



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL- PROFESIONAL, CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS PARA LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN.

Alumno/a: Pérez Rojas, Carmen

Tutor/a: Prof. D. Manuela Ortega Ruíz
Dpto: Derecho Público y Derecho Privado
 Especial

Junio, 2019

ÍNDICE

1. Resumen	1
2. Introducción	2
2.1. La orientación en educación	2
2.2. Antecedentes y estado de la cuestión	3
2.3. Objetivos	7
3. Fundamentación epistemológica	7
3.1. Qué es la orientación	7
3.2. Orígenes y desarrollo histórico	9
3.2.1. Evolución histórica de la orientación en España	9
3.2.2. El panorama actual de la orientación en España	12
3.3. La orientación educativa	14
3.3.1. Conceptualización del término	14
3.3.2. Características y principios	14
3.4. La orientación vocacional-profesional	17
3.4.1. Conceptualización	17
3.4.2. Preferencias vocacionales	17
3.5. Enfoques teóricos dentro de la orientación vocacional-profesional para la elección de la carrera profesional	17
3.5.1. Enfoques psicológicos	18
A. El enfoque de rasgos y factores	18
B. Los enfoques basados en la estructura de la personalidad	19
C. El enfoque evolutivo	21
D. El enfoque conductual-cognitivo	24
E. El enfoque de la toma de decisiones	26
3.5.2. Enfoques no psicológicos	28
A. Enfoque del azar o casualista	28
B. Enfoque económico	29
C. Enfoque sociológico	29
3.6. La orientación profesional dentro de la Formación Profesional	30
3.7. Reflexión personal y comentarios finales	31
4. Proyección didáctica	34
4.1. Introducción	35
4.2. Normativa de aplicación a esta programación didáctica	35
4.3. Competencias profesionales, personales y sociales	35
4.4. Contextualización del centro y del alumnado donde se encuadra la programación	37
4.4.1. Características del centro y su entorno	37
4.4.1.1. Entorno del I.E.S.	37

4.4.1.2. El centro y la comunidad educativa	37
4.4.2. Características del alumnado	37
4.5. Resultados de aprendizaje	38
4.5.1. Objetivos generales del ciclo formativo	38
4.5.2. Resultados de aprendizaje del módulo	39
4.6. Bloques de contenidos. Contenidos generales y distribución general de los contenidos	40
4.6.1. Contenidos generales para el módulo de FOL	40
4.7. Unidad didáctica	41
4.8. Metodología didáctica	44
4.8.1. Aspectos generales y fundamentación didáctica	44
4.8.1.1. Principios metodológicos	44
4.8.1.2. Modelos didácticos	46
4.8.1.3. Métodos didácticos	46
4.8.1.4. Estrategias didácticas	46
4.8.1.5. Estilos didácticos	47
4.8.2. Interdisciplinariedad	48
4.8.3. Actividades a desarrollar	48
4.8.4. Materiales y recursos didácticos	49
4.8.5. Transversalidad	49
4.8.6. Programación de aula	50
4.9. Evaluación de los aprendizajes del alumnado	77
4.9.1. Evaluación del proceso de aprendizaje	77
4.9.1.1. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación	77
4.9.1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación	78
4.9.1.3. Momentos de evaluación en la programación	79
4.9.1.4. Criterios de calificación	79
4.9.1.5. Mecanismos de recuperación	79
4.9.1.6. Promoción del alumnado	81
4.10. Evaluación del proceso de enseñanza	81
4.11. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	82
5. Bibliografía	83
5.1. Bibliografía de justificación epistemológica	83
5.2. Bibliografía de la proyección didáctica	86
6. Anexos	87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cuadro de características de los contextos de Orientación	12
Tabla 2: Resumen de los enfoques	29
Tabla 3. Distribución del alumnado por niveles	38
Tabla 4. Tabla de contenidos	40
Tabla 5. Relación de unidades de trabajo y temporización por evaluaciones	41
Tabla 6. Unidad didáctica	41
Tabla 7: Programación de aula	50
Tabla 8: Sesión 1	54
Tabla 9: Sesión 2	58
Tabla 10: Sesión 3	63
Tabla 11: Sesión 4	65
Tabla 12: Sesión 5	69
Tabla 13: Sesión 6	73
Tabla 14: Sesión 7	76
Tabla 15: Tabla de actividades de refuerzo, complementarias y extraescolares	77
Tabla 16: Técnicas de instrumentos de evaluación	78

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. I.E.S. San Jerónimo	3
Imagen 2: Elvira Repetto	10
Imagen 3: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)	11

1. Resumen

El presente trabajo consiste principalmente en el estudio de la evolución histórica y social que ha experimentado la Orientación en España, desde sus primeros precursores hasta la actualidad. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica, citando algunas aportaciones importantes como la de la catedrática Elvira Repetto. Además, se exponen los conceptos de Orientación Vocacional-Profesional y Orientación Educativa según diversos autores, haciendo especial hincapié en los contextos en los que operan cada una de ellas, sus principales características, sus funciones, etc. A partir de la Orientación Vocacional-Profesional, se detallan también distintos enfoques explicativos basados en teorías psicológicas y no psicológicas que tienen como objetivo exponer las razones y necesidades internas y/o externas que llevan a las personas a decidirse por una profesión concreta u otra en el futuro. Después, se trata el papel que juega la Orientación dentro del campo de la Formación Profesional, además de la función que tiene el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), con carácter transversal en todos los ciclos formativos.

Por último, en el trabajo se elabora una propuesta de Unidad Didáctica vinculada al bloque de Orientación Laboral del módulo de FOL, para impartirla en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil del I.E.S San Jerónimo ubicado en Sevilla capital.

Palabras clave: asesoramiento y orientación, Orientación Vocacional, evolución, contextos, Orientación Educativa

Abstract

The present work consists mainly of the study of the historical and social evolution that Guidance has undergone in Spain, from its first precursors to the present. For this, a bibliographic review has been carried out, citing some important contributions such as Professor Elvira Repetto. In addition, the concepts of Vocational Guidance and Educational Guidance will be presented according to various authors, with special emphasis on the contexts in which each of them operates, their main characteristics, their functions, etc. From Vocational Guidance, different explanatory approaches based on psychological and non-psychological theories that aim to expose the reasons and internal and / or external needs that lead people to decide on a specific profession or another in the future. Afterwards, the role of Orientation within the studies of Vocational Training will be discussed, as well as the role of the Training and Labor Orientation module (TLO), with a transversal character in all training cycles.

Finally, a Didactic Unit proposal linked to the Labor Orientation block of the TLO module will be made, to be imparted in the first year of the Higher Education Training Cycle in Infant Education of the I.E.S San Jerónimo located in the capital city of Seville.

Key words: counselling and guidance, Vocational Guidance, evolution, contexts, Educational Guidance

2. Introducción

2.1. La orientación en educación

Para comenzar, he de decir que mi vocación por la orientación me acompaña, aproximadamente, desde que cursé los estudios de secundaria y bachillerato, debido quizás a diversos acontecimientos que durante esos años se produjeron en el instituto. Con estos acontecimientos me refiero a casos bullying, abandono escolar, malos comportamientos con el profesorado, etc., que me hicieron reflexionar sobre la importancia de la figura de un orientador o una orientadora en el centro.

La necesidad de la figura el orientador u orientadora no se limita únicamente a intentar paliar los problemas que se ocasionan en el centro, sino que su labor debe abarcar también el ámbito del asesoramiento académico y profesional, alentando al alumnado para que clarifique sus ideas y sea consciente de sus capacidades durante la toma de decisiones para la elección de una profesión futura. El alumnado, cuya personalidad no se encuentra aun del todo definida, se suele encontrar en una edad un tanto convulsa por lo que la ayuda y el acompañamiento orientativo profesional serán aun más preciados.

La elección del tema viene motivada, además, por el interés en ahondar en las dimensiones de la orientación, movido por la necesidad de hacer una revisión general acerca del concepto de la misma, de su función a lo largo de la vida personal y profesional de los individuos y de los factores que pueden influir en la toma de decisiones en la elección de una carrera profesional y no otra.

A lo largo del presente trabajo, se expone la evolución histórica del concepto de orientación a través de los años. De igual forma, se comprueba cómo han ido cambiando las definiciones de la misma de la mano de diversos autores, así como una distinción entre la Orientación Educativa y Orientación Vocacional-Profesional, los distintos enfoques sobre la elección profesional que aportan numerosos autores y la función que cumple la Orientación dentro de los estudios de Formación Profesional. En este sentido, se presta más atención al módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), que tiene un carácter transversal en todos los ciclos formativos, ya sean estos de Grado Medio o Superior.

Por último, se propondrá una Unidad Didáctica vinculada al bloque de Orientación Laboral del módulo de FOL, que se impartirá en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil del centro I.E.S. San Jerónimo, ubicado en Sevilla capital.



Imagen 1. I.E.S. San Jerónimo.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Antecedentes y estado de la cuestión

Desde los orígenes de la Humanidad se han dado casos en los que unos individuos han ayudado a otros en momentos en los que estos últimos lo han necesitado. Por ejemplo, los padres han servido de apoyo siempre a sus hijos desde el principio de los tiempos, tanto en el plano personal como el profesional. Es por ello que puede afirmarse que la orientación es tan antigua como la propia Humanidad.

Los primeros documentos de los cuales se tiene constancia tienen su fuente en el pensamiento filosófico de los griegos. Sócrates, Platón y Aristóteles son un punto de referencia sobre las primeras formulaciones intuitivas de lo que será posteriormente la orientación. De hecho, el aforismo inscrito en el frontispicio del templo de Delfos, «Conócete a ti mismo», fue adoptado como lema por Sócrates y se corresponde con uno de los objetivos de la orientación.

A continuación, se van a nombrar algunos autores clásicos que escribieron obras que retrataban lo que podían ser elementos base para la orientación. Por ejemplo, Ramón Llull (1235-1316) escribió *Doctrina pueril* (1275), la cual esboza un programa de educación dedicado a su hijo. En esta obra se describen diversas profesiones (Derecho, Medicina) y oficios, considerando que la educación debía tener en cuenta la variedad de temperamentos y aptitudes. De esta manera, las personas

podían decidirse por la profesión hacia la que tuvieran una mayor disposición natural (Siguan, 1981: 14-31).

Una vez implantada la época del Renacimiento, el hombre se colocó en el punto de mira y el foco de atención del mundo. Se produjo el movimiento considerado como Humanismo y esto trajo consigo importantes avances científicos. Se puede decir que fue en este momento cuando surgieron los precursores de la orientación. Entre ellos, se pueden destacar tres españoles: Rodrigo Sánchez de Arévalo, Juan Luis Vives y Huarte de San Juan (Bisquerra, 1996).

Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470 ó 1480) nació en Santa María la Real de Nieva (Segovia), estudió teología en la Universidad de Salamanca y llegó a obispo. En 1468 publicó en Roma *Speculum Vitae Humanae*, que parece ser la compilación más antigua que se conoce sobre descripciones ocupacionales. Se realizó una primera versión en castellano, llamada *El excelente libro intitulado Speio de la vida humana* (Zaragoza, 1481). Esta obra aporta sugerencias sobre la elección de profesión y otorga una gran importancia a la información profesional.

Por su parte, Juan Luis Vives (1492-1540), filósofo y educador valenciano, se encargó de tratar temáticas que podrían ser catalogadas como psicopedagógicas. En su obra *De tradendis disciplinis* (1531), defendió la necesidad de la investigación de las aptitudes individuales de las personas para conocerlas mejor y encaminarlas a profesiones adecuadas. Además de este aspecto, esta obra también sugería la necesidad de organizar temporalmente los hechos para que estos pudieran ser más fácilmente memorizados, hacer hincapié en la motivación y el interés o ajustar la enseñanza en base a las diferencias individuales.

En su obra *De anima et vita* (Basilea, 1538), trató el tema de la memoria, el olvido, las facultades intelectuales y las emociones, entre otros aspectos. Además, en esta obra propuso las necesidades de que, en todos los centros educativos, el profesorado debería reunirse cuatro veces al año para discutir la manera de ser del alumnado y guiarlo hacia aquellos estudios para los cuales manifiesta mejores aptitudes.

Por último, Juan Huarte de San Juan (1529-1588), médico navarro, propuso una selección profesional en su *Examen de ingenios para las ciencias*, publicado en Baeza (Jaén) en 1575. El objetivo de este examen era elegir ingenios aptos y adecuados para las distintas actividades, de manera que se ponían en relación las habilidades con las profesiones. En esta obra, se afirmaba que las personas se diferencian entre ellas según las habilidades que posean, teniendo estas sus orígenes en causas naturales.

Según este autor, existían dos tipos de sujetos en función de la posesión o no de habilidades: sujetos hábiles, que son aptos para las tareas científicas; e inhábiles u

orientados hacia tareas de tipo mecánico. Tomó en consideración también en su obra las bases biológicas de la inteligencia, además del papel de la herencia, el ambiente y la educación en el desarrollo intelectual (Bisquerra, 1996).

Más adelante, en el siglo XX, la historia del pensamiento dio paso a la historia de la ciencia. En sus orígenes, la finalidad que se le suponía a la orientación era la de ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera. Es decir, el propósito final era conseguir que las personas alcanzaran la felicidad en su máximo exponente y a todos los niveles de su vida.

En relación a los autores, parece existir un consenso generalizado en la consideración del nacimiento de la orientación en Estados Unidos, de la mano de Parsons, Davis y Kelly, y más concretamente en 1908, con la fundación en Boston del “Vocational Bureau” y con la publicación de la obra “Choosing a Vocation” de Parsons (1909), en la cual aparece por primera vez el término “Vocational Guidance”, o lo que se traduce en español como Orientación Vocacional.

Otros autores conciben a Jesse B. Davis como el pionero de la orientación educativa. En 1907, al ser nombrado director de la High School de Gran Rapids (Michigan), este puso en marcha un programa que tenía como principal finalidad el cultivo de la personalidad, el desarrollo del carácter y la información profesional. Una de las obras representativas de Davis es *Vocational and Moral Guidance* (1914). Ya en esta obra quedaba patente la relación entre la moralidad y la orientación vocacional.

Por otro lado, Truman L. Kelly utilizó por primera vez el término “Educational Guidance” (orientación educativa), en 1914, ya que tituló así su tesis doctoral y utilizó este término en su defensa en el *Teacher College* de la Universidad de Columbia. Según este autor, y como se expondrá con detenimiento más adelante, la orientación educativa es una actividad de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumnado, ya se requiera esta para la elección de estudios o para la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. Así pues, la orientación educativa debe integrarse en el currículum académico (Bisquerra, 1996).

Se puede decir que, además de estas aportaciones, la orientación se desarrolla como fruto de una serie de movimientos de carácter histórico y social, entre ellos: los cambios sociales, la formación profesional, los movimientos de renovación pedagógica, la investigación educativa, la educación especial, la lectura y las estrategias de aprendizaje, la psicología evolutiva y de la educación, el estudio de las diferencias individuales, la psicometría y la psicotecnia, el movimiento de la higiene mental, el psicoanálisis, el conductismo, la psicología humanista y la psicología cognitiva (Bisquerra, 1996).

Es conveniente también hacer mención al hecho de que en sus orígenes la orientación tenía una connotación vocacional en Estados Unidos (*vocational guidance*), mientras que se consideraba profesional en los países europeos de lenguas románicas, principalmente en Bélgica, Francia, Italia, Suiza y España (Bisquerra, 1996). En estos últimos, se comenzó a denominar escolar y profesional (*orientation scolaire et professionnelle, orientamento scolastico e professionale, etc.*) a partir de los años 50. Esta doble terminología se mantendrá en muchos aspectos hasta la actualidad.

Más adelante, en la década de los años 70 surge el denominado “Movimiento de la educación para la carrera” (*career education*), que supone el primer paso de integración de la orientación dentro del sistema educativo.

El primer libro formal que trató este tema fue realizado por Hoyt et al. (1972), el cual es considerado como uno de los más claros exponentes de este movimiento. Según Hoyt et al. (1972), la “Educación para la carrera” consiste en la suma de los esfuerzos tanto de la comunidad como del propio sistema educativo, con el fin de prestar ayuda a todas las personas para que puedan familiarizarse con la escala de valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, asimilando así estos valores en su propio esquema personal, con el fin de ponerlos en práctica en sus propias vidas para contribuir a que el trabajo tenga un carácter significativo y satisfactorio para ellas.

Los objetivos que pretende conseguir la “Educación para la carrera” son (Hoyt et al., 1972):

- Cambiar el sistema educativo para poner el énfasis en la “carrera” a lo largo del currículum mediante la “infusión” de conceptos y contenidos vocacionales.
- Estrechar los lazos de unión entre el sistema educativo y la sociedad, de tal forma que la educación para la carrera sea un esfuerzo comunitario, más que una iniciativa aislada propia sólo del sistema educativo.
- Proporcionar a los individuos las habilidades de empleabilidad (*employability skills*) necesarias para ajustarse a los cambios sociales y profesionales.
- Proporcionar orientación vocacional de cara a la exploración del mundo del trabajo, toma de conciencia de la carrera y adquisición del proceso de toma de decisiones.
- Enseñar cómo las distintas materias académicas se relacionan con las ocupaciones.
- Proporcionar a los jóvenes valores de trabajo positivos para contemplar el trabajo como una parte significativa de la vida total.
- Relacionar más estrechamente la educación con el mundo del trabajo a lo largo de un proceso de educación permanente.

- Reducir los sesgos y estereotipos en los patrones de carrera.

A pesar de que en Estados Unidos y Reino Unido se utilizaba el término de “Educación para la carrera” (*career education*), en los países francófonos (Quebec, Francia y Bélgica) también se habla de “Activación del Desarrollo Vocacional y Personal” (ADVP) (Rodríguez, 1995).

2.3. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica acerca del concepto de orientación educativa y vocacional- profesional, su evolución histórica en España, su función en el ámbito educativo de la Formación Profesional así como los modelos y teorías que explican la elección profesional y la toma de decisiones para la inserción en el mundo laboral.

Para conseguir este objetivo, se han establecido otros cuatro objetivos específicos, que se concretan en los siguientes:

- Realizar un repaso bibliográfico sobre la evolución de la Orientación, tanto a nivel de definición como su actividad práctica dentro de los distintos contextos.
- Conceptualizar los términos de Orientación Vocacional-Profesional y Educativa.
- Exponer los distintos enfoques explicativos con sus correspondientes modelos sobre las motivaciones que tienen los individuos para elegir una profesión.
- Explicar el papel de la Orientación dentro de la Formación Profesional, así como realizar un análisis de cuál es la situación actual y las propuestas de mejora.

3. Fundamentación epistemológica

3.1. Qué es la orientación

En este apartado se especifican las principales definiciones de orientación en el ámbito educativo. Desde el inicio de los estudios sobre esta materia, son muchas las definiciones que se han elaborado, de tal forma que se hace imprescindible conocer las más importantes para elaborar un marco teórico completo.

En un principio la orientación era considerada como un modelo de origen extraescolar, pasando por una evolución hasta llegar a identificarse con la educación e incluso formar parte como un proceso integrado al currículo. Esta evolución y la incertidumbre terminológica nos hacen ver cómo Álvarez-González & Bisquerra (1995) y Mantero (2010), entre otros, analizan la problemática que tienen los orientadores y

las orientadoras en cuanto a utilizar los diversos conceptos para referirse a una misma área de la orientación.

Siguiendo a Sebastián Ramos (1990), la orientación puede ser entendida como un proceso de ayuda, de carácter interactivo, orientado a la capacitación del sujeto para la comprensión de sí mismo y del entorno, a fin de definirse de un modo autónomo y de llevar a la práctica un proyecto de realización personal, en todos los ámbitos de su vida. Otra de las primeras definiciones de la orientación que se recogieron en estudios españoles, la considera como un proceso interactivo que facilita una comprensión de sí mismo y del ambiente y lleva a establecer y/o clarificar metas y valores para la conducta en el futuro (Shertzer y Stone, 1972).

Si prestamos atención al carácter científico de la orientación, ésta puede definirse como el proceso de ayuda al alumnado dirigida a resolver situaciones deficitarias; esto es, proceso que es de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a unas normas y reglas fundamentadas en principios científicos (Sobrado, 1997). Ahondando en este aspecto, la orientación, como disciplina científica, se entiende como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios necesarios para el alumnado y en su contexto a fin de que este logre su plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal como social (Rodríguez Espinar et al., 1993).

También en ese año, Echavarría (1993) añadió a la definición de orientación la consideración de posibles alternativas ofrecidas por el entorno de las personas, para que estas pudieran elegir las opciones más cercanas a su potencial y trayectoria vital.

Álvarez Rojo (1994), por su parte, otorgó una importancia significativa a la figura del orientador, ya que según el contexto de práctica puede cambiar y ha de ser él el que ejecute un conjunto de funciones contingentes. También añadió a la definición de orientación una finalidad fundamental, esta es, la proyección hacia el desarrollo y la prevención de disfunciones dentro del sistema educativo.

Más adelante, en el año 1995, Rodríguez Moreno empezó a dar importancia a la función de la orientación como un hecho procesual capaz de ayudar a las personas a conocerse a sí mismas, con derechos y libertades dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadanos y ciudadanas responsables, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.

Tres años más tarde, Bisquerra y Álvarez (1998) destacaron la importancia de la orientación para potenciar el desarrollo de la personalidad integral del individuo. También en ese mismo año, Solé (1998) hizo hincapié en la importancia de la

orientación como guía y asesoramiento para las personas, de cara al proceso de toma de decisiones, así como la necesidad del ajuste entre las características de las opciones elegibles y las capacidades y limitaciones que se posean.

Una vez atravesada la barrera del nuevo siglo, Martínez Clarés (2002) definió la orientación como un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo.

Por último, en el año 2003, Santana Vega analizó la definición de orientación a un nivel más filosófico. De esta manera, afirmó que su función esencial era la de transmitir ideas y criterios de valor para que las personas pudieran elegir entre varias opciones, así como servirles de guía en una cuestión vital para ellas: qué hacer con sus vidas.

3.2. Orígenes y desarrollo histórico

3.2.1. Evolución histórica de la orientación en España

La orientación en España ha pasado por un lento y largo camino, desde la creación, en 1919, del Institut d'Orientació Professional de Barcelona y, poco después, del Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid (1924) (Benavent, 1996; Repetto, 2001).

Sus inicios y desarrollo hasta los años 60 estaban intrínsecamente relacionados con la formación técnico-profesional, desde la red de Oficinas-Laboratorio de Orientación Profesional, en todas las escuelas de enseñanza industrial (durante la década de los años 20 y 30), hasta la creación de los servicios de orientación en las Universidades Laborales, el Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnica (durante los años 50 y 60), afectado por un gran desarrollo legislativo (Rodríguez Moreno, 1998), a veces, con pretensiones relevantes para extender los servicios de orientación, los cuales no tuvieron demasiada repercusión. La razón fue, por un lado, la falta de medios, además de tratarse de ideas un tanto vanguardistas que pretendían mejorar de forma cualitativa los sistemas educativo y laboral, que no parecían ser fáciles de asumir en nuestro país (Benavent, 1996).

Con la llegada de la Ley General de Educación en 1970, establecida por el ministro Villar Palasí, se comienzan a contemplar los contenidos de orientación en todo el sistema educativo, concebida esta como un derecho del alumnado a lo largo de toda su vida escolar “atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (artículo 125.2). La evaluación sería entendida, a partir de ese momento, no únicamente como

un procedimiento de selección, sino principalmente de orientación, asignando al tutor o tutora la tarea de orientar la evaluación de su grupo (Repetto, 2001).

No obstante, las pretensiones de la Ley no llegaron a hacerse realidad, debido a cuestiones económicas y a que el profesorado aun no se encontraba totalmente preparado.

Un poco más tarde, a mediados de los años 70, se forjaron en las Universidades los primeros Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) y, posteriormente, a lo largo de los 80 y 90, surgieron servicios en todas las universidades, respondiendo a las necesidades inmediatas del alumnado que había acabado sus estudios universitarios y querían incorporarse al mercado laboral (Repetto, 1995; Sánchez García, 1999; Sánchez García et al., 2008).

En 1979, tuvo lugar un evento que marcó un antes y un después en la historia de la orientación española: se creó la denominada Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, y que daría paso, poco después, a la creación de la *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, hoy denominada *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, un referente para todos los orientadores y las orientadoras de nuestro país.

Sin embargo, no fue hasta 1990 con la llegada de la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (2002) cuando la orientación en España tuvo un mayor impulso en el ámbito educativo.

Gran parte del personal docente e investigador de las Universidades protagonizaron los hitos históricos citados anteriormente. Entre todas estas personas, es necesario destacar a la profesora Elvira Repetto Talavera, Catedrática de Orientación en la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) desde 1987.



Imagen 2: Elvira Repetto

Fuente: <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Presentacion.pdf>

Las aportaciones de Elvira Repetto al ámbito académico y científico han tenido una amplia aceptación dentro del campo de la orientación profesional. Repetto ha abordado a través de sus proyectos, tanto en el plano nacional como internacional, numerosos temas, como el perfil de cualificación del orientador u orientadora profesional, el desarrollo metacognitivo o las competencias socioemocionales. Dentro de su bibliografía también se encuentran trabajos como *Tu Futuro Profesional* (1999) y *Comprender y Aprender en el Aula* (2001).

En el ámbito institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Elvira Repetto ha sido Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (1995-1999), además de Decana de la Facultad de Educación (1999-2003).

Elvira Repetto, igualmente, ha intentado promover siempre las relaciones entre los profesionales de la orientación. Tanto es así, que es una de las componentes fundadoras, en 1979, de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional. A través de esta asociación, vio la luz un primer boletín en 1979, que pasaría a ser unos años más tarde, en 1987, el periódico trimestral INDEFOR, y, posteriormente, en 1990, sería la Revista de Orientación Educativa y Vocacional (ROEV), la que sería considerada como primera revista de orientación, con un carácter científico, creada en España.

Definitivamente, en 1997, esta revista pasaría a denominarse *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP) (Benavent, 2004).

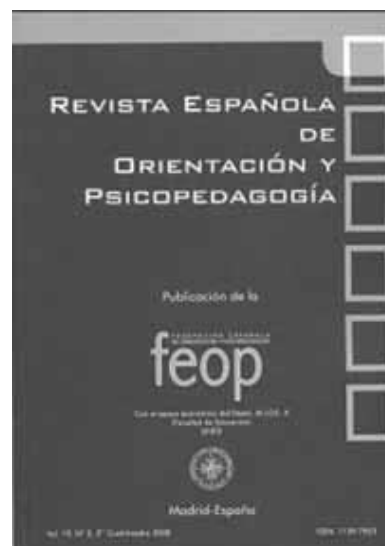


Imagen 3: Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía (REOP)

Fuente: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1229>

3.2.2. El panorama actual de la orientación en España

Desde la década de los años 90, la orientación se ha ido implantando sobre tres estructuras o subsistemas que a día de hoy parecen ser independientes: en primer lugar, se encuentra el sistema educativo, el cual engloba la educación primaria y secundaria; el segundo contexto se relaciona con la universidad; y por último, el sistema que comprende los ámbitos socio-laborales y de formación para el empleo que surgieron en 1995 (Sánchez, 2010).

	ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	ÁMBITO DE LAS UNIVERSIDADES	ÁMBITO SOCIO- LABORAL Y DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO
Destinatarios	- Población infantil y adolescente	- Estudiantes universitarios y egresados	- Jóvenes y adultos/as desempleados/as (y en menor medida, ocupados/as)
Modalidades de orientación más frecuentes	- Orientación de las dificultades de aprendizaje. En menor medida, orientación profesional y familiar	- Orientación profesional (inserción laboral, gestión de prácticas y bolsa de empleo). - En menor medida, orientación académica y del aprendizaje	- Orientación profesional (inserción y reinserción laboral). - En menor medida, orientación para la gestión de la carrera
Legislación	- LOGSE, 1990 - Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 2002	- Estatutos y normativa de cada Universidad (la LOU apenas regula esta actividad)	- Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 2002 - Diversas legislaciones de las CC.AA.
Estructuras de intervención	- Tutoría (en el aula) Departamento de orientación (en el centro) - Equipos de sector (en la zona) - Módulo FOL (sólo en Ciclos Formativos)	- Servicios de orientación (con diversas denominaciones, según cada universidad) - Estructuras de orientación	- Servicios públicos de empleo (Funcionan mediante programas preestablecidos de forma institucional por las Comunidades Autónomas).

		tutorial y de mentoría	
Formación inicial de los orientadores	- Psicopedagogos, psicólogos y pedagogos	- 50% Psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y 50% otras titulaciones diversas	- Titulaciones diversas, con predominio de psicólogos
Organismos que intervienen	- Ministerio de Educación - Consejerías de Educación de las CC.AA.	- Cada Universidad - Comunidades Autónomas	- Ministerios de Educación y de Trabajo - Comunidades Autónomas - Entidades sociales (Organizaciones sindicales, ONGs, Asociaciones profesionales, etc.)

Tabla 1: Cuadro de características de los contextos de Orientación

Fuente: elaboración propia a partir de *La orientación en España: despegue de una profesión* (Sánchez, 2010)

Se puede decir que los ámbitos escolares gozan de una práctica de orientación más consolidada y desarrollada, y sobre la que más se ha investigado. Se encuentra regida bajo un modelo institucional establecido en la LOGSE (1990) y en su posterior desarrollo legislativo, donde se aplica sobre todo una orientación del aprendizaje, y en menor medida, una orientación familiar y profesional (Sánchez, 2010).

No obstante, es cierto que la realidad de la práctica se encuentra todavía a cierta distancia del modelo teórico (Velaz de Medrano et al., 2001).

En el ámbito de los servicios públicos de empleo (formación para el empleo e inserción socio-laboral), la orientación ha sufrido un desarrollo que se ha diferenciado y que se ha basado en el modelo que, en un principio, se estableció en el INEM, y cuyo objetivo era facilitar la inclusión en el mundo laboral a los trabajadores que se

encontraban en una situación de exclusión social, para lo cual se creó una red en 1995 de *Servicios Integrados para el Empleo*, de cuya financiación se ocupó el Fondo Social Europeo.

Actualmente, existe un gran aumento de programas de orientación que tienen como finalidad ayudar a las personas a encontrar un empleo, intentando paliar las posibles situaciones problemáticas con las que se puedan encontrar.

No obstante, a pesar de que estos programas han sido positivos para posibilitar la inserción laboral de manera inmediata, estos no han concebido el proceso de búsqueda de empleo como un continuo que se debe mantener a lo largo de la vida, relacionado con el desarrollo profesional y personal de los sujetos durante su existencia vital, lo que daría sentido, de ser así, al concepto de formación permanente (Sánchez, 2010).

3.3. La Orientación Educativa

3.3.1. Conceptualización del término

Existen vínculos entre orientación y enseñanza, aunque también tienen divergencias. La enseñanza debería estimular la capacidad de conocer, mientras que la orientación debería estimular la capacidad de decidir. Es un término más amplio que el anterior, puesto que lo educativo es más amplio que lo escolar. Tiene su origen en el término *Educational Guidance*, de procedencia americana (Martínez, 2013).

La orientación educativa es un elemento fundamental en el contexto de la educación, sus características contribuyen a la calidad y eficacia de la enseñanza, preparando al alumnado a tomar la decisión de su elección vocacional. La finalidad no es otra que su autorrealización, sentirse útil, satisfecho y bien integrado dentro de la sociedad no solo laboral sino también humana. El correcto camino nos llevará a la autorrealización y eficacia del alumnado en el desarrollo de su puesto laboral, convirtiéndose en un trabajador productivo y plenamente satisfactorio. Es decir, la orientación va a tomar un papel muy importante e influyente en el mercado laboral, de ahí la importancia de destacar aquellas características más relevantes de la misma (Martínez, 2013).

3.3.2. Características y principios

Una vez definida la orientación educativa, se va a hacer una revisión de las características de esta, según diversos autores.

Rodríguez-Moreno (1995) y Mantero (2010) afirman que la orientación podría ser concebida como un hecho procesual de la mano de un profesional con el fin de

conseguir la promoción del individuo tanto a nivel personal como social. O lo que es lo mismo, la acción de orientar estaría relacionada con el proceso de andamiaje durante la trayectoria vital de las personas, para que, así, estas alcancen ese objetivo que se persigue de ser felices y sentirse realizadas.

También Martínez-Cano (2004) o Mantero (2010) añaden su aportación en la ampliación del concepto de orientación. Para ellos, esta práctica consistiría en varias fases, entre las que se encuentra la de ayudar a todo tipo de personas sin necesidad de que estas tengan que estar en una situación de riesgo, de manera que se fomente la autoestima y el desarrollo de las capacidades, haciendo que a su vez tengan la capacidad suficiente para que se tomen las decisiones oportunas relacionadas con la transición a la vida adulta.

Siguiendo con este razonamiento, Mantero (2010) ha recalcado la importancia del derecho de la orientación para todas las personas y no sólo para las que se encuentren en una situación de exclusión o problemática. De esta manera, ha realizado la siguiente clasificación atendiendo a la dimensión de la prevención dentro de la orientación (Martínez, 2013):

- **Prevención Primaria**, cuyo objetivo es, principalmente, acabar con las causas que provocan problemas en la población.
- **Prevención Secundaria**, se aplica cuando se quiere erradicar el problema de manera urgente ya que este ha sido detectado a tiempo, ya sea para remediarlo parcialmente o en su totalidad lo más rápidamente posible, para evitar que este vaya a más. Hay que tener en especial consideración aquellos colectivos más desfavorecidos que tienen más posibilidades de padecer estas problemáticas.
- **Prevención terciaria**, se realiza cuando se quiere rehabilitar a una persona que ya presenta problemas. Una de las medidas que se podrían tomar sería la de la reinserción laboral o social.

Dentro del ámbito educativo principalmente se hará uso del principio de la **Prevención Primaria**.

En la práctica actual de la Orientación Educativa, las funciones del orientador u orientadora pueden ser de dos tipos: por un lado, **directa o primaria**, en cuyo caso ejerce su influencia de manera directa hacia el alumnado, ya sea diagnosticando o dando información útil relacionada con el mundo académico o laboral después de la educación obligatoria; o bien, **indirecta o secundaria**, interviniendo a través del profesorado, de los padres y, en general, de toda la comunidad educativa, dándoles las pautas necesarias para que estos puedan ejercer también, siempre desde su posición, la orientación.

Mantero (2010) hace referencia a dos enfoques distintos relacionados con la práctica de la orientación:

- Planteamiento Curricular, que se refiere a la convergencia de la orientación con el currículum de las materias de estudio.
- Currículum de la Orientación, es el que crea el orientador u orientadora para sus propios proyectos de intervención sin tener en cuenta el currículum de las materias de estudio.

Según Fernández-Sierra (1993), la Orientación Profesional debería ser parte de estos contenidos en la ESO, mientras que, por su parte, Mantero (2010) recapitula las características a nivel general que debe tener el modelo de programas de intervención en orientación:

- El programa se desarrolla en función de las necesidades del centro.
- La elaboración de programas, con la finalidad de ayudar a sistematizar y comprender la intervención orientadora, dando cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como al carácter educativo de la Orientación.
- El programa está dirigido al alumnado en su totalidad, focalizando las acciones en el grupo de clase o al grupo diana, es decir, al que van dirigidas. Además, se toman como unidades principales el aula y el contexto escolar.
- El individuo no tiene un papel meramente pasivo, que recibe las acciones del orientador u orientadora, sino que es agente activo de su propio proceso de orientación.
- El proceso debe estar marcado por objetivos, con un seguimiento y evaluación de los alcanzados a lo largo de un continuo temporal.
- El orientador u orientadora posee como principales funciones el ser un componente más del equipo docente, ser capaz de trabajar conjuntamente con el resto de profesores, potenciar la participación de todas las personas implicadas y no perder el contacto con la realidad, a través de simulacros que favorezcan la auto-orientación y auto-evaluación.

A modo de conclusión y recapitulación, la Orientación Educativa tiene como principal finalidad, no solo formar parte del currículum de las materias de estudio, sino que su papel con el alumnado va más allá: consiste en desempeñar una serie de acciones que alienten a este a formar parte en un futuro del mundo laboral,

desempeñando una profesión que sea capaz de cumplir con sus expectativas y objetivos vitales, sin perder el contacto con la realidad y siendo conscientes tanto de sus aptitudes como de la situación socioeconómica en la que se encuentre la sociedad en la que viven en ese momento.

3.4. La Orientación Vocacional-Profesional

3.4.1. Conceptualización

Según Morchio (2010), la Orientación Vocacional-Profesional tiene como objetivo dinamizar el avance gradual en dirección a la madurez vocacional a través de acciones que favorezcan la construcción de una imagen de sí mismos y de la realidad en términos vocacionales (Martínez, 2013).

Hernández-Franco (2004) propone como definición de Orientación Vocacional Profesional aquel conjunto de estudios y profesiones que comparten aspectos entre sí, diferenciándose así de otras áreas, y siendo asimiladas por los estudiantes de manera global con un significado socio-laboral propio (Martínez, 2013).

Anaya y Repetto (1994) afirman que, hasta el año 1950, el concepto de Orientación Vocacional se concebía como una correspondencia entre las capacidades e intereses personales de los individuos y la profesión a desempeñar. No obstante, cinco años más tarde, Super (1955) indicaba que en realidad se trataba de un continuo vital que podía ir cambiando en función de que lo hiciera el desarrollo de la persona a nivel personal, madurativo, social, etc (Martínez, 2013).

3.4.2. Preferencias vocacionales

Según Holland (1997), las preferencias vocacionales se definen como un constructo teórico que permite organizar los datos de una persona, y comprender en qué se diferencia de otra en su personalidad, intereses y conductas, y esto a su vez, se puede medir a través de los inventarios de intereses y son expresiones de la personalidad.

3.5. Enfoques teóricos dentro de la Orientación Vocacional-Profesional para la elección de carrera profesional

Como consecuencia del amplio abanico de escuelas y teorías psicológicas, existe una amalgama de enfoques desde los que se puede abordar la orientación vocacional-profesional.

A continuación, se va a hacer una revisión de cuáles son los enfoques que de manera tradicional se han considerado dentro de la orientación educativa-vocacional, así como de diversos autores que se han postulado a favor de unos o de otros. La clasificación que se revisa a continuación se basa en la tipología expuesta por Martínez (2013).

3.5.1. Enfoques psicológicos

Dentro de los enfoques psicológicos, se pueden distinguir cinco grandes categorías, que a su vez presentan diversos modelos, identificados principalmente por los autores y autoras que los elaboraron y propusieron. Así pues, dentro de los enfoques psicológicos, se pueden distinguir el de rasgos y factores, los enfoques basados en la estructura de la personalidad, el evolutivo, el conductual-cognitivo y el enfoque de la toma de decisiones.

A) El enfoque de rasgos y factores

Como su nombre indica, el enfoque está basado en la teoría de rasgos y factores, que considera el rasgo como una característica estable del individuo que actúa prediciendo sus conductas. El enfoque se encarga de “medir” los rasgos para determinar las características de los individuos y conjugar estas con las de una ocupación, a fin de que el individuo se realice y que las demandas del puesto de trabajo sean cubiertas de la mejor manera. Debido a esta búsqueda del ajuste entre el individuo y una profesión, esta teoría ha sido también denominada “teoría de la adecuación”.

Según esto, el desarrollo profesional se concibe como un proceso cognitivo en que se priorizan las características del individuo y los diversos puestos de trabajo. La elección vocacional es un hecho puntual que nada tiene que ver con la visión procesual que adquiere en la actualidad, de manera que se considera que cada persona sólo puede tomar una decisión en un momento concreto, en función de lo adecuados que sean sus rasgos para la profesión a desempeñar.

Parsons (1909), es el primer autor que consideró el concepto de rasgo dentro de la Orientación Vocacional. Para él, es de vital importancia que la persona se conozca a sí misma y además sea consciente de las características propias del puesto de trabajo. Con este objeto, se crean a lo largo de décadas baterías psicométricas dirigidas a predecir el éxito de cada persona en una profesión.

El profesional o la profesional de la orientación juega por lo tanto un importante papel en el proceso, ya que su función es, básicamente, hacer una

correspondencia entre rasgos y profesiones afines. Quizás por esta razón, este enfoque haya recibido multitud de críticas, ya que no contempla en ningún momento factores como el contexto u otro tipo de influencias independientes del concepto de rasgo.

Como consecuencia, a pesar de haber sido casi la única teoría de orientación profesional, pierde importancia a partir de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, sirvió como base para los futuros enfoques que se desarrollaron luego.

B) Los enfoques basados en la estructura de la personalidad

Mientras que el enfoque anterior pone el énfasis en los rasgos, este tipo de enfoques estudia la personalidad del individuo pero a un nivel más profundo.

Según Sebastián Ramos (2003), la función de las teorías psicodinámicas es intentar ahondar en los estratos profundos de la personalidad de las personas, para que estas tomen conciencia de las razones que les llevan a comportarse de una manera concreta. Dentro del enfoque psicodinámico, se puede incluir la teoría de las necesidades psicológicas de Anne Roe y el enfoque tipológico de Holland.

El enfoque basado en las necesidades psicológicas de Anne Roe (1957)

Este enfoque se encuentra directamente relacionado con la Teoría de las Necesidades de Maslow. Para Roe (1957), la necesidad de “autorrealización” es el impulso que guía y motiva la conducta vocacional. Además, sostiene que esta necesidad de autorrealización viene mediada por las experiencias infantiles, es decir, la manera, en la que el sujeto aprende a satisfacer sus necesidades más básicas durante la infancia y adolescencia, se corresponde con la forma en la que después se enfrentará a las necesidades que se le planteen en la edad adulta.

Según Roe (1957) el clima familiar es un factor determinante en la elección profesional. Además, esta autora otorga más importancia a la manera en la que se desempeña la profesión, que a la elección en sí misma. Sin embargo, a pesar de tener en cuenta el papel familiar en la toma de decisiones, no ha suscitado demasiadas investigaciones científicas posteriores, quizás por las dificultades que ocasiona el medir el clima familiar. No obstante, no está exento de aspectos interesantes que pueden explicar la dinámica del desarrollo vocacional y la toma de decisiones.

El enfoque tipológico de Holland (1978)

Holland (1978) introduce un nuevo concepto, hasta ese momento ausente, dentro del enfoque psicodinámico: la interacción del individuo con su ambiente.

Se ha incluido dentro de la corriente psicodinámica de la opción y desarrollo vocacional, atendiendo a criterios históricos y también al número de autores que lo clasifican dentro de esta tendencia. Holland sostiene que la elección de una profesión no es más que una expresión de la personalidad de los individuos.

Por ello, crea una tipología de la personalidad con seis polos puros básicos entre los que se pueden establecer líneas de comunicación que expresan un continuo entre los distintos polos.

A continuación, se exponen varios tipos de personalidad que se corresponden con un ambiente profesional concreto, atendiendo a la manera de relacionarse con el medio:

- Realista. Son personas que se relacionan con el medio de manera objetiva, a través de una actividad manipulativa y concreta. Los ambientes profesionales que se relacionan con este tipo de personalidad son los que requieren movimiento físico y productividad material.
- Investigadora. Se trata de personas que se relacionan con el medio manipulando ideas, palabras y símbolos. Prefieren trabajar individualmente, tienen una gran autonomía y confianza en sí mismas y poseen importantes aptitudes verbales y matemáticas. Encajan en ambientes que requieren el uso de aptitudes abstractas y creativas.
- Artística. La personalidad artística se caracteriza por la creación. Estas personas son sensibles, introspectivas e impulsivas, pero sobre todo, originales. Rinden mejor en ambientes profesionales en los que se precisa y valora la intuición, la emoción y la intensidad.
- Social. El medio de estas personalidades es el de las relaciones humanas. Por eso prefieren trabajar con personas en cualquiera de sus ámbitos de relación: educativo, sanitario, político... Suelen tener altas habilidades verbales y manifestar interés por el cuidado de los otros.
- Emprendedora. Estas personas se caracterizan por ser persuasivas, extravertidas, entusiastas y aventureras. Holland (1978) se refiere en este caso a la “satisfacción de necesidades de poder” en referencia clara a otros postulados psicodinámicos. Su ambiente ideal es el que les permite desarrollar tareas de supervisión y liderazgo.
- Convencional. Se trata de personalidades que prefieren la estabilidad y la aprobación social. Por eso, desarrollan tareas perfectamente establecidas por

una normativa, en las que se evita la creación, la improvisación o el riesgo. El tipo de ambientes que se correspondería con este tipo de personalidad serían, por ejemplo, los que demandan tareas administrativas bien delimitadas.

Para el diagnóstico de los tipos de personalidad, Holland (1978) y algunos de sus colaboradores diseñaron dos instrumentos de evaluación: el Vocational Preference Inventory-VOI (1953) y el Vocational Exploration and Insight Kit (1980).

Ambos ayudan a establecer tres parámetros básicos de la teoría: la consistencia o el grado de coherencia entre las puntuaciones que obtienen los sujetos en los diversos tipos, la diferenciación, es decir, el grado de precisión en la definición del patrón de personalidad y la congruencia o el grado de coincidencia entre el tipo de personalidad y el ambiente profesional.

Sin embargo, y pese a tener en cuenta, como se ha mencionado antes, el contexto, este enfoque ha sido criticado por considerarse excesivamente simple. En cualquier caso, su influencia ha sido muy notable en instrumentos de evaluación posteriores, clasificaciones profesionales, por ejemplo, la Holland Occupational Classification (1973), así como materiales para el desarrollo de estrategias propias de ambientes profesionales concretos.

C. El enfoque evolutivo

El enfoque evolutivo es considerado como el primero que asume que la elección vocacional no es un hecho puntual en la vida de una persona, sino un proceso marcado por su mismo crecimiento y maduración.

Dentro de este enfoque se engloban tres teorías o modelos reseñables: el modelo de opción ocupacional de Ginzberg, el sistema de desarrollo profesional de Tiedeman y O'Hara y el modelo sociofenomenológico de Super.

Modelo de opción ocupacional de Ginzberg (1951)

El mérito de Ginzberg (1951) y sus colaboradores oscila en haber sido prácticamente los primeros en sugerir que la orientación es un proceso altamente influenciado por el desarrollo global de la persona.

Básicamente, lo que propone el modelo de opción ocupacional es, como se ha mencionado antes, que la elección vocacional es un proceso que abarca toda la vida laboral y se enmarca dentro del desarrollo global del sujeto.

La elección vocacional se entiende como un concepto voluble que va cambiando a medida que lo hace el compromiso que tiene la persona con la sociedad según la etapa vital en la que se encuentre:

- En una primera etapa denominada “periodo de la fantasía”, la cual dura hasta los 12 años, el trabajo es concebido como un requisito para la participación social en el mundo adulto con plenos derechos; la profesión se entiende como una mera satisfacción de necesidades, por lo que el niño o la niña desea aquellas profesiones que percibe como valiosas en los adultos de su entorno. Debido al carácter inmediato y objetivo que tienen las elecciones vocacionales en esta etapa, el compromiso mencionado anteriormente, es denominado por el grupo de Ginzberg como objetivación.
- La segunda etapa, denominada de tanteo, empieza cuando lo hace la adolescencia. Se caracteriza por la paulatina toma de conciencia de la necesidad de afrontar un compromiso vocacional futuro (previsión), aunque eso suponga en algunos casos sacrificar algunas satisfacciones inmediatas (postergación). Sin embargo, el proyecto profesional no se concibe aún como algo cercano.
- En la edad adulta o realista, la elección vocacional tiene ya una dimensión social, por lo que las motivaciones se empiezan a vislumbrar no solo individualmente sino también a nivel de grupo. La búsqueda de satisfacción a través del propio trabajo juega un importante papel.

Sin embargo, la manera en la que toma forma este compromiso puede verse nublado por otros condicionantes como las limitaciones personales, las oportunidades con las que cuente la persona, así como su escala de valores.

Este modelo, a pesar de las limitaciones de su formulación inicial, ha sentado las bases del enfoque evolutivo y sus influencias han marcado otras teorías posteriores de orientación académico-profesional.

Sistema de desarrollo profesional de Tiedeman y O'Hara (1976)

Para Tiedeman y O'Hara(1970), el proceso de la toma de decisión supone el comienzo del proceso de construcción de la propia identidad. En otras palabras, no es hasta el momento en el que la persona toma contacto con el mundo del trabajo cuando esta comienza a conocer lo que es el rol del trabajador, implementándolo de esta manera a su personalidad a través de dos tipos de procesos: la diferenciación y la integración (Pérez Boullosa y Blasco, 2001).

En primer lugar, la diferenciación se produce como fase previa a la toma de decisión vocacional, y su vez se subdivide en varias subáreas: la exploración de diferentes metas, la cristalización de las diferentes alternativas, la opción firme por una de ellas y la clarificación de la opción tomada.

Una vez producida la diferenciación entre las diversas opciones vocacionales que se han identificado, tiene lugar el denominado proceso de integración que se encuentra formado por las etapas de inducción, es decir, el ingreso, aceptación y adaptación de la persona en la situación o la experiencia laboral; la reforma o afirmación de sus propios criterios dentro del grupo y la integración, que consiste en la búsqueda de un equilibrio entre las fuerzas contextuales del trabajo y las propias iniciativas.

Uno de los elementos que caracterizan este enfoque es el hecho de que vuelve a hacer hincapié en la consideración de la elección vocacional como un proceso que dura toda la vida, es decir, no como un hecho aislado y concreto sino como un continuo en el tiempo, muy acorde con la concepción que se tiene actualmente.

Modelo sociofenomenológico de desarrollo diferencial de Donald E. Super (1980)

El modelo sociofenomenológico de Super (1980) es considerado uno de los mejores modelos cuando se trata de explicar cómo se produce el proceso de elección vocacional.

Una de sus mayores aportaciones ha sido la afirmación de que el desarrollo profesional es algo dinámico, voluble, que adopta diferentes aspectos según la etapa vital que atraviese la persona, sus experiencias vividas y la concepción de sí misma.

Por ello, el autoconcepto se torna vital dentro de este modelo, que también puede conocerse como “la teoría del desarrollo del autoconcepto”. Asumiendo esto, Super defiende el hecho de que cada persona elige aquella profesión u oficio que le va a dar la opción de jugar un papel que va en consonancia con el concepto de sí misma. (Rodríguez Moreno, 1995).

En 1952, Super (1980) enuncia doce principios en los que basa su enfoque (Rodríguez Moreno, 1995):

- El desarrollo profesional es un proceso progresivo, continuo y normalmente irreversible.
- El desarrollo profesional es un proceso ordenado, esquematizado y predecible.
- El desarrollo profesional es un proceso dinámico.

- Los conceptos de sí mismos se empiezan a formar antes de la adolescencia y no se traducen a términos ocupacionales hacia el final de la misma.
- Los factores del realismo (la realidad de las características personales y la realidad de la sociedad) juegan un papel cada vez más importante en la elección ocupacional a medida que aumenta la edad, desde la infancia a la edad adulta.
- Las satisfacciones laborales dependen de hasta qué punto una persona puede encontrar la manera adecuada de expresar, en el trabajo, sus aptitudes, sus capacidades, sus intereses, sus valores y sus rasgos personales.
- El grado de satisfacción que una persona consigue con su trabajo depende del grado en que ésta puede desarrollar el concepto que tiene de sí misma en ese trabajo.

Según estos principios, se pueden sacar diversas conclusiones:

Los tres primeros principios de Super (1980) hablan de una concepción dinámica de la profesión, de un marcado carácter evolutivo que, no obstante, puede predecirse en función de las experiencias previas y la personalidad del individuo.

De acuerdo con el autor, el proceso tiene su punto álgido en la etapa de la adolescencia, cuando la persona empieza a ser más consciente de sus experiencias y del entorno, así como una visión realista de sí misma, lo que va a ser decisivo para la elección de la vocación.

Super (1980) también proporciona, a partir del principio 12, la clave de su enfoque, la satisfacción personal de la persona en el trabajo dependerá de la manera en la que ésta pueda desarrollar en él el concepto que tenga de sí misma. Es decir, depende de la madurez vocacional que esta posea.

Si el comportamiento vocacional de una persona varía en función de su edad y sus circunstancias, lo que se entiende por madurez vocacional también cambiará a lo largo de la vida. Con esta premisa Super elabora el *Life Career Rainbow*, o arco iris de la vida, por el que especifica las características propias de cada etapa vital en relación con la elección y el desarrollo vocacional.

D) El enfoque conductual-cognitivo.

El enfoque conductual-cognitivo se basa en los principios de las teorías de psicología cognitiva y conductista para analizar el proceso de decisión y desarrollo vocacional.

El modelo más destacable dentro de este enfoque es el del Aprendizaje Social para la Toma de Decisiones de Krumboltz (1976).

Modelo de Aprendizaje Social para la Toma de Decisiones de Krumboltz (1976).

El modelo de Krumboltz analiza uno de los principales acontecimientos en el desarrollo vocacional, la toma de decisiones, desde teorías cognitivo-conductuales, que se basan, sobre todo, en la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Según la teoría del aprendizaje social de Bandura, la persona es reforzada vicariamente a través de los refuerzos asignados a los modelos que observa, la persona que decide su ingreso o formación en una profesión recibe influencias bien de su propio contexto, bien del contexto de otros.

Según Krumboltz (1976), la persona recibe varias influencias que le ayudan a tomar una decisión con respecto a la profesión que puede desempeñar: los factores genéticos y las aptitudes especiales, los factores relacionados con las condiciones medioambientales, las experiencias de aprendizaje y las aptitudes o destrezas de aproximación a una tarea, es decir, la resiliencia.

De esta forma, el ambiente o las circunstancias personales influyen muy poderosamente en la decisión vocacional. Es por ello que la orientación se torna determinante en la decisión y puede dar una visión más neutral a la hora de evaluar las distintas alternativas. Así, Krumboltz propone siete fases para aportar esta visión objetiva y sistemática para enfrentarse al proceso de toma de decisiones (Sebastián Ramos, 2003:156):

- Definir el problema del modo más adecuado y preciso.
- Examinar los valores personales, intereses y habilidades.
- Proporcionar una variedad de alternativas.
- Recoger la información necesaria para cada alternativa.
- Determinar qué fuentes de información son fiables y realistas.
- Organizar e iniciar la secuencia de conductas para la toma de decisiones.
- Generalizar el proceso de toma de decisiones a nuevos problemas.

Para llevar a cabo de manera correcta estos principios, el profesional de la orientación debería plantear problemas cotidianos al alumnado para que ellos pudieran poner en una balanza cuanto tiempo y esfuerzo les puede implicar cada una de las opciones que poseen.

Así mismo, según este autor, resulta conveniente llevar a cabo actividades que faciliten el autoconocimiento, a través de cuestionarios, por ejemplo, dar información sobre salidas laborales, tener experiencias profesionales, entrevistas que permitan poner en práctica destrezas propias, etc.

A modo de cierre y citando a Rodríguez Moreno (1998: 67):

“Fue Krumboltz quien anticipó la importancia de la ayuda a los adolescentes para que supieran más sobre el mundo del trabajo, para que profundizaran y ampliaran sus conocimientos sobre el sistema ocupacional, y sus obligaciones, y para ayudarles a adquirir destrezas específicas relacionadas con el trabajo”.

E) El enfoque de la toma de decisiones

El modelo de Krumboltz ha servido como una introducción a los enfoques que prestan especial atención al proceso de toma de decisiones. Desde este enfoque, la toma de decisiones se convierte en el concepto más importante de los modelos que se analizan a continuación.

Modelo conductista de Gelatt

Gelatt se considera como uno de los autores pioneros que aplicaron teorías psicológicas para la toma de decisiones en el ámbito concreto de la Orientación Profesional (Caballero, 2005).

Su modelo se basa en la importancia de la información para poder tomar buenas decisiones con respecto al trabajo a realizar.

El modelo posee varias fases. En primer lugar, se realiza una recogida de datos, después se estudia la conveniencia y las consecuencias que tendrían para la persona estas decisiones, eligiendo una y declinando las demás en función de los criterios personales. La decisión obtenida como consecuencia, puede ser tanto definitiva como investigadora: la primera concluye en el objetivo planteado al inicio del proceso y la segunda produce una revisión en los métodos de investigación y en la recogida de datos para iniciar de nuevo la secuencia.

La base de este modelo cuenta con una amplia aceptación en la actualidad, dado que se corresponde con el trabajo que realiza el orientador u orientadora en los centros.

Modelo de decisión vocacional de Katz

Para Katz, la escala de valores que posee la persona influye de manera determinante en la toma de decisiones, ya que esta es un reflejo de la primera.

Según Rodríguez Moreno (1998), se pueden extraer varias repercusiones para la práctica orientadora, acordes con el modelo de Katz y de Gelatt:

- La recogida de información relevante y fiable es esencial para una toma de decisiones realista.
- Debe servir para clarificar alternativas, recoger y usar datos en el momento de la toma de decisiones.
- Se debe intentar que el alumnado tenga expectativas realistas en el momento de la toma de decisiones.
- Se han de tener en cuenta acontecimientos tanto pasados y presentes como futuros, ya que el proceso de toma de decisión es dinámico y sólo resulta satisfactorio si es congruente.
- La persona debe haber sido informada de todas las alternativas posibles y debe ser capaz de informar y analizar la relevancia y la fiabilidad de las propuestas.

Para ello, el profesional de la orientación debe ayudar al orientado en la evaluación crítica de las fuentes de información.

Por último, hay que señalar que el modelo ha servido como base para la mayoría de las aplicaciones informáticas desarrolladas para establecer preferencias vocacionales en función de escalas axiológicas de los sujetos.

3.5.2. Enfoques no psicológicos

Una vez que se han especificado los enfoques psicológicos, a continuación se mencionan los enfoques no psicológicos que completan el mapa de la orientación.

A) Enfoque del azar o casualista

Según este enfoque, son factores externos a la persona los que van describiendo de manera aleatoria la trayectoria profesional de esta, sin que ella tenga ningún papel activo dentro de este proceso.

Los máximos representantes de este enfoque (Miller y Form, 1969) consideran que son las experiencias imprevistas o fortuitas las que van definiendo el itinerario profesional de una persona.

Debido al carácter radical de esta aproximación, la Orientación Profesional no tendría cabida dentro de la vida de las personas, ya que todos los eventos serían fortuitos y carecerían de un mínimo de “predecibilidad”.

Existen algunos autores que sí creen en el papel activo de la persona en la toma de decisiones de la carrera profesional, sin restar importancia a los factores externos.

Por ejemplo, Blau (1956) encuentra importantes diferencias en el nivel escolar en función del status social de los padres. Algunas investigaciones, como las llevadas a cabo por Rodríguez Moreno (1998), encuentran correlaciones positivas entre el nivel de logro académico, el nivel de ocupación alcanzado, las expectativas socio familiares y la tendencia a un determinado status ocupacional.

Según estos datos, los factores externos sí influirían en la elección vocacional de las personas.

B) Enfoque económico

Según este enfoque, el factor económico es el principal determinante de la elección.

Es decir, las personas se distribuirían de forma igualitaria en las ocupaciones en función de las oscilaciones de la oferta y la demanda. No obstante, no todas las personas se encuentran concentradas en los mismos tipos de trabajo.

Pérez Boullosa y Blasco (2001) explican este fenómeno atendiendo a varias razones: en primer lugar, el nivel económico de partida de la persona puede determinar la elección de una ocupación; en segundo lugar, el propio nivel económico puede facilitar el acceso a información relativa a otras ocupaciones; y, en tercer lugar, porque el económico es uno más de los factores sociales que se tienen en cuenta a la hora de tomar una decisión.

C) Enfoque sociológico

Actualmente, la amplia mayoría de autores no entienden el proceso de la toma de decisión vocacional sin la influencia del entorno en el que se encuentre la persona. Este es precisamente el punto de partida de este enfoque. Los autores pertenecientes a este enfoque (Super y Bachrach, 1957) defienden la idea de que la “vocacionalización” es un proceso que se corresponde con las metas y objetivos profesionales que la persona se plantea, y que estos se van aprendiendo a valorar a través de una serie de claves sociales específicas que son dependientes del contexto.

Con la intención de clarificar en la medida de lo posible lo expuesto anteriormente, a continuación se expondrá una tabla-resumen con los distintos enfoques y sus correspondientes modelos.

Haciendo un repaso de todas las teorías mencionadas, se puede concluir que puede existir relación entre las teorías psicológicas y aquellas que defienden la influencia de factores sociales en la decisión de la carrera profesional de la persona. Estas conexiones suponen el punto de partida para que se desarrollen en el futuro enfoques más desarrollados y completos, que ayuden a explicar mejor como se produce la toma de decisión vocacional (Martínez, 2013). En la siguiente tabla, se puede ver la clasificación de una manera resumida.

ENFOQUES PSICOLÓGICOS	
ENFOQUES	MODELOS
Enfoque de Rasgos y Factores	
Enfoque Basados en la Estructura	- Enfoque basado en las necesidades psicológicas de Anne Roe (1957). - Enfoque Tipológico de Holland (1974).
Enfoque Evolutivo	- Modelo de opción ocupacional de Ginzberg (1951). - Sistema de desarrollo profesional de Tiedeman y O'Hara (1976). - Modelo sociofenomenológico de desarrollo diferencial de Donald E. Super (1980).
Enfoque Conductual	- Modelo de Aprendizaje Social para la Toma de Decisiones de Krumboltz (1976).
Enfoque de la Toma de Decisiones.	- Modelo conductista de Gelatt. - Modelo de decisión vocacional de Katz.
ENFOQUES NO PSICOLÓGICOS	
Enfoque del azar o casualista.	
Enfoque económico.	
Enfoque sociológico.	

Tabla 2: Resumen de los enfoques.

Fuente: elaboración propia.

3.6. La Orientación Profesional dentro de la Formación Profesional

Como se ha venido mencionando anteriormente, el objetivo que actualmente debe tener la Orientación Profesional dentro de los sistemas es el de acompañar a todas las personas a largo de sus vidas y no de manera puntual y concreta en un periodo de tiempo. Uno de los sistemas donde tiene cabida esta orientación, en este caso con una connotación más laboral, es dentro de los estudios de Formación Profesional.

Actualmente, la Orientación Profesional forma parte del currículo de todos los ciclos formativos dentro del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

Siguiendo el razonamiento con el que se iniciaba el epígrafe, según la OCDE (2004), la Orientación Profesional (OP) son todas aquellas prestaciones destinadas a contribuir a ayudar a las personas, sin tener en cuenta la edad ni la etapa vital en la que se encuentren, de manera que estas puedan tomar decisiones que impliquen su educación, formación, empleabilidad y gestión de sus carreras y/o profesiones futuras.

En el caso de la FP, se incluyen además los denominados “programas de formación diseñados para conducir a un trabajo o tipo de trabajo” (OCDE, 2004), y a su vez, estos se dividen en dos (Sanz, 2010):

- La FP inicial, con currículos diseñados inicialmente para un perfil de ciudadano o ciudadana joven (menor de 30 años), al inicio de sus carreras y la mayoría de las ocasiones antes de entrar al mercado de trabajo.
- La FP continua, que consiste en formación desde la empresa u otros ámbitos, intentar reconducir trayectorias profesionales dentro del mismo sector profesional o en otro diferente.

Se puede afirmar, por tanto, que la Orientación Profesional (OP) otorga una serie de beneficios a los estudiantes de la Formación Profesional (Sanz, 2010).

Estos beneficios pueden ser educativos, por ejemplo, haciendo que los individuos tomen consciencia de sus aspiraciones e intereses personal para encontrar un trabajo y esto mejoraría la eficacia de los sistemas de formación y su gestión dentro del mercado laboral; beneficios laborales, contribuyendo a una mejor adaptación de la oferta y la demanda, redirigiendo a la persona para que pueda desempeñar un trabajo en el que pueda desarrollar todo su potencial y además evitar la sobrecualificación; y por último, beneficios de equidad, ayudando a la inclusión social y a la igualdad de oportunidades, acercando el mercado laboral a los colectivos más desfavorecidos y equiparando el trabajo de las mujeres al de los hombres haciéndoles ver que pueden

desarrollar la misma tipología sin atender a concepciones tradicionales estereotipadas y machistas.

Atendiendo a todo lo dicho anteriormente, se puede entender que la OP se constituye como una herramienta fundamental en los procesos de toma de decisiones, ya que es el nexo de unión entre la formación, en este caso profesional, y el trabajo.

Además de esto, es necesario que la Formación Profesional, desde la perspectiva de la Orientación Profesional, incorpore en sus currículos el entrenamiento en competencias profesionales, habilidades sociales, destrezas así como requisitos que son igual de necesarios tanto para encontrar un empleo como para mantenerlo (Sanz, 2010).

Según algunos estudios del entorno europeo, por ejemplo en Hungría (OCDE, 2008), indican que más de un tercio de los estudiantes de FP inicial escogerían una ocupación diferente en el caso de que se les diera la oportunidad de empezar de nuevo. Por tanto, la OP debe garantizar que toda persona en formación esté informada de todas las opciones que se puede encontrar dentro tanto de su itinerario inicial como en otros itinerarios más afines en determinado momento a sus expectativas e intereses, de manera que se pueda rentabilizar al máximo la formación ya recibida (Sanz, 2010).

En definitiva, y a título personal, se puede afirmar que la Orientación Profesional tiene un carácter fundamental dentro de los estudios de Formación Profesional, ya que es el puente que sirve de unión entre la teoría que se imparte en los ciclos y el mundo laboral. Siguiendo este razonamiento, y dado el tiempo que se le dedica a esta parte del módulo de FOL, la OP carece de la importancia necesaria para que las personas que se encuentran en formación reciban la información y el entrenamiento requeridos para enfrentarse con solvencia a un mundo laboral competitivo y exigente, así como estrategias para hacer frente a los posibles cambios que se puedan producir dentro de ellas mismas a lo largo de sus vidas y que puedan tener implicaciones tanto laborales como personales.

3.7. Reflexión personal y comentarios finales

Para cerrar todo lo expuesto con anterioridad, se debe concluir con el firme convencimiento de que la Orientación es un campo que tiene aún mucho camino por recorrer en la sociedad en la que nos encontramos actualmente. Por citar un ejemplo que puede resultar más familiar, los sistemas educativos carecen actualmente de la cantidad de profesionales de la orientación necesarios para abarcar a todo el alumnado, teniendo en cuenta la diversidad de problemáticas que pueden surgir, las propias diferencias individuales, los distintos intereses profesionales que pueden

tener, por ejemplo, a la hora de elegir estudiar una carrera universitaria o decantarse por un Ciclo de Formación Profesional.

Quizás aquí sea donde radique el problema del exceso de estudiantes que deciden realizar carreras universitarias en detrimento de los que deciden abrirse un hueco dentro del mundo de la Formación Profesional, a pesar de existir datos que refutan que existe una empleabilidad más directa de personas provenientes de Ciclos Formativos que de carreras universitarias. ¿Por qué, a pesar de ello, existe una decisión casi automática de los estudiantes de matricularse en la universidad una vez acabada la Enseñanza Secundaria? Puede que la respuesta sea la falta de información que reciben en relación a la Formación Profesional, de ahí que se decidan por el otro camino.

Las posibles razones por las cuales no reciben la suficiente información para poder decidirse por seguir los estudios de la Formación Profesional pueden ser varias. Entre ellas, la poca preparación o dedicación a su trabajo del profesional o la profesional de la Orientación, la poca motivación o interés del alumnado, o por último, y aquí hago hincapié, el desbordamiento del primero o la primera por el exceso de trabajo. Es posible que el orientador o la orientadora no posea el tiempo suficiente para atender las necesidades de todo el centro y además poder ofrecer la información necesaria al alumnado que se prepara para hacerse un hueco en el mercado laboral, ya sea a través de un ciclo formativo o de una carrera universitaria.

De esta manera, la mayoría del alumnado decidirá realizar una carrera universitaria por defecto, aunque quizás sus capacidades, intereses y aptitudes se correspondan más con un ciclo formativo, solo por el hecho de que reciben más información proveniente del primer ámbito a través de los medios de comunicación, familiares, etc. Las consecuencias pueden ser la decepción, frustración o apatía del alumnado una vez comience la carrera, al comprobar que sus características personales no acaban de encajar con las demandas del mundo universitario.

Para paliar esta problemática, sugeriría ampliar el personal de los profesionales de la Orientación como mínimo a dos por centro, dependiendo del tamaño de este último. Con ello, se podría asegurar un mayor alcance de la labor orientativa al alumnado, en cualquier tipo de ayuda que este demande.

No hay que olvidar que, tal y como se ha expuesto anteriormente, una de las principales funciones de la Orientación, ya sea esta Educativa, Vocacional o Profesional, no es otra que la de procurar que exista una congruencia entre los intereses, actitudes, preferencias y rasgos personales y el lugar que tenemos reservado en la sociedad para poder desempeñar una profesión que nos haga sentir realizados y realizadas a todos los niveles y que su función principal sea, por encima de todas, reportarnos felicidad durante el transcurso de nuestras vidas.

4. Proyección Didáctica.

Programación didáctica del módulo de formación y orientación laboral

CURSO: 2018/2019

CENTRO EDUCATIVO	I.E.S. San Jerónimo	
DEPARTAMENTO:	Formación y Orientación laboral.	
CICLO FORMATIVO:	Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil	
FAMILIA PROFESIONAL:	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	
CURSO EN EL QUE SE IMPARTE EL MÓDULO:	Primer Curso	
ASIGNATURA/MÓDULO:	Formación y Orientación Laboral	
HORARIO Y AULA	Lunes, Jueves y Viernes, en el aula 15	
NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN EL AULA:	23	
TEMPORALIZACIÓN:	<i>Horas anuales</i>	<i>Horas semanales</i>
	96	3

4.1. Introducción

La elaboración de la programación didáctica supone una de las más importantes tareas del profesorado, derivando de la complejidad de la cantidad de actividades que tiene que llevar a cabo este a lo largo del curso. El objetivo de la programación es intentar que los contenidos que se imparten durante las clases no se deban a razones arbitrarias ni a decisiones repentinas del docente, si no que todo se encuentre sujeto a un plan previamente establecido y meditado.

Se debe considerar, pues, como un instrumento que servirá de guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que se considere en un marco abierto y flexible.

Las programaciones didácticas suponen el tercer nivel de concreción curricular y su elaboración es competencia y responsabilidad del profesorado, y se encontrará siempre sujeta a las normas y reglas del Proyecto Educativo del centro.

Se trata por lo tanto de una serie de decisiones que conciernen a los objetivos/capacidades terminales, contenidos de aprendizaje, secuenciación de los mismos, metodología y evaluación.

Considerando esta serie de pautas, llevo a cabo esta programación didáctica partiendo del marco de la autonomía pedagógica de los docentes y las docentes.

4.2 Normativa de aplicación a esta programación didáctica

Este ciclo formativo de Grado Superior se encuentra regulado por Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas y la ORDEN de 9 de octubre de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil.

4.3 Competencias profesionales, personales y sociales

Las competencias profesionales, personales y sociales de este título son las que se relacionan a continuación:

- a) Programar la intervención educativa y de atención social a la infancia a partir de las directrices del programa de la institución y de las características individuales, del grupo y del contexto.
- b) Organizar los recursos para el desarrollo de la actividad respondiendo a las necesidades y características de los niños y niñas.

- c) Desarrollar las actividades programadas, empleando los recursos y estrategias metodológicas apropiadas y creando un clima de confianza.
- d) Diseñar y aplicar estrategias de actuación con las familias, en el marco de las finalidades y procedimientos de la institución, para mejorar el proceso de intervención.
- e) Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, así como de las familias que requieran la participación de otros profesionales o servicios, utilizando los recursos y procedimientos apropiados.
- f) Actuar ante contingencias relativas a las personas, recursos o al medio, transmitiendo seguridad y confianza y aplicando, en su caso, los protocolos de actuación establecidos.
- g) Evaluar el proceso de intervención y los resultados obtenidos, elaborando y gestionando la documentación asociada al proceso y transmitiendo la información con el fin de mejorar la calidad del servicio.
- h) Mantener actualizados los conocimientos científicos y técnicos relativos a su actividad profesional, utilizando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- i) Actuar con autonomía e iniciativa en el diseño y realización de actividades, respetando las líneas pedagógicas y de actuación de la institución en la que desarrolla su actividad.
- j) Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en el que se esté integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presenten.
- k) Generar entornos seguros, respetando la normativa y protocolos de seguridad en la planificación y desarrollo de las actividades.
- l) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.**
- m) Gestionar su carrera profesional, analizando oportunidades de empleo, autoempleo y aprendizaje.**
- n) Crear y gestionar una pequeña empresa, realizando estudio de viabilidad de productos, de planificación de la producción y de comercialización.**
- ñ) Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y de responsabilidad.**

4.4 Contextualización del centro y del alumnado donde se encuadra la programación:

Extraído del Plan de Convivencia del I.E.S San Jerónimo (Sevilla), se indica lo siguiente:

4.4.1 Características del centro y su entorno

4.4.1.1. Entorno del I.E.S

San Jerónimo se halla ubicado en el barrio periférico del mismo nombre de la ciudad de Sevilla. Está ubicado en la zona norte de la ciudad, separado físicamente del núcleo urbano por el cementerio y polígonos industriales. En cuanto a las características socioeconómicas, el barrio está compuesto tradicionalmente por familias con un nivel económico medio-bajo en su mayoría. Además, en los últimos años ha experimentado un aumento en el número de familias inmigrantes. A esto hay que sumarle los años de crisis que venimos soportando, incidiendo aún más en el paro, consumo de drogas y, en consecuencia, una mayor delincuencia juvenil. Todo esto convierte al barrio de San Jerónimo en una zona claramente desfavorecida social y económicamente, donde es necesaria una fuerte inversión educativa, no solo a nivel académico, sino también en valores cívicos y de convivencia.

4.4.1.2 El centro y la comunidad educativa

El IES San Jerónimo está ubicado en la Calle Corvina nº 17, en un recinto de aproximadamente 10.000 m² donde se asientan, además del edificio escolar, zonas deportivas y ajardinadas. El horario del mismo es de mañana, de 8:15 a 14:45 horas. La duración de las clases lectivas es de 1 hora y la del recreo es de media hora (11:15 a 11:45 horas). Por la tarde el centro permanece abierto para clases de adultos de 16:00 a 21:00 horas y, hasta el día de hoy, también se desarrolla el Programa de Acompañamiento, de lunes a jueves de 16:00 horas a 18:00 horas. En cuanto al profesorado, indicar que para el curso 2017-18, la plantilla del centro es de 56 profesores con jornada completa. Además, hay que sumar 3 profesores compartidos con otros centros, de los cuales 1 son para religión católica, una profesora de PT a media jornada, y otra para el módulo formativo de Comunicación alternativa (FP). En cuanto al PAS, el centro cuenta con dos ordenanzas y una auxiliar administrativa.

4.4.2 Características del alumnado

El IES San Jerónimo tiene adscritos los dos centros de primaria del barrio (CEIP Buenavista y CEIP Federico García Lorca). Este curso, además del alumnado llegado de estos dos centros, han ingresado en el instituto alumnos y alumnas de otros colegios

de la zona y, no sólo en 1º ESO sino en cursos superiores. El Centro, en la actualidad cuenta con aprox. 640 alumnos, distribuidos de la siguiente forma:

NIVEL	Nº GRUPOS	Nº ALUMNOS
1º E.S.O.	3	90
2º E.S.O.	4 + PMAR	114
3º E.S.O.	4 + PMAR	98
4º E.S.O.	3	77
1º B Ciencias y Arte	1	25
1º BAC. HyCCSS	1	28
2º B Ciencias y Arte	1	31
2º BAC. HyCCSS	1	23
CFGS Sistemas Microinformáticos y Redes	2	45
CFGS Educación Infantil	2	61
CFGM Atención Sociosanitaria	2	36
TOTAL	24	628

Tabla 3. Distribución del alumnado por niveles.

4.5 Resultados de aprendizaje

4.5.1 Objetivos generales del ciclo formativo:

Los objetivos generales de este ciclo formativo son los siguientes:

- Identificar y concretar los elementos de la programación, relacionándolos con las características del grupo y del contexto para programar la intervención educativa y de atención social a la infancia.
- Identificar y seleccionar los recursos didácticos, describiendo sus características y aplicaciones para organizarlos de acuerdo con la actividad y los destinatarios.
- Seleccionar y aplicar recursos y estrategias metodológicas, relacionándolos con las características de los niños y niñas, en el contexto para realizar las actividades programadas.
- Seleccionar y aplicar dinámicas de comunicación y participación, analizando las variables del contexto y siguiendo el procedimiento, establecido y las estrategias de intervención con las familias.
- Identificar necesidades de los niños y niñas, así como de las familias, que requieran la participación de otros profesionales o servicios, concretando los recursos de diagnóstico y de actuación, para dar una respuesta adecuada.

- f) Seleccionar y aplicar técnicas e instrumentos de evaluación, relacionándolos con las variables relevantes y comparando los resultados con el estándar establecido en el proceso de intervención.
- g) Seleccionar y aplicar estrategias de transmisión de información relacionándolas con los contenidos a transmitir, su finalidad y los receptores para mejorar la calidad del servicio.
- h) Reconocer los diferentes recursos y estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida, relacionándolos con los diferentes aspectos de su competencia profesional para mantener actualizados sus conocimientos científicos y técnicos.
- i) Identificar y evaluar su contribución a los objetivos de la Institución, valorando su actividad profesional para la consecución de los mismos.
- j) Identificar las características del trabajo en equipo, valorando su importancia para mejorar la práctica educativa y lograr una intervención planificada, coherente y compartida.
- k) Aplicar dinámicas de grupo y técnicas de comunicación en el equipo de trabajo, intercambiando información y experiencias para facilitar la coherencia en el proyecto.
- m) Analizar los espacios y los materiales para la intervención, actualizando la legislación vigente en materia de prevención de riesgos y de seguridad para, así, preservar la salud e integridad física de los niños y niñas.
- n) Identificar y valorar las oportunidades de aprendizaje y empleo, analizando las ofertas y demandas del mercado laboral para mejorar su empleabilidad.
- ñ) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo de la sociedad para el ejercicio de una ciudadanía democrática.
- o) Aplicar técnicas de primeros auxilios, empleando los protocolos establecidos para dar respuesta a situaciones de emergencia y riesgo para la salud en el desarrollo de su actividad profesional.

4.5.2 Resultados de aprendizaje del módulo:

Los resultados de aprendizaje son los siguientes:

1. Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Aplica las estrategias de trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.

3. Ejerce los derechos y cumple las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, reconociéndolas en los diferentes contratos de trabajo.
4. Determina la acción protectora del sistema de la Seguridad Social ante las distintas contingencias cubiertas, identificando las distintas clases de prestaciones.
5. Evalúa los riesgos derivados de su actividad, analizando las condiciones de trabajo y los factores de riesgo presentes en su entorno laboral.
6. Participa en la elaboración de un plan de prevención de riesgos en la empresa, identificando las responsabilidades de todos los agentes implicados.
7. Aplica las medidas de prevención y protección, analizando las situaciones de riesgo en el entorno laboral del Técnico Superior en Educación Infantil.

4.6 Bloques de contenidos. Contenidos generales y distribución temporal de los contenidos:

4.6.1 Contenidos generales para el módulo de FOL

BLOQUES DE CONTENIDOS	TÍTULO O NOMBRE DEL BLOQUE:
1	Búsqueda activa de empleo
2	Gestión del conflicto y equipos de trabajo
3	Contrato de trabajo
4	Seguridad social, empleo y desempleo
5	Evaluación de riesgos profesionales
6	Planificación de la prevención de riesgos en la empresa
7	Aplicación de medidas de prevención y protección en la empresa

Tabla 4. Tabla de contenidos.

CONTENIDOS GENERALES Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS MISMOS, EN EL CICLO FORMATIVO DE FOL		
2.- RELACIÓN DE UNIDADES DE TRABAJO Y TEMPORALIZACIÓN POR EVALUACIONES		
<u>U. T.</u> <u>Nº</u>	<u>TÍTULO, NÚMERO DE SESIONES</u>	<u>EVALUACIÓN</u>
0	Presentación de la asignatura y evaluación inicial, 2	Primer trimestre
1	El proceso de búsqueda de empleo, 7 sesiones	Primer trimestre

2	Gestión de conflictos, 12 sesiones	Primer trimestre
3	Los equipos de trabajo, 10 sesiones	Primer trimestre
4	Técnicas de dinámica y dirección de grupos, 10	Segundo trimestre
5	El contrato de trabajo, 10 sesiones	Segundo trimestre
6	Estructura del sistema de la Seguridad Social, 9 sesiones	Segundo trimestre
7	Evaluación del empleo y el desempleo, 10 sesiones	Tercer trimestre
8	Técnicas de detección de riesgos profesionales, 9 sesiones	Tercer trimestre
9	Medidas de prevención de detección de riesgos laborales en la empresa, 10 sesiones	Tercer trimestre
10	Medidas de protección empresarial, 7 sesiones	Tercer trimestre

Tabla 5. Relación de unidades de trabajo y temporización por evaluaciones.

4.7 Unidad Didáctica

Unidad didáctica 1		El proceso de búsqueda de empleo				
Resultados de Aprendizaje	1	Instrumentos de información/evaluación				
Duración	Objetivos Generales	Competencias Profesionales	Observ. directa	Exposición oral	Tareas casa	Tareas clase
7 horas	n)	m)	30	20	20	30
Contenidos		Criterios de evaluación		Indicadores		
Búsqueda de empleo y fuentes de información.		a) Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida. f) Se han determinado las técnicas utilizadas en el proceso de búsqueda de empleo. g) Se han previsto las alternativas de autoempleo en los sectores profesionales relacionados con el título.		-Se determinan las técnicas utilizadas en el proceso de búsqueda de empleo. -Se seleccionan oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.		
La selección de personal y búsqueda activa de empleo.		b) Se han determinado las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título.		-Se determinan las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título.		

El currículum vitae y la carta de presentación.	b) Se han determinado las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título.	-Se determinan las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título.
La entrevista y los test psicológicos.	d) Se ha valorado la importancia de la formación permanente como factor clave para la empleabilidad y la adaptación a las exigencias del proceso productivo. e) Se ha realizado la valoración de la personalidad, aspiraciones, actitudes y formación propia para la toma de decisiones. b) Se han determinado las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título.	-Se ha valorado la importancia de la formación permanente como factor clave para la empleabilidad y la adaptación a las exigencias del proceso productivo. - Se realiza la valoración de la personalidad, aspiraciones, actitudes y formación propia para la toma de decisiones. - Se determinan las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título.

Tabla 6. Unidad didáctica.

4.8 Metodología Didáctica

4.8.1 Aspectos generales y fundamentación didáctica:

4.8.1.1 Principios metodológicos

-Hacer una enseñanza activa y participativa

Este principio metodológico se basa en el aprendizaje constructivista, en el que el alumnado construye su propio conocimiento y es responsable de su propio aprendizaje. En este tipo de enseñanza se le pide al alumnado que sea activo y se le lleva al compromiso reflexivo.

El personal docente puede desarrollar la autonomía del alumnado, el pensamiento crítico, colaborativo y participativo.

-Principio de enseñanza flexible, abierta y dinámica

Según este principio, tenemos que adaptarnos a las necesidades del alumnado, el cual es diverso por sus distintas motivaciones, sus intereses, sus aptitudes, su personalidad, el entorno, la familia, etc.

-Principio de enseñanza motivadora y estimulante

El objetivo de este principio es que el personal docente plantee situaciones complejas al alumnado, ayudándoles a su vez a que desarrollen el pensamiento crítico. Este hecho viene además acompañado por un incremento de la autoestima, buscando sus intereses, su motivación y potenciando su autoconfianza. El incremento de estos factores deja entrever a su vez los aspectos a mejorar, ya que genera un proceso de autoconocimiento profundo.

-Enseñanza socializadora y transversal

Este tipo de enseñanza se basa en el trabajo en grupo, la conducta respetuosa y el aprender a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo. Este principio también defiende la importancia de habilidades blandas o *softskills*, las cuales pueden englobar a las habilidades sociales, de comunicación, actitudes, inteligencia emocional, etc. También defiende la libertad de expresión, ser asertivos y asertivas, así como trabajar la paciencia y generar sentimientos de empatía y respeto.

-Enseñanzas creativas

El fin de este tipo de enseñanzas es fomentar una mentalidad constructiva y disponer de un plan de aprendizaje abierto, a la vez que potenciar la imaginación del alumnado.

-Conseguir la realización de Aprendizajes Significativos

Basándonos en este tipo de aprendizaje, se le da importancia a la comprensión, al razonamiento, a la vez que se intenta dejar a un lado los procedimientos meramente memorísticos y mecánicos. Sin embargo, esto no significa echar por tierra el trabajo de estudio, sino que significa más bien que el alumnado rechace el incorporar en sí mismo los conocimientos sin haberlos integrado primero razonadamente.

-Significatividad lógica de los contenidos

Se basa en el orden progresivo de dificultad, desde lo más fácil a lo más difícil y en la significatividad psicológica de los contenidos. De esta manera, los contenidos previos deben permitir la gestión cognitiva de los nuevos conocimientos. También se pretende que el alumnado se relacione con lo que aprende.

-Aprendizajes funcionales y propedéuticos

Con este tipo de aprendizajes se pretende propiciar aprendizajes que sean útiles, es decir, aprendizajes que estén en contacto directo con la vida real y que exigen del personal docente una actualización continua.

-Aprendizajes holísticos e interdisciplinares

Se basan en la significatividad, en la visión en conjunto de unos aprendizajes con otros. Hacen alusión a la relación entre módulos, a recordar los contenidos que se vieron antes. Consisten también en la relación existente entre contenidos de un mismo módulo o entre diferentes módulos. Además, los módulos propios de un ciclo también pueden tener relación con el módulo de FOL.

-Hacer una enseñanza orientada hacia el “Aprender a aprender”

Consisten en fomentar la autonomía propia y las técnicas de estudio, con el fin de que, si el día de mañana el alumnado debe buscar una información, sepa cómo hacerlo. Se basan en desarrollar técnicas de trabajo intelectual para que aprendan por sí mismos. Defienden el principio del “saber y querer estudiar”. Estas enseñanzas ponen también de manifiesto la importancia de hablar de la higiene del estudio, es decir, el entorno que envuelve el momento del mismo (luz, temperatura, el estado físico y mental en el que se encuentre la persona). Por ello, es fundamental fomentar el buen estado físico del alumnado, el rendimiento escolar, el rendimiento lector y la habilidad lectora. Para potenciar esto, es recomendable utilizar un glosario en clase cuando se realicen las sesiones, además de generar un hábito de estudio.

-Hacer una enseñanza orientada hacia el “aprender haciendo”

Se basan en el Constructivismo y el Aprendizaje Significativo. Según esta enseñanza, aprender consiste en construir conocimiento haciendo cosas con otros, a partir de la experiencia y la exploración, aprendiendo a equivocarse una y otra vez, asumiendo el error y analizando las posibles soluciones. Para ello, se intenta promover

el aprendizaje activo, de manera que el personal docente diseñe las actividades del aula en función de la diversidad del alumnado, sus características propias, así como ofrecerle la posibilidad de involucrarse o enfrentarse a tareas auténticas, con significado para ellos y ellas.

4.8.1.2 Modelos didácticos

Actualmente, se utiliza el modelo Tradicional e Innovador. El modelo Tradicional se basa en lo que se han conocido desde siempre como clases magistrales, es decir, el personal docente expone los contenidos y el alumnado toma nota de ellos, otorgando un papel más pasivo a este último. Además, el único método de enseñanza es el examen y se le da poca importancia a la motivación del alumnado.

El modelo Innovador, por su parte, consiste en que el personal docente guíe el aprendizaje del alumnado. Según este modelo, es importante que este evalúe el proceso de aprendizaje del alumnado de manera continua, otorgando un mayor reforzamiento o *feedback*. De esta manera, se contribuye a potenciar el pensamiento crítico del alumnado.

Es importante también que el personal docente evalúe el proceso de enseñanza y que utilice el modelo de heteroevaluación para que pueda hacer una autocrítica y mejorar aquellos aspectos que lo requieran. Durante el desarrollo de las actividades se va a llevar a cabo un modelo Innovador.

4.8.1.3 Métodos didácticos

Los métodos didácticos pueden ser: Afirmativos, que a su vez pueden ser expositivos, transmisivos o magistrales, los cuales se basan en el aprendizaje por recepción, es decir, el aprendizaje deductivo, demostrativo, basados en el aprendizaje por imitación y observación, o repetitivos; y Por Elaboración, que pueden ser interrogativos o por aplicación (basados en el principio de “aprender haciendo”) y Creativos o por descubrimiento (basados en el aprendizaje inductivo y el principio de “aprender a aprender”).

El método Afirmativo se basa en la “reacción del alumnado”. En este método la actividad de enseñanza tiene un gran peso. El personal docente transmite los contenidos y posee un papel activo, mientras que el alumnado tiene un papel receptivo. Sin embargo, el método Por Elaboración se basa en la acción del alumnado. Las actividades que cobran mayor importancia son las de aprendizaje. El personal docente diseña estas actividades pero es el alumnado el que, desarrollándolas, va elaborando el contenido. Existe también el modelo Mixto, en el que en la enseñanza de la práctica es importante corregir los errores de forma inmediata.

4.8.1.4 Estrategias didácticas

Se van a utilizar estrategias tanto cognitivas como de clima. Las estrategias de clima se van a utilizar a la hora de secuenciar las actividades. Se utilizarán los agrupamientos de forma adecuada en función de la actividad que se va a realizar, al igual que se hará el uso de los espacios y los tiempos de manera adaptada a la actividad que se desarrolle en el aula.

También se llevará a cabo un proceso comunicativo que destacará por ser una propuesta de cercanía emocional, proceso de empatía, asertividad, se tendrá en cuenta la manera de escribir, la comunicación no verbal, etc.

Con respecto a las estrategias cognitivas, se tiene en cuenta la proximidad geográfica para hacer alusión a las empresas que se encuentren en el entorno, se realiza una progresión en la dificultad de los contenidos, de los más sencillos a los más complejos, se utilizan temas transversales durante el desarrollo de las actividades, se usa la ejemplificación y se tratan temas de actualidad.

Además se puede realizar una intervención catalizadora por parte del personal docente, es decir, ser guía mientras que el alumnado busca el camino hacia el conocimiento. Se desarrollan las actividades desde la objetividad y el rigor científico, se usan una amplia variedad de estrategias y se hace un control del nivel de comprensión que va adquiriendo el alumnado.

4.8.1.5 Estilos didácticos

Los estilos didácticos pueden variar en función del momento y pueden ser de tres tipos: Autoritario, Democrático o Dejar hacer.

El estilo didáctico Autoritario se caracteriza por desarrollar un elevado nivel de rendimiento en el alumnado. No obstante, el clima generalizado suele ser de descontento, ya que hay poca comunicación y suelen imponer una serie de normas que deben cumplir sin cuestionarlas. La relación entre el alumnado suele ser tensa y pueden desarrollar conductas sumisas ante el personal docente.

El estilo Democrático se caracteriza por un nivel elevado de rendimiento por parte del alumnado, en general el clima del aula es satisfactorio, se imponen normas y límites pero el personal docente puede adaptarse a las necesidades del alumnado. La relación entre el alumnado también es satisfactoria. Además, se suelen mostrar confiados, naturales y tranquilos ante el docente.

Por último, el estilo Dejar hacer, *Laissez-faire*, Permisivo o Indulgente, se caracteriza por desarrollar un nivel de rendimiento relativamente escaso, el clima que se crea en el aula es de insatisfacción porque el alumnado se siente poco estimulado y motivado por el personal docente. Tampoco crea relaciones consistentes entre el alumnado y no se crea una relación de confianza como ocurriría si se diera el estilo didáctico Democrático. En el estilo Indulgente el o la docente se muestra pasivo y esto

hace que el alumnado se sienta poco estimulado y rechace esta condición. En mi programación se va a llevar a cabo un estilo didáctico Democrático, excepto en las ocasiones en las que se requiera hacer uso del estilo didáctico Autoritario.

4.8.2 Interdisciplinariedad

Se basa en la teoría del aprendizaje holístico, que considera el proceso de enseñanza- aprendizaje como un todo, es decir, el alumnado aprende cuando es capaz de integrar sus conocimientos para obtener un saber comprensible y significativo, que le ayude a solucionar problemas y a obtener respuestas. En la programación se van a ver reflejados tres niveles de interdisciplinariedad. Por un lado, en el Nivel 1 se hará referencia a si los contenidos de la unidad didáctica desarrollada tienen relación con otras unidades didácticas del modulo. En el Nivel 2 se hará referencia a si la unidad didáctica tiene relación con los demás módulos profesionales de la especialidad (RET, FOL y E.I.E). Por último, en el Nivel 3 se hará referencia a si la unidad didáctica tiene relación con los demás módulos del ciclo formativo.

4.8.3 Actividades a desarrollar

Las actividades que se van a desarrollar son de distintos tipos. En primer lugar, se desarrollarán actividades de Introducción, Motivación o Iniciales, que tienen como función explorar las ideas previas que tiene el alumnado sobre el tema que se va a tratar durante la sesión. Seguidamente se expondrán las actividades de Desarrollo o Divulgación, que tienen como finalidad desarrollar los distintos contenidos propuestos para la consecución de los objetivos y adquisición de las habilidades, conocimientos y habilidades relativas al tema expuesto. Se cerrará la sesión exponiendo las actividades de Síntesis, Resumen, Recapitulación o Consolidación, donde se hará un recordatorio de los contenidos que se han puesto a lo largo de la misma, se resolverán dudas y será un trabajo que hará el alumnado con la ayuda del personal docente.

Se realizarán también actividades de Refuerzo y de Ampliación, destinadas a atender a la diversidad del alumnado y sus distintos ritmos de aprendizaje, bien sea por ser éstos más lentos o más rápidos.

Se harán también actividades Complementarias, que se caracterizan por realizarse en horario lectivo, pero fuera del horario de clase ya sea total o parcialmente. Tienen valor curricular, es decir, complementan o amplían el aprendizaje de la materia. Se llevan a cabo por el profesorado fuera o dentro de instituto y, por cuestión de recursos, a veces requiere una salida del aula. Es de obligada asistencia. Son evaluables y gratuitas.

Por último, se realizarán actividades extraescolares, que se caracterizan por desarrollarse fuera del horario lectivo. Pueden ser gratuitas o no, y evaluables o no. Además, pueden llevarse a cabo en el centro o fuera de él. No suelen llevarse a cabo por el profesorado y su función principal es buscar una apertura al entorno.

4.8.4 Materiales y recursos didácticos

Los recursos y materiales didácticos pueden ser de diverso tipo. En primer lugar pueden ser personales, y a su vez pueden ser propios del I.E.S (el orientador o la orientadora, por ejemplo) o ajenos (por ejemplo, empresarios que vengan a contar su experiencia). También pueden ser Ambientales o Institucionales, que a su vez pueden ser propios del I.E.S, como las instalaciones propias de éste, o ajenos, como núcleos urbanos o rurales, granjas, parques, talleres o empresas, instituciones públicas y privadas, etc. Por último, los materiales podrán ser pasivos, en el que caso de que requieran una intervención pasiva, por ejemplo cualquier tipo de bibliografía, serían la pizarra digital, el proyector, etc.

4.8.5 Transversalidad

Los temas transversales utilizados pueden ser: la educación ambiental, educación para la paz, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación en la sexualidad, educación para el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, fomento de la cultura emprendedora, diversidad cultural, la utilización de tiempo de ocio, educación en la solidaridad, tradiciones y cultura, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, libertades fundamentales y valores de nuestra sociedad, etc.

4.8.6 PROGRAMACIÓN DE AULA

CICLO FORMATIVO	Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil	MÓDULO PROFESIONAL	Formación y Orientación Laboral
UNIDAD	1	TÍTULO	El proceso de búsqueda de empleo
SECUENCIACIÓN (trimestre)	1	TEMPORALIZACIÓN (sesiones)	7
INTERDISCIPLINARIEDAD	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
	7	E.I.E	-0014. Expresión y comunicación. -0017. Habilidades sociales. -0023. Formación en centros de trabajo.

Tabla 7: Programación de aula.

SESIÓN	1	DURACIÓN	60 minutos			
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	TRANSVERSALIDAD	PLANES EDUCATIVOS	OBSERVACIONES
DE INTRODUCCIÓN	Proponerles algunas preguntas de reflexión y utilizar la “Lluvia de ideas” con la aplicación <i>Mentimeter</i>: -¿Cuáles creéis que son las características que más valoran los contratantes? - ¿Conocéís algún portal de internet o cualquier otra herramienta donde buscar información sobre ofertas de empleo?	10 minutos	Personales: -Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Ordenadores -Tablets -Proyector	-Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos -La utilización del tiempo de ocio -Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo

						MÉTODOS: Por Elaboración
DE DESARROLLO	-La búsqueda activa de empleo Se le pedirá al alumnado que realice un autoanálisis personal y profesional y lo comparta oralmente con el resto de la clase. Previamente, el profesorado habrá anotado en la pizarra algunos ejemplos con el fin de ayudarles a describirse. Se valorará la actitud positiva y la participación. Una vez que hayan compartido todos y todas su análisis personal	45 minutos	Personales: -Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Pizarra -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz -Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos -Diversidad cultural -La utilización del tiempo de ocio	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo

	y profesional, el profesorado les dará <i>feedback</i> aclarando las actitudes, aptitudes y destrezas que valoran los contratantes. - Las fuentes de información El profesorado expondrá brevemente las posibles fuentes de empleo existentes (Internet,prensa,SAE,ETT, agencias de colocación, relaciones personales...)					MÉTODOS: Afirmativos: Por Elaboración
--	--	--	--	--	--	--

DE CONCLUSIÓN	Realización de un breve esquema aclaratorio de manera cooperativa profesorado y alumnado con los puntos clave tratados durante la sesión.	5 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Pizarra -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por elaboración
----------------------	---	-----------	---	---	--

Tabla 8: Sesión 1.

SESIÓN	2	DURACIÓN	60 minutos			
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	TRANSVERSALIDAD	PLANES EDUCATIVOS	OBSERVACIONES
DE INTRODUCCIÓN	Hacer un breve resumen recordatorio sobre los contenidos dados en la anterior sesión. El profesorado realizará preguntas y se valorará la participación.	10 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo

						MÉTODOS: Por Elaboración
DE DESARROLLO	-La búsqueda activa de empleo -Fuentes de información Los alumnos y alumnas irán a la biblioteca, donde también hay ordenadores, y buscarán información en los portales de Internet, blogs, revistas digitales y en papel, manuales y demás recursos sobre los puestos de trabajo a los	45 minutos	Personales: - Docente Institucionales: -Biblioteca Pasivos: -Ordenadores -Libros -Revistas	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz -Diversidad cultural -La utilización del tiempo de ocio	-PLAN DE LECTURA Y BIBLIOTECA -PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo

	que pueden acceder cuando acaben el ciclo formativo. Se valorará el buen comportamiento, la actitud positiva, el compañerismo y el respeto y cuidado por los recursos utilizados.					MÉTODOS: Por Elaboración
DE CONCLUSIÓN	Una vez se haya regresado a la clase, el profesorado realizará un esquema recordatorio con los puntos claves dados en clase con ayuda del alumnado.	5 minutos	Personales: -Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Pizarra	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor

						científico -Variiedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 9: Sesión 2.

SESIÓN	3	DURACIÓN	60 minutos			
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	TRANSVERSALIDAD	PLANES EDUCATIVOS	OBSERVACIONES
DE INTRODUCCIÓN	Preguntas de reflexión: ¿Conocéis cuales son las posibilidades de	5 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula	- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación

	seleccionar personal para puesto vacante? ¿Cuáles son los actos y comportamientos que debe seguir un candidato o candidata para tener más oportunidades de éxito en un proceso de selección de personal?		Pasivos: -Proyector	-Diversidad cultural -Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz		-Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración:
DE DESARROLLO	-La selección de personal El profesorado dará indicaciones sobre cuáles son	45 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula	- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos -Diversidad cultural	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad

	las acciones requeridas que deben llevar a cabo los candidatos o candidatas para poder optar a un puesto de trabajo y las actitudes valorables. Después, se realizará una dinámica de grupo simulando una que se podría hacer en un proceso de selección de personal. Para ello se realizarán grupos de 7-8 personas y el profesorado hará de observador. Se		Pasivos: -Pizarra -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz		-Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Agrupamientos -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Afirmativos: Por Elaboración
--	---	--	--	--	--	---

	les repartirá un tema distinto a cada grupo sobre el que tienen que ponerse de acuerdo para llegar a unas conclusiones. Una vez finalizados todos los grupos, un representante de cada uno de ellos hará una exposición oral de las conclusiones de su grupo, si ha habido algún líder o persona encargada de mediar entre ellos, si han seguido algún orden o					
--	--	--	--	--	--	--

	planificación para tratar el tema...etc. Por último, el profesorado les dará un feedback sobre lo que ha observado. Se valorará la actitud positiva, el respeto y compañerismo, que se sepan expresar bien.					
DE CONCLUSIÓN	Se realizará un breve <i>Kahoot</i> que servirá de autoevaluación para el alumnado.	10 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Teléfonos móviles	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora

			-Ordenadores -Proyector			-Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración:
--	--	--	----------------------------	--	--	---

Tabla 10: Sesión 3.

SESIÓN	4	DURACIÓN	60 minutos			
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	TRANSVERSALIDAD	PLANES EDUCATIVOS	OBSERVACIONES
DE INTRODUCCIÓN	Preguntas de reflexión: -¿Sabéis lo que es una carta de	5 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales:	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad

	presentación en respuesta a un anuncio y de autocandidatura? -¿Alguna vez las habéis utilizado para postularos como candidatos o candidatas a un puesto de trabajo concreto o por iniciativa propia?		-Aula	cultura de paz		-Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
DE CONCLUSIÓN	Se hará un esquema sobre lo que se debe y no se debe escribir en las	10 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación

	cartas de presentación y autocandidatura.		Pasivos: -Pizarra -Proyector			-Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por elaboración
--	---	--	------------------------------------	--	--	---

Tabla 11: Sesión 4.

SESIÓN	5	DURACIÓN	60 minutos			
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	TRANSVERSALIDAD	PLANES EDUCATIVOS	OBSERVACIONES

DE INTRODUCCIÓN	Preguntas introdutorias: ¿Alguna vez habéis elaborado un currículum vitae? ¿Sabéis cuantas partes tiene y cuantos tipos hay?	5 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Pizarra -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz -La utilización del tiempo de ocio		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
-----------------------------------	---	------------------	--	--	--	--

DE DESARROLLO	-El currículum vitae El profesorado realizará una breve explicación sobre las partes del currículum vitae, lo que debe incluir...etc. Después el alumnado y el profesorado trasladarán al aula de informática y estos y estas aprenderán a registrarse en portales de	45 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula -Aula de informática Pasivos: -Ordenadores -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Afirmativo Por Elaboración
----------------------	--	-------------------	---	--	---------------------	--

	empleo (Infojobs, LinkedIn...) y se les pedirá que realicen para casa su propio currículum europass que deberán enviar por e-mail al profesorado.					
--	---	--	--	--	--	--

DE CONCLUSIÓN	Se realizará un <i>kahoot</i> que servirá de autoevaluación para el alumnado.	10 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Teléfonos móviles -ordenadores -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
---------------	---	------------	---	---	--------------	---

Tabla 12: Sesión 5.

SESIÓN	6	DURACIÓN	60 minutos			
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	TRANSVERSALIDAD	PLANES EDUCATIVOS	OBSERVACIONES
DE DESARROLLO	-La entrevista: Realización de una actividad de <i>role-play</i> en el que por parejas tendrán que escenificar una entrevista de trabajo (un alumno o alumna hará de entrevistador o entrevistadora y otro u otra de entrevistado o entrevistada). Se les repartirá al resto de los compañeros una hoja de rúbrica con una serie de	40 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Proyector - Hojas con rúbricas	-Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos -Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz -Diversidad cultural	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Agrupamientos -Tiempos -Espacios -Proceso

	ítems con los que tendrán que valorar la actitud de sus compañeros y compañeras. Después el profesorado les dará un <i>feedback</i> sobre los aspectos que ha observado y las cosas que deben mejorar. Se valorará la participación de los compañeros y compañeras. - Visionado de escena de película “En busca de la felicidad” y realización de un cuestionario					comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
--	--	--	--	--	--	--

	acerca de lo que destacarían de la entrevista que aparece. Será entregado al profesorado.					
DE CONCLUSIÓN	Resolución de dudas y realización de pequeño resumen aclaratorio por parte del alumnado y el profesorado.	10 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Espacios

						-Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 13: Sesión 6.

SESIÓN	7	DURACIÓN	60 minutos			
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	TRANSVERSALIDAD	PLANES EDUCATIVOS	OBSERVACIONES
DE INTRODUCCIÓN	Preguntas de introducción: ¿Alguna vez habéis oído hablar de los test psicológicos? ¿Habéis participado en alguno?	5 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz		ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión

						De Clima: -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
DE DESARROLLO	-Los test psicológicos Se hará una breve explicación de los tipos de test psicológicos más comunes que existen en la búsqueda de empleo. Después de ver algunos	45 minutos	Personales: - Profesorado Institucionales: -Aula Pasivos: -Pizarra -Proyector -Fichas	-Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos -Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz -Diversidad cultural	PROYECTO TIC	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Variedad -Control de la comprensión De Clima:

	ejemplos, se les pedirá que en grupo realicen una pequeña batería de test que después tengan que resolver sus compañeros y compañeras. Se valorará el compañerismo y la participación activa.					-Agrupamientos -Tiempos -Espacios -Proceso comunicativo MÉTODOS: Afirmativos Por Elaboración
--	---	--	--	--	--	---

DE CONCLUSIÓN	Elaboración de un esquema general con contenidos de la unidad didáctica por parte del alumnado y la docente y resolución de dudas.	10 minutos	Personales: - Docente Institucionales: -Aula Pasivos: -Pizarra -Proyector	-Desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad y la cultura de paz	ESTRATEGIAS: Cognitivas: -Progresividad -Actualidad -Ejemplificación -Proximidad -Transversalidad -Intervención catalizadora -Objetividad y rigor científico -Control de la comprensión De Clima: -Tiempos -Proceso comunicativo MÉTODOS: Por Elaboración
----------------------	--	------------	---	---	---

Tabla 14: Sesión 7.

ACTIVIDADES DE REFUERZO	- Elaboración de mapas conceptuales sencillos - Repaso de las actividades que no han realizado con el resto del grupo - Recursos: Materiales: Fichas
ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN	- Realización de un video-curriculum - Trabajo de investigación sobre el aspecto que más les haya llamado la atención de la unidad didáctica - Recursos: Materiales: Ordenador Bibliografía
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	- Charla sobre “Recursos de búsqueda activa de empleo: BAE” en el marco del Servicio Andaluz de Empleo, SAE, a cargo de los Técnicos de la Red Andalucía Orienta que el SAE tiene en Sevilla. Se realizará fuera del horario escolar. - Recursos Personales (ajenos al I.E.S): Técnicos de la Red Andalucía Orienta

Tabla 15: Tabla de actividades de refuerzo, complementarias y extraescolares.

4.9. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO

De acuerdo al artículo 1.º) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, el profesorado tendrá la obligación de evaluar tanto los procesos de aprendizaje del alumnado como el proceso de enseñanza.

4.9.1. Evaluación del Proceso Aprendizaje

El artículo 2 de la Orden 29/9/2010, evaluación de la Formación Profesional Inicial en Andalucía, indica que la evaluación será continua y por módulos profesionales, requiriendo la asistencia regular a clase y la participación en las actividades programadas.

4.9.1.1. Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación

La evaluación se realizará tomando como referencia los criterios de evaluación, siendo la referencia objetiva para valorar la consecución de los resultados de aprendizaje.

-Resultado de Aprendizaje:

1. Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.

-Criterios de Evaluación:

a) Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.

f) Se han determinado las técnicas utilizadas en el proceso de búsqueda de empleo.

g) Se han previsto las alternativas de autoempleo en los sectores profesionales relacionados con el título

b) Se han determinado las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título.

d) Se ha valorado la importancia de la formación permanente como factor clave para la empleabilidad y la adaptación a las exigencias del proceso productivo.

e) Se ha realizado la valoración de la personalidad, aspiraciones, actitudes y formación propia para la toma de decisiones.

4.9.1.2 Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Técnicas de Evaluación	Instrumentos de Evaluación
-Corrección de Ítems -Pruebas escritas y orales -Observación directa -Trabajos entregados	-Cuaderno de clase -Registro de comportamiento (individuales o grupales) -Registro de asistencia a clase -Hojas de evaluación individual del alumnado

Tabla 16: Técnicas de instrumentos de evaluación.

4.9.1.3 Momentos de Evaluación en la Programación.

La unidad didáctica “El proceso de búsqueda de empleo” se realizará durante el primer trimestre y durante un total de siete sesiones.

Para la evaluación de la programación se realizará la evaluación inicial, que servirá como punto de partida y tendrá un carácter orientativo para que el profesorado sepa las ideas previas con las que cuenta el alumnado.

También se realizará la evaluación sumativa, cuya finalidad es determinar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje por parte del alumnado, ver la evolución del mismo y hacer una reorientación del proceso de enseñanza que se está realizando en ese momento, en el caso de que fuera oportuno.

Por último, la evaluación final tendrá como función conocer y valorar el logro de los objetivos generales del módulo, por parte del alumnado, y además servirá para posibilitar la promoción de este al curso siguiente, la graduación, etc. Se realizará al final de cada trimestre o al principio del siguiente, según el calendario del curso.

4.9.1.4 Criterios de Calificación

Los criterios de calificación se encuentran expresados en términos de porcentajes en cada unidad didáctica.

- **Exámenes. (60%)** La puntuación que le corresponde a estos exámenes será de 6 puntos de la nota final (se puntuará cada examen de 0 a 10 y posteriormente se realizará la ponderación a la puntuación que le corresponde a la nota final). Para calcularla se realizará la media aritmética de todos los exámenes hechos. Para poder realizar esta media, todos los exámenes deben tener una puntuación igual o superior a 4 puntos sobre 10.

-**Trabajos individuales o grupales. (20%)** La puntuación de estos trabajos será de un máximo de 2 puntos de la nota total del módulo para cada parcial (se puntuará cada trabajo de 0 a 10 y posteriormente se realizará la ponderación al punto que le corresponde a la nota final). La nota se calculará haciendo la media aritmética de todos los trabajos individuales y grupales que desarrolle el alumnado por parcial, en el caso de que se hagan varios. Los trabajos no presentados se le puntuarán con una nota de 0 puntos a efectos de realizar esa media aritmética.

-**Participación, motivación, actitud crítica, trabajo diario en clase y exposiciones orales. (20 %).** En este apartado se valorará el trabajo que el alumnado desarrolle en el aula en las sesiones diarias, la participación en los debates que se planteen, el respeto a los compañeros y compañeras y a la opinión de los demás, la motivación, la participación en el desarrollo de supuestos prácticos en la pizarra o exposiciones

orales, el trabajo diario y por supuesto el comportamiento y la actitud respetuosa con el profesorado, alumnado y material del centro. La puntuación correspondiente a este apartado se calificará otorgando una puntuación sobre 10, en cada una de las exposiciones, participaciones, etc, y también mediante una nota que se asignará al alumnado, a través de la observación directa de la actitud crítica y responsable, el respeto a la opinión de los y las demás, etc. Luego, esas puntuaciones se ponderarán hasta la puntuación que corresponde a este instrumento. Dentro de esta ponderación, se restará 1 punto por cada parte disciplinario o actitud negativa contra el profesorado, compañeros y compañeras o material del aula.

La nota final de cada evaluación parcial será la media aritmética de los cuatro apartados antes señalados y para superarla deberá ser igual o superior a 5, salvo en el caso de que la media de los exámenes no sea superior a 5, en cuyo caso, aunque la suma de las cuatro notas sea superior a 5, la nota del parcial será 4.

La nota final del módulo será la media de las evaluaciones parciales e igualmente deberá ser igual o superior a 5 y aparecerá reflejada en la llamada evaluación final.

Redondeo. Puesto que el programa informático con el que trabajamos y la legislación aplicable nos obligan a poner una nota con número entero, la regla de redondeo utilizada será la siguiente:

- **En las evaluaciones parciales**, en notas cuyos decimales superen o igualen 0,50, se redondeará hacia arriba y en caso contrario hacia abajo.
- **En el caso de la evaluación final**, si el alumno o alumna no ha tenido ningún parte disciplinario, una buena asistencia a clase y además tiene una nota igual o superior a 9,25, se redondeará a 10.

4.9.1.5 Mecanismos de Recuperación

Durante el curso:

Aquellos alumnos o alumnas que no superen los contenidos mínimos de una unidad, realizarán actividades de recuperación mediante ejercicios, actividades y trabajos específicos. Asimismo, tendrán que realizar de nuevo una prueba escrita. En caso de no superarla, pasarán a la evaluación ordinaria.

El seguimiento del alumnado se hará en clase para la resolución de dudas y la corrección de actividades.

En Junio:

El alumnado que no haya superado alguna de las evaluaciones parciales tendrá obligación de asistir a clase y realizar actividades de recuperación hasta la finalización del régimen ordinario de clase, que no será anterior al 22 de junio de cada año, como establece el artículo 12 de la Orden de 29 de septiembre de 2010. Asimismo, tendrá que superar una prueba escrita basada en la propuesta de actividades.

4.9.1.6 Promoción del alumnado

Según el artículo 15 de la Orden de 29 de Septiembre de 2010, el alumnado que supere todos los módulos profesionales del primer curso promocionará a segundo curso. Para el alumnado que no haya superado la totalidad de los módulos profesionales de primer curso, se procederá del modo siguiente:

- Si la carga horaria de los módulos profesionales no superados es superior al 50% de las horas totales del primer curso, el alumnado deberá repetirlos y no podrá matricularse de ningún módulo profesional de segundo curso.
- Si la carga horaria de los módulos profesionales no superados de primer curso es igual o inferior al 50% de las horas totales, el alumnado podrá optar por repetir solo los módulos no superados, o matricularse de estos y de módulos de segundo curso, utilizando la oferta parcial, siempre que la carga horaria de ese curso no sea superior a 1000 horas lectivas y el horario lectivo de dichos módulos profesionales sea compatible, permitiendo la asistencia y evaluación continua de todos ellos.

4.10. Evaluación del proceso de enseñanza

Autoevaluación. La autoevaluación será llevada a cabo por el personal docente, con el fin de hacer una autorreflexión crítica sobre los aspectos de su proceso de enseñanza, es decir, si se está ajustando a los objetivos que se había propuesto, hacer un balance de los éxitos y fracasos que se ha ido encontrando a lo largo del proceso, reorientar las estrategias que usa en el caso de que lo considere oportuno y tomar contacto con la realidad. Se suele utilizar una ficha con una serie de ítems o simplemente preguntas de reflexión, que tendrán un carácter orientativo para el profesorado. Se realizará al final de cada trimestre o al final de cada curso, y de manera excepcional cuando se detecten circunstancias que hagan necesaria dicha autoevaluación (Anexo 1).

Heteroevaluación. La heteroevaluación tendrá como finalidad que el alumnado otorgue *feedback* al profesorado sobre los aspectos relativos a su proceso de enseñanza con el fin de que tome conciencia de cómo está desarrollando este proceso, si se ajusta a los objetivos planteados, si el alumnado se encuentra motivado en sus clases, si explica con claridad, etc. Para ello se les pasará un cuestionario con

una serie de ítems para que evalúen, normalmente de manera anónima, al personal docente en su proceso de enseñanza (Anexo 2).

Coevaluación. La coevaluación se utiliza para calibrar al profesorado que imparte el mismo módulo. Esta evaluación se realiza entre pares. Para ello, se eligen dos exámenes de dos docentes y si se comprueba que no hay una desviación de más de 0,5, se puede afirmar que estos están calibrados.

4.11 Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Las actuaciones dentro del departamento de FOL están supeditadas a lo que considere oportuno llevar a cabo el Departamento de Orientación, el cual posee las competencias para trabajar sobre las medidas necesarias que se deben aplicar sobre este alumnado. De esta manera, las actuaciones y medidas que se pueden realizar en el ciclo formativo son limitadas, por ejemplo, no se pueden realizar adaptaciones curriculares significativas. ***(Adaptaciones curriculares de acceso al curriculum o también llamadas adaptaciones no curriculares).***

La LOE establece que este alumnado se puede clasificar en:

Alumnado de integración tardía al sistema educativo. El hecho de favorecer y facilitar la incorporación del alumnado, bien sea por ser este inmigrante o por otro tipo de razones, que haya pasado un período de tiempo sin estar escolarizado y no haya tenido acceso al sistema educativo español, será competencia de las Administraciones públicas. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. Será necesario que el profesorado del instituto se encargue de poner al día al alumnado, facilitándole el material necesario para que tenga los menores problemas posibles, teniendo en cuenta en todo momento su cultura, circunstancias, conocimientos, edad, historial académico y conocimientos previos.

Alumnado con necesidades educativas especiales. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Alumnado con altas capacidades intelectuales. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades, además de adoptar planes de actuación adecuados a estas.

5. Bibliografía:

5.1 Bibliografía justificación epistemológica

- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fernández, R., Rodríguez, S. (1998). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.
- Álvarez, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Anaya, D. y Repetto, E. (1994). Estudio de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. *REOP*, vol.15 (1), 105- 115.
- Axelrad, S., Ginzberg, E., Ginsburg, S. & Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An approach to theory*. New York: Columbia.
- Bachrach, P. & Súper. D.E. (1957). *Scientific Careers and Vocational Development Theory*. New York: Teacher College Of Education.
- Benavent, J.A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- Benavent, J.A. (2004). XXX aniversario de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (1979-2004). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol.15 (2), 187-273.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Blasco, P. y Pérez Boullosa, A. (2001). *Orientación e inserción profesional: competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: Nau Llibres.
- Blau, P. M. (1956). Occupational Choice: A conceptual frame work. *Industrial Labor Relations Review*, vol. 9 (4) 531-543.
- Caballero, M. A. (2005). *Claves de la orientación profesional. Estructura, planificación, diagnóstico e intervención*. Madrid: CCS.
- De Lara, E., Pérez Juste, R.; Sebastián, A. (1990). Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. 3 (1).
- Fernández-Sierra, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria: la educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Form, W. H. & Miller, C. D.(1951/1969). *Sociología Industrial*. Madrid: Rialp.

- Gottfredon, G. D. & Holland, J.L. (1978). *Toward Beneficial Resolution of the Interest Inventory Controversy*. En C.R. Tittle, y D. G. Zytowski (Eds.), *Sex-Fair Interest Measurement: Reserch and Implications*. Washington: National Institute of Educational.
- Guillamón, J.R., Ferrer-Sama, P., Martín, A., Pérez, J.C., Sánchez, M.F. y Villalba, E.(2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: un estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 329-352.
- Hamel, D.A. & Krumboltz, J.D.(1977). *Guidance Career Decision Making Skills*. New York: College Entrance Examination Board.
- Hernández-Franco, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *REOP*, vol.15 (1), 117-141.
- Holland, J. L. (1997) *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and word environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hoyt, K. B. (1962). Guidance, a constellation of services. *Personel and Guidance Journal*, 40.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education*. Washington, DC.: U. S. Office of Education, Superintendent of Documents.
- Hoyt, K. B. (1989). The career education movement: Updating perceptions of career education supporters. *Journal of Career Development*, (15), 4, 281-290.
- Kis et al. (2008). *Revisión actual de la FP. Informes de los países. Hungría*. OCDE.
- Madrigal, A.; Navarro, E.; Parras, A.; Redondo, S.; Vale, P. (2009). *Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Ministerio de Educación.
- Martínez, A. (2010). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el mercado laboral*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martínez-Cano, A. (2004). *El desarrollo del autoconocimiento y de la toma de decisiones de los alumnos de la educación secundaria obligatoria en la ley orgánica de calidad de la educación*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas*. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento*

- psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Morchio, L. (2010). Orientación Educativa en el área vocacional. Exploración de los intereses a través del Ida. *Diálogos pedagógicos*, vol.8 (16) ,61-75.
- Ocampo, C. y Sobrado, L. (1997). *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.
- OCDE. (2004). *Programas de formación diseñados para conducir a un trabajo o tipo de trabajo*. Recuperado de <https://www.oecd.org>. Consultado en 12/06/2019.
- O'Hara, V. & Tiedeman, D. V.(1970). *Comprehending Epigénesis in Decision-Making: the information System for Vocational Decisions*. En D. El Super (Eds.), *Computer- Assisted Counsellig*. New York: Teachers College, University of Columbia
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Repetto, E. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (1995). Guidance techniques in the Spanish Universities. *Educational and Vocational Guidance*, 57, 1-6.
- Repetto, E. (2001). Evolución histórica de la orientación educativa. Bordón, *Revista de Pedagogía*, 53 (2), 287- 298.
- Rodríguez- Moreno, M.L. (1995). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, M., Sánchez, M., Sebastián, A. (2003). *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida*. España: Dykinson.
- Rodríguez, M.L (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, S. (coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Roe, A. (1957). *Early determinants of Vocational Choice*. *Journal of Counseling Psychology*, (4), 212-217.
- Sánchez, M. (2010). La Orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, Vol. 21, (2), 231-239.
- Sánchez, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED
- Sánchez, M.F. (1999). La Orientación Universitaria, veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 207-226.

- Santana, L. E (coord.)(2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES)*. Madrid: EOS.
- Sanz, C. (2010). La Orientación Profesional en los sistemas de Formación Profesional. *REOP*. Vol. 21, (3), 643 - 652.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.
- Súper, D.E. (1955). *The Dimensions and Measurement of Vocational Maturity*. *Teachers College Record*, (57), 151-163.
- Súper, D.E. (1980). *A life-Span, Life-Space, Approach to Career Development*. *Journal of Vocational Behaviour*, (16), 282-296.
- Velaz de Medrano, C., et al. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 199-220.

5.2 Bibliografía de la proyección didáctica.

- Agrás. J, Garzón. C, Maya, A.M., Orteu. L, Villaró. R.M (2013). *Formación y orientación laboral para Educación Infantil*, Barcelona: Altamar.
- Álvarez. A, Casani. F, Llorente. A, Maravall. E (2007). *Formación y orientación laboral*, Pozuelo de Alarcón, Madrid: Editex, S.A.
- Contenidos Transversales Ed. Infantil. CEIP Profesora María Doña. Recuperado de http://cpmariadona.es/docs/TT_Inf.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006.
- Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. «BOE» núm. 282, de 24 de noviembre de 2007, páginas 48140 a 48177.
- Orden de 9 de octubre de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil. BOJA nº 236 de 27/11/2008.
- Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 202 de 15/10/2010.
- [pachi13x13]. (2011, Abril 9).En busca de la felicidad (2006) - entrevista de trabajo.avi [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=t8po1s5tCDw>

6. ANEXOS

ANEXO 1.

CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE PARA LA PROFESORA (AUTOEVALUACIÓN)

MÓDULO:

TRIMESTRE:

EVALUACIÓN DEL DISEÑO y DESARROLLO DE LA UTI							
Expresar el grado de acuerdo con las siguientes cuestiones (siendo 5 muy de acuerdo y 1 en desacuerdo)	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES	PROPUESTAS DE MEJORA
1. La temporalización de la unidad se ha ajustado a las necesidades y objetivos.							
2. Los contenidos propuestos en la unidad son adecuados para alcanzar los resultados de aprendizaje.							
3. Los contenidos de la unidad son variados (incluye conceptos, hechos, procedimientos, valores, normas, criterios,...).							
4. Las estrategias metodológicas en la unidad han favorecido la consecución de los criterios de evaluación.							
5. La tarea seleccionada como organizador de las actividades está bien definida (es reconocible el producto final y la práctica social).							
6. La tarea seleccionada ha sido adecuada para conseguir las							

competencias profesionales, personales y sociales de la unidad.							
7. La tarea seleccionada se ha ajustado a los criterios de evaluación de la unidad.							
8. La tarea seleccionada ha sido contextualizada logrando un aprendizaje a lo largo de toda la vida.							
9. Las actividades planteadas son completas (suficientes para completar la tarea).							
10. Las actividades planteadas son diversas (requieren para su realización procesos y contenidos variados).							
11. Las actividades planteadas son inclusivas (atienden a la diversidad del alumnado).							
12. Las actividades planteadas son claras, motivadoras y adecuadas para desarrollar el proceso de aprendizaje.							
13. Los materiales y recursos TIC utilizados en la unidad han sido adecuados, variados y se han empleado correctamente.							
14. Los recursos han facilitado la realización de las actividades de un modo relativamente autónomo.							
15. Los escenarios seleccionados para la realización de las actividades							

fueron adecuados.							
16. La transición entre los distintos escenarios fue ordenada y la adaptación del alumnado a cada escenario fue adecuada.							
17. Los escenarios han contado con los recursos necesarios para la realización de las actividades.							
18. Los escenarios han facilitado la participación del alumnado.							
19. El agrupamiento del alumnado ha permitido la cooperación y la atención a las necesidades educativas especiales.							
20. Tanto el profesorado como el alumnado han desempeñado adecuadamente los “roles” previstos por la metodología en cada uno de los escenarios.							
21. El tiempo estimado para la realización de la tarea fue suficiente.							
22. Se ha incluido una rúbrica con los criterios de evaluación asociados.							
23. Los criterios de evaluación utilizados en cada unidad han sido claros.							
24. Los resultados de aprendizaje han sido adecuados para la unidad.							
25. Los instrumentos de evaluación han sido eficaces y suficientes para							

la recogida de todos los datos necesarios para una correcta evaluación en la unidad.							
26. Los instrumentos previstos para obtener información sobre los aprendizajes adquiridos están adaptados y son variados.							
27. Los descriptores y desempeños competenciales propuestos en la unidad han contribuido a la formación integral del alumnado.							
28. Las medidas de atención a la diversidad han sido suficientes y han respondido a la realidad del grupo.							
29. La interdisciplinariedad ha favorecido la conexión entre los diferentes módulos profesionales.							
30. La coordinación entre el profesorado ha contribuido a la adquisición de competencias por el alumnado.							

ANEXO 2.

CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE PARA EL ALUMNO/A (HETEROEVALUACIÓN)

MÓDULO:

TRIMESTRE:

Ten en cuenta que este cuestionario sirve para evaluar cómo ha ido el curso durante el trimestre. Durante todo el curso te he estado evaluando yo a ti, ahora toca que tú me evalúes. Sé sincero porque esta evaluación va en beneficio de todos y todas, pues con lo que tú me digas conseguiré mejorar.

Responde de forma anónima y con sinceridad a las siguientes cuestiones utilizando la escala numérica de 0 a 10.

0 = mínimo-nada / 10 = máximo-mucho	Nº	OBSERVACIONES
1. Las tareas realizadas creo que han sido claras, motivadoras y adecuadas.		
2. Las actividades que se proponen para casa creo que son adecuadas.		
3. Los materiales y recursos TIC utilizados en la unidad creo que han sido adecuados, variados y motivadores.		
4. Conozco los criterios de evaluación.		
5. Los exámenes son acordes a la materia y el nivel de lo que se trabaja en clase.		
6. Cuando se corrige el examen entiendo cuáles son mis errores y cómo subsanarlos.		
7. La profesora corrige todo lo que manda (tarea para casa, trabajos,...).		
8. Creo que el tiempo dedicado a la práctica de ejercicios es suficiente.		
9. La profesora relaciona los conceptos con el resto de módulos profesionales.		
10. He afianzado lo que ya sabía y adquirido nuevos conocimientos y procedimientos.		
11. El número de horas de clase es suficiente para trabajar bien el módulo profesional.		

12. El ambiente de trabajo es adecuado para realizar las actividades.		
13. Los escenarios utilizados han sido adecuados, variados y motivadores.		
14. Lo que más me gusta de la profesora en sus clases es:		
15. Lo que menos me gusta de la profesora en sus clases es:		
<u>PROPUESTAS DE MEJORA</u> (Comenta aquello que creas pertinente para una mejora en el desarrollo de las clases):		

Informe del Tutor/a del Trabajo Fin de Grado/Máster

Autor (Apellido1-Apellido2, Nombre)			
Pérez Rojas, Carmen			
Título del Trabajo			
La orientación educativa y vocacional profesional. Conceptualización y modelos explicativos para la elección de la profesión			
Titulación	Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Especialidad/Mención	Formación y Orientación Laboral
Centro	Estudios de Postgrado	Departamento	Derecho Público y Privado Especial
Tutor/a del TFG/TFM			Universidad/Institución
Ortega Ruiz, Manuela			Universidad de Jaén
Resumen Castellano (máx. 150 palabras)			
El presente trabajo consiste principalmente en el estudio de la evolución histórica y social que ha experimentado la Orientación en España, desde sus primeros precursores hasta la actualidad. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica. Además, se exponen los conceptos de Orientación Vocacional-Profesional y Orientación Educativa según diversos autores, haciendo especial hincapié en los contextos en los que operan cada una de ellas, sus principales características, sus funciones, etc. A partir de la Orientación Vocacional-Profesional, se detallan también distintos enfoques explicativos basados en teorías psicológicas y no psicológicas que tienen como objetivo exponer las razones y necesidades internas y/o externas que llevan a las personas a decidirse por una profesión concreta u otra en el futuro. Después, se trata el papel que juega la Orientación dentro del campo de la Formación Profesional, con carácter transversal en todos los ciclos formativos.			
Resumen Inglés (máx. 150 palabras)			
The present work consists mainly of the study of the historical and social evolution that Guidance has undergone in Spain, from its first precursors to the present. For this, a bibliographic review has been carried out, citing some important contributions. In addition, the concepts of Vocational Guidance and Educational Guidance will be presented according to various authors, with special emphasis on the contexts in which each of them operates, their main characteristics, their functions, etc. From Vocational-Vocational Guidance, different explanatory approaches based on psychological and non-psychological theories that aim to expose the reasons and internal and / or external needs that lead people to decide on a specific profession or another in the future. Afterwards, the role of Orientation within the studies of Vocational Training will be discussed, as well as the role of the Training and Labor Orientation module (FOL), with a transversal character in all training cycles.			

Nomenclatura Internacional de Unesco para la Ciencia y Tecnología http://skos.um.es/unesco6/		
Códigos UNESCO	Descriptor castellano	Descriptor Inglés
6103	Asesoramiento y orientación	Counselling and guidance

Los/as Tutores/as dan el Visto Bueno para entregar y defender su Trabajo Fin de Grado/Máster

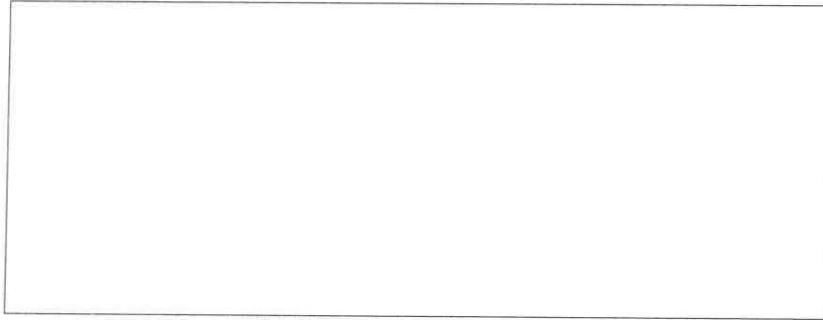
Jaén, a 19 de junio de 2019



Fdo.: Manuela Ortega Ruiz

SR. PRESIDENTE DEL TRIBUNAL EVALUADOR

Observaciones y Comentarios:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for handwritten or typed observations and comments.



Trabajos Académicos
de la Universidad de Jaén
REPOSITORIO

Autorización para la publicación de Trabajos Fin de
Grado/Máster en TAUJA, Repositorio de Trabajos Académicos
de la Universidad de Jaén

Datos personales			
DNI	Primer Apellido	Segundo Apellido	Nombre
15438731-G	Pérez	Rojas	Carmen
Datos Académicos			
Titulación que ha cursado (Grado o Máster)			
Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela de Idiomas			
Centro	Universidad de Jaén		
Título del trabajo			
La Orientación Educativa y Vocacional - Profesional, Conceptualización y modelos explicativos para la Elección de la Profesión			
Tutor/a del TFG/TFM		Universidad/Institución	
Marcela Ortega Ruiz		Universidad de Jaén	
Propiedad intelectual compartida (artículo 17.2 del RRAEA - márchese lo que corresponda):		☒ Sí	☐ No
EL AUTOR MANIFIESTA			
Que es el autor de la obra y por tanto titular de los derechos de explotación, o en su caso, cuenta con el consentimiento del resto de los autores. Igualmente declara que es autor original del trabajo, en el sentido de que no ha utilizado fuentes sin citarlas debidamente.			
AMBOS AUTORIZAN			☒ Sí
A la Universidad de Jaén (UJA) para publicar el citado Trabajo Fin de Grado/Máster en TAUJA con fines docentes y de investigación, en el formato que se considere necesario para su libre acceso, permitiendo solamente la visualización del mismo. Esta autorización viene refrendada por la firma del director/a o tutor/a del trabajo. La UJA, en virtud del presente documento, adquiere el derecho de poder difundir el Trabajo Fin de Grado/Máster a través de Internet o de otros medios.			☐ No

En Jaén, a 17 de Junio de 2019

Firma del autor /a

Firma del Tutor/a