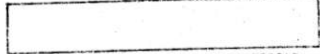


2 3456



UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

APARTADO AEREO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA



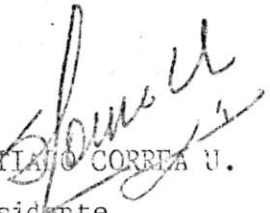
CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

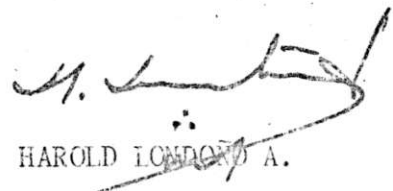
ACTA DE APROBACION DE TESIS

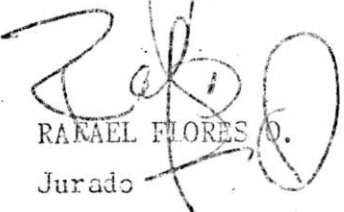
Los suscritos presidente y jurados de la tesis "VALORACION DE LA MODALIDAD POR UNIVERSITARIOS RECIEN EGRESADOS DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO QUIBDO-CHOCO", presentada por el estudiante HECTOR DE JESUS PINEDA BERRIO, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Orientación y Consejería, nos permitimos conceptuar que esta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad, por lo tanto se aprueba.

Junio 14 de 1991


SANTIAGO CORREA U.
Presidente


JULIO PUGA FARRAS
Jurado


HAROLD LONDONO A.
Jurado


RAFAEL FLORES O.
Jurado

T
3328

**VALORACION DE LA MODALIDAD POR UNIVERSITARIOS
RECIEN EGRESADOS DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO
QUIBDO (CHOCO)**

HECTOR DE JESUS PINEDA 8ERRIO

Trabajode grado presentado como requisito
para optar el titulo de;
Magister en Orientación y Consejería

Presidente de Tesis: Santiago correa Uribe

**MEDELLIN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION**

1991

	Pág.
2.2 LA TEORIA DE LOS VALARES	20
2.2.1 Definición de los valores	21
2.2.2 Naturaleza filosófica de los valores	22
2.2.3 Origen de los valores	25
2.2.4 Los valores en la educación	29
2.2.5 Principales axiologías educativas	31
2.2.6 Los métodos para la educación en los valores	52
2.2.7 El proceso de valoración o internalización, según Bloom	37
5. METODOLOGIA	44
3.1 EL INSTRUMENTO	45
3.2 SISTEMA DE VARIABLES	49
3.3 SISTEMA DE HIPOTESIS	50
3.4 POBLACION	51
3.5 LA MUESTRA	52
4. ANALISIS DE RESULTADOS	55
5. CONCLUSIONES	72
6. RECOMENDACIONES	77
BIBLIOGRAFIA	86

INTRODUCCION

El ICFES y el mismo Ministerio de Educación se han pronunciado repetidamente acerca de la presión constante sobre la Universidad por la persistencia de los bachilleres en la excoigencia de unas pocas carreras tradicionales (Medicina, Derecho, Odontología, Ingenierías), en contravía con el desarrollo del país, la saturación de profesionales en esas áreas y la escasez de cupos por parte de las Universidades. Esta situación deja muy mal librada la formación vocacional realizada por el bachillerato diversificado y pone en evidencia el escaso progreso obtenido por los estudiantes en materia vocacional.

Estos hechos dejan entrever una escasa valoración hacia la formación vocacional y la especialización recibida por parte de los bachilleres que egresan del bachillerato diversificado, puesto que al haber recibido una formación para el desempeño de un oficio específico, siguen compitiendo con los académicos para el ingreso a la Universidad a unas pocas carreras tradicionales e

incompatibles, la mayoría de las veces, con su especialidad.

Esto genera una situación preocupante puesto que hecha a perder todo el proceso de formación vocacional realizado con el estudiante, con la consecuente pérdida de recursos económicos, humanos y físicos invertidos en esos programas.

Este contexto problemático de la enseñanza vocacional en nuestra país no es ajeno a la actual crisis de valores en que se debate nuestra juventud. Por ello se partió para este trabajo de la necesidad de un análisis más profundo del actual proceso de orientación vocacional que se realiza en la secundaria y se estimó como orientaría una evaluación de los posibles logros, en cuanto a orientación, en los actuales programas de enseñanza vocacional que ofrece el bachillerato diversificado.

La finalidad de dicha evaluación sería la de acortar algunas luces sobre el sentido que para los jóvenes egresados tiene la actual formación vocacional que se realiza en el bachillerato. Sus resultados además permitirían ver el valor que en general le están dando a toda su educación formal recibida durante la secundaria.

1. EL PROBLEMA

¿Cuál es la valoración de la modalidad por los bachilleres (universitarios), recién egresados de los centros de formación vocacional, en la ciudad de Cúibdó (Chocó)?

Bachilleres de la educación diversificada siguen compitiendo por ingresar a la universidad a compartir con los académicos las mismas carreras, dejando entrever una escasa valoración de su formación vocacional recibida.

Con tal perspectiva este estudio se pópone clarificar si los bachilleres valoran su formación en alguna modalidad y su preparación para el desempeño de algún arte u oficio, o al contrario se orientan hacia la universidad por una subvaloración de tal formación. Si prefieren ensayar sus habilidades en otros campos (del hacer o del saber), antes que poner en práctica el arte u oficio aprendido y hacia el cual se habían orientado inicialmente en su bachillerato.

1.1 ANTECEDENTES

A este trabajo se llegó por la percepción de que los bachilleres al finalizar la educación media siguen encontrándose sin una formación vocacional suficientemente sólida, hecho que se puede constatar por lo siguiente:

1. No valoran adecuadamente sus especialidades; las siguen considerando una carga académica más dentro del pénsum.
2. No reconocen el verdadero papel de ellas en la clarificación de sus intereses, habilidades y posibilidades tanto profesionales como ocupacionales inmediatas.
5. La mayoría de las veces la carrera escogida no guarda ninguna relación con la modalidad.

Continúan en tanteo y rodeos a través de recursos exploratorios y preuniversitarios, a pesar de haber terminado el bachillerato en alguna especialidad.

1.2 JUSTIFICACION

La valoración como indicativo del desarrollo vocacional en el bachillerato diversificado es conveniente e imperativa por las siguientes razones:

1. Carencia de una medida de logro en la actual formación vocacional del bachillerato diversificado.
2. La ausencia de criterios e instrumentos elaborados que permitan evidenciar posibles avances y logros en el aspecto vocacional alcanzado por los estudiantes a través de las modalidades; y por lo tanto no hay criterios que sustenten la posible efectividad de dicha formación a partir de la diversificación
3. Advertencia de incompatibilidades entre las modalidades y las preferencias reales y prácticas de los jóvenes que culminan su bachillerato.

4. Escasa evidencia de progresos obtenidos por los estudiantes en cuanto a orientación vocacional a pesar de la implementación de las modalidades.

5. Inexplicable persistencia de los bachilleres, en las universidades, hacia las carreras tradicionales (medicina, derecho, odontología, ingeniería); y en consecuencia no hay suficiente claridad sobre las innovaciones en materia vocacional, introducidas con las modalidades en el bachillerato diversificado.

1.3 PROYECCIONES

Con la realización de esta investigación se preven las siguientes aplicaciones (específicamente para la escala de valoración propuesta):

- i. Proporcionar indicadores de logro en cuanto a orientación y ubicación respecto de la modalidad, en términos de asimilación afectiva en ella

Ofrecer un instrumento de apoyo para la práctica y evaluación en orientación vocacional de los bachilleres que egresan de las distintas modalidades

Posibilidad de extender su aplicación a las demás áreas del pensum para que los maestros detecten la asimilación afectiva de sus materias y en base a ello orienten vocacionalmente a sus alumnos.

Elementa de diagnóstico para la autoevaluación en los procesos de elección y decisión de carácter profesional u ocupacional, una vez concluido el estudio de la especialidad.

Clarificar y verificar tanto a los estudiantes como a padres de familia, maestros, orientadores y directivos sobre eventuales progresos en materia vocacional dentro de las respectivas instituciones.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Examinar la valoración de las modalidades del bachillerato diversificado por parte de bachilleres recién egresados de la educación media vocacional, en la ciudad de Quibdó (Chocó).

1.4.2 Objetivos específicos

1. Determinar la valoración que los egresados tienen de las modalidades del bachillerato diversificado.
2. Identificar la posible relación entre la valoración de la modalidad vocacional recibida y la carrera que cursan actualmente.
3. Detectar la posible relación entre la ocupación de los padres y la valoración de sus respectivas modalidades.

4. Determinar la posible relación entre la valoración hacia las especialidades y el sexo del estudiante.

2. MARCO TEORICO

En este capítulo se realiza un trabajo de recopilación, procurando incluir todos los aspectos que tienen que ver con el desarrollo vocacional, por ello se inicia exponiendo los conceptos de algunos de los más representativos teóricas de la orientación vocacional; conceptos que aunque no son relevantes dentro del enfoque de este trabaja sí constituyen su punta de partida.

Como este trabajo propone que dentro del contexto general de la teoría de los valores se ha de ubicar el papel de éstos en la escogencia de una profesión, por ello se hace una breve revisión de la axiología general, sus fundamentos y principios. Seguidamente viene el papel de la escuela en la generación y consolidación de valares. Con tal fin se remite a la axiología educativa, la que permite ver las posiciones teóricas de la educación respecto a sus fines y sus métodos para la generación de valores.

Se miran también las implicaciones de una educación centrada en los valores, qué sucede con las metas educativas, sus objetivos y su concepción de la persona. Lleno más allá de las propuestas de la axiología educativa y de la importancia de generar en los alumnos criterios para valorar y elegir, se remite al dominio afectivo.

Los conceptos del dominio afectivo permiten describir y explicar el proceso de valoración, paso a paso, a partir de los objetivos afectivos; por ello se hace una simple descripción de ellos para luego mostrar su construcción, desarrollo y aplicación (cuyo resultado es la Escala de valoración de la especialidad), en el siguiente capítulo de la metodología.

2.1 TEORIAS DEL DESARROLLO VOCACIONAL

Una dificultad es común e igualmente compartida por" los orientadores vocacionales. Al respecto comenta Osipow (1967, p. 6): "No existe una teoría del desarrollo vocacional lo suficientemente elaborada para permitir explicar todos los fenómenos y aspectos relacionados con la escogencia de una profesión. Hay hasta ahora sólo

"intentos de aplicar fragmentos de teorías a los problemas de orientación". A continuación se presenta una breve síntesis de los diferentes puntos de vista de algunos orientadores, científicos y pedagogos que se han preocupada por construir algunos conceptos científicos que sirvan de base a una teoría de la elección vocacional y cuyo resultado son las distintas teorías del desarrollo vocacional recopiladas por Samuel Osipow (1967), en su libro: "Teorías sobre la elección de carreras", obra de la cual se extrae la presente síntesis:

2.1.1 Teoría de Roe sobre la elección vocacional

Postulados básicas:

- Cada individuo hereda una tendencia a gastar sus energía de una manera particular y no totalmente controlada.
- Este gasto involuntario de energía influye en el desarrollo de sus habilidades.
- El desarrollo de estas habilidades depende de sus necesidades.

- Las necesidades provienen de la primera infancia, según las prácticas de instrucción infantil y según la forma en que los padres interactúan con su hijo, ya fuesen sobreprotectores, demandantes o rechazantes.
- Los estilos de los padres afectan la satisfacción de las necesidades del niño.

En resumen, el grado en que un individuo esté motivado hacia una línea vocacional en particular, depende mucho de la intensidad de las necesidades. Estas son el resultado de distintas clases de experiencias infantiles. Entonces la apreciación cuidadosa de la infancia de un individuo y su percepción de las actitudes de sus padres hacia él, más una evaluación precisa de sus habilidades puede servir como base para predecir con bastante seguridad la clase ocupacional que perseguirá.

2.1.2 Teoría tipológica de las carreras, de Holland

Postulados básicos:

- Una persona desarrolla gradualmente una orientación

predominante de personalidad y la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad, una tentativa por implementar un estilo de comportamiento personal.

-- Existen seis (6) ambientes laborales u ocupacionales Motrices, intelectuales, de apoyo, de conformidad, de persuasión, estéticos. Cada persona busca acomodarse a cada uno de ellos y desarrolla ciertas destrezas con respecto a esa ubicaciones. Existen además seis tipos de ajuste o de orientación que reciben nombres algo similares a los ambientes ocupacionales realista, intelectual, social, persuasivo, convencional y estético.

-- Si una de las seis orientaciones es claramente dominante, el individuo buscará uno de los seis ambientes ocupacionales que correspondan a dicha orientación. En la práctica se espera que un joven realista escoja la Ingeniería, y un muchacho agresivo, ambicioso y con habilidades verbales decida fácilmente estudiar derecho.

En resumen, el conocimiento acerca de los rasgos de las personas y sus diferentes orientaciones personales,

permitirá a un asesor vocacional con sólo conocer la principal orientación de su cliente, pensar en un contexto hacia el cual tiende o podría interesarse, teniendo en cuenta que lo acertado de la elección ocupacional es, en gran parte función de lo adecuado del autoconocimiento y del conocimiento ocupacional. Por lo tanto, mientras mayor sea la cantidad y la exactitud de la información que el individuo tenga acerca de sí mismo y del medio ocupacional, más adecuada será su elección.

2.1.3 Las teorías de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma

Postulados básicos:

La elección vocacional es un proceso irreversible que ocurre durante períodos claramente marcados; caracterizado por una serie de compromisos que el individuo adquiere entre sus deseos y posibilidades.

Los principales períodos del proceso son:

Período de fantasías

Consiste en cambiar su "orientación lúdica", por una "orientación laboral". Los niños juegan a trabajar y asumen las identidades que ellos desean. Así alivian su frustración originada por inadecuación e internalizan los valores del mundo adulto.

Período tentativo:

Se subdivide en las etapas siguientes:

* Etapa de los intereses: interés en identificar las actividades que gustan y disgustan.

a Etapa de las capacidades: Se introduce la noción de habilidad dentro de sus consideraciones; de modo que comienzan a valorar sus habilidades para realizar buenas ejecuciones.

N Etapa de valores: Se introduce la idea de servicio a la sociedad. Es cuando los estudiantes llegan a estar más enterados acerca de los usos que ellos puedan dar a sus habilidades y comienzan a pensar en una carrera.

M Etapa de transición: Comienza a enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones inmediatas, concretas y realistas acerca de su futuro vocacional. Aquí los jóvenes tienen mayor independencia para la búsqueda de nuevos ambientes en los cuales se pueden ensayar las habilidades necesarias para las diferentes carreras.

Período realista:

- Es el más variable: Se compone de las siguientes etapas:

* Etapa de exploración: coincide con el ingreso a la Universidad, experimenta mayor libertad, pero una considerable ambigüedad. La indecisión continúa porque los intereses aún están experimentando cambios. En presencia de la selección de carrera, los estudiantes se sienten temerosos de escoger una ocupación insatisfactoria.

N Etapa de cristalización: El estudiante ya se ha involucrado en un dominio específico. Ya poseen una idea más clara de los trabajos que desean evitar. Aumenta el grado de compromiso hacia una elección.

w Etapa de Especificación: Punto final del desarrollo vocacional. El individuo elabora sobre su decisión académica una tarea específica o una especialización.

Ginzeberg considera además que existen dos tipos básicos de personalidad en relación con el trabajo (Osipow, 1967, p. 100):

- La persona orientada laboralmente. aplaza gratificaciones y no se desvía fácilmente de sus trabajos o metas vocacionales.
- La persona orientada hacia el placer: No aplaza gratificaciones por el trabajo, y es distraído con facilidad de su meta vocacional.

Ginzeberg sugiere en su teoría un tipo particular de asesoría para el estudiante, así: el que se encuentre estancado en la fase de los intereses del desarrollo necesita asesoría con respecto a sus intereses, no información acerca de sus aptitudes. Joven que no progresa hacia una carrera podría ser apropiado confrontarse con algunos interrogantes relacionados con los valores. En cuanto a las metas de la asesoría estarían en facilitar el desarrollo del individuo en

relación con los cuatro (4) rasgos básicos del crecimiento vocacional, así: probar la realidad, una perspectiva adecuada del tiempo, el aplazamiento de la gratificación y la habilidad para establecer el compromiso.

Super y su teoría del Concepto de sí mismo

Postulados básicas:

- El concepto de sí mismo: Lo desarrolla el niño tomando como base las observaciones e identificaciones que tiene del adulto en el trabajo.

-- La psicología evolutiva: En base a las etapas del vida de Bühler, el desarrollo vocacional pasa por ios siguientes períodos:

* Período de crecimiento

M Período exploratorio

* Mantenimiento

a; Declinación

En cada etapa hay tareas diferentes para el individuo (tareas de la vida).

-- Los patrones de carreras Son el resultado de factores psicológicos, físicos, sociales y situaciones que se acumulan durante la vida. Son cinco

* Patrón Estables El individuo ingresa a una carrera y permanece dentro de ella.

N Patrón Convencional: Se ensayan varios trabajos y uno de ellos conlleva a un trabajo estable.

a Patrón Inestable: Se desempeña una serie de trabajos con una estabilidad temporal que es pronto interrumpida.

a Patrón de Ensayo Múltiples El individuo se mueve de un nivel de trabajo a otro.

- El proceso de desarrollo vocacional: Es esencialmente un desarrollo del concepto de sí mismo y del auto concepto vocacional (para qué sirvo).

- El autoconcepto Vocacionals A medida que el individuo madura se prueba así mismo (o se debe probar) en diversas formas. Una toma de conciencia 1(3 lleva a

decisiones de trabajo y educación que estén de acuerdo con su concepto de sí mismo.

- El concepto de sí mismos A medida que los individuos se desarrollan logran un concepto más definido acerca de sí mismos. Luego, cuando una persona trata de tomar una decisión en relación con una carrera, compara la imagen que ella tiene acerca del mundo ocupacional con la imagen que tiene de sí mismo.
- El concepto de sí mismo y el autoconcepto vocacional: La educación ejerce una decisión sobre una carrera esté basada en la similitud que exista entre el concepto que un individuo tenga de sí mismo y el concepto vocacional de la carrera que eventualmente escoja.

2.1.4 Valoración de las teorías del desarrollo vocacional

En términos generales, estas teorías son valiosas porque permiten una ilustración general sobre los factores implicados en la elección vocacional, pero se deben

someter más a contrastación empírica para su perfeccionamiento.

Es lamentable que ríen aporten muchos elementos frente a las actitudes negativas hacia lo ocupacional (en estudio o trabajo), que es el verdadero "dolor de cabeza" de maestras y orientadores con la juventud actual. Actitudes que conllevan a subvalorar o a rechazar muchas de las actividades propuestas, el abandono en sus estudios y hasta la deserción, desvirtuando así su proceso vocacional.

2.2 LA TEORÍA DE LOS VALORES

Intimamente relacionado con las teorías del desarrollo vocacional antes anotadas, se encuentra el papel que desempeñan los valores en la orientación vocacional, enfoque con el cual se propone abordar la actual formación vocacional que se realiza en el bachillerato diversificado a través de las distintas modalidades.

A modo de introducción en el presente capítulo se hace una breve revisión a las distintas definiciones

filosóficas de los valores y sus dificultades de orden metodológico, luego una sinópsis sobre las situaciones y condiciones por medio de las cuales surgen y se hacen realidad dentro de la escuela, concluyendo finalmente sobre la importancia de los mismos y su necesidad de implementación.

2.2.1 Definición de los valores

La definición de "VALOR" presenta algunas dificultades, puesto que no ha habido hasta ahora entre los axiólogos un acuerdo acerca de lo que puede entenderse por valor. De modo que dar una definición única de él resulta difícil, por cuanto el concepto de valor ha sido tomado en diversos sentidos: unas veces se habla de "Valor Económico", como el precio de un objeto. Otras se habla del "Valor Estético" de una obra artística, o también del "Valor Moral" de una persona. Ante esta multiplicidad de referentes al valor no se encuentra ninguna definición que haya recibido la aprobación de todos. Debido a esto se ha observado "en los últimos años un desplazamiento de la consideración del valor en sí al análisis del Proceso de Valoración" (Fondevila, 197?, pp. 22-23).

Este es el caso de esta investigación, en la cual el concepto de valor del cual se parte se acerca más a las definiciones usadas por aquellos que hablan de "Proceso de Valoración", puesto que el interés se centra más en la valoración que en los valores mismo. Se comparte así la tesis con Raths (1967, p. 30) de "que el valor más que un bien estático, es un proceso de valoración".

2.2.2 Naturaleza filosófica de los valores

Ante la dificultad antes anotada de dar una definición precisa de lo que es un "valor", muchos filósofos modernos se han limitado a dar algunas características que se le atribuyen:

- El valor es una cualidad del ser (persona o cosa). Esa cualidad lo hace deseable o estimable a las personas o a los grupos.

- El valor es un deber ser: Hay cosas que encarnan valores, no hay valores que sean cosas. "Lo que caracteriza al valor no es el ser, sino el "deber ser" (Raeymaeker. 1971. p.302).

Los valores hacen desaparecer la indiferencia del valorizante frente a un bien. Si pretendiéramos expresar con una sola palabra un elemento esencial del "valor", no dudaríamos en elegir la palabra "preferibilidad". Las cosas resultan valiosas para un apreciador; se nos ofrecen valiosas en la medida en que no nos son indiferentes. El valor no añade nada objetivo al ser de las cosas, sino que despierta en nosotros una actitud apreciativa del bien.

El valor no es algo sustantivo. sino adjetivo,, una "cualidad terciaria", porque no son sino que valen; es irreal, porque no es una cualidad constitutiva sin la cual no podrían existir los objetos, ni una cualidad secundaria o accidental.

El valor es una cualidad estructural, porque está constituido por propiedades que no están en las partes que forman un todo, ni la suma de ellas, siendo una unidad concreta independiente de los miembros que la "integran" (Frondixi, ÍS'72, pp. 4?-57).

Los valores tienen una facera sociológica, derivada de su carácter cultural. Sociológicamente en el valor hay tres elementos: el objeto valioso, la capacidad de ese

objeto para satisfacer las necesidades sociales y el aprecio que los grupos sociales hacen del objeto y de su capacidad satisfactoria. Los valores, en este caso, son criterios para juzgar la importancia de las personas en el grupo social (Fitcher,1969 p. 306).

Los valores son criterios de comportamiento y motivos de conducta (Fondevila, 1979, pp. 23-32).

Los valores tienen tres características fundamentales, repetidas en casi la totalidad de escuelas axiológicas (Fermoso, 1977, p.30):

Polaridad: Todo valor se da en relación a dos partes contrapuestas, según que la indiferencia del sujeto desaparezca por atracción o por aversión; se habla entonces de polo positivo y por negativo del valor.

Cualidad: Según Marx Scheler (en Fermoso, 1977, p. 31), el valor, más bien grande o pequeño, es superior o inferior. Es decir, que la medida del valor es más cualitativa que cuantitativa.

Jerarquía: Los valores están escalonados de acuerdo con el grado poseído para quitar la indiferencia. El

resultado se da en la Escala de Valores. La familia, la calle y la escuela va configurando en el alumno una escala personal de valores. Cada persona o grupo se da una escala de valores que sustenta y explica todas sus acciones y comportamientos. De abajo a arriba, Max Scheler ordena, en base a una jerarquía, los siguientes órdenes de valores:

* Valores Sensibles: Gratas o ingratos

* Valores vitales: Se subdividen a su vez en:

Valores lógicos: lo verdadero, lo falso.

Valores Estéticos: Lo bello, lo feo.

Valores Eticos: Lo justo, lo injusto

Valores Religiosos: Lo santo, lo profano

2.2.3 Origen de los valores

Para J. Dewey (1971, p. 265) el origen de los valores es la experiencia. "Los valores son juicios acerca de las condiciones y resultado de los objetos experimentados".

Los valores tienen origen desde el punto de vista teórico, en las vivencias y en la información. En base a ello las

vivencias son el factor primordial, la instrucción es secundaria. Por lo tanto la escuela debe explotar al máximo la experiencia, admitiendo las sugerencias de J. Dewey de multiplicar las ocasiones que deparan posibilidades vivenciales.

Las instituciones sociales clásicas de las que se han pensado provenían los valores recibidos por el niño y el joven eran la familia, la escuela y la iglesia.

En la actualidad se conciben los medios masivos de comunicación social y especialmente la televisión, de la cual se dice que está configurando hoy un hombre nuevo "hombre televisivo, o en tono despectivo e irónico un hombre "teleidiota".

Se duda mucho hoy de que la familia y la escuela sean realmente las instituciones potenciadoras generadoras y transmisoras de valores como lo fueron hasta hace poco. Ante esta situación muchos se preguntan: Será que la escuela se ha apartado de su cometido? Será que la sociedad presente necesita otro tipo de escuela? Resultará imposible transformar la escuela, para que fiel a sí misma, siga a la vanguardia del perfeccionamiento de la calidad humana del hombre?

- El niño inicia su escolaridad provista de experiencias, preferencias, predisposiciones y gustos (indicadores de valores), despertados por el hogar, el cine, la televisión, y las historietas cómicas.

Dichos indicadores pueden ser diagnosticados por instrumentos (escalas, test, cuestionarios), manejados en psicología y sociología.

En los actuales momentos la psicología evolutiva y la sociología reclaman estudios sobre la génesis y el desarrollo de los valores como perspectivas para la axiologización y el cultivo de los valores en la escuela.

La socialización ha sido tarea escolar y se ha concebido la educación como el proceso de creación y desarrollo de los valores (Mantovani, 1966, pp. 57-58).

Existe una dificultad en el cultivo de los valores: la libertad personal del educando y el trabajo de seleccionar situaciones e informaciones capaces de fomentar la selección y la preferencia*. Es decir, no perder de vista el aspecto objetivo y sustancial del proceso educativo, para no convertir la escuela en lugar de adoctrinamiento,

ni tampoco exclusivamente en laboratorio tecnológico, descuidando la formación humanística.

Cuatro son las vías o medios por los que llegan a la escuela las predisposiciones o preformaciones de los valores:

-- La costumbre: Por las costumbres llegan a al escuela normas axiológicas: tradiciones, hábitos sociales, costumbres y formas de vida, familiares y sociales.

- La ley: Asegura la vida ciudadana cuando la costumbre es insuficiente o inexistente. Las leyes premian a los buenos y castigan a los malos. En silencio las leyes están gritando qué es bueno y qué es malo, lo que supone juicios de valor por quienes promulgaron las leyes.

El bienestar Público: Señalado también por las leyes y el gobernante y el sentir de cada comunidad acerca del mejor modo de vida para cada uno de sus miembros.

- La creencia: Un camino de acceso al valor son las creencias de cualquier género, ya sean éstas como actitud mágica en culturas primitivas, convicción de la

mayoría de los miembros de una colectividad, un código óptico o cualquier serie de principios que regulan las relaciones de una comunidad con la divinidad. Este indicador separa a los grupos según se autodefinan creyentes, que prefieran una mentalidad religiosa o que se sitúen como laicistas o irreligiosos.

2.2.4 Los valores en la educación

La siguiente reseña histórica acerca de la teoría de los valores en la educación es propuesta por P. Feroso (1977), en su obra Teoría de la Educación, y de ella se extraen los siguientes apartes atendiendo al orden y la secuencia cronológica de los autores allí citados.

La primera alusión a los valores en la pedagogía, data de 1923, cuando Milly Moog (1923) publicó sus cuestiones Fundamentales de la Pedagogía Actual. En 1923 Augusto Messer consideró a la axiología como la pedagogía del presente.

Jonás Cohn (1924) en su pedagogía Fundamental considera que toda cuestión pedagógica depende de la teoría de los fines de educación (axiología), y el fin principal es la moralidad, que exige una profunda comprensión de los valores.

Julios Magner en su teoría Pedagógica de los Valores (1924), admitió los siguientes tipos de valores pedagógicos: Los religiosos, éticos, lógicos, estéticos, prácticos y hedonísticos.

Para Guido Bella Valle (1916), los fines no son otra cosa que los valores transformadas en objetivos. Las valores se realizan por la actividad y el trabajo creador, y el fin de la educación radica en la realización de los valores.

En los Estados Unidos se han dado diversas actitudes ante los valores. Thorndike (1962), por ejemplo distinguió entre valores positivos y negativos; de los positivos, el criterio son el placer y la felicidad; de los negativos, el desagrado y la infelicidad. En Kilpatrick (1967) tres son los principios que rigen su axiología: la vida personal; la moralidad como necesidad social: y la satisfacción que no contradice a la vida.

Para H. Home, de la Universidad de New York, "La naturaleza humana es la regla para determinar aquellas experiencias que tienen valor, es decir, aquellas experiencias que satisfacen las necesidades naturales y

- Axiología educativa y absoluta: Esta corriente sostiene que hay valores que trascienden a la naturaleza humana y a la sociedad. Los valores objetivos son eternos, inmutables, independientes, absolutos y a priori. En Estados Unidos, este idealismo educativo o de la absolutez de los valores está representado principalmente por J. D. Butler y H.H. Home. Esta axiología opina que la escuela ha de inculcar en los jóvenes la escala jerarquizada de los valores, propia de los adultos (Touriñan, pp. 27&-2S0, sin fecha).

- Axiología educativa emocional: Los defensores de ella sostienen que la educación no puede empeñarse en transmitir valores objetivos, vía racional, sino que ha de transformar las actitudes mediante los métodos empleados por la psicología social.

2.2.6 Los métodos para la educación en los valores

Los métodos tradicionales usadas para que los niños adquieran valores han sido la persuasión, la limitación de selecciones, la inspiración, la imposición de reglas,

los dogmas religiosos y la apelación a la conciencia (Fermoso, 1977, p. 241).

Frente a estos métodos tradicionales están los que proponen las nuevas tendencias axiológicas, en los cuales se trata de alentar a los niños para hacer selecciones con libertad; ayudarlos a descubrir las alternativas posibles al hacer una selección; hacer que piensen la consecuencia de las múltiples alternativas; reflexionar sobre las cosas apreciadas, o tener oportunidad de exteriorizar sus selecciones e inculcar coherencia entre lo elegido libremente y la propia conducta. A estos métodos modernos para crear valores, se une Kathis (1967, pp. 42-48), quien propone que se deben crear verdaderas vivencias o situaciones experienciales, tales como la discusión, la interpretación de papeles, el incidente preparado, el "Abogado del Diablo", las hojas de pensamientos, las proposiciones inconclusas, el cuestionario autobiográfico y las entrevistas en público.

Dichos métodos modernos se han tratado de recoger en un tipología de enfoques para una educación en los valores (Mantovam, 1966, pp. 87-89), cuyo resultado es una tipología con cinco formas distintas de educación axiológica tal como se detallan a continuación;

El método de la inculcación: El objetivo de este método es infundir o internalizar determinados valores que el educador o la sociedad consideran como deseables. Es uno de los métodos más utilizados para la educación en los valores y puede ser empleado indistintamente tanto por el educador que quiere formar al alumno según los intereses dictados por la sociedad o por aquel que defiende la autorrealización libre del alumno. Se prevee así que cada educador según su propia visión tenderá a inculcar unos valores determinados u otros. Al alumno durante el proceso de inculcación se le considera más como un "receptor" que como un "creador". Para su implementación se utilizan las técnicas del refuerzo, combinado a veces con la propuesta de modelos.

El método del desarrollo moral: el enfoque del desarrollo moral está basado en las teorías del desarrollo cognoscitivo especialmente de J. Piaget y L. Kohlberg, y que pretende estimular a los alumnos para que sean capaces de desarrollar un razonamiento moral a través de una serie de pasos o niveles. Para el proceso del desarrollo moral que este método propone, se parte siempre de una orientación en desarrollo y plantea que es necesario pasar por una serie secuencial

de pasos. Sugiere exponer a los alumnos a niveles superiores de razonamiento por medio de discusiones en grupo y les estimula a alcanzar el paso siguiente superior del desarrollo moral. Plantea así la posibilidad de que la persona vaya mejorando sus opciones progresivamente prefiriendo valores o jeraquías de valores de rango superior. Se trata así de inducir a un cambio y progreso en la escala de sus valoraciones.

El método del análisis: Este método pone en .juego el pensamiento lógico y la investigación científica para decidir sobre temas y cuestiones acerca de los valores. El ser humano se considera como un actor racional en el mundo, que puede alcanzar el bien subordinando los sentimientos y pasiones al método lógico y científico.

Se propone ofrecer ante todo una base sólida para llegar a opciones razonables. Este método persigue únicamente que el individuo se haga consciente de sus propios valores. Sugiere técnicas de discusión grupal que exige la aplicación de razones y evidencias, el análisis de casos, el debate y la investigación. En forma general y secuencial este método se realiza en los siguientes pasos:

- * Identificar y clarificar la cuestión a evaluar
 - * Recoger hechos significativos
 - * Evaluar la veracidad de los hechos recogidos
 - * Clarificar la relevancia de los hechos
 - * Llegar a una primera decisión valorativa provisional
- a Medir el principio de valoración implicado en la decisión.

El método de la clarificación de valores: El objetivo de esta técnica, según sus autores Rath, Harmin y Simón (1967, pp. 30-32) es ayudar al estudiante a tomar contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida, con el fin de ayudar a la persona a descubrir la realidad de su orientación. El fin de ejercicio de clarificación es afianzar los valores que se poseen, una vez reconocidos y aceptados, o de cambiarlos si carecen de consistencia. El proceso de clarificación de valores implica 3 momentos fundamentales:

Elección libre: Para que el niño llegue a una valoración positiva de algo, hay que darle oportunidad de que lo elija, que su decisión sea personal para que esta pueda llegar a ser un elemento constitutivo de su "yo".

- **Estimación:** Para que la valoración sea real, es precisa que la elección haya sido hecha con gusto y que el niño esté dispuesto en todo momento a afirmar su decisión.

- **Coherencia en la acción:** se considera que si realmente se posee un valor, la vida misma debe ser afectada por él. Así mismo no se puede considerar como valor aquello que no llega a influir en nuestro comportamiento.

2.2.7 El proceso de valoración o internalización, según Bloom

La internalización es la manera como un valor va integrándose progresivamente en la vida del individuo; así lo describen Krathwohl, Bloom y otros (1971) al describir su "Taxonomía de los objetivos educacionales en el campo afectivo". El proceso de internalización es como sigue

El trabajo de Krathwohl no es propiamente un método más para la educación en los valores, sino una técnica de evaluación y de medición en el campo afectivo: es decir, una forma de dar cuenta del grado de internalización de

los valores (técnica seguida en este trabajo). La estrategia consiste en establecer una escala de niveles de internalización, tal como se describe a continuación:

Recibir (atender)

Primer paso. Interesa que frente a ciertos fenómenos o estímulos el estudiante está dispuesto a recibirlos y a prestarles atención. Es un nivel mínimo de sensibilidad.

La categoría de recibir es a su vez dividida entre subcategorías que corresponden a tres diferentes niveles de la atención; que va de una actitud extremadamente pasiva hasta un punto donde el educando dirige su atención.

Conciencia: Supone una evaluación de las cualidades o naturaleza del estímulo, pero no implica necesariamente atención. Puede haber simple conciencia sin una discriminación específica de las características del fenómeno. Por ejemplo: el estudiante de artes plásticas, llega a ser consciente de los factores estéticos del color, la forma, la composición y el diseño en los objetos y estructuras que lo rodean.

Disposición a recibir: En este nivel se describe la tolerancia a ciertos estímulos; la disposición a no rechazarlos. Ejemplo; El estudiante escucha cuidadosamente; manifiesta tolerancia, incluso hacia las características culturales manifestadas por otros grupos: religiosos, sociales, políticos, etc.

Atención controlada o selectiva: Nivel más alto de atención. En él se espera del alumno la diferenciación de un estímulo determinado en imagen y fondo: la atención se dirige en un nivel consciente o quizá semiconsciente; la percepción no es evaluativa. Supone ya la existencia de un elemento de control que permite que los estímulos preferidos se seleccionen y atiendan pese a la presencia de otros que podrían competir con aquellos o distraer la atención. Ejemplo: El estudiante escucha con atención y permanece alerta ante la aparición de valores y juicios.

Responder

En este nivel interesan las respuesta que van más allá de la simple atención al fenómenos El estudiante se halla lo bastante motivado como para no estar simplemente dispuesto a prestar atención, sino para atender en forma activa. El estudiante hace algo con el fenómeno además de

percibirlo. Es un nivel de compromiso que no es todavía un valor; pero podremos decir que está haciendo algo con el objeto o fenómeno en cuestión: El estudiante manifiesta interés en el trabajo y revela satisfacción por lo que está haciendo.

Valorizar

El comportamiento categoriadao aquí tiene suficiente consistencia y estabilidad como para asumir las características de una creencia o actitud. El estudiante sostiene su posición frente a la situación planteada o al fenómeno percibido con argumentos personales.

Los objetivos logrados a este nivel son la condición para que el individuo desarrolle su conciencia como factor activo de control sobre su comportamiento.

Algunos ejemplos de las manifestaciones del estudiante en esta categoría de valorizar son:

- El estudiante asume la responsabilidad de incluir a todas las personas en la participación activa del grupo en el trabajo.

- Examina deliberadamente distintos puntos de vista sobre un asunto.

- Participa activamente en la organización de actividades*

- Puede manifestar un comportamiento evidente de compromiso a nivel de ideas, de realizaciones o eventos.

Organización de un sistema de valares:

Al internalizar sucesivamente valores, al estudiante se le plantea la necesidad de:

Organizar sus valores en un sistema

Determinar las interrealaciones entre ellos.

Establecer cuál o cuáles habrán de ocupar la posición dominante.

Caracterización por un valor:

En este nivel los valores han adquirido un lugar en la jeraquía individual y han comenzado a controlar el comportamiento del sujeto durante un lapso de tiempo

suficiente como para permitir que el sujeto se haya adaptado a ellos. Esto conlleva a que el estudiante integre y haga suya una filosofía de la vida (cosmovisión).

El estudiante manifiestas

Disposición a revisar los juicios y modificar sus comportamientos.

Desarrolla un código de comportamientos para regular su vida.

Desarrolla un filosofía coherente de la vida.

En cuanto a esta investigación y para los fines que se propone, los objetivos afectivos permitirán, en la parte operativa, clasificar y clarificar el proceso de valoración hacia las distintas modalidades vocacionales*

EDUCACION MEDIA VOCACIONAL

4 SEMESTRES
(2 AÑOS)

CONTINUA
LA EDUCACION BASICA

EL PROCESO EDUCATIVO SE
REALIZARA EN FORMA DIVERSI-
FICADA.

POR MODALIDADES QUE COMPREN-
DEN EL ESTUDIO DE 2 NUCLEOS

CARACTERISTICAS DEL PROCESO
DE ENSEÑANZA DE LAS MODALI-
DADES:

CONDUCE AL GRADO DE BACHILLER
EN LAS SIGUIENTES
MODALIDADES:

Un núcleo co-
mún obligato-
rio que cubre
las áreas bá-
sicas del co-
nocimiento.

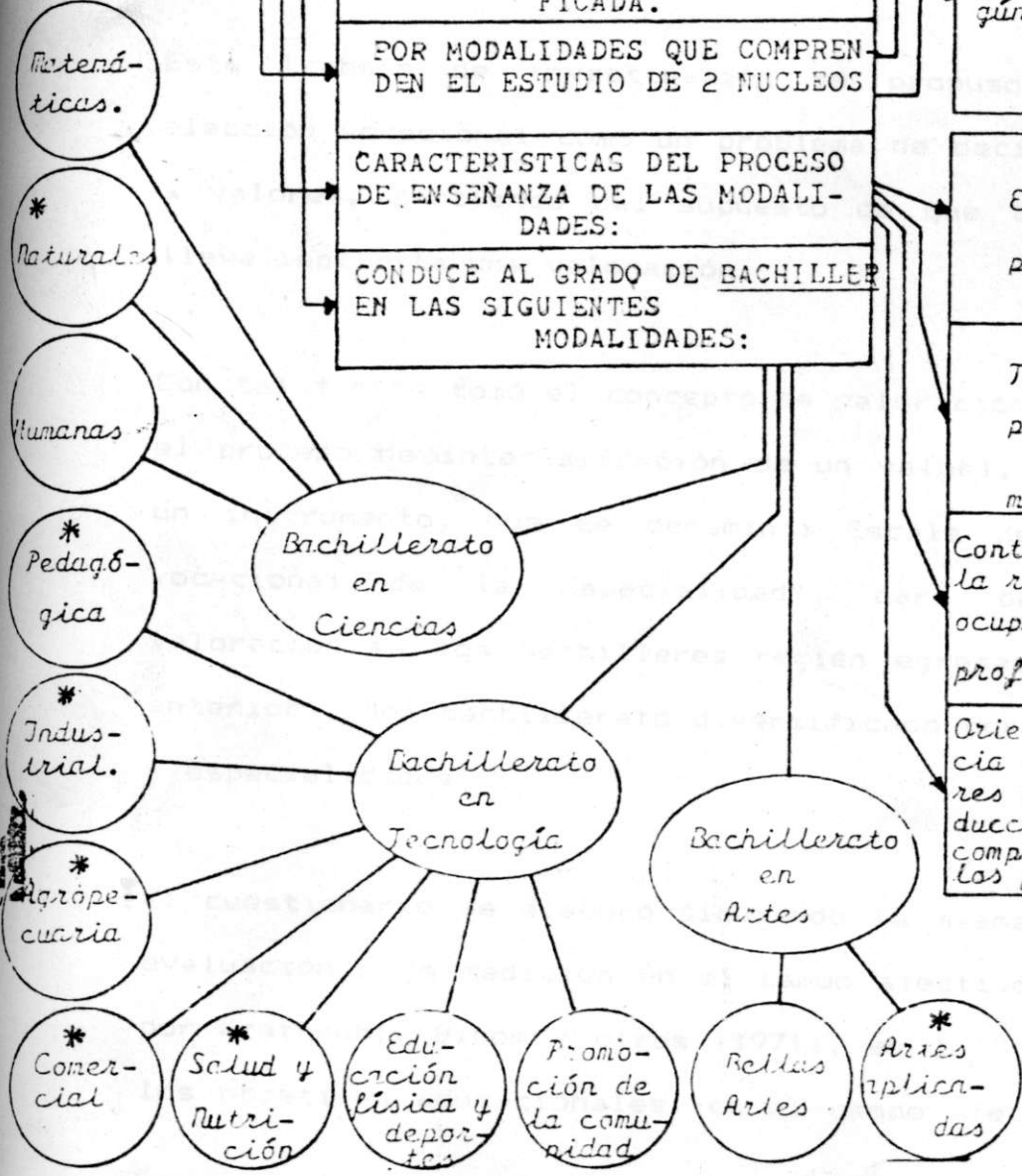
Núcleo diver-
sificado se-
gún la moda-
lidad.

Enseñanza
práctica

Tecnología
propia de
la
modalidad

Contacto con
la realidad
ocupacional y
profesional.

Orientación ha-
cia los secto-
res de la pro-
ducción y a la
comprensión de
los problemas.



* FUERON MUESTRERDAS

5. METODOLOGIA

Este trabajo de investigación se propuso abordar la elección vocacional como un problema de decisión en base a valores, partiendo del supuesto de que toda elección lleva implícita una valoración.

Con tal fin se tomó el concepto de valoración (visto como el proceso de internalización de un valor), y se diseñó un instrumento, que se denominó: "Escala de valoración vocacional de la Especialidad", para detectar tal valoración en los bachilleres recién egresados (del año anterior), del bachillerato diversificado por modalidades y especialidades.

El cuestionario se elaboró siguiendo la misma técnica de evaluación y de medición en el campo afectivo, propuesta por Krathwohl, Bloom y otros (1971), en la "taxonomía de los objetivos educacionales, en el campo afectivo". Los

procedimientos para su diseño, aplicación y análisis e interpretación se explican a continuación.

3.1 EL INSTRUMENTO

La valoración de las especialidades del bachillerato diversificado se observó y analizó por medio de un cuestionario con diferencial semántico, compuesto de 18 frases cuidadosamente seleccionadas (que cubrían todo el campo semántico o de niveles de interiorización propuesto por sus autores), con las cuales se preguntó de diversas maneras a los 118 bachilleres encuestados, sobre los distintos eventos relacionados con el aprendizaje de cada especialidad. En la construcción de dichas frases con sus respectivas polaridades (setenta y una, en total), se tuvo en cuenta el método de discriminación de factores (Evaluación, potencia y actividad). Combinados estos factores permitirían al egresado dar un concepto, evaluación o valoración de su especialidad, siguiendo las sugerencias técnicas para la construcción de un diferencial semántico (Batista, 1972, pp. 127-137).

Las frases del diferencial se organizaron en forma secuencial y según la taxonomía del dominio afectivo, formando una escala de niveles de internalización, desde el nivel que se considera primario (recepción), hasta el máximo o superior (caracterización). En base a este criterio escala de la internalización o valoración, se le dió al cuestionario el nombre de "Escala de Valoración Vocacional de la Especialidad", para que los bachilleres dejaran sentir progresivamente a lo largo de todo el cuestionario, y a partir de los conceptos o frases dadas, esta valoración.

Antes de ser aplicado por primera vez, el cuestionario, fue presentado para su análisis de contenido a tres expertos, quienes dieron un concepto favorable en cuanto a estructura, recomendando dejar intactas las frases y sólo cambiar algunas polaridades consideradas un poco abstractas, por otros más accesibles a los estudiantes. Así se hizo, y efectivamente, en la prueba piloto los 37 encuestados no tuvieron dificultad alguna en la comprensión de las frases, mucho menos en las polaridades.

Para medir la confiabilidad del instrumento y la consistencia interna de los diferentes ítems tomamos una

muestra piloto de 37 estudiantes seleccionados al azar de un decimoarado de los colegios adscritos al CASI.'. Antonio Ricaurte, de la ciudad de Quibdo. La metodología utilizada fue propuesta por Batista (1982 pp. 78-V4), es decir, la división por mitades (técnica par-impar), coeficiente de correlación de Pearson y coeficiente de correlación Biserial. En la Tabla N° 0 presentamos los puntajes totales, puntajes de los ítems pares e impares de los 37 estudiantes. El coeficiente de correlación de Pearson y obtenido fue de $r = 0.92$, el cual nos da una confiabilidad del instrumentos bastante alta. También se obtuvo el coeficiente de Spearman Brown, para corregir la confiabilidad calculada por la longitud del instrumento, el cual fue $r = 0.96$. En conclusión la confiabilidad obtenida fue muy satisfactoria a pesar de las reservas que deben tenerse en cuenta cuando se aplica la técnica de las dos mitades al diferencial semántico debido a la consistencia entre ítems pertenecientes a diversos factores (evaluación, potencia y actividad), -Batista, 1982 pág. 140-.

Tabla N* 0

Puntajes totales, puntaje impar y puntaje par de los 37 bachilleres CE la muestra piloto.

BACHILLER	PUNTAJE TOTAL	PUNTAJE IMPAR (X)	PUNTAJE PAR (Y)
1	108	53	55
2	116	61	55
3	88	42	46
4	70	36	34
5	144	73	71
6	87	44	41
7	138	66	42
8	78	38	40
9	173	77	96
10	163	85	78
11	165	82	83
12	143	70	73
13	128	65	63
14	114	60	54
15	64	32	32
16	73	39	34
17	65	33	32
18	137	74	63
19	96	43	53
20	82	40	42
21	132	65	67
22	96	48	48
23	114	57	57
24	129	66	63
25	111	54	57
26	96	48	48
27	74	37	37
28	187	92	95
29	103	53	50
30	132	65	67
31	115	59	56
32	114	59	55
33	129	66	63
34	101	54	47
35	101	48	53
36	143	72	71
37	139	67	72

3.2 SISTEMA DE VARIABLES

Las variables que sirvieron de base para el presente estudio fueron:

- Variable independiente: La especialidad de los egresados.
- Variable dependiente : Valoración de especialidad
- Variables de control : Sexo (por la existencia de colegios exclusivamente femeninos y masculinos)
Clase social: Para medir esta variable se tuvo en cuenta la ocupación de los padres.
Carrera: Programa de educación superior en la universidad, incluyendo la tecnología.

.3 SISTEMA DE HIPOTESIS

Hipótesis general:

Los bachilleres recién egresados del bachillerato diversificado tienden a valorar negativamente sus especialidades.

Hipótesis operacionales

H1 : La valoración de las especialidades es más bajo por parte de las mujeres que de los hombres.

Ho1: No hay correlación significativa entre la valoración y el sexo.

H2 : La carrera que sigue el estudiante está directamente relacionada con la valoración de la especialidad.

Ho2: No hay relación significativa entre la valoración de la especialidad y la carrera en que se ubicó el estudiante.

H3 : Estudiantes provenientes de clases medias y bajas valoran más su especialidad que los de hogares de clase alta y media alta.

Ho3: La clase social del estudiante no se relaciona significativamente con la valoración de su especialidad.

3.4 POBLACION

Dentro de las características exigidas por el estudio se proyectó de que fueran bachilleres en alguna especialidad y recién egresados (del año anterior), de algún centro de formación diversificado y del casco urbano de la ciudad, con diversas especialidades, tales como los CASD, o cualquier otro centro de enseñanza secundaria con énfasis en las vocacionales.

Con esta perspectiva se tuvieron en cuenta para la investigación, tanto en la prueba inicial (piloto), como en la final, únicamente aquellos bachilleres egresados de colegios oficiales y privados, que hubiesen pasado por todo su ciclo de formación (exploración, orientación y especialización). En alguna especialidad; todos ellos de la ciudad de Quibdó, sitio donde se realizó la investigación y que ingresaron a la universidad al primer semestre. La población total considerada se describe a continuación (Tabla. 1).

Tabla N* 1

POBLACION		
1	Bachilleres en Pedagogía	Bachilleres
	en Mecánica	17
!	Bachilleres en Comercio	Bachilleres
	en Ciencias naturales	41
	Bachilleres en Nutrición y salud	41
	Bachilleres en Artes aplicadas	48
	Bachilleres en Promoción social	10
	Bachilleres en Agropecuaria	69
	Bachilleres en Metalistería	1
i	Bachilleres en Ebanistería	8
	Bachilleres en Dibujo técnico	7
i	Bachilleres en Sastrería	4
!	Bachilleres en Construcciones civiles	
!	Bachilleres en Electricidad	4
i	Bachilleres en Modistería	^
		706
t		

3.5 LA MUESTRA

De la población tomamos una muestra aleatoria que fuese representativa de la población objeto de estudio. Con $N = 706$, una confiabilidad del 95% y un error de estimación no mayor al 7% aplicamos la fórmula de Parten. La probabilidad P utilizada en la fórmula fue igual a 0.6, puesto que se espera que un porcentaje mayor valore positivamente su especialidad. El tamaño muestral que resulta de la aplicación de la fórmula es de 148. Al aplicar el instrumento respondieron 118, los 20 restantes

o no respondieron o no se pudieron localizar por diferentes circunstancias: y sin embargo, los 118 que respondieron el cuestionario constituyen un 17%.. aproximadamente, del tamaño de la población, porcentaje muy superior al 10% propuesto por algunos investigadores como muestra representativa. La aplicación se realizó dentro de la Universidad Tecnológica del Chocó.

Para medir la consistencia interna de cada uno de los conceptos, asumimos que la valoración de los bachilleres hacia las diferentes modalidades se distribuye normalmente, y por lo tanto, utilizar el coeficiente de correlación biserial y las varianzas para cada concepto, era lo más adecuado. Los conceptos con coeficientes de correlación biserial $r^b < 0.50$, los descartamos por tener baja consistencia interna (Tabla N° 2). En este caso ocurrió que ninguno de los conceptos tuvo un coeficiente de correlación biserial menor que 0.30; el valor más bajo fue de 0.30, que lo tuvo el primer concepto. Es de anotar que el tamaño de la muestra piloto relativamente pequeña puede afectar la magnitud de los coeficiente.

Realizado el proceso anterior y por sugerencias de tres expertos se cambiaron 4 escalas bipolares, buscando una mayor consistencia interna en los conceptos

correspondientes a estas escalas, y se adiciono un nuevo concepto para un total de 18 conceptos (frases), y un total de 71 escalas bipolares, cuyo resultado fue el cuestionario con diferencial semántico que se anexa al final, el cual fue aplicado a la muestra de 118 estudiantes.

Tabla N° 2

Varianzas y coeficientes de correlación serial para los conceptos propuestos del diferencial semántico.

CONCEPTO	VARIANZA	COEFICIENTE DE CORRELACION BISERIAL
1	1.453	0.50
2	0.829	0.45
J!	1.151	0.57
4	0.955	0.37
5	1.745	0.39
6	1.726	0.44
7	0.555	0.61
8	0.584	0.60
9	0.491	0.65
10	0.576	0.54
11	1.134	0.40
12	1.121	0.53
13	1.222	
14	1.100	0.68
15	0.681	0.72
16	0.734	0.62
17	0.603	0.72

4. ANALISIS DE RESULTADOS

Los 18 conceptos que conformaron el diferencial semántico contienen 71 escalas bipolares que fueron codificadas desde uno (i) con la valoración más positiva hasta siete con la valoración más negativa. Un encuestado que tenga uno en las 71 escalas, tendrá 71 puntos y sería la mayor valoración que podría alcanzarse; en cambio, uno que

*

tuviera siete en las 71 escalas tendrá un total de 49/ puntos y sería la valoración más baja. En la Tabla N' 5 se presenta la suma de los puntos o puntaje total de los 118 encuestados y su gráfica correspondiente, Gráfica N* i, en la cual se puede observar un perfil de las respuestas de los egresados sobre la valoración de su especialidad. Se observa que la gráfica se encuentra por debajo del puntaje neutro que sería un puntaje de 284; esto significa que la valoración que los egresados dan a su especialidad es positiva, y no sólo ésto sino altamente positiva, puesto que la gráfica, en un porcentaje muy alto se encuentra entre los 100 y los 160 puntos.

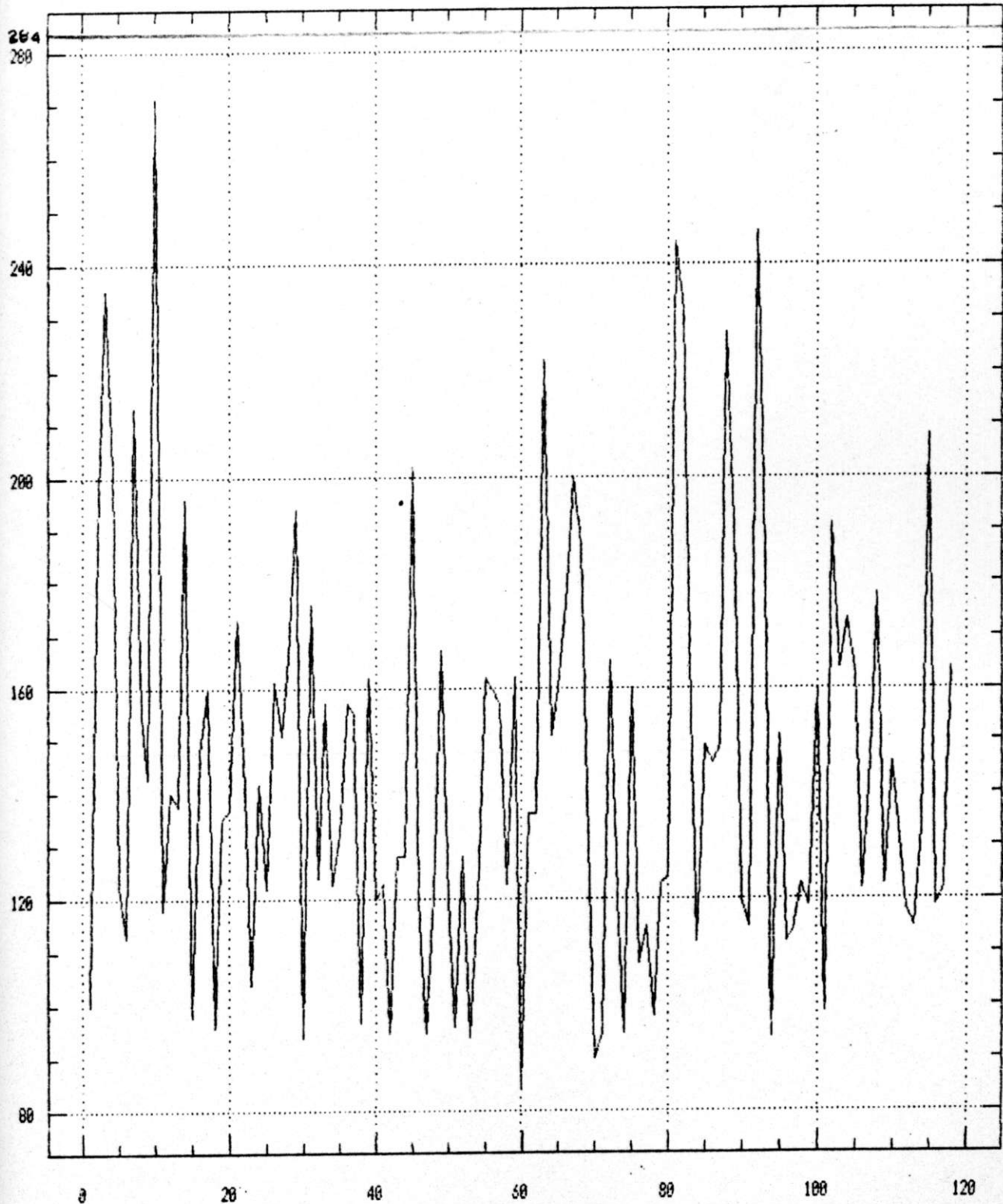
Puntaje total de los 118 encuestados

N*		N*		N*		N*		N"	
1	100	26	161	51	96	76	108	101	99
	187	27	151	52	128		H 5	102	191
	235	28	166	53	94	78	98	103	164
4	202	29	194	54	120	79	123	104	173
	123	30	94	55	162	80	124	105	163
6	113	31	176	56	160	81	244	106	12k: i
7	213	32	124	57	157	82	231	107	141
8	155		157	58	123	83	155	108	178
9	143	34	123	59	162	84	112	109	123
10	271	35	132	60	84	85	149	110	14k
11	118	36	157	61	136	86	146	111	134
12	140	37	155	62	136	87	149	112	118
13	138	38	97	63	222	88	22*7	113	115
14	196	39	162	64	151	89	191	114	133
15	98	40	120	65	160	90	120	115	208
16	148	41	123	66	176	91	115	116	119
17	160	42	95	67	200	92	246	117	122
18	96	43	128	68	187	93	199	118	164
19	135	44	128	69	131	94	94		
20	137	45	202	70	90	95	151		
21	173	46	120	71	95	96	112		
22	141	47	95	72	165	97	114		
23	104	48	121	73	120	98	123		
24	142	49	167	74	95	99	119		
25	122	50	120	75	160	100	160		

En la Tabla N* 4 tenemos los porcentajes de valoración altamente positiva -muy favorable-, y positiva (Códigos 1 y 2) según los 18 conceptos del diferencial semántico. Se observa que los porcentajes mas pequeños (¿1 y 63X)

GRAFICA N° 1

GRAFICA DEL PUNTAJE TOTAL DE LOS 118



ENCUESTADO NUMERO

- * PUNTAJE MINIMO TEORICO - DE MAXIMA VALORACION POSITIVA = 71 PUNTOS
- ** " MÁXIMO " - DE VALORACION NEGATIVA (MÁXIMA) = 297 "
- *** " NEUTRO " - SIN VALORACION POSITIVA O NEGATIVA = 284 PUNTOS

corresponden a los conceptos 11 y 17 del diferencial: sin embargo, se puede ver que en general los porcentajes son altos, lo que en cierta forma ratifica la conclusión obtenida de la Gráfica N° 1.

Tabla N* 4

Tabla de porcentajes para la valoración favorable o muy favorable según los 18 conceptos del diferencial semántico.

CONCEPTO	PORCENTAJE
1	69
2	78
3	80
4	82
5	74
6	82
7	81
8	85
9	85
10	83
11	61
12	84
13	78
14	83
15	84
16	84
17	63
18	86

Con el fin de verificar las hipótesis H_0 y H_1 , y validar los objetivos específicos planteados en el trabajo se utilizó el análisis de varianza y pruebas ji-cuadrado.

Se hicieron análisis de varianza para cada uno de los 18 conceptos del diferencial semántico con el fin de verificar si había diferencias estadísticamente significativas según el sexo, el programa en el cual se encuentran matriculados en la universidad y la ocupación del padre. Se tomó como variable dependiente la valoración dada por los encuestados en cada uno de los 18 conceptos e inicialmente se tomó el sexo como variable independiente. En la Tabla 5 se presentan los resultados de los análisis de varianzas, en ella encontramos los puntajes promedios de 1 a 7, tanto para hombres como para mujeres; el promedio total (sin tener en cuenta el sexo); los errores estándar para hombres, para mujeres y del total; los valores del estadístico F y la probabilidad P. Se observa en la columna de los F' que ninguno es menor de 0,05; por lo tanto, se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración que dan hombres y mujeres a su especialidad.

Tabla N° 5

Valoración de la especialidad y el sexo

CONCEP.	MEDIAS			ERRORES ESTANDAR			F	P
	MUJER	HOMB.	TOTAL	MUJER	HOMB.	TOTAL		
1	2.313	2.227	2.282	0.079	0.108	0.062	0.448	0.511
2	2.040	2.017	2.032	0.070	0.111	0.065	0.028	0.869
3	1.897	1.907	1.900	0.060	0.079	0.048	0.011	0.918
4	1.953	1.866	1.922	0.080	0.090	0.061	0.476	0.498
5	2.157	2.203	2.174	0.070	0.103	0.058	0.149	0.703
6	1.920	2.105	1.987	0.068	0.111	0.059	2.257	0.134
7	1.833	1.977	1.886	0.056	0.076	0.045	2.340	0.127
8	1.750	1.767	1.756	0.059	0.076	0.047	0.032	0.859
9	1.770	1.860	1.803	0.079	0.112	0.065	0.452	0.509
10	1.887	2.110	1.968	0.079	0.110	0.064	2.800	0.095
11	3.093	3.209	3.136	0.166	0.220	0.133	0.177	0.679
12	1.777	1.855	1.805	0.064	0.088	0.052	0.530	0.475
13	1.907	1.959	1.926	0.066	0.089	0.053	0.228	0.638
14	1.793	1.919	1.839	0.056	0.075	0.045	1.816	0.179
15	1.777	1.733	1.761	0.062	0.072	0.047	0.202	0.658
16	1.783	1.744	1.769	0.061	0.083	0.049	0.146	0.707
17	1.807	1.750	1.786	0.051	0.076	0.046	0.355	0.558
18	1.700	1.849	1.754	0.055	0.103	0.051	1.945	0.164

En la Tabla N° 6 se presentan los resultados de los análisis de varianza tomando como variable independiente el programa en el cual se encuentran matriculados los encuestados; los códigos de los programa son:

1. Tecnología agropecuaria
2. Trabajo social
3. Matemáticas y física

4. Administración de empresas
5. Ciencias sociales
6. Psicopedagogía
7. Idiomas

Se observa en la columna de los P que hay siete (marcados con un asterisco al lado), cuyos valores son menores que 0.05, lo que permite concluir que para los conceptos 1, 2, 3, 4, 6, 8 y existen diferencias, estadísticamente significativas en la valoración de estos conceptos, según el programa en el cual se encuentra matriculado en la universidad, el encuestado. Se realizaron pruebas de Tukey para mirar entre qué programas se encontraban estas diferencias y se halló que para el primer concepto había diferencias estadísticamente significativas en la valoración que tenían los matriculados en administración de empresas y ciencias sociales, con los matriculados en trabajo social. Observamos en la Tabla 6 que el puntaje promedio de los primeros es de 1.76 y 1.75 respectivamente, mientras que el de los segundos es de 5.0, es de anotar que en la práctica estas diferencias son relativamente pequeñas así la prueba estadística haya dado diferencias altamente significativas.

Para el segundo concepto, la prueba de Levene detectó diferencias significativas en la valoración entre estudiantes de administración de empresas (1,79) y tecnología agropecuaria (2,65). Para el tercer concepto las diferencias se detectaron entre los estudiantes de psicopedagogía (1,53) e idiomas (2,11); y psicopedagogía y matemáticas y física (2,04). Para el cuarto concepto hay diferencias significativas entre los estudiantes de psicopedagogía (1,73) e idiomas (1,78), con los de administración de empresas (2,38). En el sexto concepto hay diferencias entre los de administración de empresas (1,79), ciencias sociales (1,75) e idiomas (1,83), con tecnología agropecuaria (2,60). En el octavo concepto hay diferencias entre los de trabajo social (1,28), con los de idiomas (1,87). Finalmente, en el noveno concepto hay diferencias entre los de tecnología agropecuaria (2,18), trabajo social (2,44), y matemáticas y física (2,12), con los de administración de empresas (1,57) y psicopedagogía (1,35).

Tabla N° 6

Valoración de la especialidad y el programa (carrera)

CONCEP.	MEDIAS							TOTAL	ERRORES ESTANDAR							TOTAL	F	P
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7			
1	2.250	3.000	2.206	1.763	1.750	2.170	2.561	2.282	0.231	0.267	0.160	0.120	0.202	0.128	0.119	0.060	5.663	0.000
2	2.650	2.361	2.000	1.790	2.250	2.025	1.892	2.032	0.341	0.301	0.189	0.158	0.296	0.105	0.092	0.064	2.389	0.020
3	1.800	2.083	2.044	1.750	1.833	1.525	2.108	1.900	0.140	0.175	0.144	0.100	0.206	0.089	0.093	0.047	3.619	0.002
4	1.700	1.861	2.088	2.382	1.958	1.725	1.784	1.922	0.172	0.183	0.198	0.208	0.279	0.137	0.073	0.060	2.544	0.020
5	1.875	1.889	2.132	2.329	2.542	2.288	2.142	2.174	0.206	0.158	0.151	0.146	0.301	0.162	3.096	0.058	1.347	0.235
6	2.600	2.361	2.162	1.789	1.750	1.913	1.831	1.987	0.297	0.279	0.166	0.120	0.150	0.140	0.088	0.058	3.154	0.005
7	1.700	1.778	2.029	2.039	2.250	1.688	1.865	1.886	0.135	0.113	0.132	0.128	0.271	0.097	0.076	0.045	1.997	1.065
8	1.525	1.278	1.647	1.855	1.833	1.838	1.878	1.756	0.119	0.102	0.122	0.132	0.177	0.113	0.088	0.046	2.452	0.024
9	2.175	2.444	2.118	1.566	2.042	1.350	1.730	1.803	0.306	0.407	0.217	0.117	0.285	0.091	0.079	0.063	4.394	0.000
10	2.050	2.111	2.426	1.974	2.083	1.800	1.770	1.968	0.223	0.254	0.202	0.181	0.288	0.170	0.080	0.064	2.036	0.060
11	3.167	3.000	3.294	2.912	3.111	3.167	3.190	3.136	0.437	0.489	0.369	0.350	0.646	0.318	0.227	0.133	0.133	0.992
12	1.925	1.611	1.809	1.724	1.792	1.838	1.845	1.805	0.233	0.151	0.141	0.126	0.159	0.143	0.081	0.052	0.363	0.902
13	2.175	1.861	1.809	1.868	2.167	2.095	1.838	1.926	0.253	0.174	0.128	0.108	0.238	0.139	0.092	0.053	1.023	0.410
14	2.100	1.667	2.030	1.776	1.917	1.913	1.811	1.839	0.163	0.132	0.129	0.124	0.158	0.106	0.077	0.045	1.434	0.200
15	1.625	1.667	1.794	1.592	2.250	1.750	1.818	1.761	0.137	0.164	0.127	0.096	0.211	0.129	0.088	0.047	1.524	0.169
16	1.775	1.583	1.721	1.658	1.833	1.913	1.804	1.769	0.198	0.156	0.140	0.119	0.214	0.118	0.086	0.050	0.618	0.717
17	1.650	1.722	1.794	1.684	1.750	1.875	1.845	1.787	0.158	0.198	0.140	0.103	0.150	0.125	0.072	0.046	0.478	0.826
18	2.000	1.361	1.941	1.750	2.042	1.663	1.703	1.754	0.229	0.081	0.194	0.120	0.175	0.114	0.078	0.051	1.810	0.095

Es de anotar que estadísticamente pueden hallarse diferencias significativas entre promedios de niveles de un factor, como en los casos anteriores, pero es posible que realmente las diferencias no sean tan significativas dependiendo del tipo de datos que se manejen. En este trabajo, se observa que los promedios en los programas donde se hallaron diferencias (aparecen entre paréntesis), varían casi todos entre 1.5 y 2.5, que son puntajes en la escala de 1 a 7, correspondientes a una valoración muy favorable o favorable y por lo tanto podemos concluir que dichas diferencias son muy pequeñas en la práctica.

En la Tabla N° 7 presentamos los resultados de los análisis de varianza tomando como variable independiente la ocupación del padre. Los códigos utilizados fueron:

1. Educadores
2. Empleados y comerciantes
3. Obreros, agricultores y mineros

Se observa en la columna de los P que hay tres valores menores que 0.05 (marcados con asterisco), que corresponden a los conceptos 5, 9 y 17, lo que permite concluir que hay diferencias estadísticamente

significativas en la valoración de estos conceptos según la ocupación del padre de los encuestados.

En el concepto 5 hay diferencias en la valoración entre quienes tienen padre obrero, agricultor o minero (1.98) y los que tienen padre empleado o comerciante (2.31). En el concepto 9 se da la diferencia entre los mismos niveles: padre obrero, agricultor o minero (1.60) y padre empleado o comerciante (2.01). En el concepto 17 se vuelve a dar la diferencia entre los mismos niveles: Padre obrero. agricultor o minero (2.81), y padre empleado, comerciante (3.16). Es de anotar que en los tres casos el orden de los promedios fue el mismo; es decir, estudiantes con padres obreros, agricultores o mineros, estudiantes con padres educadores y estudiantes con padres empleados o comerciantes. Sin embargo, se puede concluir, al observar los promedios. que las diferencias en la práctica son muy pequeñas.

En conclusión, no existen diferencias significativas en la valoración de su especialidad según el sexo del encuestado. Según el programa académico (carrera), en el que se encuentra matriculado y según la ocupación del padre del encuestado. Se hallaron pequeñas diferencias en la valoración de algunos conceptos de la escala: sin

embarga, en todos los casos la valoración fue favorable o muy favorable, excepto en el concepto 17. en el cual los encuestados con padre empleado o comerciante dieron una valoración ligeramente favorable.

Tabla N' 7

Valoración de la especialidad y la ocupación de los padres

CONCEP	MEDIAS			TOTAL	ERRORES ESTANDAR			TOTAL	F F	P P
	1	2	3		1	2	3			
1	2.260	2.282	2.293	2.282	0.129	0.094	0.107	0.062	0.020	0.980
2	1.880	2.096	2.049	2.032	0.137	0.108	0.098	0.065	0.792	0.453
3	1.850	1.973	1.853	1.900	0.101	0.079	0.074	0.048	0.777	0.461
4	1.850	1.979	1.902	1.922	0.122	0.098	0.099	0.061	0.343	0.710
5	2.270	2.314	1.978	2.174	0.137	0.105	0.071	0.058	3.680	0.026
6	1.990	2.005	1.973	1.987	0.128	0.095	0.095	0.059	0.021	0.979
7	1.980	1.910	1.810	1.886	0.119	0.070	0.065	0.045	1.068	0.345
8	1.690	1.793	1.755	1.756	0.096	0.078	0.073	0.047	0.334	0.716
9	1.780	2.011	1.603	1.803	0.150	0.118	0.077	0.064	3.791	0.020
10	1.900	2.122	1.848	1.968	0.124	0.110	0.100	0.064	1.943	0.144
11	3.027	3.142	3.188	3.136	0.304	0.207	0.210	0.133	0.103	0.903
12	1.740	1.856	1.788	1.805	0.105	0.087	0.079	0.052	0.387	0.679
13	1.930	1.968	1.880	1.926	0.112	0.087	0.083	0.053	0.269	0.764
14	1.830	1.899	1.783	1.839	0.093	0.014	0.010	0.045	0.669	0.513
15	1.810	1.750	1.745	1.761	0.105	0.072	0.078	0.047	0.148	0.862
16	1.690	1.819	1.761	1.769	0.090	0.088	0.075	0.049	0.483	0.617
17	3.060	3.160	2.614	2.926	0.228	0.165	0.147	0.100	3.186	0.042
18	1.570	1.878	1.728	1.754	0.070	0.082	0.094	0.051	2.576	0.077

Con el fin de establecer si había relaciones de asociación entre la valoración de su especialidad y las variables sexo, carrera y ocupación, efectuamos pruebas ji-cuadrado con los resultados que presentamos en las Tablas N° 9 y 10.

En la Tabla 8 se pueden ver los valores ji-cuadrado y las probabilidades P para el cruce entre sexo y la valoración en cada uno de los 18 conceptos de la escala. Se observa también que en ningún caso el valor P es menor que 0.05 por lo tanto, se concluye que el sexo y la valoración son independientes; es decir, la valoración no depende de ninguna manera del hecho de ser hombre o ser mujer.

En la Tabla N° 9 se presentan los valores ji-cuadrado y las probabilidades P para el cruce entre programa en que se encuentran matriculados en la universidad y la valoración. Se observa que en varios conceptos $P < 0.05$ (señalados con asterisco), en estos casos existe asociación entre el programa y la valoración dada en dichos conceptos; es decir, para los conceptos 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10 y 17, la valoración dada está directamente asociada con el tipo de programa.

En la Tabla 10 sólo hallamos un concepto con $F < 0.05$, y no muy significativo, por lo que se concluye que la ocupación del padre y la valoración de la especialidad son independientes.

En conclusión, la valoración de la especialidad es independiente del sexo y de la ocupación del padre, y sólo hay una asociación parcial entre la valoración y el tipo de programa de la universidad en que se encuentran matriculados los encuestados.

Tabla N° 8

Valores de Ji-cuadrado y probabilidades P para el cruce entre sexo y los 18 conceptos de la escala.

CONCEPTO			P
i			
1	1	5.105	0.530
	2		0.704
3		4.052	0.670
	4	10.800	0.092
	5	8.529	0.202
	6	6.789	0.341
	7	6.966	0.324
	8	2.150	0.828
	9	6.281	0.392
	10	12.237	0.051
	11	4.224	0.646
	12	3.614	0.729
	13	10.206	0.116
	14	7.639	0.266
	15	8.481	0.205
	16	8.022	0.236
	17	2.171	0.903
	18	6.395	0.494

labia N° V

Valores de Ji-cuadrado y probabilidades P para el cruce entre programa y los 18 conceptos de la escala.

CONCEPTO	χ^2	P	
1	77.817	6.579×10^{-5}	*
2	68.812	8.041×10^{-4}	*
3	44.428	0.158	
4	51.207	0.048	*
5	37.392	0.405	
6	59.512	8.144×10^{-3}	*
7	51.343	0.047	*
8	33.118	0.315	
9	91.171	1.112×10^{-6}	*
10	54.276	0.026	*
11	37.491	0.401	
12	38.271	0.367	
13	36.982	0.423	
14	39.683	0.309	
15	40.982	0.261	
16	44.409	0.159	
17	367.747	0.000	*
18	41.489	0.244	

labia N' lo

Valores de Ji-cuadrado y probabilidades F para el cruce entre ocupación del padre y los 18 conceptos de la escala.

CONCEPTO	χ^2	P
1	14.612	6.263
2	9.301	8.677
3	10.085	0.608
4	10.144	0.603
5	17.846	0.120
6	7.768	8.802
7	17.187	0.143
8	4.438	0.925
9	17.504	1.132
10	14.093	0.295
11	21.623	0.042
12	7.608	0.815
13	17.430	0.134
14	7.733	0.806
15	11.463	0.490
16	10.207	0.598
17	9.914	0.624
18	13.823	0.463

El cálculo de la distancia que existe entre los conceptos está dado por la fórmula de Osyood:

$$D_{ij} = \sqrt{\sum d_{ij}^2}$$

en la cual D es la distancia entre los conceptos i y j ; y d es la diferencia algebraica entre las coordenadas de i y j en un mismo factor general. En este estudio tenemos 18 conceptos, 71 escalas bipolares y 118 sujetos. El número posible de pares de conceptos a comparar sería igual a $18 \times 17 = 306$ y como se hace dicha comparación para cada sujeto y tenemos un total de 118 sujetos, obtendríamos un total de $306 \times 118 = 36.108$ aplicaciones de la fórmula D_{ij} , lo que hace este procedimiento poco práctico y tendría que utilizarse otros métodos estadísticos de análisis multivariante para un análisis más exhaustivo. Sin embargo, los procedimientos seguidos en el análisis estadístico de los resultados: análisis de varianza, análisis de correlación, y pruebas Ji-cuadrado nos permiten obtener un conocimiento muy aceptable de la valoración que los egresados dan a la modalidad del bachillerato diversificado y evaluar los objetivos propuestos en el estudio.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio se refieren a la situación concreta del bachillerato diversificado en la ciudad de Quibdó -Chocó-, sitio donde se realizó la presente investigación y a partir de la valoración dada por los estudiantes universitarios, que cursan primer semestre, en las distintas carreras de la universidad tecnológica del Chocó, que fueron encuestados por medio de una escala de valoración diseñada para tal fin, y siguiendo las características exigidas por el estudio.

A partir del análisis estadístico de los resultados se verificó la significancia de las diferencias entre las variables consideradas a partir de la valoración y según el sexo, el programa en el cual estaban matriculados en la universidad, y la ocupación de los padres, concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración que dan hombres y mujeres a su especialidad; lo mismo que la relación entre la valoración de la especialidad y la carrera o programa no resultó significativa. Igual cosa sucedió con la

relación entre la valoración de la especialidad y la ocupación de los padres, que tampoco resultó significativa.

Para la conclusión general acerca de la especialidad se tomó como base el puntaje acumulado por todos los encuestados a partir de una escala de uno a siete que obtuviese cada uno dentro de la escala. Luego se computaron todas las escalas, se obtuvo el puntaje global de los encuestados, sus porcentajes y su gráfica correspondiente; y en definitiva en el perfil, de las respuestas de los bachilleres sobre la valoración de su especialidad se observó que se encuentra hacia el extremo positivo.

En consecuencia al resultar positiva dicha evaluación, se rechaza la hipótesis general de una tendencia negativa hacia tal proceso y se admitió una asimilación afectiva positiva y un concepto favorable frente a la modalidad. Es decir, que no se encontró aversión, rechazo o subvaloración como se había planteado inicialmente solo que con el ingreso a la universidad sobreviene un estancamiento o recesión en el desarrollo vocacional de la especialidad, tal como se explica a continuación.

Este resultado positivo y final del estudio resuelve la expectativa y el objetivo general de la valoración de los bachilleres hacia las modalidades. Pero valoración no significa preferencia. Es el hecho al que se hace referencia a continuación al analizar y confrontar dicha evaluación y sus resultados con el proceso afectivo real de los estudiantes respecto a sus modalidades.

Preferir es gustar más. Querer, estimar más, dar primacía: preferir, por ejemplo, a la gente joven para trabajar. Preferida es lo que goza de preferencia. Dentro de una axiología significa jerarquía. Lo superior frente a lo inferior dentro de un ordenamiento. El hecho de que los bachilleres (encuestados) al preferir la universidad, no dejaron de lado la práctica de su especialidad por que la subvaloren, puesto que tienen un buen concepto de ella. Pero en casos como estos no hay progreso realmente importante en la formación vocacional puesto que es un proceso incompleto, en la práctica. La razón: si no hay ajuste vocacional-ocupacional sobreviene la recesión y el estancamiento en el proceso. No hay solidez, de lo contrario no se desviarían tan fácilmente de su meta vocacional inicial (primera elección de modalidad en el bachillerato), hacia el arte u oficio propio de su especialidad. No serían distraídos tan

fácilmente por la universidad aún sin ensayar sus habilidades desarrolladas y aprendidas con la especialidad. Al no encontrarse involucrados realmente con el dominio específico de su especialidad y al preferir ensayar otros ambientes u ocupaciones hay ambigüedad en la cuestión del valor. Al desviarse de su meta vocacional inicial no hay crecimiento sino estancamiento y el arte u oficio aprendido (como en la presente investigación), es valorado pero no practicado.

En resumen, la valoración positiva obtenida como resultado de este estudio, es sólo un indicador de un valor vocacional aún en formación, es su génesis pero no el valor en sí, que es el que en última instancia imprime el carácter de necesidad, de tendencia dominante y de preferencia hacia determinado objeto de elección. Una guía pueden ser los tres criterios siguientes:

- La favorabilidad o valoración (positiva), es sólo un camino de acceso al valor de la modalidad.
- A pesar de valorar la modalidad hay para el joven otros valores vocacionales en juego. La puede valorar pero también valora otras opciones. Sobreviene la

preferencia. La jerarquía de valores. Al final se impondrá el valor preferido.

- La solidez en el desarrollo vocacional en la especialidad significa entrar a la práctica directa, al trabajo en el arte u oficio específico hacia el cual se haya orientado el estudiante en su bachillerato y en el que se haya desarrollado su habilidad.

Con lo anotado hasta aquí se concluye que para lograr un perfil vocacional integral en la actual formación vocacional del bachillerato diversificado primero tendrá que hacerse claridad sobre la solidez de la orientación a la par con el proceso de valoración que deberá realizarse para detectar la evaluación de la modalidad, teniendo como criterios los resultados de la escala de valoración propuesta. Más detalles se dan en el capítulo siguiente de las recomendaciones, donde se explican más ampliamente los factores de estancamiento u obstáculos actuales en el desarrollo vocacional de la modalidad. Se ofrece en él perspectiva de la clarificación con el fin de hacer más consistente el actual proceso de formación, de modo que las instituciones en la educación media vocacional pueden ofrecer una orientación más integral.

6. RECOMENDACIONES

Jal como se explicó en El capítulo precedente, los resultados arrojaron una posición bastante favorable hacia la especialidad. Efectivamente tiene sentido para los bachilleres ese tipo de formación para el desempeño de un oficio específico, aunque a la hora de la verdad, con su ingreso a la universidad lo hayan descartado como vía de profesionalización, lo cual permitió considerar que hay un estancamiento en el proceso.

Un estancamiento que impide y frena el proceso normal de desarrollo vocacional de la especialidad, es la temática a desarrollar en este capítulo y con el cual se concluye el presente trabajo.

ESTANCAMIENTO EN EL DESARROLLO VOCACIONAL DE LA ESPECIALIDAD

Hay estancamiento en su proceso normal de desarrollo vocacional de la especialidad cuando el bachiller reconoce el valor de dicha formación y sin embargo prefiere continuar con otro tipo de estudios o actividades incompatibles con su especialidad, sin probar aún la realidad del medio laboral para el cual fue formado, es decir, prefiriendo ensayar sus habilidades en otros campos antes que poner en práctica lo que ya había aprendido. Al respecto dice Patterson citando a Williamsen, en teorías del Consueño (1974, p. 40): "Si surge algún conflicto, el desarrollo se estanca, eliminando nuestra capacidad de disfrutar de las cosas más placenteras y de realizar tareas para las que podemos estar muy capacitados".

En cuanto a los factores de estancamiento pueden ser muchos. A continuación se han tratado de recoger algunos y en los cuales podría el orientador analizar y realizar alguna labor de clarificación y de reactivación del proceso.

FACTORES DE ESTANCAMIENTO

El estancamiento en el desarrollo vocacional' de la especialidad, a pesar de una alta valoración de ella, puede sobrevenir entre otros por los siguientes factores:

- Valorar la especialidad pero no considerarla como una alternativa de profesionalización.
- Posible existencia de vacíos sólo susceptibles de llenar por la universidad.
- Fuerte demanda de realización sólo a través de la universidad.
- Reconocimiento social sólo del profesional universitario.
- Valorar la educación tecnológica pero mucho más la universitaria.
- Influencia familiar para continuar estudios superiores.
- Falta de seguridad para desempeñar su oficio.

Contar con menos posibilidades Centro de su medio para desempeñar su oficio y más facilidades para su ingreso a la universidad.

No haber hecho la especialidad que efectivamente se pretendía.

Reconocimiento de la importancia del oficio más ríego gusto por su desempeño.

Demandas en conflicto entre continuar con el oficio aprendido o seguir en la universidad.

Búsqueda y ensayo de otras alternativas antes de entrar al mundo laboral.

Gusto por aprender a desempeñar muchos oficios.

Satisfacer demandas diferentes, de diferentes figuras parentales.

Más curiosidad que decisión por el mundo universitario.

Búsqueda de una alternativa de trabajo-estudio simultáneos.

- Carencia absoluta de posibilidades para su especialidad dentro de la región.
- Considerarse demasiado joven para el oficio.
- Desestimulado por sus familiares **y** amigos en su iniciativa de trabajo con su especialidad.

CLARIFICACION Y REACTIVACION DEL PROCESO

Una vez que el orientador cuente con la información suministrada por la escala **y** detectado el nivel de intemalización de la especialidad **y** encuentre que la valoración es muy alta -por encima de la neutralidad-, puede perfectamente dentro de su institución, pasar a resolver el problema de la clarificación. Se trata de resolver y esclarecer si realmente la especialidad tiene valor para el estudiante (consultante), tal como lo afirma allí en la escala. A esta temática alude Rath (1967), cuando se refiere a la clarificación de valores, afirma que el objetivo de esta técnica es "ayudar al estudiante a tomar contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida". El fin del ejercicio de

clarificación es afianzar los valores que se poseen, una vez reconocidos y aceptados o descartarlos si carecen de consistencia.

PROCESO DE CLARIFICACION

El proceso de clarificación acerca del valor de la especialidad sería como sigue:

En una o varias secciones se procurara cubrir los siete pasos sugeridos por Raths (1967, p.p. 29-41), para la clarificación de la cuestión, así:

- En la primera parte explorar la parte correspondiente a la escogencia de la especialidad (primera elección). Mediante un análisis retrospectivo breve pero conciso se actualiza con el estudiante la situación primera de selección para clarificar lo siguiente respecto a especialidad.
1. Fue hecha con libertad: se trata de clarificar si no hubo alguna presión de tipo académico, familiar o de cualquier otra índole al elegir la especialidad.

2. Se seleccionó entre varias alternativas: Sondar de nuevo si la especialidad escogida era efectivamente la anhelada por el estudiante o por el contrario, no hubo ninguna otra posibilidad de escoger.

3. Consideración de las consecuencias: Revivir la situación de elección en que estuvo implicada la persona, para detectar y clarificar con ella si se dejaron de considerar algunos factores o consecuencias futuras para el desarrollo de la especialidad, especialmente para su práctica como oficio o profesión.

- Viene una segunda parte del proceso de clarificación y se refiere a la estimación, que cubre dos pasos, así:

Aprecio por la especialidad y ser feliz con ella: mediante algunas técnicas, tales como observar y detallar cuidadosamente al estudiante durante alguna sesión normal de trabajo práctico de la especialidad, ver si efectivamente se "entrega", "sumerge" y concentra en dicha labor (ójala con alguna institución particular, no académica, que esté dispuesta a apoyar esta idea mediante algún convenio). A la sesión siguiente realimentar el proceso con los elementos de la experiencia, y tratar de

clarificar si el estudiante es realmente feliz realizando tal labor.

Afirmación del sostenimiento de orgullo por la especialidad: no es fácil detectarlo ni clarificarlo por simple declaración, por ello se debe recurrir a la entrevista en grupo, donde se analicen casos conflictivos y reales de la especialidad, por ejemplo status, ingresos, aceptabilidad social. Propiciar situaciones como para sentirse tristes, deprimidos, contentos o enfurecidos con su especialidad y su perspectiva futura.

- La tercera y última parte del proceso de clarificación se referirá a la actuación o práctica y consta de dos pasos:

Hacer cosas voluntariamente y relacionadas con la especialidad: se trata de clarificar de qué manera la especialidad ha influido en sus vidas, por ejemplo en sus juegos y pasatiempos, en sus ratos libres, en sus amistades: si ha gastado tiempo y dinero en lecturas o trabajos, voluntariamente escogidos, y sólo por el goce personal que le produce. Que dichas acciones "casualmente" siempre están relacionadas con su especialidad, coincidentalmente, sin él proponérselo.

Constancia: Orientador y estudiante clarifican hasta qué punto la práctica del oficio ya se volvió una costumbre y si siempre se anda en ello. Es el caso de estudiantes que aún sin terminar su especialidad ya se están desempeñando en el oficio alquilados, asociados o por cuenta propia. Es lo ideal. pero como se trata de clarificar con aquellos estudiantes que en la práctica no han realizado nada respecto a su especialidad (aparte de lo estrictamente obligatorio dentro de sus prácticas académicas pasadas), se trataría de detectar si por lo menos y con qué frecuencia. han intentado, al menos, poner en práctica los conocimientos de su oficio e insistir en el autoanálisis del compromiso y del valor de lo que se haya aprendido a hacer.

BIBLIOGRAFIA

BATISTA, Enrique. Escala de actitudes para la investigación psicológica, sociológica y pedagógica. Medellín, 1982, Copiyepes.

BATISTA, E. y Flórez R. El pensamiento pedagógico de los maestros. Medellín, 1982, Copiyepes.

COHN, Jonás. Pedagogía Fundamental. Buenos Aires: Lasada, 1966.

DEMEY, John. Democracia y educación. Buenos Aires: Losada, 1971.

FERMOSO, Paciano. Teoría de la Educación. Barcelona: Ceac, 1977.

FITCHER, Joseph. Sociología. Barcelona: Herder, 1969.

FONDEVILA, José María. Educación y Valores. México:
Fondo de Cultura Económica, 1979.

FRGNDIZI, Rimen. Qué son los valores?. México: Fondo
de Cultura Económica, 1972.

HORNE, Hermán. Filosofía de la Educación. Buenos Aires:
Nova, 1967.

KILPATRICK, M. H. Filosofía de la Educación. Buenos
Aires: Nova, 1967.

KRATHMCHL, David, et al. Taxonomía de los objetivos de la
educación. Buenos Aires: Ateneo, 1971.

MANTOVANI, J. Fundamentos de la Educación. Buenos
Aires: Eudeba, 1966.

MESEER, Augusto. El Realismo. México: Rorrúa, 1980.

OSIPOH, Samuel. Teorías sobre la elección de carreras.
México: Trillas, 1976.

PIAGET, Jean. Criterio Moral en el Niño. Barcelona:
Fontanella, 1971.

RAEYMAEKER, Louis. Filosofía del Ser. Madrid: Cremos,
1971.

RATHS, Louis E, et al. El sentido de los Valores y la
Enseñanza. México: Uteha, 1977.

SCHELER. Max. El Saber y la Cultura. Buenos Aires:
Pleyade. 1972.

10UR1KAM, J. M. La estimación Personal del Valor y su
Sentido Pedagógico. Revista de Ciencias de la
Educación, 90. Madrid. pp. 276-280.

APRECIADO AMIGO:

Estamos realizando un estudio para determinar el significado que para usted tiene la especialidad en la cual obtuvo su título de bachillereara conocer algunos aspectos relacionados con la orientación vocacional que actualmente se realiza en el Bachillerato.

Con su información para este estudio usted contribuirá a mejorar la orientación vocacional de los futuros bachilleres en sus respectivas especialidades. Por ello le rogamos responder el cuestionario sinceramente.

Muchas gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO

INFORMACION GENERAL

Llene los espacios en blanco o coloque una X según el caso.

SEXO: Hombre _____ Mujer _____

Programa al cual fué admitido _____

El Colegio donde terminó su Bachillerato es: Oficial _____ Privado _____

Ocupación de sus padres _____

Presentó examen de Admisión en otra universidad: Si _____ No _____

En cuál (es) _____, _____,

Una vez _ _ _ Varias veces _____ En qué carrera (ó tecnología)

_____ , _____

Fué admitido: Sí _____ No _____. Volveré a insistir en la misma ca-

rrera: Sí _____ No _____ En otra(s) _____ Cuál (es)

Ocupación actual (diferente a estudio)

En su tiempo libre o de descanso usted prefiere dedicarse a: _____

(Mencione algún Pasatiempo).

La finalidad de este cuestionario es determinar el significado que para usted tiene la especialidad vocacional en la cual obtuvo su título de Bachiller. Para que pueda expresar su juicio le pedimos que marque con una X, dentro de cada una de las parejas de conceptos, así:

Ejemplo: Vamos a suponer que usted es Bachiller en Promoción Social, y encuentra el siguiente enunciado:

"Un Bachiller en Promoción Social es"

<u>UTIL</u>	X						<u>INUTIL</u>
Muy útil	Bastante útil	Ligera- mente útil	Ni útil Ni inú- til	Ligera- mente Inútil	Bastante Inútil	Muy Inútil	
<u>MALO</u>				X			<u>BUENO</u>

Si usted piensa que un Bachiller en Promoción Social es Bastante Util pondrá una X sobre la rayita que dice "Bastante Util", y si está lista esa pareja de conceptos, luego pase a la pareja siguiente, por ejemplo, si usted piensa que ser Bachiller en Promoción Social es algo "Muy Bueno", pondrá una X sobre la rayita que dice "Muy Bueno" y así continuará con todas las demás parejas de conceptos, que contenga cada enunciado.

Respecto a su especialidad usted se considera:

SENSIBLE

INSENSIBLE

Muy Bastante Ligera- Neutro Ligera- Bastante Muy
mente mente

ATENTO

DESATENTO

RECEPTIVO

INDIFERENTE

FRIO

ARDIENTE

Frente a las prácticas, trabajos y actividades realizadas por usted,
dentro de su especialidad, piensa que fueron:

INSIGNIFICANTES

SIGNIFICANTES

Muy Bastante Ligera- Neutro Ligera- Bastante Muy
mente mente

INUTILES

UTILES

EXCELENTES

PESIMOS

NECESARIOS

INNECESARIOS

Frente a las actividades propias de su especialidad usted casi siempre fue

ACTIVO

PASIVO

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muy

RAPIDO

LENTO

DEBIL

FUERTE

PROFUNDO

SUPERFICIAL

Su estado de ánimo para realizar los trabajos propios de su especialidad_ generalmente fue:

CONFORME

DISCONFORME

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muy

PEREZOSO

TRABAJADOR

ODIOSO

AMOROSO

OPTIMISTA

PESIMISTA

De tener que seguir realizando más trabajos como los que tuvo que hacer dentro de las prácticas de estudio propias de su especialidad a usted le parece:

ADMIRABLE

DESPRECIABLE

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante Muy

ESPANTOSO

MARAVILLOSO

AGRADABLE

DOLOROSO

EXCELENTE

PESIMO

Realizar ahora algún trabajo directamente relacionado con su especialidad a usted le parece:

BUENO

MALUCO

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante Muy

PERFECTO

INCORRECTO

DIVERTIDO

ABURRIDO

SOPORTABLE

INSOPORTABLE

EVALUACION

Tener el título de Bachiller en _____, para usted es:

INSIGNIFICANTE

SIGNIFICANTE

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muy

ADMIRABLE

DESPRECIABLE

BUENO

MALO

IMPERFECTO

PERFECTO

EVALUACION

Dedicar el resto de su vida a su especialidad para usted es :

BUENO

MALO

Muy	Bastante	Ligera- mente	Neutro	Ligera- mente	Bastante	Muy
-----	----------	------------------	--------	------------------	----------	-----

TONTO

INTELIGENTE

SEGURO

PELIGROSO

ACERTADO

DESACERTADO

El lugar que ocupa en su vida la especialidad es:

PRIMARIO

SECUNDARIO

Muy	Bastante	Ligera- mente	Neutro	Ligera- mente	Bastante	Muy
-----	----------	------------------	--------	------------------	----------	-----

PROFUNDO

SUPERFICIAL

MENOR

MAYOR

INSIGNIFICANTE

SIGNIFICANTE

Hay cosas mucho más valiosas en su vida, sin embargo usted se ha convencido de que para su futuro su especialidad es:

UNICA

VULGAR

Muy

bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muy

APROPIADA

INAPROPIADA

INNECESARIA

NECESARIA

EXCELENTE

PESIMA

Pensando en su futuro a usted le parece su especialidad:

BRILLANTE

OPACA

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muu

GRANDE

CHICA

OPTIMISTA

PESIMISTA

SEGURA

INSEGURA

Usted considera que haber elegido esa especialidad-en el Bachillerato- fue

TONTO

INTELIGENTE

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muy

HIPOCRITA

SINCERO

IMPERFECTO

PERFECTO

DESACERTADO

ACERTADO

Actualmente usted piensa que seguir practicando o estudiando el oficio
hacia el cual se había orientado inicialmente con su especialidad es:

UTIL

INUTIL

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muy

TONTO

INTELIGENTE

INSUFICIENTE

SUFICIENTE

IMPERFECTO

PERFECTO

Continuar firme en la especialidad, practicando y profundizando más en ella, usted considera que es (con usted mismo):

FIEL

INFIEL

Muy

Bastante

Ligera-
mente

Neutro

Ligera-
mente

Bastante

Muy

FALSO

VERDADERO

HONRADO

DESHONESTO

HIPOCRITA

SINCERO