

EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO Y PROFESIONALES DEL ALUMNADO

TEACHER ROLE ON STUDENTS' ACADEMIC AND VOCATIONAL DECISIONS MAKING

Marisa **Carvalho**¹
Maria do Céu **Taveira**²

Universidade de Minho, Escola de Psicologia
Braga, Portugal

RESUMEN

La literatura vocacional ha puesto de manifiesto el papel de los contextos relacionales y educativos en la carrera. El papel de la familia, escuela y compañeros se ha incorporado en la investigación y en la práctica de la Psicología Vocacional. El profesorado, aunque con menos énfasis, ha sido presentado también como un determinante en la carrera del alumnado. Sin embargo, la investigación sistemática sobre este tópico es escasa. Los autores presentan un estudio cualitativo sobre el papel del profesorado en la toma de decisiones académico-profesionales de estudiantes de la escuela secundaria portugueses. Fueron investigadas las perspectivas de estudiantes, familias, profesorado y profesionales de orientación, una muestra compuesta por 119 participantes. Se utilizó una metodología de investigación cualitativa basada en los procedimientos de la teoría fundamentada de datos. Las respuestas de los participantes en el estudio indican el reconocimiento del papel de los profesorado en la toma de decisiones de los estudiantes a través de cuatro vías principales: la materia que enseñan, la colaboración en

¹ *Correspondencia:* Marisa Carvalho. Rua do Carvalhal, n.º 152, 2.º esq., 4445-374, Ermesinde, Portugal. Correo-e: marisacarvalho@sapo.pt

² *Correspondencia:* Maria do Céu Taveira. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar 4710-057 Braga, Portugal. Correo-e: ceuta@psi.uminho.pt

actividades de educación de la carrera, la cualidad de la relación con el alumnado y la relación con otros educadores, como son los familias y los psicólogos escolares. Se concluyó que una estrategia contextualizada de educación para la carrera en la enseñanza secundaria debe atender a la naturaleza de la acción pedagógica y tutorial de los docentes y a su participación en una educación integral del alumnado.

Palabras clave: relación profesor-alumno, toma de decisión, alumno, enseñanza secundaria, investigación cualitativa.

ABSTRACT

The vocational literature has highlighted the role of relational and educational contexts in the career. The role of family, school and peers has been incorporated into the research and practice of Vocational Psychology. The teachers' role, though with less emphasis, has also been presented as a determinant in students' career. However, systematic research on this topic is scarce. The authors present a qualitative study of the influence of teachers in Portuguese high school students' academic decision-making. The perspectives of students, parents, teachers and career counselors were analyzed with a sample of 119 participants. We used a qualitative research methodology based on grounded theory procedures. Participants' answers suggest a perception of the influence of teachers in students' career decisions by four main means: the subject they teach, their cooperation in career education activities, the quality of their relationship with students, and their relationship with other educators, such as parents and school psychologists. We conclude that a contextualized strategy of career education in secondary schools should consider the nature of teachers' pedagogical and tutorial actions, as well as their participation in students' global education.

Keywords: teacher-pupil relation, decision-making, pupil, secondary education, qualitative research.

Introducción

La literatura vocacional ha puesto de manifiesto el papel de los contextos relacionales y educativos en la carrera (Chope, 2008; Grote y Hall, 2013). El papel de la familia, escuela y compañeros se ha incorporado en la investigación y en la práctica de la Psicología Vocacional (Carvalho, 2012; Cheung, Wan, Fan, Leong, Mok, 2013; Diemer, 2007; Fouad y Katamneni, 2008; Fouad, Katamneni, Smothers, Chen, Fitzpatrick y Terry, 2008; Gati y Tal, 2008). El profesorado ha sido presentado también como un determinante en la carrera del alumnado (p.e., Bright, Pryor, Wilkenfeld y Earl, 2005; Falconer y Hays, 2006; Flum y Cinamon, 2006; Gati y Tal, 2008; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003). Sin embargo, la investigación sistemática sobre el tema es escasa y tiende a presentarse de forma genérica en diversos estudios (Ali y Saunders, 2006; Constantine, Kindaichi y Miville, 2007; Diemer, 2007; Tien, Wang y Liu, 2009). Estos estudios demuestran la diferencia entre una influencia directa del profesorado en las decisiones de carrera y su influencia indirecta, mediada por otras variables. Además, puso en evidencia la distinción entre las influencias deliberadas e involuntarias de los maestros en la toma de decisiones (González y Rodríguez Moreno, 2006; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003; Sax y Bryant, 2006; Tien, Wang y Liu, 2009).

Como se mencionó, el papel del profesorado en la toma de decisiones académico-profesionales surge de su influencia directa sobre los estudiantes, especialmente a través de la relación que establecen con ellos. Algunos autores conciben a los docentes como una fuente de apoyo en la toma de decisiones y en el desarrollo académico (Falconer y Hays, 2006; Gushue y Whitson, 2006; Tien, Wang y Liu, 2009; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003). Por otro lado, la influencia de los docentes puede ser indirecta, mediada por otras variables como el rendimiento académico y el currículo (Bojuwoye y Mbanjwa, 2006; Jackson, Kacanski, Rust y Beck, 2006; Sax y Bryant, 2006). El ambiente escolar, el currículo, los niveles de desempeño académico, las expectativas de los maestros y la relación pedagógica, se relacionan con la toma de decisiones, las aspiraciones y las creencias (Cortés, 2009; González y Rodríguez Moreno, 2006; Helwig, 2004, 2008; Kuijpers, Meijers y Gundy, 2011; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003; Sax y Bryant, 2006; Tien, Wang y Liu, 2009).

Se destaca la influencia del profesorado de forma no deliberada en la toma de decisiones académicas y profesionales de los estudiantes. Esta influencia no deliberada del profesorado se refiere a los comportamientos, actitudes y acciones sin intencionalidad en términos de desarrollo vocacional o de carrera, pero con impacto en este dominio (p.e., Abreu, 1996, 2001; Bright, Pryor, Wilkenfeld y Earl, 2005; Ferreira, Nascimento y Fontaine, 2009; Helwig, 2004, 2008; Núñez del Río y Abad, 2009; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003). Como docentes, influyen por su perfil profesional, sus competencias, su experiencia y sus actividades. Se destaca el papel que el profesorado desempeña en términos pedagógicos, particularmente en el ejercicio de las actividades inherentes a la materia que enseñan y en la creación de oportunidades de exploración y de profundización de los contenidos curriculares (p.e., Abreu, 1996, 2001; Bojuwoye y Mbanjwa, 2006; Bright, Pryor, Wilkenfeld y Earl, 2005; Cortés, 2009; Ferreira, Nascimento y Fontaine, 2009; Núñez del Río y Abad, 2009; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003). Además, los docentes se constituyen como modelos a seguir en términos profesionales (Fouad, Katamneni, Smothers, Chen, Fitzpatrick y Terry, 2008; Lent, Brown, Talleyrand, McPartland, Davis, Chopra et al., 2002). Aspectos como el entusiasmo y la motivación de los profesores, el tiempo dedicado al alumnado y el estímulo dedicado, son determinantes en la relación profesorado-alumnado, en función del modelado desempeñado por los docentes respecto al aprendizaje y a la identificación con un papel profesional y estilo de vida (Ali y Saunders, 2006; Bright, Pryor, Wilkenfeld y Earl, 2005; Gibson, 2004; Lent, Brown, Talleyrand, McPartland, Davis, Chopra et al., 2002; Núñez del Río y Abad, 2009; Tien, Wang y Liu, 2009). Como personas, los docentes poseen un conjunto de estereotipos y concepciones personales que tienden a influir sobre su actitud, discurso y práctica pedagógica. Es esperable que transmitan representaciones y creencias personales sobre el tema de las vocaciones (Ferreira, Nascimento y Fontaine, 2009). Estas representaciones, valores y expectativas del profesorado influyen por ejemplo en las aspiraciones de carrera, en la orientación hacia carreras más o menos tradicionales y en las opciones vocacionales en general del alumnado (Cardoso y Marques, 2008; Constantine, Kindaichi y Miville, 2007; Sax y Bryant, 2006).

Se percibe la influencia del profesorado en el desarrollo de la carrera de los estudiantes y, por consiguiente, la necesidad de que estos profesionales la tengan en cuenta en la organización de sus prácticas. Algunos trabajos han evidenciado la influencia deliberada de los docentes en la promoción del desarrollo de la carrera. En este ámbito, cabe destacar las aportaciones del movimiento de la Educación para Carrera (Gibes, 2008; Hoyt, 1995; Law, 1996; Pinto, Taveira y Fernandes 2003; Rodríguez Moreno, 1995, 2008). Ésta es una de las perspectivas educativas de la orientación, que conecta, intencionalmente, la escuela al mundo del trabajo (Rodríguez Moreno, 1995, 2008). Desde esta perspectiva, la participación del profesorado es muy valorada. Se destaca la adopción de estrategias de infusión curricular a través de la integración de los objetivos vocacionales en el proceso de enseñanza (Gysbers, 2008, González y Rodríguez Moreno, 2006; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003; Taveira y Gomes, 1999).

Sin embargo, en diversas sociedades, como por ejemplo la sociedad portuguesa, estos profesionales presentan bajos niveles de participación y de intencionalidad en la promoción del desarrollo de la carrera del alumnado (Ferreira, Nascimento y Fontaine, 2009; Grañeras y Parras, 2009; OCDE, 2005; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003).

Los diferentes estudios presentados ilustran la importancia de los docentes en el desarrollo de los estudiantes y, específicamente, en los procesos de toma de decisiones profesionales. Por otra parte, indican el interés por investigar más específicamente el tema y por la realización de estudios agrupados en proyectos de mayor envergadura en el campo en el contexto educativo (Ali y Saunders, 2006; Constantine, Kindaichi y Miville, 2007; Diemer, 2007; Gati y Tal, 2008; Pinto, Taveira, y Fernandes, 2003; Tien, Wang y Liu, 2009).

En este trabajo pretendemos destacar el papel del profesorado en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales que ocurre en el liceo. En Portugal, el inicio de la Enseñanza Secundaria corresponde a la implementación de una opción académica y/o profesional. La orientación académico-profesional tiene lugar principalmente en la etapa de planificación de las elecciones, a menudo ignorando el apoyo en la implementación de las decisiones (Carvalho, 2012; Carvalho & Taveira, 2010). Desde nuestro punto de vista, se trata de una fase de la carrera donde la intervención es necesaria y en la cual el profesorado puede tener un papel deliberado preponderante, en términos de ajuste y éxito académicos, con impacto en el desarrollo del alumnado (Carvalho, 2012; Carvalho & Taveira, 2010; OCDE, 2005).

Este estudio, de naturaleza cualitativa, quiere contribuir a una comprensión más profunda del papel de los docentes en el desarrollo de la carrera y, específicamente, en la toma de decisiones del alumnado portugués. Sus objetivos son investigar y tener en cuenta las opiniones y perspectivas de los participantes sobre el papel de los docentes en las decisiones en la enseñanza secundaria, y contribuir para la construcción de un modelo conceptual que apoye la intervención en ese nivel de educación.

Método

En este estudio se utiliza una metodología de investigación cualitativa basada en los procedimientos de la teoría fundamentada de datos (Strauss y Corbin 1994, 1998). Es una opción coherente con los objetivos anteriores y se alinea con el creciente reconocimiento de la complejidad inherente a las influencias de los contextos en la carrera (Diemer, 2007; Fouad y Katamneni, 2008; Fouad, Katamneni, Smothers, Chen, Fitzpatrick y Terry, 2008; Gati y Tal, 2008; Hartung, 2010; Stead et al., 2012).

La teoría fundamentada de datos se define como un proceso sistemático de recogida y análisis de datos que tiene como objetivo generar teoría. Esta metodología presenta características y procedimientos específicos particularmente en términos de muestreo, recogida y análisis de datos, codificación y construcción de teoría (Strauss y Corbin 1994, 1998). Por ello, a continuación se presentan los procedimientos utilizados en este estudio.

Participantes

La muestra, no aleatoria, se componía de 119 participantes, en concreto 46 estudiantes, 16 familias de alumnado de secundaria, 34 docentes y 23 psicólogos/orientadores, de escuelas

públicas y privadas en los cursos de enseñanza secundaria o equivalente, de los distritos de Braga, Leiria, Lisboa y Oporto. Se trata de una muestra teórica, relevante desde el punto de vista del fenómeno en estudio. De hecho, la muestra fue simultánea al análisis inicial de los datos, guiada por el principio de saturación teórica (Strauss y Corbin, 1994, 1998) aplicado a cada subgrupo de participantes.

El grupo de estudiantes se componía de 46 participantes de ambos sexos (46% de mujeres, 54% de hombres), de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años ($M = 16,39$; $DP = 1,42$), que asisten a diferentes cursos de educación secundaria (60,9% en el Grupo 1 - Curso Científico-Natural; 2,2% en el Grupo 2 - Curso de Artes; 8,7% en el Grupo 3 - Curso Económico-Social; 4,3% en el Grupo 4 - Curso de Humanidades; 19,6% en el Curso Profesional de Técnico en Alimentación y Bebidas; 4,3% no indican el curso).

El subgrupo de los familias estaba constituido por un total de 16 participantes de ambos sexos (62,5% de mujeres, 37,5% de hombres) de edades comprendidas entre los 35 y los 54 años ($M = 43.62$, $DP = 4.95$).

El subgrupo de profesorado se componía de 34 participantes de ambos sexos (74,3% de mujeres, 25,7% de hombres) de edades comprendidas entre los 29 y los 60 años ($M = 43.76$, $DP = 9, 12$), que declaran entre 8 y 35 años de servicio como docentes.

El subgrupo de psicólogos y orientadores contaba con un total de 23 participantes de ambos sexos (91,3% de mujeres, 8,7% de hombres) de edades comprendidas entre los 23 y los 54 años ($M = 35,70$ $DP = 9$) y entre 1 y 25 años de servicio.

Material

Se utilizó una guía de entrevista (Anexo 1) compuesto por tres bloques de preguntas abiertas, para evaluar opiniones sobre cuáles deben ser los objetivos de la orientación académico-profesional en el inicio de la escuela secundaria, cuáles pueden ser las contribuciones de los diferentes actores en este proceso y la capacidad de actuación de cada participante para proponer un tipo de acción colaborativa en el ámbito de la orientación académico-profesional en la escuela secundaria (Pinto, 2000; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003).

Teniendo en cuenta el interés de los autores en profundizar en el conocimiento sobre el papel del profesorado en la toma de decisiones académico-profesionales del alumnado en el inicio de la escuela secundaria, solo se consideraron las respuestas de los participantes sobre las contribuciones de estos profesionales para este estudio.

Procedimiento

Este estudio se encuadra en una investigación cuyo objetivo general es la construcción de un modelo conceptual contextualizado que fundamenta la orientación académico-profesional en la enseñanza secundaria en Portugal (Pinto, Taveira y Fernandes, 2003).

La investigación se inició con la construcción y validación de una guía de entrevista para la obtención de datos. Posteriormente se procedió a la aplicación de la entrevista, cuidando el encuadre de investigación, los procedimientos y la confidencialidad de las respuestas. Así, se inició el proceso de análisis de las respuestas de los participantes, de acuerdo con el método de teoría fundamentada de datos (Fernandes y Maia, 2002; Strauss y Corbin, 1994, 1998). La

investigación obligó a un proceso iterativo de recopilación y análisis de datos concurrentes. El análisis de los datos informó la finalización del proceso de recolección y determinó la construcción de la muestra. De hecho, se dice que la muestra es teórica y a su constitución llevó la saturación teórica. A partir de las respuestas transcritas de los participantes, se utilizó el software NVivo, versión 8.

Inicialmente se definieron las unidades de análisis y se tomó como criterio la definición de una idea única (Strauss y Corbin, 1998). A cada unidad de análisis se le asignó un código compuesto por el grupo al que pertenecía el participante (EST - estudiante; EE - padre, madre o tutor; P – profesorado; SPO - psicólogo), el número de participante y el número de la unidad de análisis. El examen de las unidades de análisis dio lugar a la identificación y enumeración de conceptos. La progresiva especificación de los conceptos contribuyó a la reformulación y al cambio de nombre de las categorías. Al mismo tiempo, los procedimientos comparativos hicieron emerger relaciones entre conceptos, convergiendo en categorías conceptuales de mayor abstracción. Para garantizar la credibilidad del proceso de codificación y de verificación, se recurrió constantemente al discurso de los participantes.

Después de analizar las respuestas, se revisó todo el trabajo de categorización en función de las unidades de análisis y de la respuesta global de los participantes. Esto condujo a una primera reorganización de los datos, en categorías y subcategorías. Luego, a partir de un proceso de cuestionamiento inductivo, se identificaron las propiedades del discurso de los participantes, lo que permitió especificar las diferentes categorías. Posteriormente, a través de un cuestionamiento deductivo de interrogatorio, se confrontaron las categorías y sus propiedades con los datos del fenómeno de estudio. Los procedimientos de reflexión y la constante comparación permitieron establecer relaciones entre categorías e identificar un conjunto central de categorías jerárquicas común para múltiples protocolos. A continuación, definimos los dominios principales y las categorías. Construimos la narrativa descriptiva del fenómeno en estudio, utilizando siempre la comparación de los cuestionamientos y la comparación constante referida al discurso de los participantes.

Durante el proceso se proporcionaron algunas garantías metodológicas para asegurar el ajuste, la funcionalidad y la pertinencia de la teoría desarrollada. Para garantizar la credibilidad del proceso de codificación y verificación recurrió al discurso de los participantes. La plausibilidad y la confianza en los datos se incautaron en todo el proceso, tanto en términos de coherencia conceptual de los resultados, tanto en términos de credibilidad con la experiencia de los participantes.

Resultados

Teniendo en cuenta las respuestas de todos los participantes, el papel de los docentes en la toma de decisiones académicas del alumnado se manifiesta en cuatro ámbitos de acción: (i) la acción en el ámbito de la asignatura, (ii) las actuaciones en la promoción de la carrera, (iii) la acción en el contexto de la relación profesorado-alumnado, y (iv) la acción en el ámbito de la relación con otros educadores (Tabla 1).

TABLA 1. Incidencia de Unidades de Análisis en los Dominios y Categorías por Grupo de Pertenencia

DOMINIOS Y CATEGORÍAS	GRUPO DE PERTENENCIA			
	Alumnado	Padres	Profesorado	Psicólogos
Acción en el ámbito de la asignatura	39%	22%	30%	9%
Enseñar	22%	16%	17%	2,6%
Evaluar	5%	0%	6,5%	2,6%
Motivar	12%	6%	6,5%	3,8%
Acción en el ámbito de la promoción de la carrera	13%	7%	45%	35%
Infusión curricular de objetivos vocacionales	2,9%	1,4%	7%	10%
Información escolar y profesional	4,3%	1,4%	12%	9%
Oportunidades de exploración del medio	2,9%	4,2%	4%	13%
Desarrollo de competencias	2,9%	0%	22%	3%
Acción en el ámbito de la relación profesorado-alumnado	59%	10%	23%	7%
Apoyar	21%	3%	1%	2%
Ayudar	23%	2%	10%	1%
Acompañar	2,5%	1%	7%	0%
Aconsejar	10%	1%	4%	1%
Comunicar	2,5%	3%	1%	3%
Acción en el ámbito de la relación con otros agentes educativos	8%	13%	54%	25%
Colaborar	0%	13%	33%	19%
Encaminar	8%	0%	21%	6%

La **acción en el ámbito de la asignatura** corresponde a las prácticas y al contenido que el profesorado utiliza en su asignatura. Por lo tanto incluye las categorías enseñar, evaluar y motivar.

- La categoría *enseñar* corresponde a los contenidos, prácticas y evaluaciones que el docente utiliza para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes deben "dar información acerca de la asignatura, no sólo el contenido cognitivo, sino lo que es más importante, estrategias y métodos de trabajo" (P15-1), "cumplir los programas" (EST39-2) y "difundir el mejor y mayor número de conocimientos posible" (EE1-1).
- La categoría *evaluar* se refiere a la acción del docente para definir y aplicar criterios y formas de evaluación que visibilicen el conocimiento del estudiante y sus dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta el rendimiento académico y/o el diseño de su carrera. Los docentes deben "(...) indicar objetivamente las dificultades" (P1-3) y "evaluar bien a los estudiantes con el fin de promover el autoconcepto académico y las creencias de autoeficacia presentes" (SPO10-3).
- La categoría *motivar* corresponde a la acción del profesorado para animar a los estudiantes hacia el aprendizaje, específicamente en la asignatura y/o curso y en el desarrollo de la carrera. Los docentes deben "ayudar a los estudiantes a tomarle gusto al curso y a la asignatura" (EST32-1) y "tratar de motivar a los estudiantes hacia el desarrollo de su propia carrera" (P4-1).

La **acción en la promoción de la carrera** corresponde a las actividades del profesorado con el objetivo de promover el desarrollo de la carrera de los estudiantes. Incluye las categorías de infusión curricular de los objetivos vocacionales, información escolar y profesional, oportunidades para la exploración del medio y desarrollo de competencias.

- La *infusión curricular de los objetivos vocacionales* se refiere a las acciones de los docentes a través de la asignatura que enseñan para promover el desarrollo profesional de

los estudiantes. Los docentes pueden "relacionar el contenido del programa con la vida" (P9-1), "no enfocar la materia sólo en las pruebas y evaluaciones, sino también mostrar para qué sirven, de modo que sepamos lo que más nos gusta y empezemos a pensar en la profesión que queremos" (EST13-1) y "conectar la escuela y la realidad"(EE14-3).

- La categoría *información escolar y profesional* se refiere a la acción del docente en el suministro de información sobre la oferta académica y laboral y a la clarificación de la relación entre ésta y los intereses de los estudiantes. Los docentes deben "proporcionar información adecuada sobre las alternativas que se ofrecen a la escuela y el trabajo" (P14-4) y "proporcionar información sobre el funcionamiento de la enseñanza secundaria" (SPO12-3).
- La categoría de *exploración del medio* se refiere a la acción del profesorado para promover la participación de los estudiantes en las actividades de exploración de ocupaciones. Los docentes pueden "propiciar gran diversidad de oportunidades de trabajo individual y grupal" (P2-2) y "organizar visitas de estudio y contactos con profesionales e instituciones, traer profesionales a la escuela para proporcionar información y hablar de su experiencia" (EE16-3,4).
- La categoría de *desarrollo de competencias* se refiere a los objetivos y estrategias adoptadas por el profesorado para desarrollar competencias de los estudiantes, fundamentalmente la competencia personal, social y profesional y la toma de decisiones vocacionales. Por lo tanto, los docentes pueden "promover el desarrollo de competencias necesarias para la correcta toma de decisiones" (P14-3), "formar y desarrollar la autonomía de los estudiantes" (P18-3) y "promover su autoestima" (EST21-4).

La **acción en el ámbito de la relación profesor-alumnado** se refiere a los comportamientos y actitudes de la interacción docente con los estudiantes. Incluye las categorías de apoyar, ayudar, acompañar, asesorar y comunicar. Hay que hacer constar que estas categorías se encuentran relacionadas.

- La categoría *apoyar* se refiere a la acción del profesorado hacia la aceptación de las acciones/opciones de los estudiantes, en general y específicamente. Traduce la idea de aceptar las opciones de los alumnos y apoyar su implementación en términos de soporte afectivo. Los docentes "tienen el deber de apoyar a sus alumnos" (P16-1) y "apoyarlos en sus opciones, dudas o necesidades" (EST21-3).
- La categoría *ayudar* se refiere a la acción del docente para contribuir al desarrollo de los estudiantes o a resolver sus problemas. Traduce la idea de ayuda instrumental para las decisiones y, específicamente, para la resolución de problemas. Los profesores "(...) deben ayudarles a seleccionar problemas para hacer frente a los más difíciles" (P39-5, 6) y ayudarles "(...) no sólo en clase, sino también en la vida personal" (EST37-4).
- La categoría *acompañar* corresponde al trabajo de monitorización del profesorado a lo largo del itinerario escolar del alumnado, acompañamiento sobretudo en términos académicos. En este contexto, los docentes deben "seguir el itinerario de aprendizaje de los estudiantes" (P20-2) y "estar atentos a ello" (EE5-1).
- La categoría *asesorar* se refiere a la acción del profesorado de aconsejar a los estudiantes, ya sea en general o en casos concretos. Los profesores "(...) pueden aconsejar a los estudiantes cuando sea necesario "(EST10-2) y "deben informar, también, a un estudiante que dude en cuanto a la elección de grupo con el que ha de continuar" (EST41 -2).
- La categoría *comunicar* se refiere a la importancia de la comunicación para el desarrollo de la carrera y en la toma de decisiones académicas. Los docentes deben "mantener un

diálogo abierto con los estudiantes" (EE1-2), "hablar con los estudiantes sobre la vida activa" (SPO13-1).

La **acción en la relación con otros agentes educativos** corresponde a las acciones emprendidas por el profesorado en la interacción con otros agentes educativos en vistas al desarrollo de los estudiantes. Estos agentes educativos son, en concreto, el tutor de clase y otros docentes, familia y psicólogos. Esto incluye las categorías de colaborar y encaminar.

- La categoría *colaborar* corresponde a la acción docente que implica la articulación y/o cooperación con otros agentes educativos principalmente con respecto a la identificación y resolución de problemas y a la definición y aplicación de medidas educativas. Los docentes deben "informar al coordinador de clase de las dificultades presentadas por los estudiantes en ciertas asignaturas" (P3-1) y "disponerse física y mentalmente para las sesiones de reflexión con el tutor de clase, los compañeros del mismo grupo y los colegas docentes de las mismas clases, con el fin de esbozar las mejores estrategias para alcanzar tanto los objetivos de la educación secundaria general como los específicos de su asignatura" (P6-2).
- La categoría *encaminar* corresponde a la acción del profesorado para identificar y derivar a los estudiantes hacia servicios especializados, especialmente en caso de dificultades, problemas y otras necesidades de ayuda. Los docentes deben "enviar a los estudiantes a la Oficina de Orientación Educativa y Profesional" (P19-2).

Discusión

En general, los participantes del estudio reconocieron el papel de los docentes en la orientación académico-profesional de los estudiantes al mismo tiempo que identificaran cuatro áreas de acción clave de apoyo de estos profesionales a la definición e implementación de decisiones de lo alumnado, incluyendo: la acción en el ámbito de la asignatura, las actuaciones en la promoción de la carrera, la acción en el contexto de la relación profesorado-alumno, y la acción en el ámbito de la relación con otros educadores.

La acción en el ámbito de la asignatura se refiere a la práctica pedagógica del profesorado en el ejercicio de la materia que enseñan, justamente en las categorías conceptuales de enseñar, evaluar y motivar. Esta acción, aunque sea indirecta, es referida con relativa frecuencia en todos los subgrupos de informantes, destacando la visión del carácter central de la función instructiva del docente en la orientación académico-profesional del alumnado. Los participantes enfatizaron los contenidos, los métodos y las medidas educativas utilizadas por los docentes, así como las estrategias de motivación, como forma de contribuir al desarrollo de los estudiantes. Por otra parte, también se refirieron a las estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado, dada la importancia del conocimiento del estudiante, sobre todo de sus intereses, habilidades y dificultades. La información analizada refleja una concepción del docente a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia del éxito académico en el desarrollo de la carrera. Los datos de este estudio sugieren, por lo tanto, la relación positiva entre el desarrollo de la carrera y el desarrollo académico, lo que confirma estudios previos sobre el tema (Abreu, 1996, 2001; Arbona, 2000; Bojuwoye y Mbanjwa de 2006; Carmo y Teixeira, 2004; Cortés, 2009; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003).

Los participantes identificaron también las acciones más específicas del profesorado en este ámbito. Se destaca la acción en la promoción de la carrera que incluye las categorías de infusión curricular de los objetivos vocacionales, información escolar y profesional, oportunidades para la exploración del medio y desarrollo de competencias. Aspecto que está en línea con las aportaciones del movimiento de la Educación para Carrera ya referidas (Gysbers, 2008; Hoyt, 1995; Law, 1996; Pinto, Taveira y Fernandes 2003; Rodríguez Moreno, 2008). Desde esta perspectiva, la participación del profesorado es muy valorada, destacándose su papel en la organización de experiencias planificadas que conecten intencionalmente la escuela al mundo del trabajo (Gomes y Taveira, 2001; Rodríguez Moreno, 1995, 2008). Estos datos sustentan particularmente el carácter integrado, experimental y comunitario de promoción de acciones de desarrollo de la carrera de los estudiantes, en la medida en que destaca el principio de la infusión curricular, las oportunidades de experimentación real, la información y el desarrollo de competencias. Curiosamente, es el profesorado el subgrupo que más se refiere a este dominio. Sin embargo, en otros estudios portugueses ya citados, estos profesionales tienden a presentar bajos niveles de participación y de intencionalidad en las prácticas de promoción del desarrollo de la carrera del alumnado (Ferreira, Nascimento y Fontaine, 2009; OCDE, 2005; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003).

Los participantes destacan también la importante acción del profesorado en la relación con el alumnado y con otros educadores. En el ámbito de la relación profesor-alumnado se incluyen los comportamientos y actitudes de la interacción docente con los estudiantes, tales como apoyar, ayudar, acompañar, asesorar y comunicar. Hacen hincapié en la importancia que atribuyen los estudiantes a la relación profesorado-alumnado, en particular al apoyo y al aliento prestado respecto de la problemática vocacional. En el ámbito de la relación con otros agentes educativos se incluyen las acciones emprendidas por el profesorado en la interacción con otros educadores en vistas al desarrollo de los estudiantes (p.e., colaborar y encaminar). Aunque estas acciones no son necesariamente deliberadas en términos de desarrollo de la carrera de los estudiantes, son reconocidas como fundamentales en la determinación de los procesos de toma de decisiones académico-profesionales.

Se puede decir que estos datos refuerzan estudios previos sobre el papel del profesorado en el desarrollo de la carrera de los estudiantes (p.e., Abreu, 1996, 2001; Bright, Pryor, Wilkenfeld y Earl, 2005; Ferreira, Nascimento y Fontaine, 2009; Helwig, 2004, 2008; Núñez del Río y Abad, 2009; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003), destacando el carácter más o menos deliberado y más o menos intencional de la acción de estos profesionales y también la acción directa o indirecta de los mismos.

Conclusión

Este estudio confirma el rol de los docentes en el desarrollo de la carrera de los estudiantes en la enseñanza secundaria. Se destacan múltiples papeles de los docentes en el desarrollo de la carrera de los estudiantes, ya sea a través de la relación directa con los estudiantes, ya sea indirectamente a través de la relación con otros educadores. La influencia del profesorado en el desarrollo vocacional o de la carrera también puede ser descrita en términos de intencionalidad.

Los docentes influyen directamente en los estudiantes, por ejemplo a través de la relación que establecen con el alumnado en la asignatura que enseñan, y de otras actividades en el contexto escolar. Estos profesionales desarrollan una serie de comportamientos y actitudes, más o menos deliberados, con implicaciones para el desarrollo de la carrera de los estudiantes. Ejemplos de ello

son el apoyo, el asesoramiento y el diálogo con los estudiantes en lo que respecta a asuntos escolares, personales y profesionales.

La influencia indirecta de los docentes en el desarrollo de la carrera se ve confirmada también en las actividades para promover la carrera y en la relación con otros educadores. Por lo tanto, la colaboración entre docentes y otros educadores, concretamente con los psicólogos, expertos en comunicación, es especialmente importante teniendo en cuenta las necesidades de formación de los docentes sobre el tema. La orientación aparece, por lo tanto, como una estrategia colaborativa privilegiada en el contexto educativo. Anticipamos la necesidad de que los psicólogos expertos en orientación asuman acciones de consultoría y formación, en especial con el profesorado, para promover la conciencia acerca de las prácticas y la influencia más o menos deliberada en los estudiantes en el conocimiento de su propio potencial activo (Carvalho, 2012; Ferreira, Nascimento y Fontaine, 2009; Grañeras y Parras, 2009; Mouta y Nascimento, 2009; Pinto, Taveira y Fernandes 2003). Esta idea está en línea con las tendencias actuales de la orientación en Europa (Grañeras y Parras, 2009).

La influencia del profesorado en el desarrollo vocacional o de la carrera también puede ser descrita en términos de intencionalidad. La acción del profesor en la promoción de la carrera, que incluye la infusión de los objetivos vocacionales de información profesional, académica y profesional, la promoción de oportunidades para la exploración del medio y el desarrollo de competencias, tiene que ver con las estrategias deliberadas para promover el desarrollo de la carrera. Comparemos con el movimiento de Educación para la Carrera, donde las estrategias de infusión curricular, estrategias mixtas y aditivas, que asumen un carácter intencional y deliberado (Rodríguez Moreno, 2006, 2008; Rodríguez Moreno, Serreri y Del Cimutto, 2010). Sin embargo, no debe pasarse por alto ninguna acción no deliberada del profesorado, muy clara, por ejemplo, en la relación que establecen con los estudiantes.

Se extraen implicaciones para la construcción de un modelo conceptual que apoye la orientación académico-profesional en la enseñanza secundaria en Portugal. Proponemos un modelo de acción concertada, con el apoyo de las perspectivas de desarrollo y contextualista. Junto a los estudiantes y educadores, el profesorado desempeña un papel fundamental en la planificación e implementación de opciones en la educación secundaria. Reiteramos el uso de prácticas colaborativas e integradas entre los diversos agentes educativos, el uso de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y la promoción de estrategias de aprendizaje colaborativo como mejora del desarrollo de la carrera (Carvalho & Taveira, 2010; Cortés, 2009; Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006; Grañeras y Parras, 2009; Núñez del Río y Abad, 2009; Pinto, Taveira y Fernandes, 2003). Sugerimos, por otra parte, promover y fomentar las actividades de exploración del mundo laboral utilizando estrategias mixtas de infusión curricular (Rodríguez Moreno, 1995, 2008).

En términos de investigación, este estudio confirma la necesidad de modelos teóricos y de investigación que reconozcan la complejidad de las funciones e influencias contextuales sobre el desarrollo de la carrera, así como el interés en profundizar el conocimiento de los diferentes actores intervinientes en este proceso.

Finalmente destacamos algunas limitaciones del estudio. En términos metodológicos, hemos adoptado una lógica iterativa en la fase inicial de recopilación y análisis de datos. Sin embargo, no podríamos garantizar el proceso iterativo largo de la investigación, que creemos que es una limitación del estudio. Específicamente en relación con el análisis de las respuestas sería interesante estudiar algunos aspectos, tomando en cuenta las cuestiones de ajuste y la funcionalidad de la teoría construida. Destacar la revisión de la teoría construida a la luz de variables como el género, la clase social, la institución educativa de origen de los estudiantes o el tiempo de servicio del profesorado. Muchos ángulos de la lectura de las concepciones de los

participantes, sin duda ofrecería pistas importantes para la comprensión de las características y condiciones diferenciadas que determinan la aplicación de las decisiones en la educación secundaria y la complejidad de las funciones e influencias contextuales sobre el desarrollo de la carrera.

Referencias bibliográficas

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes. *Psychologica*, 26, 9-26.
- Ali, S. y Saunders, J. (2006). College expectations of rural Appalachian youth: an exploration of social cognitive career theory factors. *The Career Development Quarterly*, 55, 38-51.
- Álvarez González, M. y Rodríguez Moreno, M. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 13-48.
- Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: precursors of career development. In S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (3rd. ed., pp. 270-309). N.Y.: John Wiley y Sons.
- Bojuwoye, O. y Mbanjwa, S. (2006). Factors impacting on career choices of technician students from previously disadvantaged high schools. *Journal of Psychology in Africa*, 16(1), 3-16.
- Bright, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S. y Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.
- Cardoso, P. y Marques, J. F. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 8, 49-61.
- Carmo, A. M. y Teixeira, M. O. (2004). O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. In M. C. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 277-286). Coimbra: Almedina.
- Carvalho, M. (2012). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2010). A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: contributos para uma intervenção concertada. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contexto Educativo"*. Braga: Universidade do Minho.
- Cheung, F., Wan, S., Fan, W., Leong, F. y Mok, P. (2013). Collective contributions to career efficacy in adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 237-244.
- Chope, R. (2008). Practice and research in career counseling and development – 2007. *The Career Development Quarterly*, 57, 98-173.

- Constantine, M., Kindaichi, M. y Miville, M. (2007). Factors influencing the educational and vocational transitions of black and latino high school students. *Professional School Counseling, 10*(3), 261-265.
- Cortés, A. (2009). *Análisis de la selección para la continuidad de los estudios de los alumnos de Bachillerato de Aragón y del tránsito a la Universidad. Incidencia en el proceso de orientación académica-profesional-personal*. Extraído en 01 de Julio de 2011, del sitio Web del Universidad de Zaragoza http://www.unizar.es/gobierno/consejo_social/documents/MEMORIAEJECUTIVAORIENTACION.CONSEJOSOCIAL.9-10-2009.ALEJANDRACORTES_000.pdf
- Diemer, M. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 502-524.
- Falconer, J. y Hays, K. (2006). Influential factors regarding the career development of African American college students: A focus group approach. *Journal of Career Development, 32*, 219-233.
- Fernandes, E. y Maia, A. (2002). Grounded theory. En E. Fernandes y L. Almeida (Eds.). *Modelos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: CEEP Edições.
- Ferreira, A., Nascimento, I. y Fontaine, A. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(2), 43-56.
- Flum, H. y Cinamom, R. (2006). Socio-cultural differences between Jewish and Arab teachers' attitudes toward career education in Israel. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 6*, 123-140.
- Fouad, N. y Katamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 408-425). New Jersey: Willey y Sons.
- Fouad, N., Katamneni, N., Smothers, M., Chen, Y., Fitzpatrick, M. y Terry, S. (2008). Asian american career development: a qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 43-59.
- Gati, I. y Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou y R. V. Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance* (pp.157-185). Sydney: Springer.
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 134-156.
- Gysbers, N. C. (2008). Career guidance and counseling in primary and secondary educational settings. In J. A. Athanasou y R. V. Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance* (pp.249-263). Sydney: Springer.
- González, M. y Rodríguez Moreno, M. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa, 20*(38), 13-38.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Grote, G. y Hall, D. (2013). Reference groups: A missing link in career studies. *Journal of Vocational Behavior, 83*, 265-279. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.001>
- Hartung, p. j. (2010). Practice and research in career counseling and development – 2009. *Career Development Quarterly, 59*(2), 98-142.

- Helwig, A. A. (2004). A 10-year longitudinal study of the career development of students: Summary findings. *Journal of Counseling & Development*, 82, 49-57.
- Helwig, A. A. (2008). From childhood to adulthood. A 15-year longitudinal career development study. *The Career Development Quarterly*, 57, 38-50.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M. L. Rodríguez Moreno (Ed.). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp. 15-37). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Jackson, M. A., Kacanski, J. M., Rust, J. P. y Beck, S. E. (2006). Constructively challenging diverse inner-city youths' beliefs about educational and career barriers and supports. *Journal of Career Development*, 32, 203-218.
- Kuijpers, M., Meijers, F. y Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21-30.
- Law, B. (1996). Career education in a curriculum. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd y R. Hawthorn (Eds.). *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice* (pp. 210-232). London: Routledge.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B. et al. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: college students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Mouta, A. y Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional dos jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.
- Núñez Del Río, M. C. y Abad, M. F. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.
- OCDE (2005). *Orientação escolar e profissional. Guia para decisores*. Lisboa: DGIDC/IOP.
- Pinto, H. R. (2000). *Orientação escolar e profissional no 10.º ano de escolaridade. Inquérito preliminar* (versión para investigación).
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. y Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes Ed.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira y J. T. Silva (Coords.). *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodríguez Moreno, M.L., Serreri, P. y Del Cimutto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes Ed.
- Sax, L. J. y Bryant, A. N. (2006). The impact of college on sex-atypical career choices of men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 52-63.

- Stead, G. B., Perry, J. C., Munka, L. M., Bonnett, H. R., Shiban, A. P. y Care, E. (2012). Qualitative research in career development: content analysis from 1990 to 2009. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 12, 105-122. doi: 10.1007/s10775-011-9196-1
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. (pp. 273-285). London: Sage Publications.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Taveira, M. C. y Gomes, M. I. (1999). Avaliação de necessidades de formação no âmbito da Educação para a Carreira. In A. P. Soares y S. Caires (Orgs.). *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (Vol. VI, pp. 391-400). Braga: APPORT.
- Tien, H., Wang Y. y Liu, L. (2009). The role of career barriers in high school students' career choice behavior in Taiwan. *Career Development Quarterly*, 57(3), 274-288.

Fecha de entrada: 30 de agosto de 2013
Fecha de revisión: 22 de octubre de 2013
Fecha de aceptación: 26 de abril de 2014

ANEXO 1. Guía de Entrevista (Pinto, 2000)

Temas		
Opiniones sobre cuáles deben ser los objetivos de la orientación académico-profesional en el inicio de la escuela secundaria	Opiniones sobre cuáles pueden ser las contribuciones de los diferentes actores en la orientación académico-profesional	Propuestas de acciones colaborativas en el ámbito de la orientación académico-profesional en la escuela secundaria
Preguntas		
<p>Explicita los objetivos que considera más importantes en la orientación escolar y profesional de los estudiantes, al inicio del 10º año de escolaridad</p>	<p>Para promover y apoyar el desarrollo de la carrera de esos estudiantes, enuncie qué deben hacer los estudiantes</p> <p>Para promover y apoyar el desarrollo de la carrera de esos estudiantes, enuncie qué deben hacer los profesores</p> <p>Para promover y apoyar el desarrollo de la carrera de esos estudiantes, enuncie qué deben hacer los Servicios de Psicología y Orientación</p> <p>Para promover y apoyar el desarrollo de la carrera de esos estudiantes, enuncie qué deben hacer los padres y encargados de educación.</p>	<p>Elabore una proposición a presentar a los órganos de gestión de la escuela, describiendo lo que podría ser su contribución específica para el desarrollo de la carrera de los estudiantes que ingresan en el 10º año de escolaridad</p>