

ANÁLISIS DEL PROYECTO DE VIDA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ¹

ANALYSIS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' LIFE PROJECT

Lidia E. **Santana Vega**², Luis A. **Feliciano García**³ y Aarón **Santana Lorenzo**⁴

Universidad de la Laguna

RESUMEN

En este artículo se analizan las metas personales, académicas y profesionales que configuran el proyecto personal de vida del alumnado de Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria desde una perspectiva de género. Concretamente se analizan las diferencias por nivel de estudios y sexo en cuanto a la claridad del proyecto de vida y los objetivos que se priorizan en el mismo. En el estudio participaron 171 alumnos y alumnas que cursaban 3º y 4º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior en un IES de la provincia de Tenerife que participaba en el proyecto de investigación "La Transición Académica y Sociolaboral de los Jóvenes", financiado con fondos públicos. El Grupo GIOES diseñó el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral (COAL) que incluye tres escalas: 1) creencias sobre género y desarrollo de la carrera, 2) proyecto personal de vida y 3) claridad del proyecto de vida. En el análisis de las metas y de la claridad del proyecto de vida del alumnado se observan diferencias significativas por sexo y por etapas educativas. Los orientadores y tutores junto al alumnado han de someter a revisión y profunda reflexión el proyecto de vida de chicos y chicas para construir programas de

¹ El trabajo recogido en el presente artículo se ha realizado gracias a la financiación del Proyecto de Investigación PI 2007/027, subvencionado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información del Gobierno de Canarias y por los fondos FEDER.

² *Correspondencia:* Lidia Santana Vega. Universidad de la Laguna, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Avda.Trinidad, s/n. 38204 Campus Central. Islas Canarias (España). <http://webpages.ull.es/users/lsantana/> <http://webpages.ull.es/users/lsantana/gioes>

³ Profesor titular de universidad. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa de la ULL. Líneas de investigación: la transición académica y sociolaboral de los jóvenes. E-mail: lfelici@ull.es

⁴ Alumno del Tercer Ciclo de la Facultad de Educación de la ULL. Líneas de investigación: la transición académica y sociolaboral de los jóvenes en riesgo de exclusión social.

orientación sociolaboral desde una perspectiva no sexista. Es necesario diseñar e implementar un currículo que, más allá de los conocimientos, permita a los jóvenes construir su proyecto de vida ajustado a sus competencias y a la realidad laboral.

Palabras clave: Proyecto de vida, género, educación secundaria obligatoria, bachillerato, ciclos formativos.

ABSTRACT

This article discusses personal, academic and professional goals of students in Secondary Education and Vocational Training from a gender perspective. Specifically we analyze the differences by education level and sex in the clarity of their life project and goals that are prioritized by them. A total of 171 students from third and fourth year of secondary education in a high and vocational training school of Tenerife (Canary Islands) participated in the research project "The Academic and Professional Transition of Young People", which was financed with public funds. The research group GIOES designed the Academic and Labor Guidance Questionnaire that includes three scales: 1) beliefs about gender and career development, 2) personal life project and 3) clarity of life project. The analysis of the goals of students shows significant differences by gender and educational levels. Counselors and tutors must jointly review and reflect deeply on the life projects of boys and girls in order to build guidance programs from a non-sexist view. It is necessary to design and implement a curriculum that, beyond knowledge, allows young people to build their life projects adjusted to their skills and their employment situation.

Key words: life project, gender, secondary education, high school, vocational training.

Introducción

Las personas han de afrontar el reto de elaborar su proyecto de vida de dos maneras muy diferentes: 1) precipitadamente y sin elementos suficientes de juicio para una adecuada toma de decisiones; 2) pausadamente, a través de la evaluación de sus posibilidades vitales para, a partir de ahí, decidir qué quiere y qué puede ser/hacer dentro de las actuales circunstancias (Santana Vega, 2009).

Los proyectos profesionales y vitales se caracterizan por ser: 1) una construcción intencional y activa desarrollada a lo largo de la vida; b) un proceso no lineal concretado en un plan de acción abierto a las oportunidades ofrecidas por el contexto; c) un proceso complejo donde la inteligencia emocional juega un papel relevante; d) una expresión de libertad y e) de naturaleza colectiva y social (Romero, 2009).

La construcción del proyecto de vida se inicia a lo largo de la etapa de secundaria y ha de ser revisado constantemente. De ahí que el alumnado ha de formarse para: 1) Definir un proyecto y fijar una meta. 2) Identificar y evaluar los recursos de los que dispone y los que necesita (tiempo y dinero). 3) Establecer prioridades y seleccionar objetivos. 4) Equilibrar los recursos para lograr metas múltiples. 5) Aprender de acciones pasadas y proyectar las futuras. 6) Hacer un seguimiento de cómo progresan nuestros proyectos. 7) Realizar los ajustes necesarios en el Proyecto (Rodríguez Moreno, 2003).

Según Castro y Díaz (2002) las metas u objetivos que se plantea una persona en un determinado contexto y a una determinada edad, influyen en el proyecto de vida que llevará a cabo en un futuro próximo; asimismo el grado de satisfacción en diferentes áreas vitales estará modulado por el planteamiento de los objetivos de vida.

En la construcción del proyecto de vida se constatan diferencias de género y aunque se hayan producido avances en nuestra sociedad en materia de igualdad, bien es sabido que las oportunidades laborales y formativas siguen diferenciándose según el sexo. De este modo, entendemos que aún queda un largo camino para eliminar las barreras de género que impiden alcanzar la plena igualdad de oportunidades en todos los órdenes de la vida (Santana Vega, 2002; 2008). Los resultados de la investigación realizada por Lameiras, Rodríguez y Calado (2006) muestran que en el alumnado universitario: a) los chicos tienen creencias más sexistas que las chicas; b) ellas siguen dando más importancia a la necesidad de ayudar a los demás con su trabajo y a lograr el reconocimiento por un trabajo bien hecho; c) ellos quieren mayor flexibilidad laboral y más tiempo para ocio y viajes. Sin embargo, ambos convergen en las metas de trabajo: tanto para ellos como para ellas es muy importante compaginar trabajo con familia, mientras que ser el mejor en el trabajo no es prioritario para ninguno de los dos.

Diversos estudios sobre elecciones académicas y género muestran cómo las decisiones académicas y profesionales están sesgadas por el sexo. En líneas generales, las chicas se inclinan por las familias profesionales de administración, sanitaria, imagen personal, etc., mientras que los chicos se decantan por las familias profesionales más técnicas. La elección de la modalidad de bachillerato también difiere según el sexo: mientras ellos optan por la opción tecnológica, ellas “prefieren” cursar las modalidades de Humanidades o Ciencias Sociales (Rodríguez, Torio y Fernández 2006; Santana y Santana, 2009; Santana y Feliciano, 2009; Santana, Feliciano y Jiménez, 2009; en prensa).

Según Delgado y col. (2010) las metas académicas varían en función del sexo y el curso en la etapa de secundaria: las chicas tienen una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y metas de logro significativamente mayor que los chicos; no obstante, los chicos obtienen una mayor orientación motivacional hacia metas de refuerzo social. La orientación hacia metas de aprendizaje y metas de logro aumenta a través de los cursos académicos, mientras que la orientación motivacional hacia metas de refuerzo social disminuye con el paso de los años.

Así pues, en pleno siglo XXI existen diferencias en relación a los papeles que tradicionalmente se asignan a hombres y mujeres. Aunque legalmente no hay obstáculos en el acceso a las carreras, perduran procesos de socialización diferentes para niñas y niños que inciden en la elección de determinados itinerarios curriculares considerados socialmente óptimos para alumnos y alumnas (Núñez y Peceño, 2004).

La adopción de una perspectiva de género en la actuación profesional de los orientadores, así como la utilización de programas elaborados desde una perspectiva no sexista es fundamental para paliar las diferencias en la toma de decisiones académico-laborales del alumnado (Santana, Feliciano y Cruz, 2010). El tratamiento no sexista de la orientación laboral-profesional supone considerar dos tipos de análisis: a) las desigualdades de género en el desarrollo de las carreras profesionales; b) la presencia e influencia de roles y estereotipos de género en el mundo laboral (Sánchez García, 2009).

En definitiva, proporcionar una educación que impulse al acceso igualitario de mujeres y hombres a cualquier esfera personal o profesional está en manos de quienes formamos esta sociedad; madres y padres, profesorado, agentes sociales, políticos y gestores de los medios de comunicación de masas deben coordinarse para generar una sociedad más justa e igualitaria.

A la luz de los planteamientos teóricos anteriores, nuestra investigación tiene como objetivo el análisis de las metas personales, académicas y profesionales que configuran el proyecto personal de vida del alumnado en la etapa de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria, desde una perspectiva de género. En concreto nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Existen diferencias entre las creencias de alumnos y alumnas sobre la forma de elaborar su proyecto de vida?
- ¿Existen diferencias en la claridad de las metas del proyecto de vida en función del sexo?
- ¿Existen diferencias en la claridad de las metas en función de la etapa educativa?
- ¿Qué metas personales, académicas y profesionales prioriza el alumnado en su proyecto de vida?
- ¿Existen diferencias entre las metas priorizadas por los alumnos y las alumnas?
- ¿Existen diferencias entre las metas del alumnado de educación secundaria obligatoria y postobligatoria?

Método

A fin de abordar los interrogantes planteados se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo. En dicho estudio se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado *ad hoc* para explorar los distintos aspectos relacionados con el proyecto de vida de los jóvenes.

Participantes

En la investigación participaron 171 sujetos (66 alumnos y 115 alumnas) que cursaban estudios de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Superior (CFGS) en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la isla de Tenerife, urbano y de titularidad pública. En dicho centro existía interés por facilitar la reflexión y la mejora del proceso de toma de decisiones de sus estudiantes, lo que les llevó a participar en el proyecto de investigación “La Transición Académica y Sociolaboral de los Jóvenes”. El 39,8 % del alumnado cursaba 3º y 4º de ESO, el 31,6 % eran estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato, el 21,6 % realizaba estudios de CFGM (Madera y Mueble) y un 7 % CFGS (Edificación y Obra Civil) (Tabla 1).

TABLA 1. Distribución del alumnado participante por sexo y etapa educativa

	3.º/4º ESO	1º/2º Bachillerato	CFGM	CFGS
Alumnos	34	18	4	-
Alumnas	34	36	33	12
	68	54	37	12

Instrumento

El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna diseñó el cuestionario COAL. Este cuestionario incluye cinco escalas a través de las que se analizan las siguientes dimensiones: a) Creencias sobre Género y Desarrollo de la Carrera; b) Claridad del Proyecto de Vida; c) Proyecto Personal de Vida., d) Madurez Vocacional y

e) Autoeficacia Percibida (en este artículo se presentan sólo los resultados obtenidos en las tres primeras escalas) (Cuadro 1)

CUADRO 1. Indicadores e ítems del cuestionario para cada dimensión de información

Dimensiones de información	Indicador	Ítems
Características personales y académicas	Edad; Etapa	2
Creencias sobre Género y Desarrollo de la Carrera (G.D.C.)	Escala G.D.C.	14
Claridad del Proyecto de Vida (C.P.V.)	Escala C.P.V.	4
Proyecto Personal de Vida (P.P.V.)	Escala P.P.V.	24
Madurez Vocacional (M.C.)	Escala M.C. Álvarez y cols. (2007).	14
Autoeficacia Vocacional Percibida (A.V.P.)	Escala A.V.P. Carbonero y Merino (2004)	54

Para el examen de las Creencias sobre Género y Desarrollo de la Carrera el grupo GIOES diseñó una escala de 14 ítems con 4 alternativas de respuesta (puntuables de 1 a 4), a través de los que se analiza el grado de acuerdo-desacuerdo de los sujetos con afirmaciones relativas a la forma en que los chicos y las chicas configuran su proyecto de vida, p.e “*Los chicos son más ambiciosos respecto a su futuro profesional que las chicas*”. En esta escala obtuvimos un coeficiente α de Cronbach de 0’86. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0’86. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0’000$). La extracción de la matriz rotada generó tres factores principales, los cuales explican el 56,19% de la varianza total: a) el primer factor agrupa las creencias sobre las aspiraciones profesionales y académicas; b) el segundo engloba las creencias sobre la relevancia de determinados motivos en la elección del futuro profesional; c) el tercer factor incluye las creencias relativas a la vocación y el rendimiento académico

- Para el análisis de la Claridad del Proyecto de Vida se emplea una escala elaborada por el Grupo GIOES. Contiene 4 ítems (puntuables de 1 a 4) a través de los que se analiza el grado de acuerdo-desacuerdo de los sujetos con afirmaciones relativas a la seguridad con la que se plantean su proyecto de vida, por ejemplo: “*Mis proyectos para el futuro aún son confusos*”. En esta escala obtuvimos un coeficiente α de Cronbach de 0’72. La prueba KMO obtuvo un valor de 0’736 y la prueba de esfericidad resultó significativa ($p < 0’000$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explica el 54’46% de la varianza total.
- Para el examen del Proyecto Personal de Vida se utiliza una escala diseñada por el Grupo GIOES. Contiene 24 ítems, con 4 alternativas (puntuables de 1 a 4) en los que se examina el grado de prioridad que para los sujetos tiene veinticuatro metas académicas, personales y profesionales dentro de su proyecto de vida. Con la aplicación del α de Cronbach como índice de consistencia interna, se obtuvo un coeficiente de 0’855, lo que indica la alta fiabilidad de la escala. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método de Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0’806 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0’000$). La extracción de la matriz de componentes generó 7 dimensiones que explican el 61’74% de la varianza total: a) el primer factor agrupa los objetivos relacionados con el ocio y el consumo, b) el segundo los relativos a la vida familiar, c) el tercero los referidos a conocer-vivir en otros lugares, d) el cuarto los de carácter académico, e) el quinto incluye los de índole laboral y de ayuda a la familia, f) el sexto los relativos al altruismo, g) el séptimo los referidos a la necesidad inmediata de trabajar.

Análisis de datos

El análisis de los datos fue realizado a través del programa SPSS.18 y comprendió el examen del coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach), análisis de componentes principales y estadísticos descriptivos para cada una de las tres escalas, y contrastes de medias para grupos independientes en función del sexo y de la etapa educativa

Procedimiento

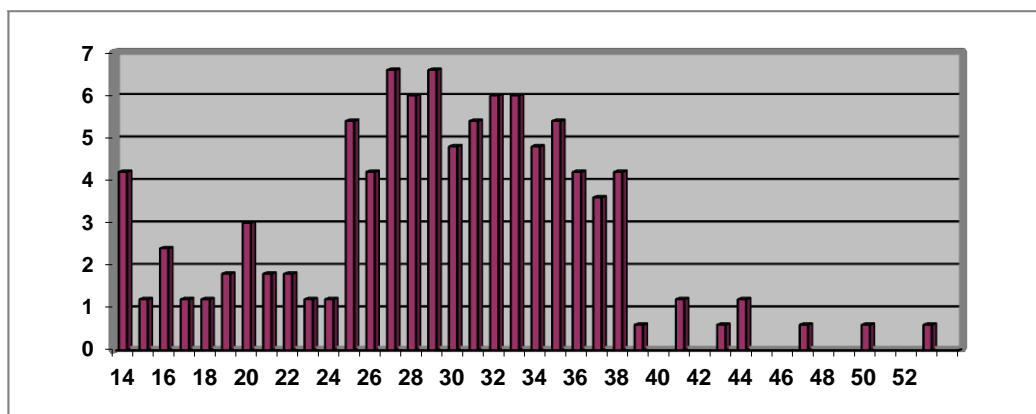
Para la cumplimentación de los cuestionarios se llevaron a cabo varias reuniones con el orientador y el profesorado tutor del IES con el fin de explicarles el objetivo del estudio y concretar las fechas para que el alumnado lo contestara. Los cuestionarios fueron aplicados en las sesiones de tutoría.

Resultados

Creencias sobre Género y Desarrollo de la Carrera

La distribución de las puntuaciones del alumnado en la Escala de Creencias sobre Género y Desarrollo de la Carrera (CGDC) (Figura 1) muestra que el 77% de los sujetos se sitúa por debajo de los 35 puntos; lo cual indica que la mayoría no percibe diferencias entre la forma en que los chicos y las chicas elaboran su proyecto de vida.

FIGURA 1. Distribución de porcentual de las puntuaciones en la Escala CGDC



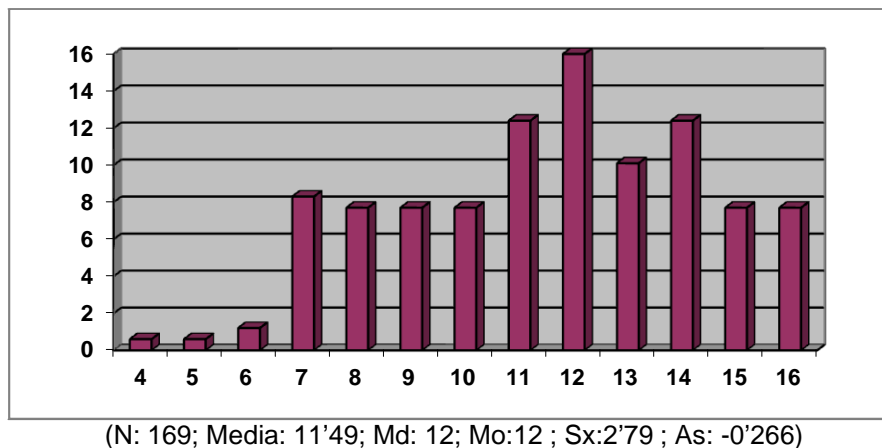
(N: 166; Media: 29'17; Md: 29'5; Mo: 27; S: 7'42; As: -0,03)

No se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la Escala en función del sexo ni de la etapa educativa; ello pone de manifiesto que los alumnos y alumnas, con independencia del tipo de estudios que cursan, no consideran que el género sea una variable determinante en la configuración del Proyecto de Vida.

Claridad del Proyecto de Vida

Más del 63 % de los sujetos tienen puntuaciones superiores a 11 en la escala de *Claridad del Proyecto de Vida* (CPV), lo cual indica que la mayoría del alumnado tiene definidas las metas de su proyecto de vida (Figura 8).

FIGURA 2. Distribución porcentual de las puntuaciones en la Escala CPV



Los resultados del contraste de medias según la etapa educativa ponen de manifiesto que los alumnos de ESO tienen puntuaciones en la escala significativamente inferiores a las del alumnado de Bachillerato y de los Ciclos Formativos de Grado Superior (Tablas 1-2).

TABLA 2. Contraste de medias para la Escala CPV entre ESO y Bachillerato

DECISIÓN	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
ESO	10'94	2'82	- 2'13	119	p <0'03
Bachillerato	12'03	2'80			

TABLA 3. Contraste de medias para la escala CPV entre ESO y CFGS

DECISIÓN	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
ESO	10'94	2'82	- 4'03	21'49	p <0'001
CFGS	13'36	1'62			

Asimismo, se advierte que el alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior tiene un proyecto de vida significativamente más claro que el alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio (Tabla 3).

TABLA 4. Contraste de medias para la escala CPV entre CFGS y CFGM

DECISIÓN	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
CFGM	11'16	2'72	- 3'31	28'12	p <0'03
CFGS	13'36	1'62			

El contraste de las puntuaciones medias en la escala según sexo no muestra diferencias significativas entre los chicos y las chicas.

Proyecto Personal de Vida

Las respuestas de los sujetos acerca de sus metas prioritarias trazan un perfil de proyecto de vida en el que priman, con algunas excepciones dependiendo de la etapa educativa, la finalización de sus estudios de Secundaria, conseguir un trabajo estable, ayudar a la familia, obtener el permiso de conducir, comprar una casa y un coche, ganar mucho dinero, viajar, ayudar a la gente sin recursos y mejorar el medioambiente (Tabla 5). En este caso, junto a las metas académicas, las relativas al ocio/consumo y las altruistas tienen un peso preponderante dentro del proyecto de vida.

TABLA 5. Prioridad de objetivos personales (Puntuaciones medias por etapa educativa)

OBJETIVOS	ESO	Bachillerato	CFGM	CFGS
Finalizar mis estudios de Secundaria	3'82	3'79	3'35	3'60
Tener un puesto de trabajo fijo	3'62	3'44	3'45	3'36
Obtener el permiso de conducir	3'39	3'05	3'00	3'10
Ayudar económicamente a mi familia	3'27	3'11	3'24	3'18
Comprarme una casa	3'17	2'87	3'13	2'90
Viajar/Conocer el mundo	3'16	2'98	2'97	3'36
Tener muchos amigos	3'05	2'72	2'72	2'54
Comprarme un coche	3'05	2'87	2'80	2'72
Ganar mucho dinero	2'97	2'85	2'94	2'63
Mejorar el medioambiente	2'86	2'55	2'97	2'81
Tener pareja	2'73	2'48	2'41	2'60
Ayudar a la gente sin recursos	2'72	2'66	2'72	2'81
Finalizar una carrera universitaria	2'66	2'66	2'16	2'63
Mejorar mi físico	2'57	2'57	2'33	2'45
Vivir en un lugar diferente al actual	2'56	2'38	2'33	1'90
Tener hijos	2'50	1'87	2'55	2'72
Comprar todo lo que me guste	2'34	2'37	2'44	2'00
Crear una empresa	2'20	1'96	2'81	1'54
Estudiar en otro país	2'16	2'09	2'13	2'27
Casarme	2'10	1'62	1'97	1'40
Irme de casa cuanto antes	2'10	2'01	2'33	2'20
Ligar mucho	2'05	1'77	1'66	1'27
Hacerme famoso/a	1'70	1'61	1'47	1'00
Trabajar en lo que sea	1'68	1'92	2'44	1'45

Destaca la baja prioridad que tiene para los sujetos el objetivo de crear una empresa, siendo sin embargo altamente prioritario conseguir un puesto de trabajo fijo. También es llamativa la prioridad de las metas altruistas como cuidar el medioambiente o ayudar a la familia. Los objetivos de tipo familiar (casarse, tener hijos) y las metas universitarias poseen una prioridad moderada, mientras que objetivos como conseguir fama o ligar no son prioritarios en el proyecto personal de vida.

A este respecto, se advierten diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del alumnado de las distintas etapas. Concretamente:

- Para el alumnado de CFGM la prioridad de "finalizar los estudios de Secundaria" es menor que en el alumnado de ESO ($t = 2'442$; $39'97$ gl; $p < 0'02$) y de Bachillerato ($t = 2.230$; 44.64 gl; $p < 0'03$).
- Para el alumnado de Bachillerato la prioridad de "tener hijos" es menor que en el alumnado de ESO ($t = 3'688$; $119'27$ gl; $p < 0'0001$), CFGM ($t = 3'027$; $60'63$ gl; $p < 0'004$) y CFGS ($t = 2'900$; 63 gl; $p < 0'005$).

- c. Para el alumnado de CFGM la prioridad de “trabajar en los que sea” es mayor que en el alumnado de ESO ($t = 3'619$; $59'98$ gl; $p < 0'001$), Bachillerato ($t = 2'375$; 88 gl; $p < 0'02$) y CFGS ($t = 2'793$; 45 gl; $p < 0'008$).
- d. Para el alumnado de ESO la prioridad de “ligar” es mayor que en el alumnado de CFGM ($t = 1'994$; 99 gl; $p < 0'05$) y de CFGS ($t = 2'788$; 77 gl; $p < 0'007$). En Bachillerato es mayor que en CFGS ($t = 2'674$; $28'87$ gl; $p < 0'01$).
- e. Para el Alumnado de CFGM la prioridad de “crear una empresa propia” es mayor que en el alumnado de ESO ($t = 2'805$; 103 gl; $p < 0'006$), de Bachillerato ($t = 3'522$; $59'82$ gl; $p < 0'001$) y de CFGS ($t = 3'163$; 46 gl; $p < 0'003$).

Los resultados obtenidos por sexos ponen de manifiesto que chicos y chicas priorizan metas académicas, laborales, altruistas y de consumo/ocio similares (Tabla 6).

TABLA 6. Prioridad de objetivos personales (Puntuaciones medias por sexo)

OBJETIVOS	Alumnas	Alumnos
Finalizar mis estudios de Secundaria	3'70	3'69
Tener un puesto de trabajo fijo	3'51	3'51
Ayudar económicamente a mi familia	3'22	3'17
Obtener el permiso de conducir	3'21	3'14
Viajar/Conocer el mundo	3'15	2'91
Comprarme una casa	3'08	2'98
Comprarme un coche	2'87	3'01
Ganar mucho dinero	2'80	3'10
Ayudar a la gente sin recursos	2'78	2'56
Mejorar el medioambiente	2'78	2'78
Tener muchos amigos	2'78	2'94
Finalizar una carrera universitaria	2'66	2'33
Tener pareja	2'49	2'75
Vivir en un lugar diferente al actual	2'42	2'39
Mejorar mi físico	2'43	2'67
Tener hijos	2'37	2'23
Comprar todo lo que me guste	2'27	2'50
Estudiar en otro país	2'23	1'94
Crear una empresa	2'22	2'19
Irme de casa cuanto antes	2'20	1'98
Trabajar en lo que sea	1'91	1'89
Casarme	1'88	1'97
Ligar mucho	1'59	2'32
Hacerme famoso/a	1'40	1'92

No obstante, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de los alumnos y alumnas:

- a. Para las chicas “estudiar en otro país” es más prioritario que para los chicos ($t = 2'145$; $139'36$ gl; $p < 0'03$)
- b. Para los chicos “ganar mucho dinero” es más prioritario que para las chicas ($t = 2'148$; 168 gl; $p < 0'03$).
- c. Para los chicos “hacerse famoso” es más prioritario que para las chicas ($t = 3'110$; $78'58$ gl; $p < 0'003$).
- d. Para los chicos “ligar” es más prioritario que para las chicas ($t = 4'661$; $83'27$ gl; $p < 0'0001$).

Junto a estos resultados cabe destacar que la puntuación media de las chicas es superior a la de los chicos respecto a la prioridad de “finalizar una carrera universitaria”; mientras que para los chicos son más prioritarios objetivos como “mejorar el físico” o comprar todo lo que me gusta”.

Discusión y Conclusiones

Las características propias de la adolescencia, la situación de incertidumbre que provoca el proceso de toma de decisiones o las demandas de la sociedad en la que vivimos revelan la importancia de crear planes de orientación encaminados a potenciar el autoanálisis en el alumnado. De esta manera, los proyectos de vida podrán ser planteados desde una perspectiva más pausada y concienzuda que favorezca una toma de decisiones madura, responsable y más o menos acertada. En relación a las preguntas planteadas al inicio de la investigación cabría señalar las siguientes conclusiones:

1. Sobre las metas personales, académicas y profesionales priorizadas por el alumnado en su proyecto de vida

En el perfil del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria priman tanto metas académico/laborales (finalizar los estudios de Secundaria, conseguir un trabajo estable) como de ocio/consumo (ganar mucho dinero, obtener el permiso de conducir, comprar una casa y un coche, viajar) y de tipo altruista (ayudar a la familia, ayudar a la gente sin recursos y mejorar el medioambiente). Destaca el hecho de que en sus proyectos no tiene peso “crear mi propia empresa”; circunstancia que pone de manifiesto la necesidad de trabajar en los programas de orientación el tema de la emprendeduría como un elemento a tener en cuenta en la elaboración de los proyectos vitales. Los objetivos de tipo familiar (casarse, tener hijos) y las metas universitarias poseen una prioridad moderada, viéndose como metas a medio o largo plazo. Las metas de tipo “hedonista” como mejorar el físico, hacerse famoso o ligar son las que ocupan los últimos lugares en el orden de prioridades. En estas edades entra dentro de la lógica el no querer trabajar en lo que sea; el alumnado se está formando y aunque en determinadas etapas se ve próximo el acceso al mercado laboral eso no supone incorporarse al mismo de cualquier manera.

2. Sobre las diferencias entre las metas del proyecto de vida en función de la etapa educativa

Los resultados del estudio ponen de manifiesto la existencia de diferencias en los proyectos de vida del alumnado de CFGM en relación al de otras etapas educativas. Concretamente quienes estudian CFGM dan más prioridad a metas como trabajar en lo que sea y crear una empresa., y menos a la finalización de los estudios de secundaria. Las aspiraciones del alumnado del CFGM contrastan con las metas a largo plazo del alumnado de otras etapas. En estudios anteriores (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009; Santana, Feliciano y Jiménez, en prensa) se pone de relieve las diferencias entre el autoconcepto del alumnado de ESO que opta por el Bachillerato y el que opta por los CFGM, siendo más pobre la imagen que los últimos tiene de sí mismos. El alumnado de Bachillerato tiene una mirada estereotipada respecto a los Ciclos Formativos. Estos son considerados estudios más fáciles, de menor duración, más prácticos y que permiten un acceso inmediato al mercado de trabajo (Santana, Feliciano y Jiménez, en prensa). Tales resultados pueden ayudarnos a entender por qué quienes cursan CFGM ponen el acento en aspiraciones académicas y laborales a corto plazo.

3. Sobre la claridad de las metas en función de la etapa educativa

La mayor claridad del proyecto de vida en el alumnado de CFGS respecto a otras etapas educativas puede deberse a una percepción más realista e inminente del mundo del trabajo. En base a ello, la orientación educativa debería ayudar al alumnado desde los primeros años de la escolaridad obligatoria a explorar el mundo real, para que: a) tenga conciencia del mismo y lo valore, b) clarifique sus metas vitales a medio y largo plazo, c) planifique con suficientes elementos de juicio su proyecto personal de vida y pueda tomar decisiones lo más acertadas posibles (Santana Vega 2003; Santana, Feliciano y Cruz, 2010; Romero, 2009).

4. Sobre las diferencias de sexo en relación al proyecto de vida

Las diferencias de género prácticamente no han sido significativas en ninguno de los análisis realizados en este estudio. Lejos de pensar que la igualdad de género y de oportunidades ya es un hecho real y que está produciendo cambios en la mentalidad de los sujetos, creemos que sería importante ampliar la muestra en cuanto al número de centros educativos. Las únicas disparidades significativas se han encontrado en las metas del proyecto de vida. Para los chicos es más prioritario hacerse famoso, ligar mucho o ganar mucho dinero. Las necesidades de la adolescencia respecto al grupo de iguales o los modelos que nos ofrecen los medios de comunicación pueden estar influyendo en este tipo de metas. Aunque existen barreras organizacionales y estructurales que aún impiden la igualdad sociolaboral, las chicas priorizan objetivos como “acabar una carrera universitaria” en mayor medida que los chicos. Estos resultados concuerdan con los de Delgado y col. (2010): las chicas presentan una mayor orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, mientras que los chicos manifiestan una mayor orientación motivacional hacia metas de refuerzo social.

Como conclusión final debemos señalar la necesidad de diseñar Programas de Orientación Educativa y Sociolaboral desde una perspectiva de género para que el alumnado pueda perfeccionar proyectos de vida óptimos a través de la evaluación de sus posibilidades y del contexto que les rodea (Santana, Feliciano y Cruz, 2010).

El trabajo continuado de las competencias básicas en el espacio de la tutoría, y de forma transversal en las materias, es fundamental si queremos potenciar una orientación educativa y sociolaboral de calidad y estimular trayectorias educativas y profesionales más sólidas (Santana Vega, 2009). En este caso, lo primordial no es el número de contenidos socialmente deseables que se aprenden y/o cuántas finalidades intrínsecas ponen en marcha los educadores para formar al alumnado. Lo realmente relevante es qué finalidades de la formación llegan a formar parte de la experiencia de chicos y chicas para la construcción y realización de su proyecto de vida personal (Tourrián, 2006).

La orientación deberá focalizar su atención en las competencias básicas que permitan al alumnado: a) conocerse a sí mismo; b) informarse de las alternativas educativas, profesionales y ocupacionales del entorno; c) desarrollar las habilidades y estrategias para la toma de decisiones; d) acercarse al mundo laboral y de la emprendeduría y e) reflexionar sobre las metas que configuran su proyecto personal de vida (Lobato, 2002; Santana Vega, 2003; Álvarez, 1995).

El hecho de trabajar con un solo centro y con una muestra pequeña no permite generalizar los resultados. No obstante, la investigación abre nuevas vías para estudiar la relación entre el género, la etapa educativa y las diferentes dimensiones del proceso de construcción del proyecto de vida de las personas. Sería recomendable ampliar la muestra de centros educativos para abordar las siguientes cuestiones: ¿existen diferencias en los proyectos de vida del alumnado de los centros de Educación Secundaria públicos y privados?, ¿Qué metas prioriza dentro de su proyecto de vida el alumnado inmigrante? ¿Qué tipo de metas considera el alumnado que son valoradas por sus padres y madres? ¿Existen diferencias en los Proyectos de Vida del alumnado

que cursa la educación de segunda oportunidad y los del alumnado que continúa sus estudios en los Ciclos Formativos o Bachillerato? ¿Qué criterios emplea el alumnado a la hora de priorizar las metas de su proyecto de vida? El análisis de estas cuestiones y de otras relevantes nos permitirá avanzar en el conocimiento sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDEC.
- ÁLVAREZ, M; BISQUERRA, R; ESPÍN, L y RODRÍGUEZ ESPINAR, S (2007). *La madurez para la Carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla: EOS.
- CARBONERO, M. A y MERINO, E. (2004). Autoeficacia y Madurez Vocacional. *Psicothema*. 16 (2), 229-234.
- CASTRO, A. y DÍAZ, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- DELGADO, B. y col. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*. 68 (245), 67-84.
- LAMEIRAS, M.; RODRÍGUEZ, Y. y CALADO, M. (2006). El neosexismo y diferencias de género en las metas de trabajo. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 223-228.
- LOBATO, C. (2002). Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 117-130.
- MACCOBY, S. y JACKLIN, C. (1974). *Psychology of Sex Differences*. Stanford, California: Standford University Press.
- NÚÑEZ, T. y PECEÑO, C. (2004). *Andaluzas de mañana. Aspiraciones, expectativas y valores de las universitarias andaluzas*. Córdoba: Diputación de Córdoba/Universidad de Sevilla.
- 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: Desclee de Brouwer.
- RODRÍGUEZ, M.C.; TORIO, S. y FERNÁNDEZ, C. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 239-260.
- 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 GARCÍA, M.F. (2009). La orientación laboral en contextos de diversidad personal, social y cultural. En A. Cortés y L. Sobrado (Coord.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp.161-182). Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANTANA VEGA, L.E. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación (Madrid)*, 327, pp. 169-188.
- SANTANA VEGA, L.E. (Coord.) (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES). Libro del profesor. Cuaderno del alumno de 3º y 4º de la ESO*. Madrid: EOS.

- SANTANA VEGA, L.E. (2008). Las dos mitades de la humanidad: la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano (Coords.), *Educación y género. El conocimiento invisible* (73-96). Valencia: UNED-Tirant lo Blanch.
- SANTANA VEGA, L.E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. 3ªed. Madrid: Pirámide.
- SANTANA VEGA, L.E. y FELICIANO GARCÍA, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf>
- SANTANA VEGA, L.E. y SANTANA LORENZO, J.A. (2009). Género, toma de decisiones y transición académico-laboral. *Actas de V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*. Granada, 24-26 de junio de 2009.
- SANTANA VEGA, L.E., FELICIANO GARCÍA, L., JIMÉNEZ LLANOS, A.B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- SANTANA VEGA, L.E.; FELICIANO GARCÍA, L. y JIMÉNEZ LLANOS, A.B. (en prensa). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación (Madrid)*, http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_098.pdf
- SANTANA VEGA, L.E.; FELICIANO GARCÍA, L. y CRUZ GONZÁLEZ, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 351, 73-105.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.

Fecha de entrada: 11 abril 2011

Fecha de revisión: 29 agosto 2011

Fecha de aceptación: 14 marzo 2012