



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Tutoría y desarrollo vocacional en Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:

Alfonso Fernández Gómez

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Primaria

Línea de investigación:

Estado de la cuestión

Director/a:

Alfonso Castillo Rodríguez

Ciudad

[Seleccionar fecha]

Firmado por: Alfonso Fernández Gómez

CATEGORÍA TESAURUO: 1.1 Teoría y métodos educativos 1.1.9 Psicología de la educación

Agradecimientos

A los profesionales que me han asesorado en la realización de este Trabajo Fin de Grado.

A los docentes que no se sienten *drudgers*.

A mi familia, a los que están y a los que vendrán.

“No hay viento favorable para el que no sabe hacia dónde va”

Séneca

“Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres durante una jornada. Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda su vida”

Lao Tse

Resumen

La orientación vocacional se considera un proceso de ayuda que se desarrolla a lo largo de la vida de la persona. El desarrollo vocacional del alumnado le permite tomar decisiones vocacionales más acordes a la realidad de su entorno. La tutoría y las materias son los espacios adecuados para implementar los programas y propuestas. Todo ello es una labor de colaboración permanente entre todos los actores de la Comunidad educativa. Las competencias básicas o clave denominadas transversales o metadisciplinares -incluyendo la competencia socioemocional- contribuyen de forma significativa en la mejora de la madurez vocacional. En España no están adecuadamente normativizadas las actuaciones en la etapa de Primaria. También carecemos de una bibliografía amplia de las repercusiones positivas de estas intervenciones. Sin embargo, la literatura científica y las organizaciones internacionales avalan la implementación de estas actuaciones desde el inicio de la escolaridad.

Palabras clave:

Orientación vocacional, tutoría, desarrollo vocacional, competencias básicas, primaria.

Abstract

Vocational guidance is considered a helping process which is developed throughout a person's life. Vocational development in students lets them make vocational decisions according to the reality surrounding them. Tutoring and subjects are the suitable tools to implement the programmes and suggestions. All this is nothing but a permanent collaborative endeavor among active educators in the Community. Basic competences or key competences referred to as cross curricular or meta-disciplinary –including socioemotional competence– greatly contribute to improve vocational maturity. In Spain, performance is not properly standardized at primary level. We also lack extensive bibliography regarding the positive impact of these interventions. However, scientific literature and international organizations endorse the implementation of this performance from the very beginning of schooling.

Key Words:

Vocational guidance, tutoring, vocational development, basic competencies, primary.

ÍNDICE

	Pág.
1. Introducción	7
1.1. Justificación.....	7
1.2. Objetivos	8
1.3. Hipótesis	9
1.4. Fundamentación de las fuentes bibliográficas	9
2. Marco teórico	10
2.1. Definición y modelos de orientación vocacional y toma de decisiones	10
2.1.1. Origen, definición y principios de intervención.....	10
2.1.2. Modelos y enfoques en orientación vocacional	13
2.1.3. Modelos de toma de decisiones	14
2.2. Breve recorrido del marco legislativo de la orientación y de la tutoría en España y de su estructura.....	15
2.3. Elección, conducta, madurez vocacional y dimensiones asociadas.....	17
2.3.1. Conceptualización	17
2.3.2. Dimensiones	19
2.4. Las competencias básicas o clave y su vinculación con la madurez vocacional y la toma de decisiones	20
2.5. Ventajas y desventajas de su inclusión dentro de la acción tutorial y orientadora ..	22
2.6. Programas y propuestas para el desarrollo de la madurez vocacional	23
3. Conclusiones	31
4. Prospectiva	34
5. Referencias bibliográficas	35
6. Bibliografía.....	42

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Programas de Orientación vocacional para Primaria.....	27
---	----

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Desde los años setenta del siglo pasado hasta la actualidad, las distintas leyes de educación han reconocido la importancia de la orientación escolar y profesional a lo largo de toda la vida escolar como un derecho de cualquier estudiante. En concreto, la orientación profesional o vocacional es un elemento clave de calidad del sistema educativo y su puesta en marcha es responsabilidad de la actuación colaborativa de todo el profesorado (tutor, equipo educativo y orientador/a).

La orientación profesional concebida como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, tiene su máxima expresión en la educación secundaria, donde el estudiante debe tomar una serie de decisiones con respecto a su futuro profesional y/o académico. Por el contrario, en la etapa de primaria se centran más en otros aspectos del desarrollo del niño pasando por alto la relevancia de la orientación vocacional (OV).

Sin embargo, algunos estudios y nuestra experiencia profesional y personal nos indican que numerosos jóvenes al finalizar sus estudios de secundaria, bachillerato, ciclos formativos o estudios superiores se encuentran totalmente desorientados cuando deben comenzara elaborar seriamente su proyecto vital y profesional. ¿Es esto una contradicción?

En nuestra opinión, esto se debe a varios factores. Por un lado, la incapacidad de saber tomar decisiones con criterio autónomo, la ausencia de un autoconcepto realista y el desconocimiento personal de sus posibilidades, motivaciones e intereses. Por otro lado, la escasa importancia que la escuela (en concreto, primaria) confiere al papel que juega en el desarrollo vocacional de cada alumno/a y la falta de implicación, regulación, recursos y conocimiento de los profesionales de la enseñanza y la importancia distintiva que se le otorga para el desarrollo integral del niño.

Sabemos que en la vida cotidiana cada uno de nosotros invertimos muchísimo tiempo al día en tomar decisiones de toda índole; sin embargo, los profesionales de la Educación Primaria suelen omitir esta realidad en su trabajo diario. También, debemos

ser conscientes que las transiciones vitales forman parte de nuestro tiempo y tenemos que aprender a vivir con ellas. Por consiguiente, una educación integral, basada en el aprendizaje permanente y la orientación a lo largo de la vida debe atender el proceso de madurez vocacional del niño/a lo antes posible.

Por otra parte, las competencias asociadas al desarrollo de la OV añaden un valor intrínseco a este trabajo. Además, la labor del tutor es muy amplia y debe abarcar el conocimiento y las herramientas necesarias para poner en práctica el desarrollo de la madurez vocacional de su alumnado, preparándoles para la vida y, en definitiva, contribuir al desarrollo de su auto-orientación y autodeterminación.

Por último, se pretende difundir el trabajo y la visión de los profesionales que trabajan esta temática a nivel práctico y/o teórico, sensibilizando, de esta forma, al resto de docentes y futuros profesionales de la educación.

1.2. OBJETIVOS

Para el desarrollo del Trabajo Fin de Grado se ha diseñado un objetivo general, que es el siguiente:

Describir, analizar y valorar la situación del desarrollo vocacional en Educación Primaria en España a través de la acción tutorial.

A partir de este objetivo general, se han planteado diferentes objetivos específicos para complementar el objetivo general propuesto:

1. Hallar en diferentes fuentes de ámbito científico la bibliografía existente sobre la orientación vocacional en Educación Primaria en España y sus referentes internacionales.
2. Describir las características y los agentes implicados dentro del proceso de la acción orientadora en Educación Primaria.

- 3.Explorar las relaciones e implicaciones que se establecen entre los constructos madurez vocacional, toma de decisiones y competencias básicas.
- 4.Enumerar y explicar los beneficios del desarrollo de la madurez vocacional en el alumnado.
- 5.Analizar y evaluar los diferentes programas, actividades y propuestas curriculares sobre madurez vocacional en Educación Primaria.

1.3. HIPÓTESIS

Se ha diseñado una hipótesis de partida, que es:

Se considera que la madurez vocacional del alumno/a aumenta si trabajamos las competencias básicas de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y la competencia social, dentro de la acción tutorial.

1.4. FUNDAMENTACIÓN DE LAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Para el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado se han utilizado diversas fuentes impresas (3 manuales) y recursos electrónicos. Así mismo, se ha contactado con diversos autores relevantes nacionales y con la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP).

Por otro lado, se han consultado diversas revistas (de nivel nacional e internacional), como Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa o la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO), entre otras.

Del mismo modo, se han utilizado otras bases de datos de instituciones como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Biblioteca Central, Biblioteca de Educación y Revista de Educación) y Universidades como la Revista de Investigación Educativa (Rie) de la Universidad de Murcia, sin pretender ser exhaustivo en esta enumeración.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DEFINICIÓN Y MODELOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y TOMA DE DECISIONES.

Actualmente, la OV es concebida como una parte del proceso educativo que tiene como objetivo fundamental potenciar la madurez vocacional del alumnado y facilitar la elección de estudios y profesiones en aquellos momentos claves en la estructura del sistema educativo, a través del desarrollo de la conducta vocacional de los individuos.

A lo largo de los últimos 120 años, aproximadamente, la OV, aunque nacida como ciencia basada principalmente en la experiencia, se ha apoyado en una serie de modelos y enfoques teóricos para conseguir el armazón necesario para ser considerada como ciencia (Sebastián, 2003), aglutinando en estos uno de los ejes básicos de la vertiente vocacional: la toma de decisiones.

2.1.1. *Origen, definición y principios de intervención*

OV, orientación profesional y orientación para el desarrollo de la carrera son términos casi sinónimos, dependiendo su uso del contexto histórico, países y continentes, corrientes y autores relevantes.

De esta manera, surge en Norteamérica como OV no vinculada a la escuela, sino de manera extraescolar y de la mano de Frank Parsons, un ingeniero reconvertido en trabajador social sensibilizado con el enorme número de jóvenes con graves problemas de integración sociolaboral, dentro de un contexto socioeconómico de emigración de zonas rurales hacia las grandes ciudades. Parsons es considerado el fundador del movimiento de OV y sus ideas sobre cómo concibe la orientación, se publicaron en 1909, un año después de su muerte, en la obra *Choosing a Vocation* (Repetto, 2002) de enorme calado social, educativo y científico.

Sin embargo, hay que señalar que la OV dentro de la escuela comenzó con los estadounidenses George Merrill y Jesse Davis a finales del siglo XIX (Sebastián, 2003).

En similares fechas y necesidades sociales se inicia en Europa el movimiento de orientación profesional que se diferencia del americano en "...su preocupación específica por el paso de la escuela al trabajo", como afirma Sebastián (2003, p. 89).

Por otra parte, en España tenemos como punto de partida de la orientación profesional y dentro de un contexto socioeconómico de privación, la fundación del *Museo Social* en Barcelona, que en 1918 (1919, si seguimos a Sánchez García, 2010) da lugar al *Institut d'Orientació Professional* (Sebastián, 2003).

Desde esa época hasta nuestros días, la OV ha pasado de considerarse una actuación puntual, en un momento crítico y dirigido a un grupo de personas en situación de desventaja social, a un proceso de acompañamiento a lo largo de la vida y enfocado a todos los ciudadanos.

La evolución del concepto y sus implicaciones teórico-prácticas han derivado en cuantiosas y destacadas contribuciones que nos ayudan a entender y explicar todos sus avances, tales como el movimiento de la *career education*, el modelo evolutivo de Pelletier, el modelo vocacional de Super y los distintos roles y eventos que suceden a cada persona en su periplo vital.

Así, de las definiciones propuestas por los diferentes autores, se destaca la de Álvarez González (1995, citado en Sebastián, 2003) y Romero (2014), que consideran que la OV/profesional es un proceso de ayuda e intermediación cooperativa, cuyos destinatarios son todos los individuos ubicados en contextos laborales, instructivos y comunitarios, es decir, se contempla la evolución individual a lo largo de toda la vida. Además, su objetivo es desplegar los comportamientos y actividades vocacionales proyectándolos hacia la adultez (continuando durante la misma) en general y activa en particular, mediante una intervención permanente, ordenada, metódica y experta. Dicha intervención está fundamentada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, favoreciendo su autodirección y debe contar con la colaboración de los diversos

actores formativos, socio-comunitarios y organizacionales. Por tanto, la OV tiene como fin promover la carrera de la persona a lo largo de toda su vida dándole forma a su proyecto profesional.

Como se puede apreciar se han señalado tres **principios** (Álvarez González, 1995):

- a) PREVENCIÓN, ya que la intervención en OV ha de preceder al problema y no ajustarse a una solicitud puntual. Debe ponerse especial atención en los momentos en que el individuo debe afrontar la toma de decisión vocacional (itinerarios formativos, elección de estudios superiores) a través de una adecuada planificación.
- b) DESARROLLO, aquí nos referimos no sólo al desarrollo personal, sino también al desarrollo académico y vocacional. Es más, la nueva concepción de la OV, como proceso de desarrollo a lo largo de la vida del individuo (desarrollo de la carrera profesional) es una consecuencia de este principio. En esta línea, cabe citar los trabajos de Super (1955 y 1957) cuando la concibe como un proceso de desarrollo; las aportaciones de Pelletier (1984) con su activación para el desarrollo vocacional y personal. Y si nos centramos en España, Álvarez Rojo y Rodríguez Moreno (1987) presentan modelos de orientación profesional integrados en el proceso educativo con un planteamiento cognitivo.
- c) INTERVENCIÓN SOCIAL, implica que la acción orientadora debe tener como marco de referencia el contexto donde está inmerso la persona, para atenderlo desde una perspectiva integradora.

Si bien estos principios son comunes a los diferentes modelos de intervención y asumidos por la mayoría de autores y en la práctica por los orientadores/as, no ocurre así con los distintos modelos y/o enfoques.

2.1.2. Modelos y enfoques en orientación vocacional

Siguiendo a Sebastián (2003), en cuanto a los modelos más utilizados en la acción orientadora en su vertiente vocacional tenemos:

- ✓ Modelo de consejo (counseling) o clínico, con un trato individualizado y directo entre el orientador y el orientado.
- ✓ Modelo de consulta o de intervención indirecta, con el objetivo de ayudar a un tercero, la intervención es efectuada por el profesorado y/o la familia. Según Boza (2003, citado en Aguaded, 2010) se trataría del modelo de intervención divulgado por la LOGSE, que asumían, implícitamente, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- ✓ Modelo de servicios, es una intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos. Se basa en una demanda del cliente y atención de la demanda desde la institución.
- ✓ Modelo de programas, mediante este tipo de intervención es posible asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social, facilitando la impronta educativa y social a la orientación. Es el empleado por los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria (o servicios actuando por programas) y recomendado por la Administración Educativa.

Por lo que corresponde a los enfoques/teorías, actualmente no se dispone de una teoría o enfoque comprensivo que pueda fundamentar la actividad orientadora en su globalidad, por lo que se siguen utilizando diferentes enfoques. Diversos autores como Crites (1974) y Álvarez (1995, ambos citados por Sebastián, 2003) los engloban en:

- ✓ Enfoques no psicológicos (Castaño y Rivas), centran la importancia en los factores externos, casuales, económicos y sociológicos, que si bien pueden incidir en el proceso de elección vocacional, por sí solos no explican todas las dimensiones de la elección vocacional, en concreto todo lo que hace referencia a la dimensión personal del individuo.
- ✓ Enfoques psicológicos (Parsons, Williamson, Rogers o el modelo evolutivo de Ginzberg), parten de la consideración de la libertad del individuo a la hora de elegir su profesión/carrera, aunque reconocen la influencia del ambiente de forma indirecta.

- ✓ Enfoques globales e integrales o generales (Blau, Holland, Super o Krumboltz), defienden que los factores externos e internos son compatibles y complementarios y que “...el desarrollo vocacional es un proceso complejo que abarca múltiples dimensiones y debe ser abordado de modo global” (Sebastián, 2003, p.142).

Por tanto, nos encaminamos hacia una noción de OV abierta a modelos comprensivos e integradores, primando los aspectos de prevención y desarrollo en su planificación. Así, se toma como referencia la potenciación del individuo durante todo su ciclo vital, asumiendo los postulados del *movimiento de educación para la carrera*, e incorporando todas las dimensiones que favorecen dicho empoderamiento a nivel vocacional, formativo, laboral e idiosincrático.

2.1.3. Modelos de toma de decisiones

La capacidad de tomar decisiones es un proceso difícil y necesario para todos los individuos en todos los escenarios que habita: familiares, sociales, personales, formativos o profesionales. Además, éste se prolonga a lo largo de la vida e implica un compromiso de cada individuo con la opción tomada.

De esta manera, siguiendo a Álvarez González & Meritxell Obiols (2009) podemos definirla como el proceso permanente de recogida y análisis de información adecuada para alcanzar el objetivo perseguido. Así, la decisión como proceso, engloba aspectos cognitivos, emocionales y sociales y va a necesitar una permanente exploración y contraste por parte del individuo de todos los sucesos, hechos, eventos y datos que va asimilando durante esta cíclica carrera. También, demanda a la persona el aprendizaje del proceso y una actitud de compromiso con las decisiones tomadas, -incluyendo la identificación con las mismas-, es, en suma, un proceso reflexivo que conlleva un itinerario personal-vocacional.

Por consiguiente, este proceso de acuerdo con Martínez, Quintanal & Téllez (2002), es de naturaleza interpersonal y social, donde se han de considerar aspectos ambientales, profesionales, personales y motivacionales, siendo los enfoques teóricos

con mayor calado en la escuela el evolutivo y el cognitivo/conductual. Además, para afrontar completamente el proceso de la toma de decisiones vocacional tenemos que tomar en consideración las dimensiones cognitiva, social y emocional (Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006, citado en Álvarez González & Meritxell Obiols, 2009).

Estos dos últimos autores incluyen estas dimensiones dentro de su modelo comprensivo para la toma de decisiones profesional, afirmando que es complicado que en una elección vocacional no intervengan las emociones y las relaciones interpersonales.

Antes de ellos, la literatura científica catalogó a los modelos o enfoques basados en la toma de decisiones en dos grandes grupos: los descriptivos, con escasa relevancia en la educación, y los prescriptivos o normativos (Gellat o Katz), donde se destaca el modelo de Krumboltz (1979, 1988 y 1993, citado por Repetto, 2000), de carácter integrador, basado en el enfoque conductual/cognitivo del aprendizaje social, de gran aplicabilidad en la escuela y referente en el abordaje teórico de la toma de decisiones.

Krumboltz, precursor del programa DECIDES, adaptado por Rodríguez Moreno (1992 y 1994, citado en Sebastián 2003), concibe la toma de decisiones como un proceso de aprendizaje donde el orientador es considerado como un educador que coordina y estructura dicho proceso. Este aprendizaje se puede enseñar en el ámbito educativo al principio de la escolarización a través de juegos y simulaciones. Se trata de que el alumnado adquiera competencias en los aspectos procedimentales de la toma de decisiones. La limitación de este modelo es su centralidad en lo cognitivo.

Actualmente, son los modelos como el de Holland (1959 y 1966), Gellat, Pelletier y Super, además del modelo de Krumboltz, los referentes teóricos-prácticos en el quehacer educativo. Por tanto, pese a los esfuerzos de autores como Álvarez González, en estos momentos, no disponemos de un enfoque teórico comprensivo que afronte, de forma plena, el proceso de la toma de decisiones vocacional.

2.2. BREVE RECORRIDO DEL MARCO LEGISLATIVO DE LA ORIENTACIÓN Y DE LA TUTORÍA EN ESPAÑA Y DE SU ESTRUCTURA.

La legislación en vigor recoge que la tutoría y la orientación forman parte de la

actividad docente y se hallan absolutamente integradas en el currículo. La orientación y más concretamente la OV surgió, como hemos comentado en el apartado anterior, a principios de siglo XX, sin embargo la tutoría y sus funciones son legisladas por vez primera en España con la Ley General de Educación de 1970. Esta ley marca un antes y un después de la orientación en España (Soler, 1989, citado en Morais, 1993) y, además, crea los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional.

En 1985 la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación otorga a todo el alumnado el derecho a la orientación y el Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) estructura los niveles de intervención de la intervención psicopedagógica y las funciones y agentes educativos que participan en cada nivel (aula, centro y sector). Aquí se produce el principal impulso a la orientación que se ve refrendado cuando se sanciona la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, que respaldan a la orientación como componente de calidad de la enseñanza y se constituyen los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria. En el 2006, la Ley Orgánica de Educación contempla la acción tutorial como una labor de equipo, debiendo figurar en el Plan de Acción Tutorial (PAT) del centro e incorpora al currículo las competencias básicas. Por último, la recientemente aprobada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no añade ningún cambio sustancial a lo mencionado.

Para concluir este apartado, describimos someramente el modelo institucional de la orientación en España a nivel teórico (no así en la práctica), que como tarea compartida por todo el profesorado, se organiza en tres niveles (Guillamón, 2002):

- ✓ Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (generales y específicos), apoyo externo a los centros de infantil, primaria y secundaria de su área geográfica.
- ✓ Departamento de Orientación, soporte en los centros de enseñanza secundaria de manera interna.
- ✓ Acción tutorial, se plasma en el PAT de cada centro y es asumida por toda la comunidad educativa, que contribuye a su confección. Además, la implementa

el tutor de cada grupo en el aula que actúa como coordinador del resto del equipo docente de esa aula.

De esta manera, en el siguiente punto nos adentramos en la definición de la madurez vocacional y las dimensiones más destacadas que los investigadores afrontan.

2.3. ELECCIÓN, CONDUCTA, MADUREZ VOCACIONAL Y DIMENSIONES ASOCIADAS.

2.3.1. Conceptualización

El concepto de madurez vocacional fue acuñado por Super (1955 y 1957) a partir de los Programas de Estudio de Patrones de Carrera y del Proyecto de Desarrollo Vocacional. Representa el grado de madurez que una persona posee en un periodo concreto de su vida, tomando como referencia las distintas etapas evolutivas y las tareas vocacionales a las que se debe enfrentar. De esta manera, se tiene en cuenta el estadio evolutivo en que se encuentra el sujeto, comparándolo con otras personas situadas en ese mismo estadio (Sebastián, 2003).

El objetivo de las intervenciones será, por tanto, potenciar el desarrollo de la madurez vocacional a través de diferentes tareas vocacionales, con las cuales la persona adquiere una serie de habilidades que reflejan su nivel de madurez (Pereira, 1995).

Por otro lado, siguiendo a Rodríguez Moreno (1998), citado en Sebastián (2003), el desarrollo vocacional se constituye como un proceso permanente, de síntesis y compromiso donde cada persona optamos por una profesión acorde con nuestra forma de percibirnos, con el concepto que tenemos de nosotros mismos y que se ajusta a los roles que creemos vamos a desempeñar en esa ocupación.

Como consecuencia de esto, según Super (1953, citado por Sebastián, 2003) el proceso de desarrollo vocacional se va desplegando conforme el concepto de sí mismo o autoconcepto vocacional va tomando forma en el sujeto. Sería, por tanto, un proceso en espiral que interacciona con las demandas del ambiente y del organismo dependiendo el éxito del mismo de la madurez vocacional de la persona en cada etapa de su vida.

Para Super (1953), el autoconcepto vocacional es posible equipararlo con la idea que el sujeto posee de su propia persona, que establece las actitudes y comportamientos del individuo. Así mismo, muchos autores lo consideran uno de los determinantes del desarrollo vocacional de la persona por lo que posee de identificación de la persona con el trabajo que desempeña.

Además, estructura las etapas evolutivas del desarrollo de la carrera apoyándose en las investigaciones y supuestos de Bühler (1933) y Ginzberg (1951) y afirma que puede ser tutelado, fomentando los procesos de maduración de las competencias vocacionales y el desarrollo de sus autoconceptos (vocacional, académico,...).

Así pues, define la primera etapa como *Crecimiento*, que abarca desde el nacimiento hasta los 14 años, con las subetapas de *fantasía*, *intereses* —que corresponderían a la etapa de Primaria- y *capacidad* (esta última, junto con la etapa de *Exploración* atañe a la Educación secundaria obligatoria y enseñanzas no obligatorias, en su caso).

Como decíamos, en la etapa de Crecimiento el niño desarrolla su autoconcepto mediante la interiorización de las características que le atribuye a sus principales figuras de apego. Poco a poco, cuando su desenvolvimiento social es mayor crecen sus propios intereses y es consciente de sus aptitudes, con lo que va estableciendo sus propias aspiraciones, actividades y gustos. Así, a lo largo de las diferentes etapas irá estabilizando sus preferencias y competencias vocacionales según las demandas ambientales y personales.

Por consiguiente, la elección vocacional se conforma como un proceso de toma de decisiones a lo largo de toda la vida del individuo, basado en factores de tipo personales y socio-culturales como codeterminantes del desarrollo vocacional, donde cobra especial relevancia el concepto de sí mismo y las preferencias vocacionales (intereses expresados, según Super, 1967).

Todo ello culmina en la conducta vocacional definida por Rivas (2007) como un proceso evolutivo, no vinculado a decisiones puntuales, que pertenece al proceso de socialización de cualquier individuo y donde éste trata de satisfacer sus necesidades de realización junto con los requerimientos del mercado laboral. Además, se resuelve con la realización de tareas constructivas de conocimientos y experiencias que se impulsan en la escuela y en los distintos contextos de desarrollo de la persona.

2.3.2. Dimensiones

Las dimensiones de la madurez vocacional más estudiadas en la literatura científica son las postuladas en los modelos de Super y en el de Crites (Álvarez González, 2008). Así, Super (1983) estableció cinco dimensiones: planificación de la carrera, exploración, información, toma de decisiones y orientación a la realidad. Por su parte Crites (1965 y 1971) define tres niveles jerárquicos con diversas dimensiones y variables.

Rivas (2003) desde un enfoque conductual-cognitivo, considera que la madurez vocacional está ligada al conocimiento de sí mismo, la información vocacional, la autoeficacia y la toma de decisiones. Del mismo modo que Álvarez González (2008) o Repetto y Anaya (1998), tienen en cuenta en sus instrumentos de medida de la madurez vocacional diversos factores y variables, tanto externos como internos al sujeto, valorando el peso relativo de cada una en sus diferentes investigaciones.

De esta manera, existe cierto consenso en que uno de los predictores clave de la elecciones vocacionales son las preferencias vocacionales (Cepero, 2010). Además, para Rivas (2007), la psicogénesis (variables propias del individuo) se constituye como uno de los codeterminantes de mayor relevancia de la conducta vocacional eficaz.

Para finalizar este apartado, debemos reseñar el influjo de la Teoría Cognitiva social de Bandura y la valoración de conceptos como la autoeficacia y las expectativas de resultado (Carbonero y Merino, 2004) y el campo de investigación abierto a raíz de ésta que ha dado lugar al estudio de otros factores que pronostican o intervienen con gran protagonismo en el desarrollo de la madurez vocacional, tales como las atribuciones de conducta, la identidad vocacional (Rivas, 2007) o más recientemente, la indecisión y la planificación de la casualidad de Krumboltz (Repetto, 2010).

Puesto que algunas de estas dimensiones y conceptos clave se incluyen en el currículo de la enseñanza primaria englobados bajo el paraguas de las competencias, seguidamente analizamos las relaciones entre ambas.

2.4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS O CLAVE Y SU VINCULACIÓN CON LA MADUREZ VOCACIONAL Y LA TOMA DE DECISIONES

Con la entrada en vigor de la LOMCE y el Real Decreto 126/2014 que deroga el Real Decreto 1531/2006, las competencias básicas pasan a denominarse competencias clave y/o básicas. También incluyen un cambio en la nomenclatura de éstas de forma que las competencias básicas autonomía e iniciativa personal y social y ciudadana pasan a llamarse sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y sociales y cívicas, respectivamente.

De forma genérica, Prieto (2010) afirma que la orientación educativa favorece el logro de las competencias autonomía e iniciativa personal (sentido de iniciativa y espíritu emprendedor), social y aprender a aprender.

En cuanto a la competencia social, Bisquerra (2006) la incluye dentro de la competencia emocional y afirma que la educación emocional está vinculada con la toma de decisiones porque repercute positivamente en la autoestima, favoreciendo unas expectativas equilibradas sobre la propia persona y un talante positivo ante la vicisitudes de la existencia. De esta manera, las emociones juegan un papel decisivo en nuestras decisiones puesto que actúan de intermediarios en sus componentes cognitivo, actitudinal y emotivo.

En el mismo sentido, Vila & Pérez-González (2007) concluyen al igual que Brown, George-Curran y Smith (2003, citado por estos autores), que la madurez para la carrera (en relación con la toma de decisiones o la planificación, por ejemplo) se vincula de manera positiva con la competencia emocional.

Por el contrario, otros autores como Pena y Repetto (2008) y Bisquerra (2009, citado por Repetto y Pena, 2010), ponen de manifiesto que los programas de mejora de las competencias emocionales en las distintas etapas educativas en España aún carecen de garantía científica, respetando no obstante su labor.

Por otro lado, el desarrollo de la competencia aprender a aprender capacita a la persona a reflexionar sobre su propio aprendizaje y sobre el proceso que ha seguido para lograrlo, a evaluarlo y ser dueño de sus propias decisiones durante ese proceso, es decir, le otorga la capacidad de ser autónomo en su aprendizaje (Pérez Jiménez, 2010). Además, Rubio (2010) señala algunas propuestas para fomentar esta competencia a través de la acción tutorial citando el conocimiento de sí mismo, aprender a tomar decisiones o el proyecto de vida, entre otras. También, Fernández Moya y Domínguez Peláez (2010) afirman que favorece el proceso de madurez personal.

Por último, la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor engloba según Escamilla (2008), el conocimiento de sí mismo en todas sus vertientes, de los demás y del contexto laboral, académico y sociocultural en el que se desenvuelve. Además, incluye la gestión y el reconocimiento de las propias emociones y las de los otros, y planificar y tomar decisiones justificadas. También, se entrelaza con aprender a aprender, así cuando el alumno/a es más autónomo mayor capacidad tiene de crear conocimiento por sí mismo a través del uso de sus recursos (Pérez y Casanova, 2009, citado en Cazalilla & Palacios, 2010).

De esta manera, cuando trabajamos con el alumnado las competencias metadisciplinares (Zabala, 2009) o transversales como son autonomía y aprender a aprender, junto con la competencia social, estamos potenciando el desarrollo vocacional del mismo, puesto que como estamos viendo y concretamos en el apartado de programas sobre madurez vocacional, los componentes que se potencian en la OV abarcan los expuestos en líneas anteriores.

Por consiguiente, una vez constituidas las relaciones entre constructos y competencias en el siguiente apartado se revisan, de manera concisa, los beneficios y desventajas que recoge la literatura especializada en esta materia.

2.5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE SU INCLUSIÓN DENTRO DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA

En un principio existe una dificultad añadida para realizar aportaciones fiables que aseveren los beneficios y/o contraindicaciones en la acción tutorial del desarrollo vocacional, sobre todo en la etapa de primaria. De manera implícita, algunos autores establecen las ventajas o beneficios que para el alumnado tiene la tutoría. Así, Bisquerra (2011) informa de una mejor regulación emocional y prevención de conflictos en el alumnado con el que se trabaja la competencia emocional en la tutoría. De igual forma, Ambrona, López-Pérez & Márquez-González (2012), avalan que los efectos positivos tras la aplicación de un programa de educación emocional en alumnos de Primaria se mantienen un año después y, por tanto, respaldan los beneficios de desarrollar las competencias emocionales desde los primeros años de escolaridad.

Por su parte, Repetto (1999 y 2000), destaca los numerosos beneficios sociales, educativos (Lapan, Gysbers, Hughey y Arni, 1993) y económicos que la intervención psicopedagógica proporciona, tales como la mejora del proceso vocacional o el rendimiento académico, basándose en investigaciones nacionales e internacionales. Así, en la evaluación de su programa *Tu futuro profesional*, destinado al alumnado de secundaria, éste incrementó de forma apreciable el conocimiento de sí mismo, entre otros ámbitos propios de la madurez vocacional.

En cambio, autores como Blackhurst et al., (2003) revelan que en torno a los 10 años, los escolares ya se inician en el diseño de sus preferencias vocacionales llegando a desechar algunos oficios según se crean o no competentes para estos (citado en Diez, Ochoa & Virues, 2008), lo que avala la importancia de comenzar los programas comprensivos de OV en la primera escolaridad por los beneficios que aporta al desarrollo de la madurez vocacional.

Con relación a las desventajas y/o perjuicios, se puede afirmar que cuando en el alumnado no se trabaja adecuadamente la madurez vocacional o el protagonista y su

contexto se desentiende de estos programas, éste presenta las siguientes carencias en su etapa de secundaria (Álvarez González, 2008):

- ✓ Carecen de referentes para autoconocerse.
- ✓ Muestran insuficiente organización vocacional a corto y medio plazo.
- ✓ No aprecian ni utilizan apropiadamente las posibilidades a su alcance para indagar sobre sí mismo y sobre el contexto.
- ✓ Poseen y toman información incorrecta, escasa y/o imprecisa.
- ✓ Carecen de habilidades y procedimientos para afrontar con garantías el proceso de toma de decisiones en sus componentes actitudinal y competencial.
- ✓ Desconocen plenamente el mundo laboral y los papeles que tendrán que interpretar.

Para finalizar este apartado, a continuación se determinan los programas de OV de mayor calado en España y en el espacio internacional.

2.6. PROGRAMAS Y PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA MADUREZ VOCACIONAL

En el fondo los diferentes programas de OV son programas de toma de decisiones vocacionales, de tipo académico o bien de tipo sociolaboral, sobre todo a partir de la etapa de secundaria. Sus componentes básicos son:

- a) la información de sí mismo (capacidades, aptitudes, intereses, personalidad, valores, expectativas, etc.), la información del entorno educativo (información de la oferta educativa) y socio-laboral (información profesional y ocupacional);
- b) la reflexión por parte del que toma la decisión, tanto de la información de sí mismo y del entorno como de otros aspectos que pueden incidir a la hora de tomar la decisión, como pueden ser el rendimiento académico, la realidad económica de la familia y el contexto geográfico en que vivimos;
- c) la toma de decisión propiamente dicha.

Desde esta perspectiva, a la hora de integrar la OV en el currículo, se pueden adoptar diferentes criterios en función del nivel de predisposición de la institución y de sus

agentes educativos (Fernández Sierra, 1998):

- ✓ Modelo de orientación en paralelo
- Currículo específico para la OV.
- Se desarrolla a través de una nueva materia.
 - ✓ Modelo de integración curricular de la OV
- Integración parcial o total de los contenidos propios de la OV en los contenidos de las áreas curriculares.
 - ✓ Modelo interdisciplinar
- Incorpora contenidos de OV en las diferentes áreas y materias curriculares de forma transversal.
- Se parte de un centro de interés y se intenta desarrollar de forma coordinada en las distintas materias.
- OV como enseñanza transversal.

Llegado a este punto, es necesario especificar los programas de OV comprensivos más representativos en Primaria, tanto nacionales como internacionales. Para ello vamos a seguir a Álvarez González (2010) y a exemplificarlos según los siguientes criterios:

- ✓ Programas de Educación para la carrera e integración curricular y Programas de mejora de la madurez vocacional
- ✓ Denominación y autor
- ✓ Fundamentación teórica
- ✓ Dimensiones o áreas de intervención
- ✓ Agentes implicados
- ✓ Estrategias de actuación utilizadas
- ✓ Modelo organizativo que se requiere

Existen varios programas de OV en Educación Primaria, según Álvarez González (2010). Así, como podemos observar en la tabla 1, los programas de Educación para la carrera e integración curricular destacan sobremanera sobre la propuesta más contrastada en Primaria para la mejora de la madurez vocacional. Además, su

fundamentación teórica se basa principalmente en el enfoque evolutivo de Super (1969 y 1980) y en la ADVP (Pelletier & Bujold, 1984), sin olvidar la importante presencia de la teoría cognitiva.

En cuanto a las dimensiones o áreas de intervención, subrayamos el conocimiento de sí mismo, las habilidades interpersonales, el conocimiento de las oportunidades que brinda el entorno, exploración de los roles de vida, la planificación de la carrera y el proceso de toma de decisiones.

Por otra parte, el trabajo en equipo de los diferentes agentes educativos que intervienen (padres, profesionales y para profesionales), su colaboración e implicación y la coordinación del mismo por parte de los orientadores internos o externos, es una de las condiciones necesarias para su implementación exitosa. La segunda es la integración y asunción por parte del Centro de las premisas del programa en cuestión en el Plan de Acción Tutorial y la puesta en práctica a través de la tutoría y de las diversas materias curriculares.

Con respecto a los niveles educativos a los que van destinados estos programas, tenemos que recalcar la primacía de los programas de autores españoles que se preocupan por la transición primaria-secundaria. Por tanto, es en el último curso de Primaria cuando se intenta conseguir que el alumnado se acerque a los procesos de autoconocimiento, conocimiento de su entorno educativo venidero y posterior toma de decisiones. Como vemos, con una perspectiva más remedial que propedéutica y más puntual que procesual.

Finalmente, las estrategias para llevarlas a cabo son muy variadas. Así, se suelen emplear grupos de discusión, visitas fuera del aula, simulaciones, juegos, estudios de casos, diálogos y actividades reflexivas.

A nivel internacional, destacamos el programa de orientación profesional/vocacional de origen canadiense *The Real Game* iniciado en 1996. Actualmente se desarrolla en 10 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2004), existiendo una versión digital para cada uno de estos países. Dentro de sus diferentes Sistemas educativos tiene como destinatarios al alumnado

mayor de 7 años (3º de Primaria) hasta el bachillerato. Además, este organismo recomienda, dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida, incluir la OV en el currículo desde el comienzo de la educación obligatoria.

Tabla 2. Programas de Orientación vocacional para Primaria.

Denominación y autor	Fundamentación teórica y tipo de programa	Dimensiones o áreas de intervención	Agentes implicados	Estrategias de actuación utilizadas	Modelo organizativo que se requiere
Curriculum de desarrollo de la carrera (Tennyson y otros, 1980)	Enfoque del desarrollo y cognitivo (Educación para la carrera e integración curricular)	<ul style="list-style-type: none"> -Clarificación del concepto de sí mismo -Aspectos de planificación de la carrera -Conocimiento de las ocupaciones y contextos de trabajo -Conciencia del proceso de toma de decisiones -Reforzamiento del autoconcepto y clarificación del proceso de toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientador/a -Profesorado -Alumnado -Comunidad -Padres 	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencias de trabajo -Experiencias de la ocupación elegida -Centros de información y de recursos -Juegos y simulaciones de toma de decisiones de la carrera -Discusiones en grupo para la reflexión de una experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> -Currículum flexible -Programación de objetivos educativos y de orientación -Enfoque interdisciplinar -Centros de información -Implicación de paraprofesionales -Desarrollo e implementación de experiencias y situaciones reales -Trabajo en grupo
Programa de educación para la carrera (Rogers, 1984)	Planteamiento de educación para la carrera (Educación para la carrera e integración curricular)	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de sí mismo: habilidades, intereses, necesidades, valores -Oportunidades de estudios, formación profesional, empleo y tiempo libre -Toma de decisiones: adquisición de estrategias de toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientadores -Tutores -Profesorado -Alumnado -Padres -Para-profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> -Clases magistrales -Charlas y discusiones -Ejercicios -Enseñanza programada -Adquisición de habilidades -Juegos y Role-playing -Visitas -Estudios de casos -Experiencias en el lugar de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Programación de objetivos educativos y de orientación -Implicación de paraprofesionales -Trabajo en equipo -Interdisciplinariedad

Programa de educación para la carrera (Watts, 1979)	Desarrollo cognitivo (Educación para la carrera e integración curricular)	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de sí mismo -Conocimiento de las oportunidades -La adopción de decisiones -Preparación para la transición 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientadores -Alumnado -Padres -Agentes sociales 	<ul style="list-style-type: none"> -Inserción en el currículum -Experiencias reales y simuladas 	<ul style="list-style-type: none"> -Involucrar a todos los miembros de la institución educativa -Currículum flexible -Trabajo en equipo
Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP de Pelletier y Bujold, 1984)	Desarrollo cognitivo, Teoría del Desarrollo de Super y Modelo morfológico de la inteligencia de Guilford (1971) (Educación para la carrera e integración curricular)	<ul style="list-style-type: none"> -Tareas de desarrollo: exploración, cristalización, realización. Estas áreas se subdividen en subáreas que presentan diferentes situaciones de aprendizaje que hacen referencia a un tema concreto con sus objetivos y estrategias de desarrollo -Búsqueda de sus propios intereses, aptitudes, motivaciones, personalidad -La activación supone tres principios: Experiencial, Heurístico e Integración cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Orientador/a -Profesorado -Alumnado -Padres 	<ul style="list-style-type: none"> -Modos experienciales: contenidos perceptivos, imaginativos y comportamentales a través de medios audiovisuales, visualización, evocación, dramatización, role-playing, simulación, experiencia -Procedimientos cognitivos -Ejecución de procesos y operaciones para tratar las informaciones y los datos -Estimulación del pensamiento creativo, conceptual, evolutivo o implicativo 	<ul style="list-style-type: none"> -Inserción curricular -Trabajo en equipo -Interdisciplinariedad

Guíame. Guía de desarrollo y orientación profesional (Álvarez Hernández, J.; Ibáñez, M.; Martínez, E.; Martínez, M. Y Pérez, F., 1998)	Activación para el desarrollo vocacional personal (ADVP) y Educación para la carrera(Educación para la carrera e integración curricular)	-Para 6º de Educación Primaria: conócate, infórmate, decide	-Alumnado -Profesor/a -Tutores -Orientador/a	-Educativas; integradas en el currículum y la tutoría (infusión) -De aprendizaje (destrezas, habilidades y competencias) -Autoexploración	-Programa asumido por el centro y llevado a cabo en la tutoría y en las materias curriculares -Implicación de los tutores/profesores con la ayuda del orientador -Programa integrado en el plan de acción tutorial del centro
¡Para decidirme! (Álvarez Hernández, J. Y otros, 1997)	Teoría del desarrollo evolutivo de Super, Tipológico de Holland y de Toma de decisiones de Gelatt y Krumboltz (Educación para la carrera e integración curricular)	Para 6º de Primaria -Conocimiento de sí mismo -Conocimiento del mundo académico, social y laboral -Entrenamiento en la toma de decisiones	-Alumnado -Profesores o tutores -Padres -Orientador/a interno y externo al Centro	-Educativas -Dentro y fuera del aula -Situaciones de aprendizaje (individual, en equipo y en gran grupo) -Autoexploración -Estudio de casos -Actividades reales y simuladas	-Programa asumido por el centro y llevado a cabo en la tutoría y en las materias escolares -Implicación de los tutores/profesores con la ayuda del orientador -Programa integrado en el PAT y supervisado por el orientador del centro y los orientadores externos

BRÚJULA Programa comprensivo para el primer, segundo y tercer ciclo de Primaria (Delgado, J. A., 2004)	Enfoque del desarrollo de Gysbers y Moore (1994) (Educación para la carrera e integración curricular)	-Autoconocimiento y habilidades interpersonales (identidad personal, salud y resolución de problemas) -Roles de vida, entornos y acontecimientos (entorno familiar, económico, social, medio-ambiental) -Planificación de la carrera (papel del trabajador, la información profesional, toma de decisiones, etc.)	-Alumnado. -Familia -Profesores o tutores -Especialistas de los Equipos de apoyo externos	-La tutoría como espacio idóneo para la intervención del programa -Integración en las materias curriculares	-Programa asumido por el centro y llevado a cabo en la tutoría y en las materias escolares -Implicación de los tutores/profesores con la ayuda de los Equipos de apoyo externos -Programa integrado en el Plan de Acción Tutorial
Y el año que viene, ¿qué? (Sánchez Pérez, F.J. (2001))	-Enfoque evolutivo de Super y el ADVP de Pelletier y Bujold(Programa de mejora de la madurez vocacional)	Final de Primaria 1ª sesión: Y el año que viene, ¿qué? 2ª sesión: ¿Qué se estudia en la ESO? 3ª sesión: Y después de la ESO, ¿qué?	-Alumnado -Profesorado -Tutor -Orientador/a -Familia	-Educativas, reflexivas y participativas -Diálogo tutor-grupo de alumnos -Grupos de discusión -Ejercicios para la adquisición de habilidades para la toma de decisiones	-Programa asumido por el centro -Implicación de los tutores para desarrollar el programa en tutoría -Implicación de algunos profesores para desarrollar parte del programa en sus asignaturas -Colaboración del orientador/a

Adaptado de Álvarez González, 2010.

3. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado, se van a insertar las conclusiones oportunas según el planteamiento inicial:

- I. El objetivo general de este estudio fue describir, analizar y valorar la situación del desarrollo vocacional en Educación Primaria en España a través de la acción tutorial. En este sentido, podemos concluir que se ha partido desde cierta escasez de literatura científica al respecto. No obstante, se ha mostrado en el trabajo que existen diversas propuestas y planteamientos que tratan los aspectos esenciales de esta temática, como los de Delgado (2004, citado en Álvarez González, 2010) en España. Por otro lado, el desarrollo vocacional no se implementa con regularidad en la acción tutorial en primaria debido a la falta de horario específico para la acción tutorial (Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco & Manzano-Soto, 2012), la escasa formación del profesorado en esta temática y la inexistencia de un modelo consensuado y normativizado de la tutoría (Morais, 1993; Guillamón, 2002; o Álvarez González, 2005).
- II. Seguidamente se han diseñado diversos objetivos específicos. El primero de ellos, ha sido hallar en diferentes fuentes de ámbito científico la bibliografía existente sobre la OV en Educación Primaria en España y sus referentes internacionales. En este sentido, la revisión de la literatura científica nos informa de la necesidad de orientar en los acontecimientos o sucesos de la vida, pero desde una perspectiva procesual y sistémica. Así, admite una enfoque evolutivo y toma al movimiento de educación para la carrera a lo largo de la vida y la comprensividad como referencia en los planteamientos actuales. Por ello, autores como Brolin (1993, citado en Alvarez Rojo & Garcia Pastor, 1997), afirman que desde la óptica de la educación para la carrera, la OV debe ser para todo el alumnado sin excepción y desde su escolarización en la etapa de primaria, incluyendo aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.
- III. Con el objetivo número dos se ha pretendido describir las características y los agentes implicados dentro del proceso de la acción orientadora en Educación Primaria. Existe un debate aún abierto entre los autores que piensan como Repetto,

(2000) que en la orientación para la carrera a lo largo de la vida lo principal es la etapa que abarca desde los 12 a los 18 años, y los que afirman como Brolin (1993, citado en Álvarez Rojo & García Pastor, 1997) que se debe trabajar en el alumnado la madurez vocacional desde el principio de su escolarización. Además, otros autores como Álvarez Pérez & Santana Vega (1999) y Santana Vega (2005) aseveran que las intervenciones en momentos críticos, como la entrada en secundaria o la elección itinerarios curriculares, son infructuosas y conviene incorporarlas de modo procesual e infusivo en las distintas materias y etapas educativas.

- IV. El objetivo específico número tres versa acerca de explorar las relaciones e implicaciones que se establecen entre los constructos madurez vocacional, toma de decisiones y competencias básicas o clave. Las competencias metadisciplinares estudiadas favorecen un mayor desarrollo vocacional del alumnado y una toma de decisiones más ajustada y realista, proporcionando recursos para enfrentarse a la incertidumbre. Esto es defendido por los autores señalados más arriba y se contempla en el borrador del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco, al destacar que la tutoría es el sitio adecuado para la enseñanza y aprendizaje de estas competencias.

- V. El cuarto objetivo nos lleva a enumerar y explicar los beneficios del desarrollo de la madurez vocacional en el alumnado. Coincidimos con Repetto (2010), en afirmar que las implicaciones educativas de la OV a lo largo de la escolaridad no se han estudiado de manera sistemática en España. Sin embargo, diversos estudios internacionales (Magnuson y Starr, 2000; Arrington, 2000, citados en Repetto, 2002) demuestran la importancia de comenzar la OV desde las etapas de infantil y/o primaria, ya que permite al alumnado situarse en el mundo de manera realista y planificar los pasos de su carrera (Prediger, Roth y Noeth, 1973, citado en Álvarez Pérez & Santana Vega, 1999).

- VI. Finalmente, el objetivo número cinco analizar y evaluar los diferentes programas, actividades y propuestas curriculares sobre madurez vocacional en Educación Primaria. Se destaca que en España se desarrolla principalmente el autoconocimiento del alumnado, el conocimiento del sistema educativo para 5º y 6º de Primaria y la transición primaria-secundaria para el alumnado de 6º nivel, especialmente. También, encontramos actividades para fomentar la toma de decisiones vocacionales y los oficios desde una perspectiva de género para toda la etapa de primaria, estos últimos con escasa bibliografía al respecto. Se efectúan por iniciativas de centros y docentes pero no suelen estar incardinados en el proceso educativo y tampoco abarcan todas las dimensiones de planificación de la carrera a lo largo de la vida, salvo los que aplican el programa de Delgado (2004).
- VII. La hipótesis que pretendíamos verificar fue: Se considera que la madurez vocacional del alumno/a aumenta si trabajamos las competencias básicas de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y la competencia social y ciudadana, dentro de la acción tutorial. Así, a la luz de las diferentes investigaciones podemos aceptar, con ciertas reservas, nuestra hipótesis, puesto que se ha establecido la relación positiva que existe entre el desarrollo de estas competencias y la madurez para la carrera. Si bien es cierto que se necesita un mayor número de estudios que confirmen la influencia positiva de estas competencias transversales en la madurez vocacional trabajadas desde la OV en la etapa de Primaria.

4. PROSPECTIVA

La evaluación es parte inherente en el proceso de intervención psicopedagógica, sin embargo, la literatura científica no es tan extensa al respecto, ¿por qué la acción orientadora y tutorial no suele recoger y sistematizar sus resultados?

Por otro lado, la consolidación de las competencias básicas o clave en el sistema educativo se presenta como una oportunidad para trabajar en el aula de manera integral e integrada el conjunto de dimensiones y áreas de intervención que ocupan los programas de orientación y mejora de la madurez vocacional desde la acción tutorial. Por esto, una línea de investigación futura podría basarse en la eficacia de las intervenciones psicopedagógicas en el desarrollo de la madurez vocacional del alumnado desde la perspectiva de las competencias básicas o clave comentadas, incluyendo la OV a poblaciones diversas, en función del género o la dicotomía población rural-urbana.

Finalmente, este Trabajo Fin de Grado pone de manifiesto la necesidad de la articulación de la OV en primaria a nivel nacional, que permita organizar el abordaje de estas intervenciones, al igual que está sucediendo en otros países en los últimos años.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (1), 147-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230772009.pdf>
- Álvarez González, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3), 749-772. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?250>
- Álvarez González, M. (2010). Análisis de los principales programas de orientación profesional. En M. Álvarez González., y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica CD). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M. & Meritxell Obiols, S. (2009). El proceso de toma de decisiones profesionales a través del coaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 877-900. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?292>
- Álvarez Pérez, P. & Santana Vega, L.E. (1999). La educación para la carrera en el currículum: desarrollo de una investigación en el ciclo superior de Educación General Básica. *Quaderns digitals.net*, 5. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=2661
- Álvarez Rojo, V. & García Pastor, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales*. Madrid: EOS.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 39-49. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20->

%20Ambrona.pdf

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 2006, 11, 9-25. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Orientación-psicopedagógica-y-educación-emocional.pdf>

Bisquerra, R. (2011). *Acción tutorial y educación emocional*. En XII Congreso de Orientación educativa. Guadalajara (México). Recuperado de: <http://eplc.umich.mx/old/file.php/1/Tutorias%2520Archivos/Ponencia%2520Rafael%2520Bisquerra.pdf>

Carbonero, M. A. & Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16 (2), 229-234. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1187.pdf>

Cazalilla, E. & Palacios, P. J. (2010). Autonomía e iniciativa personal: supervisión y asesoramiento. En I Congreso de Inspección en Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/cajalillapalacios.pdf>

Cepero, A. B. (2010). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>

Decreto .../2014 de ..de, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado de http://www.berrigasteiz.com/deskargak_pub/k_20141106_decreto_basica_c.pdf

Diez, E. Ochoa, A. & Virues, R. (2008). El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social en niños y adolescentes: algunas implicaciones psicológicas y educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (1-2), 107-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27012437006.pdf>

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Fernández Moya, C. & Domínguez Peláez, A. J. Supervisión de la competencia básica para aprender a aprender, el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. En I Congreso de Inspección en Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.redes-cepalcalal.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/antoniodominguez.pdf>

Fernández Sierra, J. (1998): Orientación profesional ¿hacia qué horizonte? En Simposium sobre orientación: ¿Para onde caminha a Orientación?, 41-62. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/9689/1/CC_36_art_3.pdf

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, 159, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE, 278, de 21 de noviembre de 1995.

Martínez, M. C., Quintanal, J.& Téllez, J.A. (2002). *La Orientación Escolar: fundamentos y desarrollo*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Recuperado de

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?codSoporte=19&muestra=0>

Morais, J. P. (1993). Orientación educativa en España. Desarrollo institucional y legislativo. *Revista de Educación*, 300, 369-396. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre300/re3001400488.pdf?documentId=0901e72b81272cc3>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París: MEC y OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34529291.pdf>

Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244>

Pereira, M. (1995). La fundamentación teórica de la educación para la carrera. *Revista de Educación*, 307. 309-338. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=495_19

Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G. & Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 22, 55-71. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero22/perez.pdf>

Pérez Jiménez, J. M. Competencia para aprender a aprender: ¿De qué hablamos? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede evaluar? En I Congreso de Inspección en Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/perezjimenez.pdf>

Prieto, J. (2010). *Plan de Orientación y Acción Tutorial, II. Pautas para elaborar un Plan de Acción Tutorial, y para adaptarlo a cada curso*. Material no publicado. En: http://eoepsabi.educa.aragon.es/pages/g_02f_accion_tut_orientador.htm

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 52, 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE, 293, de 8 de diciembre de 2006.

Repetto, E, & Gil, J.A. (2000). El programa de Orientación «Tu Futuro Profesional» y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 493-507. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>

Repetto, E. (2010). *La orientación para el desarrollo profesional a lo largo de la vida* Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ORIENTACION/LA%20ORIENTACION%20PARA%20EL%20DESARROLLO%20PROFESIONAL.pdf>

Repetto, E. (Dir.). (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica (Vol. I). Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.

Repetto, E. (moderadora). (1999). Orientación y sociedad. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 581-586. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122231/114871>

Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>

Repetto, E. & Anaya, D. (1998). Estudio de la madurez vocacional de los estudiantes españoles de educación secundaria mediante el career development inventory-school form. *Educación XXI*, 1. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/401/350>

Rivas, F. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 84, 18-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77808403.pdf>

Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, 5 (1), 5-14. Recuperado de

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?171>

Romero Oliva, C. (2014). *La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de orientación educativa.* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva. Recuperada de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8071/La\(utilizaciondelestecnologias.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8071/La(utilizaciondelestecnologias.pdf?sequence=2)

Rubio, J. Aprender a aprender: El aprendizaje a lo largo de la vida. En I Congreso de Inspección en Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/juanrubio.pdf>

Sánchez García, M. F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 231-239. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20M%20Fe%20Sanchez.pdf>

Santana Vega, L. E. (2005). Orientación educativa, tutoría y transición sociolaboral. En Pérez Solís, M. (Dirección Editorial), *La orientación escolar en centros educativos* (243-285). Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=11828_19

Sebastián, A. (Coord.). (2003). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida.* Madrid: Editorial Dykinson, S.L.

Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A. & Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria. Valoración de una muestra de orientadores, tutores y directores de Primaria y Secundaria en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, Supl., 138-173. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201206.pdf?documentId=0901e72b81426f63>

Vila, E., & Pérez-González, J.C. (2007). Madurez para la carrera e inteligencia emocional en alumnado de secundaria: una aproximación correlacional. En F. Etxeberria, L. Sarasola, J.F. Lukas, J. Etxeberria, & A. Martxueta (coords.), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 712-717). Donostia: Erein/AIDIPE.

Recuperado de
http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/VILA%20%26%20PEREZ_GONZALEZ%2C%202007_XIII%20CONGRESO%20NACIONAL%20DE%20AIDIPE.PDF

Web de la edición digital del Programa de orientación vocacional de origen canadiense
The Real game: <http://www.realgame.com> (Consultada el 10 de enero de 2015)

Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. *Graó. Aula de Innovación Educativa*, 180, 20-25. Recuperado de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/diee3/modul_4/au18005_zabala.pdf

6. BIBLIOGRAFÍA

Descals, A. & Rivas, F. (2002). Capacidades intelectuales y rendimiento escolar de estudiantes de secundaria: constatación de una limitada relación. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 8, 203-214. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6918/1/RGP_8-16.pdf

Fuster, G., Martínez M.T. & Aparici, S. (2008). Análisis de los planes de acción tutorial (PAT). Propuesta de un nuevo PAT. *Fòrum de Recerca*, 13, 492-505. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78530/forum_2007_47.pdf?sequence=1

Gobierno Vasco (2007). *Orientaciones para la elaboración del Plan de acción tutorial para la Educación básica. Educación primaria 1º ciclo.* Material no publicado. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/25_pat_prim_c.pdf

Gobierno Vasco (2012). *Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Marco teórico.* Material no publicado. Recuperado de: <http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/indexcas.htm>

Martínez García, M. C. (2002). Programa comprensivo de orientación. *Mediodía Revista del centro del profesorado Osuna-Écija*. Recuperado de http://www.ceposunaecija.org/revista_mediocia/?id=132&det=1&id_rev=12

Medina, A. Domínguez, M. C. & Sánchez, C (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/157601/151831>

Méndez Alonso D., Méndez Jiménez, A. & Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 233-246. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/183841/170891>

Morales Moreno, A. B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos Revista educativa digital*, 7. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/HEKADEMOS_N7.pdf

Rodríguez Diéguez, A. (2008). A la búsqueda de un modelo integrado de Orientación. *Revista Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 24. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/9963/34828928.pdf?sequence=1>

Rodríguez Moreno, M.L. (1991). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14744_19

Santana Vega, L. E., Feliciano, L. A., & Santana Lorenzo, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 8-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230795002.pdf>

Web del Equipo de Orientación Educativa de Pozoblanco (Córdoba): <http://orientacionlospedroches.blogspot.com.es/2011/02/poat-la-orientacion-vocacional-y.html> (Consultada el 27 de noviembre de 2014)