

EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN «TU FUTURO PROFESIONAL» Y SU EVALUACIÓN

Elvira Repetto

Catedrática de Orientación Educativa. Dpto. MIDE. UNED

J. Antonio Gil

Profesor Titular Interino de Metodología de Investigación. Dpto. MIDE. UNED

RESUMEN

Una de las aportaciones más significativas de Super ha sido el énfasis en el hecho de que las «carreras» se desarrollan a lo largo de la vida y que las intervenciones psicopedagógicas han de capacitar a los clientes en las competencias para enfrentarse a las tareas vocacionales requeridas en las etapas del desarrollo correspondientes, especialmente en la de la adolescencia. Adoptando una perspectiva integradora afín a Super, si bien ampliada con otros enfoques recientes, la autora ha revisado los recientes avances en las teorías del consejo y la orientación para desarrollar la fundamentación del diseño del Programa Tu Futuro Profesional —TPF—. El artículo muestra que el «Inventario del Desarrollo de la Carrera —Forma Escolar (Career Development Inventory.-School Form-CDI-SF) de Super, previamente, validado y adaptado en nuestro país en otro trabajo, puede emplearse para medir los resultados del Programa TPF y evaluar su efectividad. Este procedimiento es el que utilizan los autores en la presente investigación pre-post-test realizada con 4.991 estudiantes españoles de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria.

ABSTRACT

One of Super's most important contributions has been his emphasis on the fact that careers develop over the life span. He proposed that counselors measure career development through the construct of vocational maturity, by identifying the coping methods used in facing a vocational task at each chronological age. To complement the construct of maturation as the central process in adolescent career development he devised measures of career maturity, such as the Care-

er Development Inventory-School Form (CDI-SF). Adopting an integrated perspective akin to Super and his later called Career Maturity concept, the author has reviewed recent advances in guidance and counseling theories in order to lay the theoretical foundations for the design of her Career Development Program: Tu Futuro Profesional —TFP— (Your Future Career). This article shows that, although the concept of career maturity has its limitations, the CDI-SF (before validated and adapted to Spanish students) can be used to measure the outcomes of the Program- TFP and to evaluate its effectiveness. This procedure was used in a pre-post-test research with 4991 Spanish students from the 7th to 11th grade.

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos básicos del debate público a nivel europeo reside en la cualificación de los trabajadores en las competencias requeridas por la sociedad de las oportunidades del nuevo milenio, evitando la exclusión social de los grupos marginados. Algunos expertos en Orientación (Watts, 1999; Repetto, 1999) estiman que la clave para la nueva sociedad europea de las oportunidades estriba en la preparación de los trabajadores en las competencias profesionales a través de la aplicación de programas de orientación y educación para la carrera a lo largo de la vida. Pero hay un periodo de la vida que es fundamental para contribuir a la supresión de la exclusión social y a la cualificación y gestión de las carreras: el periodo de los 12 a los 18 años, es decir el de la Educación Secundaria, por ser la etapa preparatoria e inicial de los más jóvenes a la vida laboral.

Esta es la finalidad última que pretende la línea de investigación que desde 1989 se realiza en la Cátedra de Orientación Educativa de la UNED con la denominación anterior de «Modelo Comprensivo del Desarrollo Profesional» (Repetto, 1991; 1992) y más tarde con la de «Beneficios Educativos, y Sociales de la Orientación para el Desarrollo de la Carrera» (Repetto, 1999). Dentro de esta línea, además de otros proyectos de investigación y tras la revisión del estado de la cuestión, se fundamenta y elabora un programa para capacitar a los adolescentes en las competencias profesionales («Repetto, 1990), se adapta el «Inventario del Desarrollo de la Carrera —Forma Escolar» (Career Development Inventory-School Form-CDI-SF)— de Super (1981) y se realiza un estudio piloto (Anaya, Repetto 1998). Tras dos evaluaciones sucesivas del Programa en sí y en su viabilidad realizadas por (Repetto E.; Ballesteros B.; y Málík B., 1995) y después de sus respectivas modificaciones (Repetto, 1994) se diseña la versión última del Programa «Tu Futuro Profesional» (Repetto, 1999).

El propósito del presente estudio reside en evaluar la eficacia del Programa TFP usando el CDI-SF de Super. Por ello, primero se ofrecen unas consideraciones sobre algunos conceptos teóricos y definiciones operativas del desarrollo de la carrera, tal como el de madurez de la carrera y del instrumento CDI-SF, y se presentan brevemente la fundamentación teórica, los objetivos básicos y el proceso de elaboración del Programa «Tu Futuro Profesional». En segundo lugar, como núcleo del trabajo, se describe el diseño utilizado y se analizan y discuten los resultados comparativos de

las ganancias obtenidas, con medidas de pre-post-test en las siete escalas del CDI-SF, por una muestra de estudiantes de Educación Secundaria del estado español. Los resultados de la investigación corroboran que la adaptación española de los componentes del CDI-SF pueden evaluar la eficacia del Programa «Tu Futuro Profesional», y que dicho Programa capacita a los estudiantes españoles en las actitudes y competencias específicas del desarrollo de la carrera.

2. LA ORIENTACION PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA Y EL PROGRAMA «TU FUTURO PROFESIONAL»

2.1. Algunas aportaciones recientes de la orientación para el desarrollo de la carrera

Es evidente que aquí cabría revisar los logros recientes que la orientación y la educación para la carrera nos ofrecen. En otras publicaciones se recogen con más detenimiento la situación actual de la teoría y la práctica de la orientación para el desarrollo de la carrera y sus últimas aportaciones tanto en Europa como en Estados Unidos (Repetto, 2000). Pero, por la evidente limitación de espacio, únicamente va a ser objeto de reflexión algunas de las concepciones teóricas y definiciones operativas que se relacionan con el trabajo que nos ocupa. De esta suerte, se van a formular unas consideraciones sobre el papel asignado a la madurez vocacional en el desarrollo de la carrera, sus nuevas re-formulaciones, y el peso asignado recientemente a las variables demográficas tales como la edad, el sexo y la cultura.

2.2. El papel central de Super en el desarrollo de la carrera

Parson (1909) fue el primero que escribió sobre la relación de las personas con las profesiones (el ajuste hombre-trabajo), cuando estuvo trabajando con los jóvenes para facilitarles su transición al mundo laboral. El método de hacer corresponder a cada profesión con una personalidad, permitió simplificar su utilización, y que se concibiese el nuevo modelo de Holland, quien en 1959 desarrolló su procedimiento de validación, más tarde actualizada (Holland, 1985).

En contraste con los modelos estructurales predominantes de aquel momento, Super (1957) centró su atención en la evolución de los comportamientos vocacionales, adaptando de Buehler (1933) el estudio sobre los estadios vitales para organizar el comportamiento vocacional a lo largo de la vida. Mientras que las elecciones vocacionales se consideraban de forma aislada, el trabajo de Super sugiere que todas esas elecciones deben tener en cuenta el pasado y el futuro de la persona. El desarrollo de la carrera lo concibe como el proceso de crecimiento y aprendizaje del sujeto, que tiene como resultado la modificación y/o el incremento del repertorio de las conductas vocacionales de una persona. Su visión particular hace referencia a que en cada estadio vital —crecimiento, exploración, establecimiento o mantenimiento y declive— se imponen ciertas tareas que deben dirigirse en función de algunos prerrequisitos del desarrollo, y que hay evidencias objetivas de que en relación a su madurez vocacional,

hay diferencias entre los individuos (Super 1983). Su concepto de prerrequisitos del desarrollo, se encuentra reflejado en el constructo de madurez vocacional como la preparación para enfrentarse con las tareas de desarrollo de cada una de las propias etapas de la vida («*readiness to cope with the developmental tasks of one's life stage*») (Super y Jordaan, 1973, pp. 4). De acuerdo con el *Career Pattern Study* (Super 1957), los años posteriores a abandonar la Educación Secundaria Postobligatoria, están dirigidos a la exploración para lograr la madurez en la carrera estableciendo un patrón vocacional adulto.

Por una parte, el papel central de la «madurez vocacional» en el desarrollo de la carrera se está reconsiderando en la actualidad. En este sentido, conviene sólo apuntar algunas de las sugerencias aportadas por sus seguidores. Una sección especial de *The Career Development Quarterly* (1998) analiza la perspectiva de la teoría de Super. Las sugerencias de los autores no se refieren únicamente a las mejoras teóricas, sino que también muestran su utilidad para el trabajo de los orientadores prácticos. En este sentido, Herr (1997) guiado por sus estudios desde la perspectiva social y constructivista, recomienda mejorar ciertos aspectos de la teoría de Super, tales como la modificación de algunas dimensiones del autoconcepto, y manifiesta su preferencia por el término de adaptabilidad en la carrera sobre el de madurez vocacional. Savickas (1997) propone la adaptabilidad como un constructo puente que integra los diversos segmentos del desarrollo de la carrera a lo largo de la vida. En relación a la exploración Blustein (1997) defiende la perspectiva de un «contexto enriquecido» como dimensión básica de la adaptabilidad a los roles vitales, concluyendo que el comportamiento exploratorio está constituido por una serie de destrezas relevantes para el desarrollo profesional del sujeto. Osborne, Brown, Niles y Miner (1997) en su libro titulado *Career Development Assessment and Counseling; Application of the Donald E. Super C-DAC Approach* (1997), revisan la teoría y las investigaciones que subrayan la valoración del desarrollo de carrera. En la misma línea, Vondracek y Reitzle (1998) sugieren que los modelos de proceso de la madurez vocacional deberían reemplazarse por un modelo de «momentos», que capturen la interrelación entre la persona y el ambiente.

Por otra parte, existen en la actualidad muchos proyectos de investigación que defienden la relevancia de las variables demográficas, tales como la edad, el sexo y la cultura. Por ejemplo Healy, Mitchell y Mourton (1987) han confirmado que la madurez vocacional aumenta con la edad; Luzzo (1995), afirma que las jóvenes obtienen niveles significativamente más altos de madurez vocacional que los jóvenes; y Post-Kammer (1987) aporta que los estudiantes de los cursos superiores obtienen niveles mayores en su madurez vocacional que los de cursos inferiores. Así mismo, Schmitt-Rodermund y Silbereisen (1998) afirman que se debería reconocer la importancia que las condiciones culturales e históricas tienen para el desarrollo de la carrera.

Por último, en los ensayos en honor a Donald Super, en *The Development Quarterly* (1994) se honró su memoria mostrándonos la valía de sus aportaciones. Como Savickas dice: «la conceptualización y medida del desarrollo de la carrera de Super ofrece un trampolín actual para una futura teoría del desarrollo de la carrera y su evaluación. (1994, p. 61.)

2.3. Estructura, objetivo general y proceso de validación del programa «Tu Futuro Profesional» —TFP—

Los programas comprensivos del desarrollo de la carrera para adolescentes no están muy extendidos en España. Algunos de los programas de orientación vocacional extranjeros se han traducidos al español o adaptados a nuestro contexto, como el de Pelletier y Bujold (1984), que fue adaptado por Álvarez con el título «Tengo Que Decidirme» (1994), más tarde validado por Cruz (1997). También se han diseñado algunas intervenciones para mejorar diversos objetivos específicos de la orientación vocacional. Así contamos con la existencia de programas que ayudan a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones, tales como el de Rodríguez Moreno «Aprender a Tomar Decisiones» (1994) o el de Delgado «Toma la iniciativa» (1995). Pero no existe un programa comprensivo e integrado en el currículum escolar, que capacite en las habilidades y competencias de los estudiantes para su desarrollo profesional.

Debido a esta carencia de programas comprensivos del desarrollo de la carrera, en 1989 se inicia en la Cátedra de Orientación Educativa la línea de investigación «Modelo Comprensivo del Desarrollo Profesional (Repetto, 1991), hoy titulada «Beneficios educativos y sociales de la Orientación para el desarrollo profesional» (Repetto, 2000). Después de revisar el estado de la cuestión, se diseña el programa «Tu Futuro Profesional» —TFP— (Repetto, 1990; 1994; 1999) para el entrenamiento de los estudiantes de 12 a 18 años, en las competencias específicas del desarrollo de la carrera.

El Programa TFP consta de los cuatro Módulos siguientes: Autoconocimiento, Toma de Decisiones, Exploración de la Carrera, y Planificación y Gestión de la Carrera. Cada módulo está organizado en Unidades dentro de las cuales se indican los objetivos de aprendizaje, las actividades, las temporalizaciones, los pasos para su realización, los recursos necesarios, y las instrucciones generales para el tutor-aplicador del programa. A su vez, se propone una metodología activa que favorece la participación de los estudiantes, de sus familias y de los miembros de la Comunidad Educativa.

Los Módulos de Autoconocimiento, Toma de Decisiones y Exploración de la Carrera constan de tres niveles:

- Nivel I: Primer ciclo de ESO (12-14 años)
- Nivel II: Segundo ciclo de ESO (14-16 años)
- Nivel III: Bachilleratos, Ciclos Formativos de Grado Superior y Programas de Garantía Social (16-18 años).

El último módulo de Planificación y Gestión de la Carrera sólo tiene el Nivel II y III.

El objetivo general del programa reside en capacitar a los estudiantes en las competencias de auto-conocimiento y conocimiento del otro, en la toma de decisiones, y en las actitudes positivas hacia la exploración, planificación y gestión de la carrera.

La fundamentación teórica del programa, se basa principalmente en la teoría del Desarrollo de la Carrera de Super, la teoría del Aprendizaje de Krumboltz (1979, 1988

y 1993), la Constructivista de Peavy (1996), y en su última versión, también se ha considerado el enfoque multicultural y transcultural de Pederson (1985) y Sue (1998).

La perspectiva del desarrollo de Super fundamenta la estructura general del programa y la secuencia de las actividades, haciendo que éstas se correspondan con los estadios del desarrollo del adolescente. Más específicamente, este enfoque nos sirve de base para las Unidades que están dirigidas al autoconocimiento de intereses y valores vocacionales, a la toma de decisiones y algunas de la exploración, planificación y gestión de la carrera.

La teoría del aprendizaje de Krumboltz ha inspirado el diseño de las Unidades dirigidas a la mejora de las habilidades para la solución de problemas y la interacción con el entorno, incluyendo actividades de aprendizaje práctico que contribuyen a la modificación de las competencias individuales, hábitos de trabajo, creencias y valores.

La aproximación constructivista de Peavy, fundamenta las actividades en las que los estudiantes participan en pequeños grupos, considerándolos como un proyecto dinámico dedicado a la construcción de su propia personalidad y a la de los otros. De este modo, la inclusión del «Yo como Proyecto» y la co-construcción de nuestra personalidad, complementa la perspectiva de Super del autoconcepto.

Han existido tres versiones consecutivas del Programa (Repetto 1990, 1994 y 1999) durante su proceso de elaboración, debido a las sucesivas validaciones de expertos realizadas. La segunda validación de expertos se presentó en la Asociación Nacional del Desarrollo de la Carrera (NCDA), en la Conferencia en San Francisco (Repetto, Ballesteros y Málík, 1995). Los aspectos evaluados fueron la suficiencia, la relevancia y el alcance de los objetivos, el tamaño del grupo, la temporalización, los recursos, la fiabilidad, la viabilidad, y la adecuación de las actividades y la puesta en marcha del programa. Los elementos con puntuaciones más bajas se modificaron, y se añadieron otras unidades y actividades acordes con la perspectiva constructivista y adaptadas a la nueva legislación educativa y laboral española. Esta tercera versión del programa es la que se ha evaluado durante el año escolar 97-98. Los resultados de la evaluación son los que se muestran en este trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

Después de realizar las validaciones de expertos citadas y un estudio piloto, el presente trabajo pretende la evaluación de los resultados de la aplicación de TFP mediante un diseño cuasi-experimental pre-post-test de grupo control y experimental. Los grupos los forman parejas de alumnos de clases del mismo nivel educativo, donde cada clase se asigna aleatoriamente a cada uno de los grupos. El programa de orientación se aplica a los alumnos del grupo experimental durante un año académico, obteniéndose medidas independientes de cada estudiante.

El constructo de Super de la madurez vocacional («career maturity»), se evalúa con su Inventario del Desarrollo de la Carrera (Career Development Inventory School Form; CDI-SF). Se considera variable independiente la aplicación del Programa y

como variable dependiente el aprendizaje de los alumnos en las competencias para el desarrollo profesional en las que entrena el TFP evaluadas a través de las siete escalas del Inventario CDI-SF. EL programa se administra a una muestra de estudiantes españoles de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Programas de Garantía Social, durante el año académico 97-98. Para estimar las ganancias del grupo experimental en comparación con el de control, se administra el CDI-SF a todos los estudiantes al comienzo y al final de dicho curso. El grupo experimental se entrena con el programa TFP, mientras que el del control no recibe ningún entrenamiento. Dado que el desarrollo de la carrera varía en función del curso o nivel en el que se encuentran los estudiantes dicha variable se incluye también en el estudio.

Las hipótesis de la investigación cabe formularlas diciendo:

1. Los estudiantes que se entrenan con el programa TFP obtienen puntuaciones significativamente más altas en las siete variables del CDI-SF, mostrando ganancias significativas en su desarrollo profesional en comparación con los grupos que no reciben ningún tipo de entrenamiento.
2. Los estudiantes de niveles educativos superiores muestran ganancias significativas en su desarrollo de la carrera en comparación con aquellos procedentes de niveles inferiores.

3.2. Muestra

La muestra se obtiene con el apoyo de los estudiantes matriculados en el curso de Orientación e Intervención Psicopedagógica, de la Facultad de Educación de la UNED. Está formada por 4.991 estudiantes de Educación Secundaria (2.484 mujeres y 2.507 hombres) habiéndose perdido 87 casos. Los grupos se forman tomando dos clases del mismo nivel en diferentes centros educativos, asignando de manera aleatoria cada clase al grupo control (2.388) y al experimental (2.516). La edad de los participantes oscila entre los 11 y los 18 años, siendo uno de 11 años y doce de 18 años. La mayoría de los participantes pertenecen a los niveles 2º de ESO (2.826), 1º de ESO (958) y 1º de Bachillerato/Ciclos Formativos (611), reduciéndose la muestra en 3º de ESO (343), 4º de ESO (195) y 2º de Bachillerato/Ciclos Formtivos (58).

3.3. Procedimiento

Para obtener los efectos del programa TFP en las actitudes y competencias profesionales de los adolescentes, se administra a toda la muestra la adaptación española del CDI-SF de Super (Anaya y Repetto, 1998) tanto al principio como al final del curso. El CDI-SF, evalúa siete dimensiones de la madurez vocacional a través de las siete escalas siguientes: cuatro de ellas valoran las dimensiones específicas de la Planificación de la Carrera (CP —20 ítems—), de la Exploración de la Carrera (CE —20 ítems—), de la Toma de decisiones (DM —20 ítems—) y de la Información sobre el mundo del trabajo (WW —20 ítems—). Además, se incluyen dos grupos de factores de carácter conativo y cognitivo: las Actitudes para el Desarrollo de la Carrera (CDA), que combi-

na CP y CE, y el Conocimiento de las habilidades para el Desarrollo de la Carrera (CDK), que combina DM y WW. La última escala, denominada Orientación Total para la Carrera (COT), se compone de todas las descritas anteriormente aportándonos una valoración global sobre la madurez vocacional.

Las autoridades educativas, concedieron el permiso para administrar el CDI-SF a ambos grupos (control y experimental), y para aplicar el programa en los grupos experimentales. A los participantes se les asegura que los datos serán confidenciales y los resultados de las respuestas anónimos. Además se les da la opción de no participar en el estudio si no lo desean; aunque esta opción sólo le eligieron cuatro alumnos.

3.4. Análisis

Las ganancias en cada variable se miden mediante las diferencias obtenidas entre las medidas pre-test y post-test tanto en el grupo control como en el experimental. De este modo, se constituye una nueva variable: las puntuaciones medias de las ganancias. Se lleva a cabo un análisis de varianza (ANOVA) con las puntuaciones de ganancias para comprobar si existen diferencias significativas entre los estudiantes en función de las variables Grupo (Experimental/Control) y Nivel (1^o-4^o de ESO y Bachilleratos, Ciclos Formativos de Grado Medio y Programas de Garantía Social).

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, se van a mostrar las puntuaciones medias de las ganancias obtenidas por los alumnos en las siete escalas de CDI. Por una parte, las medias de los estudiantes del grupo experimental (Post-test) son mucho más altas que las puntuaciones del grupo control. Debemos prestar especial atención a las altas diferencias entre las medias de las ganancias en las variables actitudinal —CP y CE— (4.83 y 8.35), mientras que la media de las variables cognitivas (DM y WW) son muy bajas (1.08 y 0.76). Así mismo, las medias de las ganancias de las variables compuestas resultan más altas, en el grupo de variables actitudinales, que en el bloque de las cognitivas (CDA=9.65 y CDK=1.75).

Las puntuaciones medias de la variable WW en el grupo control merece una especial atención (-0.07). Una explicación plausible para este valor negativo podría ser que la mayoría de los estudiantes en la Educación Superior tienen muy poca información sobre el mercado laboral. Esto va probablemente unido al hecho de que ningún programa de desarrollo de la carrera se aplica en los Centros Educativos y que la información sobre el mundo del trabajo sólo se les facilita durante el último año de la Educación Post-obligatoria. Las medias de las ganancias del grupo experimental no son tampoco muy altas (0.76). Sin embargo, es muy importante destacar la gran diferencia entre las medias de las variables totales COT, obteniendo tan sólo el grupo control una puntuación de 0.86, mientras que el experimental obtiene un valor de 12.24.

En segundo lugar, se analiza la media de las ganancias de los grupos de acuerdo al nivel educativo al que corresponden y se obtienen los siguientes resultados: en 4^o de ESO, las ganancias son claramente mayores en el grupo experimental, por ejemplo en

la variable CP el grupo control obtiene -0.18 y el experimental 4.37 , en CE el control obtiene 1.56 y el experimental 6.47 ; así como en la variable CDA y COT con diferencias aproximadas de 11 puntos. Estas diferencias son más claras en el primer curso de Educación Secundaria Post-obligatoria.

En tercer lugar, se realiza un análisis de varianza con las puntuaciones de las ganancias del grupo experimental en función de las diferencias obtenidas en el pre-test y post.test del CDI: WW (GC= 2.78 /GE= 10.00), CE (GC= 0.75 /GE= 10.32), CDA (GC= 3.50 /GE= 21.04), y COT (GC= 3.71 /GE= 23.28).

TABLA 1
ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS GANANCIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN
FUNCIÓN DE LAS DIFERENCIAS PRE-TEST/POST-TEST.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
GANANCIA DEL CP	Inter-grupos	16344.913	1	16344.913	109.709	.000
	Intra-grupos	718106.241	4820	148.985		
	Total	734451.154	4821			
GANANCIA DEL CE	Inter-grupos	52373.584	1	52373.584	74.038	.000
	Intra-grupos	3399711.3	4806	707.389		
	Total	3452084.9	4807			
GANANCIA DEL DM	Inter-grupos	1134.175	1	1134.175	102.438	.000
	Intra-grupos	53421.564	4825	11.072		
	Total	54555.739	4826			
GANANCIA DEL WW	Inter-grupos	816.529	1	816.529	66.241	.000
	Intra-grupos	59599.004	4835	12.327		
	Total	60415.533	4836			
GANANCIA DEL CDA	Inter-grupos	108400.101	1	108400.101	35.424	.000
	Intra-grupos	13718271	4483	3060.065		
	Total	13826671	4484			
GANANCIA DEL CDK	Inter-grupos	2837.879	1	2837.879	56.109	.000
	Intra-grupos	235489.928	4656	50.578		
	Total	238327.807	4657			
GANANCIA DEL COT	Inter-grupos	139344.502	1	139344.502	57.900	.000
	Intra-grupos	10353363	4302	2406.639		
	Total	10492707	4303			

Como puede observarse las F de cada una de las variables evaluadas por el CDI son muy elevadas y altamente significativas. Destacando especialmente, la de Planificación de la Carrera (F= 109.709), Toma de Decisiones (F= 102.438) y exploración de la carrera (F=74.038).

Por último, se obtienen los resultados del análisis de ganancias de los grupos en función del curso o nivel educativo. Los más significativos corresponden a 1º de Bachillerato que se muestran en la tabla 2.

TABLA 2
ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS GANANCIAS DE LOS GRUPOS EN FUNCIÓN DEL CURSO 1º DE BACHILLERATO

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
GANANCIA DEL CP	Inter-grupos	12084.107	5	2416.821	15.488	.000
	Intra-grupos	762577.852	4887	156.042		
	Total	774661.960	4892			
GANANCIA DEL CE	Inter-grupos	30482.302	5	6096.460	8.552	.000
	Intra-grupos	3452336.9	4843	712.851		
	Total	3482819.2	4848			
GANANCIA DEL DM	Inter-grupos	120.351	5	24.070	2.130	.059
	Intra-grupos	54973.444	4864	11.302		
	Total	55093.795	4869			
GANANCIA DEL WW	Inter-grupos	247.266	5	49.453	3.945	.001
	Intra-grupos	61092.852	4874	12.534		
	Total	61340.118	4879			
GANANCIA DEL CDA	Inter-grupos	45979.457	5	9195.891	2.021	.073
	Intra-grupos	20710744	4552	4549.812		
	Total	20756723	4557			
GANANCIA DEL CDK	Inter-grupos	526.284	5	105.257	1.669	.139
	Intra-grupos	298667.517	4735	63.077		
	Total	299193.801	4740			
GANANCIA DEL COT	Inter-grupos	118311.510	5	23662.302	4.443	.000
	Intra-grupos	23288991	4373	5325.633		
	Total	23407303	4378			

Merece destacarse el hecho de que sólo son significativas las ganancias del curso de 1º de Bachillerato en Planificación de la Carrera y Exploración de la carrera y en la Orientación Total para el Desarrollo de la Carrera, así como en la Información del Mundo del Trabajo.

Por tanto, de los resultados de ambos ANOVA caben deducir las siguientes conclusiones:

1. Existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental en las puntuaciones obtenidas en todas las escalas tras la aplicación del programa TFP.

Estas diferencias son siempre a favor del grupo experimental, tal y como podemos observar en la tabla 1.

2. En función del grado, en 1º de Bachillerato existen diferencias significativas en todas las variables excepto en DM ($p=0.059$), CDA ($p=0.073$) y CDK ($p=0.139$), tal y como se observa en los resultados de la tabla 2.

En consecuencia, podemos afirmar que nuestra investigación confirma la hipótesis primera, en la cual se predicen las ganancias significativas en los estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria en relación con su nivel de Autoconocimiento, el aprendizaje de la Toma de Decisiones, y la Exploración, Planificación y Gestión de la carrera. La hipótesis segunda, se demuestra, sólo respecto a 1º de Bachillerato confirmando los estudios previos excepto en las variables CP, CE, WW y COT.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio en relación a la evaluación del TFP, sugieren un potencial efecto positivo del programa para el desarrollo de la carrera en los estudiantes españoles de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria. Las ganancias en el post-test en relación a las puntuaciones del pre-test de los estudiantes que reciben el tratamiento con TFP, son sorprendentes y marcan un límite claro con los estudiantes que no recibieron el programa, teniendo siempre como referencia y como límite las generalizaciones en función de la muestra seleccionada. Los resultados han sido ciertamente mayores de los que los autores esperaban.

Futuros diseños de investigación, podrán comprender mejor el papel que la madurez vocacional juega en el desarrollo de la carrera de los adolescentes, para lo que se deben continuar evaluando las diferencias potenciales en relación a las variables demográficas y culturales. Necesitamos además tener presente otras variables como los factores socioeconómicos y culturales. Posteriores investigaciones deberían superar las limitaciones del presente estudio, como la falta de información sobre la realidad socioeconómica y geográfica de la muestra.

Otras limitaciones de la investigación surgen de la elaboración del programa TFP propiamente. Nuevas Unidades se deberán introducir para tener presentes las aportaciones inter-culturales y multiculturales (Pedersen, 1985; Sue, 1998). Ambas perspectivas serán útiles para capacitar a los estudiantes para llegar a ser conscientes de los efectos de las clases sociales, culturales y del género en el desarrollo de la carrera. Resulta necesario diseñar actividades para ayudar en el desarrollo de las competencias de los estudiantes (conocimientos, actitudes y habilidades), para funcionar efectivamente en una sociedad plural y ser capaces de negociar y comunicarse con personas de diversas procedencias. España tiene una gran diversidad regional de culturas y lenguas, y en los años recientes ha habido un incremento de la inmigración desde el Este de Europa, Norte de África e Iberoamérica, diversidad que se refleja en las escuelas. Con la introducción de variables demográficas en el estudio, y una nueva versión revisada del TFP, podrán clarificarse otros efectos del programa.

A pesar de las limitaciones del estudio, los resultados sugieren acciones particulares en las que el orientador pueda dirigir más adecuadamente el desarrollo de la carrera de los adolescentes. Asumiendo que la madurez vocacional se incrementa de forma natural a lo largo de los años, los orientadores deben desarrollar intervenciones sistemáticas, que se integren en la experiencia curricular, aportando a los estudiantes numerosas oportunidades para desarrollar las actitudes y las competencias para su desarrollo profesional. Evaluaciones periódicas de las competencias de los estudiantes deberían permitir a los orientadores determinar la efectividad de los programas y considerar estrategias alternativas para incrementar y mejorar el desarrollo de sus carreras.

También se necesita incrementar la conciencia de la política educativa española y de las autoridades, recordando la utilidad de estos programas de orientación para la carrera, insertarlos dentro del Currículum, y aplicarlos en todos los niveles educativos y a lo largo del ciclo vital. Encuentros internacionales de expertos en orientación y políticos, como el que tuvo lugar en Ottawa en 1999, y que se retomará de nuevo en el 2001 en Vancouver, pueden ser muy beneficiosos para la interacción entre los expertos de la política educativa y de la orientación. Hoy es un imperativo que, tanto los gobiernos como los responsables de la educación tomen conciencia de los beneficios educativos y sociales que los programas para la orientación del desarrollo profesional tienen en la sociedad del nuevo milenio y así evitar la exclusión social de los grupos marginados. Podemos concluir con las palabras del Prof. Hiebert en su publicación *Making Waves: Career Development and Public Policy*: «Muchas de las actuaciones políticas relativas a la estructura y la oferta del servicio para el desarrollo de la carrera deberían implicar cambios radicales que nos guíen exitosamente dentro de la nueva era» (1999, p. 1):

Entre otros asuntos, deberíamos trabajar en la redefinición del trabajo, teniendo en cuenta la globalización actual de nuestro mercado laboral, los nuevos roles profesionales y los servicios que la sociedad del nuevo milenio nos ofrece. Afortunadamente, el trabajo presentado en este artículo podrá contribuir a incrementar estas relaciones, y a estimular en el diseño de nuevas intervenciones psicopedagógicas que capaciten a los sujetos en su desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V. (1991a). *¡Tengo que decidirme!* (Cuaderno del alumno). Sevilla: Alfar.
- Álvarez Rojo, V. (1991b). *¡Tengo que decidirme!* (Cuaderno del tutor). Sevilla: Alfar.
- Anaya, D. & Repetto, E. (1994). Estudios de la madurez vocacional de los estudiantes de educación secundaria mediante el Career Development Inventory. *Educación XXI*, 1, 159-174.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blustein, D.L. (1997a). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.

- Blustein, D.L. (1997b). The role of work in adolescent development. *The Career Development Quarterly*, 45, 381-389.
- Buehler, C. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig Germany: Hirzel.
- Cruz, J.M. (1997). *Evaluación de Programas de Educación para la carrera*. Sevilla: Kronos.
- Day, S. & Rounds, J. (1997). A little More Than Kin, and Less Than Kind: Basic Interests in Vocational Research and Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 45, 3, 207-220.
- Delgado, J.A. (1995). *Toma la iniciativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Healy, C.C., Mitchell, J.M. & Mourton, D.L. (1984). Age and grade differences in CD among community college students. *The Review of Higher Education*, 10, 247-258.
- HERR, E.L. (1997). Super's Life-Span, Life-Space Approach and Its Outlook for Refinement. *The Career Development Quarterly*, 45, 238-245.
- Hiebert B. & Bezanson L. (Eds), (1999). *Making Waves: Career Development and Public Policy. Papers, Proceedings and Strategies*. Ottawa: Human Resources Development Canada. Canadian Career Development Foundation. U.S. Human Promotion / Distribution by ERIC/CASS
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2^a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krumboltz, J. (1979). «A social learning theory of career decision making». Revised and reprinted in A. Mitchell, G. Jonnes y J. Krumboltz (Eds). *Social Learning and career decision making* (pp. 19-49). Cranston, R.I.: Carroll Press.
- Krumboltz, J. (1988). *The Career Beliefs Inventory*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J. (1991). *Manual for the Career Beliefs Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J. (1993). Integrating career and personal counseling. *Career Development Quarterly*, 42 (2), 143-148.
- Luzzo, D.A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling & Development*, 73, 319-322.
- Osborne, W.L., Brown, S., Niles, S., & Miner, C.U. (1997). *Career Development, Assessment, and Counseling: Application of the Donald E. Super C-DAC Approach*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Ostroff, C., & Rothausen, T.J. (1997). The moderating effect of tenure in person-environment fit: A field study in educational organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 173-188.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peavy, V. (1996). A constructive Framework for Career Counseling. In T.L. Sexton & B.L. Griffin (ed). *Constructivist thinking in Counseling Practice, Research and Training*. 122-140. New York: Teachers College Press.
- Pedersen, P. (1987). *Handbook of cross-cultural counseling and therapy*. Westpost: Praeger
- Pelletier, D., Noisieux, G. & Bujold, R. (1974). *Developement vocationnel et croissance personnelle: approche opèretorie*. Montreal: Mc Graw-Hill Ryerson Ltd.

- Pelletier, D. & Bujold, R. (1984). *Pour un approche éducative en orientation*. Québec: Quætar Morin.
- Post-Kammer, P. (1987). Intrinsic and Extrinsic Work Values and Career maturation of 9th to 11th grade boys and girls. *Journal of Counseling and Development*, 65, 420-423.
- Repetto, E. (1990). *Programa de entrenamiento de la carrera*. Cátedra de Orientación Educativa. Madrid: UNED
- Repetto, E. (1991). Modelo comprensivo del Desarrollo Profesional. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 1, 53-67.
- Repetto, E. (1992). El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los recursos humanos. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 3, 17-29.
- Repetto, E. (1994). El Programa de Exploración y Planificación de la Carrera. En E. Repetto, V. Rus y J. Puig. *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*, (pp. 781-798). Madrid: UNED
- Repetto, E. (1994). *Programa de exploración y Planificación de la Carrera (EPCE)*. Madrid: Cátedra de Orientación Educativa. UNED.
- Repetto, E. (1999). Orientación y sociedad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 581-586.
- Repetto, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE.
- Repetto, E. (2000). La orientación educativa: Situación actual de la teoría y la práctica de los orientación para el desarrollo de la carrera. En A. Medina Ruiz J.: *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*, (pp. 11-33). Jaén: Universidad de Jaén.
- Repetto, E.; Ballesteros, B. & Malik, B. (1995). *Validation of Repetto's career planning education development program*, presented at the NCDA 6th National Conference - *Careers and Technology: Waves of transition*. San Francisco: NCDA.
- Repetto, E., Rodríguez Moreno M.L., Romeo J. & Malik B. (1999). Career development in Spain. International Symposium 1999. In B. Hiebert & L. Bezanson, *Making Waves: Career Development and Public Policy. Papers, Proceedings and Strategies*, pp. (244-253). Ottawa: Human Resources Development Canada. Canadian Career Development Foundation. U.S. Human Promotion / Distribution by ERIC/CASS
- Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *Aprender a Tomar Decisiones*. Madrid: MEC
- Savickas, M.L. (1994). Measuring career development: current status and further directions. *The Career Development Quarterly*, 9, 43, 54-62.
- Savickas, M.L. (1997a). Adolescent career development in social context. *The Career Development Quarterly*, 45, 303-304.
- Savickas, M.L. (1997b). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Schmitt-Rodermund, E. & Silbereisen, R. (1998). Career Maturity Determinants: Individual Development, Social Context, and Historical Time. *The Career Development Quarterly*, 47, 16-31.
- Sue, D.W., Carter, R.T., Casas, J.M., Fouad, N.A., Ivey, A.E., Jensen, M., Laframboise, T., Manese, J.T., Ponterotto, J.G., & Vázquez-Nutall, E.W. (1998). *Multicultural Counseling Competencies*. Thousand OAKA: Sage PL.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E. & Jordaan, J.P. (1973). Career Development Theory. *British Journal of Guidance of Counseling*, 1, 3-16.

- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P. & Myers, R.A. (1979). *Career Development Inventory*. School Form. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P. & Myers, R.A. (1981). *Career Development Inventory*. Volume 1: User's Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Vondracek, F. & Reitzle, M. (1998). The Viability of Career Maturity Theory: A Developmental-Contextual Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 6-15.
- WATTS, A.G. (1999). *Reshaping Career Development for the 21st Century*. Derby: University de Derby.