

Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional¹

Lidia E. Santana-Vega²; Paula C. Medina-Sánchez³, Luis Feliciano-García⁴

Recibido: Octubre 2017/ Evaluado: Enero 2018 / Aceptado: Febrero 2018

Resumen. La Formación Profesional se encuentra en un periodo de adaptación a las numerosas transformaciones de la sociedad de la información. Las sucesivas reformas educativas han tratado de potenciar una formación de calidad en el alumnado y mejorar la enseñanza del profesorado. Este artículo tiene como objetivos: a) analizar el nivel de información académico-laboral del alumnado para la toma de decisiones en los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior; b) conocer las expectativas académico-laborales del alumnado; c) analizar las metas personales, académicas y profesionales que priorizan en su proyecto de vida; d) determinar si existen diferencias respecto al proyecto vital y la toma de decisiones del alumnado en función del sexo y del nivel de Ciclo Formativo cursado. En el estudio participaron 251 alumnos de cuatro Institutos de Tenerife. Se utilizó una adaptación del Cuestionario de Orientación Académico-Laboral diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral de la Universidad de La Laguna. Los resultados muestran: 1) una relación significativa entre el sexo y las especialidades cursadas, entre la toma de decisiones y el Ciclo Formativo, y entre las expectativas laborales y el Ciclo Formativo; 2) diferencias significativas en la información para la toma de decisiones y en los objetivos vitales en función del Ciclo Formativo. Se ha de potenciar y reestructurar los Departamentos de Orientación para hacer frente a la formación y el desarrollo personal de los estudiantes de Ciclos Formativos.

Palabras clave: Formación Profesional; transición a la vida profesional; orientación; toma de decisiones

[en] Life design and decision making of vocational training students

Abstract. Vocational Training is adapting to the changes taking place in the information society. The successive education reforms have tried to improve the quality of students' education and teachers' teaching. The aims of this article are: a) to analyze the level of the students' academic and professional information in order to make decisions in Intermediate and Advanced Vocational Training; b) to know the academic and professional expectations of the students; c) to analyze the personal, academic and professional aims prioritized by the students in their life design; d) to exam if there are differences in the life design and the decision making of the students according to sex and level of Vocational Training. Two hundred and fifty-one students in Intermediate and Advanced Vocational Training at four secondary school centres in Tenerife participated in this study. An adaptation of the Academic and Professional Guidance Questionnaire, designed by the Research Group in Educational and Vocational

¹ Este estudio forma parte de una línea de investigación más amplia financiada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información (ACIISI) del Gobierno de Canarias (PI2007/027).

² Universidad de La Laguna.
E-mail: lsantana@ull.es

³ Universidad de La Laguna.
E-mail: paulacarlotapiano8@gmail.com

⁴ Universidad de La Laguna.
E-mail: lfelici@ull.edu.es

Guidance of the University of La Laguna, has been used in the research. The results show: 1) a significant association between sex and Vocational Training speciality, between decision making and Vocational Training level, and between employment expectations and Vocational Training level; 2) significant differences among the students' information for decision making and among their life goals according to Vocational Training level. It is necessary to strengthen and to restructure the Guidance Department to address the vocational guidance of Vocational Training students.

Keywords: Vocational training; transition from school to work; guidance; decision making.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5 Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Santana-Vega, L. E.; Medina-Sánchez, P. C.; Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 423-440.

1. Introducción

La larga crisis económica en la que se ha visto inmerso nuestro país ha tenido consecuencias para el mercado laboral. Algunas actividades económicas han sido menos afectadas que otras, generando mejores perspectivas de trabajo en determinados sectores laborales. Los cambios producidos en el conjunto de la sociedad suponen una nueva y compleja realidad en la que los jóvenes deben desenvolverse. Desde la escuela el alumnado debe asumir un papel activo para tomar decisiones de manera autónoma y crítica a lo largo de la vida. En la adolescencia se empieza a configurar el proyecto personal de vida por lo que es fundamental que los jóvenes tomen conciencia del desarrollo de su carrera, y de lo que va a implicar tanto en el plano personal como en el profesional. A lo largo de la adolescencia surgen intereses profesionales que poco a poco irán cristalizando según el grado de madurez y la personalidad de cada individuo (Álvarez, Bisquerra, Espín y Rodríguez, 2007).

A lo largo de los últimos años ha ido tomando forma un nuevo paradigma, implícito en los métodos constructivistas y narrativos para la intervención en el desarrollo de la carrera (Savickas, 2012). De acuerdo con este paradigma, el proyecto de vida debe centrarse en la identidad, en la adaptabilidad, en la intencionalidad, y en las historias de vida. Estos constructos contribuyen a la formulación de un nuevo modelo para la comprensión de la conducta vocacional denominado "career construction theory". Según Savickas et al. (2009), la teoría psicológica de la conducta vocacional proviene de un enfoque epistemológico denominado "life designing". Este enfoque constructorista hace hincapié en la flexibilidad, la empleabilidad, el compromiso, la inteligencia emocional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Las decisiones académico-profesionales no se toman en el vacío. Para construir un proyecto profesional las personas deben analizar sus valores, capacidades, habilidades y competencias. La construcción del proyecto de vida se inicia a lo largo de la etapa de secundaria y ha de ser revisado constantemente. El alumnado ha de formarse para: 1) precisar su proyecto vital y concretar sus metas; 2) reconocer y evaluar los recursos de los que dispone y necesita; 3) determinar prioridades y escoger objetivos; 4) equilibrar los recursos para conseguir metas múltiples; 5) aprender de acciones pasadas y proyectar las futuras; 6) hacer un seguimiento de cómo progre-

san sus proyectos; 7) realizar los ajustes necesarios en el proyecto vital (Rodríguez Moreno, 2003).

En las decisiones académico-laborales el género tiene mayor incidencia que la clase social (Gaviria, 1994). Varios estudios han puesto de manifiesto que en Bachillerato la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales es elegida más por las mujeres, mientras que la modalidad de Ciencias es elegida más por hombres (Santana, Feliciano y Jiménez, 2012). Navarro y Casero (2012) señalan la importancia de la orientación profesional individualizada para lograr la ansiada igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

La orientación profesional forma parte del desarrollo de la carrera. Los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo han de estar dirigidos a ayudar a los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada al trabajo, a integrar dichos valores dentro de su estructura personal y ponerlos en práctica de tal manera que su desarrollo profesional sea posible, significativo y satisfactorio (Bisquerra, 1990). Desde la orientación se comienza a imponer un modelo formativo basado en competencias, esto es, en la combinación de saberes, estilos de prácticas y actitudes-valores que se consideran necesarios para: a) alcanzar el desarrollo integral de la persona, b) tomar decisiones que le permitan construir su proyecto vital y c) aportar soluciones a los problemas profesionales a los que deba enfrentarse con la finalidad de mejorar su implicación en la sociedad (Díaz Barriga, 2006). La orientación profesional debe estar dirigida a la toma de decisiones de manera igualitaria entre hombres y mujeres para llegar a construir una sociedad donde la barrera de género quede completamente eliminada, y todos tengan las mismas posibilidades de elección independientemente de los estereotipos (Santana Vega, 2015; Jiménez Fernández y Pérez Serrano, 2008).

La investigación, el descubrimiento de nuevos conocimientos y la innovación tecnológica demandan una mentalidad flexible y abierta que permita a los estudiantes ponerse a la altura de las nuevas exigencias de la sociedad. Cuando se evalúan conocimientos, valores, actitudes, destrezas, capacidades y habilidades de los estudiantes se pretende favorecer su inserción exitosa en la vida social, familiar, comunitaria y productiva de su país (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2013). El reto para el alumnado está en saber utilizar ese conocimiento, definir su vocación y concretar su elección ocupacional.

Ante estos argumentos, ¿cómo debemos abordar la educación sociolaboral y la orientación profesional? Los interrogantes que se derivan de esta cuestión en relación a la construcción del proyecto de vida de los individuos son múltiples: a) ¿debemos orientar al alumnado hacia ocupaciones que tienen una mayor demanda laboral?; b) ¿debemos ajustarnos a los intereses del alumnado y solo “informarles” de las posibles consecuencias de su toma de decisiones?; c) ¿debemos diagnosticar las aptitudes, intereses, personalidad y cuantas variables personales consideremos pertinentes para establecer un “consejo orientador”?; d) ¿debemos hacer un análisis de los puestos de trabajo y ubicar a los sujetos que entendemos se ajustarían mejor a ellos? Estas preguntas no deben quedar sin respuesta ante la necesidad de abordar la educación sociolaboral y la orientación profesional de los jóvenes. Según los contextos sociales, económicos y educativos en que se mueven los jóvenes, estos irán articulando unas u otras respuestas ante tales interrogantes.

A lo largo del proceso de construcción del proyecto de vida, la elección de una profesión ha de estar acorde con las preferencias del individuo, así como con las

aptitudes y posibilidades que ofrece el medio. Las preferencias de una persona se desarrollan a partir de las circunstancias personales y el contexto en el que se desenvuelve. Cada persona valora y actualiza con el tiempo su proyecto de vida, lo que le conduce libremente a optar por un ámbito profesional en relación con sus planes y proyectos. La transición a la vida laboral y adulta se realizará de manera más o menos acertada según las motivaciones, conocimientos, personalidad y aptitudes de cada persona; es un proceso gradual, flexible, reflexivo y analítico, donde se encuentran implicados aspectos como capacidades, aptitudes, valores e intereses. El proyecto de vida es fruto de un conjunto de condicionantes sociales, de esfuerzos e intereses personales que se desarrolla en el tiempo y en las situaciones por las que transcurre la vida de las personas (Cepero, 2009). Los factores que inciden en la elección de estudios de Formación Profesional son la corta duración de los estudios, la posibilidad de hacer prácticas de empresa, el bajo grado de dificultad, y la obtención de formación especializada que permite acceder al mercado laboral con una cualificación (Núñez Barriopedro, 2010; Dubeau, Plante y Frenay, 2017). Según la OCDE (2016), dos tercios del empleo que se cree en la Unión Europea entre los años 2010 y 2020 son para titulados de Formación Profesional. Sin embargo, las características de los estudiantes de Formación Profesional han sido escasamente documentadas empíricamente.

En esta investigación se pretende analizar las metas personales, académicas y profesionales que configuran el proyecto de vida del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. En torno a este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las expectativas académico-laborales del alumnado tras finalizar los estudios.
- Analizar su nivel de información académico-laboral para la toma de decisiones.
- Analizar las metas que priorizan en su proyecto de vida.
- Determinar si existen diferencias respecto al proyecto vital y la toma de decisiones en función del sexo y del nivel de Ciclo Formativo cursado.

2. Método

Dada la escasez de investigaciones sobre toma de decisiones y proyectos de vida en el alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, este estudio es exploratorio. Se realizó una investigación descriptiva, en concreto un estudio de encuesta en el que se aplicó una adaptación del Cuestionario de Orientación Académico-Laboral, diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna, para los estudiantes de Ciclos Formativos. La investigación se desarrolló a lo largo del curso 2015-2016

2.1. Participantes

En la investigación participaron 251 alumnos de Ciclos Formativos de cuatro Institutos de Tenerife; 137 cursaban Ciclos Formativos Grado Medio (CFGM) (54.6%)

y 114 Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) (45.4%). Los Institutos fueron seleccionados por la disponibilidad de los Departamentos de Orientación para participar en la línea de trabajo del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna. Los CFGM son cursados por 66 alumnas (48.2%) y 71 alumnos (51.8%); los CFGS son cursados por 47 alumnas (41.2%) y 67 alumnos (58.8%). En los CFGM el rango de edades está comprendido entre los 16 y los 48 años (Media: 23.45; DT: 7.62), situándose el 62.7% en el intervalo de los 17- 21 años; en los CFGS, el rango de edades se halla entre los 18 y 39 años (Media: 22.90; DT: 3.57), situándose el 62.3% de los sujetos en el intervalo de los 18-22 años.

En total son cinco las especialidades cursadas en CFGM: Gestión administrativa (10.9%), Actividades comerciales (8.8%), Instalaciones eléctricas (23.4%), Sistemas microinformáticos (19%), Auxiliar de enfermería (16.8%) y Peluquería (21.2%). En CFGS son 4 las especialidades cursadas: Administración y finanzas (56.1%), Sistemas electrónicos (20.2%), Comercio internacional (18.4%), y Administración de sistemas informáticos (5.3%).

2.2. Instrumento

Para esta investigación se ha utilizado una adaptación del Cuestionario de Orientación Académico-Laboral (COAL), diseñado por el Grupo de Investigación GIOES de la Universidad de La Laguna para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. El COAL fue adaptado en base a las características de las enseñanzas de Ciclos Formativos. Para el alumnado de CFGM se diseñó el COAL-III y para el alumnado de CFGS se diseñó el COAL-IV. El cuestionario está formado por 14 preguntas de elección múltiple relativas a: 1) la información para la toma de decisiones académico-profesionales, 2) las decisiones académico-laborales, 3) las expectativas laborales, 4) la información sobre el ámbito profesional elegido, 5) las metas del proyecto personal de vida, y 6) el rendimiento académico.

A fin de analizar el *grado de información* para la toma de decisiones, el cuestionario incluye una pregunta que contiene 11 ítems con 4 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4. En este estudio el α de Cronbach arrojó un coeficiente de consistencia interna de .81. En cuanto a su estructura interna, la prueba KMO obtuvo un valor de .82 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .00$). La extracción de la matriz de componentes generó 3 dimensiones que explican el 56.09% de la varianza y que agrupan los ítems relativos a: 1) el mercado de trabajo; 2) las capacidades/intereses personales; 3) las opciones académicas.

Para analizar la *información del alumnado sobre la profesión* elegida, se incluyó una pregunta que contiene 6 ítems, con 4 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4. En este estudio el coeficiente α de Cronbach fue de .86. En cuanto a su estructura interna, la prueba KMO obtuvo un valor de .84 y la prueba de esfericidad resultó significativa ($p < .00$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explica el 60.46% de la varianza total.

Para el examen del *proyecto personal de vida*, el cuestionario incluye una pregunta que contiene 37 ítems, con 4 alternativas puntuables de 1 a 4, en los que se analiza el grado de prioridad que tienen en el proyecto de vida distintas metas académicas, personales y profesionales. En este estudio la aplicación del α de Cronbach

ofreció un coeficiente de .85. En cuanto a su estructura interna, la prueba KMO obtuvo un valor de .81 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .00$). La extracción de la matriz de componentes generó 10 dimensiones que explican el 60.95% de la varianza total y que agrupan las metas relativas a: 1) el modelo ideal de vida; 2) la familia; 3) la emancipación; 4) el trabajo; 5) el prestigio; 6) el altruismo; 7) la relación con los padres; 8) los estudios universitarios; 9) el ocio; y 10) el empleo.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron distribuidos en los centros a través de sus orientadores y aplicados en cada grupo de alumnos por los profesores tutores en el horario lectivo. La distribución y aplicación de los cuestionarios tuvo lugar a lo largo de cuatro semanas. El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios comprende: estadísticos descriptivos para cada una de las variables analizadas; coeficiente α de Cronbach; Análisis de Componentes Principales; tablas de contingencia; coeficientes Chi cuadrado y de Contingencia; prueba U de Mann-Whitney y Prueba H de Kruskal-Wallis. Dichos análisis fueron realizados a través del programa SPSS 21.

3. Resultados

3.1. Especialidad cursada en el Ciclo Formativo y sexo

La distribución de las especialidades cursadas en CFGM y CFGS por sexo evidencia una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (Tablas 1a y 1b). En el alumnado de CFGM, los chicos tienden a cursar en mayor medida las especialidades de Instalaciones Eléctricas y Sistemas Microinformáticos; las chicas tienden a cursar las especialidades de Peluquería y de Auxiliar de Enfermería. En el alumnado de CFGS, los chicos tienden a cursar la especialidad de Sistemas Electrónicos, mientras que las chicas tienden a cursar Administración y Finanzas.

Tabla 1a. Distribución del alumnado según especialidad y sexo en CFGM

Sexo	Especialidad CFGM					
	Gestión Administrativa	Actividades Comerciales	Instalaciones Eléctricas	Sistemas Microinformáticos	Auxiliar Enfermería	Peluquería
Hombre	5 (7.0)	5 (7.0)	32 (45.1)	25 (35.2)	1(1.4)	3 (4.2)
Mujer	10 (15.2)	7 (10.6)	0 (0.0)	1 (1.5)	22 (33.3)	26 (39.4)

*(Chi cuadrado: Valor 93.51, 5 gl, sig. < .00; Coef. Contingencia: 0.637, sig. < .00)

Tabla 1b. Distribución del alumnado según especialidad y sexo en CFGS

Sexo	Especialidad CFGS			
	Administración y Finanzas	Sistemas Electrónicos	Comercio Internacional	Administración Sistemas Informáticos
Hombre	29 (43.3)	22 (32.8)	11 (16.4)	5 (7.5)
Mujer	35 (74.5)	1 (2.1)	10 (21.3)	1 (2.1)

*(Chi cuadrado: Valor 19.54, 3 gl, sig. < .00; Coef. Contingencia: .38, sig. < .00)

3.2. Toma de decisiones, Ciclo Formativo y sexo

La distribución de la decisión a tomar al finalizar los estudios por Ciclo Formativo (C.F.) muestra una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (Chi cuadrado: Valor 10.73, 3 gl, sig. < .01; Coef. Contingencia: .20, sig. < .01) (Tabla 2). El alumnado de CFGM opta por continuar sus estudios en mayor medida que el de CFGS; mientras que el alumnado de CFGS opta por empezar a trabajar al finalizar dicho ciclo.

Tabla 2. Distribución del alumnado según C.F. y decisión al finalizar los estudios

C.F.	Especialidad			
	No lo tengo claro	Empezar a trabajar	Cursar CFGS/ Universidad	Otra
CFGM	27 (19.9)	51 (37.5)	36 (26.5)	22 (16.2)
CFGS	28 (25.5)	56 (50.9)	13 (11.8)	13 (11.8)

La distribución por sexo de la decisión a tomar al finalizar el C.F. no evidenció una asociación significativa entre ambas variables.

3.3. Información para la toma de decisiones

En cuanto a la información que se posee para la toma de decisiones, más del 62% del alumnado de CFGM y de CFGS señala estar bastante o muy informado sobre cuestiones relativas a los gustos y las capacidades personales; mientras que más del 53% del alumnado de ambos ciclos tienen poca o ninguna información sobre aspectos relacionados con el mercado de trabajo (ofertas de empleo para los jóvenes, profesiones con más posibilidades de trabajo, manera de acceder a un puesto laboral) (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución del nivel de información para la toma de decisiones por C.F.

	Grado Medio		Grado Superior	
	Ninguna Poca	Bastante Mucha	Ninguna Poca	Bastante Mucha
Alternativas de estudio al finalizar el C.F.	48.5	51.5	51.8	48.2
Exigencias académicas de las alternativas de estudio	55.8	44.2	58.4	41.6
Ofertas de empleo para los jóvenes	74.5	25.5	76.3	23.7
Formación exigida en el mercado de trabajo	45.3	54.7	54.4	45.6
Profesiones con más posibilidades de trabajo	53.3	46.7	60.5	39.5
Modo de acceder a un puesto de trabajo	55.5	44.5	69.3	30.7
Profesiones para las que me siento capacitado	32.7	62.8	40.4	59.6
Mis capacidades para hacer otros estudios	27.7	72.3	23.7	76.3
Los aspectos a considerar a la hora de tomar decisiones	23.4	76.6	33.3	66.7
Mis gustos profesionales	20.5	79.5	22.8	77.2
Mis alternativas laborales al finalizar el C.F.	41.6	58.4	57.0	43.0

Los contrastes entre el nivel de información en CFGM y CFGS mediante la prueba U de Mann-Whitney mostraron que el alumnado de CFGM tiene más información sobre la manera de acceder a un puesto de trabajo (Rango Promedio 134.80-115.42; z -2.28; sig. < .02) y sobre las alternativas laborales al finalizar los estudios (Rango Promedio 137.80-111.82; z -2.99; sig. < .03) que el alumnado de CFGS.

Los contrastes por sexo mostraron que el alumnado masculino tiene más información sobre la formación exigida en el mercado de trabajo (Rango Promedio 138.18-111.12; z -3.18; sig. < .00) y sobre las profesiones con más posibilidades de trabajo (Rango Promedio 133.72-116.58; z -2.00; sig. < .04) que las alumnas.

3.4. Expectativas laborales

La distribución por CFGM y CFGS de la respuesta a la afirmación “tengo claro la profesión en la que trabajaré dentro de unos años” revela una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (Chi cuadrado: Valor 16.633, 1 gl, sig. < .00; C. Contingencia 0.25, sig. < .00). En este caso un 72.93% del alumnado de CFGM señala tener claro su futura profesión, frente al 46.8% del alumnado de CFGS (Tablas 4a, 4b).

Tabla 4a. Distribución del alumnado CFGM por especialidad y claridad de la profesión

Claridad Profesión	Especialidad CFGM					
	Gestión Administrativa	Actividades Comerciales	Instalaciones Eléctricas	Sistemas Microinformáticos	Auxiliar Enfermería	Peluquería
No	4(26.7)	3 (25.0)	9 (28.1)	9 (34.6)	6 (26.1)	7 (24.1)
Si	11 (73.3)	9 (75.0)	23 (71.9)	17(65.4)	17 (73.9)	23 (75.9)

Tabla 4b. Distribución del alumnado CFGS por especialidad y claridad de la profesión

Claridad Profesión	Especialidad CFGS			
	Administración Finanzas	Sistemas Electrónicos	Comercio Internacional	Administración Sistemas Informáticos
No	33(51.6)	11(47.8)	13(61.9)	2 (33.3)
Si	28 (43.8)	12 (52.2)	8 (38.1)	4 (66.7)

No se observó una asociación significativa entre el sexo y las respuestas a la afirmación sobre la “claridad de la profesión” (Chi cuadrado: Valor 1.33, 1 gl, sig. < .24; Coef. Contingencia: 0.07, sig. < .24).

3.5. Proyecto de vida

Más del 80% del alumnado de CFGM y CFGS prioriza en su Proyecto de Vida los objetivos laborales (tener un puesto de trabajo fijo, trabajar en algo que les guste, ser un buen profesional), Académicos (finalizar los estudios de Ciclos Formativos), y Afectivo/Familiares (ayudar económicamente a la familia, llevarse bien con los padres, conservar a los amigos) (Tabla 6).

Entre el 50-80% del alumnado prioriza los objetivos relacionados con el Consumo (ganar mucho dinero, comprar un coche, sacar el carnet de conducir, comprar una casa), el Ocio (tener tiempo libre para las aficiones, viajar por el mundo), el Altruismo (ayudar a gente sin recursos, ayudar a cuidar el medioambiente), la Familia (sacar adelante a mis hijos), la Educación (formarme en idiomas), y el Emprendimiento (tener mi propio negocio).

Se debe señalar que: a) el 63.5% del alumnado de CFGM considera bastante/muy prioritario tener su propio negocio, porcentaje que se reduce al 50% en el alumnado de CFGS; b) el 73-78% del alumnado de CFGM estima bastante/muy prioritario trabajar cuanto antes y trabajar en algo donde la gente se lleve bien, porcentajes que son superiores al 80% en el alumnado de CFGS; c) el 60% del alumnado de CFGM considera bastante o muy prioritario “ser alguien importante” y “mejorar mi físico”, reduciéndose ese porcentaje al 48-49% en el caso del alumnado de CFGS.

Tabla 6a. Prioridad de metas en el proyecto de Vida del alumnado por C.F.

Objetivo	CFGM		CFGS	
	Ninguna Poca	Bastante Mucha	Ninguna Poca	Bastante Mucha
Tener un puesto de trabajo fijo	9 (6.6)	128 (93.5)	3 (2.7)	111 (97.3)
Trabajar en algo que me guste	9 (6.6)	128 (93.5)	2 (1.8)	112 (98.2)
Finalizar mis estudios de Ciclo Formativo	13 (9.5)	124 (90.5)	3 (2.7)	111 (97.3)
Ser un buen profesional en lo que trabaje	13 (9.5)	124 (90.5)	0 (0.0)	114 (100)
Conservar a mis amigos/as	23 (16.8)	114 (83.2)	15 (13.2)	99 (86.8)
Llevarme bien con mis padres	24 (17.5)	113 (82.5)	14 (12.3)	100 (87.7)
Ayudar económicamente a mi familia	24 (17.5)	113 (82.5)	14 (12.3)	99 (87.7)
Trabajar en algo donde la gente se lleve bien	29 (21.2)	108 (78.8)	14 (12.3)	100 (87.7)
Tener tiempo libre para mis aficiones	30 (21.9)	107 (78.1)	15 (13.2)	99 (86.7)
Ganar mucho dinero	29 (21.2)	108 (78.8)	29 (25.4)	95 (74.6)
Trabajar cuanto antes	36 (26.3)	101 (73.7)	17 (15.0)	106 (84.9)
Sacar adelante a mis hijos/as	40 (29.2)	97 (70.8)	46 (42.2)	63 (57.8)
Formarme en idiomas	43 (31.4)	94 (68.6)	22 (19.3)	92 (80.8)
Comprarme un coche	44 (32.4)	92 (67.6)	43 (37.7)	81 (62.3)
Sacar el Carnet de Conducir	44 (32.4)	92 (67.6)	44 (41.5)	62 (58.5)
Viajar por el mundo	49 (35.8)	88 (64.3)	32 (28.1)	82 (71.9)
Comprarme una casa	50 (36.5)	87 (63.5)	46 (41.0)	66 (59.0)
Tener mi propio negocio	50 (36.5)	87 (63.5)	57 (50.0)	57.0 (50.0)
Ayudar a mi pareja a que consiga un trabajo	54 (39.4)	83 (60.6)	63 (56.8)	48 (43.2)
Ser alguien importante	55 (40.4)	81 (59.6)	57 (50.9)	55 (49.1)
Mejorar mi físico	55 (40.4)	81 (59.6)	58 (51.8)	54 (48.2)
Ayudar a la gente sin recursos	61 (44.5)	76 (55.5)	46 (41.0)	66 (59.0)
Ayudar a cuidar el Medioambiente	62 (45.3)	75 (54.8)	47 (42.0)	65 (58.1)
Tener pareja	68 (49.6)	69 (50.4)	60 (53.6)	52 (46.5)
Trabajar por cuenta ajena	68 (50.0)	68 (50.0)	61 (53.5)	53 (46.5)
Vivir en un lugar diferente al actual	69 (50.4)	68 (49.6)	60 (53.1)	53 (46.9)
Tener muchos amigos/as	70 (51.8)	65 (48.2)	49 (43.8)	63 (56.2)
Comprarme todo lo que me guste	73 (53.3)	64 (46.7)	57 (50.4)	54 (49.6)
Realizar prácticas de empresa en otro país	81 (59.1)	56 (40.9)	63 (55.8)	50 (44.2)
Trabajar en otro país	82 (59.9)	55 (40.1)	64 (56.6)	49 (43.4)
Irme cuanto antes de mi casa	83 (60.6)	54 (39.5)	58 (51.8)	54 (48.2)
Trabajar en lo que sea	85 (62.5)	51 (37.5)	69 (61.0)	44 (39.0)
Casarme	87 (63.5)	50 (36.5)	89 (78.8)	24 (21.2)
Ligar mucho	94 (69.1)	42 (30.9)	81 (73.0)	30 (27.0)
Tener hijos	95 (69.3)	42 (30.6)	90 (79.0)	24 (21.0)
Hacerme famoso/a	104 (75.9)	33 (24.1)	90 (79.6)	13 (20.4)
Cursar una carrera universitaria	107 (78.1)	30 (21.9)	74 (65.5)	39 (34.5)

Menos del 50% del alumnado prioriza objetivos relativos a la Emancipación (vivir en un lugar diferente al actual, trabajar en otro país, trabajar en lo que sea, irse cuanto antes de casa), la Familia (casarme, tener hijos, tener pareja), la Formación (realizar prácticas de empresa en otro país, cursar una carrera universitaria), o de otra índole (tener muchos amigos, ligar mucho, ser famoso).

Los contrastes entre la prioridad que da el alumnado de CFGM y CFGS a cada uno de los objetivos analizados mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron que:

- En CFGS se considera más prioritario: “Finalizar los estudios de C.F.” (Rango Promedio 138.02-116.00; z -2.88; sig. < .00); “Cursar estudios universitarios” (Rango Promedio 136.27-116.62; z -2.25; sig. < .02); “Formarse en idiomas” (Rango Promedio 140.79-113.70; z -3.12; sig. < .02); “Trabajar cuanto antes” (Rango Promedio 135.08-117.60; z -2.04; sig. < .04).
- En CFGM se considera más prioritario “Ayudar a la pareja a encontrar trabajo” (Rango Promedio 137.92-107.94; z -3.40; sig. < .00); “Sacar adelante a los hijos” (Rango Promedio 131.43-113.54; z -2.10; sig. < .03); “Tener mi propio negocio” (Rango Promedio 134.99-115.19; z -2.24; sig. < .02); “Mejorar mi físico” (Rango Promedio 132.10-115.28; z -1.99; sig. < .05).

Los contrastes, mediante la prueba de Kruskal-Wallis, entre la prioridad que tiene cada uno de los objetivos analizados para el alumnado masculino y femenino de CFGM y CFGS mostraron que existían diferencias significativas entre los rangos promedios de los cuatro grupos en: a) “Finalizar los estudios de C.F.” (Chi cuadrado: 24.04; sig. < .00); b) “Formarme en idiomas” (Chi cuadrado: 10.42; sig. < .01); c); “Tener mi propio negocio” (Chi cuadrado: 9.488; sig. < .02); d) “Viajar por el mundo” (Chi cuadrado: 8.33; sig. p < .04); e) “Tener tiempo libre para las aficiones” (Chi cuadrado: 18.754; sig. < 0.000); f) “Ayudar a mi pareja a que consiga trabajo” (Chi cuadrado: 12.93; sig. < .00); g) “Ligar mucho” (Chi cuadrado: 21.10; sig. < .00); g); h) “Mejorar mi físico” (Chi cuadrado: 11.02; sig. < .01); “Trabajar en otro país” (Chi cuadrado: 7.57; sig. < .05).

Los contrastes entre grupos mediante la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 7) mostraron las siguientes diferencias significativas:

1. Objetivos académico-laborales: a) “Finalizar los estudios de C.F.” es menos prioritario para el alumnado masculino de CFGM; b) “Formarse en idiomas” es más prioritario para el alumnado femenino y masculino de CFGS; c) “Tener mi propio negocio” es menos prioritario para el alumnado femenino de CFGS; d) “Trabajar en otro país” es más prioritario para el alumnado masculino de CFGS frente al alumnado femenino de CFGM y CFGS.
2. Objetivos de ocio: a) “Viajar por el mundo” es más prioritario para el alumnado masculino de CFGS frente al alumnado femenino de CFGM y CFGS, y masculino de CFGM; b) “Tener tiempo para las aficiones” es más prioritario para el alumnado masculino de CFGM y CFGS frente al alumnado femenino de ambos ciclos.
3. Objetivos familiares: “Ayudar a mi pareja a encontrar trabajo” es más prioritario para el alumnado masculino y femenino de CFGM.
4. Otros objetivos: a) “Ligar mucho” es más prioritario para el alumnado masculino de CFGM y de CFGS; b) “Mejorar mi físico” es más prioritario para el alumnado masculino de CFGM.

Tabla 6b. Objetivos del proyecto de vida (Contrastes significativos U Mann-Whitney)

Objetivos	Grupos	Rango Promedio	z	Sig.
Finalizar mis estudios de C.F.	CFGM/Varón-CFGM/Mujer	58.62-80.17	3.63	.00
	CFGM/Varón-CFGS/Varón	59.10-80.52	3.59	.00
	CFGM/Varón-CFGS/Mujer	50.90-72.49	3.82	.00
Formarme en idiomas	CFGM/Varón-CFGS/Varón	63.32-76.05	2.00	.05
	CFGM/Varón-CFGS-Mujer	53.21-69.00	2.62	.01
	CFGM/Mujer-CFGS/Varón	60.94-72.97	1.90	.05
	CFGM/Mujer-CFGS/Mujer	50.94-65.51	2.46	.01
Tener mi propio negocio	CFGM/Varón-CFGS/Mujer	66.15-49.46	2.62	.01
	CFGM/Mujer-CFGS/Mujer	63.75-45.46	2.70	.00
	CFGS/Varón-CFGS/Mujer	62.95-49.73	2.18	.03
Trabajar en otro país	CFGM/Mujer-CFGS/Varón	58.92-74.08	2.40	.01
	CFGS/Varón-CFGS/Mujer	61.92-50.09	1.98	.05
Ayudar a la pareja a encontrar trabajo	CFGM/Varón-CFGS/Mujer	63.06-51.30	1.90	.05
	CFGM/Mujer-CFGS/Varón	76.07-56.93	2.99	.00
	CFGM/Mujer-CFGS/Mujer	63.19-45.46	2.96	.00
Tener tiempo para aficiones	CFGM/Varón-CFGM/Mujer	74.91-62.64	1.94	.05
	CFGM/Varón-CFGS/Mujer	64.17-52.45	1.97	.05
	CFGM/Mujer-CFGS/Varón	55.57-78.26	3.73	.00
	CFGS/Varón-CFGS/Mujer	66.25-45.03	3.74	.00
Viajar por el mundo	CFGS/Varón-CFGM/Varón	75.77-63.58	1.90	.05
	CFGS/Varón-CFGM/Mujer	74.94-58.94	2.54	.01
	CFGS/Varón-CFGS/Mujer	63.12-49.49	2.30	.02
Ligar mucho	CFGM/Varón-CFGM/Mujer	76.04-60.26	2.45	.01
	CFGM/Varón-CFGS/Mujer	67.75-43.91	3.96	.00
	CFGM/Mujer-CFGS/Varón	58.85-73.04	2.25	.02
	CFGS/Varón-CFGS/Mujer	64.83-43.06	3.74	.00
Mejorar mi fisico	CFGM/Varón-CFGM/Mujer	75.52-60.83	2.27	.02
	CFGM/Varón-CFGS/Varón	76.28-61.17	2.36	.02
	CFGM/Varón-CFGS/Mujer	66.25-47.80	3.04	.00

4. Discusión y conclusiones

Este estudio ha puesto de manifiesto las diferencias entre el alumnado de Ciclos Formativos en cuanto a la toma de decisiones, la opción profesional y las metas en el proyecto de vida, según el tipo de Ciclo Formativo y el sexo. Estos resultados nos llevan a realizar las siguientes reflexiones:

1) La distribución del alumnado entre las especialidades de Ciclos Formativos por sexo muestra la existencia de perfiles distintos para alumnos y alumnas. Estos perfiles responden a los estereotipos sociales que llevan a los hombres y a

las mujeres a desarrollar diferentes expectativas y valores profesionales. Las preferencias académico-profesionales de alumnos y alumnas siguen inclinándose por opciones tradicionalmente asociadas a su sexo (Hadjar y Aeschlimann, 2015; Nash y Marre, 2003). En nuestro estudio hemos comprobado como las alumnas tienden a cursar especialidades de Ciclos Formativos consideradas femeninas (Auxiliar de Enfermería y Peluquería...), mientras los alumnos se centran en las opciones consideradas masculinas (Instalaciones Eléctricas, Administración de Sistemas Informáticos...). Estos resultados se hallan en consonancia con los obtenidos por Navarro y Casero (2012), quienes comprobaron como las mujeres prefieren cursar una modalidad de Bachillerato y un Grado universitario relacionados con las Humanidades y las Ciencias Sociales, mientras que los hombres optan por una modalidad y un Grado relacionados con las Ciencias. Cepero (2009) señala que son las mujeres las que confieren mayor predominio a los estudios relacionados con el trato humano; en cambio, los hombres optan por especialidades relacionados con la investigación, la gestión y la creatividad. Grañeras et al. (1998) estiman que el proceso de decisión vocacional y profesional está influenciado por elementos diferenciadores, indicando que la elección vocacional y profesional en el alumnado está modulada por el sexo. Queda todavía un gran trecho por recorrer para poder eliminar las barreras de género cuando el alumnado ha de realizar su elección de estudios y de profesión. Por tanto es necesario analizar con el alumnado de los Ciclos Formativos el proceso de toma de decisiones, desde una perspectiva de género, para atenuar la influencia de los estereotipos profesionales asociados al sexo (Planas, Cobos y Gutiérrez. 2012).

2) En relación a las metas laborales, la mayoría de los alumnos de CFGM y CFGS desean alcanzar un puesto de trabajo fijo, en algo que les guste, donde puedan desarrollarse como buenos profesionales, y donde reine un buen ambiente de trabajo. Sobre todo desean trabajar cuanto antes, tras finalizar sus estudios, en un empleo que les brinde la posibilidad de ganar bastante dinero. Son pocos los que quieren ampliar dicha formación cursando estudios universitarios a posteriori. A este respecto, investigaciones previas han puesto de manifiesto la visión estereotipada que el alumnado de Bachillerato tiene sobre los Ciclos Formativos: son estudios más fáciles, de menor duración, más prácticos y que permiten un acceso inmediato al mercado de trabajo (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009; 2012).

Entre el alumnado de CFGM son más los que quieren trabajar por cuenta propia que los que prefieren trabajar por cuenta ajena, mientras que el deseo de emprender un negocio es menor entre el alumnado de CFGS. Además, la mayoría de los alumnos prefieren trabajar en España y no tener que salir al extranjero. Investigaciones realizadas con alumnado de secundaria muestran resultados diferentes destacando el hecho de que en sus proyectos de vida no tiene peso “crear mi propia empresa”. Esto pone de manifiesto la necesidad de trabajar en los programas de orientación el tema del emprendimiento como un elemento a tener en cuenta en la elaboración de los proyectos vitales (Santana, González-Morales y Feliciano, 2016).

En base a lo expuesto, la orientación educativa debería ayudar al alumnado desde los primeros años de la escolaridad obligatoria a: a) explorar el mundo real para que tenga conciencia del mismo y lo valore, b) clarificar sus metas vitales a medio y largo plazo, c) planificar con suficientes elementos de juicio su proyecto personal de vida para tomar decisiones lo más acertadas posibles (Santana, Feliciano y Jiménez, 2016; Romero, 2009)

Si queremos potenciar una orientación educativa y sociolaboral de calidad se ha de trabajar en el espacio de la tutoría y, de forma transversal, en las materias contenidos sociolaborales para estimular trayectorias educativas y profesionales más sólidas en el alumnado. La intervención educativa del profesor-tutor centrada en la elaboración del proyecto de vida favorece el descubrimiento personal y del entorno más inmediato de los estudiantes. Este proceso facilita la adaptación a la nueva cultura escolar y ayuda a fortalecer la capacidad de los alumnos y alumnas para tomar decisiones autónomas y responsables a lo largo de su itinerario académico, profesional y vital (González y González, 2015; Cano, Castillo, Casado, y Ponce, 2013; Duchesne, Ratelle y Roy, 2014; Echevarría y Martínez, 2014; Loke y Lowe, 2013; Pantoja, 2013; Perrenoud, 2012).

Nuestros resultados se hallan en la línea de otras investigaciones que evidencian la necesidad de la orientación profesional ante una desmotivación generalizada, de una falta de conexión entre la formación profesional y el mundo empresarial y de un cierto abandono de la administración educativa (Álvarez y López, 2012; Boza, Méndez y Toscano, 2015; Martínez, Pérez y Martínez, 2014).

3) Las metas más prioritarias para el alumnado masculino de CFGM y CFGS son las relativas al mercado laboral, las ganancias económicas y tener tiempo libre. Estos resultados coinciden con los obtenidos por León y Gambara (2005), quienes observaron que el alumnado masculino prima el salario y las posibilidades de tener éxito social y poder; mientras que el alumnado femenino prioriza objetivos de tipo académico dentro de su Proyecto de Vida (finalizar sus estudios de Ciclo Formativo). Es significativo cómo un porcentaje importante de alumnos y alumnas no quiere realizar prácticas de empresa en otro país cuando hay posibilidades de intercambio y ayudas para su realización en la Unión Europea.

Según Cepero (2009) las diferencias entre las metas de ambos sexos podrían explicarse en base a la concepción tradicional de que es el hombre quien necesita tener un buen sueldo para mantener a la familia y la economía del hogar. Según Sánchez-Queija y Oliva (2003) a los hombres se les pide que sean más independientes, resolutivos, y autónomos. Sin embargo, las mujeres se han replanteado desde hace varias décadas tener un papel más relevantes en la sociedad, apoyadas por sus familias, de ahí que hagan una apuesta más fuerte por la educación (Santana, Feliciano y Santana, 2013). Las mujeres se plantean un proyecto personal de vida y un futuro laboral a largo plazo que les exige mayor formación, esto les abre la puerta a puestos de trabajo con mayores responsabilidades.

Las personas pueden afrontar la configuración de su proyecto de vida de manera precipitada y sin suficientes elementos de juicio, o de manera pausada evaluando sus posibilidades vitales (Santana Vega, 2015). Los resultados de investigaciones realizadas en Educación Secundaria muestran que hay que tener en cuenta los factores socio-culturales, ya que tienen consecuencias para la conformación del proyecto de vida del alumnado. Los programas de orientación deben abordar los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva intercultural y social que contribuya a una revisión crítica del proyecto de vida (Alonso y Simón, 2012; Figueroa y Massot, 2013; Müller, 2014). Es necesaria una adecuada acción orientadora en la Formación Profesional para garantizar y facilitar la igualdad de oportunidades en un mundo que se muestra básicamente desigual.

En la actualidad los Departamentos de Orientación tienen serias dificultades para llevar a cabo su cometido en los centros donde se imparten Ciclos Formativos.

vos. Es necesario potenciar y reestructurar los Departamentos de Orientación para hacer frente a la formación y el desarrollo personal de los estudiantes que cursan Ciclos Formativos. Se echa en falta una mayor atención a la orientación del alumnado en la nueva legislación educativa; en la LOMCE solo se hace una mención expresa al papel de la Orientación Profesional en el Proyecto de Vida del alumnado que cursa o que piensa cursar Ciclos Formativos. La estructura de itinerarios recupera la separación a partir de los 14 años, como ya se hizo en la Ley General de Educación, distinguiendo al alumnado en grupos con diferente valoración social y académica. La especialización de centros que hace la nueva Ley de Educación podría empeorar y agravar esta diferenciación. Según algunas investigaciones recientes: 1) el alumnado tiene una percepción negativa de la orientación, 2) destaca la necesidad de acelerar el desarrollo de un sistema de formación a lo largo de la vida para ofrecer una amplia y flexible oferta formativa, y 3) señala la necesidad de iniciar el proceso de descubrimiento personal desde edades tempranas y fortalecer la capacidad para tomar decisiones a lo largo del itinerario académico, profesional y vital (Bernardo et al., 2017; Esteban, Bernardo y Cerezo, 2015; Huerta y Pantoja, 2016; Homs, 2014; González y González, 2015; Cano, Castillo, Casado y Ponce, 2013).

Nuestro estudio adolece de limitaciones que impiden la generalización de los resultados. Consideramos que es necesaria la realización de nuevas investigaciones en las que se incluya alumnado de más especialidades de CFGM y CFGS y profundizar en los resultados obtenidos desde una perspectiva cualitativa. Esto podrá aportar una visión más enriquecedora sobre el tema teniendo en cuenta la perspectiva del alumnado, la de sus orientadores, tutores y padres/ madres.

Los resultados del estudio abren nuevos interrogantes para futuras investigaciones sobre los criterios a partir de los cuales el alumnado de los Ciclos Formativos construye sus preferencias vocacionales, en particular, y su proyecto de vida, en general. Asimismo, es necesario contextualizar las metas personales, académicas y profesionales del alumnado en el marco social, político, económico y educativo donde se desenvuelve, y en el que se fragua su toma de decisiones. Se proponen las siguientes cuestiones para futuros estudios sobre el alumnado de Ciclos Formativos:

- ¿De qué manera se está apoyando a este alumnado en la configuración de sus objetivos vitales y en la toma de decisiones?
- ¿Qué criterios tiene en cuenta el alumnado en la toma de decisiones académico-laborales?
- ¿Qué perfiles académicos y laborales tiene el alumnado?
- ¿Cuáles son los motivos de la falta de claridad profesional en el alumnado de Ciclo Superior?
- ¿Cómo justifica el alumnado las diferencias de género a la hora de optar por una especialidad en los Ciclos Formativos?
- ¿A qué se debe que el emprendimiento esté más arraigado en el alumnado de Ciclo Formativo de Grado Medio?
- ¿Qué líneas de actuación son las más adecuadas para que el alumnado tome conciencia de los estereotipos que condicionan la toma de decisiones y la configuración del proyecto de vida?

5. Referencias bibliográficas

- Alonso, J. y Simón, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational climate perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 61-74.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, L. y Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la Carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla: EOS.
- Álvarez, P. y López, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 13-25.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P. y Casanova, J.R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 81-95.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Boza, A., Méndez, J.M. y Toscano, M. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 91-105.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., y Ponce, A. (2013). Estructura y organización de la orientación educativa. En R. Cano (Coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (pp. 59-110). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cepero, A.B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la Educación. Tesis Doctoral inédita. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Dubeau, A., Plante, I. y Fenay, M. (2017). Achievement profile of students in High School Vocational Training Programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101-120
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111(28), 7-36.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., y Roy, A. (2012). Worries about Middle School transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710.
- Echeverría, B. y Martínez Muñoz, M. (2014). *La guía de orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Esteban, M., Bernardo, A. y Cerezo, R. (2015). E-Orientación: una metodología de orientación ubicua basada en la autorregulación del aprendizaje. En M.T. Ramiro y T. Ramiro-Sánchez (Comp.) *Libro de Actas del XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 47-51), Granada: AEPC.
- Figuera, P. y Massot, I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la Educación Secundaria. En L.E. Santana (Coord.), *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría* (pp. 267-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gaviria, J. L. (1994). El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 262-273.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vazquez, E., Luis, J. y Molinuevo, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa

- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41.
- Hadjar, A. y Aeschlimann, B. (2015). Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among swiss secondary school students. *Educational Research*, 57(1), 22-42.
- Homs Ferret, O. (2014). Las perspectivas de la formación profesional. *Revista Padres y Maestros*, 359, 1-4.
- Huertas, A., Pantoja, A. (2016) Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013). *Organizaciones educativas digitalmente competentes*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/index.php>
- Jiménez Fernández, C. y Pérez Serrano, G. (2008). *Educación y género. El conocimiento invisible*. Valencia: UNED, Tirant lo Blanch.
- León, O. y Gambará, H. (2005). DATUS, Decision Aiding Tool for University Subjects. *Psicothema*, 17(1), 164-168.
- Loke, S. W., y Lowe, P. A. (2013). Examination of the psychometric properties of the Environmental School Transition Anxiety Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(5), 459-468.
- 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.
- Müller, W. (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 21-33.
- Nash, M. y Marre, D. (eds.) (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Navarro, C. y Casero A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, 115-132.
- Núñez Barriopedro, E. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar Formación Profesional. *Prisma social. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-34.
- OCDE (2016). Competencias más allá de la escuela. Informes de la OCDE sobre políticas de educación y formación ocupacional. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/competencias-mas-alla-de-la-escuela_9789264230804-es#.WmUvQq6gL3h#page40
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Planas, J.A., Cobos, A. y Gutiérrez, E. (2012). *Manual de Asesoramiento y Orientación Profesional*. Madrid. Síntesis.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En A. Cortés y L. Sobrado (Coord.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, (pp.119-142). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18, 71-86.

- Santana Vega, L.E. (2015, 4^o ed.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2016). Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education (Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria). *Revista de Educación*, 372, 35-58.
- Santana, L.E., González-Morales, O., & Feliciano, L. (2016). Entrepreneurship and adolescents. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 123-129.
- Santana, L.E., Feliciano y Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3^o y 4^o de la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.