistema educativo (PCPI, CFGM y

CFGs). Para recopilar la información se utilizaron tanto procedimientos de corte cuantitativo y cualitativo. Participaron 27 institutos de Educación Secundaria y FP; 4417 estudiantes; 368 docentes y orientadores/as. En una segunda fase del proyecto, además, se realizó un estudio de casos múltiples para analizar en profundidad las experiencias de orientación dirigidas al alumnado de FP de 7 centros. En cada caso (centro) se realizaron entrevistas en profundidad a profesorado y alumnado y se realizó un análisis de documentos del centro (POATs, planes de centro, webs...). Algunos de los resultados obtenidos a través de estas fases están resumidas en el cuadro 1.

Cuadro 1.

Necesidades de orientación del alumnado de FP

1. Contradicción en la sobrevaloración de la percepción alumnado respecto al dominio de competencias para auto-orientarse en escalas, frente a resultados fotolenguaje y percepción profesorado.
2. Mayores necesidades:
 - a. Orientación personal: reconstrucción de la confianza en sí mismo/a y en la vida;
 - b. exploración del entorno (formativo y laboral);
 - c. elaboración del proyecto profesional y vital;
 - d. empleabilidad;
3. Necesidad clarificación respecto a la estructura de los estudios de FP que realizan y los posibles itinerarios formativos posteriores.
4. Principal agente de orientación: familia y amistades, por este orden.
5. Escasa percepción por parte del alumnado del apoyo de orientadores/as y profesorado.
6. Insuficiente orientación previa a FP: más centrada en información administrativa que en preparación para toma de decisiones.
7. Constatación de la diversidad de trayectorias académicas y profesionales previas.
8. Diferencias en función de niveles (más parecidos entre sí PCPI y CFGM).
9. Diferencias en función del género.

El programa Orient@cual: una herramienta de orientación profesional desde el ser

Breve acercamiento a la fundamentación teórica del programa

La finalidad del programa Orient@cual, de acuerdo con el enfoque de orientación que ha caracterizado nuestra línea de investigación (Romero Rodríguez, 1999; 2003; 2004; 2009; 2013; 2014), es favorecer que el alumnado aprenda a cuestionarse su propio proyecto profesional y vital, entendiendo por tal un proceso de “ser-en-proyecto”. Entendemos por proyecto profesional y vital el proceso de construcción activa en el que la persona abre diferentes canales de conocimiento (reflexión, intuición, emoción, silencio, escucha de sí misma) en busca de sentido de sus experiencias vitales (académicas, relacionales, profesionales...) toma la energía para transitar hacia el siguiente paso en su trayectoria vital de manera libre, consciente y motivada. Nos situamos en un enfoque sistémico narrativo de la orientación profesional cuyos elementos esenciales describimos de una forma muy sucinta a continuación.

Desde los planteamientos narrativos se considera que las personas diseñan y construyen sus propias vidas de manera progresiva en un proceso de interacción pasado-presente-futuro en el que dan sentido y significado a elementos vitales que inicialmente aparecían como desconectados. De ahí, que a este enfoque se le haya denominado *life designing* (Savickas et al, 2009, 2012).

Para McMahon y Patton (McMahon y Patton, 1995; Patton y Mc Mahon, 1999, 2006), el desarrollo de la carrera se produce en la interacción de los diferentes sistemas de pertenencia del individuo: su sistema intrapersonal (género, edad, atributos físicos, creencias, intereses, valores...); el sistema social (familia, iguales, medios de comunicación...); el sistema macrosocial (decisiones políticas, tendencias históricas...). El enfoque sistémico, por tanto, añade a esta dimensión temporal una dimensión espacial.

Este proceso dinámico de influencias no es estático, sino que cambia con el tiempo y las oportunidades que ofrecen los propios sistemas de pertenencia. Por tanto, todos los sistemas de influencias se encuentran dentro de un marco temporal pasado-presente-futuro y están estrechamente ligados entre sí.

Estructura y contenidos del programa Orient@cual²

La finalidad del programa es potenciar en el alumnado el desarrollo de competencias que le cualifiquen para orientarse en relación a su trayectoria vital y profesional (de ahí el nombre Orient@cual). Esto supone la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes implicadas en la exploración de sí mismo/a (intereses, competencias, lugar que ocupa en sus sistemas de pertenencia, historia académica, familiar y personal...) y del entorno laboral y formativo (perfiles profesionales, requisitos de acceso a profesiones, al empleo, opciones para completar la formación); en la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales y en el desarrollo de la empleabilidad y la ocupabilidad.

El principal colectivo destinatario es el alumnado de Formación Profesional (PCPI, CFGM, CFGS). No obstante, las actividades que se proponen pueden ser también de utilidad para alumnado de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. En ambos casos se podría completar el programa con actividades de exploración de opciones formativas que se irán incorporando de manera progresiva al programa.

Las competencias a desarrollar a través de las actividades propuestas en el programa son las siguientes:

- Exploración de los factores que inciden en su trayectoria profesional y vital.
- Exploración del entorno profesional y laboral.
- Proyección vital y profesional.
- Empleabilidad e inserción.

El programa está organizado en una estructura modular “a la carta” en la que se clasifican las actividades en función de las competencias que desarrollan. El profesorado y/u orientador/a puede estructurar su propio programa (de ahí la denominación “a la carta”) seleccionando las actividades a desarrollar en función de las necesidades y las características del grupo.

² El programa fue diseñado dentro del proyecto de investigación Orien@cual por: Romero Rodríguez, S.; Álvarez Rojo, V.; Seco Fernández, M.; Lugo Muñoz, M. Se puede disponer de él en <http://www.orientacual.es/portal/programa/programa-completo.html>. El programa cuenta con una web de soporte: <http://www.orientacual.es>

Evaluación piloto del programa Orient@cual. Un primer acercamiento a la perspectiva del alumnado

Metodología

El programa está acompañado por una serie de procedimientos e instrumentos para su evaluación³, entre los que se incluyen escalas de necesidades, parrillas de evaluación de cada sesión, registros de incidentes críticos y escala de evaluación final. Todos estos instrumentos y procedimientos han sido utilizados para recopilar información en los casos estudiados. Asimismo, se han realizado entrevistas en profundidad al profesorado y orientador participante (entrevistas individuales) y al alumnado participante (entrevista en profundidad grupal).

Al ser un programa “a la carta”, cada centro seleccionó los contenidos a trabajar y las actividades que realizarían, teniendo en cuenta las competencias que se suponían que se trabajaban en el módulo de FOL.

El proceso de validación del programa se ha llevado a cabo a través de un estudio de casos múltiples (dos IES de la provincia de Sevilla y un Centro Integrado de Formación Profesional en la provincia de Huelva). En este trabajo realizamos un primer acercamiento a los datos obtenidos a través de la experiencia de los centros de Sevilla (IES Pablo Picasso e IES Polígono Sur). El programa se ha desarrollado, respectivamente, en un grupo de CFGM y un grupo de PCPI. El número total de estudiantes que han participado ha sido de 26.

En este trabajo presentamos los resultados relativos a los aprendizajes realizados tomando como referencia los datos obtenidos a través de las dos entrevistas grupales realizadas en cada centro una vez que finalizó la aplicación del programa (mes de junio de 2014). Se citó para ello a informantes clave (alumnado que hubiera participado en, al menos un 80% de las sesiones y que tuvieran disponibilidad para participar). En la entrevista 1 participaron 9 estudiantes (3 chicas y 6 chicos) y en la entrevista 2 fueron 7 los participantes (2 chicas y 5 chicos). Las proporciones en cuanto a género son coherentes con la distribución de la clase.

El análisis de los datos se realizó a través de la elaboración de un sistema de categorías.

Resultados: Aprendizajes para la elaboración del proyecto profesional y vital. Un aprendizaje desde y para el Ser

Presentaremos a continuación los resultados obtenidos a través de las entrevistas en profundidad realizadas al alumnado. Para ello, vamos a tomar en consideración la valoración que ha realizado el alumnado en relación con los aprendizajes relativos a cada una de las fases de elaboración del proyecto profesional y vital, las cuales han sido representadas en la figura 1. Si bien en nuestro trabajo también atendimos a la percepción sobre la metodología y el desarrollo del programa, por razones de espacio atenderemos sólo al aspecto señalado.

Acogida

Partimos de un contexto de desarrollo del programa con un alumnado que se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la edad y las experiencias vitales. Si bien la mayoría son adolescentes, nos encontramos con alumnado que se ha reincorporado a los estudios después de haber pasado varios años desde el abandono de los mismos. Esta diversidad es mayor en el grupo de CFGM.

³ <http://www.orientacual.es/portal/programa/evaluación-del-programa.html>

sentido, aunque sea vinculado al plano de la supervivencia. En algunas ocasiones parecen moverse obligados por las circunstancias familiares.

E7: Yo este módulo estaba totalmente pegao de que no quería hacer esto, lo que pasa que me dije lo voy hacer por obligación porque prefiero hacer esto que no estar haciendo nada. Pero luego ma dao cuenta que este módulo, a parte pa servirme que me está preparando, me sirve para más cosas. Porque si yo me saco esto yo puedo llevá los papeles de mi negocio y es dinero que me ahorro. Entonces le veo ese lao positivo, me lo termino de sacar pa tener algo, si ya tengo esto ya tengo algo más que me puede ayudar a la hora de mi negocio. (Entrevista 1)

La primera actividad que se realiza para favorecer la acogida utiliza la técnica del fotolenguaje (Romero Rodríguez et al., 2012). Esta actividad ha resultado ser una de las más atractivas y valoradas para el alumnado, llegando incluso a reclamar que se le dedique más tiempo a ella. Con esta actividad comienza a crearse un clima de confianza entre el alumnado y las personas que desarrollan el programa así como dentro del propio grupo de estudiantes. Favorece que reconozcan que, “en esencia, yo soy igual que tú, tú eres igual que yo”.

E1: te das cuentas que aquí estamos todos exactamente iguales

E7: Sí, iguales. Que estamos cortaos por el mismo patrón.

E8: es que al que tú no conoces de ná, y te das cuenta que hay cosas que tienen relación con ellos y lo acabas de conocer. Pero... te das cuenta que tienes algo en común.

E1: Y te das cuenta que todos tenemos el mismo fin. (Entrevista 1)

Asimismo, les sirve para comprender que en el proceso de orientación los sentimientos, las emociones, tienen un lugar importante, y lo agradecen.

E9: Es una forma de expresar nuestros sentimientos, en qué forma enfocamos nuestra vida, que hemos pasao en nuestra vida. (Entrevista 2)

Inicialmente tienen dificultades para abrirse y compartir sus sentimientos, principalmente porque no están acostumbrados a hacerlo en un espacio como el aula. Progresivamente se van abriendo y adquiriendo más confianza, acompañados por el profesorado/orientador, a quienes han sentido muy cercanos.

E7: En la primera sesión con vosotros estábamos un poco nerviosos porque no sabíamos que íbamos hacer, no teníamos confianza con vosotras.

E2: Parece que no pero tenemos eso como... pero cuando nos soltamos yo creo que fue más fluido... Entonces con vosotras fue muy fácil. ..

E7: Es que quieras o no es abrirse y abrirse con tantos compañeros eso cuesta ¿Sabes? Y tu vida y eso... y si tu no conoces a las personas y le abres to después te la pueden jugar y tienen dónde agarrar. (Entrevista 1)

Debemos señalar, por último, que el alumnado ha recibido muy bien que cada sesión comenzara con un ejercicio de respiración que les permitiera conectar con su interior y estar más centrados en la experiencia a vivir en el aula.

E2: Eso nos dimos cuenta en todas las actividades, en una actividad que meditar un poquito... a mí eso me concentró más en hacer la actividad. Y después que estamos más relajaos.

E11: Es que la respiración te tranquiliza un poco. (Entrevista 1)

Exploración y sentido

a) Exploración de sí mismo/a

El alumnado reconoce la capacidad del programa para favorecer la expresión y el reconocimiento de sí mismo/a y “darse cuenta” tanto de aspectos relacionados consigo mismo como con su entorno.

E10: A mí me ha parecido interesante porque me ha aclarado las ideas. Porque te ha ayudado a expresar cosas de ti mismo. (Entrevista 2)

E5: Me han ayudado para saber qué querer hacer conmigo mismo y bien... (Entrevista 1)

Valoran que les sirve para reconocer el camino recorrido, con sus aciertos y sus “errores” – si es lícito llamarlos así- y, a partir de ahí, van encontrando sentido a su trayectoria

E13: Ya pero ponerte en el papé, tú dices ostias po...

E2: A mí fue abrir los ojos, darme cuenta, ver los fallos y demás... me alegro de haberlo pasado y darme cuenta de mis fallos y... poder corregirlos. (Entrevista 1)

Toman conciencia de la parte de responsabilidad/posibilidad de autoría que tienen en ella y adquieren, como consecuencia, más confianza y seguridad respecto a sí mismos/as.

E10: ser consciente de la responsabilidad de mi futuro ¿no? (Entrevista 2)

E1: Yo por ejemplo, me he sentido lo que... hemos estado en el curso... es sentirme un poco más segura ¿no? de ti misma, de querer hacerlo. (...)

E12: A mí el conocernos y la fotobiografía... me di cuenta que y me ayudó profesionalmente a ver que o puedo ser lo que o quiera. Pensando en las cosas buenas que yo he vivido. (Entrevista 1).

En este proceso de conocimiento de sí mismos/as, aprenden a reconocer las influencias que se dan en sus sistemas de pertenencia, especialmente en la familia. Valoran el lugar que ocupan en ella y, a la vez, el papel de ésta en la configuración de sus trayectorias académicas, profesionales y vitales. Reconocen que ha habido cambios, a partir de la participación en el programa en cuanto a la relación con sus progenitores.

E7: Sí, en el sentido qué es lo que tienes o te falta y lo que echas en falta. Saber cuál... con eso vi yo por ejemplo quién era el pilar de mi vida por así decirlo. Yo con eso vi quién era el pilar de mi vida y siempre lo va a ser. Por mucho que o tenga o la otra persona al lado pero para mí la más importante es la que se fue. Yo me creía que lo había superado... pero me he dado cuenta que eso no se supera. (Entrevista 1).

b) Exploración del entorno

Conforme van tomando conciencia de su sistema de influencias se van situando en disposición de reconocer los posibles apoyos con los que pueden contar en el desarrollo de su proyecto profesional y vital.

E8: No sé... saber quiénes son los que te apoyan, ver en qué lo que te apoyas y ver quién tienes a un lado y no echar cuenta. (Entrevista 1).

Entre éstos valoran la relación que se va afianzando entre los/as compañeros/as.

E4: yo que cada uno tiene sus puntos buenos y malos y que hay que aceptarlos y comprenderlos (...) cuando se hace estas actividades nos damos todos cuenta que todos somos personas y veos a los compañeros como más compañeros. (Entrevista 1)

En este contexto de trabajo y apoyo en grupo aprenden a explorar las opciones académicas y laborales que les ofrece el entorno. Se observa, además, una progresiva toma de conciencia del valor de los estudios como factor que les puede ayudar en su proceso de transición.

E11: po cuando yo vine aquí al centro tenía otras ideas sobre mi futuro pero cuando tu viniste po nos has aclarao más las cosas.

E10: Sí, sí y además después hicimos la actividad de buscar las fuentes de empleo y sobre la empresa que íbamos a ir en informática.

E11: que sin estudios no hay ná

E10: antes no veía posibilidades de encontrar trabajo. (Entrevista 2).

Proyección

En relación con esta fase lo primero que detectamos es que el alumnado valora positivamente el programa por cuanto le ha servido para aclarar ideas en relación con sus estudios y con sus posibilidades de proyección futura.

E6: Pues para mí para orientarme en un futuro la verdad. (Entrevista 1).

Entre estas opciones se plantean como una alternativa muy plausible la continuación de estudios, en un momento en el que, o bien se han reintegrado en ellos, o bien comienzan a verle un sentido. Algunos/as de ellos/as aún no tienen claridad respecto a los estudios concretos a realizar, pero sí manifiestan tener esa disponibilidad. No obstante, algunos/as de ellos/as manifiestan al final del programa estar aún indecisos respecto a qué hacer.

E2: Sí... bueno verá yo no sé en claro, claro que yo quiero para mí en el futuro. Pero sí sé que esto me está gustando... que a raíz de esto voy a seguir... (Entrevista 1).

La cohesión grupal se muestra como un elemento que podría favorecer la construcción de proyectos colectivos. No sólo sienten que se va desarrollando un sentimiento de grupo, sino que comienzan a actuar con cierta conciencia de la presencia del otro.

E4: A mí muchas actividades me ha unido mucho, por ejemplo, vi el caso de una compañera que no la soportaba pero era algo de cabeza... y... después de las actividades del movimiento de familia si me he llevao bien con ella y demás. (Entrevista 1)

Acción

El alumnado, después de explorar sus propias posibilidades se siente motivado para continuar e implicarse en su propio proceso de elaboración del proyecto profesional y vital. Toma conciencia de su papel protagonista en este proceso y se responsabiliza con él.

E16: Yo a él le he visto cambiao, pero en la forma de pensar y eso. Yo lo veo con más ganas porque me gustaría que tú lo hubieras visto antes... es que no iba ni a clase. (Entrevista 2).

Los módulos de FOL no llegaron a cubrir la necesidad que mostraba el alumnado en relación al desarrollo de estas competencias. Esta situación ha incidido en la valoración del alumnado, que pone de manifiesto las carencias detectadas, si bien reconoce cierto aprendizaje en cuanto a algunas técnicas de búsqueda de empleo.

E1: No, yo quizás a lo mejor un poco para la búsqueda de empleo. No sé qué podría hacer, orientación. No sé algo para después del módulo (...).

Entrevistadora: Pero formación de orientación laboral ¿Habéis visto algo? (Entrevista 1)

E10: También hemos aprendido a buscar trabajo (...). Sí sí, y además después hicimos la actividad de buscar las fuentes de empleo y sobre la empresa de informática que visitamos. (Entrevista 2).

Valoración global del programa.

El alumnado valora el programa con calificativos como “práctico”, “relajado”, “apaciguante”, “divertido”, “participativo”, “productivo”, “interesante”, “cercano”, “centrado sacar la propia vivencia personal” y como un tipo de actuación que tendría que comenzar en niveles anteriores.

E7: te saca del agobio de aquí de más asignaturas, las clases... y a parte el sentir cosas que no había sentido y de volver a sentir pero no en plan mal, en plan bien. A mí me ayudó a conocerme a mí mismo.

E2: Yo he aprendido mucho con el programa y demás, me ha enseñado mucho, me ha aportado mucho y sí que me hubiese gustao tenerlo anteriormente, en otro ciclo. Para darme cuenta antes de las cosas.(Entrevista 1).

Discusión y conclusiones.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas nos llevan a las siguientes conclusiones:

1. El programa facilita el desarrollo de competencias para la elaboración del proyecto profesional y vital. La utilización de una metodología que parte desde el ser, con un enfoque narrativo y sistémico lleva al alumnado a tomar conciencia de sí mismo, lo que, como señalan autores como Super (1990), Savickas (2002, 2009, 2012); La Pointe (2010) o Usinger y Smith (2010) favorece la toma de decisiones y la elaboración del proyecto profesional y vital. Como ya apuntaban los resultados obtenidos por Santana, Feliciano y Santana (2013) o Romero Rodríguez et al. (2012), el alumnado de PCPI y CFGM es el que presenta menos confianza en sí mismo/a de cara a alcanzar sus propósitos.
2. Favorece el reconocimiento de las influencias de los sistemas de pertenencia, especialmente, la familia. McMahan y col. (McMahan et al., 2000; Arthur y McMahan, 2005) aportan evidencias sobre la importancia de este reconocimiento como factor que favorece el cuestionamiento del proyecto profesional y vital. Reconocer estas influencias, aceptarlas, está en la base para poder aprovechar los apoyos que se reciben y soltar la carga que pueden suponer en algún momento.
3. Potencia la motivación hacia la continuación de estudios. En este sentido, Grier-Reer y Skaar (2010) señalan cómo los procesos de orientación que se centran en la identificación de las fortalezas, la resolución de problemas y la reflexión sobre sí mismos han sido reconocidos por su capacidad para desarrollar el empoderamiento, especialmente en poblaciones que pueden estar en riesgo de bajo rendimiento académico o de abandono escolar (Grier-Reer et al., 2009).
4. Hay una parte del alumnado que finaliza su participación en el programa sin tener una decisión clara sobre cómo continuar, si bien sí tienen afianzado su propósito de continuar su formación. En este sentido, Mitchell, Levin y Krumboltz (1999: 117) señalaban que “*la indecisión para adoptar planes definitivos a largo plazo es más sensible que adoptar compromisos o propósitos firmes cuando el futuro es tan incierto*”. Grier-Reed y Skaar (2010) se refieren a esta indecisión como una muestra de una incertidumbre positiva que es coherente con el desarrollo de la carrera en el contexto del siglo XXI.
5. El grupo se va cohesionando al compartir sus planes e incertidumbres así como también sus emociones y sentimientos. Actúa, además, como soporte cognitivo y emocional

favoreciendo una dimensión social del proceso de orientación. La Pointe (2010), concibe la identidad de carrera como algo co-construido, situado socialmente y desarrollado en interacción. Kuijpers, Meijers y Gundy (2010), defienden, por ello, un modelo de enseñanza experiencial y centrado en la reflexión compartida de las experiencias de aprendizaje en el entorno de la FP.

6. Uno de los aspectos que ha sido más deficitario en el desarrollo del programa ha sido el trabajo sobre las competencias de empleabilidad. Si bien el programa aporta actividades para el desarrollo de estas competencias, dado su carácter abierto o “a la carta”, se optó en los dos centros por no seleccionar estas actividades debido a que, en principio, dicha competencia sería cubierta por el módulo de FOL. Sin embargo, nos encontramos con una experiencia similar a las analizadas por Sanjuán (2010) en la Comunidad Autónoma Gallega. En su estudio concluye que, si bien el profesorado FOL considera imprescindible el desarrollo de contenidos relacionados con la orientación laboral, dedica significativamente más tiempo a temáticas más relacionadas con la legislación.

En procesos de investigación futura habría que ampliar los grupos con los que se desarrolla el programa y tratar de hacerlo de forma más integral con el resto de las actuaciones orientadoras del centro, algo que intentamos pero que no fue posible por causas ajenas a este equipo de investigación. Asimismo, deberíamos realizar estudios más a largo plazo, tratando de superar las dificultades que suelen asociarse a este tipo de investigaciones en el ámbito de la orientación (Perdrix et al., 2012).

Para nosotras, participar de cerca en el desarrollo de las actividades con estos grupos de alumnado, ha supuesto también cuestionarnos con ellos nuestros respectivos proyectos de vida, entrar en nuestro ser –como docentes, investigadoras, ciudadanas- y continuar en la búsqueda de una orientación y una educación con sentido. Agradecemos al alumnado todo lo que hemos aprendido de y con ellos y ellas, que dan sentido a nuestro trabajo.

Bibliografía

- Blas, F. A., & Planells, J. (Coord.) (2013). *Retos actuales de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Borghans, L., & Golsteyn, B. (2008). *Modernising vocational education and training. The importance of information, advice and guidance over the life-cycle.* Luxemburgo: CEDEFOP.
- Bruijn, E., & Leeman, Y. (2010). Authentic and self-directed learning un vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694-702.
- Casares, E. (2007). *Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada* (Tesis Doctoral). Recuperado en <http://hdl.handle.net/10481/1662>
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares básicos de la educación*. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2014). Se es de donde se hace el Bachillerato... o no se es. Sobre la minusvaloración de la formación profesional y sus consecuencias. En AA.VV., *Cuadernos 13. La Formación Profesional ante el desempleo* (pp. 57-67). Madrid: Círculo Cívico de Opinión.
- Figuera, P., & Romero, S. (2013). La investigación sobre orientación profesional en revistas internacionales. *Contrapuntos*, 13(2), 54-83.

- Blas, F .A. (2014). Situación actual de la Formación Profesional en España. Apuntes para un breve diagnóstico y propuesta de una agenda prioritaria. En AA.VV., *Cuadernos 13. La Formación Profesional ante el desempleo* (pp. 15-34). Madrid: Círculo Cívico de Progreso.
- Grier-Reed, T. L., & Skaar, N. R. (2010). An outcome study of career decision self-efficacy and indecision in an undergraduate constructivist career course. *The Career Development Quarterly*, 59, 42-53.
- Grier-Reed, T. L., Skaar, N. R., & Conkel-Ziebell, J. L. (2009). Constructivist career development as a paradigm of empowerment for at-risk culturally diverse college students. *Journal of Career Development*, 35, 290-305.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2010). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 1-9.
- Martínez, J. S., & Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora*, 14, 13-37.
- McGrath, S. (2011). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32, 623-631.
- McMahon, M. (2005). Career counselling: Applying the systems theory framework of career development. *Journal of Employment and Counselling*, 42, 29-38.
- McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. *Australian Journal of Career Development*, 4, 15-20.
- Merino, R., García, M., Casal, J., & Sánchez, A. (2011). Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en Formación Profesional. Sobre algunos prejuicios en la Formación Profesional. *Sociología del Trabajo*, 72, 137-156.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mittendorff, K., Brok, P., & Beijaard, D. (2010). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 515-523.
- Mittendorf, K., Jochems, W., Meijers, F., & Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education & Training*, 60(1), 75-91.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Róterdam, Países Bajos: Sense.
- Perdrix, S. et al. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 565-578.
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación Profesional) a la VET (Formación y Educación Profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 5-16.

- Rial, A., & Mariño, R. (2010). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de Formación Profesional en Galicia y su inserción sociolaboral. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 28(2), 181-201.
- Renés, P., & Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la Formación Profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255-276.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: Aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón*, 55(3), 425-432.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. M. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp.119-143). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Ampliando miradas en orientación universitaria. El enfoque sistémico en US-Orienta. En J. Ginés (Coord.), *Actas del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa* (pp. 115-134). Sevilla: ASOSGRA-FAPOAN.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S. et al. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., Seco Fernández, M., & Lugo Muñoz, M. (2014). *Orient@cual. Programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital*. Sevilla: Servicio de Medios Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- Sanjuán, M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de formación y Orientación Laboral (FOL): Visión del profesorado en Galicia. *Innovación Educativa*, 20, 89-103.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: Un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en alumnos de 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26
- Santos, C., Romero, S., & Jaén, A. (2014, marzo). *La orientación en la Formación Profesional desde las perspectivas del profesorado*. Ponencia presentada al II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Sevilla (España).

- Sanz, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 643-652.
- Savickas, M. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Savickas, M. L. (2009). Career studies as self-making and life. *Career Research and Development*, 24, 15-17.
- Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown & L. Brooks. (Eds), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2^a ed., pp. 197-261). San Francisco, California: Jossey Bass.
- Usinger, J., & Smith, M. (2010). Career development in the context of self-construction during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 580-591.

Autoras

Soledad Romero Rodríguez

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnia s/n. 41013-Sevilla. Tel. 955426032. sromero@us.es. Es Profesora Titular de Universidad en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación giran en torno a la elaboración del proyectos profesionales y vitales, el aprendizaje experiencial, los enfoques narrativos-sistémicos y el desarrollo de herramientas de orientación desde el ser. Fue Directora del Secretariado de Orientación de la Universidad de Sevilla.

Margarita Seco Fernández

IES Pablo Picasso-Sevilla. Tel. 955426032 2margaritasgmail.com. Profesora de Secundaria de la especialidad Administración de Empresas. Máster en Pedagogía Sistémica, con formación en diferentes corrientes terapéuticas, diafreoterapia, constelaciones familiares. Ha coordinado proyectos de innovación e investigación aplicando los planteamientos sistémicos a la organización del centro educativo y la acción tutorial.

Mar Lugo Muñoz

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnia s/n. Tel. 955426032. marlugmun@alum.us.es. Es Graduada en Pedagogía, con experiencia en Gestión de Recursos Humanos y Sistemas de Garantía de Calidad empresarial. Colabora en proyectos de investigación relacionados con la elaboración de proyectos profesionales y vitales, la perspectiva de género en educación y gestión empresarial y formación profesional.