

Orientación profesional

Lidia E. Santana Vega



Segunda edición

EDITORIAL
SINTESIS

ORIENTACIÓN PROFESIONAL

(SEGUNDA EDICIÓN)



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL

(SEGUNDA EDICIÓN)

Lidia E. Santana Vega



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Lidia E. Santana Vega

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-448-6
Depósito Legal: M-16.900-2025

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

<i>Prólogo. Siempre barriendo, siempre va riendo</i>	9
--	---

<i>Introducción</i>	13
---------------------------	----

PARTE I *Para orientar no bastan los conocimientos psicopedagógicos*

1. <i>Las coordenadas de la orientación profesional en el siglo XXI</i>	19
1.1. La agenda del cambio para el nuevo milenio	20
1.1.1. <i>Los estudios prospectivos</i>	21
1.1.2. <i>La esperanza de construir un mundo mejor</i>	22
1.1.3. <i>El sentido de los estudios prospectivos en un mundo cambiante</i>	23
1.1.4. <i>Las tendencias apuntadas por los estudios prospectivos</i>	25
1.1.5. <i>Las previsiones sobre el mundo laboral</i>	26
1.1.6. <i>Las profesiones del futuro</i>	27
1.2. El futuro del siglo XXI	28
1.2.1. <i>Nuevos escenarios posibles</i>	30
1.2.2. <i>La batalla ideológica contra la retórica dominante</i>	31
1.3. La socialización para el trabajo y la formación de competencias	33
1.3.1. <i>Las analogías entre el sistema educativo y el sistema productivo</i>	34
1.3.2. <i>Una nueva gestión y organización del trabajo</i>	36
1.3.3. <i>Educación en competencias</i>	38
1.3.4. <i>El desarrollo de la competencia emprendedora</i>	42
Ideas clave	44
Aplica lo aprendido	45

2.	<i>Orientación sociolaboral y transición a la vida activa</i>	47
2.1.	Clavijas redondas para agujeros redondos	48
2.2.	El movimiento de educación para la carrera	51
2.2.1.	<i>Pretensiones del movimiento de educación para la carrera</i>	52
2.2.2.	<i>Condiciones y fases de implantación</i>	54
2.3.	El reto de la transición sociolaboral de los jóvenes	57
2.4.	El concepto de transición	60
2.5.	Educación para la transición sociolaboral	61
2.5.1.	<i>La sinrazón de un sistema educativo</i>	62
2.5.2.	<i>Las consecuencias psicosociales del “guion tecnológico”</i>	63
2.5.3.	<i>La relevancia de los valores</i>	64
2.5.4.	<i>Educación y orientación para la vida</i>	66
2.5.5.	<i>Una sociedad sin trabajo</i>	67
2.6.	La transición sociolaboral o enfrentarse a gigantes con tirachinas	69
2.7.	Transiciones y movimientos migratorios	70
2.8.	Planificación educativa, mercado de trabajo y transiciones	73
2.8.1.	<i>La perspectiva de los estudiantes</i>	74
2.8.2.	<i>La perspectiva del profesorado</i>	76
2.8.3.	<i>La perspectiva del sector empresarial</i>	77
2.8.4.	<i>La perspectiva institucional</i>	78
2.9.	Transiciones y proyecto de vida	79
2.9.1.	<i>Algunas definiciones de proyecto de vida</i>	80
2.9.2.	<i>Dimensiones del proyecto de vida</i>	82
	Ideas clave	83
	Aplica lo aprendido	84

PARTE II *Los protagonistas*

3.	<i>Los protagonistas de la orientación</i>	87
3.1.	La orientación en la etapa de infantil y primaria	87
3.1.1.	<i>Principios de la orientación</i>	88
3.1.2.	<i>Las funciones del tutor</i>	90
3.1.3.	<i>La formación del profesorado tutor</i>	92
3.1.4.	<i>Las coordenadas de la orientación profesional</i>	93
3.1.5.	<i>Programas e iniciativas de orientación educativa y profesional</i>	96
3.1.6.	<i>La orientación que desmonta los estereotipos de género</i>	98

Índice

3.2. La orientación en la etapa de secundaria	100
3.2.1. <i>Características de los destinatarios</i>	102
3.2.2. <i>Nociones sobre la adolescencia para el profesorado</i>	104
3.2.3. <i>Una visión distinta sobre la etapa adolescente</i>	105
3.2.4. <i>El escenario de la secundaria</i>	108
3.2.5. <i>Programas e iniciativas de orientación educativa y profesional</i>	110
3.2.6. <i>Conclusiones de la investigación para la práctica profesional de los orientadores</i>	116
3.3. Las coordenadas de la orientación y educación universitaria	118
3.3.1. <i>La orientación académica y profesional</i>	119
3.3.2. <i>La tutoría en la universidad</i>	120
3.3.3. <i>Un modelo emergente frente al modelo tradicional</i>	122
3.3.4. <i>La universidad como centro del desarrollo profesional y la creatividad</i>	123
3.3.5. <i>El fomento de la inteligencia exitosa en la universidad</i>	126
Ideas clave	128
Aplica lo aprendido	129

4. Los profesionales de la orientación	131
4.1. Cualidades para un buen ejercicio profesional	131
4.2. La agenda de las políticas educativas y su impacto en la práctica profesional	136
4.2.1. <i>El significado de la reestructuración</i>	137
4.2.2. <i>La impronta de las ideologías políticas en la educación</i>	139
4.3. Nuevos retos para los profesionales de la orientación	141
4.3.1. <i>La lucha contra la desigualdad de oportunidades</i>	142
4.3.2. <i>El compromiso de los profesionales de la orientación con el cambio</i>	143
4.3.3. <i>Nuevas funciones y competencias de los profesionales de la orientación</i>	146
4.3.4. <i>La tarea inabarcable de los profesionales de la orientación</i>	149
4.3.5. <i>La ética profesional</i>	152
4.4. La orientación como profesión: el desarrollo profesional	154
Ideas clave	158
Aplica lo aprendido	159

PARTE III *Estrategias y recursos para la orientación*

5.	<i>La aplicación de las TIC en orientación profesional</i>	163
5.1.	Las TIC como guía vocacional	165
5.2.	La utilización de medios digitales como guía en el desarrollo profesional	169
5.3.	Desafíos educativos en la era de Internet y sus implicaciones para la orientación profesional	172
5.4.	Inteligencia artificial, e-orientación y mundos virtuales	176
5.4.1.	<i>Los mundos virtuales</i>	176
5.4.2.	<i>La e-orientación</i>	177
5.4.3.	<i>La inteligencia artificial</i>	179
5.5.	Las píldoras informativas	180
5.6.	Posibilidades, limitaciones y riesgos de las nuevas tecnologías	182
	Ideas clave	186
	Aplica lo aprendido	187
6.	<i>La integración de la orientación en el escenario educativo</i>	189
6.1.	La integración de la orientación en el entorno escolar	190
6.2.	Estrategias para integrar la educación sociolaboral en la dinámica escolar	192
6.3.	Experiencias de integración de la educación sociolaboral	198
6.4.	Ejemplo de modelo de infusión curricular	200
6.5.	Ejemplo del modelo de adición	214
6.5.1.	<i>Unidad de trabajo: ¿Y tú qué? ¿Estás conectado?</i>	214
6.5.2.	<i>Unidad de trabajo: Medios de comunicación, ¿inocentes o culpables?</i>	218
6.5.3.	<i>Unidad de trabajo: Estereotipos de género y publicidad</i>	221
6.5.4.	<i>Unidad de trabajo: Piensa, siente y actúa para preservar el medio ambiente</i>	225
6.5.5.	<i>Unidad de trabajo: El autoempleo como alternativa laboral</i>	228
6.6.	Ejemplo del modelo mixto	232
6.6.1.	<i>Unidad de trabajo: La “profesión” de estudiante</i>	233
	Ideas clave	239
	Aplica lo aprendido	239
	<i>Bibliografía</i>	241

Prólogo.

Siempre barriendo, siempre va riendo

Me complace indicarte, querido lector, querida lectora, que el libro que tienes entre tus manos es la segunda edición de *Orientación profesional*, obra que, después de haber sido convenientemente revisada y actualizada por la autora, sale a tu encuentro de la mano afectuosa e inteligente de Editorial Síntesis.

Si mi hija tuviera que elegir profesión, yo querría que la asesorara la profesora Lidia Santana Vega. Porque tiene sensibilidad para entender a las personas jóvenes, porque sabe lo importante que es acertar en la elección, porque conoce al dedillo el mundo laboral, porque ha reflexionado profundamente sobre la complejidad y la paradoja de la educación, porque conoce las más ricas concepciones y estrategias de la orientación. En definitiva, porque no es partidaria de esas pruebas simplistas utilizadas en orientación para decir a una persona que debería dedicarse a la medicina, después de que esa persona manifestase en la prueba que le encantaría ser médica y que solo vale para eso.

Este libro que ahora tienes en las manos pretende, en último y primer término, ayudar a vivir felizmente. Para ello se propone conocer y facilitar el paso desde la escuela a la vida laboral activa. Va dirigido a los profesionales y estudiantes de la orientación, y en él se pueden encontrar reflexiones agudas sobre el contexto laboral y escolar, descripciones rigurosas sobre la tarea de la educación y estrategias certeras para ejercer esa compleja tarea de orientar a quien lo necesita y desea.

Una de las fuentes de la felicidad humana es desempeñar un trabajo que guste y para el que se sea competente, que sirva a la sociedad y que permita vivir dignamente; otra es vivir en un lugar hermoso, sano y deseado; otra, compartir la vida con alguien a quien querer y que te quiera.

Está claro para mí que la escuela tiene que preparar para la vida. No puede desentenderse de las necesidades vitales del alumnado y encerrarse en un currículo ajeno a la realidad presente y futura. La escuela tiene que servir a la vida y facilitar un buen proceso de socialización. La escuela no acaba en sí misma.

Acabo de leer un hermoso libro sobre las organizaciones optimistas (Varela, 2012) titulado *La rebelión de las moscas. Reflexiones, principios y pautas para una organización optimista*. La obra no se refiere a las escuelas, sino a todo tipo de empresas. En él hay un apartado que lleva el título que he elegido para encabezar estas líneas. Explicaré por qué. Su autora, miembro de la *International Positive Psychology Association*, habla de cómo vivir felizmente los trabajos que se desempeñan. Y cuenta el caso de un barrendero que le lleva un buen día unos ingeniosos planos de distribución del trabajo y le asegura que disfruta de aquello que hace cada día. Al preguntarle por las inclemencias del tiempo, el barrendero le contesta que dispone de una estupenda indumentaria que le protege de la lluvia y del frío, y que le gusta recibir en la cara el fresquito del mal tiempo. Le dice también que saluda contento a los transeúntes y que reparte sonrisas por doquier. En definitiva, le explica que siempre está de buen humor y que disfruta trabajando al aire libre y prestando un servicio a la comunidad. De ahí lo de “siempre barriendo y siempre va riendo”.

El trabajo puede hacernos felices o desgraciados. En primer lugar, porque podemos no encontrarlo; en segundo lugar, porque podemos desempeñar un trabajo para el que no nos habíamos preparado o que no nos gusta; en tercer lugar, porque podemos tener compañeros o jefes tóxicos. Así que es importante el paso a la vida laboral, y es aún más importante el modo en el que vivimos el trabajo. Así pues, dedicarse a una tarea que guste y para la que se es competente tiene su importancia, pero lo es más saber disfrutar del trabajo que, por los avatares de la vida, se ha de desempeñar.

He leído en múltiples versiones aquella aleccionadora historia del viandante que llega a un lugar donde un buen grupo de obreros está construyendo la catedral de Chartres. El viandante se dirige a uno de los que están trabajando y le pregunta:

—Buenos días, señor. ¿Qué está haciendo usted?

—Ya lo ve —contesta malhumorado el trabajador—, estoy levantando esta maldita piedra, con este aplastante calor, comido por este enjambre de moscas. Es insoportable.

El viandante avanza unos metros y le pregunta a otro de los obreros.

—Perdone que le moleste, ¿qué está haciendo usted?

—Estoy levantando esta pared. Resulta dificultoso, pero estoy ocupado y recibo un salario.

Después de darle las gracias sigue caminando y se encuentra con un tercer obrero, al que hace la misma pregunta. Este tercer trabajador se detiene un momento y, muy ufano, le contesta:

—Estoy construyendo una catedral.

Los tres trabajadores estaban haciendo el mismo trabajo en similares condiciones atmosféricas, probablemente los tres recibirían el mismo salario, pero le imprimían un sentido diferente.

Resulta importante elegir bien. Y para ello será de mucha ayuda contar con profesionales que sepan orientar a quien todavía no tiene todos los elementos para poder elegir por sí mismo. A fin de cuentas, quien decide es el interesado, pero es bueno que cuente con la ayuda de personas expertas que conozcan simultáneamente el campo de trabajo, y la psicología y cualidades de quien tiene que escoger una opción.

Sé que el mundo laboral se encuentra hoy bajo los efectos de la crisis. No es fácil hacer algo ni es fácil hacer lo que se desea. Pero si no se puede hacer lo que se ama, siempre se podrá amar lo que se hace.

La orientación ayudará a que las personas se conozcan y confíen en sí mismas, a que sean competentes en aquello que desean hacer, a que desarrollen el optimismo necesario para generar expectativas, a que sean capaces de trabajar en equipo, a ser fuertes para resistir la frustración cuando no se encuentra aquello que se busca, a tener creatividad y coraje para emprender algo nuevo, a poseer valores que inspiren un sentido del trabajo que vaya más allá del simple trueque de un salario por el trabajo realizado.

Es probable que sea complicado encontrar un empleo a las primeras de cambio. Es probable que los jóvenes de hoy tengan que practicar una movilidad social que antes no era necesaria y que deban cambiar de ocupación en numerosas ocasiones. Es posible que deban dominar uno o varios idiomas para poder competir con otros que desean el mismo puesto. No es un momento fácil, pero es un momento apasionante. En cualquier caso, es el momento en que nos encontramos.

Bienvenido de nuevo este libro de la profesora Lidia Santana Vega. En él encontramos la brújula necesaria para saber hacia dónde y cómo tenemos que caminar. Para ser felices viviendo y trabajando, trabajando y viviendo. Ese es el rumbo y ese es el destino: ser felices.

Esta nueva edición del libro *Orientación profesional* dice muchas cosas, todas ellas excelentes. Dice que la profesora Lidia Santana escribe sobre temas que siempre interesan, porque son fundamentales. Y este tema lo sigue siendo, si cabe aún más que cuando se editó la primera vez. Porque el mundo laboral se ha hecho más complejo y la incertidumbre se ha multiplicado por mil. Las tareas de la orientación profesional se han hecho también más complejas y necesarias. Y dice también que la autora escribe bien, con sustancia, con claridad y con buen estilo.

Como es lógico, esta nueva edición le ha exigido hacer algunos cambios y añadidos que el paso del tiempo ha hecho necesarios. Ni el mercado laboral es el mismo, ni los jóvenes son los mismos, ni las tecnologías digitales son las mismas, ni las instituciones donde se enclava la tarea son las mismas. Por eso el libro que tienes entre tus manos no es una reimpresión, sino una nueva edición corregida y aumentada.

Esta nueva edición habla bien de Editorial Síntesis, que ha sabido poner el libro allí donde los lectores y lectoras lo necesitaban. Y porque ahora apuesta de nuevo por una autora y un tema que son necesarios, más aún si cabe, para los jóvenes que tienen que tomar decisiones importantes en una etapa difícil y sobre una cuestión decisiva para sus vidas.

Dice también esta nueva edición que los profesionales de la orientación constituyen un gremio, siempre lo he dicho, de elevada excelencia: quieren saber más y saben dónde encontrar conocimiento riguroso y a la vez práctico que ofrecen los libros de la profesora Lidia Santana. Estoy seguro de que acogerán esta nueva edición de *Orientación profesional* con un sincero aplauso, un aplauso al que yo me sumo de mil amores.

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

Introducción

Corría el año 2010, si mi memoria no me traiciona, cuando el profesor Antonio Bolívar me mandaba un *e-mail* en el que me invitaba a escribir un libro sobre orientación profesional. Me sentí halagada, porque la invitación venía de una persona a la que admiraba enormemente, dada su dilatada y brillante trayectoria académica. Mi primer impulso fue declinar la invitación, ya había afrontado en varias ocasiones la tarea solitaria de escribir un libro y el trabajo exigente que supone; pero, ¿cómo rechazar la invitación del profesor Bolívar? Así pues, le escribí para agradecerle que pensara en mí para acometer esa tarea y por la confianza que depositaba en mis posibilidades para realizarla con éxito.

Una vez que di por finalizada la obra, la que sería la primera edición de la misma, envié a mi “hijo intelectual” a Editorial Síntesis. Después de que el libro viera la luz, hicimos varios actos de presentación en la isla de Tenerife, en Gran Canaria, en Málaga, en la Universidad de Zaragoza...

En el año 2024, la editorial se pone de nuevo en contacto conmigo para comunicarme que van a sacar una segunda edición. De este modo, Editorial Síntesis sigue mostrando su compromiso con la educación y con la orientación del alumnado.

En esta edición, ampliada y corregida, se plantea las funciones y la formación del profesorado tutor, dos cuestiones claves para la mejora de la calidad educativa. Asimismo, se reflexiona sobre el papel de la orientación profesional para ir desmontando los estereotipos de género que tanto condicionan la toma de decisiones académicas y sociolaborales del alumnado. Otra cuestión de especial relevancia que se aborda en esta segunda edición es la que hace alusión al papel de la inteligencia artificial (IA), la e-orientación y los mundos virtuales como herramienta de trabajo de los profesionales de la orientación. Por último, se incorporan algunas unidades de trabajo o unidades didácticas con la idea de que sean desarrolladas por el profesorado tutor en las sesiones de tutoría, con el apoyo del orientador o la orientadora del centro.

A los yanomamis, una tribu de la selva venezolana, o a los dowayos, un pueblo africano ubicado en Camerún (considerados nuestros “antepasados contemporáneos”), les resulta sencillo aprender las pautas culturales básicas. Su mapa ocupacional se rige por reglas sencillas, y la transición sociolaboral es una tarea fácil; prácticamente no hay

división del trabajo. Cuando tal división se da, es la fuerza entre hombres y mujeres la que marca la diferencia; por ejemplo, las mujeres realizan tareas de caza, pero de menor envergadura. Mientras los dowayos y los yanomamis viven en armonía con el medio y perciben las labores cotidianas como parte de su vida, muchos de nosotros no entendemos el trabajo como parte de nuestras vidas. Al contrario, la vida empieza después de terminar la dura jornada laboral. Los yanomamis y los dowayos no ven el trabajo como una maldición bíblica. En nuestra tradición judeocristiana, el “ganarás el pan con el sudor de tu frente” ha marcado cierta impronta en la concepción del trabajo. En las sociedades desarrolladas a las personas que “disfrutan” trabajando se las considera privilegiadas; aunque, gracias al fenómeno del paro, tener “cualquier tipo de trabajo” es un privilegio.

Cuando a los jóvenes de las sociedades tecnológicamente avanzadas o en vías de desarrollo se les pregunta: “¿Qué profesión vas a elegir en el futuro?”, la respuesta se complica: “La verdad es que no lo he pensado”; “No lo sé, no conozco todas las opciones profesionales”; “No he decidido todavía lo que voy a hacer”; “Quizá la profesión para la que se ha venido estudiando en mi familia”... Esto es solo un botón de muestra de las innumerables contestaciones que podría dar el alumnado. En cualquier caso, la mayoría de ellas encerrarían dudas, perplejidad, creencias erróneas sobre determinadas profesiones, prejuicios y nociones preconcebidas sobre el tipo de tareas que se realizan en una ocupación. La desinformación, ante el abigarrado panorama de las ocupaciones, suele ser la tónica habitual en la que se mueve el alumnado de nuestros centros educativos.

La complejidad del mundo educativo y laboral en la sociedad contemporánea justifica la orientación académica y profesional para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas, y en su acceso a la vida activa. La buena educación ha de ser entendida como orientación para la vida, y como orientación a lo largo del periodo vital. Si se dan ambas, las personas podrían tomar decisiones razonables y sabias para llevar a buen puerto su proyecto de vida. Educar es preparar para la vida, la cual se desarrolla en un itinerario personal determinado por circunstancias externas, pero que, en alguna medida, las opciones propias de cada persona contribuyen también a determinar.

El libro trata de orientación profesional, pero también de orientación para la vida, ya que buena parte de nuestra vida la pasamos trabajando, y también una parte cada vez más importante de la ciudadanía la pasa buscando un trabajo remunerado. El actual periodo de crisis y recesión económica ha tenido como efecto rebote la pérdida de un gran número de puestos de trabajo que, según los expertos, no serán fácilmente recuperables en un plazo corto o medio de tiempo. De ahí que los proyectos de vida hayan de ser repensados para dar respuesta de manera creativa a las vicisitudes de los tiempos.

La primera parte del libro trata de las coordenadas de la orientación profesional en el siglo *xxi* y la transición a la vida activa. En la segunda parte nos adentraremos en el mundo de los protagonistas de la orientación. Por último, en la tercera parte se plantean algunas estrategias y recursos para desarrollar la labor profesional. En concreto, se ana-

liza la aplicación de las TIC al campo de la orientación profesional, así como las estrategias para la integración de la orientación académica y profesional en el espacio escolar. Mostraremos ejemplos muy útiles para la práctica profesional de los distintos modelos de integración de la orientación en la dinámica escolar.

Esta obra pretende ser una contribución para tomar conciencia de que nuestra actuación profesional puede estar modulada por múltiples vicisitudes. Pero hemos de tener claro que es necesario sentir y tener el gusto por el trabajo bien hecho. El resultado final del trabajo dependerá de lo que seamos capaces de alimentar en el desarrollo diario de nuestra labor profesional. La siguiente cita invita a la reflexión sobre este particular:

Un chico corre al encuentro de su abuelo y le dice: “Abuelo, abuelo, ¿cuál es el secreto de la vida?”.

En la boca arrugada del anciano se dibuja una sonrisa mientras responde: “Mi niño, dentro de todos nosotros es como si hubiese dos lobos luchando. Uno está enfocado en proteger su territorio, en la rabia, la crítica y el resentimiento; es miedoso y controlador. El otro está enfocado en el amor, la alegría y la paz; es travieso y está lleno de aventuras”.

“Pero abuelo, ¿cuál de ellos es el que va a ganar?”, preguntó el niño con sus ojos muy abiertos de curiosidad. El anciano le respondió: “El que tú alimentes”.

(¿Por qué caminar si puedes volar?, Isha, 2009)

Para ofrecer una orientación de calidad, los profesionales han de estar al tanto de la marcha de los acontecimientos culturales, socioeconómicos, políticos, y de los derroteros por los que transita la humanidad. También habrán de someter la realidad social a un constante análisis, para tratar de comprenderla, interpretarla y, si es preciso, subvertirla. Para orientar no son suficientes los esfuerzos aislados de la institución escolar y de los sistemas de orientación/apoyo; es preciso que toda la sociedad asuma la tarea y afronte su parcela de responsabilidad sin delegar estas, en una suerte de “cascada de delegaciones” que diluye las responsabilidades de cada cual. Para orientar no bastan los conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico, es también necesario indagar por qué y para qué orientamos.

En definitiva, si queremos navegar con rumbo en el río revuelto de la educación y de la orientación académica y profesional, precisamos de una brújula y de un ancla. La brújula: la tarea ineludible de esclarecer el sentido y la finalidad de educar/orientar. El ancla: un pacto social por la educación para alejar un asunto tan relevante del vaivén de las cambiantes fortunas políticas; estas nos someten, de manera un tanto irresponsable, a un constante juego de reformas y contrarreformas que redundan negativamente en la calidad del sistema educativo y del subsistema de orientación/apoyo.

Me encuentro ante el umbral de la puerta, dispuesta a cerrarla, pero con la tentación de volver sobre mis pasos para repasar el texto elaborado de manera incesante. Soy

consciente de que podría ser mejorado, que podría ser reescrito una y otra vez, pero en algún momento hay que poner punto final. En esta obra he tratado de vadear el río de la orientación, he tratado de alcanzar la otra orilla, he mirado el horizonte y he descubierto que es factible acariciar la utopía de que otra educación, otra orientación, es aún posible. Pero solo podremos construirla si somos capaces de utilizar nuestros conocimientos con sabiduría, tratando de acompasar el entendimiento y el corazón.

Antes de finalizar, deseo agradecer al profesor Antonio Bolívar la posibilidad que me brinda de publicar esta obra en Editorial Síntesis. En los tiempos que corren, esta editorial ha sabido apostar valientemente por una colección de ciencias de la educación.

El libro está dirigido tanto a psicólogos, pedagogos y psicopedagogos como al alumnado de los distintos grados, postgrados, másteres y doctorados relacionados con la temática educativa. Asimismo, es de utilidad para la labor de los orientadores, maestros, profesores-tutores, directores, inspectores y responsables de la política educativa, y en general, para todo aquel que esté interesado en el complejo mundo de la educación, de la orientación académica y profesional, y en las diferentes estrategias y vías para mejorarlo.

PARTE I

*Para orientar no bastan
los conocimientos psicopedagógicos*

1

Las coordenadas de la orientación profesional en el siglo XXI

Para educar no son suficientes los conocimientos derivados de ámbitos curriculares concretos o del conocimiento psicopedagógico, es necesario también saber las coordenadas vitales que rodean la vida de las personas. Las circunstancias políticas, socioeconómicas y culturales tienen un peso específico en el rumbo de las trayectorias vitales.

De manera recurrente se plantea la cuestión de si estamos, o no, en una nueva era de la historia de la civilización. Para unos, las grandes transformaciones acaecidas en las últimas décadas del siglo XX y primera década del siglo XXI no justifican el nacimiento de una nueva era; para otros, por el contrario, los cambios son de tal calado que afirman la existencia de un mundo nuevo.

Castells, en su trilogía *La era de la información* (1998a; 1998b; 1998c) se plantea si está surgiendo un nuevo mundo. Según este autor, las grandes transformaciones en curso son: los chips y ordenadores; las telecomunicaciones ubicuas y los móviles; la ingeniería genética; los mercados financieros globales integrados electrónicamente y que operan en tiempo real; la economía capitalista interconectada globalmente; la ocupación de la mayoría de la mano de obra urbana en el procesamiento del conocimiento y la información en las economías avanzadas; la desaparición del Imperio soviético, del comunismo y de la Guerra Fría; el ascenso del Pacífico asiático como socio paritario en la economía global; el desafío al patriarcado; la conciencia universal sobre la conservación ecológica; el surgimiento de una sociedad red basada en un espacio de flujos y en un tiempo atemporal. Todos estos fenómenos son nuevos. Pero la cuestión fundamental para Castells no estriba tanto en debatir si este mundo o algunos de sus rasgos son nuevos, sino que este es nuestro mundo: el mundo de la era de la información.

En el libreto de la modernidad podía “leerse” que los seres humanos son poseedores de un pasado determinado y de un futuro susceptible de ser igualmente determinado. La fórmula del poeta griego Eurípides, “lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta”, es ahora más actual que nunca. El abandono de los conceptos

deterministas de la historia que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos inesperados de nuestro siglo, el carácter desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo (Morin, 2001).

Con la postmodernidad se abre un escenario vital en el que tendremos que “representar” el final de la certidumbre. Las preguntas formuladas por Kierkegaard (cit. en Schumacher, 1983) a mediados del siglo pasado son un fiel reflejo del grado de incertidumbre que los humanos tenemos sobre nuestra existencia, donde abundan más las preguntas que las respuestas: ¿Dónde estoy? ¿Quién soy? ¿Cómo vine aquí? ¿Qué es esa cosa llamada mundo? ¿Cuál es el significado de este mundo? ¿Quién es el que me ha arrojado dentro de él y ahora me deja aquí? ¿Cómo vine al mundo? ¿Por qué no fui consultado, sino que fui arrojado a las filas de hombres como si hubiera sido comprado a un secuestrador, a un tratante de almas? ¿Cómo llegué a tener interés por esta gran empresa llamada realidad? ¿Por qué debería tener interés por ella? ¿No debería ser un interés voluntario? Y si me empujaron a tomar parte en ella, ¿dónde está el director? ¿Adónde iré con mi queja?

En la sociedad contemporánea se dan tres factores, relacionados entre sí, que están cambiando los modos tradicionales de percibir el fenómeno educativo:

- a) La constatación de que la formación debe ser un proceso que se prolongue a lo largo de la vida de las personas.
- b) La convicción de que todo espacio de interacción humana es un posible escenario educativo.
- c) La consolidación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como canal de comunicación y de recursos didácticos (García Aretio *et al.*, 2007).

En este escenario vital, las labores de orientación vocacional y profesional se vuelven más complejas que en tiempos pasados; en un mundo pleno de incertidumbres, donde las elecciones profesionales ya no son para toda la vida, donde se redefinen los puestos de trabajo, donde los proyectos de vida son contruidos y reconstruidos en función de las cambiantes fortunas de los tiempos, los principios que sustentan la orientación han de ser revisados continuamente.

1.1. La agenda del cambio para el nuevo milenio

En este apartado vamos a analizar las tendencias apuntadas por los estudios prospectivos, el sentido de tales estudios en un mundo cambiante y las previsiones más plausibles sobre el mercado laboral.

1.1.1. Los estudios prospectivos

Las actividades de conjeturar hipótesis, pronósticos, predicciones y profecías son consustanciales a la mente humana desde el surgimiento del *Homo sapiens* sobre la faz de la tierra. El cerebro puede ser utilizado tanto para analizar el presente como para recrear el pasado e imaginar el futuro. Pero que podamos desplegar y desarrollar esta cualidad no quiere decir que seamos infalibles. Los fallos de los estudios prospectivos son evidentes: la caída del Muro de Berlín, el auge del integrismo islámico, el fuerte desarrollo de la telefonía móvil y los acontecimientos acaecidos recientemente:

1. Las revueltas del mundo árabe solicitando la caída de los regímenes dictatoriales y democracia; estas surgen de un hecho producido en la ciudad de Túnez: la protesta de un joven experto en informática que se quemó a lo bonzo cuando la policía le privó de su modesta forma de subsistencia.
2. El movimiento 15 M, surgido en España por el descontento con la forma de hacer política y por el déficit democrático, de ahí la consigna “democracia real ya”. Como detonante está la “revolución pacífica” iniciada por “dos jóvenes” de más de noventa años, Hessel y Sampedro, que primero solicitaron a la ciudadanía “¡Indignaos!” para posteriormente pedirles “Reacciona” y “Comprometeos” (Hessel y Vanderpooten, 2011); de esta forma, estos dos jóvenes de espíritu pretendían subvertir un orden económico mundial a todas luces injusto, y que está claramente al servicio del mercado financiero. Estos acontecimientos sorprendieron a todos, incluso a los prospectivistas más perspicaces.

Para los estudios prospectivos el futuro está siempre parcialmente contenido en el presente y en el pasado inmediato. El hilo conductor de las narraciones contenidas en los estudios prospectivos nace en el presente y tiene su proyección hacia el futuro; los estudios prospectivos quizá resulten una herramienta útil para establecer la agenda del cambio del próximo milenio.

Tal como indican los estudios prospectivos, el embrión de los acontecimientos que vamos a vivir a corto plazo está contenido en las revueltas sociales que estamos viviendo (en el mundo árabe, en España con las acampadas en las plazas), y en ciertas iniciativas institucionales del pasado, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). El artículo 22 dice: “Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”. Esta declaración de intenciones ha jugado un papel fundamental en el decurso de la historia y ha movilizó a muchos pueblos para alcanzar la independencia y la tan ansiada libertad.

En las últimas décadas han proliferado las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los movimientos sociales como ATTAC (Asociación por una Tasa a las Transacciones financieras especulativas y la Acción Ciudadana) o como la FIDH (Federación Internacional de Derechos Humanos) y Amnistía Internacional; todos ellos actúan en red y utilizan los medios de comunicación de masas a su alcance para dar una mayor efectividad a su labor.

Tal como denunció Hessel (2011), la lógica productivista impulsada por Occidente es la que ha generado la crisis actual, de ahí que debamos reaccionar ante el concepto de “crecer” no solo en el campo financiero, sino también en el dominio de las ciencias y la tecnología, que pretenden inocularnos desde la retórica dominante. En la batalla ideológica contra la retórica dominante debe primar la ética, la justicia y el equilibrio económico y medioambiental. Estos son para Hessel los riesgos más serios que nos amenazan y podrían poner punto final a la aventura humana en el planeta; pero también las actitudes de indiferencia, por eso hace un llamamiento a que actuemos, a que reaccionemos como la única vía para cambiar el curso desastroso de la primera década de este siglo. Según Hessel (2011), para avanzar solo existe una conducta, que es “apoyarnos en nuestros derechos, cuya violación –sea quien sea el autor de esta–, debe provocar nuestra indignación”.

1.1.2. La esperanza de construir un mundo mejor

La década de los noventa del siglo xx estuvo marcada por acontecimientos positivos que daban pie a la esperanza, no baldía, de construir un mundo mejor: las Naciones Unidas propician la conferencia de Río de Janeiro sobre medio ambiente (1992) y la de Beijing sobre la mujer (1995). Sin embargo, los diez primeros años del siglo xxi han sido convulsos (la presidencia de Bush, la barbarie del 11-S en Nueva York y del 11-M en Madrid, la nefasta intervención militar en Iraq, la crisis económica global que castiga, sobre todo y como siempre, a las economías más débiles).

La ONU, por iniciativa del secretario general Kofi Annan, logra en el año 2000 que los 191 miembros adopten una declaración con “ocho objetivos del milenio para el desarrollo”. Esta declaración pretendía reducir a la mitad la pobreza que asolaba el mundo para el 2015. La Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en el año 2015, dio origen a la Agenda 2030 y sus diecisiete objetivos de desarrollo sostenible. Todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU tienen alguna conexión con el medio ambiente, pero los que tienen una conexión directa son el objetivo 6 (Agua limpia y saneamiento), el objetivo 7 (Energía asequible y no contaminante), el objetivo 11 (Ciudades y comunidades sostenibles), el objetivo 12 (Producción y consumo responsables), el objetivo 13 (Acción por el clima), el objetivo 14 (Vida submarina) y objetivo 15 (Vida de ecosistemas terrestres).

Los ODS ya están enunciados, pero se necesita una nueva forma de hacer política para un desarrollo sostenible basada en valores fundamentales, ya enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El marco de actuación ya está, falta la insurrección pacífica contra los medios de comunicación de masas, quienes han de tener como horizonte informativo para la juventud otras cosas que no sean el consumo excesivo, el desprecio hacia el valor de la cultura, la escasez de valores morales... Ante este estado de cosas, Hessel (2011) propone una fórmula elegante para indignarse: “Crear es resistir, resistir es crear”.

Como fue apuntando por Sampedro en el prólogo del manifiesto de Hessel (2011), los financieros, en Europa y en el mundo, son los culpables indiscutibles de la crisis. Sin embargo, sus vidas apenas se han visto afectadas y sus pérdidas han sido mínimas; por el contrario, sus víctimas no han levantado cabeza: ni han recuperado el trabajo, ni su nivel de ingresos, y lo que es más grave, tampoco es previsible que puedan recuperarlos a corto plazo. El sector financiero se ha ido de rositas: no se han suprimido ni las operaciones de alto riesgo ni los paraísos fiscales, tampoco se ha reformado el sistema que permitió el descalabro económico con la connivencia de los Gobiernos. Las consecuencias de este estado de cosas han recaído en los de siempre, en la clase trabajadora, a la que solo le queda la indignación y la movilización como forma de canalizar la frustración que la política económica genera en la ciudadanía.

La cuestión clave es: ¿Quién va a dirigir la globalización económica? Si la dejamos en manos del poder financiero interesado exclusivamente por los réditos económicos, todos los logros alcanzados después de la Segunda Guerra Mundial (seguridad social, formas eficaces de luchar contra el desempleo...) se desvanecerán. ¿Cómo actuar? Hemos de recuperar los nobles ideales del género humano y despojarnos de las actitudes cínicas, pasivas, indiferentes; estas han de dejar paso a las actitudes de compromiso con el cambio para alcanzar los viejos ideales.

En definitiva, las publicaciones de divulgación científica actuales, los informes elaborados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (ONU, Greenpeace...) nos permitirán realizar previsiones para el nuevo milenio; pero han de ser “leídas” con cautela porque, así como el caos y la desorganización forman parte del mundo natural, el mundo social tampoco es ajeno a estos fenómenos. Aun así, vamos a realizar una incursión en el nuevo milenio para tratar de sondear qué nos va deparar el siglo XXI.

1.1.3. El sentido de los estudios prospectivos en un mundo cambiante

La ciencia de la prospectiva empieza a gestarse en Francia durante la ocupación alemana en la Segunda Guerra Mundial. Para los existencialistas como Sartre, y otros filósofos coetáneos, el hecho de no sentirse dueños de su presente les llevó a idear el futuro

haciendo elucubraciones y conjeturas sobre el mismo. Mientras tanto, en los Estados Unidos se pone de moda una actividad denominada previsión tecnológica (*technological forecasting*), que, iniciada por las Fuerzas Armadas norteamericanas, trataba de vislumbrar cómo adelantarse tecnológicamente al enemigo potencial, representado en esos momentos por el bloque soviético. Con esta idea surgen numerosas instituciones que funcionaban como auténticas “fábricas o depósitos de pensamiento”, con la finalidad fundamental de sondear el futuro a través de distintos métodos (Delphi, Cross-Impact o la formulación de escenarios) (Castilla, 1995).

De hecho, los estudios prospectivos más completos incluyen actividades como la exploratoria, la prospectiva y la normativa aplicadas al análisis de los aspectos tecnológicos y físicos, y a cuestiones más cualitativas e inmateriales. La actividad exploratoria persigue establecer las tendencias, los hechos portadores de futuro y las distintas dinámicas desarrolladas en una sociedad, con la finalidad de describir lo que se ha denominado como futuro probable o futuro tendencial. La prospectiva propiamente dicha persigue imaginar futuros posibles, construir escenarios alternativos y pergeñar las posibles opciones. La tarea normativa pretende tomar medidas en el presente para evitar los escenarios futuros no deseables y aproximarnos a los deseables. Como señala Castilla (1995) la prospectiva representa un conjunto de conocimientos, técnicas y procedimientos generadores de ideas. La racionalidad, los conocimientos científicos, la información y ciertas habilidades como la intuición, la creatividad o la imaginación han permitido a los prospectivistas realizar conjeturas sobre el mundo del futuro. Definida como el “arte de la conjetura”, la ciencia de la prospección puede ser aplicada, aprendida y enseñada. Y si bien es imposible describir y acertar de manera infalible sobre los acontecimientos futuros, sí es posible realizar conjeturas y desarrollar ciertas habilidades para formularlas.

La época de cambios drásticos, y poco previsibles, ha puesto en entredicho la utilidad de la prospección. Los acontecimientos actuales, tales como el liberalismo de la economía, las privatizaciones, el abandono del concepto de sociedad del bienestar, el aumento de las expectativas de vida con la consiguiente explosión demográfica..., han abierto tal periodo de turbulencia e inestabilidad que ha aumentado el grado de incertidumbre. Cuando un nuevo orden se abra camino, la prospectiva recobrará su papel y saldrá revitalizada y remozada, entre otras razones porque las predicciones suelen ser útiles a empresas e instituciones, y las emplean con asiduidad para tomar mejores decisiones en el presente, con las cautelas que cabría esperar, ya que el diseño exacto del futuro se escapa a la capacidad del cerebro humano. Lo que sí parece un dato clave es que el porvenir de una gran mayoría de países dependerá de su mayor o menor grado de adaptación a las tres grandes tendencias imparables: evolución hacia la sociedad de la información; globalización de la economía; e integración del mundo, entendido en sentido amplio, esto es, la integración norte-sur, la integración con la naturaleza, etc. (Castilla, 1995).

1.1.4. Las tendencias apuntadas por los estudios prospectivos

Qué duda cabe que los seres humanos tenemos la capacidad de tomar decisiones; la diferencia estriba en que la envergadura de estas depende del peso político y, sobre todo, económico de quienes las toman. En esa toma de decisiones, muchas veces informada por intereses espurios y egoístas, comprometen seriamente el futuro de la humanidad. No obstante, los movimientos sociales están cobrando un peso específico cada vez mayor que podrá servir de corrector a los abusos del nuevo capitalismo informacional. Castells (1998b) analiza este fenómeno en el volumen 2, capítulo 2 (“La otra cara de la Tierra: movimientos sociales contra el nuevo orden global”) de su trilogía. Para este autor, los movimientos sociales están poniendo punto final a la fantasía neoliberal de crear una nueva economía global, independiente de la sociedad, mediante el empleo de la arquitectura de redes informáticas.

Tradicionalmente, el nivel y el tipo de estudios han favorecido la incorporación al mundo del trabajo, tanto para acceder a la condición de ocupado en general como para hacerlo a una ocupación determinada; otra cuestión es la infrautilización de los conocimientos de aquellos sujetos que están desempeñando una actividad laboral muy por debajo de la cualificación adquirida a través de la educación reglada y la no reglada. También la cualificación tiene una clara incidencia en las posibilidades de las personas para promocionar en su lugar de trabajo o para acceder a las ofertas de mejora de empleo. Las previsiones apuntan a que posiblemente la estratificación del trabajo y la socialización diferencial se agudizarán. La educación jugará un papel relevante; como sostiene Fernández Enguita (1995), los títulos escolares van a ser más discriminantes con el paso del tiempo y, aunque resulte paradójico –o no–, con las reformas comprehensivas y otras políticas educativas igualitarias. El credencialismo tendrá un papel destacado en la estratificación laboral. Posiblemente en un futuro próximo esta tendencia siga manteniéndose, con la salvedad de que el tiempo real de trabajo se verá ostensiblemente reducido.

La “Universidad del Aire”, con la televisión interactiva vía satélite y la “Universidad Virtual” a través de las redes de comunicación, podría ser una realidad generalizada en un corto plazo de tiempo. La Universidad Politécnica de Cataluña hace años inició su experiencia de “campo virtual” para facilitar al alumnado una enseñanza personalizada; a ella se suman cada vez más universidades que ofertan cursos de postgrados a través de Internet.

Los estudios prospectivos apuntan a que en la Era de la Información solo existirá trabajo para un 20% de personas con profesiones nuevas (analistas, programadores, operadores de sistemas digitales, técnicos en descontaminación de la tierra, el aire y el agua...). Quizá en un futuro no muy lejano las máquinas (robots, ordenadores y otros artilugios surgidos a raíz de la revolución de la microelectrónica) puedan convertirse definitivamente en el nuevo proletariado (al menos en los países desarrollados) y esto obligará a modificar radicalmente la concepción tradicional del trabajo.

El futuro se puede ir configurando sobre la base de una cierta armonía con el medio ambiente, sobre la defensa de principios como la igualdad entre las naciones y las personas, la justicia social, el mestizaje, la solidaridad, la cooperación, los derechos humanos, la paz, la tolerancia, el respeto mutuo, la interdependencia de los pueblos, o bien podemos optar por elegir sus contrarios. Si la elección se produce en esa dirección y se adoptan principios o valores opuestos a los mencionados, conseguiremos hacer del planeta azul un lugar poco confortable, tanto física como psicológicamente, para vivir.

1.1.5. Las previsiones sobre el mundo laboral

La elaboración de estudios prospectivos podrían ofrecer algunos indicios de cuáles son las perspectivas laborales futuras; pero no son halagüeñas y es bien sabido que los jóvenes han de prolongar cada día más la presencia en el hogar, dado sus escasos recursos para independizarse; y aunque hayan conseguido incorporarse en el mercado laboral, el empleo en precario, la situación de “mileurista” y la inestabilidad laboral imposibilitan cada día más concretar un proyecto de vida al margen del paraguas familiar. Una historia verídica vendría a ejemplificar la situación. David (5 años) un día dijo a sus padres: “Y vosotros, cuando yo tenga novia, ¿dónde vais a vivir?”.

Los estudios realizados hasta la fecha sobre las previsiones de empleo en el futuro son escasos y muestran tal grado de incertidumbre que es recomendable observarlos con ciertas cautelas. Hace algún tiempo se le preguntaba a un responsable de la economía española por la fluctuación de los precios de algunos productos. Con relación a la patata, este economista contestaba: “El precio de la patata sube y baja como Dios le da a entender”. Por analogía, se podría hacer una afirmación similar, en el sentido de que “el mercado de trabajo funciona como Dios le da a entender”. Un dato sí parece cierto: la economía española ofrece resistencias a la hora de generar empleos, incluso cuando ha atravesado etapas de crecimiento boyante, lo que hace suponer la existencia de problemas estructurales. El problema del desempleo en España es sangrante en el actual periodo de crisis mundial.

El trabajo a distancia es una de las modalidades laborales más novedosas. Se ha visto incrementado a raíz de la pandemia mundial del COVID y que se verá reforzada a medida que avance el actual milenio. Se producirá una disociación entre el lugar de trabajo y el acto de trabajar gracias al invento de artilugios de bolsillo que integran un ordenador portátil, vídeo-teléfono celular, fax y correo electrónico. Pero la presencia de tales artilugios como instrumentos de trabajo en el hogar puede destruir el tiempo de ocio. También puede atentar contra el derecho del trabajador a la desconexión de las labores asociadas al puesto de trabajo. Nos podemos encontrar con la paradoja de que “la gente pierda la vida tratando de ganarse la vida”.

El número de trabajadores independientes irá en aumento y serán asistidos por secretarios electrónicos, verdaderos sistemas expertos encargados de filtrar las llamadas, concertar citas, seleccionar la información y clasificar los documentos.

Así pues, en la escolaridad obligatoria el alumnado habrá de aprender a interactuar con las máquinas.

Los expertos en prospectiva estiman que la gran metamorfosis propiciada por las nuevas tecnologías de la información perdurará a lo largo del siglo XXI. Pero no todas las actividades pasarán por las redes ni podrán ser automatizadas (por ejemplo, las bellas artes o el mundo de la cultura no serán alcanzados por los procesos de automatización). Las nuevas tecnologías tendrán un mayor peso en el mundo de las empresas y, particularmente, en la organización de la producción. Las empresas sufrirán profundas transformaciones y prevalecerán aquellas que dominen tecnologías frente a las que fabriquen productos. Además, las empresas líderes serán aquellas de producción flexible, frente a las que producen en masa objetos idénticos. El concepto de oficina, tal como hoy lo entendemos, dará paso a la idea de centro de desarrollo personal y formación de los empleados.

En cuanto a la organización de la producción, el péndulo se mueve entre el modelo taylorista basado en la producción de grandes series para mercados supuestamente estables, con mano de obra poco cualificada, instrumental y maquinaria específica para un tipo de producción y un sistema de dirección vertical y unívocamente descendente; y el modelo toyotista de producción flexible, basado, por contra, en la producción de pequeñas series o unidades para mercados cambiantes, instrumental y maquinaria de tipo universal (para ser destinadas a distintos usos sucesivos), demanda de mano de obra con un mayor nivel de cualificación (con la idea de que produzcan bienes y servicios diferentes para atender al vertiginoso ritmo del cambio), y un sistema de dirección y toma de decisiones descentralizado y participativo.

1.1.6. Las profesiones del futuro

Aunque parezca un auténtico despropósito, el cuidado del medio ambiente, cada día más contaminado y depauperado, perfilará nuevas profesiones y ocupaciones en el mapa ocupacional del siglo XXI. El desmantelamiento de las centrales nucleares va a requerir la formación de técnicos de instalaciones y combustibles nucleares, así como especialistas en seguridad. Asimismo, el mercado laboral precisará de técnicos especialistas en descontaminar el agua, el aire y el suelo, y gestores de los recursos hídricos para depurar las aguas residuales y marinas. La presencia de estas profesiones en los nuevos yacimientos de empleo es una señal inequívoca de la ineficacia de los políticos de ayer y de hoy para prevenir el paulatino deterioro de nuestro medio ambiente, fruto del modelo desarrollista imperante en las sociedades tecnológicamente avanzadas.

También irá en aumento la demanda de especialistas en dietética, fruto del interés creciente por la imagen, la salud y los desórdenes alimenticios que llevan a la obesidad, la bulimia, la anorexia; en geriatría, debido al progresivo envejecimiento de la población; en asistencia a domicilio, para cubrir diversas necesidades y poder generar de esta manera tiempo de ocio y/o tiempo para seguir trabajando; y en educación física, fruto del culto al cuerpo o como modo de liberar la sobrecarga de estrés.

Las tendencias apuntadas por los escasos estudios cualitativos sobre la evolución del empleo por ocupaciones no son concluyentes; habrá un mayor crecimiento de los grupos de alta cualificación, aunque seguirá siendo bastante reducido en el conjunto de la fuerza de trabajo. Asimismo, se producirá una fuerte polarización, en el sentido de que tendrán un mayor crecimiento las ocupaciones de mayor y menor cualificación, reduciéndose las de grado intermedio; esto es, aumentará la dualización de la fuerza de trabajo (Castells y Esping-Andersen, 1999). En cualquier caso, tales conclusiones deben ser tomadas con cautela, ya que el futuro nos puede deparar simplemente procesos de cambio en las cualificaciones, sustituyéndose unas por otras.

1.2. El futuro del siglo xxi

Las previsiones más pesimistas apuntan en varias direcciones:

1. El agotamiento de los recursos naturales, denunciado reiteradamente desde la década de los setenta por la Comunidad Europea (el precio del petróleo es un buen indicador de un recurso que tiene los días contados) y con posterioridad por la Unión Europea, nos conducirá a una gran crisis económica.
2. La *explosión demográfica*, sobre todo en los países del Tercer Mundo, podría agudizar el problema de esquilmar irracionalmente los recursos de la tierra. Además, las riquezas estarán mal repartidas y los países más ricos potenciarán su desarrollo a expensas de los más pobres: comprarán materia prima y mano de obra a bajo coste.
3. La sociedad de bienestar dará paso a la sociedad sin empleo para un amplio sector de la población, que se sumergirá en el agujero del paro.
4. El auge de los movimientos migratorios, que hará más caótico aún el mercado laboral del mundo desarrollado.

La sociedad europea tiene varias opciones: o reducir su jornada laboral considerablemente o alcanzar tasas de paro crónico en torno al 40%, como las que se están dando en determinadas comunidades autónomas. Se prevé que exista una pequeña élite de profesionales con empleo consolidado y recursos económicos. Estos comprarán tiempo libre para su beneficio privado empleando a terceros como servidores domésticos, pero a precios de subsistencia. Las previsiones más optimistas apuntan hacia:

1. El crecimiento de grupos ecologistas que, conscientes de la situación de peligro de nuestro planeta, trabajarán activamente en pos de la recuperación de la naturaleza; esto es, lo que hoy vemos como avanzadillas de los verdes, en el futuro el cuidado del medio ocupará una parte importante de nuestra vida, frente al llamado ocio cibernético. En esto no seremos diferentes a nuestros antepasados de la Edad Media: ocuparemos buena parte de nuestro ocio en mantenernos en contacto con la naturaleza. Además, el cuidado del ambiente ocupará el tiempo de trabajo de los nuevos profesionales (técnicos en descontaminación del aire, el suelo y el agua).
2. La mejora de las condiciones de habitabilidad de las viviendas y las ciudades. Las ciudades dormitorio darán paso a otras más humanas con la masiva creación de calles peatonales y plazas. La técnica y el humanismo se emplearán por igual en el diseño de las ciudades.
3. Aumento de la producción con un mínimo de trabajo, pero ¿en qué vamos a ocupar tanto tiempo libre?: la respuesta más plausible es que el tiempo se va a invertir en procesos de reciclaje o de formación continua. Fundamentalmente por dos motivos:
 - a) Para poder encontrar trabajo en el hipercompetitivo mercado laboral.
 - b) Porque la formación será una función vital y permanente tanto para los individuos como para las empresas.
4. Surgimiento de nuevos planteamientos educativos: de los exámenes como medio de comprobación y control de los saberes acumulados por el alumnado, se pasará a testar su aptitud para aprender a aprender, para autoorientarse en las autopistas de la información, para encontrar los datos correctos y deducir las relaciones adecuadas, para aprender a manejarse en el complejo mundo social, etc.

En definitiva, las previsiones señalan que en las próximas décadas del siglo XXI se producirá un gran desnivel socioeconómico entre países ricos y pobres, y esto traerá consigo el aumento del flujo migratorio sur-norte, tal como es manifestamente observable con la llegada continua de pateras a las islas Canarias, a pesar de las leyes adoptadas para frenarlo. El primer mundo deberá pensar seriamente en repartir sus riquezas si desea mantener su estabilidad y equilibrio. Esto solo será posible dentro de las coordenadas de un desarrollo global sostenible, esto es, sin esquilmar las riquezas y recursos del Tercer Mundo para beneficio exclusivo del llamado Primer Mundo. Además, las previsiones apuntan a que, dada la relación causa-efecto entre el cambio tecnológico y la actividad económica, surgirán nuevas profesiones y ocupaciones, y nuevos valores y formas de vida.

1.2.1. Nuevos escenarios posibles

Aunque predecir el futuro no está exento de dificultades, sí es posible adelantar, a partir del análisis de las tendencias, lo que nos puede deparar una sociedad futura. Distintos autores (Carbonell, 1996; Naïr, 1997; Fernández, 1995; Martínez Bonafé, 1995; Castells, 1998c) han dibujado escenarios posibles que afectarán indudablemente a las condiciones de vida de las personas y a sus proyectos profesionales y vitales.

Fernández (1995) sostiene que la agenda del cambio educativo no consistirá en promulgar nuevas leyes para reformar la educación, sino en invitar a todos a situarse en estado de creación y de construcción-reconstrucción permanente de las ideas y las prácticas educativas; el surgimiento de un nuevo paradigma educativo no se producirá en los laboratorios académicos, sino en la confrontación de educadores y educandos en el marco de una práctica educativa lo más libre y autónoma que la convivencia democrática permita.

Martínez Bonafé (1995) se aventura a dibujar (y su dibujo está cargado de sueños) la naturaleza del conocimiento que ha de compartir el profesorado del tercer milenio: ha de poseer autonomía para pensar el propio pensamiento (frente al cretinismo tecnológico o el autoritarismo académico), conocimiento erudito frente a la especialización disciplinar de miras cortas; un conocimiento que ayude a revitalizar la aventura democrática de la escuela; y por último, que permita reconocerse/saberse como colectivo (explicarse como sujeto colectivo).

Para Naïr (1997) las luces del siglo *xxi* serán: racionalismo crítico, universalismo concreto, voluntad política, justicia social, reparto del trabajo, derechos humanos frente a la razón de Estado, emancipación de las mujeres, derechos de las minorías, participación política, pedagogía ciudadana, innovación intelectual, preservación de los derechos del medio ambiente. Pero, como suelen apuntar los estudios prospectivos, los contrarios, las sombras también asechan, y cada uno de los valores esperanzadores enunciados puede tener su contravalor.

La visión de Castells (1998c: 410) sobre el siglo *xxi* es esta: “No será una era tenebrosa, pero tampoco procurará a la mayoría de la gente las prodigalidades prometidas por la más extraordinaria revolución tecnológica de la historia. Más bien se caracterizará por una perplejidad informada”. Y desde esa perplejidad informada (no olvidemos que un exceso de información produce desinformación) podrá ocurrir que bien quedemos atrapados en una especie de confusión permanente, o bien seamos capaces de soñar, imaginar, crear nuevos mundos contruidos sobre las pistas del presente; entretejiendo utopías cuando se nos impone que seamos pragmáticos; tratando de romper las barreras que nos aseguran que existen entre la realidad y la utopía, y que, en sueños o despiertos, construimos a nuestro antojo sin la camisa de fuerza del pensamiento único, desde el cual se tiene la clara intención de uniformar el pensamiento humano para ponerlo al servicio de la tarea de hacer más fuertes a los fuertes.

Un hecho parece incuestionable: el desarrollo económico no deberá producirse desatendiendo la red social, por muy onerosa que esta resulte. En el “siglo del gran mercado globalizado” (Estefanía, 1997), en el que los bienes, los capitales y los recursos humanos serán traducidos a términos mercantiles, deberemos estar atentos para que el Estado de bienestar no sufra merma alguna en pro de los intereses puramente economicistas, que, como ya hemos visto, redundarán en beneficio de unos pocos: los poseedores de las grandes fortunas del planeta que han hecho del mercado un casino en el que consciente o inconscientemente participamos, aun sin quererlo. Pero, sobre todo, lo que no han de hacer ni la derecha ni la izquierda es rivalizar en su demagogia, sobre el mantenimiento tal cual del Estado de bienestar por miedo al electorado y a ser penalizados en las urnas. A la larga esas promesas demagógicas sistemáticamente incumplidas producen un fenómeno muy peligroso: van fraguando un déficit de legitimidad de las elites políticas, favoreciendo de esta forma todo tipo de microfascismos (Nair, 1997).

1.2.2. La batalla ideológica contra la retórica dominante

Rosa Luxemburgo (1870-1919) sostiene lo siguiente: “Quien no se mueve no siente las cadenas”. No siempre somos conscientes de las coordenadas en las que se mueve nuestra sociedad; de ahí que no todos hayamos sido capaces de apreciar que el discurso de la solidaridad se ha ido reemplazando paulatinamente, y de forma global, por el del pensamiento único. Las cuestiones de orden político o cultural han sido subsumidas por el lenguaje macroeconómico de la eficiencia. “Lo que tanto habían deseado las fuerzas conservadoras en el pasado –devolver la total libertad de acción a las fuerzas del mercado– se ha conseguido al final del milenio de las revoluciones” (Estefanía, 1997: 38). Como señala Petrella (en Estefanía, 1997), las tesis neoconservadoras desplazadas desde EE. UU. hacia Europa Occidental han ido penetrando en gran parte de los circuitos científicos y políticos europeos. Desde la Segunda Guerra Mundial todo lo que procede de EE. UU. (sobre todo de sus universidades y empresas), a pesar de ciertas reservas iniciales, es aceptado y asimilado por la mayoría de las elites europeas en un lapso aproximado de diez años.

Una cuestión clave para el siglo XXI es qué va a pasar con los millones de personas que viven en el umbral de la miseria, o con los jóvenes, y no tan jóvenes, que tienen muy difícil la incorporación o reincorporación laboral, pero que, cuando lo logran, generalmente después de un largo compás de espera, lo hacen en condiciones de contratación pésimas. La retórica de las corporaciones empresariales de alcanzar el éxito a cualquier precio ha sido motivo de reflexión para Giroux (2001: 55), quien señala: “La responsabilidad de reconocer que los principios empresariales de eficiencia, responsabilidad y maximización de beneficios no solo no han creado nuevos puestos de trabajo, sino que, en la mayoría de los casos, han acabado con ellos, recae sobre el ciudadano culto”.

Estefanía (1997) plantea en sus justos términos la disyuntiva a la que se va a ver abocada la retórica del pensamiento único, con un interrogante: ¿los problemas del desempleo, del empleo en precario, de la pobreza... van a tener una salida dentro del pensamiento único o más bien van a ser como virus a los que aislar?

La batalla es ideológica, por tanto, habría que deslegitimar la retórica dominante, sus palabras claves, sus ideas, los símbolos sobre los cuales se construyen nuestras visiones del mundo, nuestros sistemas de valores y sobre los que crecen o mueren nuestras expectativas, sueños y ambiciones (Estefanía, 1997; Pérez Gómez, 1998; Chomsky y Ramonet, 1995; Torres López, 2001). Pero, si la retórica es el primer nudo de la realidad que habría que desenmarañar, el segundo lo constituye el orden del día. Para Estefanía (1997: 45), “el verdadero artífice del orden del día es el poder económico y financiero privado”.

El gobernador del Banco de España, Miguel Fernández Ordóñez, en una conferencia impartida en el Instituto de Empresa Familiar (23-5-2012) señalaba que las tasas de paro tan altas de nuestra economía se deben “a las dificultades que ofrece nuestro marco legal e institucional a la creación de empleo”. Comparto la opinión de Torres López (2011a) al señalar que es una idea falsa, porque, aunque los empresarios dispusieran de un marco favorable a sus intereses (despido sin costes, negociación de trabajador a trabajador, salarios lo más bajos posible, etc.), no contratarían más empleo si no tuvieran asegurada la demanda para su producción y beneficios suficientes. La propuesta del gobernador podría ser adecuada para algún grupo de empresas cuyos ingresos no dependieran de la demanda generada por los salarios de los trabajadores españoles; pero no para las medianas y pequeñas empresas, que son las que crean empleo en España, y que necesitan que se mantenga el poder de compra de los trabajadores del Estado español para subsistir (Torres López, 2011b). El gobernador no se molesta en ocultar sus intenciones al Gobierno, a los parlamentarios o a la propia ciudadanía, como si fuera el dueño de sus voluntades, y les pide “aliviar las preocupaciones de los mercados”. Le resultan insignificantes las preocupaciones de las personas en paro, de los jóvenes sin empleo, de los pensionistas o de los pequeños y medianos empresarios o autónomos que se arruinan porque el Banco de España no cumple con su obligación: restaurar el flujo de financiación, que los bancos no estafen a sus clientes y dejen de especular y de destruir riqueza productiva (Torres López, 2011b).

En esta etapa histórica tratan de vendernos la moto de que nos ha tocado vivir la mejor de las realidades y que nos pleguemos ante TINA (las siglas de la frase *there is no alternative*, esto es, no hay alternativas), porque ante nosotros se abre un mundo plagado de posibilidades. Pero creo, sinceramente, que cada día se incrementa el número de personas que sentimos la necesidad, expresada también por Humberto Eco (en Estefanía, 1997), hace más de veinticinco años, de movilizarnos en guerrillas semióticas: contrainformación, decodificación aberrante, pantalla crítica contra los informativos que desinforman... Si somos capaces de generar contracontrol para despojarnos de la camisa de fuerza del pensamiento único, podremos abrir de par en par una ventana a la esperanza del cambio

en pos de un mundo mejor. El movimiento 15 M representó, en sus inicios, un soplo de aire fresco y una llamada de atención sobre el hecho de que sí existen alternativas a la apisonadora de la política económica neoliberal, donde el mercado se erige como la “gran dictadura” que controla las decisiones políticas y rige la vida cotidiana de los ciudadanos. Otra forma de hacer política es posible siempre y cuando seamos capaces de no permitir que el poder financiero nos coloque la camisa de fuerza que limite los movimientos de la ciudadanía para lograr mejoras sociales que beneficien a todos.

Como muy certeramente sostiene Muñoz Molina (2000: 110), “la historia no es el resultado de leyes objetivas o de fuerzas ocultas, sino de los actos de personas con nombres y rostros que, en circunstancias decisivas y en medio de las encrucijadas del azar, pueden elegir entre lo beneficioso y lo devastador, entre el sentido común y el delirio”. En este sentido, Rivas (2000) echa en falta el relato democrático de nuestra historia. Si él fuera profesor de Historia de España empezaría su relato en el alto acantilado de Dooga, en Irlanda, de donde partió Thomas Patten camino de la Guerra Civil española, a contracorriente de “la pasividad y la suspensión de las conciencias de muchos”, lo que dio alas al fascismo que se extendió por Europa (el hilo que tira de la historia siempre nace en el presente y, querámoslo o no, se proyecta hacia el futuro). Antes de morir en la prisión de Carabanchel dijo: “La bala que me alcance a mí no matará a un español”; no es posible que exista una expresión mayor del altruismo y solidaridad. Hoy se le recuerda con una placa en gaélico, inglés y español en el acantilado que le vio partir hacia una guerra fratricida.

1.3. La socialización para el trabajo y la formación de competencias

Como señalaba Spranger (1929: 280), la profesión, aunque sea libremente elegida, se convierte en un destino, que forma y penetra al hombre. No solo tenemos una profesión, sino que la profesión nos tiene y determina una parte esencial de la concepción del mundo. Pero este es el resultado de un largo proceso; a los catorce años es inusual que se pueda elegir profesión partiendo de una determinada concepción del mundo.

En la sociedad preindustrial, la vida está marcada por la lucha por la supervivencia, el desarrollo tecnológico es bajo y la división del trabajo es rudimentaria, por lo que se necesitan individuos polivalentes. La escolarización de las clases populares es mínima y tiene como objetivo fundamental el control ideológico. El aprendizaje dentro del sistema productivo formado básicamente por las unidades familiares es la vía fundamental de socialización e inserción sociolaboral. La economía de subsistencia obliga a las familias a utilizar la fuerza de trabajo de todos sus miembros desde edades muy tempranas; por tanto, no existe el fenómeno de la etapa juvenil tal como lo conocemos hoy en día.

La Revolución Industrial surge ligada al desarrollo de la industria británica (último tercio del siglo XVIII, primera mitad del siglo XIX), pero paulatinamente se extendió a

otros países. Introdujo cambios sustanciales tanto sociales como en el mundo del trabajo, y se caracterizó por la gradual sustitución del sistema de manufactura por el maquinismo. En las últimas décadas del siglo XIX, la economía y la industrialización sufren un cambio progresivo conocido como “segunda revolución industrial” (Tamames, 1992). Esta etapa se caracterizó por:

1. En el plano económico estructural por el dominio de la industria, por las inversiones bancarias, la formación de grandes acumulaciones de capital, la separación entre la propiedad y la administración.
2. En el plano tecnológico, se sustituye el hierro por el acero como material básico de la industria, la energía a vapor es sustituida por la electricidad y los derivados del petróleo, la adopción de sistemas de producción de masas, cambios importantes en los transportes y en las comunicaciones, y el uso, cada día mayor, de la investigación científica aplicada al campo de la industria.
3. En el plano ideológico, se inspira en la doctrina de *laissez faire*, esto es, se defienden los principios de absoluta libertad en la actividad económica privada y la eliminación de toda intervención del Estado en la economía, bajo el supuesto de que la falta de intervención conduciría al máximo bienestar colectivo (Sanchis, 1991).

Según Pérez Gómez (1998), las sociedades occidentales han configurado un particular modo de vivir, de relacionarse, de producir y de consumir; estas sociedades están regidas por una economía de libre mercado que regula los intercambios en la producción, distribución y consumo, por la existencia de democracias formales como Estados de derecho regulados por una constitución, y por la presencia constante de los medios de comunicación de masas, fruto del desarrollo tecnológico de la microelectrónica y sus aplicaciones telemáticas.

Todo ello tiene una impronta clara en los procesos de socialización, sobre los que la educación escolar ha de planificar y organizar su actuación. Esta actuación va a ser determinante en los procesos de transición de la vida académica a la vida laboral. En otro lugar (Santana Vega, 2009) he analizado de qué manera el sistema educativo está “contaminado” por el modelo organizativo predominante en el mundo empresarial, y cómo la socialización escolar va a ser de gran utilidad para el futuro desempeño profesional.

1.3.1. Las analogías entre el sistema educativo y el sistema productivo

En los albores del siglo XXI, asistimos al proceso paulatino de consolidación de una nueva forma de pensar y de percibir la realidad de las organizaciones, tanto empresariales como educativas, de tal suerte que un nuevo modelo emerge sobre las bases de

las debilidades detectadas en el modelo dominante. Y una vez más son patentes las analogías entre el modelo emergente en el mundo de la empresa y en el mundo de la educación.

Una mirada detallada sobre el sistema educativo y el productivo permitirá comprobar las analogías entre ambos en lo que concierne a la organización del trabajo y a la “vida” generada en ellos, tanto si analizamos el modelo dominante como el modelo emergente de organización (Peiró, 1983; Torres Santomé, 1994; Rifkin, 1996; Santos Guerra, 1995; 2000; 2010).

El sistema educativo ha estado tradicionalmente “contaminado” por el modelo de organización predominante en el mundo empresarial. El modelo organizativo del sistema productivo traspasa el tejido de la organización empresarial y atraviesa los muros de la escuela. Las analogías entre mundo educativo y productivo son evidentes y se concretan en el cuadro 1.1, en relación con el modelo tradicional de organización.

CUADRO 1.1. *Analogías entre el sistema productivo y el sistema educativo*

<i>Sistema productivo</i>	<i>Sistema educativo</i>
La filosofía organizativa tradicional del sistema productivo acentuaba la división social y técnica del trabajo y la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual.	La división social y técnica del trabajo y la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual se reproduce en el tejido educativo: las enseñanzas se dividen en teóricas (bachillerato) y prácticas (FP), y de esta manera se da paso a un modelo positivista y tecnológico de organización y administración escolar, así como a la separación jerárquica de funciones entre profesores y orientadores.
La política laboral y de producción se planifica según los presupuestos del “control científico”, siguiendo los principios de Taylor	El sistema educativo se diseña sobre la base de objetivos operativos para garantizar el control de los resultados y su eficiencia. El taylorismo se aplica a la escuela: ni el profesorado ni el alumnado participan en los procesos de reflexión crítica de la realidad.
Los trabajadores/as pasan a ser un engranaje de la maquinaria productiva “expropiándoseles” los conocimientos acumulados a lo largo del tiempo; en el entramado empresarial realizan operaciones elementales y sólo obedecen, no participan en la toma de decisiones ni en el control empresarial. Pérdida del sentido del trabajo.	Pérdida del sentido del “trabajo docente”. Los contenidos culturales transmitidos en las escuelas están descontextualizados; las asignaturas se trabajan aisladas unas de otras. Tal fragmentación conduce al profesorado y al alumnado a alterar la finalidad de la escolarización y de la educación.

.../...

CUADRO 1.1. *Continuación*

<i>Sistema productivo</i>	<i>Sistema educativo</i>
El trabajador no participa en cuestiones tan importantes y vitales como: qué producir, por qué, para qué, cómo, en qué momento, etc.	La comunidad educativa tampoco participa en las cuestiones más relevantes para configurar el ideario pedagógico tales como: con qué finalidad educamos, qué contenidos culturales son los más relevantes para ser transmitidos a las nuevas generaciones, por qué esa selección de contenidos y no otros...
El fordismo y el taylorismo refuerzan el sistema piramidal y jerárquico de autoridad; se le priva al trabajador de su capacidad de decisión sobre el propio proceso de trabajo, sobre las condiciones y sobre el ambiente laboral. Al trabajador sólo le motiva el salario a la hora de trabajar.	En la organización escolar se reproduce el sistema piramidal y jerárquico de autoridad. Se controlan los “productos” conseguidos por el profesorado y por el alumnado, no se tienen en cuenta los procesos de reconstrucción cultural que debía darse en las aulas. Al final sólo importan las notas escolares, el rendimiento de cuentas.
La filosofía taylorista fue fuertemente contestada por las asociaciones y sindicatos de obreros, así como por intelectuales demócratas a principios de siglo.	Las políticas y prácticas educativas de ese momento histórico son contestadas, ya que éstas no fomentaban la reflexión crítica sobre la realidad y la participación en la vida comunitaria. Dewey y Kilpatrick, por ejemplo, exigían una revisión de la filosofía de las prácticas educativas.

En definitiva, en el fordismo y el taylorismo se refuerza el sistema piramidal y jerárquico de autoridad; el trabajador no tiene capacidad de decisión sobre el propio proceso de trabajo, sobre las condiciones y sobre el ambiente laboral. Al trabajador sólo le motiva el salario a la hora de trabajar (valor de cambio). En la organización escolar asimismo se reproduce el sistema piramidal y jerárquico de autoridad, hay un mayor control sobre los “productos” del alumnado, pero apenas hay interés por los procesos de reconstrucción cultural. Al final prevalece, por encima de cualquier otro, el valor de cambio: conocimiento por notas escolares.

1.3.2. Una nueva gestión y organización del trabajo

El desgaste paulatino de los modelos taylorista y fordista, debido a su falta de acomodación a las exigencias impuestas por los nuevos mercados y al imparable y desigual proceso de globalización de la economía, impulsan la búsqueda de nuevas formas de gestión y de organización del trabajo. Las metas a las que ha de responder el nuevo modelo de gestión y organización son: flexibilizar la producción, aumento de la productividad, reducción de los costes laborales y de capital y mejora de la calidad. El modelo emergente

de organización del trabajo, bautizado con el nombre de “modelo toyotista”, concede un papel estelar a la figura del trabajador para incrementar la rentabilidad y competitividad de la empresa; sin su cooperación y compromiso el aumento de la productividad y la mejora de la calidad se verían seriamente dañados. Una vez más el modelo emergente puede ser rastreado también en el sistema educativo. En el cuadro 1.2 se presentan las analogías del modelo emergente de organización en los sistemas productivo y educativo.

CUADRO 1.2. Analogías entre los modelos emergentes de organización en el sistema productivo y educativo

<i>Sistema productivo</i>	<i>Sistema educativo</i>
Los modelos taylorista y fordista se van agotando, al no acomodarse a los nuevos mercados y al proceso de globalización de la economía. Se requiere nuevas formas de gestión y de organización del trabajo para aumentar la competitividad. Para ello se precisa: incremento de la productividad, reducción de los costes laborales y de capital, mejora de la calidad y flexibilización de la producción	Las políticas de reforma educativa y las modas pedagógicas están contaminadas por los discursos, los intereses y los ideales generados en la vida económica y social. La reforma de la FP en los ochenta viene motivada por las críticas del mundo empresarial. El Gobierno socialista realiza una reforma del sistema educativo para acomodar a los futuros trabajadores a las nuevas filosofías de la producción y las transformaciones de los puestos de trabajo.
Se promueve la flexibilidad organizativa para que las empresas puedan adaptarse rápidamente a las necesidades del mercado	La flexibilidad de las organizaciones y de los programas escolares pretende acomodarse a las características idiosincrásicas de los centros.
Los mercados son más heterogéneos y obligan a descentralizar la producción, ya que es la única vía para atender las necesidades e intereses locales; así se detectan mejor las necesidades de los consumidores.	En el sistema educativo están en alza las propuestas de descentralización, la autonomía de los centros, la flexibilidad de los programas escolares, el diagnóstico de las necesidades del centro...
Los trabajadores participan en la concepción, programación y evaluación de los resultados de sus tareas.	La formación continua del profesorado y la figura de los profesores es resaltada, ya que sin su cooperación las innovaciones no marchan.
La formación permanente es un valor en alza, ya que la polivalencia y plurifuncionalidad facilitan las innovaciones en la organización de las empresas y aseguran su productividad y su rentabilidad a través de los círculos de calidad.	En la organización escolar se reproduce el sistema piramidal y jerárquico de autoridad. Se controlan los “productos” conseguidos por el profesorado y por el alumnado, no se tienen en cuenta los procesos de reconstrucción cultural que debía darse en las aulas. Al final solo importan las notas escolares, el rendimiento de cuentas.

.../...

CUADRO 1.2. *Continuación*

<i>Sistema productivo</i>	<i>Sistema educativo</i>
La nueva organización del trabajo conocida como modelo toyotista (el ingeniero Taichi Ohno la aplicó en Toyota) redescubre la importancia de la persona del trabajador como elemento clave en la rentabilidad y competitividad de la empresa; sin su cooperación y compromiso, es imposible aumentar la productividad y mejorar la calidad.	El modelo emergente también redescubre la importancia del profesorado para que la empresa educativa llegue a buen puerto. Pero la diferencia es que el mundo educativo no está preocupado por la competitividad, aunque sí lo está por la calidad y por la productividad (entendida como reducción del índice del fracaso escolar en la enseñanza obligatoria).
El toyotismo tiene sus peligros: a) Aunque no existe un control burocrático y disciplinario desde la cúspide de la organización empresarial, se puede producir una interiorización obsesiva de la autoexplotación. b) Se oculta las jerarquías de poder porque solo se somete a discusión los medios y formas de producir, pero no qué producir, qué cantidad, cuándo y dónde.	El modelo emergente en el sistema educativo tiene igualmente sus peligros: a) Conceptos como democracia, participación, autonomía o enseñanza globalizada pueden ser solo eslóganes vacíos de contenidos. b) Los “círculos de calidad” constituidos por cada centro escolar pueden tener su capacidad de acción delimitada por los indicadores del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del MEC, que reforzarían el centralismo frente al discurso oficial de descentralización.

Del análisis de las principales dimensiones de los modelos emergentes en el mundo empresarial y educativo podemos colegir algunas limitaciones y efectos “pervertidos”, o no deseados, tanto en los modos de producción como entre las personas que frecuentan los ambientes generados a partir de la puesta en marcha, en el seno de una organización, de ese modelo. Un hecho sí que resulta obvio: la creación del espíritu de iniciativa se ve potenciado sobremanera en el modelo emergente de organización empresarial y de organización escolar. Y es precisamente a partir de este modelo desde donde se puede justificar mejor el fenómeno de aprender a emprender que invade en mayor medida la filosofía del sistema productivo y, en menor medida, la filosofía del sistema educativo.

1.3.3. Educar en competencias

El Espacio Europeo de Educación está atravesado por el discurso de las competencias. El alumnado y el profesorado han de tener una comprensión cabal del enfoque de las competencias. La política educativa ha de crear sinergias que permitan generar una cul-

tura común o narrativas compartidas en torno al discurso de las competencias. Entender las competencias como meras habilidades o destrezas nos llevaría a una visión conductista del aprendizaje que nos retrotraería a los planteamientos de Tyler, Gagné y Briggs, Mayer o Bloom, ampliamente criticados y superados. Las competencias han de ser sustantivas y decisivas para saber actuar (Gimeno y otros, 2008; Bolívar, 2010). Santos Guerra concibe (2010) la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y de saber llevar a cabo tareas diversas de manera precisa y adecuada al contexto. La acción eficaz requiere el dominio de un entramado complejo de conocimientos, actitudes, destrezas y valores.

Perrenoud (2004; 2007) considera la competencia como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones; sobre este constructo hace algunas precisiones:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización solo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia requiere operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten ejecutar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se adquieren mediante formación, y por la experiencia en una situación concreta de trabajo.

A partir de las aportaciones de Marina (2010) sobre las distintas iniciativas para incorporar las competencias en el sistema formativo se ha elaborado el cuadro 1.3.

CUADRO 1.3. Iniciativas para fomentar las competencias en la formación de la ciudadanía

<i>Entidad/año</i>	<i>Iniciativas</i>
Parlamento y Consejo Europeos, 2006	Aprueban una recomendación a los Estados miembros “sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. Estableció ocho competencias clave: 1. Comunicación en lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 4. Competencia digital. 5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión cultural.

.../...

CUADRO 1.3. *Continuación*

<i>Entidad/año</i>	<i>Iniciativas</i>
OCDE, Proyecto DESECO (Definition and Selection of Key Competences), 2005	Define tres grandes categorías de competencias complejas, que cubren el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores: 1. Manejo interactivo de herramientas, como el lenguaje o la tecnología. 2. Interacción en grupos heterogéneos. 3. Actuar con autonomía. Dentro de estas tres grandes competencias, se distinguen las siguientes destrezas: a) Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente. b) Habilidad para utilizar el conocimiento y la información interactivamente. c) Habilidad para utilizar la tecnología interactivamente.
	d) Habilidad para relacionarse bien con otros. e) Habilidad para cooperar. f) Habilidad para manejar y resolver conflictos. g) Habilidad para actuar dentro de un marco general. h) Habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales. i) Habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades.
MEC, Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006	Según las directrices del Consejo de Europa, se introducen ocho competencias básicas en la programación curricular: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

Marina (2010) considera que un sistema de educación por competencias solo tiene sentido si se tienen en cuenta las consideraciones recogidas en la figura 1.1.

Uno de los aspectos que resaltar es el relacionado con la formación del carácter, por sus especiales implicaciones en el desarrollo profesional y vital de las personas. En la Grecia clásica se consideraba que el carácter estaba formado por un conjunto de hábitos aprendidos que definen una personalidad. Se identifican tres niveles:

1. La personalidad recibida, conformada por los determinantes genéticos y sociales (temperamento).
2. La personalidad aprendida: es el conjunto de hábitos aprendidos y constituye el carácter.

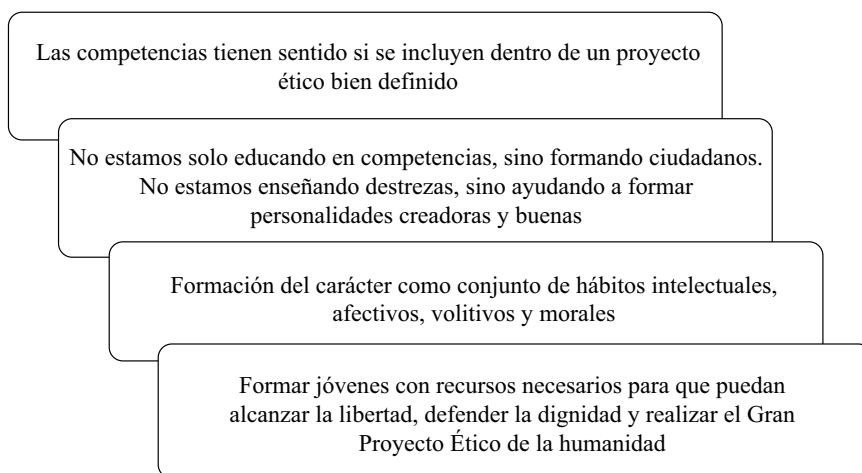


Figura 1.1. Sistema de educación por competencias.

3. **Personalidad elegida:** a partir del carácter las personas elaboran los proyectos de vida, su escala de valores y las decisiones que toman en el decurso de la vida. La educación se refiere sobre todo al nivel 2 y su finalidad es que el sujeto pueda escoger libremente el nivel 3 (Marina, 2010).

En el contexto educativo debemos asumir la tarea de continuar con la formación del carácter, dada su trascendencia en todos los órdenes de la vida de un individuo, y por sus especiales implicaciones para la transición sociolaboral de los egresados del sistema educativo en cualquiera de sus etapas.

En el enfoque basado en las competencias subyacen algunos de los siguientes principios pedagógicos, según Pérez Gómez (2007):

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- El objetivo de los procesos de enseñanza ha de ser que los alumnos reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere proponer situaciones reales y actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.

- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere de un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La evaluación del rendimiento de los alumnos ha de ser formativa para facilitar el desarrollo en competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente consiste en ser tutor del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

1.3.4. El desarrollo de la competencia emprendedora

Los informes elaborados a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa sobre la situación de la orientación en distintos países de la Unión Europea apuntaban una serie de tendencias comunes (Watts *et al.*, 1987; Watts *et al.*, 1994; Watts, 2001), y que están recogidos en la figura 1.2. Entre tales tendencias, una de ellas vamos a destacarla especialmente: el fomento del espíritu de iniciativa, por su especial relevancia para la competencia de emprendeduría.

La Comisión Europea considera que el sistema educativo ha de dar relevancia a la “educación para la iniciativa”, esto es, ha de tratar de fomentar el espíritu emprendedor. Este requiere de:

- Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar.
- Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos.
- Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible en equipo.
- Capacidad para identificar nuestros puntos fuertes y débiles.

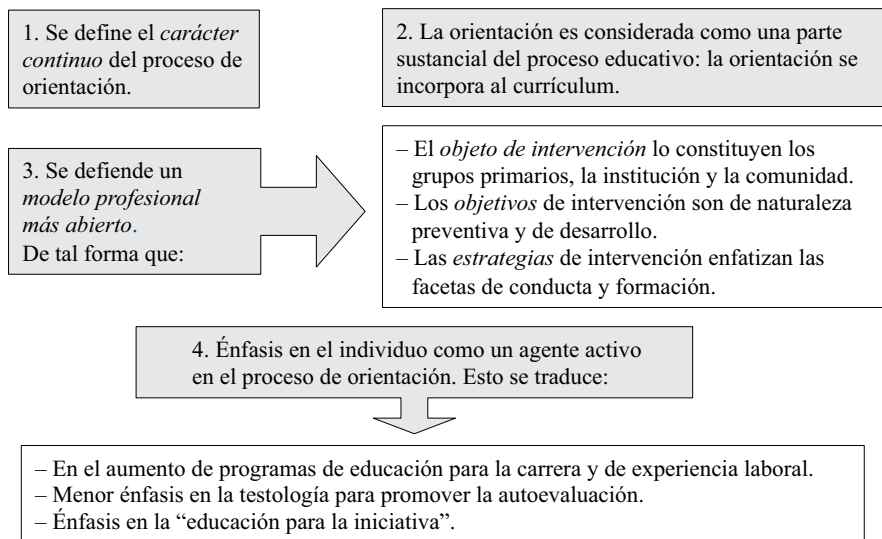


Figura 1.2. Tendencias comunes en orientación en la Comunidad Europea.

- Habilidad para actuar con decisión y de forma positiva ante los cambios.
- Habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la mejor manera, y en el momento necesario.

Las actitudes que forman parte de esta competencia son: disposición para mostrar iniciativa, actitud positiva ante el cambio y la innovación, y disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar las capacidades emprendedoras (en la familia, el trabajo y la comunidad).

El fomento de las competencias y actitudes requeridas para el desarrollo del espíritu de iniciativa están en la línea de las competencias requeridas por las empresas europeas en el futuro: aprender a aprender; saber gestionar y manejar la información según las situaciones y contextos); capacidad de deducción, análisis y razonamiento estratégico; capacidad para tomar decisiones en sociedades complejas y multiculturales; capacidad de comunicación y dominio de varios idiomas; capacidad para trabajar en equipo en entornos colaborativos; capacidad imaginativa y creativa para dar respuestas alternativas e innovadoras a los viejos y nuevos problemas; y capacidad de autodirección, autodesarrollo y de flexibilidad.

Sin embargo, tal como señala Marina (2010), la visión tradicional de la escuela –centrada más en la transmisión cultural que en la innovación cultural– no favorece el espíritu emprendedor, pero tampoco el enfoque puramente económico de esta compe-

tencia. Es necesario crear escuelas emprendedoras y profesores emprendedores para educar a alumnos emprendedores; la “autonomía” ha de ser necesariamente el objetivo de este tipo de enseñanza y el “autoempleo” ha de ser entendido solo como una de sus aplicaciones.

En definitiva, el sistema educativo debe fomentar en todas las etapas formativas el espíritu de iniciativa; esta es la mejor manera de inocular en la ciudadanía un comportamiento responsable y proactivo en lo que se refiere a su potencial contribución a la mejora global de la sociedad y no solo al desarrollo del tejido empresarial.



Ideas clave

Es necesario conocer las coordenadas en las que se desarrollará la orientación profesional en el siglo *xxi*; de ahí que los estudios prospectivos resulten de utilidad, aunque hay que verlos con cautela, ya que estamos instalados en un mundo cambiante donde las previsiones son harto difíciles. El escenario de la vida de los ciudadanos en los países desarrollados está regido por la sociedad de la comunicación, donde trata de instalarse el pensamiento único de que estamos viviendo en el mejor de los mundos posibles y que no hay ninguna otra alternativa mejor; de ahí que debemos desplegar una batalla ideológica contra la retórica dominante.

La escuela tiene un papel importante en la socialización para el trabajo. Son fácilmente constatables las analogías entre el sistema educativo y el sistema productivo, de ahí la prevalencia en los últimos años del modelo de formación por competencias. Una de ellas se destaca por su relevancia para la creación de empleo y para la inserción sociolaboral: la competencia emprendedora. El sistema educativo, en líneas generales, no prepara para ser empresario. Y esto a pesar de que la política en materia de educación y de orientación sociolaboral en Europa viene destacando desde hace más de una década la necesidad de inculcar en los jóvenes el espíritu de iniciativa; a través de ella se pretende potenciar a corto plazo el autoempleo y salvar así las carencias de un mercado de trabajo que se muestra “perezoso” a la hora de generar empleo. El autoempleo, el aprender a emprender; o “convírtase Vd. mismo en su jefe, siendo empresario”, no es la panacea a los males estructurales del desempleo juvenil y puede agravar la situación de los jóvenes que invierten el dinero, propio o ajeno, en la creación de empresas que a la larga no resultan rentables, lo que agrava aún más el panorama económico de nuestros jóvenes.



Aplica lo aprendido

1. La primera actividad consiste en realizar un cine-fórum en torno a la película *Padre padrone* (1977). Reflexionad y debatid sobre: el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, a la formación profesional, a tener un trabajo remunerado para una vida digna, a seguir aprendiendo a través de la educación de adultos... Te adelantamos la sinopsis:

Gavino Ledda es un pastor que impide a su hijo ir a la escuela, lo único que puede hacer es cuidar del rebaño. Cuando se va a cumplir con el servicio militar aprende a leer y escribir; y al regresar a casa debe enfrentarse otra vez con la concepción del mundo de su padre.

2. La teoría de las “ventanas rotas” explica las causas del contagio de las conductas inmorales o incívicas. Tiene su origen en un experimento realizado por un psicólogo de la Universidad de Stanford, Philip Zimbardo, en 1969.

El experimento consistió en abandonar un coche en las descuidadas calles del Bronx de Nueva York, con las placas de matrícula arrancadas y las puertas abiertas. El objetivo era ver qué ocurría. Y ocurrió algo. A los 10 minutos, empezaron a robar sus componentes. A los tres días no quedaba nada de valor. Luego empezaron a destruirlo. El experimento tenía una segunda parte: se dejó otro coche, en parecidas condiciones, en un barrio rico de Palo Alto, California. No pasó nada. Durante una semana, el coche siguió intacto. Entonces, Zimbardo dio un paso más, y machacó algunas partes de la carrocería con un martillo. Debió de ser la señal que los honrados ciudadanos de Palo Alto esperaban, porque al cabo de pocas horas el coche estaba tan destrozado como el del Bronx.

El experimento dio lugar a la teoría de las ventanas rotas, elaborada por James Wilson y George Kelling: si en un edificio aparece una ventana rota, y no se arregla pronto, inmediatamente el resto de ventanas acaban siendo destruidas por los vándalos. ¿Por qué? Porque la ventana rota envía un mensaje: “Aquí no hay nadie que cuide de esto”. El cristal roto transmite una idea de deterioro, de desinterés, de despreocupación que va rompiendo códigos de convivencia, de normas, de reglas; el mensaje implícito que se transmite es “Todo vale”. En definitiva, ante el descuido y el desorden crecen muchos males sociales y se degenera el entorno.

Debatid en pequeños grupos, y posteriormente con toda la clase, sobre la teoría de las ventanas rotas. ¿Esta teoría sirve para hacer conjeturas sobre las causas de la descomposición de la sociedad, de la falta de apego a los valores universales, de la falta de respeto y de disciplina? ¿Podemos concluir que la falta de oportunidades (laborales, de estudios para ciertos colectivos desfavorecidos...), el deterioro de las políticas sociales, ha generado un país con ventanas rotas? ¿qué acciones individuales y colectivas se pueden aplicar para repararlas? ¿La educación cívica podría subvertir este estado de cosas?

2

Orientación sociolaboral y transición a la vida activa

A lo largo de periodo vital, los seres humanos vivimos etapas de transición de diferente naturaleza: académicas, laborales, fisiológicas...; pero, con independencia de su naturaleza, los sentimientos que generan son sustancialmente los mismos: zozobra, temor ante la posibilidad de no estar preparados para afrontar con solvencia la nueva etapa, desasosiego ante lo desconocido... Así, es necesario que desde la literatura especializada se trate un asunto relevante en la vida de las personas: la transición a la vida activa. En *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll, el Rey de Corazones le dice al Conejo Blanco: “Empieza por el principio y ve hasta que llegues al final. Entonces, para”. Pero en realidad los seres humanos nunca paramos, siempre estamos vislumbrando objetivos y metas vitales, tal como se recoge en el poema *Ítaca* de Kavafis:

Más lejos, id siempre más lejos, más lejos del hoy que ahora os encadena. Y, cuando os hayáis liberado, volved a empezar nuevos pasos. Más lejos, siempre muchos más lejos, más lejos del mañana que ahora ya se acerca. Y, cuando creáis que llegáis a él, sabed encontrar nuevos caminos.

En un mundo regido por la incertidumbre, no siempre es factible reconocer los puntos iniciales y finales de las diferentes transiciones vitales que tenemos que hacer en el decurso de la vida.

Por lo general, cuando se aborda la cuestión de la orientación académica y sociolaboral, es frecuente encontrarse con eslóganes tales como: “Tú decides”, “Tú eliges”, “Tu futuro depende de ti, está en tus manos”, etc. Esto suele ir acompañado de guías, programas informáticos, manuales informativos..., con la finalidad de servir de apoyo a los orientadores en su labor de asesoramiento laboral (López Blasco *et al.*, 1999). Aun siendo de gran valor las diversas fuentes de información y el conocimiento de las cualidades personales, no son suficientes para realizar las labores de orientación y para facilitar el tránsito a la vida activa y adulta.

Si queremos avanzar en el proyecto económico, social y político del siglo XXI, tendremos que estar atentos a los procesos de transición académica y sociolaboral de los jóvenes.

2.1. Clavijas redondas para agujeros redondos

Los planteamientos teóricos sobre la orientación profesional han sido ampliamente recogidos por diversos autores (Rivas, 1995; 2003; Álvarez González, 1995; Osipow, 1968). De ahí que en esta obra básicamente nos centremos en la teoría del desarrollo vocacional de Super y sus colaboradores, cuestionando algunas de sus proposiciones. A lo largo del tiempo diversos autores han criticado la ausencia de una teoría en la actuación de los profesionales de la orientación (Osipow, 1968; Shetzer y Stone, 1972).

En la sociedad de la información y de la comunicación se ha complicado sobremanera el proceso de transición a la vida activa; así pues, no es posible seguir manteniendo los mismos argumentos del ajuste sujeto-puesto de trabajo, tal como lo hicieran los precursores de la orientación. En este sentido, como han señalado Salvador y Peiró (1986: 27), la orientación no puede restringirse a seleccionar al mejor hombre para un determinado puesto, sino que ha de ofrecer orientaciones acerca de cómo rediseñar los puestos de trabajo, ha de poder orientar a cada sujeto en función de su situación personal para que “pueda actualizar y desarrollar sus potencialidades e implementar su autoconcepto” mientras desempeña sus funciones profesionales. Desde esta concepción de la orientación ya no se defiende el isomorfismo lineal individuo-puesto de trabajo, inspirado en la teoría de rasgos y factores, sino que se apela a la necesidad de orientar a los sujetos teniendo en cuenta su situación personal y las circunstancias vitales (político-económicas, socioculturales, educativas). La decisión vocacional/profesional se constituye en el eje central de todas las teorías. Para Krumboltz (2009) la teoría del azar explica que el destino profesional de cada individuo no puede predecirse de antemano, sino que depende de un sinnúmero de experiencias de aprendizaje planificadas y no planificadas desde el nacimiento. Los orientadores profesionales han de contribuir a ese proceso de aprendizaje ayudando a sus clientes a adoptar un estilo de vida activo para generar nuevas oportunidades y aprovecharlas adecuadamente. Los educadores pueden contribuir al logro de esta meta mediante el diseño de actividades que permitan a los estudiantes mejorar el desarrollo de sus habilidades cognitivas, emocionales y físicas. El objetivo fundamental es ayudar a todos a crear una vida más satisfactoria. Su propuesta teórica la presenta en las siguientes proposiciones:

- *Proposición 1.* El objetivo de la orientación profesional es ayudar al cliente a aprender a tomar las acciones oportunas para lograr una vida personal y sociolaboral más satisfactoria.

- *Proposición 2.* La evaluación de la carrera profesional se utiliza para estimular el aprendizaje, no para emparejar las características personales con características profesionales.
- *Proposición 3.* Los clientes aprenden a participar en las acciones de exploración como una forma de generar beneficios no planificados.
- *Proposición 4.* El éxito del asesoramiento es evaluado, por lo que el cliente lleva a cabo en el mundo real fuera de la sesión de orientación.

La teoría de Super (1957; 1991; Super y Jordan, 1973) ha sido presentada en diez proposiciones.

1. Las personas discrepan en habilidades, intereses y personalidad.
2. Cada persona está capacitada para un cierto número de ocupaciones.
3. Cada profesión requiere un patrón característico de aptitudes, aficiones, rasgos de personalidad con un cierto margen de flexibilidad que permita, a la vez, una diversidad de profesiones para cada sujeto y alguna diversidad de sujetos para cada profesión.
4. Las preferencias vocacionales, las competencias, el concepto de sí mismo, las situaciones en las que los individuos viven y trabajan, cambian con el tiempo y la experiencia, convirtiendo la adaptación en un proceso continuo e ininterrumpido.
5. Este proceso puede resumirse en una serie de etapas denominadas crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y decadencia, subdivididas las dos primeras, a su vez, en otras más específicas. En la etapa exploratoria se señalan tres subetapas: fantasía, tanteo y realismo. La etapa de establecimiento está conformada por las subetapas de ensayo y estabilidad.
6. El nivel profesional alcanzado y la secuencia frecuencia-duración de los empleos viene determinados en cada sujeto por el nivel socioeconómico, las aptitudes, las características de personalidad y las oportunidades que se le brinden.
7. La evolución a través de las etapas de la vida puede ser en parte allanada facilitando el proceso de maduración de aptitudes e intereses, y contribuyendo, en parte, a ensayar la realidad misma y el desarrollo del concepto de sí mismo.
8. El proceso de evolución vocacional consiste en el desarrollo del concepto de sí mismo.
9. El compromiso entre el sujeto y los factores sociales, entre el concepto de sí mismo y la realidad, están presentes en todos los roles y papeles que desempeña el individuo.
10. La satisfacción en el trabajo y en la vida depende del grado en que el individuo encuentre salidas adecuadas para sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y valores.

Uno de los conceptos claves de la teoría de Super es el de madurez vocacional. El constructo “madurez vocacional”, y los programas dirigidos a su desarrollo, ha ocupado un lugar preferente en la bibliografía desde la década de los setenta. Salvador y Peiró (1986: 75) definen la madurez vocacional como “constructo complejo que comprende aspectos tales como información ocupacional (estilo de vida que conlleva una determinada ocupación, cuestiones sociales, laborales y económicas de las distintas ocupaciones...), incremento del autoconocimiento, desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, etc.” Además, la teoría de Super concede especial relevancia al constructo del autoconcepto. Pero la creación del concepto de sí mismo en relación con el mundo del trabajo se ve dificultada por la lenta y cada vez más tardía incorporación de los jóvenes al mercado laboral.

Esta teoría deja muchos interrogantes sin contestar. Por ejemplo, no se contempla el fenómeno del desempleo juvenil, del empleo en precario, de las desigualdades sociales en el acceso a las carreras y profesiones, del fenómeno creciente del autoempleo (que, con harta frecuencia, genera ocupaciones con escasa perdurabilidad y estabilidad en el mercado laboral), de las elecciones profesionales condicionadas por el género, etc. ¿Qué podríamos decir, pues, de una teoría que enuncia proposiciones para el mejor de los mundos, pero no para el mundo real en el “aquí y ahora”? Se la podría etiquetar de inadecuada, de no dar respuesta a los problemas que en la práctica plantea la educación e inserción sociolaboral de los jóvenes, que sus conjeturas se muestran estrechas o de poco alcance, para explicar, interpretar, comprender o incluso subvertir la realidad. Aunque no se puede pedir a una teoría que nos ilumine, de forma holista, la compleja realidad de nuestra esfera de trabajo, sí debe introducir premisas que nos proporcionen indicios para subvertir algunos aspectos de la realidad de actuación, susceptibles de análisis crítico y de cambios.

A pesar de las críticas emitidas a la teoría, y mientras no estemos en disposición de elaborar o de “echar mano” de otra teoría más comprehensiva, tendremos que introducir cierta cautela a la hora de interpretar los resultados de la investigación elaborada en este campo y a la luz de esta teoría. En definitiva, ni la teoría de Super, ni otras teorías sobre la actividad orientadora, pueden dar respuesta a la complejidad de los fenómenos educativos, ni de los socioeconómicos y políticos que están aparejados. Por ello, considero que estamos lejos de disponer de una teoría comprehensiva sobre el complejo fenómeno de la orientación e inserción sociolaboral, y más en las actuales coordenadas históricas, en las que la marcha de las sociedades se rige por el principio de la incertidumbre.

Salvador y Peiró (1986) señalan que el contexto educativo tiene una gran importancia desde la teoría del desarrollo de la carrera, ya que es dentro de este contexto donde van a tener lugar las primeras etapas de la misma. Para esta teoría, el desarrollo vocacional se produce desde los primeros años de la vida hasta el final de la existencia. En este continuo existencial (*life span*) se ha establecido una serie de etapas caracterizadas en función de las tareas y conductas que son requeridas en cada momento. Por ejemplo, en el contexto educativo se van a dar las tareas de exploración, especificación y toma de decisiones.

Dentro de este ámbito se han realizado un gran número de investigaciones, que pueden ser clasificadas en función de los objetivos planteados (Salvador y Peiró, 1986):

- Investigaciones dirigidas a un mayor desarrollo teórico.
- Investigaciones dirigidas a la elaboración de instrumentos de evaluación.
- Investigaciones dirigidas a desarrollar programas de intervención con el fin de alcanzar una mejora del desarrollo profesional.
- Investigaciones que, desde una perspectiva diferencial, han prestado especial atención a los grupos marginados (minorías étnicas, jóvenes con necesidades especiales, etc.), así como numerosas investigaciones sobre el desarrollo de la carrera en la mujer).

2.2. El movimiento de educación para la carrera

El título de este apartado es una traducción del inglés *career education*. No obstante, en una traducción menos literal podríamos hablar de educación sociolaboral, socioprofesional. Las utilizaremos indistintamente.

En el sistema educativo del mundo anglosajón, especialmente en la década de los setenta en los Estados Unidos y Canadá, se fueron detectando diversos, que parecían también endémicos a otros sistemas educativos. Estos problemas eran: excesivo academicismo del currículo, desvinculación del contexto educativo del laboral, escasa relevancia de la orientación e información profesional en la toma de decisiones del alumnado... Todo ello condujo a la creación del Movimiento de Educación para la Carrera.

Según los teóricos del desarrollo de la carrera, el concepto “carrera” expresa un conjunto de papeles, posiciones y profesiones que ocupan y desempeñan las personas a lo largo de sus vidas. No se limita al aspecto profesional, aunque incide especialmente en él, sino que abarca al desarrollo global de las personas. La suposición básica es que a través de la carrera profesional las personas atraviesan diferentes etapas, y están sujetas a la influencia de numerosos factores (educativos, psicológicos, sociológicos, económicos, etc.), siendo puntos importantes las múltiples y sucesivas elecciones y decisiones (Salvador y Peiró, 1986).

Existe cierto consenso entre los autores al señalar que solo será posible trasladar a la realidad el principio de que la orientación ha de ser un derecho que alcance a todos los alumnos, si se integran las actividades orientadoras en el proceso educativo y en la dinámica diaria del aula. Algunas razones justifican esta necesaria interrelación:

1. Los fines de la orientación son fines educativos.
2. La orientación es parte integrante del proceso educativo.
3. La orientación concreta los fines educativos en cada sujeto y situación (Santana y Álvarez, 1996).

Desde la perspectiva de la educación para la carrera, se defiende un enfoque de la enseñanza de carácter interdisciplinar, globalizador, activo, experiencial, vinculado al medio y capaz de promover en el alumnado aprendizajes significativos y funcionales. Esta concepción está enraizada con buena parte de la filosofía de la LOGSE y de la LOE. La reforma educativa tiene como términos estrellas el currículo abierto, el currículo flexible, la pedagogía activa, la optatividad, el espíritu crítico, la diversidad, el aprendizaje funcional, el aprendizaje significativo, las adaptaciones curriculares, las competencias claves o básicas... (Bolívar, 2010; Marina, 2010; Puelles Benítez *et al.*, 1996; Escudero *et al.*, 1997). Las últimas reformas educativas han generado nuevas vías para incorporar la dimensión orientadora a los planteamientos curriculares. Algunos de los motivos que han propiciado las últimas reformas educativas en España son coincidentes con los esgrimidos por los defensores del Movimiento de Educación para la Carrera; tales motivos llevaron a la administración educativa estadounidense a iniciar la reforma educativa de los años setenta.

2.2.1. Pretensiones del movimiento de educación para la carrera

Una vez planteadas las líneas matrices del movimiento de educación sociolaboral, cabría reseñar que, en líneas generales, persigue:

1. Propiciar cambios en el diseño curricular del centro, para que los contenidos de la educación para la carrera formen parte del currículo académico.
2. Establecer relaciones entre el sistema educativo, el sistema productivo y la sociedad; de esta manera la educación para la carrera será una acción comunitaria.
3. Facilitar en el alumnado el conocimiento de las oportunidades ocupacionales, el conocimiento de sí mismo, la capacidad de tomar decisiones, valorando las consecuencias de una determinada decisión y la capacidad de enfrentarse a la transición escuela-trabajo con probabilidades de éxito.
4. Reforzar la formación inicial y continua del profesorado, estableciendo las estrategias de actuación oportunas para que el profesorado aprenda a integrar los contenidos académicos y los vocacionales.
5. Establecer pautas organizativas que faciliten la colaboración de los agentes de apoyo, externos e internos a la institución escolar, con los restantes miembros de la comunidad educativa, así como con los agentes sociales.
6. Elaborar materiales y recursos que incorporen contenidos sociolaborales, teniendo en cuenta en su elaboración las necesidades de los alumnos y el carácter evolutivo del desarrollo profesional (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996).

La educación para la carrera (*career education*) y la orientación de la carrera (*career guidance*) constituyen áreas más especializadas que se han desarrollado bajo el concepto de orientación vocacional. La manera de entender ambos términos (Law y Watt, 1977), así como sus semejanzas y diferencias, quedan recogidas en el cuadro 2.1.

CUADRO 2.1. *Definición de educación y orientación para la carrera: semejanzas y diferencias*

– La educación para la carrera (<i>career education</i>) es entendida como el conjunto de actividades planificadas que persiguen facilitar el conocimiento de sí mismo, la habilidad para tomar decisiones y, finalmente, la habilidad para enfrentarse a la transición. Esta tiene lugar tanto dentro de la escuela (educación intencional y sistematizada) como fuera de ella. – La orientación de la carrera (<i>career guidance</i>) parte de la anterior. Es definida como el proceso de asesoramiento por el que una persona ayuda a otra a comprenderse a sí misma, a comprender su ambiente y a determinar su estilo de vida.	
<i>Semejanzas</i>	<i>Diferencias</i>
– Ambas se apoyan en la teoría e investigación del desarrollo de la carrera. – Interés por el plano longitudinal: conciencia de la carrera hasta la exploración, planificación y toma de decisiones. – Atienden a las necesidades del desarrollo de todas las personas. – Tratan de proteger y ampliar el margen de libertad en las elecciones personales. – Resaltan la relación educación/trabajo en todos los niveles educativos. – Abarcan desde el periodo de infantil hasta el de la jubilación. – Los valores del trabajo se perciben formando parte del sistema global de valores y del estilo de vida de cada persona. – Conceden gran importancia al trabajo, tanto remunerado como no remunerado. – Conceden gran importancia a la familia en el desarrollo de la carrera de sus hijos. – Conciben el desarrollo de la carrera como un empeño no solo del orientador, sino también del sistema educativo y de la comunidad.	– La educación para la carrera está más enraizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. – La educación para la carrera sirve de vehículo a la reforma educativa, pero no es la razón de ser de la orientación de la carrera. – La educación para la carrera ha de ser un empeño de todos, mientras que la orientación de la carrera suele ser realizada por el orientador. – La educación para la carrera compromete sobre todo al profesorado en su actuación con el grupo-clase.

Fuente: Hoyt, 1985; Hoyt y Shylo, 1987.

2.2.2. Condiciones y fases de implantación

En la literatura diversos autores han formulado las condiciones y las fases para la implantación de la educación para la carrera. Destacamos las señaladas por Baker y Shaw (1987):

- Realización de un diagnóstico de necesidades, a partir del cual se ha de elaborar programas de prevención y desarrollo integrados en el currículo del centro.
- Búsqueda de estrategias que propicien la colaboración y participación de los agentes. A través de diferentes procedimientos (conversaciones informales, reuniones de área, reuniones de claustro, etc.) se debe intentar que el personal docente adquiera conciencia de la importancia y necesidad de diseñar actividades de educación para la carrera integradas en el currículo.
- Elaboración de un documento entre todos los participantes implicados en el desarrollo de acciones orientadoras. Una vez elaborado el documento, este debería darse a conocer a los restantes miembros de la comunidad educativa, aprovechado el encuentro para clarificar cuestiones (enfoque, metodología, evaluación, etc.), recoger sugerencias e introducir las posibles modificaciones encaminadas a la mejora de las actividades orientadoras. Si tales actividades se desean incorporar al currículo, todos los miembros del centro han de estar informados de las metas que lograr y del proceso que seguir. En el documento ha de quedar plasmado:
 - a) El análisis del contexto.
 - b) La identificación de necesidades.
 - c) La formulación de objetivos.
 - d) El diseño de actividades.
 - e) La asignación de responsabilidades.
 - f) La metodología de evaluación.
- Distribuir las tareas y responsabilidades, y con ello, asegurar la permanencia del programa. La efectividad y continuidad de las actividades de educación sociolaboral dependen, en gran parte, del riguroso cumplimiento de las condiciones de partida, y de otras que a lo largo del proceso se vayan incorporando dialécticamente a la práctica diaria.

Las propuestas teóricas de la educación para la carrera o educación sociolaboral, así como los planteamientos metodológicos defendidos desde esta perspectiva, ofrecen un nuevo marco para la práctica profesional del orientador. Entre otras cosas supone:

1. Un desplazamiento en el enfoque metodológico del trabajo de los orientadores: de planteamientos cuantitativos, basado en el uso de baterías de test, el péndulo se desplaza hacia una posición más cualitativa, por cuanto se parte de las necesidades sentidas por el centro y por los sujetos que allí se desenvuelven.
2. Sin desmerecer los objetivos de corte logocéntrico (centrados en la transmisión de conocimientos), los objetivos de corte psicocéntrico son considerados de especial relevancia en el desarrollo personal, entendido en sentido amplio. Esto es, interesa sobre todo que el alumnado conozca sus puntos fuertes y débiles, sus posibilidades de desarrollarse en el contexto sociocultural como un miembro más de la sociedad a la que pertenece, que adquiera habilidades de vida y sociales, manejo del estrés, autocontrol, etc. Además, se destaca también la importancia del espíritu de iniciativa para alcanzar de forma paulatina la autonomía y fomentar capacidad de emprender (aprender a emprender), que adquiera habilidades para enfrentarse a la transición escuela-mundo del trabajo y al fenómeno del desempleo y la reconversión, que aprenda a interpretar las claves de los tiempos para autorientarse a lo largo de su vida y dentro de las coordenadas de su proyecto vital.
3. Además, no se plantea solo la intervención sobre el individuo en aislado, como ocurría en las perspectivas psicométrica y clínico-médica de la orientación (Santana Vega, 1993), sino que se defiende la actuación sobre el entorno, tanto escolar como social y familiar.
4. Por otro lado, se introduce la idea de que se tome el centro educativo como unidad básica de análisis. Por tanto, hay que abordar las necesidades sentidas por el personal del centro y traducirlas a problemas o tareas que han de ser cubiertas por los profesionales de la educación. Sin olvidar, no obstante, las prerrogativas que tiene el orientador a la hora de introducir también su propia perspectiva de trabajo. Esto es, los orientadores, en muchas ocasiones, tienen que sensibilizar al claustro de un centro sobre la importancia de abordar, por ejemplo, la integración de la educación sociolaboral en el currículo.
5. Por último, es necesario que el orientador, a la hora de pensar o idear planes de acción para un determinado contexto o centro, analice los siguientes elementos:
 - a) El contexto de condiciones o análisis de la situación de partida.
 - b) El contexto de prioridades o jerarquización de las áreas de trabajo en función del análisis del aquí y ahora del centro.
 - c) El contexto sociocultural de referencia, ya que ello va a marcar poderosamente el marco de las relaciones de trabajo entre los padres y la comunidad educativa
 - d) El contexto organizativo o el análisis del “juego” de la institución que determinará, en gran medida, las posibilidades de éxito de la práctica orientadora.

La valoración conjunta de todos estos contextos va a permitir al profesional visualizar mejor los márgenes de su práctica profesional y generar planteamientos de trabajos desde una perspectiva ecológica.

La apuesta del movimiento de educación para la carrera es la de trabajar en los lindes de la institución escolar y de sus propuestas curriculares. Dos modelos han sobresalido: uno, predominante en Gran Bretaña, plantea la educación para la carrera a modo de programas paralelos al currículo; el otro es el modelo de “infusión curricular”, desarrollado en los EE. UU. y Canadá, y que paulatinamente se ha ido implantando en algunos países europeos, entre ellos España.

El proceso de implantación de la educación sociolaboral en el contexto educativo requiere crear ciertas condiciones en los centros. El proceso de institucionalización e implantación de la educación sociolaboral está condicionado por los factores que se muestran en el cuadro 2.2.

CUADRO 2.2. *Condicionantes para la implantación de la educación para la carrera*

Santana y Álvarez (1996)	– La existencia o no de asesores internos o externos al centro que dinamicen e impulsen el desarrollo de las acciones orientadoras. – La cantidad y cualidad de los recursos para iniciar planes de trabajo en los centros. – El compromiso y la disposición del profesorado a trabajar colaborativamente con otros agentes educativos y con los asesores internos o externos al centro. – El tipo de relaciones existentes entre la escuela y el entorno inmediato (otros centros, familias, instituciones de la comunidad, agentes de desarrollo local, etc.). – El apoyo y reconocimiento de la Administración educativa.
Álvarez González <i>et al.</i> (1991)	a) La extensión. Habría que extender la integración de las acciones orientadoras en todos los ámbitos y niveles del currículo, porque el proyecto vital necesita tiempo para definirse y cristalizar. La consolidación de las acciones orientadoras ha ser un asunto propio del centro, y no un quehacer individual de algunos profesionales. Las iniciativas voluntaristas con frecuencia acaban desapareciendo si no se consigue la implicación de la institución. b) La participación. Una de las condiciones básicas en el proceso de implantación de las acciones orientadoras es la participación y colaboración de los agentes de la educación. La participación y colaboración debería abarcar también a las personas e instituciones de la comunidad, centros educativos de la zona, etc. c) La formación. Atender las necesidades de formación de aquellos directamente implicados en el desarrollo de las actividades orientadoras (profesorado, tutores, etc.) es un requisito para la institucionalización de la educación para la carrera. El fracaso de cualquier proyecto de educación para la carrera no puede deberse solo a la falta de recursos o a la implicación de los padres. Puede deberse a la falta de formación e información de quienes participan en el diseño, desarrollo y evaluación de las acciones orientadoras.

2.3. El reto de la transición sociolaboral de los jóvenes

Juan es un niño de 5 años que, de manera espontánea, dice que quiere ser granjero. Le han regalado una granja. Juega absorto con sus animales e imagina el tipo de tareas que tendrá que desarrollar con ellos. Se emplea a fondo en el juego: habla con sus animales, para cada uno de ellos emplea un sonido semejante a la forma que esos animales usan para comunicarse entre sí, hace determinadas tareas en función del objeto con el que juega en esos momentos...; en definitiva, mezcla la realidad con el mundo de fantasía en el que vive. Al cumplir 6 años, Juan quiere ser pintor; así que se ejercita como tal, dedica muchas horas del día a esa tarea, y se ha convertido en marchante de su propia obra. Constantemente hace exposiciones en su casa y vende sus dibujos. El precio de su obra lo fija según sea su tamaño, complejidad, colorido. Si consigue vender todo lo que está en la exposición, va al almacén a buscar más obras para seguir vendiendo. Su conducta está demostrando que tiene capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor.

De forma temprana niños y niñas van mostrando rasgos de personalidad que han de ser fomentados desde la familia y la escuela, si estos son positivos; a su vez, han de erradicarse aquellos otros que son negativos y resultan disfuncionales para el pleno desarrollo de su futuro proyecto vital.

Desde edades tempranas, los niños y las niñas ensayan de manera tentativa lo que van a ser/hacer en el futuro. De esta manera irán explorando nuevos mundos vitales y profesionales, a la par que los van descubriendo. De lo que se trata, en última instancia, es de que encuentren por sí mismos, y con el apoyo de las personas próximas, su propia voz con la que poder pensar y actuar. En este periodo de la vida es fundamental:

1. Trabajar la autonomía, y estar atentos a que la educación no anule su espíritu de iniciativa, que es consustancial al ser humano.
2. Que la sociedad del bienestar no les infantilice y les separe de los problemas del mundo real (Steinberg y Kincheloe, 2000; Giroux, 2001; Torres Santomé, 2001; 2001a).

Cuando los niños y niñas habiten la “mansión del futuro” deberán sopesar sus decisiones apoyándose en el principio de realidad; habrán de tomar la decisión sobre su proyecto vital/profesional: analizando las expectativas laborales, los estudios y profesiones con mayor demanda en el mercado laboral, las competencias necesarias para desempeñar de forma solvente sus funciones laborales futuras, los estilos de vida aparejados a las distintas ocupaciones... También el escenario político, socioeconómico, laboral, educativo establecerá los márgenes de su decisión. Asimismo, deberán valorar las decisiones factibles “aquí y ahora”, a la luz de la sociedad en la que se encuentren inmersos. Las potencialidades y capacidades desarrolladas por el sistema educativo, por la educación incidental y por la formación adquirida a lo largo de la vida marcarán igualmente el rumbo de su proyección vital.

La transición sociolaboral de los jóvenes es un reto para todos los sistemas políticos y un desafío en toda regla para el sistema educativo de cada país. Uno de los informes de mayor difusión e impacto internacional, el informe PISA (fruto de las pruebas aplicadas a un grupo estadísticamente significativo de toda la población de jóvenes de 15 años de 41 países), pretende apresar la capacidad para utilizar los conocimientos y las habilidades que permita a las personas afrontar las vicisitudes vitales, la capacidad para integrarse en el mundo real. Los diferentes informes PISA no pretenden ser una evaluación de contenidos de conocimientos, sino un estudio de la alfabetización funcional que incorpora contenidos matemáticos, científicos y lingüísticos por su especial relevancia para la inserción en el mundo adulto (Pajares, 2005). Su finalidad no es tanto evaluar el rendimiento escolar como la capacidad de los jóvenes para integrarse en el mundo del trabajo y seguir formándose; en definitiva, la evaluación está más interesada en medir aquello que los estudiantes pueden hacer con lo que aprenden en la escuela que en medir si son capaces de reproducir lo aprendido (OCDE, 2004).

Tradicionalmente el nivel y el tipo de estudios han favorecido la incorporación al mundo del trabajo, tanto para acceder a la condición de ocupado en general como para hacerlo a una ocupación determinada; otra cuestión es la infrautilización de los conocimientos de aquellos sujetos que están desempeñando una actividad laboral muy por debajo de la cualificación adquirida a través de la educación reglada y la no reglada. También la adquisición de competencias relevantes tiene una clara incidencia en las posibilidades de las personas para acceder a las ofertas de empleo o para promocionar en su lugar de trabajo.

La transición a la vida activa pasa por formar a los jóvenes para desempeñar con solvencia un empleo que les garantice una vida digna, y por potenciar una política de la vida cotidiana justa y equitativa con la ciudadanía en su conjunto, tanto en las sociedades desarrolladas como en vías de desarrollo. Las reflexiones de Mayor Zaragoza (2009) son muy certeras cuando señala que existe una verdad aún más incómoda que la denunciada por Al Gore sobre el cambio climático, y es la de las condiciones de vida realmente adversas de una gran parte de la población mundial. Para este autor constituye un error el haber cambiado los valores democráticos de justicia social, igualdad... por las leyes del mercado. Mayor Zaragoza (2009: 25) sostiene que el actual periodo de crisis “puede contribuir a la transición esencial de las personas desde su condición (explícita o implícita) de súbditos a la de ciudadanos participativos”.

Desde la Estrategia Europea de Empleo, definida en el Tratado de Ámsterdam, de 2 de octubre de 1997, se insta a los Estados miembros a coordinar sus políticas laborales en torno a cuatro pilares de actuación prioritaria, con objetivos claros y bien definidos:

1. Conseguir un alto nivel de empleo en la economía en general y en todos los colectivos del mercado laboral.

2. Sustituir la lucha pasiva contra el desempleo por la promoción de la empleabilidad y la creación de empleo sostenidas.
3. Fomentar un nuevo planteamiento de la organización del trabajo, de modo que las empresas de la Unión Europea puedan hacer frente al cambio económico conciliando la seguridad y la adaptabilidad, y permitiendo a los trabajadores participar en actividades de formación a lo largo de toda su vida.
4. Ofrecer un marco de igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo para que todos puedan participar en él y acceder a un empleo.

La Constitución española establece que los poderes públicos, de manera especial, realizarán y fomentarán una política orientada al pleno empleo y que garantice la formación y readaptación profesionales. El marco normativo internacional y constitucional anteriormente expuesto, completado con las competencias autonómicas en materia laboral, activan la aplicación por las diferentes comunidades autónomas de políticas que vienen definidas, al menos sobre el papel, por su carácter anticipador y combativo de los efectos del cambio económico y tecnológico, y de las deficiencias asociadas al comportamiento del mercado de trabajo.

La sociedad actual tiene mayor tendencia a la dicotomización, hecho que está mediatizado por: la actual crisis económica mundial, que deja al colectivo de trabajadores jóvenes, entre otros, en situación de precariedad laboral; y por la sociedad del conocimiento, que excluye al colectivo con bajo nivel educativo de los beneficios de este tipo de sociedad y los margina de los procesos de participación real en la toma de decisiones (Ferrer *et al.*, 2006).

La complejidad de la sociedad contemporánea requiere articular buenos planes de orientación académica y profesional para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas y a la vida activa. En este sentido:

- a) Ya no es suficiente con informar a los jóvenes para que obtengan un trabajo que les proporcione la felicidad de “trabajar en lo que a uno le gusta”. Detrás de esta idea subyacen las biografías normales, los itinerarios predecibles. Ahora, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos.
- b) Si pretendemos preparar a los jóvenes para la transición a la vida adulta y activa, el sistema educativo ha de mirar de frente al mundo laboral.
- c) Para educar y orientar a las generaciones venideras no bastan los conocimientos disciplinares, ni los psicopedagógicos, es necesario desentrañar las claves de la sociedad y asumir que, si cambian los tiempos, han de cambiar también las responsabilidades profesionales de los agentes educativos para ayudar al alumnado a afrontar los procesos de transición (Santana Vega, 2003).

2.4. El concepto de transición

Según Gimeno (1996: 17), las transiciones alumbran “nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe de dónde se sale, pero no se tiene claro dónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación”. El concepto de transición está ligado a cambio, a la acción de pasar de un estado a otro, a cambio en la manera de hacer una cosa; alude también al estado intermedio entre el punto de partida y el estado al que se llega después de acontecido un cambio, según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner.

En la transición se entrecruzan un amplio rango de sucesos, procesos y experiencias, de ahí la imprecisión que acompaña al término, ya que la transición:

- a) Representa un tramo de tiempo especial en el cual los acontecimientos se precipitan.
- b) Supone cambio de ambiente y discontinuidad entre los distintos ambientes.
- c) Alude a la ruptura en la experiencia personal.
- d) Supone sucesión de momentos críticos.
- e) Puede dejar impronta, ya que es necesario asumir retos.
- f) Requiere transformaciones y procesos de adaptación personal que comprometen el crecimiento o desarrollo.
- g) Puede ir acompañada de situaciones traumáticas.
- h) Puede ir asociada a “despegues liberadores” (Gimeno, 1996).

Cabría incorporar unas cuantas matizaciones más a los procesos de transición, ya que entran en juego, como se señaló anteriormente, distintas dimensiones:

1. La dimensión personal, ya que las condiciones personales desde las cuales se produce la transición pueden modular la intensidad de la experiencia de cambio; pero además una misma etapa de transición puede resultar progresiva para unas personas y para otras regresiva.
2. La dimensión de la dirección del cambio: las transiciones señalan por lo común procesos de progresión dentro del curso del crecimiento personal y social; pero existen también las transiciones regresivas, de las que se derivan pérdida de estatus, de condiciones personales y de posibilidades. Las transiciones también pueden ser bipolares, esto es, pueden tener efectos progresivos y regresivos a la vez, y en este caso habrá que hacer balance para valorar el sentido o el signo del cambio (Gimeno, 1996).

Las transiciones tienen un coste personal, institucional y social, de ahí que las personas han de ser preparadas convenientemente para los cambios de distinta índole que se

producen en el decurso de la vida: académicos, profesionales, etc. Los procesos de transición requieren de ciertas ceremonias iniciáticas que faciliten el proceso de inmersión en el nuevo estado, escenario, etc. Cada vez es más común la celebración de jornadas de puertas abiertas que permitan a los estudiantes conocer los nuevos ambientes en los que van a realizar los estudios; en ciertas tribus se realizan rituales para celebrar el paso de la infancia al mundo adulto, etc. Quizá de todos los cambios el más drástico sea el de la transición a la vida activa y el que tiene mayores repercusiones tanto en el plano personal como en el socioeconómico; curiosamente, las instituciones escolares no preparan para realizar el tránsito de forma adecuada, pero, sobre todo, no ofrecen estrategias a los jóvenes para responder al cada día más largo compás de espera, antes de ser requeridos por el mercado laboral para desarrollar un trabajo remunerado.

En los periodos de crisis, el paro juvenil se agudiza y representa un azote para las sociedades desarrolladas; además, supone un despilfarro inadmisibles de los recursos humanos, en muchos casos con un alto grado de cualificación. El problema de los procesos de transición se agrava en el caso de las chicas que tratan de acceder al mercado laboral, ya que se ven doblemente discriminadas. El año 2011 fue declarado por la Asamblea General de Naciones Unidas Año Internacional de la Química, coincidiendo con el centenario del Premio Nobel otorgado a Marie Curie por sus aportaciones al campo de la química. El lema del Día Internacional de la Mujer de este año aboga por “la igualdad de acceso a la educación, a la capacitación y a la ciencia y la tecnología: la vía hacia el trabajo digno para la mujer”. Como ha señalado el secretario general de Naciones Unidas, Ban Kimoon, la igualdad de las mujeres y las niñas es un imperativo económico y social, y todos nuestros loables objetivos –la paz, la seguridad, el desarrollo sostenible– serán inalcanzables hasta que no se logre liberar a las mujeres y las niñas de la pobreza y la injusticia.

La difícil transición de los jóvenes al mercado laboral genera un gran malestar en la sociedad. Esta percibe cómo los jóvenes, y no tan jóvenes, se encuentran atrapados en la gran telaraña de la crisis creada por los intereses del mercado financiero internacional, y por los Gobiernos que han sucumbido a ellos. Los periodos de recesión y crisis dificultan la transición y generan más paro. Y las repuestas al problema del paro no son únicas, ni sencillas, y puede ser emitidas desde distintas perspectivas teóricas (marxista, neoclásica y keynesiana).

2.5. Educar para la transición sociolaboral

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 10 de diciembre de 1948) se plasma la idea de la necesidad del trabajo remunerado para alcanzar una vida digna:

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo, y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por igual trabajo.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

La misión de la escuela es socializar a los alumnos para que se incorporen con éxito a la cultura, y el trabajo remunerado forma parte de la cultura; de hecho, representa un artefacto cultural creado por las sociedades desarrolladas para alcanzar la independencia, la autonomía y la transición al mundo adulto. Además, la institución escolar pretende inculcar a los educandos valores para que vivan de forma honesta, y sean capaces de construir una sociedad asentada en los principios de la ética (Santos Guerra, 2010). Cuando los alumnos y los padres se preguntan por el sentido que tiene ir a la escuela, es preciso ofrecer contestaciones fundadas y no meras intuiciones y magníficos deseos (Von Hentig, 2003). Entre las respuestas basadas en el principio de realidad, no solo han de figurar las relacionadas con el hecho de que los sujetos necesitan empaparse de la cultura, desarrollar su personalidad, formarse para ser buenas personas, también han de estar presentes respuestas relacionadas con la necesidad de insertar a las personas en el mundo sociolaboral.

2.5.1. La sinrazón de un sistema educativo

Sería necesario cuestionarse para qué prepara realmente el sistema educativo: para pensar por nosotros mismos, para desempeñar un empleo que nos permita tener una vida digna, para aprender a convivir con los otros y con nosotros mismos, para desplegar nuestro proyecto de vida plenamente tratando de sacudirnos la apatía, la pereza, la desgana o nuestros miedos para sacar lo mejor de nosotros mismos. Como apunta un dicho popular, el saber no ocupa lugar, y siempre resulta útil para el proyecto de vida, aunque no asegure un empleo ni tener éxito en la trayectoria vital. Quizá en las sociedades tecnológicamente avanzadas el valor concedido al trabajo se ha sobredimensionado. Pero no hay que despreciar los réditos económicos que nos proporciona el empleo (Sanchis, 2003); el acceso al empleo es la forma de transitar al mundo adulto, que pasa necesariamente por la integración de los jóvenes en la vida activa.

En la formación profesional tradicional la manera concreta en que se asimilan los conocimientos y se desarrollan habilidades es considerada como una cuestión banal que no merece ser enseñada. Hasta bien mediado el siglo xx las nuevas generaciones de las clases populares tenían una necesidad imperiosa de trabajar para reforzar la endeble economía familiar; esto es lo que determina su inserción precoz en el mundo

del trabajo, utilizando, sobre todo, la vía de aprendizaje de un oficio. La educación y la formación de las clases populares han estado presididas por principios humanitarios o como una forma de control ideológico, y por ende, de control social. La racionalidad económica para aumentar la productividad mejorando la formación de los jóvenes no ha sido un principio de las clases dirigentes. Por ello el movimiento obrero denuncia la sinrazón de mantener un sistema educativo que no enseña y solo sirve como instrumento para suministrar mano de obra sumisa y barata para realizar tareas elementales y fragmentadas.

En la literatura especializada sobre la inserción sociolaboral se relatan las vicisitudes psicológicas y sociales del “aterrizaje en el puesto de trabajo”, pero escasean las descripciones sobre los problemas de la formación. Generalmente se tratan los sentimientos del trabajador (de angustia, de ansiedad, etc.), pero, una vez superados (simple proceso de adaptación-socialización al grupo y al ambiente de trabajo), el aprendizaje del oficio no parece presentar mayores dificultades, “salvo que el obrero veterano encargado de orientarlo no quiera desvelar sus secretos profesionales por miedo a acabar siendo desplazado por el joven recién llegado” (Sanchis, 1991: 201).

El mercado de trabajo precisa en la sociedad postmoderna de mano de obra poco cualificada, ya que un buen número de empleos se caracterizan por su extrema simplicidad, son pocos los empleos que requieren una alta cualificación. El problema de las unidades productivas radica en que los jóvenes llegan demasiado preparados en relación con los empleos que se les ofrecen. Los encargados se desenvuelven mejor dando órdenes a los obreros más viejos, generalmente con una menor formación cultural, que cuando tienen que ordenar algo a los jóvenes que acceden a la empresa mejor formados; los encargados se ven envueltos en una situación embarazosa ante la que no saben cómo responder.

La situación actual es diametralmente distinta; ahora se enfatiza sobremanera el papel de la formación inicial y de la formación a lo largo de la vida en el proceso de transición a la vida activa, tanto por las instancias empresariales, educativas, gubernamentales como políticas.

2.5.2. Las consecuencias psicosociales del “guion tecnológico”

El guión tecnológico define el rango de conductas profesionales que van a ser legitimadas como adecuadas o inadecuadas según el modelo organizativo vigente. Este modelo va a afectar sustancialmente al rito de iniciación al puesto de trabajo y afectará tanto al desarrollo psicológico como social de los trabajadores.

Posiblemente la teoría de la ordenación científica del trabajo tenga mucho que ver con el hecho de que el hombre sea un apéndice más de la maquinaria productiva. F. W. Taylor (1856-1915) se esforzó por idear métodos de control de tiempos y de movimien-

tos para aumentar la productividad del trabajo, considerando al hombre como una máquina que podría mejorar ostensiblemente su producción si se consideraba el problema de forma racional y científica. Con tal predisposición mental vaticinó que era posible realizar un estudio científico de la tarea por expertos en programación. Estos habrían de precisar los métodos, tiempo y movimientos más adecuados para la realización eficaz y rentable del trabajo. Los operarios, a los que se les supone un nivel de inteligencia y preparación bajas, solo han de ejecutar las tareas fraccionadas y preocuparse en seguir las prescripciones de los expertos, no solo en lo que ha de hacerse, sino en cómo ha de hacerse y en el tiempo valorado como óptimo para hacerlo.

En general, las investigaciones sobre las consecuencias psicosociales de organizar el trabajo en cadena por las exigencias del “guión tecnológico” son concordantes. Es el guión tecnológico el que determina, en gran medida, el patrón de relaciones sociales entre los trabajadores, y da lugar a puestos de trabajo monótonos, aburridos, poco estimulantes, simples y repetitivos que producen en el trabajador un sentimiento de despersonalización y falta de interés, lo que genera disfuncionalidades en la organización.

En definitiva, aunque la tecnología –equipos y procesos– impone un tipo particular de organización social, por lo general existen ciertos márgenes donde la elección es posible, y si es correcta la estructura organizativa elegida, se pueden ver incrementados los resultados tanto en el plano de la producción como en el de la satisfacción de los trabajadores. De ahí que desde *las escuelas del factor humano y de las relaciones humanas* se hayan ideado algunas estrategias encaminadas a incrementar la motivación del trabajador utilizando técnicas de enriquecimiento del trabajo y de ampliación de la tarea (Peiró, 1983).

2.5.3. La relevancia de los valores

La televisión y el mundo de la publicidad tienen un peso específico en la formación del carácter y de la personalidad. Tal como sostiene el profesor Santos Guerra (2010), es más fácil filmar la guerra que la paz, el tener que el ser, la mentira que la verdad, la apariencia que la esencia, el éxito que el fracaso, la traición que la lealtad... Las miserias de la vida privada de algunos personajes se pasean por las televisiones y se venden al mejor postor. Y se erigen como modelos de vida que algunos jóvenes perciben como deseables por los beneficios que proporcionan a corto plazo, y porque les permite obtener fama, poder mediático y dinero de manera fácil.

Los medios tienen la gran capacidad de inocular modelos en la ciudadanía a través de la seducción. Música, imagen, palabra y acción dramática son manejados con maestría por publicistas ante públicos analfabetos en el lenguaje icónico. La magia de la imagen en movimiento se utiliza sin contemplaciones para la captación de espectadores al servicio de intereses comerciales para inculcar de manera utilitarista.

Desde la filosofía de los medios se puede elaborar una jerarquía de valores que tiene los siguientes ejes:

1. Filosofía del éxito: el éxito se presenta como un sinónimo de la felicidad. El triunfo es la meta; por tanto, el nivel de aspiraciones tiene como miras a los héroes, los premiados, “los grandes”, etc., quienes acaparan la atención de los medios de comunicación.
2. Filosofía de la competencia: “ser más que...”, “tener más que...”, “ganar más que”... son claves del comportamiento humano que presentan los medios. Se trata de medirse con los demás.
3. Filosofía de la cuantificación: la cantidad de dinero que se gana por un trabajo, el número de votos de los partidos políticos... La persona está bajo el signo de la cantidad.
4. Filosofía de la utilidad: personas, actividades y cosas son interrogadas automáticamente: ¿para qué sirve? Se valoran los comportamientos desde el plano del rendimiento y la eficacia. ¿Qué ventajas tiene? ¿Cuánto produce? ¿Para qué vale?
5. Filosofía del individualismo: cada uno se encuentra en la vida luchando frente a los demás, de forma insolidaria muchas veces.
6. Filosofía del consumo: se inventan necesidades para satisfacer la maquinaria productiva.
7. Filosofía de la apariencia: la apariencia es frecuentemente presentada como la realidad misma. La “vida” es perfecta: casas perfectas, bellezas sin sombras, eficacia absoluta...
8. Filosofía de la prisa: todo está puntualmente milimetrado. Hay que hacer muchas cosas, perseguir muchas metas, etc.
9. Filosofía de la provisionalidad: el *carpe diem* es cotizado como un valor de alto grado en la jerarquía axiológica.
10. Filosofía del sentimiento: el comportamiento se apoya más en sensaciones que en razonamientos. La pregunta no es qué debemos hacer, sino qué nos apetece hacer, qué nos gusta hacer. Tiene más fuerza lo que se siente que lo que se piensa. No se busca acompañar entendimiento y corazón.
11. Filosofía de la posesividad: “No renunciaré” se convierte en una tesis, en un estilo de vida.
12. Filosofía de la violencia: las cosas se arreglan por la fuerza, los conflictos se solucionan a través del poder (Santos Guerra, 2010).

Los valores enunciados anteriormente impregnan la vida social e inculca en los ciudadanos un estilo de vida alejado de la esencia de la vida: el desarrollo de buenas personas comprometidas con la sociedad, deseosas de mejorarla y con asentados principios

éticos en sus planteamientos vitales para no defraudar a la sociedad, pero, sobre todo y más importante, para no defraudarse a sí mismos.

2.5.4. Educar y orientar para la vida

La escuela juega un papel indiscutible en la socialización para la vida en comunidad y para el trabajo; un aspecto esencial en la vida de las personas es sentirse útiles ofreciendo bienes y servicios a la sociedad a través del empleo, lo que, a su vez, le permite tener una vida digna.

Muchos de los valores inculcados en la escuela (la puntualidad, la precisión en la ejecución de las tareas, la responsabilidad, la lealtad, el esfuerzo, la no distracción mientras se está realizando el trabajo escolar, la disciplina, la voluntad...) son útiles para la vida en general, y para la vida activa en particular. Incluso me aventuro a apuntar que la institución escolar está forjando la disciplina del trabajo más allá de los lindes de la propia escuela; el trabajo para casa que se llevan los niños y niñas a edades muy tempranas está preparando a la futura cohorte de trabajadores a realizar labores en el reducto del hogar, invadiendo también el tiempo de ocio. El ocio se convierte así en un “ocio académico” y prolonga la presencia de las normas, reglas y prescripciones del profesorado fuera del espacio escolar.

Desde el currículo se ha de iniciar al alumnado en la reflexión sobre las consecuencias psicológicas del trabajo cuando el trabajador pierde el sentido del mismo. El diálogo que se establece entre el profesor de Filosofía y Sofía acerca de la visión del trabajo no tiene desperdicio y resulta de interés para nuestro objeto de análisis (Gaarder, 1995):

“Antes de convertirse en comunista, el joven Marx estuvo interesado en saber qué le ocurre al ser humano cuando trabaja. También Hegel pensaba que hay una relación recíproca o dialéctica entre el ser humano y la naturaleza. Cuando el hombre trabaja la naturaleza, al mismo hombre también se le trabaja (...)”.

“Dime qué clase de trabajo realizas y te diré quién eres”, respondió Sofía. “Esta es, muy resumida, la tesis de Marx. El cómo trabajamos marca nuestra conciencia, pero nuestra conciencia también marca nuestro modo de trabajar” (...).

“Entonces tiene que ser bastante terrible estar en el paro”.

“Sí, porque el que no tiene trabajo está de alguna manera vacío. Hegel ya había pensado en esto. Tanto para Hegel como para Marx, el trabajo es algo positivo, es algo íntimamente ligado con el hecho de ser persona”.

“Entonces también debe ser algo positivo ser obrero”.

“Sí, en un principio sí. Pero precisamente en este punto Marx lanza su terrible crítica sobre la forma capitalista de producción”.

“¡Cuéntame! ”.

“En el sistema capitalista de producción el obrero trabaja para otro. Así el trabajo se convierte en algo fuera de él. El obrero es un extraño a su propio trabajo y por tanto también se convierte en un extraño a sí mismo. Pierde su propia realidad humana. Marx dice con una expresión hegeliana que el obrero se siente alienado”.

“Yo tengo una tía que lleva veinte años en una fábrica empaquetando bombones, de modo que no me cuesta nada entender lo que dices. Ella odia tener que ir al trabajo todas las mañanas”.

“Pero si odia su trabajo, Sofía, entonces, en cierta manera, también debe odiarse a sí misma”.

Para que la escuela no esté separada de la vida ha de estar abierta al medio, ha de ser permeable a los problemas, a las realidades sociales, laborales, culturales, políticas y socioeconómicas. Debe buscar nexos de unión con la realidad inmediata del barrio y con la lejana del planeta, ya que la globalización deslocaliza las realidades plurales y genera el fenómeno del contagio de los problemas.

Para que la realidad de la vida entre en las instituciones educativas se requiere una autonomía real de las escuelas para elaborar su propio currículo, adaptarse a las condiciones del entorno, indagar sobre su currículo explícito y oculto que genera discriminaciones y situaciones de injusticia escolar, elaborar propuestas de diversificación curricular para atender/apoyar al alumnado, indagar las condiciones en las que se mueve el mercado de trabajo, conocer las exigencias formativas de ese mercado, la transición sociolaboral de los jóvenes, las dificultades de obtener empleo del alumnado con necesidades especiales o las mujeres (Pérez Ferrando y Luengo García, 2008; Apple, 1991; Castells y Subirats, 2007; Marhuenda, 2010; 2012).

Según Castells y Subirats (2007: 88), “la inclusión acelerada de la mujer en el mercado de trabajo se ha hecho en condiciones de desigualdad y discriminación. Además de ser mucho más vulnerables al paro, trabajan más frecuentemente a tiempo parcial y en situación de temporalidad”.

En definitiva, si la escuela se aísla de la realidad, si su oferta curricular trata contenidos poco relacionados con cuestiones que nada tienen que ver con la vida, la educación de la ciudadanía se verá desposeída de los auténticos valores humanos.

2.5.5. Una sociedad sin trabajo

Al final de la década de los noventa Rifkin (1996) y Castells (1999) mantuvieron un debate controvertido sobre si las transformaciones tecnológicas pueden conducirnos a la sociedad sin trabajo. Castells entendía que estas no iban a desencadenar el fenómeno de la sociedad sin trabajo, tal como afirmaba Rifkin. Tomando cierta distancia de la po-

lémica desatada, sí se puede constatar que los cambios más drásticos acontecidos en la sociedad contemporánea han venido ligados a los cambios tecnológicos.

Las nuevas tecnologías y la automatización reducen la necesidad de mano de obra en casi todos los sectores de las manufacturas y los servicios. El sector turístico, de gran relevancia económica para el Estado español, se ve afectado por este fenómeno: existen hoteles de carretera que permiten al usuario acceder a todos sus servicios a través de una tarjeta. Así pues, estamos ante una nueva civilización, en la que las unidades de producción, de servicios, se abastecerán no solo de trabajadores, sino de nuevas tecnologías, cada vez más sofisticadas.

En España, con un alto índice de paro, agravado por la crisis que ha propiciado una importante pérdida de puestos de trabajo no recuperables a corto plazo, se ha copiado la tendencia estadounidense de reducir el número de trabajadores de las empresas o de reducir sus retribuciones. Tal poda producirá un efecto rebote sobre el consumo y sobre el capital de los fondos de pensiones (necesarios para crear nuevas inversiones). A la larga la salud de la economía se verá seriamente resentida y tendrá efectos aún más dañinos de los que normalmente se le asigna al incremento de la deuda nacional o al déficit presupuestario de un país. Tal política económica tendrá claros correlatos sobre la mal denominada “sociedad de bienestar”, que finalmente será la sociedad de bienestar para unos pocos. Un posible efecto rebote puede ser la desaparición de la clase media; como en el caso de Argentina, la pobreza alcanzará a millones de personas; estas desatarán toda una tempestad de tensiones y de violencia, ya que se encuentran sin expectativas de futuro. Este estado de cosas será aprovechado por políticos con pocos escrúpulos y podrán surgir brotes de demagogia bajo los distintos ropajes: profetas, neofascistas, extremistas de cualquier signo... (Berzosa, 1999).

En definitiva, es fácilmente apreciable que el cambio tecnológico, y la actividad económica que genera, lleva aparejado nuevos valores, elimina del mapa ciertas ocupaciones, da lugar a nuevas profesiones y modifica determinadas pautas de vida de las personas. Quizá en un futuro no muy lejano sea innecesario hablar del tema de la inserción sociolaboral tal como lo estamos abordando ahora, entre otras cosas porque la concepción tradicional del trabajo puede cambiar radicalmente con el surgimiento de la revolución microelectrónica. Las máquinas (ordenadores, robots...) se están convirtiendo en el nuevo proletariado; y la deslocalización del espacio de trabajo permite a través del teletrabajo realizar la actividad laboral desde cualquier sitio, no requiriendo la presencia física del trabajador en el lugar de trabajo.

Una cuestión parece clara: el precio que tengamos que pagar por instalarnos en la era de la tecnología no puede, no debe, ser pagado reduciendo el Estado de bienestar de la ciudadanía. Porque de ocurrir así el signo de la era tecnológica se verá marcado por las revueltas sociales de los ciudadanos para reclamar unos derechos que les pertenecen. Y cualquier medio puede parecer válido para alcanzar el derecho a tener una vida digna: desde la violencia hacia uno mismo (por ejemplo, las huelgas de hambre, la automargi-

nación social, los “paseos”, breves o largos, por la locura) o hacia los demás (crímenes, xenofobia...), pasando por toda suerte de extremismos.

2.6. La transición sociolaboral o enfrentarse a gigantes con tirachinas

En las actuales coordenadas socioeconómicas y políticas, la transición sociolaboral no puede ser planteada como un mero ajuste entre la demanda de puestos de trabajo y la oferta pública y privada de empleos; han de ser tenidas en cuenta otras variables (Sanchis, 1991):

- Tener los requisitos culturales (por ejemplo, orientación positiva hacia el trabajo y los conocimientos básicos para poderse desenvolver con normalidad en la sociedad) y los requisitos técnico-profesionales (conocimientos generales de una profesión y conocimientos específicos del puesto de trabajo).
- Oportunidades reales de incorporarse al mercado laboral.
- Estar dispuestos a ocupar un puesto de trabajo.

El empleo y la protección social son dos caras de la cohesión social sobre la cual se construyó la idea de Europa. Pero se ha pretendido reformar los niveles de protección social (que precisan para su modificación del consenso de los ciudadanos que luchan por sus derechos mínimos adquiridos) aplicando la democracia naval, o lo que es lo mismo, donde hay patrón no manda marinero (Estefanía, 1995). Esto ha producido cierto desgarramiento personal y temor al futuro ante el paro y la consideración de quienes lo padecen de no ser normales, al no estar enganchados a la maquinaria productiva. La realidad española hoy, en un momento de profunda crisis y recesión y con una de las tasas de paro más altas de la Unión Europea y del mundo, es desalentadora. Según el gobernador del Banco de España (Fernández Ordoñez, 2011), el desempleo se vería atenuado mejorando la educación, sobre todo en la etapa de secundaria:

Desafortunadamente, las medidas que elevan el nivel educativo tienen un problema y es que [...] los efectos de su posible mejora son muy lentos, y esto explica que se vaya aplazando continuamente la atención que requieren. Pero esta lentitud en rendir frutos es precisamente lo que justifica la necesidad de emprender cuanto antes esta tarea, y mientras llega, debemos seguir repitiendo que la educación es el problema más importante que tiene nuestra sociedad y nuestra economía en el medio plazo.

La reducción de los niveles de protección social es altamente contraproducente para la paz y el bienestar de cualquier sociedad.

La mejor aportación al debate del empleo (o del desempleo, según queramos verlo) se encuentra, según Estefanía (1995), en una carta al director publicada en *El País* y titulada “Estoy asustada”:

Soy mujer, soy española, tengo veintisiete años, soy licenciada en Derecho, tengo un máster de muchas horas y otros muchos cursos que me han ido formando y cualificando cada vez para más cosas; tengo un buen nivel de inglés y una demostrable experiencia cuasi profesional, ya que nunca me han hecho un contrato, sino que siempre he trabajado a través de convenios de colaboración para realizar prácticas, incluso sin remunerar; ahora no tengo empleo, ni prácticas, ni nada; solo tengo ese perfil profesional que acabo de exponer y que seguramente corresponderá más o menos con el de muchos de los españoles/as de mi edad que, al igual que yo, están en paro; que, al igual que yo, están buscando trabajo; que, al igual que yo, no lo encuentran, y que, al igual que yo, están asustados.

Una vez que las personas acceden al mercado laboral se encuentran con modalidades de contratación que básicamente están escoradas hacia la precarización, ya que los contratos que se están articulando refuerzan esta tendencia. La desregulación y la flexibilidad han jugado un papel trascendental en las modalidades de contratación que hoy conocemos. De ahí que la contratación indefinida sea una *rara avis*. En la práctica la firma de contratos de naturaleza indefinida va disminuyendo paulatinamente a la par que crecen los contratos temporales, lo que en el argot sindical se denominan “contratos basura”, no solo por la precariedad a la que se ven sometidos quienes suscriben tales contratos, sino porque la duración de algunos de estos contratos raya en el absurdo.

Los agentes sociales, los agentes sindicales y los responsables políticos han de asumir el reto de ofrecer un trabajo digno que garantice unos mínimos en la calidad de vida de los ciudadanos. A menos que se busque una fórmula alternativa, el valor del empleo sigue manteniéndose intacto, ya que normalmente este nos permite satisfacer algunas de nuestras necesidades primarias (alimentación, vestidos, un hábitat). Si se cumple el vaticinio de algunos gurús y decrece el empleo por la automatización del trabajo en la industria, en los servicios, etc., entonces tendremos que repensar nuevas vías de transición a la vida activa y al mundo adulto.

En definitiva, hoy más que nunca las cosas fluyen a ritmo de vértigo. En el terreno laboral los trabajos para toda la vida son cada día más escasos y aumenta el número de trabajadores que han de ir acoplándose a distintos perfiles profesionales, en unos casos, y, en otros casos, han de ir ajustándose al rediseño de las nuevas tareas dentro de las familias profesionales.

2.7. Transiciones y movimientos migratorios

Un ejemplo de las consecuencias de los desequilibrios sociales, tanto nacionales como internacionales sobre lo que se ha dado en llamar “la aldea global” está representado por los movimientos migratorios. El desigual reparto de la riqueza obliga, sobre todo a los oriundos de los países considerados tercermundistas, a recorrer largas distancias para tratar de acariciar el sueño de los países mas desarrollados, cuya renta per cápita es al-

tamente envidiable. Pero el sueño se convierte pronto en una amarga realidad salpicada de soledad, rechazo y trabajos degradados y mal remunerados.

Es una realidad que el acceso al empleo de los emigrantes de los países pobres se hace en condiciones de explotación en muchos casos, y de precariedad laboral en otros. Las narraciones de las odiseas de los emigrantes africanos deseosos de salir de la miseria y ansiosos por compartir con los comensales europeos el “plato de la vida”, es un buen ejemplo del atolladero al que se verán abocados los países más desarrollados, si no se humaniza el proceso de globalización. Es un hecho evidente que los movimientos migratorios procedentes del continente africano tienen tras de sí una historia de condiciones miserables de vida, persecuciones políticas, pero también nos podemos encontrar con quienes se desplazan movidos por el señuelo del consumo desaforado del primer mundo; este modelo de consumo desmedido es transmitido a través de los poderosos medios de comunicación, básicamente la televisión, capaz de llegar a aldeas y lugares remotos del Tercer Mundo.

En este sentido, resultan bastante ilustrativos ciertos pasajes de la narración de un emigrante africano contada al periodista Pablo Ordaz (*El País*, 28 de julio de 1996), y que podría representar la “historia atemporal” de muchos de quienes acarician el sueño europeo. En ella se relata la lucha denodada de este emigrante por llegar a un destino que le ofrezca una oportunidad laboral para salir de la situación de miseria, y de pocas expectativas de una vida digna.

Me llamo Saydou Traore y, si tiene tiempo, le cuento mi historia.

Pablo Ordaz: Saydou Traore tiene 24 años y acaba de volver. Es uno de los 19 inmigrantes ilegales de Malí que España expulsó en un avión militar. Tardó seis meses en llegar al zaguán de Europa y solo doce horas en volver. No está triste. No ha necesitado leer a Cavafis para conocer la felicidad del camino. Ni la rabia de toparse con el portero tan malaje que le ha puesto en Ítaca.

Saydou Traore: Hacía 10 años que me quería ir. Así que me fui. Trabajé durante mucho tiempo para reunir algo de dinero, pero ya le he contado que mi padre tiene tres mujeres, 14 hijos y el bolsillo demasiado vacío. (...) Cuando llegamos a Bamako, ninguno quería bajar del avión. Dijimos que éramos de otros países, de Chad, de Etiopía, de Costa de Marfil; yo dije que era de Somalia. Sabía que existían muy pocas posibilidades de que me creyeran, pero había que intentarlo. No me creyeron. Da igual, volveré. Llamaré tantas veces a su puerta que me tendrán que dejar pasar. Nunca me creí aquella historia del cocodrilo y el caimán, nunca temí que subieran del río Níger para llevarse a los niños malos que se acuestan sin cenar. ¿Y sabe por qué me di cuenta de que era mentira? Porque en mi casa nunca se cenaba. Volveré con la misma ilusión. Como quien lo hace por primera vez.

Por supuesto que volverá, salvo que la muerte se lo impida; él y otros muchos como él que tratan de escapar de las condiciones miserables en las que se desarrolla su vida. A

menos que se reequilibre la correlación de fuerzas entre países pobres y ricos (ayudando a los países más pobres a crear las condiciones que les permitan crecer económicamente, a través de iniciativas tales como el 0,7 o el banco de los pobres, entre otras), el planeta azul puede llegar a convertirse en una auténtica “bomba de relojería”. Si no se reequilibran las condiciones materiales, sociopolíticas y económicas entre las regiones más ricas y más pobres del mundo, los movimientos migratorios afectarán, sobre todo, a las naciones que acumulen mayor riqueza (riqueza conseguida, con harta frecuencia, esquilmando los recursos naturales de las regiones pobres). Porque, aunque se sepa que en las sociedades ricas existen bolsas de miseria, estas nunca serán comparables a la miseria hiriente, y casi generalizada, de algunas zonas denominadas eufemísticamente del Tercer Mundo.

Cuando los jóvenes inmigrantes menores de edad llegan a las costas españolas vienen con la idea de conseguir un trabajo, cualquier trabajo; en su mente no tiene cabida la idea de estudiar. La realidad incuestionable se impone y establece los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar (Bourdieu, 1999). Y en esos límites no cabe la posibilidad de seguir formándose ni aspirar a trabajos con alta cualificación. La transcripción de las entrevistas realizadas a Salif (17 años y 11 meses) y Azez (17 años y 6 meses), procedentes de Malí y de Marruecos, reflejan de qué manera la realidad se impone en las expectativas laborales de tantos jóvenes inmigrantes (López-Reillo, 2011).

Entrevistador (E): ¿De qué te gustaría trabajar?

Salif: De mantenimiento.

(E): ¿Eso es lo que más te gusta?

Salif: Me gusta, pero también me gustan otras cosas, pero no son para mí. Yo no podré hacer esas cosas.

(E): Imagínate que sí son para ti. Sueña, sueña que puedes ser lo que quieras.

Salif: (sonrisa) ¡Ah! Pues me imagino siendo entrenador de fútbol, educador.

(E): ¿Y nada más?

Salif: Bueno y me gustaría ser médico, pero yo no nunca podré estudiar para médico.

Las respuestas de Azez tienen el mismo tono de desesperanza que las de Salif; ambos poseen la firme convicción de que es una banalidad perseguir sueños cuando saben que no cuentan con los apoyos necesarios (familiares o institucionales) para acariciarlos:

Entrevistador (E): ¿Con qué profesión te gustaría ganarte la vida?

Azez: Como jardinero.

(E): ¿Es lo que más te gusta?

Azez: Sí, me gusta mucho y es lo que hay para mí, para mi vida.

(E): Pero también puedes soñar con lo que te gustaría ser.

Azez: ¿Para qué soñar?

Sin embargo, el derecho a una vida digna no debe ser confundido con el consumismo desenfundado que el capitalismo más voraz trata de inculcar en la población, sobre todo en el sector más joven, y por tanto más indefenso, a través de la publicidad. Además, la exhibición de ciertos estilos de vida (mostrados a través de las pantallas de cine, de televisión, de los anuncios publicitarios, de las propias materias escolares...), cuyo valor último parece ser el “consumo a tope mientras el bolsillo lo permita”, afecta:

- a) A los jóvenes que aún no se han percatado de que la vida tiene poco que ver con lo que se les trata de vender desde los medios publicitarios.
- b) A los cada día más escasos recursos naturales, esquilados constantemente por la vorágine del consumo desmedido. Por regla general, los precios de los productos no informan al consumidor del coste ecológico de los mismos; por ejemplo, la lata de aluminio que contiene la Coca-Cola tiene un coste más elevado que el producto que consumimos y, además, es difícilmente reciclable.

Pero hay datos para la esperanza: la escuela de masas va a seguir su marcha inexorable, atravesando la difícil barrera de los países del Tercer Mundo, castigados por un alto índice de analfabetismo que los vuelve indefensos, esclavos de su ignorancia, y les sumerge en un ciclo infernal de pobreza, marginación social y privación cultural. En la declaración de intenciones del Foro Mundial de la Educación (Dakar, 25-28 de abril de 2000) se fijaron los siguientes objetivos: el acceso de los jóvenes al aprendizaje para incorporarse a la vida activa; el acceso de los adultos a la educación permanente; la eliminación de la desigualdad entre sexos; la mejora de la calidad de la educación, sobre todo en los aprendizajes instrumentales básicos de lectura, escritura, cálculo y las competencias indispensables para la vida. Y también se marcó un reto: la erradicación del analfabetismo para el año 2015; la fecha fijada ya ha quedado atrás. Ante la pregunta: ¿hemos sido capaces de hacer realidad la educación básica universal como vehículo de desarrollo humano, político y socioeconómico? La respuesta es negativa. Y me temo que en las próximas décadas la situación no variará.

2.8. Planificación educativa, mercado de trabajo y transiciones

En Europa se apela a la necesidad de adecuar los programas educativos, tanto en el contexto universitario como no universitario, a las necesidades del sistema productivo. El programa PISA hace hincapié en el diseño de la formación para atender “los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad”. El discurso de los empleadores ante la formación reglada no ha variado en las últimas décadas: demasiados contenidos teóricos y falta de orientación práctica.

En el acceso al empleo, el expediente académico puede ser un indicador para tener en cuenta por la mayoría del empresariado, pero se prioriza sobre todo la experiencia y la buena predisposición hacia el trabajo; esto es, la dimensión personal (dedicación al puesto de trabajo, capacidad de adaptación, actitud colaborativa, disponibilidad, espíritu de sacrificio...) se antepone a otros criterios de selección. Una vez alcanzada cierta experiencia profesional, se valora muy positivamente el interés por la formación permanente, por el aprendizaje a lo largo de la vida.

Según los empleadores, las universidades privadas y los centros de formación profesional son los que, por ahora, mejor transmiten la disciplina profesional. Sin embargo, los jóvenes que acceden a su primer empleo tienen unas expectativas poco ajustadas a la realidad del mercado laboral y unas exigencias poco acordes con lo que inicialmente le puede ofrecer un determinado puesto de trabajo. Para el milenio que transitamos se perfila la consolidación del modelo de formación basado en competencias; no voy a entrar en la controversia en torno al difuso concepto de competencia y sus consecuencias educativas. Una cosa sí es cierta: desde la LOGSE, la LOE y la LOMLOE el sistema educativo trata de primar el desarrollo en las niñas y en los niños del sentido de la responsabilidad, del esfuerzo, de la autonomía, del espíritu de colaboración, del espíritu de iniciativa (aprender a emprender), del deseo y la necesidad de seguir aprendiendo y saber cómo hacerlo (aprender a aprender). Todos estos aspectos son esenciales para la transición a la vida activa. Pero no debemos desatender el tiempo de no trabajo; tendremos que plantearnos muy seriamente cómo se va a ocupar el tiempo de ocio, deseado o no, que cada día irá en aumento por la escasez de empleo y por la reducción de la jornada laboral.

La respuesta a la pregunta: ¿la planificación educativa ha de estar guiada por el mercado laboral para facilitar el proceso de transición a la vida activa?, puede tener distintas versiones en función de la percepción de los autores. Los estudiantes, el profesorado y el sector empresarial tienen también su particular versión del asunto.

2.8.1. La perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes, sobre todo los de las enseñanzas universitarias, entienden que la planificación de los estudios universitarios debe estar más acorde con las necesidades y demandas del mundo del trabajo. Las monografías de las diferentes carreras, elaboradas y publicadas por la Fundación Universidad-Empresa a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa, dan buena cuenta del desajuste que el estudiantado percibe entre la formación universitaria y los requerimientos del mundo del trabajo. La encuesta realizada a los estudiantes de las distintas facultades deja entrever el descontento por el cariz que tienen los planes de estudio en la universidad: de corte eminentemente teórico y desligado de las demandas reales del mercado laboral; o para formularlo de otra manera,

desligados de los problemas a que habrán de hacer frente cuando se incorporen al trabajo remunerado. Similares opiniones las podemos encontrar también en los estudiantes de formación profesional de la Comunidad de Madrid (Jaulín, 2007). No obstante, hay iniciativas, como las generadas en el País Vasco, que acercan el mundo educativo y el laboral. Un ejemplo es el programa “IKasi eta Lan” (“Estudiar y trabajar”), que combina la formación y la experiencia laboral. Este programa se desarrolló a lo largo de dos cursos académicos (2007-2009) y fue valorado muy positivamente por el alumnado, el profesorado y las empresas, pero no pudo seguir su andadura por efecto de la crisis económica (Planas, Cobos y Gutiérrez-Crespo, 2012a).

El tradicional divorcio sistema educativo/sistema productivo permanece inmarcesible con el paso de los años. Estos datos concuerdan con la investigación sobre el mercado laboral de los licenciados en Ciencias Económicas y Empresariales en Canarias. De ella se desprende que:

1. Los estudiantes consideran que los estudios realizados no preparan convenientemente para la transición profesional.
2. El alumnado de estas carreras alberga la expectativa de que la auténtica formación se iniciará cuando accedan al puesto de trabajo; por tanto, egresan del sistema educativo con la clara incertidumbre de si su formación inicial les capacitará para poder desempeñar con solvencia una ocupación en el enmarañado mercado de trabajo (Moreno Becerra, 1989). La situación no ha variado sustancialmente en la primera década del siglo XXI.

Las opiniones de los estudiantes contrastan marcadamente con las percepciones que tienen los empresarios (y que veremos posteriormente) sobre el grado de satisfacción respecto a la formación con la que los jóvenes llegan a los puestos de trabajo. Como ya hemos visto, los estudiantes universitarios muestran su total desacuerdo con los tintes excesivamente academicistas de las enseñanzas recibidas, que les alejan ostensiblemente de las demandas del mundo del trabajo. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han tratado de diseñar grados y postgrados con una importante carga práctica. Pero no solo se trata de incrementar la carga de créditos prácticos, sino que ha de garantizarse que la inmersión en el mundo real generará un tipo de aprendizaje relevante para el futuro desempeño profesional.

La reciente promulgación de la Ley Orgánica de la Formación Profesional Dual (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional) establece en su artículo 55 el carácter dual de la Formación Profesional:

Toda la oferta de formación profesional de los Grados C y D vinculada al Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales tendrá carácter dual, incorporando una fase de formación en empresa u organismo equiparado. La oferta de los Cur-

Los de Especialización del Grado E tendrá carácter dual, en los términos previstos en el apartado 1 del artículo 52. La oferta de los Grados A y B podrá o no tener dicho carácter, en función de las características de cada formación.

En el artículo 67 se define la Formación Profesional intensiva como aquella que se realiza alternando la formación en el centro de formación profesional o en la empresa u organismo equiparado con la actividad productiva, y retribuida en el marco de un contrato de formación. Con este régimen intensivo, las empresas pueden apoyar nuevos modelos de organización de la FP que se dirijan hacia la búsqueda de la excelencia en su relación con los centros de FP y promuevan su responsabilidad social corporativa.

2.8.2. La perspectiva del profesorado

El profesorado, en buena parte desconocedor de las coordenadas en las que se mueve la oferta y la demanda de trabajo, se encuentra inmerso en la tarea de transmitir unos contenidos de conocimiento, sancionados social y políticamente (desde la Administración educativa) como válidos para ser asimilados por las nuevas generaciones.

Es evidente que el profesorado no puede estar del todo ajeno a las vicisitudes e incertidumbres por las que atraviesa el mercado laboral. Suelen estar informados por los medios de comunicación de masas de la existencia del paro juvenil; del crecimiento del empleo en precario; de la existencia de subempleo entre jóvenes con un alto grado de cualificación; de las fluctuaciones, mes a mes, del número de parados en relación con la población activa; de la situación de paro masivo de las mujeres; de que estas representan ya más del 50% de los estudiantes universitarios y que aspiran a un puesto de trabajo. Además, saben que estas forman parte de las colas que acuden a las oficinas de empleo a registrarse como población que “busca activamente un empleo” y engrosan los porcentajes que periódicamente el Instituto Nacional de Estadística (INE) da a conocer sobre las tasas de empleo y desempleo (donde se analiza el caso de la mujer en aislado y comparativamente con los hombres).

En definitiva, el profesorado es conocedor, en mayor o menor medida, de lo que se cuece en el panorama laboral; pero una cosa es que esté informado y otra bien distinta es que haya reflexionado sobre el significado de la información, cómo influye esa especie de futuro negro o futuro incierto en los jóvenes, y sobre la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a los nuevos retos que tiene planteados.

La iniciativa “Plataforma de formación *online* para el desarrollo de competencias profesionales clave (FARO Global)” persigue crear puentes entre el mundo universitario y el ámbito profesional, disminuyendo la brecha entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral, mejorando de esta manera la empleabilidad de los

jóvenes. A través de las becas FARO Global se pretende que estudiantes de universidades españolas hagan prácticas en empresas de EE. UU., Canadá, Asia o Europa; de esta manera adquieren habilidades, aptitudes y actitudes útiles para su acceso al mercado laboral y para ejercer una ciudadanía activa y responsable (Planas *et al.*, 2012a).

2.8.3. La perspectiva del sector empresarial

La postura del sector empresarial sobre la formación adquirida en el sistema educativo podemos englobarla básicamente en dos tipos:

1. Empresarios que aprecian la formación y tienen una actitud positiva hacia ella, generada por su experiencia directa del mundo educativo y por el conocimiento de las cualificaciones proporcionadas por la educación reglada.
2. Empresarios que deprecian la formación, que apenas poseen estudios primarios, y que tienen una actitud negativa hacia el sistema educativo formal.

Pero ¿cómo valoran las empresas la formación técnico-profesional impartida por el sistema educativo y hasta qué punto esa formación se ajusta a sus necesidades de mano de obra? La valoración gira sobre tres aspectos relevantes de la capacidad laboral de los jóvenes: los conocimientos de base, las habilidades prácticas y los valores, las expectativas y la orientación al trabajo. Los empresarios estiman que los jóvenes poseen los conocimientos de base sobre los aspectos técnicos del trabajo, aunque se detectan algunos desfases y ciertas carencias en cuestiones particulares y en materias distintas a la especialidad estudiada. Las lagunas son más evidentes en las cuestiones no técnicas, tales como la marcha de la empresa en sentido amplio: capacidad de coordinación, gestión, normas de seguridad en el trabajo, etc. Las habilidades prácticas son valoradas como insuficientes, ya que se alude a la falta de operatividad manual, a las dificultades para el trabajo en equipo y para coordinar diversas tareas. En cuanto a los valores, expectativas y orientación hacia el trabajo, los empresarios detectan en los jóvenes una sobrevaloración de los conocimientos y habilidades adquiridas en la escuela, cierta resistencia a aceptar que aún les queda mucho por aprender y un alto nivel de expectativas sobre las posibilidades reales del mercado de trabajo, y la situación de las empresas. En general, los jóvenes prevén una rápida colocación en posiciones elevadas o bien en posiciones al margen del trabajo directo en la producción, aunque acepten pasar un breve periodo de tiempo en ellas (Sanchis, 1991).

Pero ¿cuáles son las necesidades de las empresas? ¿Detectar tales necesidades podría mejorar la relación escuela-trabajo? Las empresas difieren en tamaño y en dinamismo, y esto marca poderosamente sus necesidades de formación de la mano de obra y las vías de contratación de su personal.

En las empresas pequeñas, la tendencia es a devaluar la formación otorgada por el sistema educativo, pero a la vez exigir al sistema educativo la responsabilidad de la formación de los trabajadores, ya que no pueden sufragar los gastos de la “puesta a punto” de los jóvenes trabajadores. Por el contrario, las empresas grandes consideran que la formación diseñada tanto desde el sistema educativo formal como por las organizaciones sindicales y empresariales es inadecuada; según su visión, el problema de la formación profesional ha de ser resuelto por las propias empresas.

Pero esta solución no está exenta de dificultades, incluso desde el punto de vista de la eficiencia empresarial. Como sostiene Sanchis (1991), una mano de obra flexible y polivalente, como es la que demanda y requiere el sector empresarial, ha de poseer una formación de base muy sólida, así como una gran disponibilidad hacia la formación permanente; esta debe ser organizada partiendo de una buena articulación entre los aparatos de producción y los aparatos (también públicos) de educación. Dejar la formación en manos de las empresas tiene sus peligros: los intereses particulares y a corto plazo de las empresas no tienen por qué coincidir, ni tampoco prevalecer, sobre los intereses de los trabajadores, ni con las necesidades a largo plazo del sistema productivo. No obstante, pueden existir necesidades de formación concretas que habrían de ser diseñadas *ad hoc* para cada empresa; la reconversión de las empresas para atender demandas cambiantes y la necesidad de ser cada día más competitivas, so pena de desaparecer, requiere diseñar procesos formativos idiosincrásicos al aquí y ahora de la empresa.

2.8.4. La perspectiva institucional

Las iniciativas institucionales son múltiples y de desigual calado. Nos centraremos en la Cumbre de Luxemburgo, por las especiales repercusiones, por lo novedoso de las medidas adoptadas y por el alcance que tuvieron en los distintos Estados miembros de la Unión Europea.

Un mercado de trabajo con un desempleo persistente y con un crecimiento del empleo débil condujo a la Unión Europea a consensuar un paquete de reformas que se conoce con el nombre de Proceso de Luxemburgo. El problema estructural del mercado laboral ha generado la iniciativa conocida como Estrategia Europea para el Empleo. Básicamente se trata de ayudar a los Estados miembros y a los agentes sociales a modernizar los mercados de trabajo y sus sistemas de protección social, así como fomentar políticas alternativas de reformas estructurales. El Proceso de Luxemburgo funciona como un programa de trabajo permanente de planificación, vigilancia, examen y reajuste anual, y ha logrado aumentar la transparencia, la responsabilidad política, el compromiso de los agentes implicados, y ha acelerado las reformas del mercado laboral.

En el preámbulo de la Orientación para el Empleo (n.º 4, 2002), se insta a los Estados miembros a fomentar la formación profesional en las empresas de los empleados o de las personas que se encuentran en situación de “búsqueda activa de empleo”. De esta

manera, los mercados de trabajo pueden responder eficazmente a la necesidad de nuevas cualificaciones demandadas por la economía basada en el conocimiento, y se puedan crear empleos de alta calidad y productividad (Sanchis, 2003).

En las distintas conferencias sobre educación celebrada en las últimas décadas, se destaca el papel relevante de la educación básica. En concreto, en la conferencia de Jomtien, celebrado en marzo de 1990, se señala que las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, resolución de problemas...), y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) son necesarios para que las personas sobrevivan, desarrollen plenamente sus capacidades, vivan y trabajen de manera digna, participen activamente en el desarrollo y mejora de la sociedad, de la calidad de vida, aprendan a tomar decisiones cabales y asuman la filosofía del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este mundo complejo y cambiante es necesario dotar a las personas de una serie de capacidades (razonamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, autonomía, trabajo en equipo...), articuladas en competencias básicas (integradas por conocimientos, habilidades y actitudes), que les permitan aprender a lo largo de toda la vida, y elaborar y aplicar los conocimientos cuando sea necesario. Esto será factible en un marco sociopolítico que asegure libertad y recursos básicos para una vida digna.

2.9. Transiciones y proyecto de vida

Las personas pueden afrontar los procesos de transición de dos maneras muy diferentes: precipitadamente y sin elementos suficientes de juicio para una adecuada toma de decisiones; o bien pausadamente, evaluando sus posibilidades en el marco de las circunstancias políticas, socioeconómicas y culturales (Santana Vega, 2007; 2015).

En el ámbito de la orientación educativa y profesional, uno de los tópicos más relevantes, y absolutamente imprescindibles para trabajar con los jóvenes, es la construcción del proyecto de vida. La elaboración de proyectos razonables y juiciosos tiene una especial trascendencia para afrontar con madurez de criterio la toma de decisiones vitales y los periodos críticos de transición académica y profesional (Santana Vega, 2009; 2010; 2012, Santana *et al.*, 2010; Santana *et al.*, 2012; Fontana y Santana, 2012; Santana *et al.*, 2023; Santana, *et al.*, 2023). La adolescencia es la etapa de la vida de mayor incertidumbre a la hora de tomar decisiones, razón por la cual resulta fundamental el diseño de proyectos de vida a través del análisis concienzudo y pausado de las competencias y deseos personales. Esto se reflejaba muy bien en la película *El club de los poetas muertos*:

Venid, amigos y amigas, no es tarde para buscar un mundo nuevo, pues sueño con navegar más allá del crepúsculo, y aunque ahora no tengamos la fuerza, que antaño movía cielos y tierra, somos lo que somos, un mismo temple de corazones heroicos, debilitados por el tiempo, pero voluntariosos para buscar, luchar, encontrar y no rendirse.

El proyecto de vida nos marca una meta vital, nos dirige hacia un propósito que queremos lograr. La finalidad de construir un proyecto de vida es porque queremos ser felices, desarrollar nuestras capacidades y mejorar nuestra calidad de vida. Además, es útil para los adolescentes, ya que les sirve como punto de referencia para contrastar ideas, pedir opiniones, revisar acciones, rectificar rumbos o solicitar apoyos; de esta manera, los jóvenes podrán tomar las mejores decisiones: las más informadas, las más debatidas, las más reflexionadas, las que más apoyen y propicien la cristalización de sus anhelos, de sus planes, de sus ilusiones (Tuirán *et al.*, 1999). Un proyecto de vida primero ha de imaginarse, ha de dibujarse en nuestro horizonte vital y así podrá plasmarse en el mundo real. Las TIC representan un recurso valioso, en el que los jóvenes están siendo ampliamente socializados, para el diseño, desarrollo y autoevaluación del proyecto de vida.

La construcción del proyecto de vida puede iniciarse a lo largo de la etapa de secundaria. Su carácter no es finalista, sino continuado y dinámico; es decir, la persona debe estar dispuesta a replantearse sus caminos y planes (Rodríguez Moreno, 2003). Concretamente, la persona debe formarse para:

- Definir un proyecto y fijar una meta.
- Identificar y evaluar los recursos que tiene y los que necesita (tiempo y dinero).
- Establecer prioridades y seleccionar objetivos.
- Equilibrar los recursos para lograr metas múltiples.
- Aprender de acciones pasadas y proyectar las futuras.
- Hacer un seguimiento de cómo progresan nuestros proyectos.
- Realizar los ajustes necesarios en el proyecto.

2.9.1. Algunas definiciones de proyecto de vida

Las definiciones sobre qué se entiende por proyectos de vida se recogen en el cuadro 2.3 (Rodríguez Moreno, 2003; Romero Rodríguez, 2009).

En la construcción del proyecto profesional o vital, el portafolio es una herramienta crucial. El portafolio es un dossier que contiene datos objetivos y subjetivos de una persona sobre su bagaje personal, actitudinal y competencial, y en el que se anotan sus reflexiones sobre las evidencias, conocimientos, experiencias personales, etc. (Rodríguez Moreno, 2003; 2009).

Reflexionar y elaborar una narrativa coherente de nuestra vida es de gran utilidad para ubicarse en una carrera o en un lugar de trabajo, profundizar en el autoconocimiento y avanzar en el crecimiento personal y profesional. En el portafolio se han de señalar los objetivos que se persiguen, para darle coherencia y unidad y que no sea una mera yuxtaposición de documentos de diversa índole. El dossier puede contener: documentos que demuestran las competencias o habilidades adquiridas, actividades realizadas,

historias de vida, narraciones, incidentes críticos, balance de competencias (hacer consciente al alumnado de las competencias requeridas para el mundo del trabajo), cartas de recomendación, documentos acreditativos, currículum vitae, preparación de entrevistas, etc. La construcción del portafolio es una herramienta para el aprendizaje continuo en el proceso de autoevaluación, de autoorientación y de gestión de la propia trayectoria vital y profesional. Además de ser una herramienta para la autoevaluación, tiene utilidad para un tercero (profesorado, empleador...), ya que permite hacerse una idea de las aptitudes, competencias y actitudes de la persona (Planas *et al.*, 2012b).

CUADRO 2.3. *Definiciones de proyecto vital y profesional*

<i>Autor/Año</i>	<i>Definición de proyecto de vida</i>
Guichard (1995)	El proyecto significa poner en relación de manera significativa el pasado, el presente y el futuro, privilegiando la dimensión de futuro.
Bernard (1995)	Se trata de interrogarse sobre la vida, sobre el sentido que se desea darle. Interrogarse sobre su vida, vida en movimiento, movimiento alimentado, sostenido por un ideal, un objetivo, un proyecto; ser en proyecto, más que tener un proyecto.
Romero (1999)	Construcción activa en la que se trabaja sobre y se expresa la propia imagen de sí mismo, que: 1) implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades, 2) requiere de un proceso previo de información, exploración, decisión y formulación de objetivos, 3) se concreta en un plan de acción, que genera desarrollo personal, y 4) puede ser aprendido.
Rodríguez Moreno (2008)	Trabajo de introspección caracterizado por la construcción activa y continuada del significado vital y/o profesional. Es un conjunto de actividades de análisis personal, generalmente registrado en un portafolio o dossier, en el que se recogen los datos objetivos y subjetivos de una persona sobre su bagaje personal, actitudinal, competencial, y se anotan sus reflexiones, que le ayudarán a ubicarse en una carrera y en un lugar de trabajo.
Dávila y Maturana (2009)	La consciencia del sentir, la reflexión sobre el hacer y un actuar responsable en las tareas que emprenden como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto.
Proyecto DESECO Rychen y Salganik (2004)	El proyecto de vida es el resultado de la capacidad de elaborar y llevar a cabo proyectos personales. Orientación hacia el futuro que implica optimismo, y que los individuos interpreten la vida como una narración ordenada, a la que pueden dar sentido y propósito en un entorno cambiante, a menudo fragmentado. Las capacidades concretas que conforman esta competencia clave son definir un proyecto y fijar una meta, identificar y evaluar los recursos de los que se dispone y los que se necesita (tiempo y dinero), establecer prioridades y seleccionar objetivos, equilibrar los recursos que se necesitan para lograr metas múltiples, aprender de acciones pasadas, proyectar las futuras, hacer un seguimiento de cómo progresan nuestros proyectos y hacer ajustes.

2.9.2. Dimensiones del proyecto de vida

El proyecto personal de vida implica la construcción y valoración de la identidad personal. Requiere de autonomía social, moral, afectiva, cognitiva y motriz. En el proyecto de vida se trazan una serie de objetivos vitales (personales y profesionales) que han de ser alcanzables en un lapso de tiempo previamente definidos, mediante la planificación de acciones y actividades (cuadro 2.4).

CUADRO 2.4. *Componentes del proyecto de vida*

Dimensiones	– Capacidad de: 1. Comunicación y convivencia. 2. Dominio corporal. 3. Reflexión y elección. 4. Interpretación y transformación de la realidad natural, social y personal. 5. Capacidad de disfrute. – Actitudes de comprensión, acción y valoración hacia sí mismo, hacia el mundo social y hacia el medioambiente.
-------------	---

El diseño del proyecto personal de vida implica la construcción y la valoración de la identidad personal. Es preciso que el individuo posea autonomía en todos los ámbitos de su desarrollo, que sea capaz de comprender su entorno, actuar y valorar qué cambios deben darse para crear un proyecto de vida óptimo. La autonomía debe brindar a los sujetos los medios y las circunstancias para que puedan actuar desde sí, viendo y entendiendo lo que quieren, de forma que puedan aprender a ser espontáneamente éticos y socialmente responsables.

Para la elaboración del proyecto de vida, el análisis del sistema de valores de cada individuo es fundamental, pues una educación moral basada en la construcción racional y autónoma de los valores permite al sujeto conocerse mejor a sí mismo (Puig y Martínez, 1989, cit. en Rodríguez Moreno, 2003). Martínez (1995) propone algunos valores o capacidades morales que desarrollar en los sujetos: *a)* el autoconocimiento; *b)* la autonomía o capacidad de autorregulación; *c)* la capacidad de diálogo; *d)* la capacidad de transformar el entorno; *e)* la comprensión crítica; *f)* la empatía y perspectiva social; *g)* las habilidades sociales básicas, y *h)* el razonamiento moral. Antes de incorporarlos en programas formativos han de ser analizados intentando acompasar la razón, el diálogo y la acción.

Como muy certeramente señala Morin (2001), la ética no se enseña con lecciones de moral; debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Esta triple realidad la llevamos impresa y desde la educación se ha de procurar el desarrollo de la

autonomía, de la participación comunitaria y la conciencia de pertenecer a la especie humana. De ahí que Morin (2001) sostenga que las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio sean: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia; y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación ha de contribuir a una toma de conciencia de nuestra tierra-patria y permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal. Desde este enfoque humanista y complejo de Morin será factible construir proyectos de vida conciliando el bien común con el personal.

D'Angelo (2002) ha diseñado un procedimiento para elaborar proyectos de vida hipotéticos-reales. Se parte de la proyección fantástica o idealizada de las dimensiones del proyecto de vida y se contrastan con las expresiones argumentadas, racionales y conscientes del individuo. A partir de estas construcciones hipotéticas y su confrontación con los enunciados del proyecto de vida real, se elaboran proposiciones de acción y reconstrucción de los proyectos de vida. Este procedimiento puede combinarse con la utilización del modelo de toma de decisiones DEDALUS (D: descubrimiento y definición de los problemas vitales; E: exploración del contexto social y la historia de vida; D: matriz DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades), autorreflexión de tareas vitales; A: análisis de alternativas y metas (campos de acción y pertinencia), configuración de nociones propias de proyectos de vida; L: líneas de acción posibles (interrelación de planes de acción en las diferentes esferas de la vida), configuración de nociones propias de proyectos de vida; U: ubicación temporal y propositiva de las metas y acciones; y S: síntesis metacognitiva, aplicación y autorrealización.



Ideas clave

La transición sociolaboral de los jóvenes es un reto para los sistemas políticos, el sistema educativo y laboral, y un problema que deberemos atajar con fórmulas originales. Generalmente el nivel y el tipo de estudios son factores relevantes para la incorporación al mundo del trabajo. También la adquisición de competencias incrementa las posibilidades de las personas de acceder a las ofertas de empleo o para promocionar en su lugar de trabajo. Otra cuestión es la infrautilización de los recursos humanos, ya que muchos jóvenes están desempeñando una actividad laboral muy por debajo de la cualificación adquirida a través de la educación reglada y la no reglada.

La transición a la vida activa pasa por crear buenos planes de formación inicial y continua que formen adecuadamente a los jóvenes para desempeñar con solvencia un empleo que les garantice una vida digna, y por potenciar una política de la vida cotidiana justa y equitativa con la ciudadanía en su conjunto.

Para atajar los problemas del desempleo juvenil habrá que trabajar, en una especie de fuego cruzado, entre la política de juventud que explore las condiciones de vida de los jóvenes

Para orientar no bastan los conocimientos psicopedagógicos

y su acceso al mercado laboral, y las políticas activas de empleo que diseñe medidas heterodoxas para paliar o atenuar el sangrante problema de la transición sociolaboral de los jóvenes.

La realidad económica, laboral, social, familiar y educativa tiene una impronta poderosa en el acceso al mercado laboral y en el proceso de transición a la vida activa. En la sociedad contemporánea no basta con estar pertrechados del billete de la formación (entendida en sentido amplio: conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia el trabajo), porque puede conducir a un “viaje hacia ninguna parte”. Los jóvenes han de estar en posesión de diversos billetes si quieren subirse al tren del empleo: el de la formación básica profesional, el billete de los excedentes educativos (conocimiento de un segundo y tercer idiomas, conocimientos informáticos, etc.), el billete de las relaciones familiares y de amistad influyentes (que abre muchas puertas en el mercado laboral), entre otros. Pertrechados de tales billetes se podrá transitar por la vida sociolaboral con menos escollos psicológicos, sociales y económicos.



Aplica lo aprendido

1. En grupos pequeños buscad recortes de periódicos donde se vean reflejados diferentes valores y/o contravalores que imperan en la sociedad occidental. Una vez realizada la lectura, debéis distinguir qué valores y contravalores parecen enfrentarse.
2. Reflexionad sobre la relevancia del discurso de Martin Luther King para la construcción del ideal de igualdad de oportunidades y la erradicación de la injusticia social. Este discurso fue leído en las gradas del Lincoln Memorial durante la histórica Marcha sobre Washington DC el 28 de agosto de 1963. A continuación, te facilitamos un fragmento:

Cuando los arquitectos de nuestra república escribieron las magníficas palabras de la Constitución y de la Declaración de Independencia, firmaron un pagaré del que todo estadounidense habría de ser heredero. Este documento era la promesa de que a todos los hombres les serían garantizados los inalienables derechos a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. [...]. Hoy les digo a ustedes, amigos míos, que, a pesar de las dificultades del momento, yo aún tengo un sueño. Es un sueño profundamente arraigado en el sueño “americano” [...]: que todos los hombres son creados iguales. Sueño que un día, en las rojas colinas de Georgia, los hijos de los antiguos esclavos y los hijos de los antiguos dueños de esclavos se puedan sentar juntos a la mesa de la hermandad. Sueño que un día, incluso el Estado de Mississippi, un Estado que se sofoca con el calor de la injusticia y de la opresión, se convertirá en un oasis de libertad y justicia. Sueño que mis cuatro hijos vivirán un día en un país en el cual no serán juzgados por el color de su piel, sino por los rasgos de su personalidad [...].

PARTE II

Los protagonistas

3

Los protagonistas de la orientación

En la vida cotidiana abundan las anécdotas de personas que narran cómo un mal asesoramiento o la falta del mismo les condujo a errar en la elección de su carrera. Seguramente si la vida les ofreciera una segunda oportunidad harían algo distinto. Cuando se le pregunta al alumnado universitario si el asesoramiento que recibieron en la etapa de la escolaridad obligatoria o postobligatoria les resultó útil para decantarse por determinados estudios, la respuesta casi unánime es que no. Algunos señalan que no eran conscientes de que este servicio existiese en sus centros educativos; otros, por el contrario, sí eran conscientes de su funcionamiento, pero no fueron atendidos debidamente en él. Tampoco la tutoría sale bien parada en el sondeo a los estudiantes (Santana y Feliciano, 2009; Santana *et al.*, 2010); la experiencia compartida es que las sesiones de tutoría funcionaban como un tiempo de recuperación de materias instrumentales, en la mayoría de los casos.

Quizá muchas personas piensen que con un asesoramiento adecuado se habrían decantado por otros estudios y por otra actividad profesional diferente a la que desempeñan actualmente; trabajar a gusto, y en lo que más le atrae a una persona, es un deseo que se cumple en pocos casos. El mundo de la interpretación es uno de ello; tal es el grado de satisfacción de quienes trabajan en él que suelen afirmar que pagarían por hacer su trabajo. Para el común de los mortales la realidad es que el trabajo es una forma de ganarse la vida, y esta empieza una vez que acaba la jornada laboral.

3.1. La orientación en la etapa de infantil y primaria

En este apartado vamos a analizar los principios sobre los cuales se construye la actuación profesional en estas etapas, así como algunos programas e iniciativas desarrollados en el contexto educativo.

3.1.1. Principios de la orientación

La orientación educativa en las etapas de infantil y primaria ha de estar regida por principios que se ajusten a la naturaleza de las etapas (VV. AA., 2001; Mérida *et al.*, 2012):

1. Conocimiento del alumno: en la escolaridad obligatoria se han de crear las condiciones para profundizar en el conocimiento de sí mismo y para fomentar la curiosidad intelectual. Qué duda cabe de que el conocimiento más importante es el conocimiento de sí mismo y que el aprendizaje más importante es aprender a aprender. La formación de un autoconcepto ajustado de sí mismo y de una buena autoestima es responsabilidad del entorno familiar y del entorno escolar, y ninguno de ellos puede eludir esta tarea, dada su especial incidencia en el desarrollo saludable de las personas.
2. Individualización o personalización de la enseñanza: el trabajo docente ha de tener como eje al alumnado y su diversidad; aunque compartamos la experiencia humana, cada persona es única e irrepetible. Asumir este principio supone que el profesorado y los orientadores no pueden desplegar una conducta profesional diseñada para un hipotético e inexistente alumno estándar. Antes bien, ha de esforzarse en proporcionar una respuesta educativa diversa para atender a la diversidad. Se ha de adecuar la enseñanza a las características del alumnado (sus capacidades, conocimientos previos, estilo de aprendizaje, intereses, motivaciones...), adoptando un modelo curricular flexible, evitando así la formación de falsas expectativas, prejuicios y generalizaciones. El orientador es una pieza clave, junto con el profesorado y el tutor, en la construcción de conocimiento sobre el alumnado y sus circunstancias vitales.
3. Atender y dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumnado: la formación de los profesionales de la orientación les capacita para dar respuesta a las necesidades del alumnado, y representa una de las tareas prioritarias de la orientación educativa. Los resultados de la investigación en el campo de la psicopedagogía muestran a las claras cómo los problemas de aprendizaje, de adaptación al entorno escolar, social o familiar, los desajustes afectivos, emocionales y familiares inciden directamente sobre el redimiendo escolar. Los documentos diseñados para la planificación institucional (PEC y PCC) han de contener posibles respuestas educativas ante las necesidades de la etapa. La naturaleza de las respuestas pueden ser de diversa índole: a) respuestas curriculares: diseño, elaboración, desarrollo y evaluación de las adaptaciones curriculares con distintos grados de significatividad; b) respuestas organizativas: planificación y organización de los recursos humanos y materiales del centro y de las medidas educativas adecuadas. La orientación debe intensificarse con el alumnado que por sus condiciones familiares y socioculturales se encuentra en

desventaja educativa; es decir, presenta necesidades educativas concretas tales como carencias de hábitos de trabajo y estudio, actitudes de rechazo hacia la formación, falta de la cultura del esfuerzo, de voluntad y de disciplina, escasez de conocimientos escolares previos.

4. Educación integral e inserción social: han de contemplarse una diversidad de objetivos educativos para responder a la dimensión intelectual, afectiva, emocional, vocacional, social, moral y física de la persona. El clima del grupo-clase es decisivo para propiciar la inserción social de los alumnos y el equilibrio personal. El profesor-tutor ha de crear las condiciones para propiciar un buen clima de trabajo y una sana red de relaciones entre el alumnado, entre alumnos y profesores, entre profesorado y familia... La evaluación debe contemplar la totalidad de los objetivos previstos si se quiere alcanzar el viejo *desideratum* de la educación integral. Aquello que no es evaluado es como si no existiera, de tal manera que sea percibido por el alumno como poco relevante; además, el profesor tiende a incidir más en aquello que es objeto de evaluación.
5. Coordinación interna y externa: es necesario crear criterios y pautas comunes de actuación entre el profesorado; la orientación y la acción tutorial han de velar por que este principio fundamental se ponga en práctica y evite situaciones indeseables de desaprovechamiento de los recursos materiales y humanos. La coordinación externa es necesaria para el intercambio de información y la solicitud de colaboración. El centro escolar ha de buscar la complementariedad de los recursos educativos del entorno en el que niños y adolescentes desarrollan su vida. Un eje clave de la coordinación es la mediación para la resolución de problemas y conflictos. La orientación y la acción tutorial han de hacer frente a la necesidad de mediación: entre padres e hijos, entre familia y centro, entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre profesores... Esta necesidad de mediación es más evidente en contextos multiculturales. En la figura 3.1 se plantean los motivos y la necesidad de la acción tutorial en el escenario escolar.
6. Transición entre ciclos y etapas: la orientación ha de ser en el plano ideal de naturaleza preventiva y continua, pero en el plano real es de naturaleza terapéutica y puntual. De esta forma, aún hoy existe un divorcio entre ambos planos. En los documentos oficiales, que regulan la naturaleza y funciones de la orientación, se apela a la necesidad de actuar de manera preventiva, potenciando el desarrollo personal y la orientación a lo largo de la escolaridad obligatoria y de la vida. Pero entre los pasillos y clases de muchos centros educativos se perpetúan los viejos esquemas de actuación: la acción orientadora se pone en marcha en los momentos críticos (en los pasos de una etapa a otra, al inicio de la escolarización, al final de...).

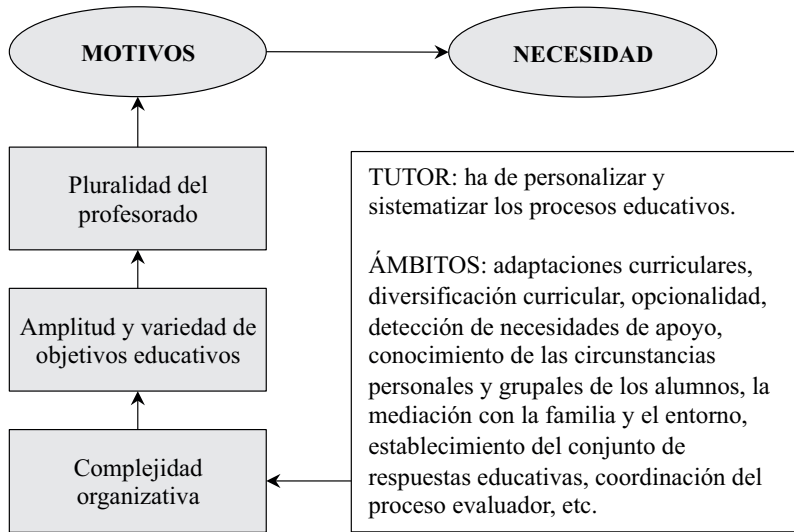


Figura 3.1. Motivos y necesidad de la tutoría.

En las etapas de infantil y primaria han de sentarse las bases para la creación del “pensamiento hábil”, entendido como la “capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuanto más conocimiento se tenga, es más probable que el pensamiento sea más rico y la ejecución intelectual más eficaz. Pero personas con el mismo conocimiento pueden diferenciarse en la habilidad de pensar, de aplicar lo que saben” (MEC, 1992: 51). Aprender a pensar contribuirá a mejorar el desempeño intelectual futuro en materias abstractas, a elevar el rendimiento escolar y la competencia interactiva en situaciones sociales.

Pero no solo es suficiente que el alumnado aprenda a pensar, sino que ha de aprender a pensar por sí mismo. Para Piaget (1969: 169) el objetivo de la educación consiste en formar personalidades con iniciativa que, en cualquier terreno profesional o de otra índole, sean capaces de inventar en lugar de repetir. Y en este punto Piaget cita la frase de un colaborador del centro de epistemología, Papert, quien acertadamente señaló: “Siempre que se le enseña algo a un niño se le impide que lo invente”.

3.1.2. Las funciones del tutor

La tutoría en la etapa de educación primaria tiene como finalidad principal fomentar el desarrollo integral, así como sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; el pro-

fesorado tutor en esta etapa es considerado un educador-orientador. En los siguientes apartados resumiremos algunas de las funciones del profesorado-tutor con la familia, el alumnado y el profesorado (Santana-Vega, 2015; Pantoja, 2013; López Aguilar *et al.*, 2024):

- *Funciones del profesorado tutor con la familia.* Un aspecto esencial, que es necesario contemplar cuando estamos tratando la etapa de infantil-primaria, es la relación estrecha que ha de haber entre los colegios y la familias; la institución escolar ha de arbitrar las medidas oportunas para establecer nexos de comunicación con los miembros de la familia, analizar los parámetros que sustentan el estilo educativo de los padres y madres, analizar conjuntamente con la familia la cuestión de por qué educan a sus hijos de la manera en que lo están haciendo y analizar si el estilo educativo de la familia entra en conflicto con los estilos educativos hegemónicos en el centro educativo. Por tanto, el profesorado tutor ha de estar comprometido con la tarea de mejorar la relación que se va fraguando entre la familia y la escuela; también ha de concienciar a la familia sobre la necesidad de acompasar los estilos educativos de centro con los estilos educativos del núcleo familiar. Nadie discute los beneficios que se generan en la educación de los niños y niñas cuando hay una buena implicación de la familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos. La participación de la familia en el diseño, desarrollo y puesta en marcha de las actividades es una garantía de éxito de las mismas. En el diseño de las actividades habría que ser más creativos e imaginativos, e ir más allá de las consabidas reuniones para informar del rendimiento académico de sus hijos; de su participación en las actividades extraescolares, de las entrevistas con los padres o madres solicitadas por la tutora o tutor cuando se ha dado en el centro un incidente crítico en el que está involucrado su hijo/a, etc.
- *Funciones del profesorado tutor con el alumnado.* La atención/apoyo al alumnado a través de la acción tutorial del profesorado constituye uno de los indicadores de la calidad de la educación (Santana-Vega y Feliciano-García, 2006; Santana-Vega y Fontana-Abad, 2013; Santana-Vega y Planas-Domingo, 2013; López Aguilar *et al.*, 2024). La acción tutorial en esta etapa, como en la etapa de la secundaria obligatoria, se centra en el alumnado etiquetado como “problemático”, bien porque tenga dificultades de aprendizaje, presente conductas desadaptadas dentro del aula, sea conflictivo en sus relaciones interpersonales. Además, la casuística de los problemas en los que ha de centrarse la acción tutorial con el alumnado se ha ampliado por el mal uso que se hace de las nuevas tecnologías: cada vez se accede a edades más tempranas al uso de la pornografía, a películas para adultos, al uso abusivo del móvil que genera adicciones y un largo etcétera. Esta amplia casuística que ha de atender el profesorado tutor, con el apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de la zona,

dificulta que se centren en lo actualmente nuclear de la actuación del profesorado tutor: la optimización del proceso de aprendizaje del alumnado; el fomento de valores, la creación de una buena autoestima, entre otros temas; la realización de actividades de acogida, de desarrollo de hábitos de limpieza (personal, aula, centro); celebración de asambleas para dar a conocer las normas básicas de convivencia de la clase, del centro, etc.; la aplicación de test sociométricos que permitan la elaboración de sociogramas para conocer la situación social de la clase (alumnado rechazado, olvidado...), el agrupamiento del aula (pequeños grupos, rincones, en forma de U); la distribución de tareas, evitando todo tipo de discriminación por razón de género; el respeto hacia las personas con las que se convive; la mejora de la relación familia-escuela, la búsqueda de concordancia, o la necesidad de acompañar las pautas educativas del centro y de la familia.

- *Funciones del profesorado tutor con el equipo educativo.* El aprender a aprender y aprender a pensar han de ser labores de todo el equipo docente. Una de las actuaciones más relevantes que ha de realizar el tutor con el resto del profesorado que imparte docencia en un nivel educativo es la de mejorar la convivencia escolar, debido a la incidencia que tiene este aspecto a la hora de fomentar un buen clima de trabajo y la buena marcha del curso. En las etapas de educación infantil y primaria se ha de velar por preservar la salud mental del profesorado y crear entornos de trabajo saludables, ya que esto tendrá repercusiones en la continuidad pedagógica del profesorado y también del alumnado. Si el alumnado percibe un ambiente hostil o el profesorado vive en una atmósfera donde el conflicto es la tónica dominante serán factores de discontinuidad educativa. La coordinación de las sesiones de evaluación, el crear un ambiente de trabajo colaborativo, el fomentar la comunicación positiva con el alumnado, entre el profesorado y con la familia, han de ser tareas consustanciales a la labor tutorial. Otra función no menos relevantes es la búsqueda de pautas pedagógicas consensuadas para dar coherencia a los planteamientos educativos del centro; asimismo se ha de formar al alumnado en las estrategias, técnicas y hábitos de estudio que potencien su rendimiento académico, sin ahogar su curiosidad intelectual.

3.1.3. La formación del profesorado tutor

Son escasos los trabajos que estudian la incidencia de la formación inicial y continua en la labor profesional del profesorado tutor (López Aguilar *et al.*, 2024). En lo que respecta a la formación inicial que se da en las facultades de educación de las universidades públicas españolas, algunas han optado por incorporar en los programas de estudio de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria asignaturas relacionadas con la función tutorial del profesorado en ambas etapas.

En lo que concierne a la formación continua, básicamente los trabajos se centran en analizar la competencia tecnológica del profesorado (Ruiz-Palmero *et al.*, 2023), en el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación por parte de las familias y el alumnado como un recurso para desarrollar la acción tutorial (Pantoja y Castellano, 2015), en la percepción del profesorado-tutor de sus dificultades para ejercer su labor tutorial y de esta forma ser capaz de identificar las posibles áreas de mejora (Urosa-Sanz y Lázaro-Fernández, 2017) o la labor del profesorado-tutor con respecto a las relaciones familia-escuela (Ceballos y Saiz, 2019). Para garantizar una formación más integral del alumnado, no basta con arbitrar las medidas necesarias para garantizar la formación del profesorado-tutor a lo largo de su ejercicio profesional (Rodríguez y Romero, 2015); los tutores han de tener un código deontológico, han de poner en práctica lo programado en los planes de acción tutorial y han de propiciar una mayor coordinación horizontal y vertical entre el profesorado-tutor, para evitar solapamientos en el plan de actuación y en la propuesta de tareas y actividades. La falta de tiempo y de formación impide que la atención/apoyo al alumnado se convierta en una herramienta poderosa para lograr un viejo deseo de todos los sistemas educativos: la formación integral del alumnado.

Una de las funciones centrales del profesorado tutor en la etapa de infantil y primaria es velar por crear una comunicación fluida y auténtica entre la institución escolar y la familia. La investigación de Ceballos y Saiz (2019) sobre la relación familia-escuela señala que es necesario:

1. Explorar y compartir lo que se consideran buenas prácticas pedagógicas, sobre qué hacer y cómo hacer para conseguir que las familias se impliquen, tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje, de manera continuada y no de forma puntual, para tratar de resolver algún incidente crítico surgido en el espacio del centro.
2. Desarrollar iniciativas que aumenten la toma de decisiones de las familias más allá de los espacios formales.
3. Ampliar el uso de las nuevas tecnologías como una herramienta de comunicación y participación de las familias en el espacio de la escuela. Sin embargo, a mi modo de ver, la comunicación interpersonal y de carácter presencial ha de estar presente también para no quitarle calidez a la comunicación humana.

3.1.4. Las coordenadas de la orientación profesional

A buen seguro que todos conocemos casos de vocaciones tempranas; es obvio que hay niños que desde pequeños creen saber qué quieren ser de mayores. Pero también conocemos historias de personas que llegan a la universidad sin tener muy claro si esa

era su vocación. El Gobierno británico se ha tomado en serio la clásica queja de que la orientación profesional de los alumnos preuniversitarios flaquea. Para hacer frente a un mal endémico de su sistema educativo, y que también lo es del sistema educativo español, ha tomado la medida de que desde las escuelas de primaria se inicie la orientación profesional. El objetivo es que los niños de entre 7 y 11 años puedan empezar a decidir qué quieren ser cuando sean adultos y sean capaces de desarrollar sus aspiraciones profesionales, especialmente en las zonas mas desfavorecidas económicamente.

Así pues, en el Reino Unido la orientación profesional tiene una gran relevancia en la educación primaria; la idea es que desde los 7 a los 11 años los niños vayan sopesando qué quieren ser de mayores. De esta manera, se evitaría que en la etapa preuniversitaria muchos alumnos sigan sin saber por qué actividad profesional se van a decantar en el futuro.

El Ministerio de Infancia, Familias y Escuelas del Reino Unido ha aplicado un programa experimental en 38 escuelas para que los alumnos y alumnas de primaria asistan a charlas informativas impartidas por empresarios y universitarios de distintas ramas del saber para proporcionarles orientación profesional. El programa pretende hacer un seguimiento y ver la evolución de los niños hasta que cumplan 18 años. Asimismo, persigue eliminar los estereotipos negativos sobre los segmentos de población con menos recursos económicos y, por tanto, con hijos que ven limitadas sus posibilidades de acceder a la educación superior. El plan del Gobierno londinense se basa en estudios sociales que muestran que la mayoría de los niños menores de 11 años quieren ir a la universidad (75%), y se plantean metas elevadas. Ese es el potencial sobre el que los profesores y los padres han de trabajar, especialmente en aquellos casos en los que no hay una tradición universitaria en la familia. La cuestión no es tanto ayudar a los niños a decidir qué trabajo quieren tener en su vida adulta, sino ayudarles a pensar que tienen el potencial para conseguir lo que quieran. Según el Gobierno británico, empezar a pensar en el futuro profesional a los 14 años, cuando la enseñanza secundaria obliga a elegir una serie de asignaturas, es demasiado tarde. Como se señalaba anteriormente, el Ministerio de Educación pretende trabajar especialmente con aquellos niños cuyos padres no poseen estudios universitarios; la idea es mostrarles que cuentan con el potencial suficiente para ser/hacer lo que quieran en la vida, sin ser prescriptivos con aquello que pueden o no hacer profesionalmente en un futuro (*El País*, 26-10-2009).

En España los datos de la encuesta “¿Qué quieres ser de mayor?”, realizada a 2.000 niños con edades comprendidas entre los 4 y los 17 años, por la empresa de recursos humanos Adecco y su fundación en Valencia, muestran lo siguiente: un 74,4% creía tener vocación para desempeñar distintos trabajos profesionales, un 23% consideraba que es más importante el sueldo que el trabajo desarrollado y un 2% pensaba que ambos aspectos eran igualmente valiosos. La variable sexo tiene una clara incidencia en los re-

sultados: las niñas son más vocacionales que los niños, hasta un 83,6% de las encuestadas valoraban más el trabajo de sus sueños que los niños (66,1%). El aspecto económico tiene mayor peso a medida que se adquiere conciencia de su valor; pero habría que introducir la reflexión de que el dinero no compensa si no te sientes realizado en el trabajo. La encuesta no aporta datos segregados por edades, de ahí que no podamos conocer de qué manera la edad incide en la importancia concedida al factor económico. Las profesiones más solicitadas por los niños valencianos son: un 28,9% desea una profesión vinculada al deporte, un 18,6% prefiere trabajos relacionados con el mundo científico y un 8,2% trabajos relacionados con la seguridad. Las niñas se agrupan en profesiones como la enseñanza (27,8%), la sanidad (12,4%) y el cuidado de los animales (11,3%). La mayoría de los niños y niñas eligen la profesión que les apasiona y pocos siguen los pasos de sus padres; solo un 3% aspira a tener la profesión de sus padres, porcentaje que se da prácticamente igual en niños que en niñas.

El sistema educativo tiene la responsabilidad de asesorar e informar a los niños sobre el amplio abanico de posibilidades profesionales a las que pueden aspirar; esta información, esencial en la formación infantil, puede ofrecerse por medio del uso de las TIC. La reforma de la educación primaria en países como España o Reino Unido persigue, entre otros objetivos, que niños y niñas dominen las herramientas de Internet y conozcan sus fuentes informativas y sus posibilidades de comunicación (Wikipedia, Twitter, pódcast, Facebook, blogs, etc.). El proyecto Escuela 2.0 pretende la renovación tecnológica de la educación escolar y la mejora de la calidad de educación. A través de un teclado de ordenador, pizarras digitales y conexión a Internet se persigue familiarizar al alumnado con la era digital y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. El plan se inicia en 5.º de primaria hasta 2.º de la ESO (10-13 años), para posteriormente implementarse en todos los niveles de la etapa de infantil. El Ministerio de Educación tiene como reto y compromiso la formación del profesorado en el uso de las TIC para adaptar sus enseñanzas a las nuevas herramientas educativas. El uso de las TIC ha de entenderse como un complemento formativo, y en ningún caso debe desplazar el gozo de leer libros en soporte papel y el arte de la escritura.

En el decurso de la trayectoria escolar, los condicionantes educativos, económicos y socioculturales pueden modificar los pensamientos y propósitos vocacionales. Si la vocación está arraigada en el núcleo de intereses y motivaciones del sujeto, habría que afianzarla y tratar de crear las condiciones para que las aspiraciones profesionales no se vean truncadas desde pequeños. Entonces es probable que en la etapa preuniversitaria se tenga criterio para saber qué profesión elegir. Desde pequeños se ha de tomar conciencia de que en el proceso de toma de decisiones no solo cuenta el aspecto económico, sino también el profesional; realizar un trabajo gratificante, y en el que una persona se sienta realizada, no tiene precio. Desafortunadamente muchas personas realizan una función profesional que no está acorde con sus inquietudes, y

esto les resta grados de bienestar y felicidad. Al alumnado hay que concienciarlo sobre la importancia de desarrollar el ámbito profesional acorde con sus inquietudes para alcanzar la ansiada autorrealización.

La educación familiar y la escolar han de trabajar con la convicción de que valores como el esfuerzo, el pundonor, el trabajo en equipo o el afán de superación son fundamentales no solo en el mundo del deporte, sino también en el trabajo y en la vida.

3.1.5. Programas e iniciativas de orientación educativa y profesional

En este apartado se describirán brevemente algunos programas de orientación educativa y profesional.

A) El plan PROA (programas de refuerzo, orientación y apoyo)

Se empezó a desarrollar en el año 2005. Su objetivo era apoyar y reforzar al alumnado de los centros de educación primaria y secundaria con desventaja educativa asociada al entorno sociocultural. Las medidas adoptadas tenían como finalidad la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes, la integración escolar de los alumnos, la participación de las familias y las posibilidades educativas del entorno del centro. Este tipo de iniciativas son especialmente relevantes, ya que mejoran, a la larga, las expectativas formativas y sociolaborales, así como las oportunidades vitales de colectivos con un historial reiterado de fracaso escolar. Sus objetivos son:

1. Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos mediante:
 - La adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo.
 - El aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces.
 - La mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura.
 - El refuerzo de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.
2. Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro.
3. Facilitar la transición del colegio al instituto.

B) El proyecto Gades de acción tutorial en educación infantil y primaria

Es fruto del trabajo realizado, a lo largo de varios años, por un grupo de profesionales de la educación. Persiguen el desarrollo de la función tutorial del profesorado a

través de un material unificado sobre la educación en valores en las etapas de educación infantil y primaria. Uno de los ámbitos más relevantes del proyecto es el referido al aprendizaje cooperativo, de indudable valor para la orientación profesional. Las habilidades sociales generadas en situaciones de intercambio grupal son una cualidad muy valorada en el mundo del trabajo, por los buenos resultados contrastables que se obtienen con el trabajo en equipo. Los datos de la investigación lo corroboran. El aprendizaje cooperativo alude al conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos para trabajar de manera cooperativa las tareas académicas.

Johnson y Johnson (1999) analizaron tres tipos de situaciones sociales posibles en el aprendizaje (el trabajo individual, la competencia con uno mismo o con los demás y la cooperación). Los resultados señalan que las situaciones que implican intercambios sociales, es decir, las competitivas y las de carácter cooperativo, eran superiores a las individuales. Entre aquellas, las situaciones de carácter cooperativo eran causa de más y mejores aprendizajes. Para que exista cooperación en el seno de un grupo pequeño han de crearse las siguientes condiciones:

1. Interdependencia positiva. El alumnado ha de percibirse como necesario para resolver tareas; ello supone compartir recursos, objetivos comunes y definir papeles específicos para cada miembro del grupo.
2. Interdependencia cara a cara. Ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir, etc., serían requisitos necesarios para el trabajo cooperativo.
3. Responsabilidad individual. Cada componente del grupo debe responsabilizarse de su propio trabajo, de los resultados a los que llegue y de sus aportaciones al grupo.
4. Habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo. Un grupo funciona satisfactoriamente si sus componentes son capaces de desarrollar habilidades de relación social: de comunicación, de toma de decisiones, de resolución de conflictos, etc.
5. Conciencia del propio funcionamiento como grupo. Los miembros del grupo han de ser capaces de identificar y analizar lo realizado, lo que falta por hacer, si el trabajo ha salido como estaba previsto, la forma de relacionarse, etc.

C) El programa para la orientación e inserción sociolaboral

Este programa, de Santana Vega y Álvarez Pérez (1996), persigue trabajar la orientación sociolaboral desde las áreas curriculares. En el cuadro 3.1 se recogen los aspectos más destacados.

CUADRO 3.1. *Programa para la orientación e inserción sociolaboral*

<i>Ciclo</i>	<i>Teoría</i>	<i>Estrategias de actuación</i>	<i>Agentes/ Dimensiones</i>	<i>Modelo organizativo</i>
Tercer ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria	Teoría curricular	Infusión curricular de la orientación sociolaboral.	– Profesorado. – Alumnado. – Padres.	La estructura no jerárquica favorece la colaboración.
	Teoría del desarrollo de la carrera de Super	Aplicación de los principios LOGSE a la orientación. Modelo de proceso que adopta las siguientes fases: 1. A iniciativa del profesorado se produce el contacto inicial. 2. Diagnóstico de las necesidades del centro. 3. Elaboración del plan de acción. 4. Planificación. 5. Puesta en práctica del plan de acción. 6. Evaluación.	Desarrollo de los contenidos de orientación sociolaboral en las áreas de: –Conocimiento del medio. – Matemáticas. – Ciencias de la Naturaleza. – Geografía, historia y ciencias sociales. Formación del profesorado en torno a las siguientes tópicos: 1. La escuela como unidad de cambio. 2. Aprendiendo a trabajar en grupo. 3. El enfoque de educación sociolaboral. 4. La metodología de la infusión curricular	El PEC, PCC y PAT se construye de forma compartida. El trabajo colaborativo y en equipo permite reelaborar el concepto de orientación profesional.

3.1.6. *La orientación que desmonta los estereotipos de género*

Desde la etapa de infantil y primaria, la familia y el contexto escolar han de estar atentos a los mensajes que se transmite en torno a los roles de género desde el propio núcleo familiar, escolar, la publicidad, las películas, los cuentos, los libros de texto, las redes sociales, etc.

Una labor importante del equipo educativo y de los profesionales de la orientación es la de diseñar las intervenciones oportunas para desmontar los estereotipos de género que condicionan la elección académica y el futuro profesional de las jóvenes generaciones. Estos estereotipos se han ido fraguando desde la cultura patriarcal que ha prefijado los límites socioculturales, educativos, políticos y económicos de ambos sexos. La des-

igualdad entre hombres y mujeres se aprecia en muchas esferas de la vida: en su acceso a la educación, a la formación profesional y al empleo; en el reparto de tareas en el seno de la pareja y de la familia; en el trato que la publicidad, los libros de texto y otras manifestaciones culturales han dado a las mujeres.

La familia, la escuela, los medios de comunicación de masas, la publicidad, los libros de texto... juegan un papel estelar a la hora de neutralizar los estereotipos de género. Los niños y las niñas no se ven representadas en muchas ocupaciones consideradas tradicionalmente femeninas o masculinas. Este hecho condiciona su toma de decisiones y la transición al mundo del trabajo. Es importante que la sociedad en su conjunto valore por igual el papel del hombre y de la mujer en la sociedad, con todo lo que ello comporta; asimismo, se está generando un sentimiento, afortunadamente cada día más extendido en la sociedad en su conjunto, de que los hombres y las mujeres compartamos por igual la experiencia humana.

La orientación educativa y profesional debe ayudar al alumnado a descifrar y comprender la relación de los estereotipos de género con los procesos de toma de decisiones académicas y profesionales. Los profesionales de la orientación han de ofrecer las estrategias adecuadas para que el alumnado, desde las primeras etapas educativas, pueda: *a)* realizar un análisis crítico de las creencias que subyacen en los estereotipos de género; *b)* tomar conciencia de las prácticas de socialización diferencial en función del género llevadas a cabo en las familias, los centros educativos y el grupo de iguales; *c)* facilitarles la deconstrucción de dichos estereotipos y empoderarles vocacionalmente (Santana Vega *et al.*, 2023).

Desde la institución escolar se ha de fomentar el análisis de los discursos elaborados por los estudiantes para sacar a la luz los sesgos de género en la toma de decisiones. Dentro del plan de acción tutorial se han de diseñar actividades de sensibilización, exploración del yo y exploración del entorno, que ayuden a analizar las barreras de género en el desarrollo del proyecto de vida. Recientemente, tres profesoras del grupo de investigación GIOES hemos publicado el programa HEBE (Santana Vega *et al.*, 2023), dirigido al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. En este programa hay unidades didácticas con actividades dirigidas a trabajar los estereotipos de género; pero también se tratan otros ámbitos, como aprender a aprender y a pensar, aprender a convivir, aprender a tomar decisiones, entre otros. Esta propuesta de ámbitos que pueden ser trabajados desde la tutoría pueden ser también ámbitos de actuación para la etapa de primaria.

Un logro de capital importancia es la consideración social positiva de que es objeto el rendimiento escolar de las alumnas. No siempre se ha mirado con buenos ojos el hecho de que las niñas destaquen en las materias escolares, y menos si donde sobresalen es en las disciplinas de ciencias. Las estadísticas se empeñan en mostrarnos que las cosas están cambiando en lo referente a los resultados académicos según el sexo. El mejor “comportamiento” de las niñas en las tareas escolares es una tendencia general

que viene a corregir una “expectativa perversa”, según la cual las niñas tenían casi que excusarse por sus buenos rendimientos en las áreas de ciencias.

No ha desaparecido del todo a presión social ejercida sobre los varones de que ellos tienen que labrarse un porvenir brillante porque serán los que forjen el futuro de la sociedad y serán el sustento de su familia. Este hecho puede condicionar su toma de decisiones, haciendo que se decanten en el futuro por estudios que proporcionen una mayor remuneración y mayor prestigio social.

Los programas de educación para la carrera deben aumentar la adaptabilidad de los estudiantes para gestionar eficazmente su proyecto de vida en una sociedad cambiante; asimismo han de promover el análisis, el debate y la reflexión sobre el efecto de las dimensiones personales, académicas, familiares y sociales en la toma de decisiones; también es de especial relevancia fomentar el diálogo humano, abierto y auténtico con los estudiantes para que se sientan apoyados por otras personas significativas como lo son la familia, el profesorado y el grupos de iguales (Santana Vega *et al.*, 2012).

3.2. La orientación en la etapa de secundaria

La educación es, como señala Delors (1996), “el pasaporte para la vida”. De ahí que todas las personas comprometidas con la labor educativa debamos reflexionar sobre qué formación, qué competencias y para qué sociedad debe prepararse a los jóvenes. Una de las críticas que ha recibido la enseñanza en la etapa de secundaria es la de parcializar en exceso los contenidos de conocimiento, lo que dificulta organizarlos en un todo comprensible para el alumnado. De ahí la necesidad de poner en práctica el currículo integrado. Según Hargreaves *et al.*, (2001: 98), este “permite relacionar la escuela con el individuo, con la vida familiar, con el trabajo y con la condición política y social de los ciudadanos”. Sin lugar a dudas, solo cuando los jóvenes sean conscientes del mundo que les rodea tendrán la capacidad de situarse en él de una manera crítica y reflexiva, construir un futuro diferente, y ser los protagonistas de su proyecto de vida. La selección de los contenidos culturales ha de ser funcional y estar conectada con el entorno sociolaboral de referencia. Así, el alumnado podrá vincular los conocimientos transmitidos en el aula con cuestiones reales y prácticas de la vida cotidiana (Torres Santomé, 2001; Santana Vega, 2003); de esta manera podrán encontrar el sentido para la formación a lo largo de la vida.

Otra de las críticas es la falta de cultura de trabajo en equipo. Para Hargreaves (1996), la cultura colaborativa es aquella en la que todos participan en la toma de decisiones, interactúan mutuamente e intercambian experiencias, en la que los profesores se ofrecen ayuda, consejos y apoyo como forma de trabajo y planificación, participando en proyectos conjuntos. Hay que saber combinar sabiamente el trabajo individual con el grupal. Tan importante es el uno como el otro. Quizá en los centros no se ha cultivado suficientemente la política del trabajo colaborativo. Para los griegos, idiotas eran quie-

nes no participaban en la polis, quienes solo se ocupaban de lo suyo. Pero, si los profesionales de la educación solo se ocupan de lo suyo, y desatienden la política educativa, al final los problemas de la polis entran por la puerta trasera. De esta manera, no hay margen de maniobra para poderles dar una respuesta adecuada.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) establece como uno de los principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria “prestar especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado” (LOE, artículo 22.3). En la relación de funciones, la tutoría y la orientación educativa, académica y profesional deben ser actuaciones propias de todos los docentes (LOE, artículo 90). A su vez, por regla general, los decretos de las comunidades autónomas han regulado la atención/apoyo al alumnado en materia de orientación educativa y profesional, elaborando planes de actuación acordes con sus capacidades e intereses. De esta manera, se da suma importancia a la dimensión tutorial y orientadora, se le considera un indicador de calidad de los centros educativos.

El documento *Orientación y tutoría* publicado por el MEC (1992) es una guía dirigida al profesorado de secundaria de todas las áreas de conocimiento, a los tutores responsables de un grupo de alumnos, y a los departamentos de orientación de los centros de secundaria. De ahí que el documento trate sobre la orientación y la tutoría en dos sentidos: uno amplio, que corresponde a la acción educativa del profesorado, y otro de carácter más especializado cubierto por la figura del tutor, responsable de la acción tutorial del grupo-clase y del orientador que ha de asumir las actividades orientadoras prefijadas en el departamento de orientación.

En el documento se resaltan dos cuestiones básicas para la buena educación:

1. El profesor de secundaria “está llamado no solo a instruir o enseñar, sino, desde luego, a educar, lo que significa, entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles, orientarles (MEC, 1992: 5).
2. La acción tutorial y orientadora no puede estar al margen del currículo, sino integrada e incorporada en el mismo. Dicha acción supone la inclusión de elementos estrictamente curriculares tales como: organización y dinámica del grupo-clase, motivación para el aprendizaje, negociación de roles y de conflictos dentro del aula, de relaciones humanas... Todos estos elementos se hallan al servicio del currículo y, por ende, han de ser tratados por el profesorado con el asesoramiento de los profesores especialistas en psicología, psicopedagogía y pedagogía del centro, y por los profesores especialistas del departamento de orientación.

Como áreas preferentes de actuación se configuran para la secundaria obligatoria las siguientes (MEC, 1992):

- a) Enseñar a pensar y a aprender: ¿qué se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos?

- b) Enseñar a ser persona: ¿cómo se puede ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal?
- c) Enseñar a convivir: ¿cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia?
- d) Enseñar a comportarse: ¿cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social?
- e) Enseñar a tomar decisiones: ¿cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales?

El final de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) coincide con uno de los momentos evolutivos en el que se produce la primera gran transición: los jóvenes deciden proseguir sus estudios o bien incorporarse al mundo ocupacional. El doble carácter de la etapa, propedéutico o finalista, es un gran desafío para el profesorado, ya que debe: proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para acceder a los estudios superiores (saber); facilitarles las competencias básicas para desempeñar una ocupación en convivencia con otros (saber hacer y saber ser/estar); y capacitarlos para aprender a aprender.

3.2.1. Características de los destinatarios

La adolescencia es una etapa compleja en la vida de las personas, de ahí que requiera una especial atención y apoyo de la familia, la institución escolar y la comunidad en general.

A) El concepto de adolescencia

Por regla general, se entiende por adolescencia el periodo psicosociológico que se prolonga varios años y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. En cada cultura adopta un patrón característico. Por tanto, el fenómeno de la etapa adolescente no puede ser explicado sin un marco sociológico y socioeconómico de referencia. En muchos países del Tercer y Cuarto Mundo existen amplias capas de la población que no conocen el periodo de la adolescencia tal como es conocido en los países industrialmente avanzados o postindustriales, como una vía intermedia para incorporarse a las responsabilidades del mundo adulto. Los países económicamente endeblados tienen a muchos niños desarrollando trabajos de adultos, situación que ha sido reiteradamente denunciada por UNICEF. Este problema es de difícil solución hasta que la riqueza se reequilibre en el mundo y se atenúen las diferencias entre los países ricos y los países pobres.

Spranger (1929) entiende que establecer el periodo de la etapa adolescente no es tanto una cuestión de “años de edad”, sino de presencia o ausencia de ciertas características. A la adolescencia se puede llegar de forma súbita, pero el tránsito “de la edad en

que se madura a la madurez” se realiza de forma muy paulatina y escasamente perceptible; la madurez consiste en “haber llegado al reposo”, ya que disminuyen considerablemente las vacilaciones internas.

B) Objetivos para alcanzar en la etapa adolescente

Según Havighurst (1972) se han de alcanzar en esta etapa las siguientes metas:

- Lograr nuevas y más maduras relaciones con los coetáneos de ambos sexos.
- Alcanzar un papel social masculino o femenino.
- Aceptar el físico de cada uno y utilizar el cuerpo de forma efectiva.
- Lograr la independencia emocional de padres y adultos.
- Prepararse para una ocupación laboral.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía para el comportamiento: desarrollar una ideología.
- Buscar y lograr conductas sociales responsables.

Durkheim (1976) señaló hace décadas que la educación estatal en cierta forma había recogido el testigo de la educación moral de los jóvenes, debido a la paulatina disminución de la responsabilidad de la Iglesia en el cuidado y la socialización de los niños. Para Emile Durkheim la educación era moralmente importante para crear un conjunto de valores y sentimientos comunes en los jóvenes. Para Etzione (1993, en Hargreaves, Earl y Ryan, 1998) la restauración de la infraestructura moral de nuestras comunidades requiere la intervención de las escuelas para actuar donde otras instituciones han fracasado; ello requiere una profunda transformación de los centros de secundaria.

Para Coleman (1985) los objetivos de esta etapa deben propiciar la adaptación de los jóvenes a los avances técnicos y socioculturales. En este sentido propone:

1. Desarrollar las destrezas cognitivas y no cognitivas para alcanzar la independencia económica y la inserción laboral.
2. Desarrollar la capacidad para solucionar uno mismo sus problemas.
3. Desarrollar la capacidad de consumidor, no solo de bienes, sino sobre todo de las riquezas culturales de la civilización.
4. Enriquecerse con las experiencias de personas de distintas edades, clase social y cultura.
5. Enriquecerse a través de actividades dirigidas hacia metas colectivas, creando para ello situaciones en las que el adolescente se sienta interdependiente (por ejemplo, desarrollar en clase algunas técnicas de dinámica de grupo que requieran la colaboración de un grupo para llevarlas a buen puerto).

6. Enriquecerse con el hecho de que otras personas dependan de nuestras propias acciones, con la finalidad de que el adolescente aprenda a valorar cómo su comportamiento tiene repercusiones en las actitudes y comportamientos de las personas que le rodean, etc.

3.2.2. Nociones sobre la adolescencia para el profesorado

El psicólogo alemán Spranger publica en 1929 una obra titulada *Psicología de la edad juvenil*. La obra, que trata de abordar los problemas y las características más relevantes de esta etapa de la vida, se inicia con una afirmación que me parece a todas luces incontestable: “A la juventud corresponde el *ethos* de la lucha por el ideal lejano; al hombre adulto la triunfante conciliación del ideal con la realidad; al viejo, el reposo resignado en la forma realizada *sub specie aeternitatis*” (Spranger, 1983: 15).

Spranger (1983) entiende que la adolescencia supone un segundo nacimiento, ya que se produce una nueva organización psíquica en aspectos fundamentales como:

- *Primero*. El descubrimiento del yo (vivencia metafísica de la individuación). Descubrir supone en cierta medida destapar algo, abrir el tarro de las esencias; esta tarea suele realizarse en medio de un revuelo de sentimientos y actitudes encontradas.

A medida que el adolescente va profundizando en el conocimiento de su yo, más frecuente será también el juicio sobre sí mismo. Ahí reside la capacidad de autoeducación. Los adolescentes se encuentran en una posición distinta a la que poseían cuando eran niños ante la educación; en este periodo de su vida empiezan a escoger los influjos a los que serán sensibles para ser educados. Ya no habrá milagro capaz de hacer que las medidas educativas alcancen al adolescente, si este no quiere. La educación en esta etapa solo puede aspirar a despertar la voluntad de la autoeducación. Sócrates ya lo practicaba en la antigua Grecia cuando trataba de inducir a sus discípulos a la reflexión sobre sí mismo.

En la autoformación juega un papel destacado la comprensión; el adolescente necesita ser comprendido no solo para poderse comunicar, sino porque se forma a sí mismo al ser comprendido: “Así has de ser porque así te comprendo” (Spranger: 1983: 210). En el proceso de autoformación también es necesario un modelo (pedagogía del ejemplo).

Para Spranger, las “escuelas secundarias” deben ser institutos de cultura, no meras escuelas preparatorias de una “filología para especialistas científicos”. Spranger (1983: 299) considera que no todo saber es cultura, y a pesar de los numerosos esfuerzos realizados para establecer la línea divisoria entre ambas, él recurre a lo que oyó decir a una mujer ingeniosa cuando se le estaba haciendo

un examen: “Cultura es la conversión en orgánico de lo que se ha recibido intelectualmente”. Los adolescentes pueden dejar de atender a muchas cosas en los institutos porque no contribuyen en nada al proceso de construcción y formación interna; en este sentido “la experiencia de la vida” no pertenece a ninguna disciplina, sino que representa el alimento general del espíritu.

- *Segundo.* La formación paulatina de un plan de vida. Este proceso no puede ser reducido a la elección de una profesión; ni siquiera se trata de planes que nazcan con finalidades claramente propuestas, sino solo de la dirección que va tomando la vida interior.
- *Tercero.* La incorporación en las distintas esferas de la vida tiene una coloración propia en la adolescencia, ya que está presente el sentimiento de vivirlo “él mismo”, a su propio modo, con una participación personal, ya sea afirmando o resistiendo.

La adolescencia es una época de transformaciones en todos los órdenes: físico, sexual, cognitivo, psicológico y social. En nuestra sociedad este periodo de tránsito hacia la madurez no resulta fácil. El adolescente debe aprender a lograr la independencia sin romper las relaciones familiares, debe comenzar a prepararse desde la perspectiva vocacional, debe aprender a relacionarse con miembros del otro sexo, a hacer amistades y a saber mantenerlas, a controlar sus impulsos sexuales, etc.

Los adolescentes varían sus intereses según el momento de desarrollo: al comienzo se centra en los aspectos físicos y sexuales, después se interesa por el papel heterosexual, los valores y las verdades de tipo personal, y las decisiones vocacionales y profesionales, alcanzando al final de la adolescencia un patrón sexual definido, un claro sentido del yo y unos propósitos vocacionales realistas. Los cambios en la estructura cognitiva influyen sobre la planificación de las metas educativas y vocacionales, en las crecientes preocupaciones por los valores sociales, políticos y personales, e incluso en el sentido que va desarrollando de la identidad personal (Kimmel y Weiner, 1998).

3.2.3. Una visión distinta sobre la etapa adolescente

La etapa de la secundaria se corresponde con un periodo de vicisitudes vitales que generan desconcierto y malestar en muchos adolescentes. Las exigencias son múltiples y no siempre se dispone de la madurez cognitiva y socioemocional para poder afrontar los cambios de diversa índole que tienen lugar en esta etapa. Los chicos y chicas de estas edades han de:

- Adaptarse a profundos cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales.
- Desarrollar un concepto positivo de sí mismos.
- Experimentar y crecer hasta conseguir su independencia o autonomía.

- Buscar y desarrollar su identidad, y los valores personales y sociales.
- Experimentar la aceptación social, la identificación y el afecto entre sus iguales de ambos sexos.
- Plantearse problemas o dificultades nuevos de los que no tienen mucha información.
- Desarrollar enfoques positivos con respecto a la sexualidad, que incluyan y valoren la consideración, el placer, la emoción y el deseo en el contexto de unas relaciones cariñosas y responsables.
- Ser plenamente conscientes del mundo social y político que les rodea, así como de su habilidad para afrontarlo y de su capacidad para responder de forma constructiva al mismo (Hargreaves *et al.*, 1998).

Algunas investigaciones realizadas con adolescentes dan una visión distinta del conocimiento ordinario que se posee sobre esa etapa. Tales trabajos se presentan agrupados según el tópico que investigar. Con relación al grupo de iguales los datos apuntan que:

1. El grupo de iguales es para los adolescentes una fuente sustancial de seguridad, atención y dignidad en un mundo y en una escuela que a menudo les resultan anónimos.
2. Los estudiantes en este periodo de sus vidas necesitan ayuda para construir su autoestima e intensificar su sensación de pertenencia a un grupo.
3. Su sistema de valores pasa de estar principalmente definido por sus padres a estar más influenciados por sus compañeros (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

Con relación a la *familia*, los resultados de la investigación señalan que:

1. Cuando los jóvenes empiezan a disfrutar de nuevos privilegios por su paso al mundo adulto, a menudo se sorprenden a sí mismos lamentando las responsabilidades que los acompañan. Que los jóvenes quieran más independencia significa que ya no pueden esperar que sus padres les suministren el dinero para gastos, que tomen por ellos determinadas decisiones difíciles o que carguen con las consecuencias de sus errores.
2. Los padres que valoran la educación y respetan los esfuerzos de los profesores de sus hijos favorecen actitudes positivas hacia la escuela, mientras que los que menosprecian a los profesores o dudan de la utilidad de la educación formal promueven actitudes negativas (Kimmel y Weiner, 1998).

Con relación al ambiente escolar, los resultados de la investigación señalan siguiente:

1. Un hecho frecuente en la enseñanza obligatoria es su ineficacia para preparar a los jóvenes adecuadamente para su acceso al bachillerato y a la universidad. Este problema es más agudo en los barrios marginales y en las áreas rurales deprimidas.
2. La motivación y los logros académicos aumentan cuando la institución escolar hace hincapié en la calidad educativa (Ruiz-Alfonso *et al.*, 2021) y los objetivos educativos, respetan y respaldan a los estudiantes, favorecen un sentido de pertenencia al aula, consigue que el alumnado se comprometa con sus profesores y con las tareas y actividades propuestas, despierta su pasión por aprender (Ruiz-Alfonso *et al.*, 2023). Entre los aspectos del ambiente escolar que pueden influir en el rendimiento individual también se incluye el nivel intelectual global del conjunto de la clase.

Las escuelas grandes e impersonales tienen más dificultades para implicar a sus alumnos/as suficientemente; en los institutos pequeños el alumnado tiene más oportunidades de participación y experimentan más respaldo emocional del grupo-clase y del profesorado que en los institutos más grandes (Kimmel y Weiner, 1998).

La investigación sobre el comportamiento en la etapa adolescente apunta conclusiones ciertamente interesantes y esclarecedoras:

1. El emergente sentido de la ironía en el adolescente, su perspicacia carente de refinamiento alguno, hace que, a veces, nuestras normas y reglas burocráticas les parezcan egoístas y estúpidas, y por tanto, responden a ellas de manera airada. El mundo adulto, dado su desconocimiento de las características de esta etapa, hace una lectura incorrecta de la ironía inteligente del adolescente y la convierte en astucia e insolencia. De ese modo, se inicia un cúmulo de fricciones por la incomprensión hacia el mundo del adolescente.
2. En la adolescencia no se tiene claro de qué manera acoplarse a los estereotipos físicos y de comportamiento más comunes” (Thornburg, 1982, en Hargreaves *et al.*, 1998: 26).
3. En esa fase de su crecimiento los adolescentes exploran sus identidades y valores e identifican sus aspiraciones.
4. El bajo rendimiento académico en la adolescencia a menudo refleja un patrón de personalidad:
 - a) Con un alto grado de hostilidad hacia los padres, y que los jóvenes no son capaces de expresar directamente.
 - b) Preocupación hacia la competitividad que provoca temor al fracaso o al éxito, y un estilo pasivo-agresivo al tratar situaciones estresantes (Kimmel y Weiner, 1998: 454).

Con relación al género los datos apuntan a que las chicas se muestran menos orgullosas que los chicos por su éxito en las actividades escolares (Kimmel y Weiner, 1998; Santana Vega, *et al.*, 2012).

Sobre la *publicidad* la investigación concluye que los adolescentes son considerados a menudo como un mercado de consumidores, una fuente de mano de obra barata o capital humano. Por lo general, los adolescentes adoptan las modas consumistas y los estilos de vida a los que se ven expuestos. La vestimenta y la música les ofrecen una sensación de identidad que les ayuda a compensar la sensación de alienación. La publicidad que rodea los delitos juveniles graves a veces contribuye a impresiones exageradas sobre lo mal que se comportan los adolescentes y el número de criminales jóvenes (Hargreaves *et al.*, 1998: 28).

En relación con el uso inadecuado del *smartphone*, la investigación señala que la familia, el profesorado y los equipos de orientación en los centros han de crear un espacio de aprendizaje común para fomentar el uso apropiado del móvil, y que una buena comunicación parento-filial puede reducir la incidencia de adicción a este artefacto tecnológico en la etapa de la adolescencia (Santana-Vega *et al.*, 2019).

Sobre el *mundo de las drogas*, algunas investigaciones sugieren que más de la mitad de los adolescentes tratados por abusos de sustancias en residencias suelen mostrar trastornos afectivos o de conducta, y que los adolescentes drogodependientes tienen tres veces más probabilidades que las personas en general de estar manifestamente deprimidos (Kimmel y Weiner, 1998).

El conocimiento de las investigaciones sobre el periodo de la adolescencia tiene especial interés para el campo de la orientación educativa y profesional, dada su especial incidencia a la hora de construir programas de actuación acordes con las necesidades de esta etapa vital.

3.2.4. El escenario de la secundaria

El proceso educativo en la adolescencia está experimentando cambios importantes, ya que los centros escolares no siempre satisfacen los objetivos que han de cubrirse en este periodo, a saber: el desarrollo de personas maduras, autónomas y con capacidad crítica en relación con su entorno sociocultural, económico y político. Solo de esta manera los ciudadanos y ciudadanas están en disposición de poder participar en una sociedad democrática, construyéndola, a través de las decisiones sopesadas que han de tomar cada cuatro años y que van a determinar el rumbo de las estrategias políticas en distintos planos: en la política económica, de empleo, industrial, en la política social...

El cuadro 3.2 contiene información para podernos mover por los escenarios de la educación en la etapa de la secundaria. De la etapa de secundaria cabría reseñar el papel de la orientación académica y profesional del alumnado y de los departamentos de orientación como vehículo de refuerzo de la dimensión orientadora que se le supone ha de tener la educación.

CUADRO 3.2. *El escenario de la secundaria*

<i>Programas de diversificación curricular</i>	– Para el alumnado mayor de 16 años se pueden realizar diversificaciones del currículo con contenidos, metodologías y áreas específicas; para alcanzar los objetivos de la etapa y titular, la LOMLOE establece que estos programas están pensados para el alumnado que no promociona a tercero. Al finalizar el segundo curso de ESO, se emite un consejo orientador en el que se recoge: grado de logro de los objetivos del currículo, grado de adquisición de las competencias, la evaluación psicopedagógica y una propuesta para continuar con la formación a través de un ciclo formativo de grado básico o a través de un programa de diversificación curricular. – Cada administración educativa fija las condiciones de acceso, organización, duración y evaluación de los programas.
<i>Evaluación</i>	De naturaleza continua, integradora e individualizada. – Se utilizan criterios de evaluación flexibles. – Se evaluarán los aprendizajes del alumnado, los procesos de enseñanza y la práctica docente. – Habrá decisión colegiada en la evaluación del alumnado, la promoción o no de curso, y en la propuesta de titulación para los alumnos atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa, aunque su valoración no sea positiva en todas las materias. – Los resultados de aprendizaje son: insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente.
<i>Orientación</i>	– Relevancia a la orientación académica y profesional del alumnado. – Los departamentos de orientación en los centros de secundaria tratan de reforzar la dimensión orientadora que se le supone a la educación.
<i>Materiales curriculares</i>	– La selección de materiales es clave en la toma de decisiones del profesorado. Como criterios de selección se sugieren: la pertinencia y abundancia de las actividades de atención a la diversificación, la existencia de actividades de profundización para el alumnado que desee ampliar conocimientos, la presencia de actividades de recuperación...
<i>El clima en la enseñanza secundaria</i>	– Se caracteriza por una mayor especialización del currículo, un mayor número de tareas para casa, clima más académico y menos personal, un sistema pluridocente (varios estilos de enseñanza), más control de los profesores, seguimiento más distante del estudiante, más independencia personal, más relevancia de la evaluación, esquemas organizativos más rígidos, círculos diferenciados de amigos, menores posibilidades de contactos con padres.

Fuente: Puelles Benítez *et al.*, 1996; Gimeno, 1996; Cantón Mayo y Pino-Juste, 2011.

Perrenoud (2012), en su libro *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, apunta algunos interrogantes que ha de hacerse la institución escolar: ¿son los saberes que se enseñan en la escuela los más pertinentes para entender el mundo y actuar? ¿Preparan para los estudios superiores o para la vida? ¿Qué debemos pensar de la ausencia de conocimientos como el derecho,

la economía, las ciencias políticas o la psicología en los programas escolares? En un momento en que la esperanza de vida se alarga, nuestras vivencias se diversifican y la sociedad cambia rápidamente, ¿podemos identificar un número limitado de competencias útiles para todos? ¿No será más adecuado transmitir saberes y desarrollar actitudes que permitan a cada uno construir las competencias que llegue a necesitar?

3.2.5. Programas e iniciativas de orientación educativa y profesional

En este apartado se recogen aquellos proyectos que tienen derivaciones para la orientación profesional por el tipo de contenidos y competencias que se desarrollan:

1. El programa “La red de contactos” (Alcántara Gómez, 2006) persigue sensibilizar sobre la necesidad de acudir a la red de relaciones sociales para insertarse en el mercado laboral (figura 3.2).

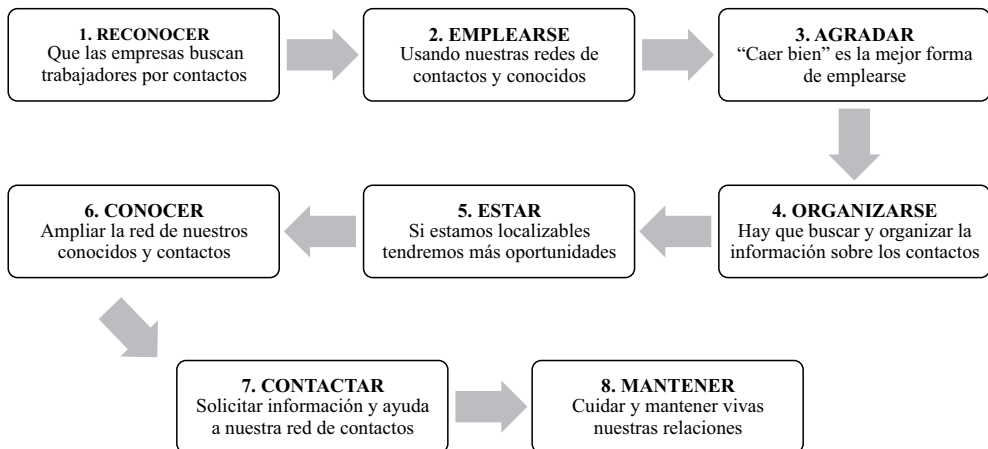


Figura 3.2. Los ocho pasos para establecer la red de contactos profesionales.
(Fuente: adaptado de Alcántara Gómez, 2006).

Los datos son concluyentes: las empresas, sobre todo las pequeñas, buscan a sus trabajadores (especialmente a los de cualificación media y baja) por redes de contactos. Pero las personas que buscan un puesto de trabajo dedican tiempo y esfuerzo utilizando obsoletos e infructuosos métodos tradicionales. Existe un desfase entre la forma de buscar empleo y la de encontrarlo, especialmente entre el colectivo de los jóvenes. En el mundo real muchos empleos se encuentran

por contactos, pero las personas que buscan trabajo siguen enviando currículos como estrategia para encontrarlo.

En el mundo anglosajón se conoce como *networking* al “trabajo de hacer contactos” para encontrar un empleo, pero también para incrementar las posibilidades en cualquier ámbito vital. El *networking* es una forma estratégica de actuar que consiste en buscar contactos con otras personas, establecer relaciones y mantenerlas a largo plazo; preconiza la necesidad de cuidar las relaciones con los amigos, conocidos, compañeros de negocios y benefactores.

2. El programa “Toma la iniciativa” de Delgado Sánchez (1995) pretende estimular el espíritu de iniciativa y ayudar al alumnado en la toma de decisiones.
3. El programa “ELIGE” (VV. AA., 1998) persigue que el alumnado comprenda el mundo del trabajo y aprenda a situarse en él para escoger de una manera responsable y autónoma, sin estar sesgada por razones de género.
4. El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES) de Santana Vega *et al.* (2003) se nutre de la idea de que la colaboración de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familia, agentes sociales...) es deseable para el desarrollo del programa (figura 3.3). Este pretende cubrir una necesidad sentida por los profesionales de la orientación: disponer de un instrumento de apoyo a la labor de los tutores y del profesorado de las distintas áreas de conocimiento; a través de las implicaciones curriculares se persigue que el profesorado contemple la dimensión orientadora de las materias.

El programa consta de 14 unidades para 3.º de la ESO y de 16 unidades para 4.º de la ESO, que se encuentran agrupadas en cinco módulos o bloques de contenido. En el primer bloque se pretende que los alumnos profundicen en el conocimiento de sí mismos. El bloque dos ofrece una panorámica amplia de las opciones formativas. El bloque tres aborda el conocimiento del mercado laboral. El bloque cuatro pretende ofrecer estrategias para facilitar el proceso de transición a la vida activa. El bloque cinco persigue hacer consciente al alumnado de la importancia de analizar el proceso de toma de decisiones, además de reflexionar sobre la construcción del proyecto personal de vida. La investigación que dio como fruto el POES fue premiada por el MEC en la convocatoria de Premios Nacionales de Investigación Educativa del año 2004 (Santana Vega *et al.*, 2006).

El POES se aplica en la hora de tutoría. Ha de acomodarse a las características de cada centro y a los grupos en los que se vaya a poner en práctica, creando las condiciones objetivas y subjetivas para que el trabajo colaborativo sea factible. A través del enfoque del modelo colaborativo se persigue que el profesorado analice su práctica educativa y la comparta con el resto de los compañeros, así como potenciar su autonomía para elaborar y adaptar materiales en función de las necesidades e intereses de sus alumnos.

Los protagonistas

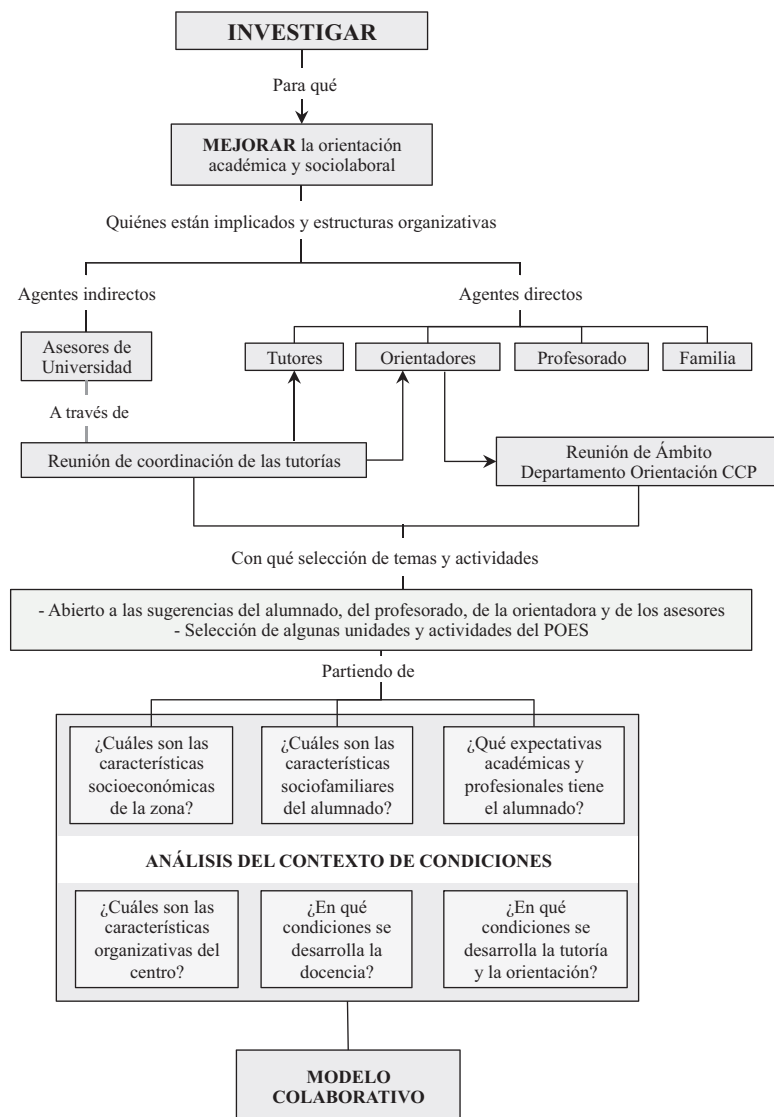


Figura 3.3. Modelo colaborativo.

El POES está concebido como un material sujeto a modificaciones y elaboraciones personales, que le confieren un carácter dinámico para el paulatino enriquecimiento de sus contenidos y actividades. El profesorado, en última instancia, es el que posee la potestad de construir una práctica educativa más cercana a la realidad que los envuelve. Ellos son los conocedores de las fortale-

zas y dificultades de su labor educativa diaria, y los que tienen en sus manos el poder de transformarla.

El programa conecta los contenidos de la tutoría con los impartidos en las materias (“implicación curricular”); de esta forma puede contribuir a que el alumnado reciba una adecuada atención/apoyo en aspectos fundamentales para garantizar la tan cacareada “educación para la vida”. Esta propuesta de trabajo pretende apostar por la unificación y coherencia del trabajo escolar. En definitiva, a través del POES se pretende hacer consciente a alumnos y profesores de que ya no es suficiente encauzar la vocación y obtener/dar información para conseguir un puesto de trabajo que proporcione la felicidad de “trabajar en lo que a uno le gusta”. Detrás de estas ideas subyacían las biografías normales, los itinerarios predecibles; pero la complejidad del mercado laboral hace difícil la transición a la vida activa. Una vez inmersos en ella, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos.

5. El programa HEBE es una propuesta de acción tutorial para la etapa de secundaria. Hebe es el nombre de la diosa griega de la juventud. Este programa ha sido elaborado por tres investigadoras de la Universidad de La Laguna (Santana, Ruiz y Trenta, 2023). Es una herramienta de trabajo para el profesorado y los profesionales de la orientación en la etapa de secundaria. El programa pretende dar respuesta a las necesidades de orientación educativa y sociolaboral del alumnado de la ESO; además, en esta etapa finalizan los estudios obligatorios y, por tanto, el alumnado se verá obligado a tomar decisiones importantes en cuanto a su futuro académico y profesional.

El programa está configurado por cinco bloques de contenidos. (Hemos retomado los planteados en las cajas rojas del MEC [1992], dada su relevancia, y porque han conseguido superar la prueba del tiempo.)

Así pues, el programa consta de 16 unidades didácticas para 3º de la ESO (figura 3.4) y de 18 unidades para 4º de la ESO (figura 3.5). Las unidades se estructuran en los siguientes apartados: justificación, objetivos, contenidos, temporalización, actividades y sus recursos de apoyo, e información complementaria. La propuesta de actividades o situaciones de aprendizaje de las unidades de trabajo pueden ser adaptadas a la idiosincrasia del aula y del centro. El departamento de orientación y los tutores y tutoras podrían acometer las oportunas adaptaciones en función de las necesidades del contexto, intereses, preferencias del alumnado, etc.

Las unidades de trabajo se encuentran agrupadas en cinco módulos o bloques de contenidos:

- a) Enseñar a pensar y a aprender. En este bloque las unidades tienen como finalidad mejorar la capacidad del alumnado de aprender a aprender y aprender a pensar.

- b) Enseñar a ser persona. Las unidades de este bloque están encaminadas a ayudar al alumnado a construir su identidad personal.
- c) Enseñar a convivir. La finalidad de este bloque es desarrollar en el alumnado las habilidades sociales básicas para fomentar una buena convivencia, de gran utilidad para la vida académica y la futura vida laboral.

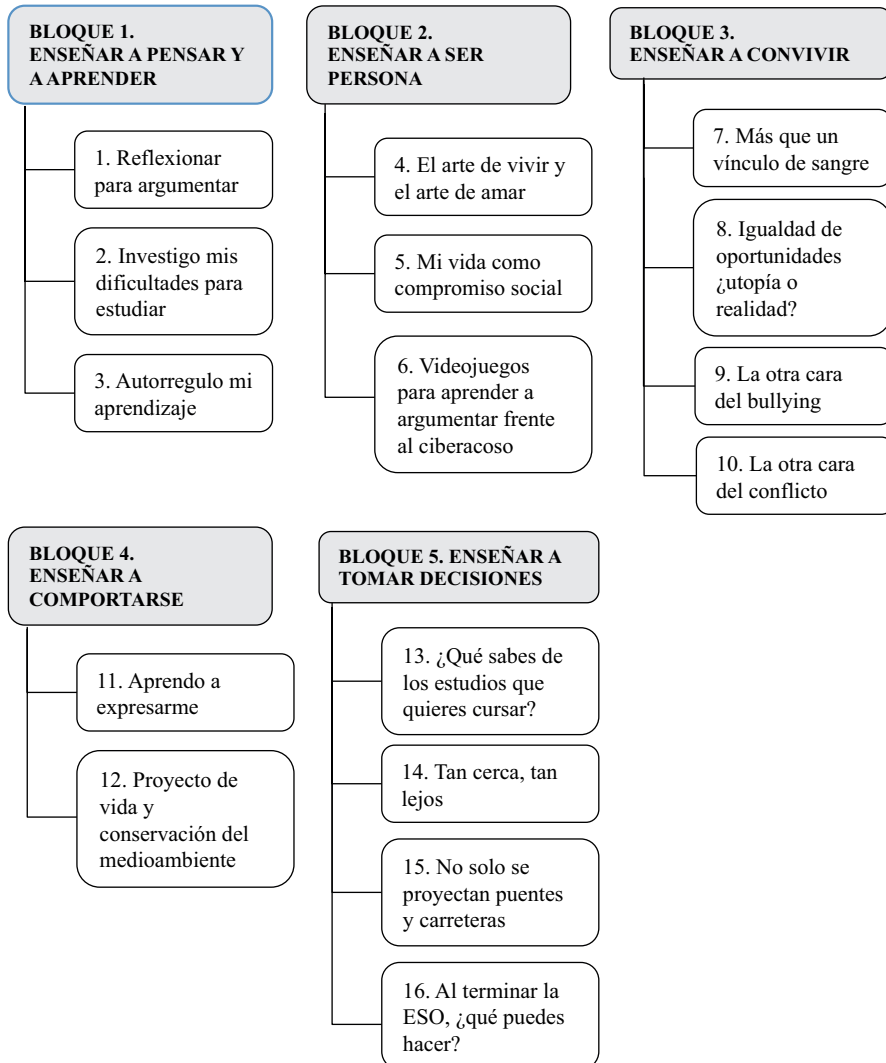


Figura 3.4. Unidades para 3º de la ESO.

- d) Enseñar a comportarse. El cometido de este bloque es mejorar la capacidad de adaptación escolar y social del alumnado.
- e) Enseñar a tomar decisiones. Este bloque pretende dar estrategias al alumnado para que aprenda a tomar decisiones con madurez de criterio.

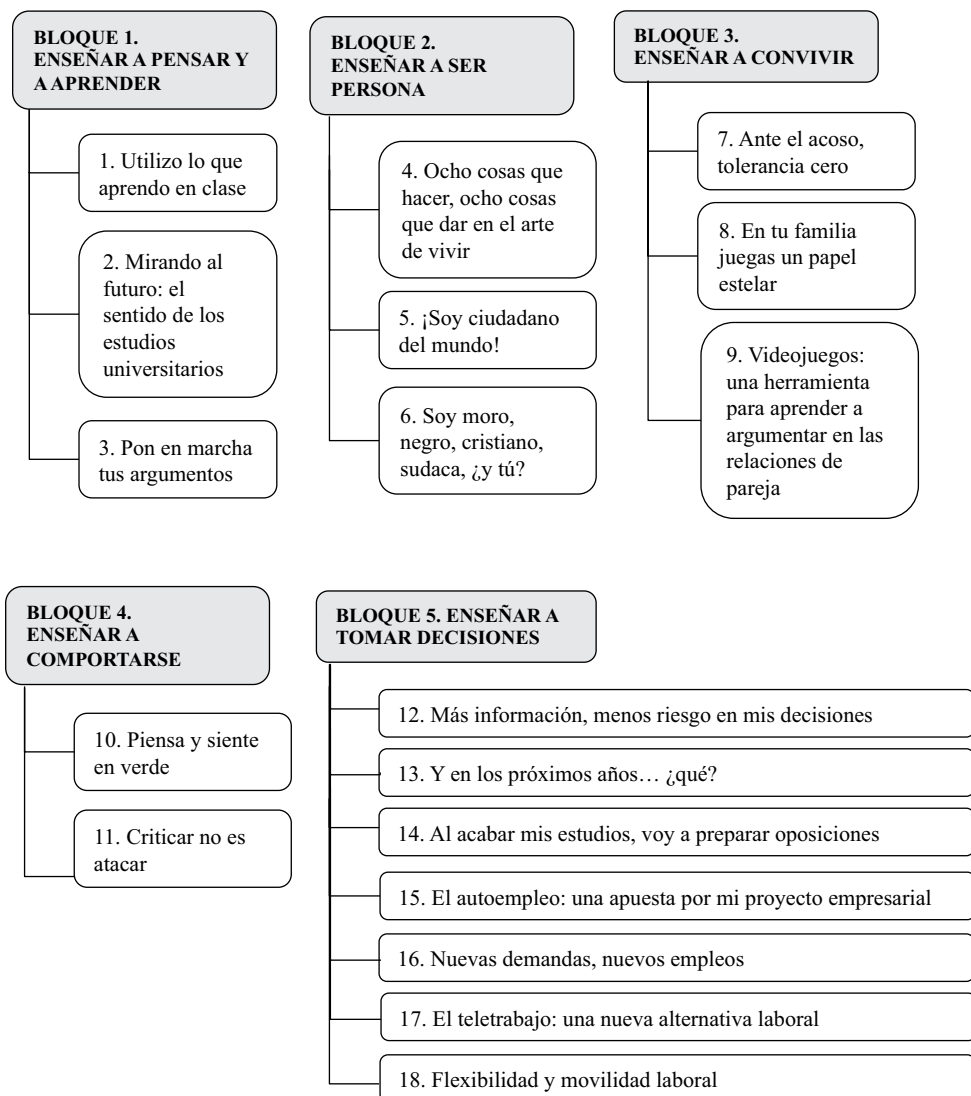


Figura 3.5. Unidades para 4º de la ESO.

En el programa se parte de la construcción de la propia identidad y se ofrece al alumnado una visión de las posibilidades del sistema educativo y del mercado laboral. En última instancia se persigue facilitar la toma de decisiones, así como fomentar la autonomía del alumnado y su capacidad de elección en la construcción del proyecto de vida, desde una perspectiva reflexiva y madura.

En el programa HEBE se parte de la construcción de la propia identidad y se ofrece al alumnado una visión de las posibilidades del sistema educativo y del mercado laboral. En última instancia, se pretende facilitar la toma de decisiones, así como fomentar la autonomía del alumnado y su capacidad de elección en la construcción de su proyecto de vida, desde una perspectiva reflexiva y madura.

3.2.6. Conclusiones de la investigación para la práctica profesional de los orientadores

Entre las conclusiones a la que hemos llegado en el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna, cabría destacar las siguientes:

1. El alumnado más implicado en la construcción de su carrera es el que muestra mayor interés, confianza en sí mismo y se considera capaz de tomar sus propias decisiones. Sin embargo, esta implicación se restringe solo a quienes: *a)* consideran que las carreras se desarrollan al azar, *b)* siguen las ideas de los demás en detrimento de las propias, y *c)* manifiestan incertidumbre ante el futuro (Santana Vega *et al.*, 2023).
2. En la educación secundaria, los programas de orientación deben estar basados en dinámicas de afrontamiento, y no solo centrados en ofrecer información o contenidos. Los departamentos de orientación deben poner en práctica estrategias para conseguir que los grupos escolares se conviertan en comunidades de estudiantes motivados por aprender a ser (personas activas en la construcción de sus identidades, implicadas en la sociedad...), por aprender a aprender (personas en las que permanezca vivo el deseo de seguir formándose), por aprender a emprender (personas con espíritu de iniciativa para desarrollar acciones encaminadas a mejorar su comunidad y su propia situación personal). (Santana Vega *et al.*, 2016).
3. El proyecto de vida debe estar diseñado por los propios chicos y chicas, y no construido por el mundo adulto, la publicidad, los medios de comunicación de masas, por la influencia de las redes sociales, etc. El alumnado ha de tomar conciencia de la importancia de que él sea el que tome las riendas de su vida; en el Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES) dedicamos uno de los bloques de contenido a trabajar este asunto, junto con el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del sistema educativo y del mercado laboral (Santana

Vega *et al.*, 2003). También en el programa HEBE (Santana Vega *et al.*, 2023) hemos diseñado distintas actividades para ayudar al alumnado de la etapa de secundaria a pergeñar su proyecto de vida.

La construcción de un proyecto de vida supone el deseo de alcanzar nuestras metas y sueños, y de desarrollar nuestra vida de manera plena y satisfactoria. La adolescencia es la etapa vital de mayor incertidumbre a la hora de tomar decisiones y de concretar un proyecto vital, razón por la cual resulta fundamental el diseño de proyectos de vida a través del análisis concienzudo y pausado de las competencias y deseos personales. El alumnado en esta etapa ha de contar con el apoyo de la familia, el equipo de orientación, los tutores, etc. Todas estas figuras podrán servir como referentes con los que poder contrastar ideas, pedir opiniones, revisar acciones, rectificar rumbos, solicitar apoyos o establecer con ellos un diálogo humano abierto y auténtico.

Los cambios sociales y los avances tecnológicos están propiciando que emerjan nuevos modelos educativos (Ruiz-Alfonso *et al.*, 2021) y de orientación para mejorar su calidad. En el campo de la orientación podemos mencionar: 1) los entornos o mundos virtuales; estos permiten que los usuarios tengan la oportunidad de vivir una segunda vida a partir de la creación de un mundo gráfico, desarrollando la imaginación y la comunicación a través de varios medios simultáneamente; 2) las píldoras informativas, pequeñas unidades de información audiovisual almacenadas en repositorios para ser consultadas y utilizadas; las píldoras pueden ser una herramienta docente para motivar al alumnado en la aventura de aprender; también poseen una gran utilidad para el profesorado y los orientadores de los centros educativos a la hora de acometer la labor de orientación educativa y profesional del alumnado.



Recurso web 3.1

El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) realizó hace algunos años una píldora informativa sobre el proyecto personal de vida. El objetivo era conseguir que los jóvenes fueran conscientes de la relevancia de ir construyendo sus propias coordenadas vitales. En definitiva, se trata de que el proyecto vital debe estar diseñado por los propios chicos y chicas, y no que este sea construido por el mundo adulto o por la influencia de los medios de comunicación de masas, series, anuncios publicitarios..., los cuales, en muchas ocasiones, desvirtúan la realidad.

Puedes consultar este contenido escaneando el código QR que encontrarás a continuación.



3.3. Las coordenadas de la orientación y educación universitaria

En Europa se perfilan dos líneas de actuación diferentes para la educación superior: una de naturaleza social derivada del Proceso de Bolonia y otra de naturaleza económica formulada por la Estrategia de Lisboa, que persigue adecuar los recursos humanos a las demandas laborales y estimular el crecimiento de empleo. También se fomenta la empleabilidad, entendida como las competencias y cualificaciones para conseguir o cambiar de empleo, promocionar en una empresa y adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral, y la comparabilidad internacional a través de la cooperación para que los agentes implicados lleguen a entenderse. Si bien en España los egresados universitarios se consideran bien formados, sienten un gran desfase con respecto a las nuevas exigencias del mercado de trabajo. Básicamente muestran su disconformidad en el dominio de las nuevas tecnologías, especialmente en el manejo de la inteligencia artificial (IA) y en el conocimiento de idiomas (inglés principalmente). El discurso de titulados y empleadores es divergente, ya que el empresariado ve con sospecha la formación recibida en la universidad. Sin embargo, todos coinciden en que escasea el empleo de calidad y que solo es posible crear un modelo formativo adaptado a los objetivos socioeconómicos y culturales si los agentes implicados asumen la tarea, tal como señalan Alonso, Fernández y Nyssen (2009); la creación de un modelo formativo ajustado a los objetivos señalados sigue siendo una necesidad que se mantiene en el tiempo.

La iniciativa Estrategia Universidad 2015 (EU2015), diseñada para acometer los ejes relevantes para la mejora y modernización de la Universidad, fue propuesta por la Comisión Europea. Tiene como punto de partida el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y la coordinación de la I + D en el marco del Espacio Europeo de Investigación. Su objetivo último es preparar y formar a las nuevas generaciones de jóvenes para afrontar nuevas etapas históricas. De ahí que se hayan propuesto medidas de actuaciones en relación con el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios universitarios tales como:

1. Generalización y mejora de los sistemas de información, orientación y acogida.
2. Fomento de la igualdad de oportunidades y la inclusividad, mejorando la financiación y los servicios de apoyo con una adecuada política de becas y ayudas al estudio.
3. Flexibilización de los sistemas de acceso, permanencia y reconocimiento.
4. Apoyo a la formación de postgrado y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.
5. Apoyo a la movilidad, minimizando las barreras que la obstaculizan (sean económicas, sociales o académicas), y fomentando los valores, actitudes y comportamientos para hacer posible la apertura intercultural y cosmopolita a través del respeto, la tolerancia y el diálogo.

6. Apoyo a la inserción laboral de los egresados en un contexto de elevado desempleo, a través de la creación de un denso tejido institucional, fruto de la colaboración entre las universidades y las entidades públicas y privadas.

3.3.1. La orientación académica y profesional

En los últimos años se han intensificado las medidas tendentes a reforzar la orientación académica y profesional en el contexto universitario (Álvarez Pérez *et al.*, 2016; Pantoja Vallejo, 2023) ofreciendo nuevas metodologías, recursos y estrategias para la formación del nuevo perfil de estudiante universitario (García-Olalla *et al.*, 2021; Berrios Aguayo *et al.*, 2020). El informe Bricall (2000) ofrecía al inicio de la década un diagnóstico de la Universidad española y reconocía la necesidad de apoyo y asesoramiento para el primer y último curso de carrera. Aunque entendemos que la orientación del estudiante debe extenderse a lo largo de toda su vida académica, el informe supuso un espaldarazo, aunque tímido, al sistema de orientación en la universidad. Las coordenadas de la orientación universitaria podríamos concretarlas en:

1. Función docente que integre el nuevo esquema pedagógico de orientación y apoyo al estudiante en el plano académico, profesional y personal.
2. Orientación pedagógica centrada en el aprendizaje del estudiante, quien ha de construir el conocimiento.
3. Acción tutorial integrada en la acción docente.
4. Enfoque de Educación para la Carrera, entendido como un proceso integral y evolutivo que ha de atender a todos los ámbitos de la carrera personal y universitaria (acceso, permanencia y transición sociolaboral).
5. Creación del EEES, que ofrece el sustrato teórico y operativo para armonizar las titulaciones hacia una estructura europea común, facilitando la movilidad de los graduados para incrementar la competitividad profesional frente a nuevos competidores mundiales.

Para que los cambios en la universidad sean reales y perdurables, y no constituyan una mera operación de maquillaje, se ha de cuidar el contexto de condiciones. En este sentido, Rué (2008) considera fundamental:

- Que los departamentos, áreas y profesores compartan una misma visión estratégica del resultado esperado.
- Que todos los profesores sean capaces de promover de manera eficaz y eficiente el ideario que se proponen realizar.

- Que la suma de las decisiones corresponda a lo que se debería hacer, y que sea una suma eficiente, sin redundancias, solapamientos ni reiteraciones.
- Que en las materias se dé lo que propugnan sus descriptores.
- Que el profesorado se coordine a partir de las mismas propuestas de fondo (por ejemplo, la formulación de competencias).
- Que lo evaluado corresponda a lo enseñado y adquirido por los estudiantes.

Para afrontar los retos de la universidad del siglo XXI, el profesorado universitario tendrá que estar al tanto del giro que van tomando los acontecimientos culturales, socioeconómicos y políticos. Junto a una amplia formación en su campo de conocimiento, habrán de estar atentos a los derroteros por los que transita la humanidad e interpretar las claves de los tiempos. Para educar no basta con los conocimientos derivados del ámbito disciplinar, es necesario indagar por qué y para qué formamos. El análisis de la realidad para interpretarla, comprenderla y, si es preciso, subvertirla, forma parte de su actividad profesional.

3.3.2. La tutoría en la universidad

En el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010) se reconoce como derecho de los estudiantes recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar su adaptación al entorno universitario y su rendimiento académico; también en la fase final de la carrera, con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.

En el artículo 20 del citado estatuto cuando se alude a la tutoría de titulación:

1. Los coordinadores y tutores de titulación asistirán y orientarán a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en su transición hacia el mundo laboral y en su desarrollo profesional.
2. La tutoría de titulación facilitará:
 - a) El proceso de transición y adaptación del estudiante al entorno universitario.
 - b) La información, orientación y recursos para el aprendizaje.
 - c) La configuración del itinerario curricular atendiendo también a las especificidades del alumnado con necesidades educativas especiales.
 - d) La transición al mundo laboral, el desarrollo inicial de la carrera profesional y el acceso a la formación continua.

En el capítulo XV, artículo 65, sobre los servicios de atención al estudiante, se señala:

1. Las universidades podrán disponer de unidades de atención al estudiante, con cargo a sus propios presupuestos o mediante convenios con instituciones o entidades externas para garantizar la formación integral del estudiante.
2. Dichas unidades deberán desarrollar sus funciones estrechamente conectadas y coordinadas con los sistemas de acción tutorial, las acciones de formación de tutores y el conjunto de programas y servicios de la universidad.
3. Los servicios de atención al estudiante podrán ofrecer información y orientación en los siguientes ámbitos:
 - Elección de estudios y reformulación o cambio de los mismos para facilitar el acceso y la adaptación al entorno universitario.
 - Metodologías de trabajo en la universidad y formación en estrategias de aprendizaje, para proporcionar ayuda a los estudiantes en los momentos de transición entre las diferentes etapas del sistema educativo, así como a lo largo de los estudios universitarios, para facilitar el rendimiento académico y el desarrollo personal y social.
 - Itinerarios formativos y salidas profesionales, formación en competencias transversales y el diseño del proyecto profesional para facilitar la empleabilidad y la incorporación laboral.
 - Estudios universitarios y actividades de formación a lo largo de la vida.
 - Becas y ayudas al estudio.
 - Asesoramiento sobre derechos y responsabilidades internas y externas a la universidad.
 - Asesoramiento psicológico y en materia de salud.
 - Asociacionismo y participación estudiantil.
 - Iniciativas y actividades culturales, de proyección social, de cooperación y de compromiso social.
 - Información sobre servicios de alojamiento y servicios deportivos, así como otros servicios que procuren la integración de los estudiantes al entorno universitario.
 - Igualdad de trato entre mujeres y hombres.

Como se puede apreciar, el rango de actuaciones que ha de emprender el sistema universitario es amplio si quiere garantizar la orientación y tutoría personalizadas a los estudiantes. Además, el modelo tradicional de acción tutorial ha de dar paso a un nuevo modelo con otras pautas de actuación para los profesionales que trabajan en los servicios de información y orientación universitaria.

En la literatura especializada se han identificado los déficits de las propuestas tutoriales convencionales en el marco universitario (Lobato *et al.*, 2005; Gairín *et al.*, 2004), y las dificultades de la tutoría en un sistema de créditos formativos (Santana y

Álvarez, 2002). En general, las deficiencias detectadas están relacionadas con los siguientes aspectos:

- La tutoría está desvinculada de la acción docente, y solo funciona como apoyo puntual para clarificar dudas del programa (metodología, evaluación, prácticas), solucionar dificultades de comprensión de contenidos y otras cuestiones académicas.
- El papel del profesorado es el de atender peticiones de información de manera presencial, fuera de la clase y esporádicamente.
- El alumnado se adscribe al sistema de tutoría de manera voluntaria.
- La evaluación de la tutoría no está contemplada.

3.3.3. Un modelo emergente frente al modelo tradicional

El modelo emergente pretende subsanar las deficiencias del modelo tradicional. En líneas generales presenta las siguientes características:

- Ha de estar integrado en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera), para orientarlo y guiarlo en las actividades de aprendizaje.
- El papel del profesorado ha de ser el de compartir el conocimiento y apoyar al alumnado en la construcción de su proyecto vital/profesional.
- El alumnado se adscribe al sistema de tutoría de manera obligatoria.
- La evaluación de la tutoría se contempla como una dimensión más que valorar.

La acción tutorial tiene ante sí un reto fundamental: hacer comprensible al alumnado universitario el nuevo contexto en el que se desarrolla la vida universitaria y las nuevas demandas y exigencias derivadas de la reforma. El Espacio Europeo de Educación Superior está atravesado por el discurso de las competencias. La política universitaria ha de crear sinergias que permitan generar una cultura común o narrativas compartidas en torno al discurso de las competencias.

La tutoría en la universidad ha de dar respuesta al nuevo perfil del estudiante universitario. En este sentido diversos autores apuestan por introducir en el contexto universitario:

- La estrategia del aprendizaje-servicio para fomentar el desarrollo integral del alumnado (Díaz-Iso *et al.*, 2021), potenciando de esta manera no solo su formación académica, sino mejorando su futuro desempeño profesional.
- La aplicación de la *lesson study* para el desarrollo de competencias genéricas (Romero y Jacob, 2021).

- La puesta en práctica de estrategias para fomentar la inteligencia emocional (Quevedo y Díez, 2021) como una herramienta para facilitar el aprendizaje en el contexto universitario.
- Las tertulias dialógicas (García Carrión *et al.*, 2021) son también una propuesta innovadora para fomentar el diálogo humano abierto y auténtico entre el alumnado y del alumnado con el profesorado.
- El debate también cobra relevancia como una metodología para la formación en competencias profesionales y cívicas, y que, además, estimula el aprendizaje significativo (Caro y Aláez, 2021).
- El *world cafe* como herramienta para animar el debate, así como para fomentar y desarrollar la creatividad y la autonomía en el estudiantado universitario (Iza-guirre, 2021).
- El *feedback* entre iguales como estrategia para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bezanilla, 2021).
- Las comunidades de aprendizaje digitales como entornos para facilitar la motivación y el compromiso con el aprendizaje del alumnado (Amillano y Letona-Ibáñez, 2021).
- La fotografía de denuncia como herramienta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico (Segú *et al.*, 2021).
- La aplicación de la reflexión guiada y del cuaderno de bitácora (diario reflexivo) como estrategias para desarrollar las competencias transversales (Peréz y Veá, 2021) en el contexto universitario.

3.3.4. La universidad como centro del desarrollo profesional y la creatividad

Las instituciones educativas han de tener narrativas compartidas sobre qué podemos hacer para que el alumnado pueda desplegar y formar sus múltiples inteligencias para un óptimo desarrollo personal y profesional. Por regla general, la formación está pensada para que el alumnado potencie su inteligencia académica, descuidando el desarrollo de la inteligencia práctica y de la creatividad. La articulación de un buen sistema educativo y de un buen subsistema de orientación y atención/apoyo al alumnado (en el plano educativo, profesional...) va a estar en estrecha relación con la existencia de narrativas filosóficas, sociológicas y psicopedagógicas compartidas. Una de esas narrativas ha de abordar la forma de estimular la inteligencia creativa en el alumnado de todas las etapas educativas.

La creatividad, tal como apunta Sternberg (2002), es una actitud ante la vida, de crear, de generar ideas. La persona creativa asume riesgos, no siente la necesidad de estar segura cada momento de su vida, y es capaz de enfrentarse a los obstáculos para superarlos con coraje. La idea básica es que la creatividad es una decisión, es querer

serlo y proponérselo. La persona creativa piensa de una manera diferente: posee la firme convicción de que, si todo el mundo va en la misma dirección, ella debe caminar en la dirección opuesta, valora su idea y considera que quizás sea mejor. Muchas personas siguen a otras personas por comodidad, pereza o apatía; quizá les falte también la valentía para decidir ser independientes, y asumir las consecuencias que a veces pueden ser negativas.

Para transitar por el proyecto social y político del siglo *xxi* se requiere tener buenas dosis de sabiduría y de creatividad. Comparto con Sternberg (2002) la idea de que un problema de las ciencias cognitivas es que centran sus estudios en el cerebro y en lo cognitivo; sin embargo, en la vida es absolutamente necesario equilibrar el pensamiento cognitivo con las emociones, con la motivación. Una persona sabia es algo más que una persona inteligente, que solo usa su cerebro; es una persona que usa su cerebro para conseguir el bien común, y reconoce que se ha de tener en cuenta la cultura, los intereses de otras personas, la religión de cada cual para convivir de manera pacífica. La inteligencia ha de ponerse al servicio de la sociedad y no solo usarla de manera egoísta para beneficiar a uno mismo. Como sostiene Sternberg (2002), los ataques a las Torres Gemelas de Nueva York fueron actos creativos. La institución escolar debe lograr que los estudiantes aprendan a usar el cerebro en beneficio del bienestar y el progreso de la humanidad; de ahí que deba fomentar el equilibrio entre la inteligencia, la creatividad y la sabiduría para construir un mundo mejor.

Desde la infancia los niños usan técnicas muy inteligentes para convencer a sus padres para hacer cosas, como por ejemplo comprar juguetes que no les quieren comprar. En cierta manera, están manipulados por la creatividad de los niños. Los planteamientos educativos de las instituciones educativas y la socialización pueden debilitar la creatividad; si se aprende, en la escuela o en casa, que los premios son solo por obedecer, o por pensar como el mundo adulto lo hace, la lección que se interioriza es: “No debemos pensar de manera creativa”.

Las personas que piensan de manera creativa actúan de la siguiente manera: 1) generan la idea sin ponerse cortapisas mentales; 2) analizan la idea para detectar que es realmente valiosa, ya que nadie tiene siempre buenas ideas, ni Einstein, ni Picasso, ni ningún otro ser excepcional. Por eso es importante preguntarse si es la mejor idea que se puede generar; 3) Tratan de vender la idea; cuando se tiene una idea creativa, por lo general no son aceptadas por otras personas. Las personas creativas han de ser conscientes de este hecho, han de iniciar un proceso de mostrar la idea y convencer al entorno social de que la idea vale la pena. En definitiva, han de desarrollar la inteligencia práctica (Sternberg, 2002).

El sistema educativo no siempre ha sabido potenciar las habilidades de pensamiento analíticas, creativas y prácticas, ni su uso combinado para responder de manera adecuada a las demandas de la vida cotidiana, sean de índole personal, académica o profesional. Sternberg (2002) señala veinte características comunes a las personas exitosas, con

independencia del grado y de la naturaleza de su éxito (la belleza, como el éxito, son términos relativos). La ausencia de tales características en nuestro trabajo y en nuestra vida personal puede conducirnos al autosabotaje y al fracaso; por el contrario, la posesión de estas puede conducirnos al éxito. La familia y el sistema educativo en todas sus etapas han de fomentar el cultivo de la inteligencia exitosa. Estas son las características de las personas que desarrollan este tipo de inteligencia:

1. Se automotivan. Hay que educar a los niños, tanto desde la familia como desde la escuela, para que emprendan y completen tareas, guiados por su propia voluntad y por la motivación interna; de esta manera no están supeditados a las recompensas externas, que pueden ser pasajeras. La inteligencia creativa parece descansar en la motivación interna; las personas creativas suelen amar lo que hacen. Las personas con inteligencia exitosa combinan la motivación interna y la externa, esto es, buscan la manera de obtener recompensas externas por el trabajo que se sienten motivados interiormente a realizar.
2. Aprenden a controlar sus impulsos, actúan guiados por la experiencia, y no por impulsos; esto es, se toman el tiempo necesario para pensar en los problemas o tomar una decisión.
3. Saben cuándo perseverar para alcanzar una meta profesional o vital, pero también saben cuándo no van a ningún sitio y es hora de abandonar de manera prudente, para no invertir más tiempo ni más recursos de manera estéril.
4. Saben cómo sacar el máximo partido de sus habilidades y las potencian tanto en su vida académica como en la profesional.
5. Traducen el pensamiento en acción. Las personas con inteligencia exitosa tienen buenas ideas y son capaces de ponerlas en acción. Es importante fomentar la habilidad para pensar cursos de acción alternativos, pero también saber cuándo esperar y cuándo actuar.
6. Se orientan hacia el producto. En la escuela como en la vida, los logros se juzgan por lo que producimos; las personas con inteligencia exitosa se preocupan por el proceso, pero también quieren resultados.
7. Completan la tarea y llegan hasta el final; si su objetivo es resolver un problema o tomar una decisión, una vez realizada siguen adelante.
8. Tienen iniciativas y saben asumir el compromiso que supone tenerlas en todos los aspectos de la vida.
9. No tienen miedo de arriesgarse al fracaso, aprenden de los errores y tratan de no cometerlos por segunda vez.
10. No postergan y son conscientes de las desastrosas consecuencias de las postergaciones; programan sus actividades de tal manera que puedan hacer siempre las cosas importantes, y hacerlas bien.

11. Aceptan la crítica justa y aceptan su responsabilidad cuando han cometido un error. No buscan excusas ni tratan de desplazar la responsabilidad a otras personas; admitir las equivocaciones es el primer paso para no perpetuarse en ellas.
12. Rehúsan la autocompasión, ya que no tienen tiempo para ella; si se han equivocado o se han situado en una posición de desventaja, se esfuerzan para subvertir la situación.
13. Son independientes. En la vida académica y en la carrera profesional se espera que las personas piensen por sí mismas y sean capaces de trabajar de manera independiente. Muchos estudiantes esperan que se les indique lo que deben hacer y cómo hacerlo; el resultado es que a menudo han de buscar trabajos de menor responsabilidad o nunca alcanzan en su trabajo el nivel de calidad deseado. Las personas han de confiar en sí mismas para lograr sus objetivos.
14. Tratan de superar las dificultades personales. Todos tenemos penas y alegrías, pero lo importante es mantenerlas en perspectiva, y tratar de separar la vida personal de la profesional.
15. Se centran y se concentran en lograr sus objetivos. Las personas con inteligencia exitosa son conscientes de cuáles son las circunstancias en las que rinden mejor, las crean y las utilizan en su beneficio.
16. No hacen demasiadas cosas a la vez, ni demasiado pocas. Saben distribuir su tiempo para maximizarlo y llevan a buen puerto las tareas que son capaces de simultanear.
17. Tienen capacidad para aplazar la gratificación, y dedican su tiempo y energías intelectuales a los objetivos profesionales y vitales que a largo plazo les den más satisfacciones.
18. Tienen un nivel razonable de autoconfianza y creen en su capacidad para alcanzar sus objetivos; el exceso o el defecto de autoconfianza puede resultar perjudicial tanto para la carrera profesional como para los logros vitales.
19. Son capaces de ver al mismo tiempo el bosque y los árboles. Los pequeños detalles han de estar enmarcados en el cuadro; es importante preguntarse “¿Por qué hago esto?” y “¿Qué espero conseguir?”. Las personas con inteligencia exitosa son conscientes de lo que hacen y si sus acciones les conducirán a donde quieren ir o no.
20. Saben equilibrar el pensamiento analítico, creativo y práctico, y conocen en qué situación han de utilizar cada uno de ellos.

3.3.5. El fomento de la inteligencia exitosa en la universidad

La inteligencia exitosa consiste en pensar bien de tres formas diferentes, de manera creativa, analítica y práctica. Las tres se encuentran muy relacionadas: la primera es

necesaria para formular buenas cuestiones y generar buenas ideas; la segunda se utiliza para resolver los problemas y juzgar la calidad de las ideas; la tercera se aplica para usar las ideas de manera eficaz en la vida cotidiana. Es importante aprender cuándo y cómo usar cada una de estas inteligencias de manera efectiva. Las escuelas y las universidades tienen un papel estelar en el desarrollo de la inteligencia exitosa, esto es, la combinación equilibrada de habilidades analíticas, creativas y prácticas de pensamiento. El objetivo educativo por excelencia no es la inteligencia inerte, sino la plena realización de las potencialidades intelectuales para un mejor desempeño personal y profesional.

El sistema educativo formal desarrolla sobremanera la inteligencia académica, descuidando la inteligencia práctica. Este tipo de inteligencia es necesaria para alcanzar las metas formativas, personales y profesionales. La anécdota inventada por el profesor Sternberg en su discurso de investidura como doctor *honoris causa* por la Universidad Complutense de Madrid (1983) podría ilustrarnos sobre la importancia de la inteligencia práctica en todos los aspectos de la vida.

Dos jóvenes van caminando por un bosque. De repente encuentran un problema: un oso feroz y hambriento está corriendo detrás de ellos. El problema es, por supuesto, qué hacer. El primer joven [...] ha sacado muy buenas notas en la universidad y todas sus calificaciones en los exámenes son excelentes. Sus profesores le aprecian mucho sin saber que él tiene un cociente intelectual muy alto. Este joven es tan inteligente que puede calcular que el oso va a alcanzarles en diecisiete segundos. Y, comprensiblemente, se deja llevar por el pánico. El segundo joven [...] ha sacado buenas notas en los exámenes, pero nunca ha sido brillante. Lo que tiene este joven, sin embargo, es sentido común. Al ver al oso se quita sus botas de excursionista y se pone unos zapatos de lona. El primer joven lo ve y le grita: “¡Eres tonto! No hay forma de correr más que el oso”. A lo que el otro joven contesta: “¿Qué importa? Solo tengo que correr más rápido que tú”.

En esta primera parte de la historia, el profesor Sternberg trata de resaltar, con mucha ironía, el hecho de que ambos jóvenes son inteligentes: el primer joven, el que se comió el oso, poseía una gran inteligencia académica o analítica, pero carecía de inteligencia práctica necesaria en la vida diaria para podernos adaptar y tener éxito en muchas de nuestras actividades. Sin embargo, no debemos desmerecer, a results de la primera parte de esta historia, la importancia de la inteligencia analítica en la vida cotidiana. La historia de los dos jóvenes tiene una segunda parte, y cada lector o lectora podrá extraer sus propias conclusiones:

El segundo joven contrajo fobia a los bosques, pero, al tener una gran inteligencia práctica, se dio cuenta de que no podía pasar el resto de su vida así. En consecuencia, regresó al bosque y se enfrentó a su fobia. Pero, cuando empezaba a perderla, se dio cuenta de algo importante: aunque el relámpago nunca vuelve dos veces al mismo lu-

gar, los osos sí, y este oso no había comido desde que se comió al otro joven. Nuestro joven vio al oso y trató de encontrar una forma práctica de escapar. Nada. Finalmente, solo pudo encontrar una solución: decidió rezar. Pidió a Dios que el oso se convirtiera en un ser religioso como él y escuchara; y un momento antes de que el oso alcanzara al joven, el oso se paró, se arrodilló y también comenzó a rezar... Pero, ¡caramba!, en la vida no es importante solo la inteligencia práctica, también se tienen que analizar los problemas correctamente. El joven no había especificado la religión, y el oso rezó: “Gracias, Señor, por los alimentos que voy a recibir...”. Este fue el final del segundo muchacho.

Este relato es bastante ilustrativo y trata de hacernos comprender que en la formación académica no se ha de descuidar ningún tipo de inteligencia; potenciar unas frente a otras va en detrimento del pleno desarrollo de las potencialidades personales, y puede abocar a las personas al fracaso en el desempeño profesional y vital.



Ideas clave

En el futuro tendremos que repensar la orientación de otra manera; entre las acciones pendientes de acometer está la de elaborar programas que respondan adecuadamente a las demandas del alumnado y que incidan en la construcción de un autoconcepto ajustado a las características personales para evitar, en la medida de lo posible, situaciones de infravaloración o sobrevaloración de las cualidades de cada cual. Asumir este reto es una tarea ineludible por varios motivos:

La orientación al alumnado basada en la estrategia de dar información en periodos críticos (momentos de transición) resulta inapropiada. Si queremos ofrecer una orientación académica y sociolaboral de calidad, ha de estar integrada en la áreas curriculares y en consonancia con el plan de acción tutorial. Para que esto sea posible se requiere de buenos planes de formación inicial y continua del profesorado tutor.

En la sociedad del conocimiento ya no es suficiente encauzar la vocación y dar información para conseguir un puesto de trabajo ajustado a las competencias personales y a lo que a uno le gustaría llegar a ser/hacer. Detrás de estas ideas subyacían las biografías normales, los itinerarios predecibles; pero la complejidad de la sociedad contemporánea y del mercado laboral hace harto difícil la toma de decisiones. En las sociedades desarrolladas las biografías se van construyendo en función de los itinerarios trazados por la formación continua y por las cambiantes fortunas de los tiempos.

El profesorado y los padres tienen como reto hacer realidad una de las ideas más aplaudidas de la LOGSE, y que se mantiene en la LOE y en la LOMLOE: ayudar al alumnado a comprender el mundo que le rodea. Pero previamente han de comprenderse a sí mismos, construir un autoconcepto ajustado a sus múltiples inteligencias y ser conscientes de que su

Los protagonistas de la orientación

realidad se ha ido delimitando por las coordenadas culturales, socioeconómicas, políticas y por la forma en que cada cual se posiciona ante ellas.

El mercado editorial ofrece un surtido de programas en diferentes soportes (papel, audio-visual, informático), monografías profesionales y guías con la finalidad de servir de apoyo a la labor del profesorado y de los orientadores. Aunque reconocemos la utilidad práctica de las diversas fuentes de información, no bastan por sí mismas para realizar una adecuada toma de decisiones. La familia y el profesorado tienen una impronta poderosa sobre el autoconcepto académico y sobre el proceso de toma de decisiones vitales para el devenir de la vida de los jóvenes.

La formación universitaria ya no basta para acceder a un puesto de trabajo cualificado y seguro. Los responsables políticos y del ámbito educativo de todos los países de la OCDE se preguntan por qué la educación superior parece no responder a las demandas del exigente mercado laboral. Resulta crucial la adecuación de los conocimientos y de las competencias de los titulados a las exigencias de los empleadores y del mercado laboral, sin perder de vista la formación humanista de los estudios universitarios.



Aplica lo aprendido

1. En la selección de personal las empresas tienen cada vez más en cuenta los siguientes aspectos: la motivación, el entusiasmo, las ganas de aprender; el trabajo en equipo, la responsabilidad, la capacidad de aprendizaje continuo, la organización y planificación, la gestión del tiempo, la adaptación al cambio, la flexibilidad, la comunicación oral, las habilidades sociales, la toma de decisiones y resolución de problemas, los conocimientos prácticos, la iniciativa y el espíritu emprendedor; la mediación y solución de conflictos, la capacidad para rendir bajo presión, el pensamiento analítico, crítico y autocrítico, el liderazgo y coordinación de equipos, la creatividad e innovación, el gusto por el trabajo bien hecho, la voluntad de mejorar; y el conocimiento informático y de otros idiomas. En pequeños grupos, debatid sobre estos aspectos.
 2. Partiendo del relato del profesor Sternberg, argumentad por qué se han de fomentar en la institución educativa las múltiples inteligencias y, en concreto, la inteligencia académica o analítica y la inteligencia práctica. Analizad la relevancia de ambas para la vida diaria y para el desarrollo profesional.
-

4

Los profesionales de la orientación

Los profesionales de la orientación han de tener como meta que su labor sea en sí misma un acto ético y han de procurar ser buenas personas. Esto es, para ser un buen profesional antes es necesario adquirir una calidad humana. Los buenos profesionales hacen que sus actos estén presididos por principios éticos: altruismo, solidaridad, lealtad, justicia, equidad, veracidad, confidencialidad, autenticidad, comprensión, atención/apoyo a la diversidad, conciencia ecológica... El libro de Stoll y Fink (1999: 292) cierra sus páginas señalando lo que hará factible o intransitable el camino del cambio: la atención/apoyo a la comunidad educativa.

A medida que nos acercamos al final, volvemos [...] a un ingrediente que posibilitará o destruirá el proceso de cambio: la atención. No solo proporciona el propósito moral para el cambio [...] también añade la ética que invita a los estudiantes, los docentes, los directores, los padres y todos aquellos que tengan interés por el cambio educativo a unirse a él, a perseverar en el trayecto que conduce al cambio [...]. Las escuelas no solo son las encargadas de crear buenos estudiantes, también lo son de crear buenas personas.

A los profesionales de la orientación se les demanda que amplíen su perfil para atender a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento, a los nuevos desafíos planteados por las sociedades multiculturales, a la necesidad de crear una ética de la comprensión que permita el entendimiento mutuo entre personas con parámetros culturales diferentes.

4.1. Cualidades para un buen ejercicio profesional

En este apartado no pretendemos ofrecer un retrato robot del orientador eficaz; solo vamos a enunciar una serie de cualidades relevantes que, a mi modo de ver, son necesarias para desempeñar correctamente esta labor profesional.

A) Comprensión

En mayor o menor grado, todos los seres humanos necesitan comprensión y aceptación de los otros; ambos son el caldo de cultivo en el cual las labores de los profesionales de la orientación pueden verse impulsadas o frustradas. La aceptación y la comprensión son requisitos consustanciales a cualquier acción de ayuda, apoyo y asistencia.

Edgar Morin (2001: 121), en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, apela a la necesidad de enseñar la comprensión e ir fraguando una ética de la comprensión, entendida como un arte de vivir que se concreta en la comprensión desinteresada. La ética de la comprensión entre las personas debemos vincularla a la ética de la era planetaria, que supone la mundialización incesante de la comprensión. La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La ética de la comprensión se apoya en la argumentación y la refutación en vez de “anatemizar y excomulgar” al otro: si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas. Para este autor, la comprensión se vería favorecida por:

- El “bien pensar”: este tipo de pensamiento nos permite aprehender de forma conjunta el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en definitiva, lo complejo; en el espacio de lo complejo es donde se mueven las condiciones del comportamiento humano.
- La introspección: el autoexamen permanente nos permite la comprensión de nuestras debilidades, y es la vía para acercarnos a la comprensión de los demás. La introspección crítica nos permite reconocer y juzgar nuestro egocentrismo y nos aleja de la posición de juez en todas las cosas.

Morin (2001: 124) sostiene que las culturas deben aprender unas de otras; que la orgullosa cultura occidental, establecida como cultura que “enseña”, debe aprender de otras culturas. Occidente ha de integrar las virtudes de las otras culturas y así corregir algunas de sus debilidades: la actividad incesante, el pragmatismo, lo cuantitativo y el consumismo desenfrenado. No obstante, debe regenerar y propagar lo mejor de su cultura: la democracia, los derechos humanos y la protección de la esfera privada. Comprender significa aprender y reaprender de una manera permanente.

Morin (2001:127) entiende que hay que resolver el problema de la construcción epistemológica de la comprensión; para que pueda haber comprensión entre diferentes estructuras de pensamiento se precisa una “metaestructura de pensamiento que comprenda las causas de la incomprensión entre unas y otras, y sea capaz de superarlas”. El planeta requiere comprensiones mutuas en todos los sentidos, “esa debería ser la labor de la educación del futuro”.

La comprensión es clave en las labores de ayuda. Los profesionales de la orientación han de cultivar la ética de la comprensión; es necesario ejercitar la comprensión para que la labor de asistencia/ayuda/apoyo sea fructífera. La comprensión es un proceso de coparticipación y lo que la persona expresa nos da una idea del significado de su experiencia vital; dicho significado ha de ser expresado con palabras esclarecedoras para las personas que participan del acto de la comunicación.

La comprensión no es un proceso mágico ni se produce por arte de birlibirloque. Davis (1963, en Shertzer y Stone, 1972) ha identificado distintos niveles de comprensión:

1. Primer nivel: conocimiento acerca de otro individuo (conducta, personalidad, intereses); va acompañado de evaluaciones y juicios.
2. Segundo nivel: comprensión verbal o intelectual y de la conducta.
3. Tercer nivel: penetración en el mundo de las percepciones; conocimiento del mundo interno, temores, amores y ansiedades de otro individuo.
4. Cuarto nivel: autocomprensión que precisa una gran exploración interna. Generalmente se realiza en compañía de otro.

B) Aceptación

Las actitudes, el trato en las relaciones interpersonales y los procedimientos utilizados influyen en la relación de los profesionales de la orientación con los agentes de la comunidad educativa

Rogers (1982: 32) entiende la aceptación como una consideración cálida del “otro” como persona provista de un valor incondicional. “Significa un respeto y una disposición favorable hacia él en cuanto individuo, una disposición a admitir que posee sus propios sentimientos en su estilo propio. Significa una aceptación de sus actitudes [...]”.

Tyler (1969: 30) identifica dos componentes básicos de la aceptación: la disposición a permitir que los individuos difieran entre sí de múltiples maneras y la conciencia de que la experiencia de cada persona constituye un complejo patrón de impulsos, pensamientos y sentimientos.

Shertzer y Stone (1972: 390) entienden la aceptación como:

[...] un resultado directo de la capacidad del asesor para no juzgar. Carece de patrones normativos o de juicios cotejados con los cuales sea posible categorizar y sopesar a los asesorados, para encontrarlos deficientes como personas [...]. No se expresa con periodos condicionales: si usted estudia, si usted se comporta bien, si usted se disculpa, entonces lo consideraré una persona valiosa.

La aceptación puede expresarse tanto a través del lenguaje corporal como del verbal, y en ambos casos se ha de transmitir la idea de que se desea ayudar a la persona y no con-

trolarla. Precisamente es la actitud de aceptación la que permite cambiar la situación de las personas, y es una de las condiciones fundamentales del proceso de atención/apoyo.

C) Rapport, empatía y atención

El *rapport*, la empatía y la atención son tres condiciones fundamentales para el ejercicio profesional. Se basan en la aceptación y la comprensión, y están relacionadas con ellas.

El *rapport* es un vínculo que se establece con otro, caracterizado por el interés, la capacidad de respuesta y una delicada relación emocional; supone un interés sostenido hacia una persona que deberá comunicarse desde el primer contacto hasta el último; la actitud amistosa, atenta e interesada y la perspicacia para “leer” las señales del “otro” son necesarias para desarrollar la comprensión.

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona. La mayor parte de las definiciones de este término concuerdan en señalar que la empatía supone la captación de las emociones de otra persona, pero sin llegar a sentir las completamente (como es el caso de la simpatía). Suele considerarse una condición necesaria para las labores de ayuda (Rogers, 1982; Shertzer y Stone, 1972).

La atención requiere pericia en el arte de escuchar y observar, de tal forma que podamos conocer y comprender la esencia de los contenidos y sentimientos en la comunicación interpersonal; es importante no solo lo que dice el “otro”, sino cómo lo dice y por qué.

Escuchar es algo magnético y extraño, una fuerza creadora [...]. Cuando se nos escucha, este hecho mismo nos desarrolla, nos hace desplegar y expandir. Las ideas comienzan a crecer en nuestro interior y adquieren vida [...]. La gente se siente feliz y libre cuando se la escucha. Cuando escuchamos a los demás se produce una corriente recíproca que nos alimenta [...]; nos vamos recreando constantemente; [...] expresarse y expandirse es lo que hace comenzar a brotar en nuestro interior la pequeña fuente creadora que da origen a nuevos pensamientos y a un “gozo” y sabiduría inesperados. (Moustakas, 1966 cit. en Shertzer y Stone, 1972: 397).

La conducta no verbal, el lenguaje del cuerpo, es de vital importancia en la comunicación humana, y cumple un papel fundamental en el establecimiento y conservación de las relaciones humanas, en general, y de la relación de ayuda, en particular.

Diversos autores señalan que la humanidad es la cualidad que ha de aflorar, por encima de cualquier otra, en las profesiones asistenciales o de ayuda (Rogers, 1982; Hargreaves *et al.*, 1998; Stoll y Fink, 1999). Wrenn (1962: 333) a mediados del siglo pasado estableció una serie de principios que debería presidir las relaciones humanas:

1. Me esforzaré en ver los aspectos positivos de la otra persona y los alabaré, al menos con la misma frecuencia con la que advierto lo que es preciso corregir.

2. Si he de corregir o criticar la acción de alguien, he de cerciorarme de que el otro ve en ello una crítica de una conducta específica y no una crítica de él en cuanto persona.
3. Partiré del supuesto de que cada persona aprecia cierta justificación en su conducta, a la que ve un sentido, aunque yo no lo halle.
4. Contribuyendo al autorrespeto aumento sus sentimientos positivos y su respeto hacia mí.
5. Para una persona, o para muchas, tengo significado como ser humano, y esa otra persona se ve afectada vitalmente por mi reconocimiento y mi buena voluntad hacia ella.

D) Creencias y valores

Nuestra actuación profesional se ve moldeada por el sistema de creencias y valores adquiridos desde edades tempranas. Los profesionales de la orientación se enfrentan a su trabajo investidos de ciertas creencias y valores.

Las creencias para Shertzer y Stone (1972) funcionan como doctrinas aceptadas en el plano emocional, sin tamizar en el plano racional, basadas en “fundamentos implícitos y no revisados”. Según estos autores, muchas de las creencias que los hombres atesoran podrían merecer la denominación de mitos; estos tienen una fuerza poderosa sobre la vida de la humanidad, tal como se expresa en el dicho *mientras los hombres poseen pensamientos, los mitos poseen a los hombres*.

Toda sociedad mantiene su cohesión gracias a un sistema de mitos, un complejo de formas de pensamiento dominantes. El ser humano teje una red de mitos como el gusano teje su capullo. Como señala MacIver (1947, en Shertzer y Stone 1972: 383) el término mito incluye las profundas filosofías de la vida, las exigencias más grandes de la religión, las más sutiles conclusiones de la experiencia, así como las fantasías más ingenuas o grotescas del salvaje más ignorante. Para Shertzer y Stone (1972: 383) las más “grandes religiones y credos políticos del mundo occidental constituyen buena parte de nuestro sistema de mitos”. Según estos autores, de entre las actitudes filosóficas del asesor ocupan un lugar destacado las siguientes creencias:

- a) El valor de todo asesorado. Aunque comúnmente se predique el valor de la libertad, la igualdad, la fraternidad, la dignidad personal y la justicia social, muchas comunidades están dominadas por el amor y el odio que surge de ciertos mitos e ideologías y por sus propios intereses, no siendo capaces de practicar lo que predicán.
- b) Creencia en la libertad del hombre. A pesar de que las ataduras de la esclavitud y el feudalismo han ido desatándose y se han conseguido grandes logros en el terreno de los derechos y libertades, no obstante, inten como señala Fromm

(1971), el hombre no ha alcanzado la libertad al no haber explorado o aprovechado sus posibilidades intelectuales y artísticas; ha soltado amarras con respecto a los controles tradicionales, pero muy poco para vivir activa y espontáneamente; el hombre se siente inseguro, indefenso, aislado, impotente y perdido; en cierta manera su individualidad no deja de ser más que una mera ilusión. Los conflictos de valores están presentes en la sociedad occidental: por un lado, se propugna el amor fraternal desde la religión, pero la filosofía económica enseña y defiende la competitividad; por otro lado, la defensa de las libertades del individuo y su falta de fe religiosa para creer en algo o en alguien hacen que las personas se sientan confusas y carentes de propósitos.

- c) Creencia en que la libertad es deseable, es buena, sobre todo si se entiende no solo como ausencia de restricciones externas, sino como el poder de actuar de modo positivo para alcanzar las propias metas

Los valores están relacionados con las creencias, representan lo que algunos científicos sociales denominan “lo debido o lo deseable”. Este ideal, o “el deber ser”, influye sobre la conducta de las personas.

En la investigación de Cobos (2010) se aprecia que ciertos valores ideológicos, como el progresismo, la sensibilidad hacia los más débiles, la creencia en la compensación de las desigualdades, forman parte del esquema de pensamiento de los profesionales de la orientación. La formación, la experiencia y la práctica profesional van conformando un sistema ideológico personal, tal como se comprueba en la afirmación de una de las orientadoras entrevistadas por Ana Cobos: “[...] si me hubiera dedicado a otra cosa sería otra persona. Yo creo que sí, que me ha influido muchísimo en mi forma de ver la vida, seguro”.

El dilema para los profesionales de la orientación se plantea en torno a la cuestión de si han de transmitir sus valores en su actuación profesional. Mientras unos consideran que es posible mantener una postura neutral en el ejercicio de la labor profesional, otros, por el contrario, opinan que no es factible. A mi modo de ver es impensable que los valores, de un modo u otro, no modulen el comportamiento profesional; la cuestión es tratar de determinar en qué medida se impone o influye a otros. Todos hemos de ser conscientes de que cualquier intervención educativa supone verse influido por otras personas. Los profesionales de la orientación han de asumir, de manera ética y responsable, su contribución vital a que los agentes educativos busquen sentido a su actuación profesional, o no lo pierdan, y que el alumnado encuentre un sentido a su vida.

4.2. La agenda de las políticas educativas y su impacto en la práctica profesional

Las políticas educativas en el contexto español tienen como telón de fondo la mejora de la calidad de la educación. Los profesionales de la orientación han jugado un papel

relevante en las distintas reformas y han servido de “intérpretes” para la comunidad educativa del “nuevo lenguaje” propiciado por la reforma. Asumir el compromiso de mejora de la calidad de la educación, tal como viene definido desde las instancias administrativas tanto autonómica como nacional, supone un gran reto profesional. Entre otros motivos, porque el término “calidad” ha estado navegando entre los confines de la ambigüedad; también está deficientemente definido el término “reestructuración de los centros educativos”.

4.2.1. El significado de la reestructuración

Hargreaves (1996) ha tratado de rastrear los antecedentes de la reestructuración. Señala que, en 1986, el US Carnegie Forum on Education and the Economy, en su informe *A Nation Prepared*, remarcaba la necesidad de “reestructurar las escuelas”. Desde esta fecha la vaguedad ha perseguido a la reestructuración. Los significados del término son diversos, contradictorios y, con frecuencia, deficientemente definidos. Los estudios de casos de reestructuración de las escuelas concluyen que las características básicas de tales instituciones son: priorizan las necesidades del alumnado, apoyan los talentos y los estilos de aprendizaje individuales, y propician el aprendizaje activo basado en la experiencia, en el aprendizaje cooperativo y conectado con la cultura. Los reestructuradores intentan crear oportunidades de aprendizaje dentro de organizaciones escolares dinamizadas por la investigación colaborativa, con un alto sentido de la responsabilidad y con una toma de decisiones consensuada por la comunidad educativa (Darling-Hammon, 2001).

Según Hargreaves (1996), tras el término “reestructuración” se persigue configurar y moldear las mentes según los cambiantes intereses empresariales. Para este fin se crean las estructuras oportunas, y se definen los objetivos y los resultados de aprendizaje atendiendo a los límites impuestos por tales intereses empresariales, que, a su vez, se mueven bajo los límites impuestos por la “flexibilidad”. En el contexto empresarial, donde surge el término, la reestructuración a menudo se ha utilizado como sinónimo de recesión o de reducción.

El trabajo de los profesionales de la orientación no puede estar al margen de la retórica creada por los nuevos escenarios legislativos. En el Estado español hemos estado asistiendo a un constante vaivén de reformas que en nada benefician a la calidad de la educación y a la calidad del subsistema de orientación. De ahí que la sociedad en su conjunto reclame un pacto por la educación. Si esto se lograra, las cambiantes fortunas de los partidos políticos no estarían afectando constantemente al sistema educativo ni al subsistema de orientación, y saldríamos ganando todos.

No solo han fracasado muchas reformas, sino también los reformadores de todo el mundo que no han sabido convencer a sus públicos de los beneficios del cambio, sobre

todo cuando este persigue reforzar las necesidades de atención/apoyo al alumnado desde las coordenadas de la enseñanza-aprendizaje para la comprensión. Pero, como señalan Stoll y Fink (1999: 37), “el contexto en el que opera la educación pública es conservador o, en algunas situaciones, reaccionario, o como mínimo, nostálgico”. Además, las alternativas de solución provenientes de los críticos de la educación más renombrados en la era postmoderna son las propuestas de “volver a los fundamentos” y del “libre mercado” en la educación.

Las reformas en educación afectan por lo general a la estructura, a los programas y las distintas concepciones sobre la forma de operar de los diferentes subsistemas de apoyo a la institución escolar. De igual manera, las reformas, generalmente, han ido ampliando la edad de la escolarización obligatoria, y con ello se generan nuevos retos para la institución escolar y para los servicios de orientación/apoyo.

En este sentido, Piaget (1969) ha señalado que la extensión de la enseñanza se efectúa tanto en el plano longitudinal (prolongando la escolaridad obligatoria y facilitando el acceso a la enseñanza secundaria y superior) como en el transversal (diferenciando las formas de enseñar y multiplicando las escuelas técnicas y profesionales). Esta situación plantea tres problemas: 1) el de la unidad de la cultura o fondo común de formación; 2) el de la movilidad escolar (correlativa por lo general a la movilidad social) o cambios eventuales de orientación en el curso de los estudios “a medida que se revelan las aptitudes o se precisan las situaciones”; y 3) el de los procedimientos utilizados para facilitar esta orientación y fundarla en datos objetivos, en lugar de estimaciones con frecuencia ilusorias (“tanto si se trata de los alumnos, como de los padres o, en ocasiones, de los exámenes”). En definitiva, Piaget alude a la necesidad de ampliar la orientación de los alumnos, a la par que se extiende la escolarización obligatoria, realizando la misma con procedimientos sólidos y fundamentados.

Aunque las reformas están impregnadas de declaraciones de principios hacia los cuales hay que tender, no siempre están claros los objetivos o el para qué de la educación. En Estados Unidos se ha formulado el que ha sido considerado “el más importante plan norteamericano para la reforma de las escuelas” (Presseisen, 2000): *Goals 2000: Educate America Act*. En este plan quedan pergeñados los ocho objetivos nacionales que dibujan el escenario de lo que se espera de la educación estadounidense en el siglo XXI. En el programa se pide:

- La participación de la sociedad para el logro de los objetivos en cada escuela (84.501) y en cada distrito (16.000).
- La implicación de todos los educadores para que desarrollen marcos curriculares que incorporen estos objetivos nacionales en sus planes de estudio y en sus programas educativos.
- Que los equipos educativos y grupos de la sociedad discutan políticas y prácticas para que las escuelas alcancen los niveles universales de excelencia para cada alumno prefijados en el programa.

- Que investigadores y editores desarrollen recursos y materiales con la esperanza de que sean adoptados y utilizados en los nuevos programas renovados.

Algunos investigadores de la educación critican la carencia de una teoría comprensiva que guíe el desarrollo del programa de objetivos nacionales; no obstante, alaban la relevancia concedida al aprendizaje, a la enseñanza y a la evaluación global. Otras voces críticas van más allá del estricto marco educativo y señalan que el plan *Goals 2000* tiene como único objetivo servir a los intereses de la economía mundial (FMI, Banco Mundial, G-7 y otras estructuras).

Hargreaves *et al.*, (1998) señalan el hecho de que esta ley incumple uno de los principios más nucleares en la educación: la atención a los alumnos; de los ocho objetivos propuestos, ninguno hace referencia a la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje que propicie su bienestar y desarrollo; el apoyo y la atención quedan olvidados y se destacan los intereses estrictamente ligados a las disciplinas. En el campo de la orientación, la atención o el apoyo ha estado escorada hacia el alumnado; en la última década del siglo xx es cuando de forma paulatina ha habido un mayor interés en considerar otras variables contextuales, organizativas, familiares, etc. como objeto de atención preferente del tiempo de trabajo de los profesionales.

4.2.2. La impronta de las ideologías políticas en la educación

Como apuntó Marchesi (2000), las ideologías que sustentan distintas concepciones sobre la educación están fuertemente vinculadas a la manera de concebir el progreso de la sociedad y el bienestar de la ciudadanía, y a la visión sobre los servicios públicos y privados, y su sistema de gestión y control. Tales ideologías tienen una fuerte impronta en las regulaciones normativas y producen cambios en el funcionamiento de los centros, y en las funciones y papeles de los profesionales de la intervención psicopedagógica. Si bien el trabajo de los profesionales puede contraponerse a la ideología dominante, y no tiene por qué existir una causalidad lineal entre ideología y modelo de trabajo, qué duda cabe de que sí condiciona su labor.

En el ámbito educativo, Marchesi (2000) señala tres ideologías presentes en la vida española: la liberal, la pluralista y la igualitaria. La ideología liberal traslada las reglas del mercado al funcionamiento del sistema educativo. El servicio educativo es un producto para vender a los consumidores o clientes (padres). Los centros han de informar de sus características: atendiendo a las leyes del mercado, unos centros tendrán una mayor demanda y recibirán más recursos económicos, y otros desaparecerán progresivamente o tendrán una muerte súbita si la demanda cesa. Los principios de esta ideología son:

1. La competencia intercentros es positiva y redundará en una mejor educación del alumnado.
2. Los padres deberán recibir información sobre la eficiencia de los centros docentes, basada sobre todo en el rendimiento académico de los alumnos.
3. Debe garantizarse la libre elección de centro. La ideología liberal se puede materializar de diversas maneras: privatización de los servicios públicos, ante la desconfianza de su eficiencia, y el convencimiento de que la gestión privada es más eficaz y rentable; puede adoptar la forma de cheque escolar como vía de financiación de los centros; o puede adoptar una fórmula más moderada, reforzando la oferta pública o bien la privada en función de la elección de la ciudadanía. La desregulación del sistema educativo, la menor intervención de los poderes públicos, el incremento de la información sobre los centros y la planificación de la oferta educativa sobre la base de la elección de las familias es la apuesta de la opción liberal, que deja en un segundo plano los principios de igualdad y equidad, y pone en la primera línea de fuego la elección y la eficiencia.

La ideología pluralista admite la existencia de un sistema mixto de enseñanza, público y privado, pero apuesta por las posibilidades de la oferta pública. Habla de la eficiencia del sistema público que puede ser elegido libremente por quienes depositan su confianza en las virtualidades de este tipo de enseñanza. Se apoya en tres principios:

1. Los centros públicos pueden tener una alta eficiencia en su gestión y funcionamiento, y una calidad contrastada.
2. Deben recibir los recursos económicos necesarios para cumplir con sus objetivos con criterios de calidad y, a la par, han de tener la suficiente autonomía para elaborar proyectos educativos propios.
3. Se apoya la elección de centro, pero dando prioridad a la proximidad geográfica, y dentro de los límites de lo planificado por los poderes públicos. La opción pluralista apuesta por las medidas compensadoras, de tal suerte que pueden dotar de más recursos económicos a centros de zonas desfavorecidas y dar prioridad a las iniciativas innovadoras. Esta creencia se extiende también a la evaluación que ha de tener en cuenta el contexto socioeconómico y los recursos disponibles, donde se priman la evaluación sobre los procesos educativos, además de los resultados. La información a la comunidad educativa sobre las características de los centros y su oferta educativa han de darla los propios centros educativos, para favorecer una mayor participación.

La ideología igualitarista defiende la educación obligatoria común y la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. Esta ha de ser la función principal de la educación

básica y ha de asegurar objetivos educativos y procesos de socialización semejantes, evitando toda discriminación en la oferta educativa. Los principios compensadores y de igualdad y equidad son consustanciales a esta ideología; se valora de forma negativa la mayor autonomía en la gestión económica y curricular, y una oferta educativa diferenciada por cuanto ponen en peligro la igualdad de los centros, por ello apenas tienen cabida ni los proyectos educativos específicos de los centros, ni la información diferenciada, ni la libertad de elección de centros.

4.3. Nuevos retos para los profesionales de la orientación

La orientación educativa y profesional será ineficaz si no consigue incrementar la atención/apoyo al alumnado y a la comunidad educativa en su conjunto; de ahí que sea necesario modificar las políticas educativas en este sentido. En realidad, no corren buenos tiempos para la atención/apoyo al alumnado y a la comunidad educativa.

Las condiciones de la postmodernidad, sobre todo las laborales, abocan a los seres humanos a invertir su tiempo en “tiempo de trabajo”, y en ocasiones la sobreexplotación o la autoexplotación es la tónica predominante de la sociedad del siglo XXI. Las promesas de la “sociedad del ocio”, que arrancan de la década de los sesenta, están lejos de cumplirse; por el contrario, nos hemos convertido en una sociedad de trabajadores exhaustos que escatimamos nuestro tiempo para dedicarlo a los niños, al descanso, a la lectura, a la comunidad, etc. Esta realidad es aún más cruda para las mujeres que han de compatibilizar el tiempo de trabajo fuera y dentro del hogar; estas tienen muchas posibilidades de sufrir una tensión nerviosa que rompa sus vidas y las conduzca a la tan temida depresión.

En la otra cara de la moneda nos encontramos con los ciudadanos para quienes buscar un trabajo se ha convertido en su trabajo. Las desigualdades sociales, lejos de atenuarse, han ido en aumento, como se ha podido constatar en los sucesivos informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); esto ha propiciado un paulatino deterioro de la economía familiar y un incremento de los niños que se quedan a comer en las escuelas de forma gratuita. A este dato habría que añadir los derivados del estudio de Hodgkinson (cit. en Stoll y Fink, 1999): en EE. UU., desde 1987, una cuarta parte de los alumnos en edad preescolar ha vivido en la pobreza; cada año nacen 350.000 niños de madres adictas a la cocaína; quince millones de niños son criados por madres solteras que viven en la pobreza; dos millones de niños no reciben seguimiento extraescolar diario, y entre 50.000 y 20.000 niños no tienen una casa a donde ir por las noches. Y todo ello en la primera potencia mundial, que antes de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 gozaba de una salud económica fuera de toda duda.

4.3.1. La lucha contra la desigualdad de oportunidades

Es un hecho constatable que las desigualdades de cuna se trasladan al ámbito educativo y más tarde al mundo laboral. A lo largo de varias décadas estas desigualdades fueron refrendadas por medio de test que condenaban siempre a los mismos a obtener bajas puntuaciones; es bien sabido que todos los test están contaminados culturalmente. Varios autores han criticado duramente estos instrumentos y han señalado que han de ser utilizados con cautela tanto en el ámbito educativo como en el sociolaboral.

Piaget (1969: 127) ha sometido a crítica estas pruebas, al señalar que presentan como inconveniente que solo miden resultados o “marcas”, sin tener en cuenta su mecanismo funcional o formativo; así, pueden ser considerados útiles como instrumentos de diagnóstico, pero no de pronóstico. En este punto da su opinión sobre la forma de operar en psicología: “Demasiado frecuentemente la psicología ha confundido la presa con su sombra, al buscar la aplicación, y en particular la medida, antes de comprender los mecanismos formativos y la significación de los factores medidos”.

Neill y Medina (1989: 684) han resumido las críticas de los test estandarizados y referidos a normas:

1. Dan información falsa de la categoría del aprendizaje.
2. Son injustos o sesgados con ciertas clases de alumnos, sobre todo los que proceden de minorías étnicas, de familias con bajos ingresos...
3. Pervierten los procesos de aprendizaje y de enseñanza, reduciendo esta última a la preparación del alumnado para ejecutar los tests.
4. Dedicar el tiempo, la atención y la energía a la adquisición de destrezas sencillas y fácilmente comprobables, e ignoran las destrezas más complejas y la creatividad. En este sentido, los autores señalan: “Los test estandarizados se centran en las destrezas básicas, no en el pensamiento crítico, en el razonamiento ni en la solución de problemas. Enfatizan el reconocimiento rápido de hechos aislados, no la integración de la información ni la generación de ideas”. Abundando en esta idea, no hay que perder de vista que el sentido último de la educación ha de ser el desarrollo de habilidades personales, intelectuales y sociales necesarias para una existencia plena en una sociedad democrática.

Más recientemente, varios autores han reflexionado sobre cómo el cociente intelectual ha sido utilizado para atacar la igualdad de oportunidades; muchos de los trabajos sobre el CI llegan a la conclusión de que un CI alto se adquiere en una competición justa y abierta en la escuela, y que, además, es un determinante importante del éxito. Pero Chomsky (1999: 72) sostiene lo siguiente:

Si examinamos con más cuidado lo que la historia y la experiencia muestran, encontramos que, si se permite actuar libremente a la combinación de crueldad, astucia y

otras diversas cualidades que proporcionan el “éxito” en las sociedades competitivas, los poseedores de estas cualidades ascenderán hasta la cima y utilizarán su riqueza y poder para preservar y ampliar los privilegios que obtengan. También construirán ideologías para demostrar que este resultado es de simple justicia.

Los colectivos socialmente desfavorecidos ven recortadas las oportunidades de acceder a un puesto de trabajo: no disponen de una red de relaciones influyentes que le facilite el acceso a una profesión. Cuando consiguen acceder al mercado laboral, los puestos de trabajo que ocupan se caracterizan por ser rutinarios, precarios y mal remunerados.

Así pues, la atención o prestación de apoyo en la sociedad contemporánea rebasa los límites de la mera atención psicológica, de tiempo para educar o compartir con los “otros significativos”. En las actuales condiciones de desigualdad, el apoyo también se ha de traducir en recursos económicos para los colectivos más desfavorecidos. La finalidad de tal medida para estos colectivos es facilitarles unas necesidades básicas y formativas que les permitan ampliar su horizonte vital.

4.3.2. El compromiso de los profesionales de la orientación con el cambio

En la puesta en marcha de las iniciativas innovadoras, tanto en los centros educativos como en los servicios de orientación profesional, los profesionales de la orientación tienen un papel estelar. Su misión es apoyar las acciones encaminadas a potenciar el cambio para ofrecer una mejor atención a la comunidad.

La investigación sobre innovación debe iluminar el trabajo de los orientadores y proporcionar pautas de actuación que les permitan ser profesionales del apoyo/ayuda a las iniciativas de cambio, con independencia de la naturaleza de la entidad en la que estén trabajando. La visión de los orientadores como líderes de los procesos de innovación puede seguir desarrollándose de forma significativa y relevante a través de la investigación sobre este tópico. La promoción de las oportunidades académicas y profesionales (no sesgada por razón de género, clase social o etnia), la justicia social y la equidad de la educación exigen a los orientadores comprender los procesos de cambio y cómo han de promoverlos en las instituciones formativas o de orientación profesional.

El papel del orientador como defensor y agente promotor de la justicia social ha sido bien documentado en la literatura especializada. De hecho, uno de los precursores de la orientación profesional, Frank Parson, abre la primera oficina de orientación en los EE. UU. con un claro sentido benefactor hacia las clases más desfavorecidas, para que pudieran acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones que las clases más pudientes. Pero, a pesar de los esfuerzos, encaminados a promover la reforma de las escuelas hacia la equidad, las diferencias históricas entre los grupos de estudiantes

han persistido; de ahí que debamos redoblar nuestros esfuerzos para alcanzar el viejo *desideratum* de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, a los bienes culturales, al empleo, etc.

Los planes de formación de orientadores han de incorporar en su currículo materias que les preparen para asumir la función profesional de agente de cambio y promotor de la justicia social. Asimismo, han de ser formados para que adopten una actitud positiva y se comprometan con la defensa del principio de la diversidad humana.

Los orientadores del siglo *xxi* han de desempeñar un papel fundamental para liderar la transformación de la escuela y de todas aquellas instituciones que ofrezcan un servicio de orientación educativa y profesional a la comunidad desde el modelo colaborativo, en el plano local, regional, nacional e internacional, para la mejora de la calidad de la educación y de la orientación a lo largo de la vida.

En definitiva, la actuación de los profesionales de la orientación educativa y profesional no puede permanecer ajena a los procesos de innovación que, por iniciativa propia o por imperativo legal, han de acometer las instituciones escolares. Los nuevos tiempos requieren nuevas respuestas educativas, nuevas responsabilidades profesionales, que han de ser satisfechas por todos aquellos agentes implicados en la tarea de educar y por los subsistemas de apoyo a la escuela. El cambio institucional o personal puede ocurrir como un proceso muy lento, o puede ser más dinámico sumando las sinergias de la comunidad educativa para acelerarlo.

Así pues, el compromiso de los profesionales de la orientación con el cambio en todos los órdenes de la vida ha de ser firme y claro. Pero este compromiso ha de sumarse al de otros profesionales, ya que la generación del cambio solo será posible creando sinergias en torno a fines compartidos; en este sentido las narrativas contenidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) puede ser una vía ideal para encaminarnos al logro de la sociedad que queremos para ese proyecto común de construir Humanidad y el tan deseado desarrollo sostenible.

Asumir la filosofía del cambio supone para los profesionales de la orientación que han de:

- Alcanzar una mejor comprensión de su papel en las organizaciones y en los procesos de innovación, y sentir que pueden crecer personal y profesionalmente sin autolimitarse.
- Hacer lo posible por entender la situación de los otros roles con los que tengan más contacto, cambiando su modo de aproximación en función de la comprensión. La empatía es una dimensión esencial para cualquier estrategia que tenga como misión el desarrollo de nuevas relaciones necesarias para alcanzar el éxito.
- Asimilar el contexto de condiciones y de prioridades, el “marco general”, el contexto social en el que se sitúa su trabajo. Esta asimilación es fundamental

para la empresa educativa. Tal como, señala Fullan (2002: 286), “si ha existido alguna vez una función social que tenga consecuencias globales para todo el género humano, esa es la educación”.

En las actuales coordenadas vitales debemos aprender a vivir con el cambio y, sobre todo, desdramatizarlo. No deberíamos estar tan preocupados como estamos por los cambios, porque la mayoría de ellos son superficiales, más ruido que nueces. La mejor defensa contra el ritmo implacable del cambio educativo es crear comunidades de aprendizaje que sean capaces de discernir los proyectos que vale la pena sacar adelante de los que entendemos irrelevantes y que no llevan a ninguna parte. Estas comunidades de aprendizaje han de ser una fuente de apoyo para hacer frente a las consecuencias de los cambios mal concebidos o elegidos de manera azarosa.

Un interrogante está siempre omnipresente en la labor del profesional: ¿de qué manera ha de afrontar un orientador el desafío de trabajar con situaciones de desigualdad social, económica, cultural, etc., en organizaciones escolares cuya filosofía es la atención a la diversidad de etnias, de subculturas, de necesidades educativas específicas, etc.? Evidentemente no tiene la varita mágica para resolver la compleja y enmarañada realidad escolar, pero sí podría asumir la siguiente secuencia de trabajo, tomada de Elliot (1993), que, a su vez, se inspira en la propuesta de P. Freire:

1. Describir (qué hago). Un prerrequisito básico para que cambiar algo es tomar conciencia de lo que se está haciendo; hemos de ser capaces de contrastar la percepción sobre nuestro comportamiento con las percepciones de los otros; a través de la suma de subjetividades podremos alcanzar una cierta objetividad sobre nosotros mismos.
2. Informar (qué significa lo que hago). Desde los filósofos de la antigua Grecia hasta el hombre moderno y postmoderno, ha existido la urgencia existencial de dar significados a nuestros actos. Los buenos profesionales poseen competencia epistemológica, esto es, son capaces de responder a esta pregunta: ¿por qué actúa de la manera en que lo está haciendo? Para responder a esta cuestión, se apoyan en sus juicios y valores, así como en la teoría y en los resultados de la investigación propia o ajena.
3. Confrontar (cómo he llegado a ser como soy). En nuestras actuaciones profesionales y personales es necesario rastrear los motivos que nos impelen a comportarnos de determinadas maneras; hemos de bucear en nuestro interior y en los acontecimientos y circunstancias que creemos han dejado una impronta indeleble en nuestra forma de ser y de estar en el mundo.
4. Reconstruir (cómo puedo hacer las cosas de modo distinto). El deseo de cambiar, de modificar nuestras prácticas personales y profesionales, es una experiencia bastante común. Además, al iniciar la espiral de ciclos de reflexión-ac-

ción-reflexión, “nos embarcamos” en un proceso de reconstrucción profesional y personal. La investigación-acción educativa produce:

- a) Una transformación de la práctica, ya que los escenarios de enseñanzaaprendizaje son modificados (el proyecto curricular, los métodos de enseñanza, el clima del aula y del centro escolar, etc.).
- b) Cambios en los participantes, al potenciar su capacidad de discriminación y de juicio crítico en situaciones escolares complejas, ambiguas e idiosincrásicas.

Esta secuencia de trabajo, a mi modo de ver, permitiría al profesional de la orientación hacer una lectura rica y enjundiosa de su realidad laboral y vital.

Una vez se ha tomado conciencia de la situación de trabajo, en la que el orientador es un engranaje más de la organización, tendrá que valorar si es factible adoptar un enfoque de trabajo sociocrítico y comunitario. Si esto es posible, habría que idear, en colaboración con los miembros de la comunidad educativa, las estrategias oportunas (de índole política, económica, de intervención con determinados sectores sociales...) para que las organizaciones escolares atiendan adecuadamente a la diversidad, no homogeneizándola sino respetando la riqueza que aporta a la vida de las personas y de las instituciones.

El objetivo último de cualquier cambio, y en esto coincidimos plenamente con Fullan (2002), es que las personas se comprometan a construir un futuro presidido por la calidad, sea del sistema educativo o del subsistema de orientación, y con la mirada siempre puesta en la búsqueda del sentido de nuestras acciones encaminadas a la mejora de nuestra actuación profesional (Santana Vega, 2003).

4.3.3. Nuevas funciones y competencias de los profesionales de la orientación

Un hecho es indiscutible: si cambian los tiempos, necesariamente han de cambiar las responsabilidades profesionales. En la literatura es común encontrar la noción de “profesional ampliado”; pero entiendo que, más que ampliar las responsabilidades profesionales, que son muchas, habría que desaprender ciertos comportamientos profesionales: de etiquetación, de abuso de la medición a través de la aplicación de batería de test, de establecimiento de categorías clínicas sin incidir en las estrategias de mejora... Esta tarea de desaprender pautas de comportamiento profesional es absolutamente imprescindible para aprender otras nuevas que cubran las demandas de la sociedad del conocimiento.

En el cuadro 4.1 se recogen algunas funciones emergentes de los profesionales de la orientación. Para desempeñar de manera solvente tales funciones se requiere un compromiso serio de las instituciones para diseñar, desarrollar y evaluar (de manera periódica) los planes de formación inicial y continua de los profesionales de la orientación.

CUADRO 4.1. *Funciones emergentes de la orientación*

<i>Funciones emergentes</i>	<i>Sentido</i>
1. Anticipación de los cambios	Asesorar para poder anticiparse a los cambios del ámbito profesional desde una concepción del trabajo como autorrealización, teniendo en cuenta los principios de prevención y desarrollo.
2. Introducción de nuevos valores	Promover valores como la flexibilidad, la adaptación, la apertura crítica, el respeto mutuo o la seguridad en sí mismo se hacen indispensables en condiciones y entornos laborales cambiantes, en los que la actitud de aprender a aprender les permitirá ajustar las competencias profesionales a esos cambios.
3. Potenciación de la igualdad social	Ayudar en los procesos de elección vocacional, de mediación en la inserción o transición laboral, de formación, etc., desde un enfoque de promoción de la igualdad social en función del género, de la atención a la diversidad o de la edad.
4. Estimulación del desarrollo regional y local	Combinar la información profesional más próxima (regional o local) con una visión más amplia; y colaborar en el desarrollo de los recursos humanos con un papel mediador entre los diversos servicios con responsabilidad en orientación.
5. Colaboración	Establecer relaciones y estrategias de cooperación adecuadas entre el ámbito educativo y los sectores productivos y sociales, favoreciendo el proceso de desarrollo personal.

Fuente: Sobrado y Cortés, 2009.

Coll (1996) propone tres tipos de formación del psicopedagogo-orientador: básica, específica y complementaria.

- La *formación básica* englobaría los procesos educativos (estructura y organización de la educación escolar, currículos, educación de alumnos con necesidades educativas, educación en otros contextos), los procesos psicológicos (memoria, desarrollo, aprendizaje, lenguaje, pensamiento, etc.), las bases biológicas y socioculturales del comportamiento, los métodos de estudio, etc.
- La *formación específica* giraría en torno a los procesos de aprendizaje escolar, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, la microsociología de las instituciones educativas, los trastornos del desarrollo y las dificultades de aprendizaje, las estrategias de evaluación psicopedagógica y la organización de la respuesta educativa a la diversidad; las estrategias de asesoramiento, colaboración y trabajo compartido, etc.
- La *formación complementaria* estaría relacionada con la psicología clínica, de las organizaciones, las didácticas específicas, la sociología de la educación y otras disciplinas. Todos estos tipos de formación proporcionan un conocimiento

de utilidad no solo para el desempeño de determinadas tareas, sino también para la relación con otros profesionales.

Vélaz de Medrano (2008) señala que ser competente profesionalmente, según el enfoque de competencias, consiste en desplegar una serie de saberes:

- Saber sobre nuestra parcela profesional: se necesita poseer conocimientos relevantes para un buen ejercicio profesional.
- Saber cómo utilizar estratégicamente el conocimiento y autoperfeccionarse (competencias metacognitivas).
- Saber cómo intervenir: se precisa poseer un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que nos permita aplicar nuestros conocimientos en entornos profesionales (saber hacer).
- Saber cómo relacionarse: utilizar las habilidades interpersonales para desplegarlas en los entornos sociolaborales trabajando de manera colaborativa (saber participar).
- Saber comportarse: desplegar un comportamiento profesional ajustado a valores, principios, creencias y actitudes válidas y aceptadas por la colectividad (saber estar).

A mi modo de ver habría que incorporar la competencia de “saber ser” para poner de relieve la necesidad de ser buenas personas, a la par que se trabaja para ser buenos profesionales.

Las propuestas de Coll o el enfoque de competencias profesionales conciben la tarea psicopedagógica como una labor de apoyo a la comunidad educativa para lograr una educación y una orientación educativa y profesional de calidad. Aunque la tarea del psicopedagogo va más allá de los procesos educativos escolares, sin embargo, la educación formal parece ser el marco preferente de actuación. Y dentro de este ámbito formal se insiste en un núcleo específico de formación, concibiendo la labor del asesor como “tarea que se realiza en contextos de colaboración y comunicación. Ello exige saber explicar, transmitir, compartir; asesorar, en definitiva” (Solé, 1998: 240).

La formación no tiene por qué limitarse a la revisión de conceptos y procedimientos de ámbitos disciplinares diversos. También son su objetivo prioritario los conceptos, procedimientos y actitudes que constituyen el “saber hacer” profesional [...]. Entendemos que la formación permanente, en todos los ámbitos, se encuentra al servicio de la mejora de la profesionalidad. Mediante esta formación, los profesionales adquieren conocimientos que incrementan su competencia en el trabajo, les permiten vincularse a unos proyectos y valores específicos, así como conocer las propias capacidades y limitaciones en el ejercicio profesional.

Varios autores apuntan el hecho de que no todos los enfoques de formación permanente son igualmente profesionalizadores (Solé, 1998; Álvarez Rojo *et al.* (1992). Solo pueden considerarse como tales aquellos que permiten indagar y reflexionar sobre la propia práctica a la luz de las exigencias de realidades cambiantes y dinámicas influidas por los cambios socioeconómicos, culturales y políticos. En este sentido, no se puede obviar los aspectos ideológicos, políticos y éticos que confluyen en la realidad educativa y en la propia intervención, determinándola. Todo proyecto formativo debe comportar una mínima reflexión sobre las finalidades de la tarea psicopedagógica para la cual se está recibiendo formación, en qué valores reposa y qué compromisos exige.

En este marco se vuelve una tarea ineludible la reflexión sobre la propia actuación profesional, sobre las finalidades sociales de la orientación y sobre los compromisos éticos e intelectuales del profesional. Todo ello debe constituir el currículo formativo, contemplado como contenido específico y transversal. La razón de ser última del proceso formativo, tanto inicial como continuo, es poner el conocimiento psicopedagógico al servicio del análisis de la realidad educativa, que esta sirva de marco para la toma de decisiones con la finalidad de tratar de optimizar dicha realidad (Solé, 1998: 240).

4.3.4. La tarea inabarcable de los profesionales de la orientación

Quienes realizan labores de orientación en los centros no tienen la varita mágica para resolver todo tipo de problemas; antes bien, estos han de ser abordados desde una actuación comprometida de todas las personas que estén implicadas. Los problemas psicopedagógicos deben ser resueltos de manera colaborativa, a través de una actuación conjunta de los agentes educativos.

El problema es que la colaboración es un viejo *desideratum* del sistema educativo, pero que está lejos de alcanzarse de manera generalizada en los centros, tal como hemos podido comprobar en el estudio realizado para la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE) del Gobierno de Canarias (Santana Vega *et al.*, 2023). En el grupo de discusión realizado con orientadoras y orientadores de las dos provincias canarias, una de las orientadoras señalaba:

“No existe cultura colaborativa en general en los centros. Yo he sido una privilegiada, he estado en un centro donde me he sentido muy bien, con buenos compañeros, etc. Pero creo que en general hay una delegación de responsabilidades hacia el departamento de orientación, sobre todo cuando las cosas pintan muy mal. Hay una parte que le gusta a todo el mundo, que es el tema del asesoramiento. Pero a lo mejor no están formados para llevarlo a cabo. La buena voluntad está bien, pero hace falta dar un pasito más. Pero cultura de trabajo colaborativa en general no hay” (p. 10).

También en el informe realizado para la ACCUEE (Santana Vega *et al.*, 2023), algunas orientadoras señalaban la excesiva burocratización y la extensión de los informes psicopedagógicos como aspectos que quitaban tiempo de calidad para destinarlo a otras tareas prioritarias. Una de las orientadoras indicaba:

“Yo diría que las dificultades de aprendizaje son bastante generales, las tiene gran parte de nuestro alumnado. A nosotras nos obligan a focalizar en los que están en el extremo para etiquetarlos. Entiendo que hay determinadas dificultades que hay que remarcar y conocer. Pero yo hablaría de un modelo más inclusivo y no tan diagnóstico, centrarnos más en un modelo de respuesta. No hay por qué pasar un montón de pruebas para saber que un alumno tiene, por ejemplo, dificultades de comprensión. Yo las observo, aplico determinadas estrategias que le van a servir también a gran parte del grupo. Evaluación psicopedagógica sí, pero limitarla a cuando sea imprescindible, porque se requiere un diagnóstico clínico, se requieren unos recursos especializados o una metodología exclusiva. Pero, en cuanto a la mayor parte de las NEAE que tenemos en secundaria, yo hablaría más de un modelo de atención a la diversidad en general. Lo que valen son las pautas y, en mi centro por lo menos, hay que aplicarlas al 40% del alumnado. El alumnado viene con unos indicadores y nosotros lo etiquetamos” (p. 9).

En esta misma línea se expresaba otra participante en el grupo de discusión:

“La evaluación psicopedagógica requiere mucho esfuerzo y dedicación. Evaluamos a los alumnos a toque de timbre y de puerta. Son evaluaciones muy extensas y quizás no siempre son todo lo útiles que queremos que sean, porque deberíamos centrarnos más en la respuesta y no en esos informes tan extensos que hacemos, más centrados en el diagnóstico. Formarnos más o especializarnos en la evaluación psicopedagógica, contando con la ayuda de la estructura de los EOEP y que a los departamentos de orientación no les requiera tanto trabajo. Contar con otros profesionales. Poder centrarnos más en la respuesta que en el diagnóstico. Antes hacíamos una evaluación más curricular, más centrada en lo que el alumno sabe y lo que no; ahora estamos en una evaluación clínica pura y dura. La testología ha cobrado un peso muy grande y es ahí donde vemos que carecemos de formación” (p. 10).

Los profesionales de la orientación, ante la escasez de recursos materiales y humanos, planteaban algunas propuestas de mejora:

“Hay tareas que podría hacer el EOEP, como las evaluaciones psicopedagógicas. Estas evaluaciones debería asumirlas personal externo. También que ajusten la normativa para que nos quiten la docencia y las guardias” (p. 1).

“Delimitar mejor cuáles son nuestros roles, todo es inabarcable. Estaría bien quitar la docencia o las evaluaciones psicopedagógicas” (p. 2).

“Incorporar a otros profesionales que entren dentro del departamento de orientación que cubran parte de las tareas que se nos exigen. En esa versatilidad tan amplia que se nos exige puede haber carencias. Por ejemplo, se nos pide un conocimiento amplísimo en evaluación psicopedagógica, y lo mismo que existen equipos específicos para valoración, quizás podríamos nutrirnos más de hacer una reestructuración del personal y de las funciones. Especificar las funciones porque uno, a veces, no tiene todas las capacidades y conocimientos para atender toda la casuística de alumnado de NEAE, cuando sabemos que ya hay otros profesionales que los tienen. No estar tan encorsetados y ser un poco más flexibles en cuanto a la estructura de los EOEP o los departamentos” (p. 11).

La ratio orientador/alumnos es demasiado alta en algunos centros; si a esto se le suma la excesiva burocratización, la multiplicidad de funciones, la disparidad de estas y, sobre todo, que muchas de las funciones son percibidas por la comunidad educativa como tareas propias de los profesionales de la orientación, no es de extrañar que estos profesionales sientan la “soledad del corredor de fondo” (Santana Vega, 2015). Esta metáfora ilustra el sentir de muchos profesionales, que han de afrontar en solitario problemas que requieren de la actuación comprometida de otros agentes educativos para ser resueltos con una mínima garantía de éxito.

Entendemos que el profesorado y los equipos psicopedagógicos han de ayudar al alumnado a comprender el mundo que le rodea; para ello se requiere realizar una lectura amplia de la realidad que permita descifrar las coordenadas culturales, socioeconómicas y políticas sobre las cuales se mueve y se construye lo que se ha dado en denominar “la aldea global”. Si somos capaces de lograr que el alumnado comprenda las claves socioculturales, económicas y políticas del entorno, entonces habremos dado un paso de gigante hacia la finalidad última de cualquier reforma educativa: garantizar los aprendizajes básicos necesarios para una participación activa y responsable en la sociedad.

El profesorado y los subsistemas de apoyo a la institución escolar (departamentos de orientación, equipos psicopedagógicos de zona...) no tienen la varita mágica para resolver la compleja y enmarañada realidad social y educativa; quizá solo puedan aspirar a adoptar un enfoque de trabajo sociocrítico, ser conscientes de la realidad en la que se ven inmersos y sumarse a un modelo de trabajo comunitario. Desde ese modelo se ha de trabajar en colaboración con otros agentes sociales y, desde la colaboración, se han de idear las estrategias de índole política, económica, educativa, de intervención con determinados sectores sociales, que puedan paliar la situación de los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo y a los que una determinada “estructura socioeconómica y política” ha situado en la incómoda posición de “jóvenes en situación de privación cultural y socioeconómica” (Santana Vega *et al.*, 2016; Santana Vega *et al.*, 2018; Garcés Delgado *et al.*, 2020).

4.3.5. La ética profesional

El desempeño de las profesiones de ayuda ha de estar presidido por una ética profesional, por un compromiso deontológico. La deontología representa el conocimiento y estudio (*logos*) del deber (*deon*). La tradición deontológica está fuertemente arraigada en algunas profesiones; en otras, como la profesión docente o la de los orientadores, lo está menos.

El código deontológico tiene como finalidad proponer unos principios generales de actuación, que han de ser concretados y completados por los profesionales en cada situación, de manera que tengan en cuenta el contexto e inspiren sus actos profesionales (Giner y Puigardeu, 2008).

La acción tutorial y orientadora ha de estar regida por una serie de deberes en distintos planos: hacia la profesión, el alumnado, el profesorado, la familia y los tutores legales, los colegas y con la institución escolar:

- Deberes de tutores y orientadores con respecto al alumnado:
 - Establecer una relación de confianza.
 - Realizar un seguimiento personalizado de los tutorandos.
 - Estimular su crecimiento y autonomía promoviendo su formación integral.
 - Acompañarlos y orientarlos en sus decisiones académicas y profesionales.
 - Tratarlos de forma ecuánime.
 - Darles un conocimiento crítico sobre la cultura, las artes y las ciencias.
 - Evitar los adoctrinamientos ideológicos.
 - Poner el saber, la experiencia, la ilusión y el sentido del humor al servicio del alumno.
 - Protegerlos de toda agresión, incidencias comerciales o económicas.
 - No aceptar prácticas discriminatorias.
 - Atender a la diversidad, con especial atención hacia los alumnos más vulnerables.
 - Mantener el secreto profesional de los aspectos personales o familiares.
- Deberes de tutores y orientadores con respecto a la familia y los tutores legales:
 - Respetar sus derechos y funciones.
 - Evitar confrontaciones que produzcan confusión.
 - Respetar la diversidad.
 - Favorecer la confianza y la colaboración.

- Mantenerlos informados del proceso educativo.
 - Responder de manera profesional a sus dudas y demandas.
 - Respetar la confidencialidad de las situaciones personales o familiares que afecten al alumnado.
- Deberes con respecto a los colegas:
- Apoyar a los colegas noveles y a aquellos que se hallen en proceso de formación y prácticas.
 - Realizar una praxis solidaria.
 - Evitar pronunciamientos descalificadores sobre los compañeros y su ejercicio profesional.
 - Evitar obtener ventajas indebidas respecto a los compañeros.
 - No permitir malas praxis y utilizar las vías establecidas para denunciarlas.
- Deberes con respecto a la profesión:
- Dedicación responsable y generosa.
 - Formación permanente.
 - Dignificar la profesión asumiendo las responsabilidades que le pertenecen.
 - Realizar la planificación y evaluación de las intervenciones.
 - Realizar una práctica reflexiva y crítica con las propias intervenciones.
 - Compromiso investigador y de innovación educativa.
- Deberes con respecto a la institución escolar:
- Participar activamente en las consultas que se realicen.
 - Participar en las propuestas de mejora, innovación o investigación propuestas por la institución.
 - Asumir el proyecto educativo del centro.
 - Respetar la autoridad de los diferentes órganos de gobierno.
 - Cooperar y coordinarse con otras instituciones de atención a los menores.
 - Delegar tareas en el personal preparado y especializado.

La amplitud de agentes con los que se trabaja en el campo de la orientación nos da una idea de la complejidad de la labor del profesional y del amplio rango de responsabilidades que asume. De ahí la necesidad de comprender su ardua labor, y las dificultades a las que se enfrenta a la hora de dar respuestas relevantes al amplio rango de expectativas generadas en torno a sus funciones y tareas.

4.4. La orientación como profesión: el desarrollo profesional

En otro lugar (Santana Vega, 2003) aludí al problema de la profesionalidad de los orientadores, apoyándome en los criterios esgrimidos por McKernan (1999), para colegir que la orientación constituye una profesión. Estos criterios son:

- **CRITERIO 1: TÍTULOS**

Los títulos académicos acreditan la posesión de ciertos conocimientos, destrezas y competencias considerados válidos por una institución o cuerpo autorizado, como puede serlo una universidad. La titulación otorga una credencial que, en cierta manera, es el garante de que un sujeto puede realizar la ceremonia iniciática de ingreso en una determinada profesión con cierta solvencia.

- **CRITERIO 2: CONOCIMIENTO TEÓRICO**

En el campo de la orientación, la teoría y la investigación no juegan un papel tan destacado como en las ocupaciones consideradas profesionales. La investigación suele entenderse como una actividad esotérica, alejada de las preocupaciones prácticas cotidianas de los orientadores. Si queremos que los profesionales de la orientación desplieguen una actividad más profesional, habría que trabajar para que sus actitudes y prácticas:

- Se fundamenten en un cuerpo de conocimientos teóricos.
- Se construyan a partir de los resultados de la investigación psicopedagógica.

- **CRITERIO 3: UNA ASOCIACIÓN CON ENTRADA RESTRICTIVA**

La titulación da acceso a una comunidad de profesionales a los que se les autoriza su inmersión en un ámbito laboral y a continuar el “discurso” y los métodos de debate en ese campo. La entrada restrictiva no busca el elitismo, sino proteger a sus miembros de interferencias externas no lícitas, al no estar avaladas por títulos, conocimientos teóricos, etc. El registro de los afiliados permite que estos se reconozcan y celebren encuentros en los que es factible debatir y criticar la práctica.

- **CRITERIO 4: COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN CONTINUADAS**

La búsqueda de profesionalismo está fuertemente ligada a la formación continua de los miembros que conforman la asociación. Así, una función central de los movimientos

asociativos es facilitar a sus miembros los procesos formativos y ponerlos al día en lo referente a los avances recientes de la práctica profesional.

Los orientadores con experiencia profesional suelen encargarse de estudiantes en prácticas para iniciar a los nuevos miembros en el ejercicio de la profesión. En este sentido, coopera, sirve de guía o se constituye en el maestro de ceremonias del estudiante en su inmersión en las vivencias concretas de la práctica; en cierta manera se trata de recrear lo que, de manera simulada, se ha ido desarrollando en el espacio de la clase.

- CRITERIO 5: CÓDIGO DE ÉTICA/PRÁCTICA

El código de conducta profesional tiene como cometido establecer el margen dentro del cual la actuación y el comportamiento de cualquier profesional pueden moverse. Los códigos deontológicos, o la moral profesional, restringe el rango de conductas estableciendo ciertas reglas, que enmarcan las actuaciones como lícitas o ilícitas.

En la profesión médica y jurídica existen normas encaminadas a velar por el interés del cliente. Hace algunos años el periodista y novelista Juan José Millás (2002) realizó un estudio de seguimiento “convirtiéndose en sombra” del experto internacional en oncología Josep Baelga. El estudio no tiene desperdicio y es bastante esclarecedor de algunos códigos de conducta de este profesional, así como de su filosofía de trabajo. El médico-investigador señala al periodista que hace pactos con sus pacientes y que por eso las “decisiones las tenemos que tomar entre los dos”. Los médicos llaman a ese acuerdo “alianza terapéutica”, y para que sea posible el paciente ha de saber la verdad y convertirse en un agente activo de su cura.

[...] En cuanto a la información, su dueño no soy yo, sino el paciente, y esta idea constituye una de las revoluciones de la medicina moderna. Lo contrario sería tan disparatado como si el director de tu banco te ocultara el estado de tu cuenta cuando está en números rojos. Debe decirte que está en números rojos y luego involucrarse en las soluciones para que salgas adelante.

Una idea de la profesionalidad de este médico se ve reflejada en el siguiente comentario de Millás (2002): “Baelga es lo más alejado del médico todopoderoso. Si tiene dudas sobre el tratamiento, las expone con sencillez. Se le ve tan dueño, en fin, de lo que sabe como de lo que no sabe, lo que curiosamente proporciona seguridad al enfermo”.

- CRITERIO 6: COMPROMISO CON LA FUNCIÓN DE SERVICIO

La prestación de servicios es un cometido irrenunciable de cualquier profesional comprometido en las labores de asistencia/apoyo/ayuda a otros. En el campo de la orien-

tación, se han producido sucesivas redefiniciones del trabajo del orientador y sus potenciales clientes se han ido ampliando paulatinamente. Tal como señala Zabalza (1984), deberían ser “clientes potenciales” de la orientación tanto los elementos personales del proceso educativo (director, profesorado, alumnado, etc.) como los contextuales y situacionales. Ello supone, según Selvini *et al.* (1986), la adopción de un enfoque interdisciplinar y ecológico. Si la perspectiva ecológica nos permite el análisis de los problemas dentro del contexto donde estos tienen lugar, el enfoque interdisciplinar amplía el marco de análisis y descentraliza el reparto de responsabilidades. De este modo se evita que el orientador sea considerado como un profesional capaz de resolver mágicamente toda suerte de problemas, o bien se le perciba como un profesional ineficaz por su inoperatividad en la resolución de problemas prácticos.

- CRITERIO 7: COMPROMISO CON LA FUNCIÓN DE ALTRUISMO-AYUDA

La enseñanza, de igual modo la orientación, son empresas en las que la relación yo-tú y la comunicación derivada de ese encuentro tienen una dimensión moral y práctica. Como apunta McKernan (1999: 71):

Un profesor debe interesarse por el desarrollo de su alumno tanto desde el punto de vista intelectual como social, personal, emocional y vocacional. Al hacerse cargo de niños o jóvenes, se está actuando legalmente *in loco parentis*, es decir, tomando el lugar de los padres. Dada esta condición, parecería razonable concluir que los profesores se deben preocupar entonces por ayudar en el desarrollo de estas características y poner ante el alumno recursos para contribuir a su desarrollo. El altruismo es un aspecto muy olvidado de la enseñanza que, básicamente, muestra la verdadera naturaleza moral de la persona. Los profesores tienen que trabajar en “mostrar” que se interesan por los demás, “evocar interés” por parte de los alumnos y “enseñar con interés”.

Lo apuntado por McKernan puede ser perfectamente aplicable a la figura del orientador, a sus roles, actitudes y responsabilidades en el entramado escolar.

- CRITERIO 8: AUTONOMÍA

Para estar en disposición de actuar en interés del cliente, los profesionales han de tener el derecho a formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional. En la autonomía es donde se hallan las limitaciones más serias para la profesionalidad de los orientadores; como les ocurre a los profesores, estos actúan en instituciones jerárquicamente organizadas, por lo que resulta mínima su

participación en la toma de decisiones sobre política educativa, selección y preparación de nuevos miembros, estructura de las organizaciones en las que trabaja, etc. Una mayor ampliación de la autonomía profesional para preservar las propias prerrogativas profesionales del orientador es una tarea urgente.

- CRITERIO 9: COMPROMISO PARA BASAR LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA ORIENTADORA

La investigación es vista en muchas ocasiones por los orientadores como una actividad esotérica de interés exclusivo para la comunidad universitaria, quien decide, *motu proprio*, emprender tales tareas investigadoras. Así pues, los profesionales prácticos la perciben como indagaciones sobre asuntos ajenos, alejados de sus preocupaciones cotidianas.

En el ámbito de la orientación, el divorcio entre teóricos y prácticos ha sido más que evidente. Desde la academia se han construido teorías con escasas derivaciones para guiar la práctica orientadora y potenciar el desarrollo profesional. Como han apuntado McKernan (1999: 72), y con anterioridad otros autores (Elliott, 1993; Carr, 1996), una tarea urgente es tratar de poner al descubierto “la malsana idea de que la teoría y la práctica son entidades divorciadas y separadas”.

- CRITERIO 10: COMPROMISO PARA INVESTIGAR LA PROPIA PRÁCTICA

La cuestión aquí no estriba en tener un proyecto de investigación en marcha, sino que ese proyecto sea una indagación sobre la propia práctica profesional. Esto supone tener “un conjunto de preguntas para las que se busquen respuestas por medio de algún tipo de orden del día de investigación en la propia práctica profesional” (McKernan, 1999: 72). Ello supone el trabajo conjunto, colaborativo y deliberativo, sobre las preguntas que van a movilizar la investigación.

Desde el campo de la clínica y de la investigación oncológica, Bancelga señala el trabajo colaborativo como una importante herramienta de trabajo; de hecho, su equipo, formado por clínicos e investigadores básicos, a quienes ve como artistas, asiste a las sesiones clínicas, donde se exponen los diferentes puntos de vista. El pacto que tiene con su equipo es que sean autónomos, que crezcan juntos, y que cada uno alcance su nivel de excelencia; su responsabilidad como coordinador es conseguir que todos vayan en la misma dirección y aprendan unos de otros. Además, señala la necesidad de hacer más interdisciplinar el trabajo del equipo y apuesta por la incorporación de psicólogos y filósofos: “Los filósofos son importantísimos. Hoy por hoy está más avanzada la ciencia que la filosofía, lo que es un disparate; porque, cuando estás en la primera línea de fuego, no puedes pararte a pensar, necesitas gente que piense por ti” (Millás, 2002).

El enfoque técnico, preeminente en la práctica profesional tradicional de los orientadores, ha propiciado que el trabajo en solitario haya sido la tónica predominante en su desempeño laboral. En los últimos años el modelo de trabajo colaborativo ha cobrado fuerza, dada la necesidad de crear sinergias para la mejora de la calidad de la educación y de la orientación.

La investigación de la propia práctica se ha vuelto una responsabilidad ineludible para aquellos profesionales comprometidos con la empresa de crecer personal y profesionalmente.



Ideas clave

El trabajo de los orientadores ha de estar regido por una serie de cualidades relevantes y se ha de desarrollar en el marco de unas condiciones adecuadas para que se produzca un buen ejercicio profesional.

En una la actual encrucijada de desaceleración económica y de recortes drásticos en las prestaciones sociales y en áreas sensibles para la ciudadanía (sanidad y educación), hay que estar atentos al orden en del día de las políticas educativas. Tales políticas han de buscar activamente la justicia social y curricular; de lo contrario se condenará a los de siempre a situaciones de fracaso y desesperanza.

La sociedad del conocimiento, los ataques constantes al estado de bienestar y los vertiginosos avances tecnológicos plantean a los profesionales nuevas responsabilidades profesionales y nuevos retos. De ahí que los servicios de orientación/atención/apoyo deban adquirir un compromiso serio en la lucha contra la desigualdad de oportunidades, con el cambio y la innovación.

Los profesionales de la orientación han de rediseñar sus funciones y tareas profesionales para hacerlas más acordes con las nuevas demandas sociales e institucionales, y con sus propias prerrogativas profesionales.

La calidad de la formación inicial y continua ha de estar en el horizonte de la política educativa de la Administración central y autonómica; los grados y másteres han de fomentar las competencias profesionales y trabajar sobre todo la competencia epistemológica para que los profesionales puedan responder de manera coherente por qué actúan de la manera en que lo hacen en su práctica profesional cotidiana.

El código deontológico de la profesión y el desarrollo profesional de los orientadores puede contribuir a la mejora de la calidad de los servicios de orientación, lo que va a incidir directamente en la mejora de la calidad educativa



Aplica lo aprendido

1. Estamos lejos de alcanzar el ideal de la teorización científica en el ámbito educativo y de la orientación. Actualmente no disponemos de una teoría que sirva de base para una conceptualización amplia de eso que denominamos realidad; en la práctica existe un gran número de disciplinas científicas, cada una de ellas con un surtido de teorías, que con frecuencia las comparten con otras disciplinas y que tratan de dar cuenta de aspectos específicos dentro del marco de cada una. Distintos autores han pretendido justificar o argumentar las bondades de la teoría para fundamentar la práctica: "No hay nada más práctico que una buena teoría"; "La práctica debe apoyarse en teorías e investigaciones sólidamente concebidas"; "La descripción e interpretación del proceso y de los resultados de la práctica resulta farragosa, cuando no imposible, si no se cuenta con un marco teórico"; "El sentido común nos dice que el qué y cómo hacer deben surgir de una comprensión cabal de por qué se hacen las cosas" (Shertzer y Stone, 1972: 67). Según Patterson (1972), la teoría proporciona a la práctica orientadora atribuciones como significación, precisión, claridad, parsimonia, sencillez, comprensión, eficacia, validez empírica o verificabilidad, fecundidad y capacidad para ordenar y organizar el pensamiento y la práctica de los profesionales.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, reflexionad sobre los motivos de divorcio entre la teoría y la práctica. Haced una puesta en común y organizad un debate en clase.

2. Osipow (1976) sostiene que con frecuencia se dice que los orientadores carecen de una guía teórica, que les permita integrar los logros dispersos de la investigación en un conjunto organizado de conocimientos, considerados de gran valor para la práctica profesional. En cierta manera, comprender y guiar son componentes básicos de una misma partitura del "saber sobre la acción orientadora". La dimensión explicativa (saber por qué las cosas son como son) y la normativa (saber cómo hacer para alcanzar los resultados esperados o deseables) han estado presentes en la cultura occidental, sobre todo desde la modernidad, inspirada en la filosofía aristotélica, que cree que la teoría o la razón pueden mejorar la práctica (Gimeno, 1996).

Reflexiona y elabora propuestas sobre cómo se podría mejorar el desarrollo profesional de los orientadores, partiendo de las citas de Osipow y de Gimeno. Para acabar, podéis recrear en el aula un debate parlamentario sobre la incidencia de las distintas ideologías políticas sobre el quehacer educativo y sobre la actuación profesional del profesorado y de los orientadores en los centros educativos.

PARTE III

Estrategias y recursos para la orientación

5

La aplicación de las TIC en orientación profesional

En este periodo de convergencia europea, existe una tensión dialéctica entre la educación que tenemos y la que queremos, entre el “es” y el “debe ser”. Los desafíos del Espacio Europeo de Educación son grandes y el lenguaje generado no siempre es inteligible. Y ya se sabe que, cuando algo es comprensible, el sentimiento que se genera es de participación; pero que, cuando nos resulta incomprensible, el sentimiento creado es el de alienación, de separación.

Los recortes derivados de la crisis mundial afectan a la política educativa en su conjunto; sin embargo, la contención del gasto hay que hacerla con cautela, mirando con lupa dónde se recorta, si no queremos dañar la filosofía de la mejora de la calidad educativa. Así que tenemos por delante el reto de potenciar nuestra imaginación y creatividad para sortear las deficiencias de diversa índole: materiales, presupuestarias, de recursos humanos, de espacios, organizativas...

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un recurso potente en el campo de la orientación y pueden ofrecer una amplia variedad de recursos con un coste moderado. Además, algunas tareas rutinarias que han de realizar los orientadores pueden ser desempeñadas por las nuevas tecnologías. De ahí que diversos profesionales comprometidos con el mundo educativo se pueden beneficiar de su uso. Pero se requiere aunar esfuerzos que posibiliten la alfabetización digital de los profesionales de la educación y de la población en general. La competencia digital es cada día más necesaria para la comunicación, la colaboración, el desarrollo de las competencias personales (creatividad, autonomía, toma de decisiones, resolución de problemas...), el trabajo, la formación, el aprendizaje y la orientación permanentes.

Desde la Unión Europea se promueve la integración efectiva de las TIC en los sistemas de educación y formación. El programa eLearning va en esa línea. Dentro del mismo, la iniciativa eTwinning ha puesto a disposición de los centros escolares un portal de Internet con herramientas y apoyo para facilitar la realización de proyectos de hermanamiento entre centros de diferentes países. Los hermanamientos de eTwinning permiten a los profesores de todas las asignaturas desarrollar proyectos pedagógicos co-

munes, compartir experiencias y recursos didácticos, e introducir la dimensión europea en el aula. Los alumnos tienen la oportunidad de aprender de y con sus compañeros de otros países, de practicar idiomas extranjeros y de desarrollar destrezas relacionadas con las TIC.

En otro lugar (Santana Vega, 2003) reflexionábamos sobre los desafíos que desde el ámbito de la orientación educativa y profesional deberemos afrontar, dadas las nuevas demandas generadas por la sociedad del conocimiento, y por el uso de las TIC; aplicaciones como las representaciones virtuales, las simulaciones en tiempo real, las píldoras informativas, etc. podrán estar a disposición de los orientadores y serán una herramienta de gran utilidad en el desempeño de sus funciones.

Acompasar la orientación educativa y profesional y la enseñanza multimedia teniendo en cuenta los nuevos cambios introducidos por el uso de las TIC en educación puede permitir a los sujetos desarrollar su imaginación, comunicarse por nuevas vías, desarrollar su autonomía personal y espíritu crítico, y construir su propia identidad e imagen personal.

El Departament d'Educació de Catalunya, dirigido por Jaume Sarramona (2004), realizó en el periodo 2000-2003, a través de entrevistas y cuestionarios, varios estudios en los que se preguntaba a 13 colectivos sobre los aprendizajes que la escuela debe proporcionar una vez que el alumnado finaliza la enseñanza obligatoria. En algunos estudios participaron también otras comunidades autónomas. En relación con las competencias transversales, los egresados de la escolaridad obligatoria han de haber desarrollado los siguientes aspectos:

- a) Personales: trabajo intelectual (hábitos y métodos de trabajo, toma de decisiones, sentido crítico), resolución de problemas cotidianos (prevenir problemas, gestionar conflictos, acceso a información con TIC), autonomía personal (actitud positiva ante la vida, conocerse, plantearse y desarrollar un proyecto de vida).
- b) Sociales: comunicación (escuchar y tener actitud dialogante, comunicarse con TIC), cooperación (establecer relaciones amistosas con otros, trabajar en equipo) (Sarramona, 2004).

En la sociedad contemporánea se dan tres factores, interrelacionados entre sí, que están cambiando los modos tradicionales de percibir el fenómeno educativo:

1. La constatación de que la formación debe ser un proceso que se prolongue a lo largo de la vida de las personas.
2. La convicción de que todo espacio de interacción humana es un escenario educativo.
3. La consolidación de las TIC como canales de comunicación y de recursos didácticos (García *et al.*, 2007).

En este capítulo vamos a tratar de esclarecer el uso del ordenador y de la telaraña mundial en el ámbito de la orientación. Asimismo analizaremos brevemente las posibilidades, limitaciones y riesgos asociados a la aplicación de las nuevas tecnologías.

5.1. Las TIC como guía vocacional

Las TIC representan en los últimos años uno de los instrumentos más potentes del cambio social. Su presencia se ha incrementado en diferentes ámbitos de la sociedad: en los mercados financieros, en la industria, en las Administraciones públicas, en el mundo educativo y en la cultura, y su impacto repercute en todos los órdenes de nuestra vida (Martín Patino, 2006; Pantoja, 2004; Pantoja y Zwierewicz, 2008).

Así pues, en las últimas décadas el uso de las TIC ha ido cobrando peso. Cada vez se diseñan programas más complejos y comprehensivos para satisfacer las demandas de las personas en la era de la sociedad de la información y del conocimiento. En la sociedad contemporánea, el discurso en educación discurre sobre el asunto de los medios y raramente sobre los fines; en este sentido, tal como plantea Postman (1999: 10), las cuestiones giran sobre si hay que privatizar las escuelas, si es conveniente tener estándares de evaluación nacionales, cómo ha de usarse el ordenador en las escuelas, el uso de la televisión como herramienta formativa... Pero tales cuestiones eluden otras fundamentales. Por ejemplo, para qué son las escuelas, de qué forma orientan al alumnado en la construcción del proyecto de vida, si es necesario que la orientación escolar y profesional esté integrada en el currículo, si se apoya convenientemente al alumnado en su proceso de aprendizaje, si se atiende a su diversidad, si se le conoce lo suficiente como para articular una respuesta educativa que atienda a sus demandas y necesidades...

El uso de las TIC como guía vocacional/profesional es una herramienta cada vez más utilizada en el campo de la orientación, tanto en contextos formales como no formales. Según Área (2002), las TIC constituyen recursos y sistemas para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información basados en la utilización de tecnología informática.

Tal como ha sido señalado por Majó y Marqués (2002), en la sociedad de la información o sociedad del conocimiento (así denominada por la importancia creciente de este en todas las actividades humanas y como cuarto factor de producción), la formación continua y la gestión del conocimiento (renovación de los saberes de las personas, conversión de los saberes en conocimiento explícito y funcional, aplicación eficiente, el compartir y conservar el conocimiento generado por las personas y las organizaciones...), tienen un papel capital para la competitividad y para el progreso económico y cultural de la sociedad, constituyendo una garantía de futuro para las personas.

En este contexto, y para afrontar los continuos cambios en todos los órdenes de nuestra vida impuestos por los rápidos avances científicos y la “economía global”, los

ciudadanos nos vemos abocados a adquirir nuevas competencias personales, sociales y profesionales. Aunque tales competencias siempre han sido necesarias, hoy en día resultan imprescindibles. La competencia digital es una de ellas.

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), valores y actitudes para alcanzar ciertos objetivos en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas a dimensiones de la competencia digital. Acreditar el dominio de los cinco ámbitos significa ser competente digital, objetivo al que debe aspirar el alumnado a través del trabajo coordinado del profesorado. Las cinco dimensiones de la competencia digital se concretan en:

1. La dimensión del aprendizaje: transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
2. La dimensión informacional: comprende la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.
3. La dimensión comunicativa: comprende la comunicación interpersonal y social.
4. La dimensión de la cultura digital: comprende las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
5. La dimensión tecnológica: comprende la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Estas dimensiones se concretan en cinco capacidades asociadas, relativas a medios y entornos digitales:

1. Aprender y generar conocimientos, productos o procesos.
2. Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.
3. Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.
4. Actuar de forma responsable, segura y cívica.
5. Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

El desafío de los “inmigrantes” digitales (profesorado, orientadores...) es conseguir que las cinco dimensiones interactúen en un contexto de trabajo colaborativo (Boris Mir en <https://competenciadigital.wikispaces.com>).

Diversos estudios han tenido como objetivo identificar cuál es la formación básica en alfabetización digital, y que ha de adquirirse en la escolaridad obligatoria, para formar adecuadamente a la ciudadanía del siglo XXI. Este era el sentido de la investigación desarrollada por el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya, conjuntamente con otras siete autonomías (Asturias, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, País Vasco, Región de Murcia), y coordinada por Pere Marquès (2000). En el estudio se identifican 39 competencias básicas en TIC, agrupadas en 11 dimensiones, tal como se recoge en el cuadro 5.1.

CUADRO 5.1. Dimensiones y competencias para la alfabetización digital

<i>1. Conocimiento de los sistemas informáticos (hardware, redes, software)</i>	– Conocer elementos básicos del ordenador y sus funciones. – Conectar los periféricos básicos del ordenador (impresora, ratón...), y realizar su mantenimiento. – Conocer el proceso de inicio y apagado de un ordenador. – Instalar programas (siguiendo las instrucciones de la pantalla o el manual).
<i>2. Uso del sistema operativo</i>	– Conocer la terminología básica del sistema operativo (archivo, carpeta, programa...) – Guardar y recuperar la información en el ordenador y en diferentes soportes (disquete, disco duro...). – Organizar adecuadamente la información mediante archivos y carpetas. – Realizar actividades básicas de mantenimiento del sistema (antivirus, copias de seguridad, eliminar información innecesaria...). – Conocer distintos programas de utilidades (compresión de archivos, visualizadores de documentos...). – Saber utilizar recursos compartidos en una red (impresora, disco...).
<i>3. Búsqueda y selección de información a través de Internet</i>	– Tener criterio para evaluar la fiabilidad de la información. – Uso básico de los navegadores: navegar por Internet (almacenar, recuperar e imprimir información). – Utilizar los “buscadores” para localizar información específica en Internet. – Tener claro el objetivo de búsqueda y navegar en itinerarios relevantes (no navegar sin rumbo).
<i>4. Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes</i>	– Conocer las normas de cortesía y corrección en la Red. – Enviar y recibir mensajes de correo electrónico, organizar la libreta de direcciones y saber adjuntar archivos. – Usar responsablemente las TIC como medio de comunicación interpersonal en grupos (chats, foros...).
<i>5. Procesamiento de textos</i>	– Conocer la terminología básica sobre editores de texto (formato de letra, párrafo, márgenes...) – Utilizar las funciones básicas de un procesador de textos (redactar documentos, almacenarlos e imprimirlos). – Estructurar internamente los documentos (copiar, cortar y enganchar). – Dar formato a un texto (tipos de letra, márgenes...). – Insertar imágenes y otros elementos gráficos. – Utilizar correctores ortográficos. – Conocer el uso del teclado.
<i>6. Tratamiento de la imagen</i>	– Utilizar las funciones básicas de un editor gráfico (hacer dibujos y gráficos sencillos, almacenar e imprimir el trabajo).

.../...

CUADRO 5.1. *Continuación*

7. <i>Utilización de la hoja de cálculo</i>	– Conocer la terminología básica sobre hojas de cálculo (filas, columnas, celdas, datos y fórmulas...). – Utilizar las funciones básicas de una hoja de cálculo (hacer cálculos sencillos, ajustar el formato...).
8. <i>Uso de bases de datos</i>	– Saber qué es y para qué sirve una base de datos. – Consultar bases de datos. – Introducir nuevos datos a través de un formulario.
9. <i>Entretenimiento y aprendizaje con las TIC</i>	– Controlar el tiempo de entretenimiento con las TIC y su poder de adicción. – Conocer las múltiples fuentes de formación e información de Internet (bibliotecas, materiales formativos, prensa...). – Utilizar la información de ayuda de manuales y programas.
10. <i>Telegestiones</i>	– Conocer las precauciones al hacer telegestiones monetarias, dar o recibir información... – Conocer la existencia de sistemas de protección para las telegestiones (firma electrónica, privacidad, encriptación, lugares seguros...)
11. <i>Actitudes generales ante las TIC</i>	– Actitud abierta y crítica ante las TIC. – Predisposición al aprendizaje continuo y a la actualización. – Evitar el acceso a información conflictiva o ilegal. – Actuar con prudencia (procedencia de mensajes, archivos...).

En la década de los noventa del siglo pasado en un informe de la Comisión de la Unesco, liderado por Jacques Delors (1996: 198), se señala: “Las nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación”.

Según una Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo (Diario Oficial UE, 18-12-2006), la competencia TIC podría definirse como “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la Información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación...; uso de los ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse, y participar en redes de colaboración usando Internet”. Las habilidades necesarias para hacer un uso adecuado de esta información y su transformación en conocimiento también habrían de ser tenidas en cuenta. Así pues, éstas incluyen básicamente: localización de la información a través de las TIC y su valoración reflexiva y crítica; comunicación de la información y los conocimientos a través de herramientas TIC, uso de las TIC para realizar trabajos diversos. En definitiva, un uso racional de las TIC, siendo conscientes de sus posibilidades, limitaciones y riesgos, puede contribuir a que las personas se comporten de manera autónoma, reflexiva y responsable al tratar la información.

5.2. La utilización de medios digitales como guía en el desarrollo profesional

En el uso del ordenador se han identificado tres generaciones:

1. En la primera generación se procesaban los datos del sujeto relacionándolos con la información y la documentación ocupacional almacenada.
2. En la segunda, los ordenadores fueron equipados con nuevos programas que permitían desarrollar entrevistas estructuradas con los sujetos, almacenar los datos del usuario y desarrollar estrategias de búsqueda de información, reflejándose los efectos derivados de cada decisión realizada.
3. La tercera generación se caracteriza por la elaboración de programas sistemáticos de intervención y desarrollo vocacional con un carácter más amplio, ya que se trabajan la dimensión personal y la ocupacional, y el aprendizaje de la toma de decisiones; además, se establecen relaciones entre la información personal con las distintas alternativas ocupacionales y se valoran las consecuencias de la puesta en práctica de la elección. En ese sentido, Offer (1996) señala que el modelo de producción de *software* obedece al esquema LEGO, en referencia al juego de construcción infantil. Cada programa se asemeja a un bloque de construcción que puede ser añadido a los ya existentes para crear sistemas más completos, complejos y alternativos.

Watts *et al.* (1993) han clasificado los programas que utilizan el soporte del ordenador en función de los siguientes tópicos: conocimiento de sí mismo, conocimiento de las opciones formativas/ocupacionales, la toma de decisiones y la transición al mundo del trabajo. En el cuadro 5.2 se recogen algunos de los programas y lo que ofrecen a los posibles usuarios.

CUADRO 5.2. *Tópicos de los programas de educación para la carrera*

<i>Programas</i>	<i>Utilidades</i>
Perfil ocupacional	A través de la realización de un cuestionario al sujeto se le ofrece un grupo de ocupaciones posibles.
Test psicométrico	Aplicados en tiempo real, analizan las capacidades, aptitudes, personalidad, etc. de los sujetos. Son réplicas de los test de papel y lápiz.
Sistemas de obtención de información	Ofrecen un menú de palabras claves que guían la búsqueda y permiten a los usuarios obtener una base de datos sobre oportunidades formativas, ocupaciones, empresas, puestos de trabajo. En España, el Programa de Información al Universitario (PIU) ofrece información sobre estudios, becas, másteres, etc. y el Bancoempleo sobre oportunidades laborales; algunas comunidades autónomas han desarrollado programas propios.

.../...

CUADRO 5.2. *Continuación*

<i>Programas</i>	<i>Utilidades</i>
Juego y simulación relacionados con el trabajo	Ofrecen, a través de la tecnología multimedia, simulaciones atractivas sobre las distintas facetas de un trabajo y del entorno laboral en que este se desarrolla.
Sistemas de adecuación o ajuste	Programas que tratan de acoplar los perfiles de los sujetos con los perfiles ocupacionales, elaborando listas de aquellas oportunidades existentes que más encajan con los sujetos.
Ayuda en la toma de decisiones	Asiste a los usuarios en los distintos pasos del proceso de toma de decisiones, ayudándoles a definir y aplicar sus propios criterios en la consideración de las diversas opciones formativas y ocupacionales; puede ofrecer estimaciones sobre la probabilidad de obtener un trabajo, de acuerdo con sus intereses, posibilidades y percepciones.
Programas instructivos de búsqueda de empleo	Enseñan diversas estrategias y habilidades para la realización de entrevistas y la elaboración de solicitudes de empleo
Procesadores de texto específicos	Los procesadores de textos suelen ofrecer programas tutoriales encaminados a asistir al usuario en la confección de su currículum vitae, ofreciendo distintos modelos, o rellenar instancias.
Sistemas de aprendizaje integrado	También denominados “maxisistemas”, recogen las utilidades de los programas anteriores, permitiendo a los usuarios pasar de una tarea a otra, dentro de un programa holista, coherente y flexible (por ejemplo, el Discover).

En el cuadro 5.3 se recogen los programas más conocidos y elaborados fuera de nuestras latitudes y en el contexto español:

CUADRO 5.3. *Programas informatizados*

<i>Programas elaborados fuera de nuestras latitudes</i>	
DISCOVER I y II (Rayman y Harris-Bowlsbey, 1977, 1991)	Diseñado en los EE. UU. Dirigido a alumnos de 7.º a 12.º, ofrece apoyo y asistencia en las siguientes áreas: personal (valores, intereses, competencias), exploración sistemática de ocupaciones (sobre doscientas ocupaciones) y comparación entre ellas (compara tres ocupaciones a la vez), relación de la información personal con las alternativas ocupacionales y puesta en práctica de la elección; estrategias para la toma de decisiones, búsqueda de instituciones educativas y empleo

.../...

CUADRO 5.3. *Continuación*

<i>Programas elaborados fuera de nuestras latitudes</i>	
TRAJECT (Offer, 1996)	Diseñado en Holanda. Vincula bases de datos sobre información académica, ocupacional y del mercado de trabajo en una unidad que permite al usuario seleccionar un curso, descubrir detalles sobre las ocupaciones relacionadas con ese curso, así como indagar sobre las perspectivas de empleo y las tendencias del mercado laboral
PROSPEC-HE	Diseñado en Gran Bretaña. Características semejantes al Choice o Discover.
CHOICES	Diseñado en los EE. UU. Ayuda al sujeto a autoevaluarse en distintas áreas, tales como intereses, aptitudes valores; además, ofrecen una detallada información sobre las instituciones formativas y las posibles ocupaciones existentes
<i>Programas informatizados de orientación generados en el contexto español</i>	
SAVI-2000	Elaborado por Rivas <i>et al.</i> (VV. AA., 2000) en la Universidad de Valencia. Se basa en el programa autoaplicable SAV y consta de cinco apartados: 1. Evaluación de intereses y preferencias; 2. Evaluación aptitudinal; 3. Base de datos ocupacional; 4. Base de datos educativa en el ámbito universitario y de formación profesional; 5. Sistema experto.
SIOP	Sistema Informático de Orientación Profesional. El programa es una adaptación del CHOICES canadiense. Está elaborada por el Área de Juventud del Ayuntamiento de Barcelona. La persona se autoevalúa a través de la información que solicita al ordenador (nivel de estudios y formación, intereses, personalidad, aptitudes y condiciones ambientales de trabajo). A partir de esa información se construye un perfil que se compara con los 500 perfiles del programa. Como resultado de la comparación aparece un listado de las 10 profesiones que más se adecuan a la persona.
SIIP	Sistema Informático de Información Profesional del Ayuntamiento de Barcelona. Se trata de un programa a través del cual se consigue información acerca de los estudios profesionales existentes en el contexto educativo y socioprofesional.
INSERPRO	Programa de Inserción Profesional del Ayuntamiento de Barcelona. En el programa se recoge una amplia variedad de recursos e itinerarios de inserción laboral en el contexto concreto de la ciudad de Barcelona.

Por lo general, los programas reseñados sirven para suministrar información o para que la persona se evalúe (nivel de estudios y formación, personalidad, aptitudes, condiciones ambientales de trabajo, etc.) a través de la información que solici-

ta al ordenador. A partir de esa información se construye un perfil que se compara con los perfiles establecidos en el programa. Como resultado de la comparación aparece un listado de las posibles profesiones que más se ajustan a las características personales.

Las ventajas del uso de los ordenadores son obvias en lo que se refiere a aliviar al orientador de la rutinaria tarea de presentar la información, dejando su tiempo para tareas de índole más cualitativa: grado de reflexión personal sobre la información recibida, lectura personal de la información recibida, condicionantes personales que impelen a la toma de decisiones...

Las investigaciones realizadas sobre las potenciales ventajas del uso del ordenador arrojan los siguientes resultados:

- Potencia el conocimiento de uno mismo.
- Potencia el conocimiento de cómo está organizado el mundo del trabajo.
- Ofrece información acerca de las ocupaciones existentes.
- Incrementa el grado de conciencia sobre la necesidad de planificar nuestra proyección académica y profesional con antelación.
- Motiva a los usuarios a implicarse en actividades de exploración de la carrera.
- Estimula la discusión de los planes de futuro de los jóvenes con la familia y los orientadores (Harris-Bowlsbey y Sampson, 2001).

También han sido destacadas las ventajas del ordenador en aras a facilitar el proceso de toma de decisiones, ya que permiten no solo obtener información, sino adquirir los conceptos y las habilidades necesarias para afrontar decisiones profesionales, tanto presentes como futuras (Watts *et al.*, 1993).

5.3. Desafíos educativos en la era de Internet y sus implicaciones para la orientación profesional

Varios autores han tratado de pergeñar las necesidades educativas que demanda la sociedad actual (Castells, 1998a; 1998b; Morin, 2001). En función de ellas deberemos perfilar los escenarios en los que habrá de producirse la formación de las generaciones futuras. Para Castells, cuatro son los desafíos de la educación en la sociedad de conocimiento.

1. Aprender a aprender: tradicionalmente el sistema educativo se ha sustentado en la transmisión de información, en la transmisión de contenidos de conocimiento. Pero el cúmulo de información se ha incrementado de tal manera que resulta imposible retener una pequeña parte; de ahí que lo realmente relevante

hoy día sea saber buscar la información, desarrollar la capacidad para manejar el conocimiento y saber aplicarlo en el mundo real (aprender a aprender con autonomía).

2. Consolidar la personalidad. La sociedad de la información necesita mentes “flexibles y autoprogramables”, pero solo pueden desarrollarse en personalidades fuertes y adaptables. Los roles proporcionados por la educación tradicional tienen un alcance limitado ante las nuevas demandas sociales; ante la ausencia de modelos claros hay que desarrollar en mayor medida el criterio personal y una personalidad sólida para hacer frente a lo largo de la vida a diversas fórmulas familiares y laborales.
3. Desarrollar las capacidades genéricas de razonamiento lógico, numérico, espacial (matemáticas, lenguaje...); no es suficiente saber utilizar el ordenador, es necesario saber analizar cómo y para qué utilizarlo.
4. Aprender durante toda la vida: es una necesidad de las sociedades en constante cambio. En la formación de la ciudadanía será cada día más común combinar los sistemas de formación presencial con la formación *online*.

Edgar Morin (1999) apunta que la educación del futuro ha de hacernos competentes para:

- Sacarnos del error y la ilusión que acompañan los procesos de conocimiento. El único instrumento a nuestro alcance para detectarlos es la racionalidad.
- Adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas (que la especialización de las asignaturas dificulta).
- Conocer las características de la condición humana (extraídas como síntesis de las diversas disciplinas).
- Saber vivir en un mundo globalizado, interrelacionado, cambiante.
- Aprender a afrontar las incertidumbres (que se dan en todas las ciencias) y que la solución de unos problemas genera otros.
- Ser comprensivo ante los demás seres humanos. Ya que estamos más interconectados, nos encontramos en disposición de incrementar nuestros intercambios sociales con personas de diversa condición física, social y cultural.
- Disponer de una formación ética, la cual se alcanzará de manera transversal a través de los contenidos de todas las asignaturas, y mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica democrática.

Asimismo, será imprescindible que la ciudadanía posea los conocimientos y las competencias básicas necesarias para moverse con solvencia en la sociedad del conocimiento (cuadro 5.4) (Pere Marquès, 2012).

CUADRO 5.4. Conocimientos y competencias en TIC

Conocimientos y competencias básicas sobre las TIC	
TIC y sociedad de la información	– Sociedad de la información y TIC. Conciencia de las aportaciones de las TIC y de su impacto cultural y social. – Desarrollo de una actitud abierta pero crítica sobre su uso personal y laboral.
Los sistemas informáticos	– Los sistemas informáticos y el proceso de la información. <i>Hardware</i> (ordenador y periféricos) y <i>software</i> (aplicaciones generales y específicas). – Uso de las utilidades básicas del sistema operativo: explorar discos, copiar, ejecutar programas... – Nociones básicas sobre las redes informáticas LAN, intranets. – Nociones básicas sobre mantenimiento básico y seguridad de los equipos: antivirus, instalación y desinstalación de periféricos y programas...
Edición de textos	– Uso de los procesadores de textos. Elaboración de todo tipo de documentos. Uso de diccionarios. Escanear documentos con OCR...
Búsqueda de información en Internet	– La navegación por los espacios hipertextuales de Internet. Diversos tipos de páginas webs. Copia de imágenes y documentos. – Técnicas e instrumentos para la búsqueda, valoración y selección de información en Internet. – WEB 2.0: espacios para compartir y buscar recursos: YouTube, Flickr, SlideShare... – WEB 2.0: suscripción/sindicación de contenidos en Internet (RSS).
La comunicación con Internet	– El correo electrónico. Gestión del correo personal mediante un programa específico. Normas de <i>netiquette</i>. – Los otros servicios de Internet: transmisión de ficheros, listas de discusión, chats, videoconferencia... – El trabajo cooperativo en las redes. – WEB 2.0: redes sociales como SecondLife, Twitter,
Ocio, aprendizaje y telegestiones	– Conocer espacios para el ocio y el aprendizaje en Internet. – Saber qué gestiones pueden realizarse por Internet. – Conocimiento de los riesgos de Internet y las precauciones que hay que tomar.
Los nuevos lenguajes	– Del lenguaje audiovisual al multimedia interactivo. – Los hipertextos e hipermedia. – Otros nuevos lenguajes SMS, <i>smiles</i>...
Tratamiento de la imagen y el sonido	– Tratamiento de la imagen y el sonido: editores gráficos, uso del escáner, grabación de sonido, fotografía digital, vídeo digital...

.../...

CUADRO 5.4. Continuación

Conocimientos y competencias básicas sobre las TIC	
Expresión y creación multimedia	– Elaboración de transparencias y presentaciones multimedia. – Diseño y elaboración de páginas web. Mantenimiento de espacio web en un servidor. – WEB 2.0: Utilización de blogs, wikis, GoogleDocs...
Hoja de cálculo	– Utilización de una hoja de cálculo y elaboración de gráficos de gestión
Bases de datos	– Utilización de un gestor de base de datos relacional.
Simulación y control	– Uso de simuladores para experimentar con procesos químicos, físicos, sociales. – Nociones sobre sensores para la captación y digitalización de información y sobre robótica.
Otros recursos de la WEB 2.0	– Calendarios, geolocalización, libros virtuales compartidos, noticias, ofimática <i>online</i>, plataformas de teleformación, pizarras digitales colaborativas <i>online</i>, portal personalizado...

Los profesionales de la educación cuentan con un universo de recursos que, utilizados de manera cabal, conociendo las ventajas, limitaciones y posibles riesgos, pueden ayudar sobremanera en la labor educativa y orientadora.

Es definitiva, la *World Wide Web* o “telaraña mundial” se ha convertido en una fuente inagotable de obtención e intercambio de información, de nuevas maneras de establecer intercambios sociales con otras personas con las que probablemente jamás mantendremos ningún contacto personal, cara a cara (López-Feal, 1998). La red también ha sido utilizada desde la década de los noventa para facilitar la toma de decisiones asistida por un orientador que se puede encontrar en un lugar geográficamente remoto, pero que, con el permiso del usuario, accede a su ordenador, comprueba los pasos que ha seguido en el desarrollo del programa y da las pautas necesarias para completar el programa y el proceso orientador (Sampson *et al.*, 1997). Otros recursos de la red, como el correo electrónico, los chats, las listas de distribución, los foros de discusión, etc. pueden ser potencialmente útiles para realizar actividades diversas.

Podrían plantearse algunos interrogantes sobre el futuro de las autopistas de la información, pero ¿quién puede predecir los progresos que hará nuestra civilización cuando Internet se convierta en el siglo XXI en la infraestructura mundial de la comunicación? (Andreu, *El País*, 28 de julio de 1996). Las autopistas de la información (Internet, Intranet u otras) aplicadas al ámbito de la orientación, de la organización de cualquier empresa (pública, privada, de índole educativa o industrial...) son medios que pueden facilitar el trabajo cotidiano, pero no es la “panacea universal” para afrontar los múlti-

ples problemas de la vida social, educativa, laboral, como algunos entusiastas pretenden hacernos creer. De las ventajas, limitaciones y riesgos de las nuevas tecnologías nos ocuparemos al final del capítulo.

5.4. Inteligencia artificial, e-orientación y mundos virtuales

En otro lugar (Santana Vega, 2003) reflexionábamos sobre los desafíos que desde el ámbito de la orientación educativa y profesional deberemos afrontar, dadas las nuevas demandas generadas por la sociedad de la información y por el uso de las TIC; aplicaciones como las representaciones virtuales, las simulaciones en tiempo real, las píldoras formativas... podrán estar a disposición de los orientadores y serán una herramienta de gran utilidad en el desempeño de sus funciones. No obstante, tendremos que hacer frente a la brecha tecnológica entre comunidades autónomas; los datos del informe anual eCanarias 2009 señalan el déficit de ordenadores en los centros de las islas Canarias (tres alumnos más por ordenador en los centros públicos de las islas respecto a la media nacional); la iniciativa Escuela 2.0 ha sido generada para tratar de paliar esta falta de recursos informáticos (VV. AA., 2010).

5.4.1. Los mundos virtuales

Los mundos virtuales no son un fenómeno nuevo, surgen hace más de 20 años y representan una comunidad en línea o un ambiente simulado por ordenador donde los usuarios interactúan, crean y utilizan objetos. Los mundos virtuales interactivos o entornos virtuales 3D permiten que los usuarios se comuniquen a través del texto, los gráficos, los gestos visuales y el sonido; sus contenidos son creados y pertenecen a sus habitantes que son representados a través de avatares o entidades digitales (Sobrado *et al.*, 2010). Según Freitas (2008), los mundos virtuales, los juegos y las redes sociales están cada día más omnipresentes en la vida de los jóvenes. En un futuro no muy lejano una gran parte de menores de 18 años tendrá avatares y utilizará este tipo de aplicaciones diariamente, y ello repercutirá en sus expectativas sobre cómo ha de ofrecerse la formación y, por supuesto, también la orientación académica y profesional.

Según Márquez (2008) en Second Life se pretende convertir la construcción de la imagen del yo en un proyecto social cotidiano. En este mundo emergen constantemente nuevos roles, nuevas identidades, nuevas imaginaciones que se sienten libres para decidir cómo diseñar su aspecto, qué ser, cómo lucir, cómo relacionarse... En Second Life podemos ser quien queramos y como queramos. Podemos cambiar de sexo, ser animales o figuras abstractas, el único límite es el establecido por la imaginación. Cuando se accede a Second Life se produce una cierta fascinación por la consigna que preside la en-

trada al nuevo mundo: “Tu mundo, tu imaginación”. Y como es bien sabido, el límite a la imaginación lo establecemos nosotros. Para Vicente Verdú, “conseguir ser uno mismo pertenece al mundo de la dignidad, pero poder ser cualquiera corresponde al universo de la divinidad” (2007: 51).

Second Life se enmarca dentro de la categoría de *software* social, junto con una amplia gama de sistemas tales como el Blog, Twitter, Facebook, Flickr, My Space, que permiten a sus usuarios interactuar y compartir información (Sobrado *et al.*, 2010). Second Life representa una herramienta potencialmente potente para el campo de la orientación; a través del ella el alumnado podría explorar en una segunda vida las consecuencias de optar por determinadas opciones vitales, ya sean de índole personal, académica o profesional.

En el marco europeo se ha generado el proyecto AVATAR, una iniciativa que puede ser aplicable para la orientación y tutoría académica del alumnado de la etapa de secundaria. AVATAR (*Added Value of teAching in a virTuAl world*), es un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea en el marco del *Lifelong Learning Sub-Programme Comenius*. Su objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza y la educación en la etapa de secundaria, generando un ambiente innovador de aprendizaje en un mundo virtual.

La principal innovación de AVATAR es la integración del aprendizaje virtual en las escuelas secundarias europeas, en respuesta a la escasez de uso de las TIC en la educación. La metodología didáctica del proyecto se basa en el aprendizaje virtual. Este tipo de aprendizaje promueve el protagonismo de los estudiantes, al permitir personalizar sus itinerarios de aprendizaje, a través de mediaciones virtuales y avatares, que pueden crear nuevas experiencias de aprendizaje y reflexión.

Las actividades del proyecto se centran en tres tópicos: 1) investigación sobre los mundos virtuales aplicados en educación y análisis de las mejores prácticas realizadas con la plataforma V-learning a través de la investigación documental, cuestionarios y entrevistas a expertos nacionales y europeos; 2) diseño tecnológico y producción de la plataforma y contenidos del curso AVATAR, y 3) experimentación del curso AVATAR en lengua inglesa a través de las plataformas *e-learning* y *v-learning*, con la participación de docentes de secundaria de diferentes países.

La iniciativa AVATAR la consideramos totalmente aplicable al campo de la tutoría y de la orientación del alumnado, y permitirá a través de investigaciones complementarias su uso para la construcción de los proyectos de vida.

5.4.2 La e-orientación

La e-orientación ha sido definida por Pantoja (2004: 148-149) como “el conjunto de iniciativas que persiguen explorar las posibilidades de la orientación dentro del espacio electrónico promovido por las redes telemáticas, con un predominio del procesamiento

digital de la información y del conocimiento”. Para que se materialice es necesario realizar una serie de cambios en distintos planos:

1. Material: mejorando las infraestructuras y dotaciones materiales.
2. Formativo: incidiendo en la mejora de la formación inicial y continua en TIC del profesorado y de los orientadores para que puedan alcanzar un buen dominio en su uso.
3. Metodológico: creando estructuras en los centros que precisen del uso de las TIC.
4. Conceptual: generando ideas de la educación y de la orientación futuras consensuada por los expertos e implementada en los contextos educativos. La e-orientación crea alternativas y nuevas modalidades de atención/apoyo a la comunidad educativa diferentes a la versión clásica cara a cara, y produce cambios en los roles y funciones.

El orientador virtual ha de desempeñar una serie de funciones:

- Diseña, desarrolla y evalúa programas de intervención basados en las TIC.
- Dinamiza y gestiona a través de la intranet del centro las distintas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa relacionadas con la orientación.
- Busca información, la interpreta y la pone en la Red a disposición de los orientados.
- Resuelve problemas de forma indirecta a través de los materiales que ofrece en su web.
- Investiga en la Red.
- Coordina a los tutores en su relación virtual con el alumnado.
- Propone contenidos tecnológicos organizados según las distintas áreas de la orientación.
- Busca nuevas relaciones entre clientes.
- Organiza actividades en red.

Para poder desempeñar las funciones anteriores, el tutor virtual ha de poseer ciertas características:

- Conocer las teorías y principios del aprendizaje a distancia.
- Dominar las herramientas telemáticas para comunicarse con sus tutelados: *e-mail*, videoconferencia, foro, páginas web, etc.
- Poseer competencias para gestionar las herramientas anteriores (actualizar, mantener, mejorar, etc.). Por ejemplo, es capaz de usar el Messenger y administrar una conversación entre él y varios de sus tutelados, lo que permite que se vean las caras al mismo tiempo.

- Ser experto en el uso de la comunicación telemática.
- Estar capacitado para saber qué herramientas telemáticas son las más adecuadas a cada tipo de aprendizaje y a cada persona.
- Saber adaptar las técnicas tutoriales a las características del entorno virtual de aprendizaje específico sobre el que se sustente el aprendizaje. Por ejemplo, no es igual realizar una entrevista tutorial en un curso a distancia que a unos padres que no pueden asistir de forma presencial a la tutoría de su hijo.
- Contar con un amplio repertorio de recursos en red, algunos de ellos específicos como las simulaciones.
- Diseñar y poner en práctica un plan de acción tutorial con aspectos desarrollados a distancia.
- Conocer y utilizar instrumentos de evaluación propios de la enseñanza a distancia que le permitan tanto el seguimiento individualizado como la gestión del grupo.

El orientador virtual y el tutor virtual despliegan competencias similares en el uso de determinadas herramientas derivadas de las TIC en el campo de la orientación.

5.4.3. La inteligencia artificial

La inteligencia artificial (IA) puede transformar la educación y la orientación al alumnado de una manera todavía no predecible. La IA no solo permite adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales del aprendiz, sino que abrirá nuevas formas de abordar la orientación académica y profesional de los estudiantes. A través del análisis de datos y algoritmos de aprendizaje automático, los sistemas de IA pueden recopilar información sobre los estudiantes, identificar patrones y ofrecer materiales y actividades personalizadas que se ajusten a su nivel de conocimiento, estilo de aprendizaje y ritmo de progreso. Además, los sistemas de IA pueden actuar como tutores virtuales, brindando orientación y retroalimentación instantánea a los estudiantes. Estos sistemas pueden analizar las respuestas de los estudiantes, identificar áreas de dificultad y proporcionar explicaciones adicionales o sugerencias de mejora. Así pues, la IA puede ser una herramienta de ayuda al alumnado, ya que permite darle apoyo individualizado en tiempo real y así poder avanzar según su ritmo de aprendizaje (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, MEFPD, 2023).

Los avances de la IA están generando algunas iniciativas innovadoras aplicables al campo de la orientación educativa, como es el caso del proyecto “OrientIA: Herramienta de inteligencia artificial para mejorar la orientación académica del alumnado de Formación Profesional” (Barrueco Gutiérrez, 2021). En este proyecto se desarrolla una herramienta de IA partiendo de un test, que ha sido creado por orientadores académicos,

y que está basado en diversas variables tales como la motivación, las fortalezas y las debilidades del alumno, su futuro profesional, su expediente académico... A través de esta herramienta es posible encontrar relaciones y patrones para sugerir al alumnado las opciones que mejor rendimiento le van a proporcionar en cuestión de motivación, resultados académicos y futuro profesional. Una vez que se han investigado las variables que inciden en el posible éxito personal, curricular y laboral de un alumno, se crea el test. Las diferentes respuestas a esta prueba de una amplia muestra de alumnos y alumnas crean la generación de patrones que relacionan unas variables con otras, con distintas correlaciones que, a través de algoritmo de IA, elabora un consejo orientador sobre los ciclos formativos afines al alumnado; de esta manera se puede facilitar la labor del orientador o la orientadora del centro.

Las potenciales aplicaciones de la IA en el campo educativo todavía han sido escasamente exploradas e investigadas; en el transcurso de las próximas décadas asistiremos a formas novedosas de ofrecer orientación académica y profesional al alumnado basadas en las múltiples posibilidades que ofrece la IA; también habrá que estar atentos a las cuestiones éticas y los peligros asociados a este tipo de inteligencia.

5.5. Las píldoras informativas

Las píldoras son pequeñas unidades de información independientes. Pueden ser utilizadas de forma autónoma (siendo ellas mismas un “minicurso”) o como parte de un curso más extenso. Las píldoras deberían quedar almacenadas en repositorios para que puedan ser consultadas o utilizadas (con acceso libre o restringido por empresa, suscripción, etc.); no existen repositorios operativos con un catálogo mínimamente extenso.

En el cuadro 5.5 recogeremos algunas iniciativas de interés para la orientación académica y profesional de los jóvenes. En él se recogen distintas píldoras informativas. Se mencionan la entidad o institución que la ha auspiciado, así como su finalidad y posibles destinatarios.

En relación con las píldoras formativas, el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna, dentro de la iniciativa del proyecto Estructurante TIC y Educación, ha realizado una serie de grabaciones para tratar de acercar la información sobre las distintas carreras universitarias al alumnado de la etapa de secundaria y a los que acceden a la universidad (estudiantes de nuevo ingreso). Las píldoras se han realizando inicialmente con los estudios pertenecientes a la rama de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Jurídicas; en ellas se explora la estructura de los estudios, las titulaciones ofertadas en algunas facultades de la Universidad de La Laguna y sus potenciales salidas sociolaborales, todo ello enmarcado en el Espacio Europeo de Educación Superior.

CUADRO 5.5. Píldoras informativas

<i>Entidad</i>	<i>Píldora formativa</i>	<i>Destinatarios/Finalidad</i>
Universidad de La Sabana, Bogotá (Colombia)	<i>La Facultad de Educación</i> 	Comunidad universitaria y alumnado de nuevo ingreso. Esta píldora cumple la función de resaltar la vida diaria y los aspectos profesionales que se aprenden en la Facultad de Educación de esta universidad.
Universidad Politécnica de Madrid	Futuros alumnos 	Alumnado de nuevo ingreso. La web ofrece información a través de píldoras formativas sobre algunas de las titulaciones a las que puede acceder el alumnado.
Universidad de Salamanca	Titulaciones 	Píldoras formativas realizadas por el alumnado de la Universidad de Salamanca sobre los estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas. Respecto a las píldoras anteriores, añade la adaptación al lenguaje de signos de la información que pretenden transmitir. Existen otros materiales multimedia sobre el resto de ramas profesionales que conforman la enseñanza en esta universidad.
Universidad de Limerick (UL, Irlanda)	La vida en el campus de la UL 	Alumnado de nuevo ingreso. Distintas píldoras pretenden transmitir a los jóvenes la experiencia de ser estudiante en la UL: sus facultades, instalaciones, cursos, su hermoso campus, los servicios de atención a los estudiantes, la vida del campus, las actividades de ocio. También podrán ver la gama de soportes de aprendizaje que se ofrece a los estudiantes.
Universidad de La Laguna	<i>Píldora sobre el proyecto de vida</i> 	Dirigida al alumnado de la etapa de secundaria, en esta píldora formativa se reflexiona sobre la relevancia de ir construyendo el proyecto personal de vida a lo largo del periodo de la adolescencia, para que este no sea construido por el mundo adulto o por la influencia de las redes sociales y los medios de comunicación de masas.

Los mundos virtuales y las píldoras formativas representan dos herramientas multimedia de gran utilidad para el trabajo de los profesionales de la orientación. Las píldoras formativas son unidades de información que, de manera breve y concisa, sitúan al alumnado ante contenidos que pueden ser relevantes para el proceso de toma de

decisiones académicas o profesionales. Los mundos virtuales representan un medio nuevo y poderoso para la instrucción que ofrece una amplia gama de herramientas para la interacción social, la innovación en educación y en orientación, y el fomento de la participación de los estudiantes. Los mundos virtuales tienen la capacidad de adaptarse y crecer de acuerdo con las diferentes necesidades de enseñanza-aprendizaje y de orientación educativa y profesional, tanto de los contextos formales como no formales. Esto no siempre es posible en el aula y en la escuela tradicional, ya que la realización de ciertas tareas puede tener un difícil desarrollo debido a las restricciones de este medio (coste, ubicación, etc.).

5.6. Posibilidades, limitaciones y riesgos de las nuevas tecnologías

En los últimos años se ha incrementado el volumen bibliográfico que trata de explorar y analizar las ventajas, limitaciones y riesgos de las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito educativo, en general, y al campo de la orientación, en particular (Harris-Bowlsbey, 1991; Harris-Bowlsbey y Sampson 2001; Marquès, 2000; Rodríguez Moreno, 2002; García Ramírez, 2010). Como muy acertadamente señala González (2000), las aplicaciones tecnológicas son meros recursos que han de ser incorporados paulatinamente en entornos más amplios y complejos, como es el sistema educativo. Para ello se requiere impulsar políticas institucionales que hagan realidad la implantación de estas tecnologías en la escuela, así como políticas encaminadas a la formación del profesorado y del alumnado en el uso y en las posibilidades de las herramientas tecnológicas.

Sostiene Andreu (*El País*, 28 de julio de 1996) que la incorporación de las nuevas tecnologías ha potenciado que el concepto de *learning organization* esté en boga. La idea es que una empresa debe estar constantemente aprendiendo, para así poder adaptarse mejor a los cambios del mercado. Para que una empresa tradicional se convierta en una organización que aprende han de “quemarse” tres etapas:

1. Crear un compromiso de aprendizaje dentro de la organización. Para ello se requiere el apoyo del equipo directivo, ya que no es fácil convencer a los distintos estamentos de la necesidad de iniciar un proceso permanente de formación continua.
2. El aprendizaje debe ser asumido como una estrategia central dentro de las organizaciones.
3. Asegurarse de que las ideas, las innovaciones y el aprendizaje serán compartidos dentro del seno de las empresas. Hay que crear y gestionar una infraestructura que permita mover las buenas ideas por toda la organización. En definitiva, se trata no solo de identificar los mejores métodos, sino de difundirlos e implantarlos a través de toda la empresa.

Las TIC configuran un universo rico en posibilidades formativas y orientadoras a lo largo de la vida de las personas. En las diversas conferencias europeas sobre el uso de las TIC en el campo de la orientación se ha ido desplazando el centro de atención: de los sistemas de orientación apoyados por el ordenador (Bruselas, 1985; Cambridge, 1989 y Nuremberg, 1992), el uso de Internet (Dublín, 1996), la era digital (Gotemburg, 2001) se ha trasladado el centro de interés a la tecnología Web 2.0 (Riga, 2009) (Sobrado *et al.*, 2010). Paralelamente al movimiento Web 2.0 se está desarrollando la Pedagogía 2.0, con la finalidad de que las herramientas tecnológicas se incorporen de manera adecuada al aprendizaje centrado en el estudiante y le ayuden a crecer cognitiva y profesionalmente a lo largo de toda la vida (Sanz de Acedo, 2010).

Las aplicaciones de las TIC son múltiples y diversos profesionales comprometidos con el mundo educativo se pueden beneficiar de su uso. Pero para ello se requiere aunar esfuerzos que posibiliten la alfabetización digital de la población. La competencia digital es cada día más necesaria para: la comunicación, la colaboración, el aprendizaje y la orientación permanentes, el desarrollo de las competencias personales (creatividad, autonomía, toma de decisiones, resolución de problemas...), el trabajo y la formación. A modo de conclusión haremos un repaso de algunas de sus principales virtualidades.

Según Sanz de Acedo (2010: 142) las TIC apoyan el proceso de aprendizaje porque “motivan a los estudiantes en el desempeño de sus tareas, permiten la visualización de sus trabajos, impulsan la interacción en el momento que se desee, favorecen la introducción de cambios para mejorar sus actividades, posibilita la creación de documentos y estimulan la reflexión y el pensamiento relacional”.

El aprendizaje virtual (*v-learning*) y la orientación virtual (*v-guidance*) tienen las siguientes ventajas:

1. Creación de oportunidades de aprendizaje colaborativo y compartido.
2. Posibilitar que el profesorado, los orientadores y el alumnado se beneficien del desarrollo de habilidades TIC.
3. Generar situaciones para que se produzca el aprendizaje social y la orientación.
4. Crear nuevos entornos de aprendizaje, de tutoría académica y de orientación que estimulen el ambiente del aula tradicional.
5. Incrementar el grado de participación de los estudiantes en las materias y en las distintas actividades de orientación a través de la tecnología.
6. Promover el aprendizaje y la autororientación del alumnado a través de la práctica y de situaciones simuladas.

Como muy acertadamente señalan Gisbert, Cela-Ranilla e Isus (2010), es indiscutible el valor formativo de las simulaciones (estudio de casos, *role-playings*, juegos, etc.). La literatura psicopedagógica ha evidenciado que los procesos de aprendizaje realmente

efectivos son aquellos que implican probar (a través de distintos canales sensoriales), construir, experimentar, tomar decisiones, resolver problemas. Estas situaciones de aprendizaje permiten al alumnado la adquisición de competencias y generar conocimiento que pueda ser aplicable en el mundo real.

Las múltiples ventajas del uso de las tecnologías predominantes en nuestra sociedad se concretan, según González (2000), en la adquisición por el alumnado de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para comunicarse (interpretar y producir mensajes) utilizando distintos lenguajes y medios, y para desarrollar la autonomía personal y el espíritu crítico. No obstante, tal como sostiene González (2000), todas estas aplicaciones tecnológicas no son más que recursos para ser incorporados en un entorno más amplio y complejo, como es el sistema educativo. Para que se pueda implementar, se han de desarrollar políticas institucionales que la hagan posible.

¿Qué riesgos comporta el uso de las TIC?:

1. En el ámbito educativo cabría plantearse si Internet obliga a replantearse el aprendizaje. Como ha señalado José Antonio Marina en una entrevista publicada en el *Heraldo.es* (27-06-2011), Internet potencia la multitarea, pero también a largo plazo va en detrimento de la memoria. Ahora los jóvenes no tienen grandes dificultades para manejar muy bien la información, para concatenar una información con otra, pero se acuerdan después de muy pocas cosas. Marina ha constatado muchos de sus alumnos sostienen la creencia, y además están totalmente convencidos, de que no hace falta aprender cosas que se pueden encontrar en Internet. Esta creencia es errónea. La realidad es que solo es posible aprovechar lo que hay en Internet partiendo de nuestra memoria personal, y la educación es, fundamentalmente, la construcción de la memoria personal, es la herramienta con la que somos capaces de construir nuestra identidad personal, de narrarnos a nosotros y a los demás nuestra historia, anhelos y sueños. Internet a largo plazo, y si no se maneja adecuadamente, puede perjudicar la memoria.
2. En el ámbito de las organizaciones, la comunicación interna puede verse afectada, ya que existe el riesgo de que se le dé más importancia al medio que al fin. Para Andreu (*El País*, 28 de julio, 1996) pueden darse los siguientes efectos adversos:
 - a) Aislamiento de las personas frente al fomento de las relaciones interpersonales. Es un riesgo similar al que se corre con el teletrabajo.
 - b) Acceso a la información frente al debate de las ideas. El acceso a la información no puede considerarse como un fin en sí mismo, sino que ha de ser entendido como un medio de obtener esa información para debatirla en el grupo. Difícilmente puede realizarse un debate intenso y fructífero a través de la pantalla de un ordenador.

- c) Que prevalezca la información frente a la comunicación. A través de las autopistas de la información se pueden establecer verdaderas conversaciones entre los participantes. Pero no es posible observar los matices obtenidos a través de la comunicación no verbal de quienes participan activamente en una reunión de trabajo, y que pueden reflejar el estado de ánimo de todo un grupo.
- d) Individualidad frente a trabajo en equipo. La implantación masiva de las autopistas de la información puede poner seriamente en peligro el trabajo en equipo, al desconsiderarse otras fórmulas o vías de comunicación que no sean las establecidas por mediación de la pantalla de un ordenador.

La introducción de las tecnologías de la información y la globalización de la economía, entre otros factores, está propiciando que en el futuro siete de cada diez trabajadores de una empresa desarrollen su trabajo en relación con la información. En este tipo de organizaciones el aprendizaje continuo de nuevas formas de trabajar y de desarrollar las tareas será una cuestión prioritaria.

Por último, cabría señalar que un buen ejemplo de que las nuevas tecnologías tienen un alcance limitado se encuentra en la revista *Emprendedores* (n.º 56, mayo de 2002). En ella se narra una historia casi real, con el título “Las cosas de Silicon Valley”, que no tiene desperdicio. En la narración se cuentan las peripecias de un español que busca trabajo en los EE. UU. y solicita un puesto de barrendero en la empresa de Bill Gates; el director de Recursos Humanos y el propio Gates le hacen una prueba y se quedan maravillados de su destreza con la escoba. Le piden su *e-mail* para enviarle el contrato esa misma tarde, pero el solicitante del puesto no tiene. Ante esto le contestan que si no posee un *e-mail* virtualmente no existe y, como no existe, no pueden contratarle. Con los pocos dólares que le quedaban, y a punto de retornar a España, decide comprar naranjas y las vende al doble de su precio como naranjas españolas; le va tan bien, que un año más tarde poseía una de las mayores distribuidoras de frutas de la costa Oeste. Cuando viene a España por negocios, se entrevista con una persona que le pide el *e-mail* de la empresa para mantenerse en contacto. Pero sigue sin tenerlo. La otra persona, conocedora de su historia, le dice admirado: “Pues si has construido este imperio sin *e-mail* no me imagino qué habrías hecho con uno”. Sonriente contestó. “Yo sí, ¡sería barrendero de Microsoft!”.

En definitiva, de un modo u otro, las nuevas tecnologías, omnipresentes en el mundo del trabajo o bien instaladas en el reducto del hogar, han llegado a nuestras vidas y el sentimiento de dependencia de ellas va en aumento; utilizarlas con sabiduría nos permitirá aprovechar sus virtualidades, pero evidentemente no nos va a solucionar la vida.

La nueva generación de tecnologías Web 2.0 constituye una segunda revolución de Internet que sobrepasa, en gran medida, algunas de las limitaciones de este medio. A los profesionales de la orientación se nos plantea un reto: cómo utilizar el potencial de las

redes sociales, que paulatinamente se han ido incorporando a la vida cotidiana del alumnado, a la acción tutorial y a la orientación personal, académica y profesional.

En definitiva, parece que cada vez tenemos más dificultades para imaginar ambientes de aprendizaje futuro que no estén, en parte o totalmente, presididos por el uso de las TIC. La incorporación de estas tecnologías en el campo de la orientación posibilita que los estudiantes interactúen entre sí, tomen decisiones y valoren las consecuencias de estas, facilitando el diálogo alumnado-orientador. El aprendizaje virtual permite integrar la orientación en el currículo, proporcionar experiencias de orientación académica y profesional, aprendizajes prácticos de naturaleza exploratoria (tales como entrevistas de trabajo simuladas), aprendizajes experienciales y el desempeño de roles en ambientes virtuales que no siempre son factibles de llevar a cabo en el aquí y ahora de la vida real.



Ideas clave

En el campo de la educación y de la orientación para la carrera profesional es donde se aplican en mayor medida las nuevas tecnologías. Estas han abierto un universo insospechado de posibilidades que redundan positivamente en el trabajo de los profesionales de la orientación educativa y profesional.

El ordenador es una herramienta cada vez más utilizada como apoyo o guía vocacional/profesional. En las últimas décadas su uso ha ido cobrando peso, a medida que se han diseñado programas más complejos y comprensivos para satisfacer las demandas de las personas en el escenario de la postmodernidad. La utilización del ordenador en el ámbito de la orientación vocacional/profesional se ha intensificado en los últimos tiempos.

Los programas de orientación que utilizan el soporte del ordenador han sido clasificados en función de los siguientes tópicos: conocimiento de sí mismo, conocimiento del sistema educativo, conocimiento de las opciones formativas/ocupacionales, la toma de decisiones, la transición al mundo del trabajo y el proyecto personal de vida.

Los cambios sociales y los avances tecnológicos están propiciando que emerjan nuevos procedimientos educativos y de orientación. En este capítulo se han analizado las potencialidades de los mundos virtuales, de la IA, de la e-orientación y de las píldoras formativas en la sociedad de la información. La e-orientación y la IA generan alternativas de orientación académica y profesional diferentes a las ofertadas desde el marco tradicional de actuación de los profesionales de la orientación, tanto en contextos formales como no formales.

Los entornos virtuales y las píldoras informativas o formativas (pequeñas unidades de información audiovisual almacenadas en repositorios) son herramientas que, utilizadas adecuadamente, pueden motivar al alumnado en la aventura de aprender. También son útiles para el

profesorado y los orientadores de los centros, para realizar tareas de orientación educativa y profesional.

El capítulo analiza asimismo los distintos usos de Internet, los chats, los foros de discusión, las listas distribución, etc. en el ámbito de la orientación. Finalmente, se cierra con el análisis de las posibilidades, limitaciones y riesgos de las nuevas tecnologías en el terreno de la orientación profesional, de las organizaciones y de la vida cotidiana. Si bien las tecnologías de la información y la comunicación representan un medio para realizar las labores de orientación, no debemos obviar algunos de sus efectos no deseados, tales como: situación de aislamiento, acceso a la información frente al debate de las ideas, fomento de la individualidad frente al trabajo de equipo....



Aplica lo aprendido

1. Debatid en pequeños grupos, para una posterior puesta en común, sobre las ventajas, limitaciones y peligros del uso de las TIC en el campo de la educación y de la orientación.

Analizad de qué manera la IA afecta al trabajo del orientador y a la modalidad de asesoramiento que se le ofrece al asesorado. Debatid sobre el alcance y las limitaciones del orientador virtual.

2. A través de la técnica Phillips'66, mencionad las potencialidades y limitaciones de las píldoras informativas como recurso de orientación.

Grabad una píldora informativa de una titulación universitaria y de una familia profesional del ciclo formativo de grado medio o de grado superior.

6

La integración de la orientación en el escenario educativo

El número de publicaciones específicas sobre programas para facilitar el proceso de toma de decisiones o la transición al mundo laboral en nuestro contexto ha aumentado considerablemente en las dos últimas décadas. Sin embargo, la bibliografía sobre cómo abordar desde la investigación colaborativa la integración curricular de la orientación sociolaboral es escasa (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Santana Vega y González Herrera, 1998; Santana Vega y Ramos Hernández, 2002; Santana Vega y Feliciano García, 2006). En este terreno queda un gran trecho por recorrer.

La orientación ha de ser una tarea asumida por toda la comunidad, por varios motivos evidentes:

- a) No es humanamente posible, ni académicamente deseable, que sea solo el orientador quien asuma la ardua tarea de orientar, tal como concebimos esta labor.
- b) La actuación del orientador tendría un mayor alcance e incidencia en la dinámica personal e institucional si asume las coordenadas del trabajo colaborativo. El trabajo conjunto solo será posible si el orientador abandona el papel de experto para asumir un papel de total paridad y colaboración con los otros agentes educativos. El paradigma de investigación colaborativa sirve de base para construir dinámicas de trabajo encaminadas a mejorar aspectos de la vida de los centros educativos (Escudero, 1987; Santana Vega, 2009).

La colaboración gira en torno a un núcleo de personas que comparten intereses comunes y aúnan voluntades para reflexionar sobre cuestiones básicas en aras a la mejora educativa: dónde están, hacia dónde quieren encaminar su práctica y de qué manera deberían actuar para alcanzar las metas.

Como hemos apuntado en otro lugar (Santana Vega y Feliciano García, 2009), es preciso reconocer el componente orientador de las materias. La tarea del orientador, en su papel de asesor/consultor, sería la de colaborar, apoyar y facilitar la integración de los contenidos sociolaborales en el currículo. Para hacerlo factible se han de crear ciertas

condiciones: 1) potenciando una dinámica colaborativa en el centro; la colaboración se ha de entender como una filosofía o un paradigma que se concreta en ideas, normas, maneras de organizarse, etc. para construir una dinámica de trabajo tendente a la mejora de la vida de los centros (Escudero, 1990); 2), generando un flujo de comunicación e intercambios mutuos; de esta manera se logrará que la educación sociolaboral se integre en las propuestas curriculares del centro educativo.

6.1. La integración de la orientación en el entorno escolar

El modelo de orientación que se va implantando a lo largo de la década de los noventa y la primera década del siglo *xxi* propicia que: 1) el orientador se perciba como un agente de cambio, promoviendo el análisis de la realidad institucional y socioeconómica del alumnado; 2) se genere la necesidad de introducir mejoras por la vía del cambio a través de innovaciones educativas auténticas, que no sean una pura operación de maquillar la realidad para seguir haciendo lo de siempre; 3) el cambio sea dinamizado por los profesionales de la orientación en colaboración con el personal de la escuela (Santana Vega, 2010).

En la dinámica institucional de los centros educativos, el orientador debería ser percibido como un agente que desempeña un papel de mediador entre “el sistema de producción de conocimientos” (constituido por los aportes de la teoría y la investigación psicopedagógica) y el “sistema de la práctica” (espacio de aplicación de tales conocimientos). Entre ambos sistemas debería existir una relación circular y dialéctica, lo que da pie a proponer un nuevo sistema, “facilitación de la utilización práctica de los conocimientos”, en el cual cobra relevancia la figura del orientador (Escudero, 1986). Entre las responsabilidades profesionales del orientador dos son especialmente relevantes: ayudar a los docentes a analizar, investigar e interpretar su realidad desde determinados presupuestos teóricos, y contribuir a la puesta en práctica de acciones para la mejora de la calidad educativa.

El papel del orientador no consiste en imponer sus puntos de vista sobre la práctica educativa o sobre quienes en ella inciden, sino en apoyar a los prácticos y ayudarles a diseñar y desarrollar planes de acción adaptados al contexto. Las directrices básicas del paradigma de investigación-acción (clarificar el problema, plantear hipótesis-acción, elaborar estrategias de actuación, evaluar el proceso y los resultados, etc.) permiten definir y enriquecer el papel de los orientadores. El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna ha apostado por las virtualidades de la investigación colaborativa como herramienta para la mejora de la labor educativa y orientadora (Santana y Feliciano, 2006).

Los padres, como agentes que inciden especialmente en la educación del alumnado, han de recibir igualmente apoyo. Como apunta Coleman (1998, en Fullan, 2000: 61),

“la tarea más importante a la que se enfrentan las escuelas en un futuro inmediato es la colaboración con los padres en la construcción activa de las comunidades de aprendizaje”. Para que las familias puedan responder adecuadamente a este reto, han de recibir igualmente la atención de los equipos de orientación.

A continuación, se recogen las características básicas del papel del orientador como agente colaborador:

- Tener una buena formación que le permita ayudar a los miembros del grupo a identificar, analizar y explicar las diversas situaciones de la realidad cotidiana.
- Ser un profesional capaz de promover e impulsar buenas relaciones de trabajo en equipo.
- Manejar estrategias adecuadas para dinamizar el trabajo en grupo.
- Ayudar a clarificar las funciones y responsabilidades de los miembros del grupo.
- Contribuir al perfeccionamiento y formación de los miembros del grupo.
- Poseer habilidades para coordinar, organizar y sistematizar el trabajo del grupo.
- Formarse en dinámicas de grupo para abordar problemas grupales.
- Generar un clima de confianza y respeto mutuo que estimule la participación y la valoración constructiva de las críticas generadas en el grupo.
- Asumir el papel de líder democrático e integrarse en el grupo como un miembro más, sin intentar imponer sus criterios, fomentando la discusión, la reflexión y el consenso.
- Asesorar y ayudar a los miembros del grupo a resolver problemas de diversa índole.

Sin desmerecer el papel desempeñado por los orientadores, las posibilidades de integración de la educación sociolaboral en el marco curricular dependen, en gran medida, del grado de participación e implicación del profesorado, y más en concreto, de los profesores tutores.

Son múltiples las resistencias del profesorado a participar e implicarse en un enfoque de educación sociolaboral. Santos Guerra (1995) argumenta los siguientes motivos:

1. Las tareas orientadoras no son de su competencia.
2. La falta de apoyo del equipo directivo.
3. Desconocer el tema, de ahí que no aprecien la relación entre los contenidos de sus materias y los sociolaborales.
4. La falta de recursos.
5. La sobrecarga de contenidos en los programas.
6. La negativa a cambiar el modelo de enseñanza.
7. La estructura organizativa del centro, que libera poco espacio de tiempo para las reuniones.

Según Rodríguez Moreno (1992) los profesores tutores han de suscribir los siguientes compromisos:

- Adoptar la educación para la carrera como una filosofía educativa de preparación para la vida que se debe reflejar en el diseño y desarrollo de la enseñanza.
- Analizar las implicaciones profesionales de los contenidos para de este modo informar al alumnado de las condiciones del ejercicio profesional.
- Asumir que los contenidos de educación sociolaboral pueden ser desarrollados en cualquier experiencia de aprendizaje.
- Propiciar actitudes positivas hacia el trabajo, tratando de que los estudiantes se vean a sí mismos desde la perspectiva de un futuro trabajador.
- Enfatizar las implicaciones profesionales de su materia para motivar a su alumnado por lo que se les enseña y aprenden. El profesor ha de despertar en sus estudiantes actitudes como la curiosidad investigadora, la sensibilidad, la autonomía, la confianza en sí mismo, la coherencia, el espíritu crítico, la responsabilidad, la iniciativa, la seguridad para enfrentar problemas, etc.

El profesorado tiene en los distintos espacios institucionales (entre pasillos y clases, en el recreo, en las actividades lúdicas...) múltiples oportunidades para ayudar a los alumnos a explorar sus intereses, a conocerse a sí mismos y las características del entorno socioeconómico y del mundo del trabajo, a reflexionar sobre su proyecto personal de vida (que incorpora lo profesional y lo académico), etc. Además, el profesorado, al estar más en contacto con los estudiantes, puede realizar las adaptaciones curriculares oportunas, utilizar los recursos que le den un mayor y mejor juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, e incrementar la motivación y ofrecer una educación que oriente al alumnado en su proyecto académico, profesional y vital.

6.2. Estrategias para integrar la educación sociolaboral en la dinámica escolar

La integración de la educación sociolaboral debería regirse por los principios, referentes teóricos, estrategias metodológicas y enfoques de evaluación recogidos en el cuadro 6.1.

En un plano ideal las propuestas de orientación académica y sociolaboral deberían ser pergeñadas desde cada sector (nivel 1); desde el mismo se podría adoptar un modelo de educación sociolaboral (principios y directrices generales) para ser concretado en cada uno de los centros por los departamentos de orientación (nivel 2). De esta manera sería factible la puesta en práctica en el aula de acciones orientadoras integradas en el currículo (nivel 3). El funcionamiento de este esquema debería ser en todo caso bidireccional, iluminativo, no prescriptivo y nutrido por el diálogo, la reflexión y la colabora-

ción de todos los agentes implicados en el proceso (Santana y Álvarez, 1996; Santana Vega y Feliciano García, 2006).

CUADRO 6.1. *Principios, referentes teóricos, estrategias y enfoques de evaluación para la integración curricular de la educación sociolaboral*

<i>Principios</i>	– La educación sociolaboral debe ser para todo el alumnado. – Las acciones orientadoras han de tener un carácter continuo, progresivo y secuencial. – Las actividades de educación sociolaboral han de estar integradas en las experiencias de aprendizaje de la escuela. – La puesta en práctica de acciones orientadoras integradas en el currículo ha de efectuarse desde la acción colaborativa de los agentes educativos y la comunidad. – Se ha de establecer una adecuada relación entre la escuela y el entorno. – Se ha de potenciar la autonomía, la iniciativa, el espíritu crítico del alumnado para poder enfrentarse a los procesos de toma de decisiones. – En el diseño de las acciones orientadoras se han de tener en cuenta los factores de carácter evolutivo y madurativo del alumnado. – Se deben crear las condiciones favorables en los centros en el plano organizativo y de infraestructura. – Se han de atender las necesidades de formación y de recursos de los profesores tutores.
<i>Referentes teóricos</i>	– Teoría del desarrollo de la carrera (Super, 1957; Super y Jordaan, 1973). – Teoría reconceptualista del currículo (Stenhouse, 1984) desde la cual se propone un modelo de planificación cuyos principios básicos se ajustan a los planteamientos de la educación sociolaboral. Algunos de estos principios son: modelo procesual de diseño curricular, abierto y flexible, contextualizado y adaptado a la vida del aula.
<i>Sugerencias metodológicas</i>	– Estrategia de diseño de programas de carácter mixto. – Metodología de carácter experiencial y activo que potencie el desarrollo cognitivo del alumnado. – Uso de procedimientos y recursos para relacionar los contenidos académicos, las situaciones de la vida diaria y el futuro académico-profesional del alumnado. – Planificación curricular y diseño de actividades elaboradas a través de una dinámica de trabajo en equipo (mesa redonda). – Se deben establecer vías de participación y colaboración entre la escuela y la comunidad. – La formación permanente de los profesores tutores parte de la reflexión y las necesidades surgidas desde la práctica.

Fuente: Santana y Álvarez, 1996.

Desde que surge el movimiento de educación para la carrera se han elaborado diferentes modelos y programas de desarrollo sociolaboral, integrados principalmente en la

enseñanza primaria y en la secundaria. Existen distintas modalidades de incorporación de tales programas a la dinámica escolar:

1. *Modelo de adición:* incorporados a la oferta curricular del centro a través de la creación de una materia específica o bien a través de la materia de Tutoría, pero al margen de la programación docente específica de las distintas materias.
2. *Modelo de infusión:* los temas sociolaborales se integran en las distintas áreas de conocimiento. Desde el movimiento de educación para la carrera se define, precisamente, la integración curricular, una de las estrategias más utilizadas en los últimos tiempos en diferentes países (Canadá, Australia, Estados Unidos, etc.). La metodología de infusión curricular es un procedimiento para incorporar los conceptos sociolaborales, la información académico-profesional, los principios de la toma de decisiones, el conocimiento de sí mismo, etc. en los programas de las distintas asignaturas, de tal modo que en el aula se desarrollen simultáneamente los temas académicos y socioprofesionales.
3. *Modelo mixto:* contempla la posibilidad de trabajar los aspectos sociolaborales a través de programas específicos con implicaciones curriculares en las diferentes áreas o materias. En el análisis de las posibles implicaciones curriculares de los contenidos sociolaborales se sigue el procedimiento apuntado con anterioridad cuando tratamos la estrategia de infusión curricular.

La cuestión de si el programa de orientación debe articularse a través de lo que se ha denominado “infusión o integración curricular”, o bien a través de programas específicos paralelos al currículo, es objeto de un debate inconcluso, aunque el péndulo cada vez esté más escorado hacia la metodología de integración curricular o hacia la utilización del modelo mixto.

Los modelos de adición e infusión no son contrapuestos; de hecho, pueden ser complementarios, tal como se constata en quienes adoptan un modelo mixto. La inclusión de conceptos sociolaborales en las materias es factible y deseable. Según algunos autores, ello contribuiría a solventar determinados problemas del currículo: ser excesivamente academicista y estar desligado de la realidad del contexto y del mundo del trabajo (Pelletier y Bujold, 1984). Los conceptos sociolaborales pueden ser trabajados en la hora de tutoría de forma específica, reforzando lo realizado por el profesorado en las distintas materias.

A) El concepto de infusión curricular

A partir de la década de los setenta surgen diferentes publicaciones encaminadas a cuestionar ciertos procedimientos tradicionales de orientación basados en la información y en el consejo. Ambas estrategias se habían vuelto obsoletas y eran poco relevantes y efectivas en

el proceso de orientación. En este sentido, Watts *et al.* (1978), entre otros autores, señalaban que las actividades orientadoras basadas en la mera información se apoyan en tres supuestos cuestionables: que los estudiantes estén motivados para hacer uso de la información, que puedan entenderla, y que estén en disposición de relacionarla con sus necesidades.

De igual manera, la efectividad del consejo ha sido puesta en entredicho por varios motivos (Watts *et al.*, 1978):

1. Las dificultades que tiene el asesor, por muy experto que sea, para diagnosticar adecuadamente las características y atributos de una persona.
2. La complejidad del asesor para alcanzar una percepción objetiva del mundo de las ocupaciones.
3. En general, los estudiantes que basan su decisión en el consejo de otras personas se identifican menos con tal decisión, lo cual puede influir en su esfuerzo, rendimiento y en el grado de satisfacción con la opción escogida, sea esta académica o profesional.

Así, se ponen en entredicho dos supuestos de la labor de los orientadores: la información puntual en momentos críticos de toma de decisiones y el consejo orientador. Este tenía un problema que, en mi opinión, es de difícil resolución: si los estudiantes toman decisiones apoyándose exclusivamente en el consejo de otras personas, su identificación con tales decisiones no será la misma que si se apoya en sus propias convicciones para tomar una decisión u otra. Esto, a la larga, puede hacer mella en su esfuerzo, capacidad de sacrificio, motivación de logro y en su satisfacción personal y profesional.

Raymond (1980) recoge algunas de las definiciones sobre infusión curricular (cuadro 6.2).

CUADRO 6.2. *Definiciones de infusión curricular*

<i>Autores</i>	<i>Definiciones</i>
Popper <i>et al.</i> (1978)	Esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por educar sociolaboralmente al alumnado.
Bridgeford <i>et al.</i> (1977)	Definen la infusión como meter, llenar, imbuir, instalar, empapar, infiltrar o combinar los objetivos de la educación sociolaboral dentro de los programas educativos regulares.
Raymond (1978)	Hay infusión cuando una experiencia del mundo real es utilizada para demostrar la relevancia que tienen los temas del currículo.
Preli (1978)	Proceso de entretejer dentro del currículo los temas vocacionales. Hay que clarificar que la educación sociolaboral no es una materia separada o un añadido, sino que está incluida en todas las áreas para facilitar la relación educación-trabajo.

En las definiciones sobre infusión curricular hay algunas invariantes que resaltan el verdadero sentido y significado del término. Algunas de esas constantes son las siguientes:

1. Tratar de relacionar los contenidos académicos y los contenidos sociolaborales.
2. Los contenidos sociolaborales se incorporan a los procesos instructivos regulares de la escuela.
3. Se utilizan experiencias del mundo real para ilustrar la relevancia de los aprendizajes escolares en el acceso al mundo laboral.
4. Se estimula la participación activa del profesorado.
5. Se enfatiza la importancia de los aprendizajes escolares para el futuro profesional.

En definitiva, se considera la educación sociolaboral no como un añadido o una materia separada del currículo, sino que la misma ha de estar inmersa en todas las áreas para facilitar la relación educación-trabajo.

B) Fases en la metodología de la infusión curricular

Por lo general se establecen las siguientes fases para integrar la educación sociolaboral en el marco curricular (Rodríguez Moreno *et al.*, 1995):

1. Determinar los objetivos de educación sociolaboral teniendo en cuenta las características de los sujetos y los ámbitos de conocimiento.
2. Determinar los contenidos de educación sociolaboral y las áreas de conocimiento en las cuales van a integrarse.
3. Realizar un análisis curricular de las materias sondeando:
 - a) ¿Qué contenidos se trabajan en esta área?
 - b) ¿Son significativos para el alumnado?
 - c) ¿Qué relación guardan con la educación sociolaboral?
 - d) ¿En qué apartados, temas o unidades del programa han de integrarse?
 - e) ¿Con qué procedimientos se podrían desarrollar las actividades diseñadas?
4. Elaborar matrices de integración e interrelación. Son cuadros de doble entrada donde se interrelacionan los contenidos curriculares y los sociolaborales.
5. Elaborar mapas de relación. Se intentan relacionar de forma significativa los distintos contenidos de aprendizaje (académico-vocacional), estableciendo una cierta secuencia constructiva en el desarrollo curricular de las materias.

6. Diseñar fichas de actividades. Siguiendo el mapa de relaciones se van diseñando diferentes tipos de experiencias de aprendizaje, a partir de las interrelaciones establecidas en las matrices. En las fichas de actividades se deben definir las orientaciones didácticas, las técnicas de trabajo y los procedimientos para desarrollar esta enseñanza integrada. Asimismo, deben establecerse los criterios de evaluación, tanto formativa como sumativa.

C) Ventajas e inconvenientes de la infusión curricular

La puesta en práctica de la integración curricular, aunque puede proporcionar consecuencias ventajosas para el alumnado, el profesorado y los centros en general, entraña algunas dificultades de consideración. Veamos en el cuadro 6.3 algunas de sus principales ventajas e inconvenientes, las cuales hemos ido contrastando en diferentes investigaciones desarrolladas en la etapa de secundaria obligatoria y postobligatoria (Santana y Álvarez, 1996; Santana, Feliciano y Cruz, 2010).

CUADRO 6.3. *Ventajas e inconvenientes de la metodología de infusión curricular*

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
– Se relacionan los contenidos del currículo y los problemas de la vida real. – Se fomenta la formación integral mediante destrezas y habilidades útiles para la vida. – Se logra la implicación del profesorado en la educación sociolaboral del alumnado. – El orientador es un agente de cambio, colaborador de los profesores y tutores. – Se logra la participación de los padres y de la comunidad. – Aumenta la motivación del profesorado y del alumnado por la enseñanza, al ser más interdisciplinar y menos abstracta. – La educación sociolaboral se integra en el proyecto educativo de centro, evitando que se convierta en un apéndice sin sentido. – Se impulsa los aprendizajes significativos y relevantes. – Se fomenta el trabajo en equipo entre docentes y asesores.	– El profesorado carece de formación para establecer relaciones entre los contenidos académicos y los contenidos sociolaborales – Al profesorado le es difícil sustraerse del libro de texto para rediseñar una enseñanza más flexible, contextualizada, significativa y ajustada a las necesidades del alumnado. – No siempre se crean las condiciones para la puesta en práctica del enfoque curricular de la educación sociolaboral. – No siempre se consigue implicar a la comunidad educativa, aunque se cuente con un líder o grupo de apoyo a la innovación. – Los programas educativos están sobrecargados de contenidos cognoscitivos y apenas dejan espacio para otro tipo de aprendizajes. – El profesorado no se percibe como agente educador-orientador. – Se necesitan cambios organizativos para hacer factible la integración.

A pesar de que el listado de desventajas podría desanimar a cualquier profesional a emprender esta vía de trabajo, habría que alentarle para que lo haga; porque quizás lo que produzca una mayor satisfacción personal y laboral sean las empresas difíciles y complejas. Los retos sirven de acicate para iniciar acciones que supongan cambios, que renueven las ideas, que lleve un soplo de aire fresco a pautas profesionales rutinarias que producen sosiego psicológico, pero que también frustran porque sumergen al orientador en una espiral de hastío y pereza mental poco aconsejables para el crecimiento personal y profesional.

6.3. Experiencias de integración de la educación sociolaboral

Los autores interesados en la integración curricular de la educación sociolaboral estamos indagando en los distintos modos de realizarla. La elección del modelo ha estado en función del contexto de condiciones (situación de partida) y del contexto de prioridades (esto es, en el aquí y ahora del centro, qué es posible llevar a cabo).

El contacto directo con situaciones reales (visitas, simulaciones, experiencias en diversos contextos laborales, etc.), las experiencias de autoconocimiento y la reflexión sobre el proyecto personal de vida pueden estimular el interés, la motivación y la participación del alumnado en las situaciones de aprendizaje y en la propia dinámica del centro educativo. Dos programas pioneros ilustran las bondades del aprendizaje experiencial (Griffith, 1984) y de la exploración sociolaboral integrada en el currículo, y que no ha perdido relevancia a pesar del paso del tiempo.

1. Programa para explorar opciones ocupacionales en medio ambiente. Se trataba de mejorar las habilidades heurísticas del alumnado y de reforzar los aspectos básicos en escritura, lectura, matemáticas y ciencias sociales. Las actividades fueron diseñadas para estimular a los estudiantes a participar en experiencias de aprendizaje y fueran conscientes del valor de la educación y del mundo del trabajo. Todos los estudiantes durante una semana asistieron a diferentes jornadas al aire libre; al final se concluyó con una unidad sobre el medio ambiente y la ecología. Diversos conferenciantes del estado y de la comunidad, además de los estudiantes, se implicaron en una gran variedad de experiencias de exploración ocupacional. Las habilidades de toma de decisiones se cultivaron a través de la toma de posición sobre el medio ambiente en los ámbitos local, estatal y nacional.
2. Programa de colaboración entre estudiantes de primaria y una editorial. Se perseguía propiciar la cooperación de una industria editora y algunos estudiantes de primaria. Los estudiantes participaron en las tres fases de la experiencia: investigación, guion-escritura y publicación. Los planteamientos de la investi-

gación llevaron a los estudiantes a realizar una búsqueda de datos en diferentes archivos institucionales. El trabajo de campo en la reserva india y en el área local pretendía analizar las artes indias y los oficios de los nativos. En el colegio se expuso una muestra de cestería y abalorios. Finalmente, los estudiantes publicaron el proyecto, ilustrado con sus dibujos y mapas, y enriquecido con las aportaciones del editor y las sugerencias del profesorado (qué mejor camino para aprender a escribir que hacerlo para una publicación).

El profesorado comprometido con la filosofía y los principios de la educación sociolaboral asumen el compromiso de concienciar al alumnado sobre la relevancia de las materias para el aprendizaje de una ocupación. Esta concienciación se ve reforzada si se aborda desde una perspectiva interdisciplinar, ya que se generan sinergias en torno a un mismo objetivo desde diferentes áreas curriculares.

En Cataluña en las últimas décadas se ha ido avanzando en la idea de la interdisciplinariedad en la enseñanza secundaria obligatoria a través de los *créditos de síntesis*. El Decreto 96/1992, que establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, dispone en el artículo 10 sobre el crédito de síntesis:

1. El crédito de síntesis está formado por un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje concebidas para comprobar si se han conseguido, y hasta qué punto, las capacidades formuladas en los objetivos generales establecidos en las diferentes áreas curriculares.
2. A lo largo del crédito, el alumno deberá mostrar capacidad de autonomía en la organización del trabajo individual, y también cooperación y colaboración en el trabajo en equipo.
3. El alumno hará un crédito de síntesis cada año de la etapa.

Para cubrir los créditos de síntesis, un equipo de profesores programa una serie de actividades interdisciplinarias relacionadas con las áreas del currículo común del alumno. La finalidad de los créditos de síntesis es que el alumnado ponga en práctica las habilidades y conocimientos adquiridos, y que el profesorado pueda comprobar si se han alcanzado los objetivos globales del curso en relación con la etapa. La organización de este crédito requiere la asignación de un profesor-tutor para cada dos o tres equipos de cuatro o cinco alumnos, con la finalidad de realizar con ellos una labor de seguimiento y de orientación.

Un ejemplo de crédito de síntesis es el realizado con el título genérico “Buscando trabajo” (Olivé y Badía, 1995). A partir de este tópico o tema se diseñaron una serie de tareas que realizar desde las distintas áreas (cuadro 6.4).

Los créditos de síntesis persiguen evaluar lo aprendido por el alumnado a lo largo del curso y la autoevaluación del equipo de profesores, ya que les ayuda a reflexionar

sobre su práctica educativa, a la luz de la calidad del aprendizaje alcanzado en las áreas curriculares por el alumnado.

CUADRO 6.4. *Ejemplo del tópico “Buscando trabajo” integrado en las materias*

Lengua castellana	Redacción de un anuncio para la prensa solicitando trabajo. Redacción de un currículo.
Ciencias sociales	Los sectores de producción. Localización en Cataluña y en España de los diversos sectores de producción. El acceso al mundo laboral. Tipología de los contratos laborales. La situación laboral en Cataluña y en España. La crisis económica y los cambios en la productividad. El paro y sus consecuencias.
Lengua extranjera	Redactar un anuncio para la prensa británica solicitando trabajo.
Matemáticas	Cálculo de porcentajes sobre las profesiones con más demanda. Confección de diagramas de sectores. Estadística según la ocupación actual de las profesiones que parece tendrán más crecimiento en el futuro. Gráfica lineal con la evolución de estas. Cálculos estadísticos sobre la encuesta de acceso al mundo laboral. Diagrama de barras.

6.4. Ejemplo de modelo de infusión curricular

En el modelo de infusión curricular los temas sociolaborales se integran en las distintas áreas de conocimiento. La metodología de infusión curricular es un procedimiento para incorporar los contenidos sociolaborales, la información académico-profesional, los principios de la toma de decisiones, el conocimiento de sí mismo, etc. en los programas de las distintas materias, de tal modo que en el aula se desarrollen simultáneamente los temas académicos y socioprofesionales de manera integrada.

A) Los entresijos de una experiencia de integración curricular de la orientación sociolaboral en secundaria

La introducción de una innovación en un centro educativo depende, entre otros aspectos, del grado de sensibilidad y de conciencia sobre su pertinencia y necesidad, y del número de personas implicadas en su desarrollo. La fase de contacto, propuesta y negociación tiene una gran importancia.

La propuesta de integrar los contenidos sociolaborales en los currículos no partía de la demanda previa del centro de secundaria. La propuesta fue hecha por el Grupo de

Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna. Al equipo directivo y al claustro les pareció en principio de interés para el centro; cada seminario debía tomar la decisión de implicarse o no en el proyecto.

La participación fue asumida por un profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Humberto Ramos Hernández, y una profesora de Lengua y Literatura, Luisa González Cossío, que impartían clases en 4.º de la ESO. Las actividades se desarrollaron de manera sincronizada en diversas áreas: puntualmente se contó con la colaboración de los profesores de las materias de Inglés y Francés, y se establecieron vías de coordinación con el orientador y las profesoras-tutoras de ese nivel. En las clases de Ética se abordaron aspectos relacionados con el proyecto, pues el profesor de esa asignatura era el orientador del centro y uno de los asuntos tratados fue el de la ética del trabajo y las profesiones. Pero es en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, así como en Lengua Castellana y Literatura, donde la propuesta de integración cobró carta de naturaleza. Varios motivos explicarían este hecho: el profesor de esta área es miembro del grupo GIOES y fue quien planteó la propuesta en el centro; además, al menos a priori, los contenidos del área posibilitan integrar de forma natural los contenidos sociolaborales.

B) Las actividades desarrolladas en la experiencia

La introducción de los contenidos sociolaborales se realizó siguiendo dos estrategias metodológicas diferentes: a través de la introducción de actividades en las unidades didácticas ya existentes en la programación (por ejemplo, las actividades de Lengua) y a través de la creación de unidades didácticas específicas diseñadas *ad hoc* (por ejemplo, la unidad denominada “Problemática del mundo del trabajo”).

El bloque llamado “Conocimiento de sí mismo” se trató de la siguiente manera:

- En Ciencias Sociales, se utilizó el estudio de las mentalidades, la ciencia y el arte durante el Renacimiento, para, mediante la aproximación a datos biográficos de diversos personajes y algunos textos de la época, conocer y usar vocabulario que facilitase la descripción de aspectos personales (véase ficha 6.1).
- En el Área de Lengua Castellana y Literatura, en la unidad didáctica “La descripción” se pidió al alumnado que analizara las características de los personajes de la novela *Mararía*, de Rafael Arozarena, y sus ocupaciones profesionales (véase ficha 6.2 y su recurso de apoyo).
- Posteriormente, los alumnos, a partir de los rasgos utilizados en la actividad anterior, redactaron su autorretrato (véase ficha 6.3).
- En el Área de Lengua Extrajera, Inglés y Francés, se trabajaron los temas y vocabularios relacionados con las características personales (físicas, de personalidad...).

- El alumnado trabajó en Tutoría con varios cuestionarios adaptados de Álvarez Rojo (1991) y, a partir de algunos de ellos, realizó descripciones propias en Lengua y Literatura (véase ficha 6.4).

El bloque llamado “Conocimiento del mundo sociolaboral” fue tratado fundamentalmente en el Área de Ciencias Sociales a través de:

- El estudio de la evolución del comercio y la industria a lo largo del Antiguo Régimen, con especial referencia a los gremios y a la producción artesana y la organización del trabajo previa a la Revolución Industrial.
- El estudio de la Revolución Industrial y de sus secuelas sobre la organización del trabajo y la vida de los trabajadores (condiciones laborales, salariales y de vida, y la división técnica y social del trabajo); posteriormente se realizaron diversas actividades en el marco de la unidad didáctica “Problemática del mundo del trabajo”. Los pasos seguidos en el desarrollo de esta unidad fueron los siguientes:

1. Estudio de las profesiones de los miembros de la familia: se le pidió al alumnado que realizase un árbol genealógico familiar, a partir de la generación de sus abuelos, en el que se recogiesen fundamentalmente el sexo y la profesión de sus miembros. Se hizo un inventario de las profesiones y varios estadísticos (véase ficha 6.5).
2. Estudio de la evolución histórica de la distribución sectorial de la población activa entre 1900 y 1995 en Canarias y España, su representación gráfica y una descripción y comentario de los datos. Comparación de los datos de distribución de la población activa por sectores entre los países desarrollados y los menos desarrollados (véase ficha 6.6).
3. Estudio de los datos, y sus tasas respectivas, sobre población activa, ocupada y desempleada; diferencias en función del sexo, la edad, el sector productivo, el tiempo de búsqueda de empleo y el grupo profesional (nivel de cualificación). Búsqueda de datos concretos, su interpretación y elaboración de un pequeño informe (véase ficha 6.7).
4. Análisis de la situación de la mujer en el mundo del trabajo: para ello, se acudió a recortes de prensa y a datos estadísticos facilitados por el INEM, que permiten una profundización y aproximación más cualitativa a esta cuestión. Se le planteó al alumnado que extrajera información más o menos concreta, que debía reflejar en la pizarra en forma de frases cortas; posteriormente cada persona escribiría un comentario personal argumentado a partir de algunas de esas frases y se suscitaría un debate a partir de la puesta en común (véase ficha 6.8).

5. Estudio de los componentes de la nómina: se pidió que cada uno consiguiera una nómina entre sus familiares y averiguara qué conceptos aparecen en ella. En clase se vertió la información en la pizarra; se comparó; se aclararon dudas y se completó con nueva información facilitada por el profesor (véase ficha 6.9).
6. Iniciación a las modalidades de contratación: se repartieron entre el alumnado, dividido en pequeños grupos, fichas con textos del tipo: “Tienes 20 años, has terminado tus estudios de formación profesional y estás buscando empleo. Una empresa te ofrece un contrato a tiempo parcial. ¿Qué te está ofreciendo realmente? ¿Qué supone ese contrato?”. Posteriormente se pondría en común lo realizado por los grupos con la finalidad de que la descripción de cada caso permitiese aproximarse a la amplia gama de contratos posibles (a los grupos se les da material escrito de consulta).
7. Ofertas de trabajo: a partir de ofertas de trabajo y gacetillas aparecidas en la prensa, se le pediría al alumnado que analizase aspectos tales como la formación requerida y otros requisitos: tener coche, buena presencia física, ser emprendedor, experiencia previa, etc.; qué se ofrece (sueldo, etc.).

Se pueden plantear a partir de aquí diversas actividades: responder a la oferta redactando un currículum vitae, redactar anuncios en los que ellos se ofrecen como trabajadores, redactarlos en otro idioma...

Una charla-coloquio con un orientador laboral sirvió para aproximarse al tema de la intermediación en la contratación laboral.

El conocimiento del sistema educativo y la toma de decisiones no fueron abordados de manera sistemática en las materias por falta de tiempo. Sí lo fueron por el orientador y dentro del plan de acción tutorial (PAT) y en el plan de orientación académica y profesional (POAT). Sin embargo, tanto en el Área de Lengua y Literatura como en la de Ciencias Sociales se introdujeron contenidos e información para tratar estos asuntos.

C) Valoración de la experiencia

El profesorado participante ha valorado positivamente la integración curricular de la educación sociolaboral, ya que entienden que las materias del ámbito se prestan para ir acercando paulatinamente al alumnado al conocimiento de sí mismo y de sus circunstancias vitales, así como al conocimiento del mundo del trabajo.

El proyecto ha tenido la virtualidad de conseguir que el profesorado se plantee otras formas novedosas de utilizar los recursos ya aplicados en los años anteriores, pero a los que no se les había concedido ningún valor para el conocimiento de sí mismo y del

mundo de las profesiones. Por ejemplo, la novela *Mararía*, de Arozamena, sirvió como excusa para que el alumnado explorase el conocimiento que tenía de sí mismo y, a su vez, analizase las diferentes profesiones representadas en la obra.

La actitud hacia el proyecto fue favorable entre el profesorado del centro, pero solo se alcanzó el compromiso para pasar al plano de la praxis, de la acción, entre algunos profesores del Área de Ciencias Sociales y de Lengua y Literatura. La falta de implicación de todo el profesorado dificultó que las actividades realizadas con el alumnado fueran percibidas por éstos de manera interconectada. Ello, sin embargo, no supuso un impedimento para que estuviesen conectadas con el entorno de referencia, lo que estimuló el interés y la participación del grupo-clase (tal como se desprende de las observaciones del aula y de los cuestionarios).

El desarrollo del proyecto se vio dificultado por la sobrecarga de tareas y reuniones del profesorado y la escasez de tiempo disponible para podernos reunir con el profesorado del ámbito implicado. Quienes transitamos por los pasillos y clases de los centros podemos constatar cómo se ha perdido la placidez en el trabajo en los centros de secundaria, posiblemente fruto de la pérdida de la placidez en la que discurre la vida de los ciudadanos en la era de la sociedad de la información.

Ficha 6.1

ACTIVIDAD: Cómo pensaban y actuaban las personas en el Renacimiento. ÁREA: Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

NIVEL: 4.º de la ESO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Mercaderes e industriales.

Objetivos	Descubrir características personales y formas de ser y pensar de los individuos del Renacimiento.
-----------	---

Contenido sociolaboral	Conocimiento de sí mismo
------------------------	--------------------------

Contenidos de área	<i>Conceptos</i>
--------------------	------------------

- El pensamiento, las artes y la ciencia en el Renacimiento.
- El caballero renacentista.

Procedimientos

- Los propios de la lectura comprensiva.
- Localizar y recoger información de diversas fuentes escritas.
- Comparar fuentes e identificar rasgos comunes.

Actitudes

- Curiosidad por cómo se vivía y actuaba en otras épocas históricas.
-

.../...

Descripción de la actividad	– Divididos en grupos de cuatro, se reparten entre el alumnado diversas hojas con breves biografías de personajes de la Edad Moderna de diversas ocupaciones: políticos, escritores, artistas, científicos... (por ejemplo, Leonardo da Vinci, Galileo, Copérnico, Garcilaso de la Vega, Isabel la Católica, etc.) y otras con fragmentos de otras fuentes (<i>El cortesano</i>, de Castiglione). – El alumnado ha de extraer de ese material, acudiendo a libros de consulta y otros materiales de que pueda disponer o localizar en la biblioteca del centro, información que le permita exponer rasgos de la personalidad, formas de ser, de actuar o de pensar, bien de esos personajes en particular o de los hombres y mujeres del Renacimiento (si es posible, se establecerán comparaciones entre la Edad Media y la actualidad). – Una vez terminada la tarea, cada grupo expondrá al resto el resultado de su trabajo. El profesor irá tomando nota en la pizarra de las principales ideas y potenciará el debate, y destacará aquellas que por su repetición o coincidencia podrían ser indicadoras de una forma de ser, actuar o entender la vida en la época estudiada.
Temporalización	Tres sesiones
Recursos	Copias de los datos biográficos de los personajes. Libros de texto, enciclopedias, etc.
Evaluación	Se observará la capacidad para localizar y describir con precisión los rasgos buscados. Intervenciones en la puesta en común.

Ficha 6.2

ACTIVIDAD: Retrato de personajes de <i>Mararía</i> ÁREA: Lengua Castellana y Literatura NIVEL: 4.º de la ESO. UNIDAD DIDÁCTICA: La descripción	
Objetivos	– Comprender el papel de la descripción de personajes en un relato. – Redactar un retrato. – Analizar las distintas ocupaciones presentes en la novela. – Analizar las características, habilidades y limitaciones personales, así como diferentes estilos de vida en los personajes.
Contenido sociolaboral	Conocimiento de sí mismo
Contenidos de área	<i>Conceptos</i> – El texto descriptivo. <i>Procedimientos</i> – Análisis de los personajes (relación, caracterización). – Orden y precisión en la descripción.

.../...

- Agrupación de las ideas en párrafos.

Actitudes

- Interés por la lectura como fuente de información, conocimiento y placer.

Descripción de la actividad	– El alumnado se agrupa por parejas. A cada una se le asigna un personaje de la novela. Se reparte una fotocopia con un listado donde se recogen diferentes rasgos, en tres grupos: personalidad, gustos y aspiraciones. Con estos datos, cada pareja redacta un texto en tres párrafos en el que retratará al personaje, argumentando esta descripción. – Posteriormente, todas las parejas hacen una relación de ocupaciones profesionales de los personajes colectivos: mujeres/hombres. – Por último, se plantea un debate con todas las ideas recogidas.
Temporalización	Dos sesiones
Recursos	La novela <i>Mararía</i> de Rafael Arozarena y fotocopias (una por pareja)
Recurso de apoyo	<i>Personajes que vamos a trabajar:</i> Pedro el Geito; Sr. Alfonso, el cartero; Isidro; Manuel Quintero, el patrón del barco; D. Ermin, el médico; D. Abel, el cura; Marcial; la tía de María y Mararía. <i>Agrupación:</i> por parejas. <i>Objetivo:</i> conocer la personalidad, gusto, etc. de los personajes de esta novela. <i>Actividad:</i> con los datos que damos, cada pareja va a redactar un texto que describa al personaje que le ha tocado; además, debe contestar a las dos preguntas comunes para toda la clase. (Conviene utilizar el diccionario para ampliar la información sobre algunos de los datos.)
Personalidad	Introversa/o-extroversa/o, dependiente-independiente, tímida/o, activo/a-pasivo/a, segura/o-inseguro/a, egoísta-altruista, interesante-desinteresado, impone su punto de vista-escucha a los demás y acepta otros puntos de vista, decidida/o-indecisa/o...
Gustos	Tener una vida llena de comodidades, el orden, relacionarse con poca gente, ser activo, participar, vivir en el pueblo, seguir lo que marca la gente, tener una vida sencilla, no le importa lo que hagan o digan los demás, vivir fuera del pueblo, la improvisación, relacionarse con mucha gente, reflexionar, observar antes de actuar.
Aspiraciones	Ganar dinero, tener seguridad, ser independiente, ser solidario, altruista, relacionarse con otras personas, estar satisfecho con su trabajo, tener mucho tiempo libre.
Todas las parejas deben realizar las siguientes tareas: 1. ¿Qué actividades realizan los personajes fuera del trabajo? Para contestar haz dos columnas: una para HOMBRES y otra para MUJERES. 2. Realiza un listado donde aparezcan las profesiones de los personajes, su estilo de vida y el nombre de cada uno de ellos.	

Ficha 6.3

ACTIVIDAD: Autorretrato ÁREA: Lengua Castellana y Literatura NIVEL: 4.º de la ESO. UNIDAD DIDÁCTICA: La descripción	
Objetivos	– Realizar un texto descriptivo de sí mismo. – Plantearse las características, habilidades y limitaciones propias. – Reconocer los intereses y aspiraciones propios. – Redactar un autorretrato.
Contenido sociolaboral	Conocimiento de sí mismo
Contenidos de área	<i>Conceptos</i> – El autorretrato. <i>Procedimientos</i> – Realizar un autorretrato con orden y precisión. <i>Actitudes</i> – Interés por la escritura como instrumento para el conocimiento de sí mismo.
Descripción de la actividad	– Sobre el listado de rasgos que se utilizaron para los personajes de <i>Mararía</i> y algunos más que se añadan, cada persona debe señalar, individualmente y en diez minutos, las aspiraciones, rasgos de personalidad y gustos con los que se siente identificada. – Posteriormente, cada una redactará un autorretrato, siguiendo el modelo de la actividad anterior y razonando el porqué de esa definición de sí misma.
Temporalización	Una sesión
Recursos	Fotocopias

Ficha 6.4

ACTIVIDAD: Descubre tus valores ÁREA: Tutoría NIVEL: 4.º de la ESO.	
Objetivos	– Reconocer tus valores en la vida. – Relacionar los valores propios con posibles ocupaciones futuras
Contenido sociolaboral	Conocimiento de sí mismo

.../...

Contenidos de área	Procedimientos – Redactar un texto relacionando las ideas. Actitudes – Interés por conocer los valores propios y su importancia para futuras ocupaciones.
Descripción de la actividad	– A partir de un cuestionario de valores, los alumnos señalarán, de 1 a 6, la importancia de diferentes valores relacionados con el trabajo. – Describir las características de su ocupación futura en una redacción que recoja los valores que han puntuado más alto.
Temporalización	Una sesión
Recursos	Fotocopias del cuestionario de valores

Ficha 6.5

ACTIVIDAD: Las profesiones de los miembros de mi familia. ÁREA: Ciencias Sociales, Geografía e Historia. NIVEL: 4.º de la ESO. UNIDAD DIDÁCTICA: Problemática del mundo del trabajo.	
Objetivos	Iniciar el conocimiento del mundo de las profesiones partiendo de la realidad más próxima al alumnado.
Contenido sociolaboral	Conocimiento del mundo sociolaboral: división de los grupos ocupacionales.
Contenidos de área	Conceptos – Población activa e inactiva – Distribución sectorial de la población activa Procedimientos – Realización de un árbol genealógico. – Cálculo de porcentajes y representación en gráfica circular. – Comparación y análisis de datos. Actitudes – Interés por los temas de la vida cotidiana, especialmente por los profesionales. – Curiosidad por el pasado.
Descripción de la actividad	– Se le pide al alumnado que busque los datos necesarios y realice un árbol genealógico familiar a partir de la generación de sus abuelos, en el que se recojan fundamentalmente el sexo y la profesión de sus miembros.

.../...

	– En cada clase se realizan las listas de profesiones por sexos y generaciones; a continuación, una comisión se encargará de hacer los listados, recogiendo la información suministrada por todas las clases. – Con estos listados se harán las siguientes tareas individuales: distribución por sectores de la población activa, cálculo de porcentajes y representación en gráficas circulares, y breve comentario comparativo de los datos analizando las diferencias entre las generaciones (abuelos, padres y hermanos) y los sexos. Nota: A efectos de organización de los datos, nos permitiremos la licencia de considerar incluidos en el 100% de los datos de la población activa el grupo “Sus labores” (perteneciente a la inactiva), como un grupo más, para simplificar inicialmente el análisis.
Temporalización	Tres sesiones
Recursos	Copias de los listados generales de profesiones. Compás.
Evaluación	El profesor o profesora observará, a partir del cuaderno de los alumnos, el grado de corrección de las tareas realizadas.

Ficha 6.6

ACTIVIDAD: Estudio de la distribución sectorial de la población activa en Canarias, España y el mundo.

ÁREA: Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

NIVEL: 4.º de la ESO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Problemática del mundo del trabajo.

Objetivos	– Analizar y comparar la distribución sectorial de la población activa en diversos ámbitos geográficos. – Averiguar si los datos obtenidos de su entorno (actividad anterior) son representativos de una realidad más amplia. – Observar que la distribución sectorial es cambiante.
Contenido sociolaboral	Conocimiento del mundo sociolaboral: división de los grupos ocupacionales.
Contenidos de área	<i>Conceptos</i> – Evolución histórica de la distribución sectorial de la población activa en los últimos cinco años en Canarias y España. – Comparación entre países desarrollados y en vías de desarrollo. <i>Procedimientos</i> – Cálculo de porcentajes.

.../...

- Representación mediante histogramas acumulativos de la distribución sectorial de la población activa.
- Comentario de una tabla estadística.
- Establecimiento de hipótesis explicativas.

Actitudes

- Interés por la situación de los países en vías de desarrollo.

Descripción
de la actividad

- Se le suministran a los alumnos y alumnas sendos cuadros o tablas estadísticas (Canarias/España) y una hoja con unas instrucciones acerca de cómo se comenta una tabla estadística.
- Se les pide que calculen la distribución sectorial de la población activa española (%), que la incluyan en la primera de las tablas y que hagan una representación gráfica (mediante histogramas acumulativos) de la evolución de la distribución sectorial de la población activa en Canarias y en España.

Nota. A efectos de organización de los datos, nos permitiremos la licencia de considerar incluidos en el 100% de los datos de la población activa el grupo “Sus labores” (perteneciente a la inactiva), como un grupo más, para simplificar inicialmente el análisis.

- Se les pide que, con la ayuda de la hoja de instrucciones, realicen un comentario por escrito de los datos de Canarias de la primera tabla estadística sector por sector, luego de la evolución por años y que extraigan algunas conclusiones. A continuación, deben comparar los datos de Canarias y España y sacar algunas conclusiones de tipo general.
- Con la ayuda de una pequeña tabla de la distribución de la población activa por sectores con datos de algunos países desarrollados y en vías de desarrollo, han de establecer comparaciones y extraer algunas conclusiones o ideas generales (esta tarea permite conectar con el punto de partida de este curso: diferencias entre los países desarrollados y en vías de desarrollo, y establecimiento de hipótesis explicativas, que habrían de ser comprobadas posteriormente).

Temporalización

Cuatro sesiones

Recursos

Copias de las dos hojas con tablas estadísticas y de la de instrucciones para el comentario de la tabla estadística.
Hojas de papel milimetrado.

Evaluación

Observación y registro de las diversas tareas.
Corrección individualizada de los comentarios de la primera tabla, con especial atención a la expresión escrita.

Ficha 6.7

ACTIVIDAD: Estudio de las tasas de actividad, ocupación y desempleo.

ÁREA: Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

NIVEL: 4.º de la ESO.

UNIDAD DIDÁCTICA: Problemática del mundo del trabajo.

Objetivos	– Estudiar la situación del paro en Canarias y en España. – Tomar conciencia de que la situación del mercado de trabajo y el nivel de cualificación pueden afectar a la inserción laboral. – Evaluar el conocimiento adquirido sobre la distribución sectorial de la población activa y el problema del desempleo
Contenido sociolaboral	Conocimiento del mundo sociolaboral: relación entre ocupación y demanda de empleo.
Contenidos de área	<i>Conceptos</i> – La participación en el mercado de trabajo y el paro; diferencias en función del sexo, la edad, el sector productivo, el tiempo de búsqueda de empleo y el grupo profesional (nivel de cualificación). – Tasas de actividad, ocupación, paro y feminización. <i>Procedimientos</i> – Lectura, extracción de datos y comentario de tablas estadísticas. – Elaboración de un informe a partir de datos obtenidos de tablas estadísticas. <i>Actitudes</i> – Interés por los problemas del desempleo. – Preocupación por la incidencia que la situación del mercado de trabajo y el nivel de cualificación pueda tener en sus futuras opciones profesionales
Descripción de la actividad	– Se le suministra al alumnado una hoja con tablas estadísticas, referidas a población activa, ocupada y desempleada en datos absolutos y sus respectivas tasas globales y distribuidas por sexos, de las dos provincias canarias, de Canarias y de España; así como otras relativas a tasa de feminización, distribución de los parados por sexos y por sectores. – Se reparten copias de otra hoja con tablas estadísticas referidas a tasas de actividad y paro por edades y sexos; distribución de los parados según tiempo de búsqueda de empleo y paro registrado en las oficinas del INEM según grupos profesionales. – Se pide al alumnado que localice una serie de datos concretos y los interprete. – Elaboración de un pequeño informe, siguiendo la orientación de un guion suministrado por el profesor (véase anexo) que recoja las principales ideas de lo trabajado mediante las tablas estadísticas en esta y en la anterior sesión. Se pide al alumnado que indague entre su círculo familiar y de amistades acerca de situaciones de paro y que utilice la información que consiga como un elemento más a la hora de elaborar el informe.

.../...

Temporalización	Tres sesiones
Recursos	Copias de las hojas 2 y 3 y del guion para el informe
Evaluación	Corrección de la tarea en gran grupo y observación de los cuadernos. Corrección individualizada y pormenorizada de los informes, con especial dedicación a la expresión escrita.

Ficha 6.8

ACTIVIDAD: La situación de la mujer en el trabajo. ÁREA: Ciencias Sociales, Geografía e Historia. NIVEL: 4.º de la ESO. UNIDAD DIDÁCTICA: Problemática del mundo del trabajo.	
Objetivos	– Analizar y debatir la situación de la mujer en el mundo del trabajo.
Contenido sociolaboral	Conocimiento del mundo sociolaboral: situación de los grupos ocupacionales (mujeres)
Contenidos de área	<i>Conceptos</i> – La situación de la mujer en el mercado de trabajo. <i>Procedimientos</i> – Extracción de ideas generales de un texto escrito y de datos estadísticos. – Realización de un comentario escrito argumentado a partir de información suministrada en forma de frases cortas. – Intervención en un debate en gran grupo. <i>Actitudes</i> – Preocupación por situaciones discriminatorias en el trabajo.
Descripción de la actividad	– Se reparten al alumnado (agrupado por parejas) diversos recortes de prensa y otros datos estadísticos sobre de la situación de la mujer en el mundo del trabajo. – Se le pide que extraiga información; un miembro de la pareja ha de reflejarla en la pizarra en forma de frases cortas. Cuando todos los equipos hayan terminado su trabajo, se plantea la tarea para casa: han de escribir un comentario personal argumentado de aquellas frases que le parezcan más relevantes. – En la sesión siguiente, algunos de los alumnos leerán su comentario y se suscitará un debate general sobre el asunto.
Temporalización	Dos sesiones
Recursos	Copias de los diversos recortes de prensa y datos estadísticos
Evaluación	Se observará: la capacidad para extraer ideas principales y expresarlas de forma concisa y clara; el orden, la claridad de ideas y la argumentación del comentario escrito y de la intervención oral en el debate.

Ficha 6.9

ACTIVIDAD: Estudio de los componentes de una nómina ÁREA: Ciencias Sociales, Geografía e Historia. NIVEL: 4.º de la ESO. UNIDAD DIDÁCTICA: Problemática del mundo del trabajo.	
Objetivos	– Acercarse a la realidad del mundo del trabajo a través del estudio de la nómina de personas próximas.
Contenido sociolaboral	Conocimiento del mundo sociolaboral: los salarios.
Contenidos de área	<i>Conceptos</i> – Componentes de una nómina <i>Procedimientos</i> – Estudio de los elementos de una nómina a partir de la consulta a un trabajador. – Elaboración en la pizarra del modelo completo de una nómina a partir de las aportaciones del alumnado. – Consulta de libros de texto para aclarar dudas. <i>Actitudes</i> – Interés por las condiciones sociolaborales de las personas próximas, y que pueden afectar al alumnado en el futuro.
Descripción de la actividad	– En una sesión anterior se ha pedido al alumnado que cada uno consiga una nómina entre sus familiares o amigos, y que haga un listado con los conceptos que aparecen en ella y averigüe a qué se refiere cada uno de ellos. – En gran grupo, se vierte la información en la pizarra a partir de lo averiguado por los alumnos y se va completando cada uno de los apartados. Se compara, se aclaran dudas y se completa con nueva información facilitada por el profesor. Es conveniente establecer diferencias entre las nóminas de los trabajadores con contrato laboral y los funcionarios. Asimismo, se intentará que el alumnado repare en aquellas posibles situaciones injustas o de menoscabo de los derechos laborales que se detecten a partir de la información aportada por los compañeros.
Temporalización	Dos o tres sesiones
Recursos	Nóminas aportadas por el alumnado. Algún libro de las asignaturas de Tecnología en la ESO o de FOL en FP.
Evaluación	Observación de las aportaciones hechas por los alumnos y de sus intervenciones.

6.5. Ejemplo del modelo de adición

Presentamos algunas unidades de trabajo que pueden ser incorporadas a la oferta curricular del centro a través de la materia de Tutoría. Tales unidades no tienen conexión con la programación docente de las distintas asignaturas de la etapa de secundaria. Las unidades de trabajo propuestas a modo de ejemplo para la educación secundaria pueden ser interesantes en sí mismas, pero tienen un alcance limitado, ya que no están conectadas con la oferta curricular de la etapa. Desde una visión globalizadora del currículo sería factible vincularlas con contenidos de conceptos, procedimientos o con actitudes y valores que se trabajan en las diferentes áreas de conocimiento. Pero una visión alicorta de cómo debe presentarse la oferta curricular al alumnado imposibilita tales conexiones, de ahí que este modelo sea el único factible para determinados centros de enseñanza.

6.5.1. Unidad de trabajo: ¿Y tú qué? ¿Estás conectado?

Navegar, chatear, mandar *mails*, buscar información, comprar..., son solo algunas de las cosas que se hacen a través de Internet. La red de redes es un medio para viajar a lugares distintos y conocer a mucha gente; en definitiva, nos permite hacer un sinfín de actividades. Esta unidad de trabajo pretende concienciar a los estudiantes de la necesidad de desarrollar una mirada crítica sobre aquello que se nos ofrece a través de la Red.

➤ *Objetivos*

- Desarrollar la capacidad de elegir contenidos acordes con nuestras necesidades.
- Concienciarse de los peligros de Internet.
- Reflexionar críticamente sobre Internet.

➤ *Competencias*

- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Autonomía e iniciativa personal.

➤ *Contenidos*

- *Conceptos*
 - Internet.

- Entretenimiento activo.
 - Pautas de uso responsable.
 - *Procedimientos*
 - Búsqueda de información en Internet.
 - Selección de la información.
 - Creación de recorridos personalizados en la Red
 - *Actitudes*
 - Interés por los servicios de Internet.
 - Responsabilidad en el uso de Internet.
 - Autonomía en la búsqueda de información.
 - Posicionamiento crítico respecto a la información.
- *Temporalización:* la unidad se desarrollará a lo largo de tres sesiones de tutoría.
- *Actividades:* “Diario de viaje”, “Noticiario a mi medida”, “Hol@. ¿De dónde eres?”, “Internet: bondades y perversiones. ¿Tú qué opinas?”.

- **ACTIVIDAD 1. DIARIO DE VIAJE**

Navegar por Internet hoy significa mucho más que visitar páginas web, es moverse entre redes sociales, plataformas de vídeo, inteligencia artificial, foros, *apps* y contenidos generados por usuarios. En esta actividad proponemos al alumnado que realice un viaje digital, explorando conscientemente la Red como si fuera un territorio por descubrir.

Cada grupo de 2-3 personas redactará un diario de exploración digital, en el que deberán anotar los espacios que visitan (redes, plataformas, webs, *apps*...), cómo llegaron a ellos, qué les atrajo o generó dudas, y qué decisiones tomaron (seguir, abandonar, profundizar...). Se espera que desarrollen una mirada crítica sobre los contenidos, el diseño de las plataformas, la gestión de datos personales, la publicidad dirigida o el papel de los algoritmos.

Al finalizar, cada grupo compartirá su experiencia en una puesta en común. Un portavoz o secretario leerá o resumirá su diario de viaje al resto de la clase.

Empiezo mi viaje en www.tiktok.com. Lo primero que veo es un vídeo de humor que ha subido alguien que no conozco. No estoy logueada, pero ya me están mostrando contenido. ¿Cómo saben qué me puede gustar?

Bajo un poco y aparece un vídeo de cocina que me atrapa. Hago clic en el perfil y veo que tiene enlaces a Instagram, un canal de YouTube y hasta una tienda *online*. Siento que he entrado en un universo personal completo. Me doy cuenta de que, aunque me entretiene, todo está muy orientado a que compre algo.

Paso a www.reddit.com para ver si encuentro un foro sobre literatura juvenil. Encuentro uno muy activo, pero al leer los comentarios noto que hay algunas opiniones agresivas. Reflexiono sobre cómo el anonimato influye en la manera en que la gente se expresa en Internet.

Por último, entro en www.chatgpt.com. Pruebo a hacer preguntas curiosas y me sorprende lo bien que responde la IA. Pero también me pregunto: ¿quién escribe estas respuestas? ¿Es seguro compartir mis ideas aquí? ¿Cómo usan mis datos?

Me doy cuenta de que en este viaje no solo exploro, sino que me observan también. Hoy cierro mi diario con la sensación de que ser consciente de lo que comparto es parte de cuidarme *online*.

- **ACTIVIDAD 2. NOTICIARIO A MI MEDIDA**

Vivir en la sociedad de la información exige que estemos al día sobre todo lo que pasa a nuestro alrededor. Al contrario de lo que ocurre con los noticiarios, en Internet es posible obtener una información personalizada sobre temas que nos afectan directamente: formación, empleo, universidad, música, tecnología, etc. El propósito de esta actividad es demostrar que informarse sobre lo que pasa en el mundo puede resultar entretenido, cuando podemos elegir temas de nuestro interés.

Los alumnos/as, divididos en grupos de 4-6 personas, visionarán las noticias en los sitios web de preferencia. Acto seguido elegirán las noticias que según ellos merecen más atención y redactarán el texto para un noticiario. Después el portavoz de cada grupo se encargará de presentarlo a sus compañeros. Los noticiarios deberán incluir obligatoriamente las siguientes secciones: política, economía y trabajo, sucesos e información internacional.

- **ACTIVIDAD 3. HOL@. ¿DE DÓNDE ERES?**

El chat se ha convertido en una manera de comunicarse de uso común, pero no hay que olvidar que detrás de esta aplicación pueden esconderse actos ilegales (acoso, pedofilia, estafas, robo de dinero, etc.). Probablemente más de uno puede pensar que estas cosas no le van a ocurrir, pero se engaña, porque caer en una trampa es mucho más fácil de lo que imaginamos. En esta actividad proponemos aprender a usar Internet de forma

segura y responsable y hacer una reflexión sobre los riesgos a los que nos exponemos cuando navegamos.

Los alumnos/as, cada uno por separado, leerán los artículos que se exponen y a los que se puede acceder escaneando los códigos QR siguientes.

- NOTICIA 1. “Detienen a una mujer en Orihuela (Alicante) por una decena de estafas por 1,3 millones de euros” en Telemadrid.



- NOTICIA 2. “Detenido un joven de 18 años como presunto autor del primer delito en el mundo del metaverso” en RTVE.



- NOTICIA 3. “Los expertos recomiendan que los menores no naveguen solos por la Red”, en *El Mundo*.



Después de leerlos, el tutor/a les preguntará cuáles creen que son las claves para evitar que ellos mismos puedan encontrarse en esas situaciones de peligro. El tutor/a recogerá o sintetizará las aportaciones de los alumnos/as y las anotará en la pizarra. Sucesivamente los alumnos/as divididos en grupos de 4-6 personas redactarán una guía de “Recomendaciones de comportamiento en Internet” escogiendo las aportaciones más relevantes.

- **ACTIVIDAD 4. INTERNET, BONDADES Y PERVERSIONES. ¿TÚ QUÉ OPINAS?**

En esta actividad proponemos al alumnado la oportunidad de acercarse a algunos temas clave del debate sobre Internet. La clase se dividirá en tres grupos, que tendrán 20 minutos para leer un artículo y responder a la cuestión planteada en torno a Internet. Previamente se habrá elegido un secretario o portavoz, que se encargará de resumir el texto al resto de la clase y presentar las conclusiones a las que llegó su grupo. Además, el tutor/a podrá plantear un debate final sobre los tres asuntos.

- NOTICIA 1. “El Gobierno chino restringe un foro universitario para atajar las opiniones críticas” en *El Mundo*.



- NOTICIA 2. “La piratería acaba con Madrid Rock” en *El Mundo*.



- NOTICIA 3. “El futuro de la comunicación”, en *ABC*.



Preguntas sobre las noticias:

1. En muchos países el uso de Internet está prohibido o limitado. ¿Qué opinas de este tipo de censura?
2. La difusión de la piratería hace que cada año las industrias cinematográficas, musicales y de videojuegos pierdan muchos millones de euros. Piensa en las personas que trabajan en ellas. ¿Crees que es justo comprar en el top manta o bajarse música y películas de Internet?
3. Internet y la informática ha entrado a formar parte de la mayoría de las actividades humanas. ¿Crees que las nuevas tecnologías de la comunicación pueden cambiar nuestras vidas? Según tu opinión, ¿este cambio sería positivo o negativo?

6.5.2. Unidad de trabajo: Medios de comunicación, ¿inocentes o culpables?

Los medios de comunicación transmiten valores e ideales, nos sugieren cuáles son las cosas importantes en la vida y qué hay que hacer para ir a la moda y tener éxito. La cuestión de fondo es si los medios solo se limitan a ofrecer al público lo que pide o si, por el contrario, lo manipulan. Esta unidad propone una reflexión sobre el papel de los medios de comunicación en la formación de un pensamiento estandarizado y en la difusión de contravalores.

➤ *Objetivos*

- Reconocer los valores y contravalores transmitidos por los medios de comunicación.
- Aprender a enfrentarse a las noticias para crearse una opinión propia.
- Analizar el tipo de valores que se promocionan a través de los medios de comunicación.

➤ *Competencias*

- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Comunicación lingüística.

➤ *Contenidos*

- *Conceptos*
 - Pensamiento crítico/estandarizado.

- Manipulación.
- Independencia de opinión.
- *Procedimientos*
 - Deconstrucción de los mensajes de los medios de comunicación.
 - Análisis crítico.
 - Mesa de debate.
- *Actitudes*
 - Conciencia crítica sobre la información dada en los medios de comunicación.
 - Actitud reflexiva ante los valores transmitidos por los medios de comunicación.
- *Temporalización*: la unidad se desarrollará a lo largo de 3 sesiones de tutoría.
- *Actividades*: “Nuestra sociedad según los medios de comunicación”, “Examinando la noticia” y “El debate”.
- **ACTIVIDAD 1. NUESTRA SOCIEDAD SEGÚN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

En esta actividad se pretende que los alumnos reconozcan los contravalores transmitidos por los medios de comunicación respecto al mundo del trabajo, la imagen personal, la resolución de problemas, etc., para que, posteriormente, discutan acerca de ellos.

El tutor propondrá a los alumnos las siguientes ideas sobre el mundo del trabajo, la imagen personal, etc., para que señalen cuáles creen que se difunden más a menudo a través de los medios de comunicación en una escala entre *Nunca*, *A veces*, *A menudo* o *Siempre*.

 - Las personas que triunfan son las que tienen estudios.
 - Para lograr tus objetivos está justificado hacer cualquier cosa.
 - Solo mediante esfuerzo se tiene éxito en la vida.
 - El respeto es fundamental para la convivencia.
 - La gente más apreciada es la que tiene dinero.
 - Para triunfar es imprescindible ser guapo/a.
 - Seguir la moda es importante para ser aceptado.
 - No basta el esfuerzo para alcanzar tus objetivos.
 - La gente vale según lo que posee.

- El diálogo es la única forma de llegar a acuerdos.
- Solo se puede ser feliz desempeñando profesiones de prestigio.
- Para ser aceptados debemos mostrarnos tal y como somos.
- Cualquier profesión es buena si permite realizarse como persona.
- Cuántas más cosas tengas, más fácil será tener amigos.

En la segunda parte de la actividad, el tutor/a formará grupos de 4-6 alumnos para debatir sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuál es la imagen ideal de persona transmitida en los medios de comunicación?
- b) ¿Cómo se valora esa imagen de persona en tu entorno inmediato (familia, amigos)?
- c) ¿Qué aspectos de una profesión se tienen más en cuenta en tu entorno próximo (fama, dinero, realización personal...)?
- d) Al elegir un determinado ámbito profesional, ¿qué aspectos valoras más?

Finalmente, cada grupo expondrá al resto de la clase sus conclusiones, abriéndose un debate.

• ACTIVIDAD 2. EXAMINANDO LA NOTICIA

Con esta actividad se pretende que el alumnado analice qué tipo de profesionales aparece más a menudo en los medios de comunicación y qué imagen se transmite de ellos. Para hacernos una idea de la imagen que los medios de comunicación ofrecen de los distintos campos profesionales se propone un trabajo de investigación.

El alumnado formará grupos de 4-6 personas. Cada grupo debe elegir una cabecera de periódico/revista/canal de televisión para analizar las siguientes cuestiones:

- ¿Qué profesiones suelen aparecer en las noticias de esos medios?
- ¿Cuáles son las características que las describen?
- ¿La imagen que se ofrece de esas profesiones es para ti positiva o negativa?
- ¿Coincide esa imagen con la que tenías de esos profesionales?
- ¿Echas de menos alguna profesión? ¿Por qué crees que no aparece/n?
- La profesión que te gustaría desempeñar, ¿suele aparecer en los medios de comunicación? ¿Por qué?

Para finalizar, cada grupo hará una puesta en común para sintetizar las principales conclusiones.

- ACTIVIDAD 3. EL DEBATE

Los tertulianos son protagonistas en bastantes de los programas actuales de radio y televisión. Se realizan debates sobre cualquier tema, desde los más serios hasta los más triviales. En esta actividad proponemos que los/as alumnos/as se conviertan en protagonistas de un debate. Se crearán grupos de 6 personas: 3 defenderán una posición respecto al tema de debate y las otras 3 la contraria; el tutor/a ejercerá de moderador/a. Proponemos varios asuntos, a elegir según criterio del tutor.

- ¿Es posible llegar a ser famoso o a tener éxito duradero en la vida sin tener una profesión o un oficio?
- ¿Renunciarías a tus estudios para entrar en un concurso de televisión?
- ¿Crees que las personas que son famosas por participar en un programa de televisión tendrán en el futuro una vida más feliz y desahogada que la tuya?
- ¿Para tener éxito en la vida hay que ser famoso?

Cada grupo tendrá 30 minutos para debatir el argumento de su elección; cada participante ha de tener al menos cinco minutos para expresar su punto de vista. Se tendrán que respetar las siguientes normas de comportamiento:

- Hablar uno cada vez, sin interrumpir.
- Hablar correctamente: sin insultar, ni descalificar al otro y sin usar palabrotas.
- No gritar.
- Respetar las indicaciones del moderador.

Los restantes 30 minutos se destinarán a que la clase valore los principales argumentos expuestos por cada una de las partes (un argumento a favor y otro en contra), en relación con la siguiente cuestión: ¿cuáles son mis metas profesionales?

6.5.3. Unidad de trabajo: Estereotipos de género y publicidad

En los últimos años los papeles desempeñados por hombres y mujeres en la sociedad han cambiado radicalmente. Sin embargo, la publicidad sigue recurriendo a los estereotipos de siempre (ejecutivos, esposas abnegadas, hombres de negocios, mujeres que limpian, cocinan y friegan...). En el caso de la mujer, la distancia entre su representación publicitaria y las mujeres reales es especialmente profunda. Por ello en esta unidad proponemos una reflexión sobre los estereotipos femeninos y masculinos que se usan en publicidad.

➤ *Objetivos*

- Conocer cómo se transmiten los estereotipos de género a través de la publicidad.
- Proporcionar pautas para el análisis crítico de los mensajes publicitarios.
- Reflexionar sobre los estereotipos presentes en los mensajes publicitarios.

➤ *Competencias*

- Comunicación lingüística
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Autonomía e iniciativa personal.

➤ *Contenidos*

• *Conceptos*

- Estereotipos de género

• *Procedimientos*

- Deconstrucción del mensaje publicitario.
- Creación de un anuncio no estereotipado.
- Búsqueda de información.
- Debate.

• *Actitudes*

- Valoración de los estereotipos de género en los anuncios publicitarios
- Actitud crítica ante el contenido de los mensajes publicitarios

➤ *Temporalización*: la unidad se desarrollará a lo largo de 2-3 sesiones de tutoría.

➤ *Actividades*: “Detrás del anuncio”, “Lo nunca visto en la publicidad” y “¿Qué importancia tienen los estereotipos en mi vida?”.

• **ACTIVIDAD 1. DETRÁS DEL ANUNCIO**

En la primera parte de la actividad se propondrá al alumnado que intente definir los conceptos de estereotipo y de estereotipo de género. Se hará un vaciado en la pizarra con las ideas principales. A continuación, el tutor/a leerá una definición de estereotipo de género y la comentará con el grupo-clase:

Un estereotipo es una imagen o una idea preconcebida que reproduce una concepción esquemática y simplificadora de un grupo de personas, o de una sola persona en función de la edad, el sexo, la etnia u otras características.

Los estereotipos de géneros son el conjunto de ideas e imágenes que una determinada sociedad tiene sobre hombres y mujeres, es decir, de sus respectivas características negativas y positivas.

Los estereotipos se emplean en publicidad para caracterizar a las personas de forma rápida y clara, pero a menudo representan a la mujer como un individuo con menores capacidades físicas, intelectuales y emocionales con respecto a los hombres. De esta forma no se ofrece una imagen fiel de los múltiples roles de las mujeres y los hombres, ni de sus contribuciones a la sociedad.

En la segunda parte de la actividad vamos a descubrir los estereotipos masculinos y femeninos escondidos en los anuncios. El alumnado, en grupos de 6-8 personas, leerá la descripción de dos anuncios para identificar los estereotipos encontrados en ellos, teniendo unos 25 minutos para discutirlos y recopilarlos en un listado. A continuación, se hará una puesta en común en la que el tutor/a apuntará en la pizarra todos los estereotipos reconocidos por el alumnado, intentando que reflexione sobre las imágenes negativas de hombres y mujeres transmitidas por los anuncios.

- *Ejemplo 1.* Chicle que refresca el aliento Vigorsol (anuncio para televisión): la cámara enfoca con un plano general una oficina amplia y espaciosa con grandes ventanas y muchos escritorios. El reloj en la pared deja entender que todavía faltan unos minutos antes de que termine la hora del almuerzo, solo unas pocas personas están sentadas detrás de los escritorios. De repente un hombre en traje abre la puerta de la oficina y se dirige con paso seguro al único despacho de la habitación, entra y cierra la puerta. La cámara no le enfoca la cara en ningún momento. Después de unos segundos, suena el teléfono de una de las chicas sentadas en las mesas más cercanas al despacho. Tras una breve conversación, la mujer se levanta enseñando su estilizada figura enfundada en un coqueto traje gris y entra en el despacho. Al rato sale de la habitación despeinada, con el traje desaliñado y la cara asqueada. Se le acerca una compañera y le pregunta: “¿Qué pasa? ¿El jefe vuelve a tener mal aliento? Dale esto”. Aparece un primer plano del paquete de chicles y luego la cara sonriente de la chica, que vuelve a entrar en el despacho. El anuncio termina con un plano medio de la chica sentada en las rodillas del jefe (al que tampoco esta vez conseguimos verle la cara) y un primer plano de los chicles.
- *Ejemplo 2.* Banco Fineo (anuncio para televisión): El *spot* se abre con la imagen de tres pantallas planas de ordenador, alineadas en un escritorio. Al lado de los aparatos se puede apreciar una taza de café y un periódico color sepia (eviden-

temente se trata de un diario económico). En las pantallas, se abre y se cierra una gran cantidad de ventanas que contienen números y gráficos, los números se iluminan y se apagan a un ritmo frenético. De repente la cámara enfoca una ventana con dos botones: uno dice “Comprar” y el otro, “Vender”. Queda claro que se trata de títulos de bolsa, pero lo que todavía no se entiende es quién está delante de las pantallas, los rápidos enfoques de cámara solo dejan ver algo que parece un hombre vestido con una camisa azul claro. Las ventanas en el ordenador siguen abriéndose y cerrándose, y el puntero del ratón se mueve repetidamente entre “Comprar” y “Vender”, revelando cierta indecisión. La cámara pasa a un plano general, lo que nos permite descubrir el escenario del anuncio: nos hallamos en una vivienda bonita y moderna, decorada con gusto masculino. No se trata, por lo tanto, de un despacho, y quien está delante de las pantallas no es ningún ejecutivo, sino la asistente, que está limpiando enérgicamente el ratón por el lado de la bolita. La mujer no se da cuenta de las consecuencias de sus vigorosos movimientos y sigue frotando el ratón, mirándolo como si no tuviera la menor idea de las funciones de ese raro electrodoméstico. El anuncio se cierra con una pantalla en blanco en la que van apareciendo los distintos productos que se pueden adquirir a través del ente financiero.

- **ACTIVIDAD 2. LO NUNCA VISTO EN PUBLICIDAD**

Piensa en la publicidad y luego piensa en la vida real y en las personas que tú conoces, en su profesión: ¿Hay situaciones o roles de hombres y mujeres que nunca has visto reflejados en los anuncios? ¿Qué producto podrían promocionar? En esta actividad te proponemos reflejar estas situaciones en un guion de un anuncio de televisión y luego representarlo.

El alumnado formará grupos de 5-6 personas. Cada grupo dispondrá de 30 minutos para decidir el producto que va a anunciar, escribir el guion, elegir los actores y distribuir los papeles. Después de un breve ensayo, cada grupo representará su anuncio delante del resto de la clase. Se podrá elegir cualquier tipo de producto o servicio, pero la idea que se ha de tener presente es la de romper con los estereotipos típicos de la publicidad y que los anuncios se desarrollen en el ámbito laboral (se puede seguir el ejemplo de los anuncios descritos en la actividad precedente).

- **ACTIVIDAD 3. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENEN LOS ESTEREOTIPOS EN TU VIDA?**

En esta actividad proponemos recopilar ejemplos de publicidad impresa en los que se retratan estereotipos femeninos y masculinos. Después de la recopilación, cada grupo

se encargará de hacer una presentación del material encontrado. Otra opción complementaria es usar anuncios de televisión.

Sucesivamente se hará un vaciado en la pizarra, escribiendo en dos columnas las características positivas y negativas atribuidas a hombres y mujeres en las imágenes transmitidas por los anuncios recopilados.

- Mujeres: ternura, dependencia
- Hombres: agresividad, dinamismo

A continuación, se abrirá un debate partiendo de las siguientes preguntas:

- a) ¿Los estereotipos y las creencias sobre los géneros condicionan las posibilidades de decisión y elección tanto para las chicas como para los chicos?
- b) ¿Los obstáculos derivados de los estereotipos de género están muy extendidos en la sociedad?
- c) ¿Has experimentado algunas de estas limitaciones en casa, entre amigos o en el momento de tomar decisiones sobre tu futuro profesional?
- d) ¿Crees que los estereotipos que te has formado sobre hombres y mujeres te limitan de alguna forma a la hora de tomar tus decisiones académicas o profesionales?
- e) ¿Qué puedes hacer para superar estas limitaciones?

6.5.4. Unidad de trabajo: Piensa, siente y actúa para preservar el medio ambiente

Los primeros pobladores de la tierra vivían en armonía y en contacto estrecho con el medio ambiente. Con el surgimiento de las ciudades nuestro hábitat cambió radicalmente; se produjo una migración masiva hacia las ciudades que se masificaron y, en consecuencia, las condiciones de vida se degradaron. Los espacios verdes se redujeron al diseño de parques y jardines y la calidad del aire se deterioró. En esta unidad de trabajo se persigue que el alumnado sea consciente del impacto que tiene nuestros hábitos de vida sobre el medio ambiente.

➤ Objetivos

- Reflexionar sobre la importancia de preservar el medio ambiente para la supervivencia del ser humano y de las especies que la habitan.
- Diseñar pautas para incorporar en nuestra vida diaria hábitos sostenibles.
- Ser conscientes de las consecuencias medioambientales de nuestros hábitos de vida.

➤ *Competencias*

- Comunicación lingüística.
- Competencias sociales y cívicas.

➤ *Contenidos*

• *Conceptos:*

- Ciudades sostenibles.
- Salud y trabajo.

• *Procedimientos:*

- Elaboración de un proyecto de ciudad sostenible.
- Búsqueda de información.

• *Actitudes:*

- Compromiso hacia un uso responsable de los recursos medioambientales.
- Predisposición positiva hacia la adopción de comportamientos dirigidos a conservar el medio ambiente.
- Responsabilidad ante nuestras decisiones.

➤ *Temporalización.* La unidad se desarrollará, aproximadamente, en 3 o 4 sesiones de tutoría.

➤ *Actividades:* “Cómo podemos diseñar una ciudad sostenible”, “Salud laboral y medio ambiente”, “¿Se puede pensar los proyectos de vida profesionales en clave medioambiental?”

• **ACTIVIDAD 1. CÓMO PODEMOS DISEÑAR UNA CIUDAD SOSTENIBLE**

El alumnado ha de diseñar un proyecto de ciudad sostenible. Una ciudad sostenible es un lugar habitable donde el desarrollo económico está ligado al equilibrio social y medioambiental. El proyecto tiene que encontrar solución a los problemas comunes a la mayoría de las ciudades; algunos ejemplos son:

- Contaminación atmosférica debida al transporte privado, los sistemas de calefacción, las industrias, etc.

- Poca calidad del aire en los espacios interiores de las viviendas, colegios, lugares de trabajo, etc.
- Gestión de la enorme cantidad de residuos orgánicos e inorgánicos.
- Contaminación acústica y contaminación lumínica.
- Falta de infraestructuras (carreteras, red hídrica, red eléctrica, red de teléfono, etc.), servicios (escuelas, hospitales, transporte, etc.) y viviendas.
- Falta de zonas verdes.
- Falta de lugares de entretenimiento para jóvenes, niños y mayores.
- Enorme consumo de energía eléctrica.
- Presencia de barrios marginales y asentamientos ilegales.
- Distribución racional de los lugares de trabajo (industrias, oficinas, zonas comerciales, etc.).
- Presencia de servicios en las principales zonas habitadas (guarderías, escuelas, transporte público, etc.).
- Escasa conciencia de que las ciudades son espacios de vida que han de ser mantenidos en buenas condiciones de limpieza.

El alumnado, teniendo en cuenta los problemas comunes a la mayoría de las ciudades, citados anteriormente, tiene que elaborar una maqueta o un plano del proyecto de ciudad sostenible; una vez que se ha elaborado debe compartirlo, en la medida de lo posible, con la comunidad de vecinos de su barrio. Posteriormente podrán elaborar una infografía o un cartel donde se vean reflejados los problemas más acuciantes que tiene su barrio y colgarlos en la clase o en el hall o pasillos del centro.

• **ACTIVIDAD 2. ¿SE PUEDE PENSAR LOS PROYECTOS DE VIDA PROFESIONALES EN CLAVE MEDIOAMBIENTAL?**

En esta actividad el alumnado debe reflexionar sobre si el respeto al medio ambiente tiene cabida en su proyecto de vida laboral y profesional.

Para realizar la actividad se formarán grupos de 4 a 6 personas. Cada grupo se encargará de buscar y recopilar los riesgos para el medio ambiente y para la salud relacionados con la actividad laboral a la que ha decidido dedicarse cada uno de sus miembros. Posteriormente, el profesorado tutor abrirá un debate planteando las siguientes preguntas:

- ¿A la hora de tomar decisiones sobre tu futuro profesional tienes en cuenta el impacto que puede causar en el medio?
- ¿Crees que las personas trabajadoras pueden contribuir a mejorar las condiciones sociales y de salud laboral en sus centros de trabajo?
- ¿Crees que en el lugar de trabajo se pueda alcanzar un desarrollo sostenible basado en la integración de valores económicos, sociales y ecológicos?

- ¿Qué puedo exigirle a la empresa y a los compañeros de trabajo para que respeten el medio ambiente?
- ¿A quién crees que puedes recurrir en el caso de que la empresa pase por alto la legislación sobre el respeto al medio ambiente exponiéndote a riesgos para tu salud?
- ¿Cuáles son las enfermedades más comunes relacionadas con la contaminación medioambiental?
- ¿Crees que se deben hacer adaptaciones al puesto de trabajo para aquellas trabajadoras o trabajadores que estén diagnosticados con sensibilidad química múltiple (SQM)?
- ¿Crees que las empresas pueden imponer a sus trabajadores y a sus clientes los ambientadores con olores corporativos que contienen químicos potencialmente perjudiciales para la salud?
- ¿Crees que una acción colectiva de los trabajadores puede lograr que hagamos más saludables los entornos laborales, teniendo en cuenta que la primera causa mundial de muerte está relacionada con la contaminación medioambiental?

- **ACTIVIDAD 3. SALUD LABORAL Y MEDIO AMBIENTE**

Determinadas actividades laborales comportan riesgos para la salud de los trabajadores y para la preservación del medio ambiente. En ciertos entornos laborales, los trabajadores pueden entrar en contacto con sustancias tóxicas presentes en los lugares de trabajo o con problemas relativos a la gestión del agua, la seguridad alimentaria, los residuos, o participar en procesos dañinos para su salud. Obviamente existen oficios que tienen una repercusión menor y otros que son extremadamente peligrosos y dañinos.

En esta actividad, veremos cuáles son las consecuencias en el medio de determinadas profesiones. El alumnado debe: 1) identificar los riesgos para el medio ambiente de diferentes profesiones (maestro, arquitecto, taxista, químico...), 2) proponer algunas medidas para atenuar su incidencia sobre la salud del trabajador o trabajadora y 3) especificar los posibles riesgos para su salud de la profesión que tiene pensado desempeñar en un futuro. Esta actividad se puede hacer en pequeños grupos para, posteriormente, hacer una puesta en común en gran grupo.

6.5.5. Unidad de trabajo: El autoempleo como alternativa laboral

El autoempleo puede ser una alternativa laboral, bien para las personas que no desean trabajar por cuenta ajena, bien para las que no encuentran empleo y deciden recurrir a esta modalidad de trabajo. Con esta unidad se pretende que el alumnado fomente su

sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y perciba que la creación de empresas es una posibilidad laboral.

➤ *Objetivos*

- Analizar las características del autoempleo (empleo por cuenta propia).
- Adquirir información sobre la manera de acceder a esta modalidad de empleo.
- Reflexionar sobre el perfil del profesional autónomo.
- Diseñar un proyecto empresarial.

➤ *Competencias*

- Comunicación lingüística.
- Competencia digital.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

➤ *Contenidos*

• *Conceptos:*

- Autoempleo.
- Proyecto empresarial.

• *Procedimientos:*

- Realización de entrevistas a trabajadores autónomos.
- Búsqueda de información sobre los trámites que seguir para crear una empresa.
- Construcción de un proyecto empresarial.

• *Actitudes:*

- Interés por conocer la forma de acceder al autoempleo.
- Tomar conciencia del perfil que se necesita para ser jefe.
- Responsabilidad en la toma de decisiones a la hora de realizar un proyecto empresarial.

➤ *Sesiones.* La unidad se desarrollará, aproximadamente, en cuatro sesiones de tutoría.

- *Actividades:* “El autoempleo: una apuesta por mi futuro laboral”, “¿Qué requisitos se necesitan para crear una empresa?”, “¿Cuál es el perfil ideal para ser jefe?”, “Mi proyecto empresarial”.

- **ACTIVIDAD 1. EL AUTOEMPLEO: UNA APUESTA POR MI FUTURO LABORAL**

El profesorado-tutor explicará qué es el autoempleo o empleo por cuenta propia, utilizando la siguiente definición: trabajo que una persona realiza para ella misma en un oficio o negocio de su propiedad, gestionándolo y obteniendo ingresos de ello. Para ser autónomo se requiere tener mayoría de edad y estar inscrito en el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos, esto es, en la Seguridad Social a la que se acogen este tipo de trabajadores.

A continuación, en gran grupo, el alumnado ha de elaborar el guion de una entrevista que posteriormente deberá realizar a distintos trabajadores autónomos. En el guion tendrán que recoger aquellos aspectos que más les puedan interesar o sobre los que tengan un mayor desconocimiento. Algunas preguntas podrían ser:

- ¿En qué año comenzó con su actividad?
- ¿Por qué eligió este negocio y no otro?
- ¿Qué ventajas tiene el ser autónomo?
- ¿Qué desventajas?
- ¿Qué trámites tuvo que seguir para crear su empresa?
- ¿Quién le asesoró?
- ¿A qué ayudas, subvenciones u otras fuentes de financiación recurrió?
- ¿Utilizó fondos propios o ayuda de familiares?
- ¿Qué características cree que debe poseer toda persona que quiera ser jefe?
- ¿Cuenta con otros empleados?

En pequeños grupos se elegirá a un profesional autónomo del entorno más próximo al que estén interesados en entrevistar. Realizada la entrevista, cada grupo expondrá a sus compañeros el resultado, resaltando los aspectos más relevantes sobre los que ha hablado el empresario o la empresaria.

- **ACTIVIDAD 2. ¿QUÉ REQUISITOS SE NECESITAN PARA CREAR UNA EMPRESA?**

En pequeños grupos el alumnado deberá buscar en Internet los trámites que hay que seguir para crear una empresa y sintetizar los diferentes pasos en un mural. Es importante que se haga una búsqueda de organismos que ofrezcan asesoramiento y apoyo a emprendedores tanto de carácter regional como nacional. En el plano nacional pueden obtener información en páginas webs como las de portal IPYME (QR1) y de la Cámara de Comercio (QR2). También se pueden visitar webs por comunidades autónomas; por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Canarias (QR3).



QR1



QR2



QR3

Posteriormente, en gran grupo se discutirá sobre las facilidades y dificultades a las que se enfrentarían a la hora de gestionar la creación de una empresa.

- **ACTIVIDAD 3. ¿CUÁL ES EL PERFIL IDEAL PARA SER JEFE?**

A través de la técnica de la lluvia de ideas, el alumnado expondrá en gran grupo las características que ha de poseer la persona que desea ser jefe y aquellas otras que no estén acordes con el perfil, especificando en cada caso por qué. El profesor dividirá la pizarra en dos partes, y agrupará las características positivas en un lado y las negativas en otro.

Posteriormente, cada estudiante analizará esos listados y expondrá, de manera argumentada, si considera que en el futuro podrá ser su propio jefe, o jefe de otras personas, o si tendrá que aprender y formarse para adquirir las características ideales que debe tener un buen jefe.

- **ACTIVIDAD 4. MI PROYECTO EMPRESARIAL**

El profesorado-tutor ha de formar pequeños grupos, de cinco o seis personas, para realizar un proyecto empresarial. Con el fin de que no se dispersen, les proporciona un guion, que deberán rellenar con los datos de su propia empresa. A continuación, una posible guía:

- Descripción de la actividad empresarial
- Tipo de productos o servicios que se van a ofertar
- Tipo de clientes
- Segmento de mercado
- Nombre comercial
- Imagen corporativa o logo
- Miembros que van a participar (socios o promotores)
- Dinero que se va a invertir
- Lugar en que va a situarse el negocio: es preciso preguntarse si es necesario ese tipo de negocio en ese lugar y si existe la clientela para hacer el negocio viable?
- Número de empleados
- Requisitos que deben cumplir los trabajadores

- Forma de promocionar el negocio entre la población, etc.

Una vez diseñado el proyecto empresarial, han de exponerlo en la clase a través de la técnica de *world cafe* y dar respuesta a las preguntas formuladas por los compañeros en los pequeños grupos, así como recoger sus sugerencias.

6.6. Ejemplo del modelo mixto

En este modelo se contempla la posibilidad de trabajar los aspectos académicos y socio-laborales a través de determinadas unidades didácticas desarrolladas en tutoría, pero especificando las implicaciones o conexiones que tales unidades tienen con los contenidos concretos de las materias que conforman el currículo de la etapa.

El currículo integrado persigue conectar el aprendizaje del aula con la vida y mentalidades del alumnado, ofrece una vía para relacionar la escuela con el individuo, con la vida familiar, con el futuro trabajo y con la condición política y social de los ciudadanos (Hargreaves *et al.*, 2001).

El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna, a través de la financiación de diferentes proyectos de investigación, se ha comprometido estos últimos años con la elaboración de propuestas de acción tutorial, desde las coordinadas marcadas por la investigación colaborativa y por el currículo integrado. Este grupo elaboró a lo largo de tres años, dentro del marco de un proyecto de investigación colaborativa (Santana Vega y Feliciano García, 2006; Santana Vega *et al.*, 2006), una herramienta de trabajo para dar unidad y coherencia a la actuación tutorial y para dar respuesta a la necesidad sentida por el profesorado-tutor y por los orientadores de disponer de un recurso de apoyo a su labor. Asimismo, se pretendía mejorar la toma de decisiones del alumnado de ESO. Para atender a tales demandas se fue generando desde los propios centros, y no desde la torre de marfil de la Universidad, el Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES), como instrumento para atender la acción tutorial del profesorado y para vertebrar la tutoría con las distintas materias (Santana *et al.*, 2003).

El POES es una herramienta didáctica que persigue:

- a) Apoyar al profesorado en la compleja labor de dar sentido a la orientación y formación del alumnado.
- b) Responder a las demandas de información personal, académica y laboral de los estudiantes.
- c) Ayudarles a conocerse a sí mismos y a los demás.
- d) Mostrarles el abanico de opciones formativas y profesionales para que sean capaces de tomar decisiones acertadas al culminar la escolaridad obligatoria.

- e) Ayudarles a recorrer el itinerario educativo más adecuado para la posterior toma de decisiones.

El programa se aplicó, a lo largo de un curso académico, al alumnado de segundo ciclo de la ESO de tres institutos de Canarias, para solventar los problemas relacionados con una inadecuada toma de decisiones de un sector del alumnado al finalizar su escolaridad obligatoria. Los profesores tutores seleccionaron las unidades didácticas y las actividades que se ajustaban mejor a las características de su alumnado. La implementación del POES en la tutoría se hizo siguiendo una estructura de contenidos lógica, seleccionando bloques o módulos temáticos en consonancia con las expectativas, intereses y demandas personales y académico-laborales de los jóvenes. Se partió de lo más cercano al alumnado, que es el conocimiento de sí mismo (módulo 1), para posteriormente trabajar la información relacionada con el sistema educativo (módulo 2), el conocimiento del mercado laboral (módulo 3), las estrategias para la toma de decisiones (módulo 4) y la elaboración del proyecto personal de vida (módulo 5). Cada módulo consta de diferentes unidades didácticas con una estructura común: justificación (donde se explica el sentido y la relevancia del tema), objetivos, contenidos (de conceptos, procedimientos y actitudes), actividades y temporalización. Las unidades didácticas eran valoradas por el tutor y por el alumnado (Santana, Feliciano y Cruz, 2010). Algunos resultados de la aplicación del programa han sido recogidos en un monográfico en la *Revista de Educación* (n.º 351), de la que he sido editora invitada (Santana Vega, 2010).

Presentamos un ejemplo de unidad integrada en el currículo. La unidad se desarrolla en la tutoría (3.º o 4.º de la ESO), pero está conectada con contenidos de conocimiento de las materias de Lengua Castellana, Ética y Lengua Extranjera. Las instituciones educativas deberían aspirar a implantar el modelo mixto. Este modelo permite crear sinergias para la consecución de una vieja *desiderata* de todos los sistemas educativos: el logro de la educación integral. Una oferta curricular integrada la haría factible y la sacaría de la lista de las sempiternas utopías educativas.

6.6.1. Unidad de trabajo: La “profesión” de estudiante

El centro es una comunidad de aprendizaje donde el profesorado y el alumnado inician un proceso de aprendizaje mutuo, en el que todos han de verse implicados, con la finalidad de que en la “empresa educativa” cada uno pueda desarrollar su profesión con la mayor solvencia posible. El centro nos va a brindar la oportunidad de analizar varios perfiles profesionales: del profesorado, del personal de servicios, etc., lo que permitirá al alumnado comprender la naturaleza de diferentes empleos.

➤ *Objetivos*

- Reflexionar sobre lo que supone la “profesión” de estudiante.
- Determinar las analogías que existen entre las características de la “profesión” de estudiante y las de cualquier otra profesión.

➤ *Competencias*

- Competencias social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

➤ *Contenidos*

• *Conceptos:*

- Profesión.
- Rol profesional.

• *Procedimientos:*

- Identificación de las características más representativas del rol de estudiante con respecto a las de otros roles profesionales.

• *Actitudes:*

- Valoración del rol de estudiante como configurador de una serie de estrategias y herramientas necesarias para la integración sociolaboral.
- Aceptación de los requerimientos y exigencias del papel de estudiantes y sus similitudes con el futuro desempeño laboral.

➤ *Sesiones.* La unidad se desarrollará a lo largo de dos sesiones de tutoría.

➤ *Actividades:* “¿Ser estudiante es una profesión?”, “Analogías entre el mundo del trabajo y la institución escolar”, “Perfil del buen estudiante”, “Mi proyecto empresarial”.

• **ACTIVIDAD 1. ¿SER ESTUDIANTE ES UNA PROFESIÓN?**

Se le pide al alumnado que reflexione individualmente sobre si su actividad diaria como estudiante se puede considerar o no una profesión. Cada alumno tendrá que argu-

mentar en una ficha qué razones le llevan a opinar una cosa o la otra. El profesor puede ayudar en esa búsqueda de características, aportando ciertas informaciones claves: horarios, remuneración, responsabilidad, respeto, cooperación...

Escribe tus razones de por qué ser estudiante es o no una profesión:

Es una profesión porque...

No es una profesión porque...

Esta actividad se podría completar con una serie de relatos de estudiantes de 4.º de la ESO con su propia percepción acerca de lo que supone ser estudiante, por ejemplo:

Como otros profesionales, me levanto a las siete, entro a clase a las ocho y salgo a las dos. Aunque hay profesiones que no tienen este horario, desde la enfermera hasta el bombero. Una vez que entro en el centro y hasta que salgo estoy trabajando y sin poder salir, no como en otras... Además, la considero, con diferencia, la más interesante y entretenida. El estudiante también tiene sus obligaciones y responsabilidades, como las podría tener un policía o un fontanero. Tengo que estudiar y hacer la tarea que me marcan en casa, que no siempre es poca, de manera que, haciendo cálculos, me salen unas dos horas diarias, que añadidas a las seis anteriores completan las ocho horas de trabajo al día. Hay empresas que tienen empleados para buscar clientes, y también el estudiante tiene que tratar de encontrar a un empujón del que poder copiar cuando has estado "pescando" en clase. Los viajes que da el empleado son equivalentes a los que tengo que dar de biblioteca en biblioteca buscando información para cualquiera de los variadísimos temas de trabajo de las distintas asignaturas, y estas horas ya son extras. Creo que, con el trabajo y el esfuerzo que hacemos (algunos), nos merecemos el sábado libre y hasta tres meses de vacaciones. Nuestra vida no sería tan dura si hiciéramos alguna excursión, porque llevo cuatro años sin salir del centro. Esto de ser estudiante es, como ven, una profesión, quizás, un tanto original. ¿Y el sueldo? El mejor: culturizarnos y aprender a pensar.

Víctor (3.º ESO)

Ser estudiante para mí, es algo muy importante, ya que sé que de ahí depende lo que pueda ser en el futuro. Si ahora pasase de ello, como mucha gente, después tendría que estar limpiando casas para ganarme la vida. Para poder hacer lo que me gusta, debo esforzarme por ello.

Sandra (4.º ESO)

Para mí ser estudiante es vivir en una vida de amargura y sufrimiento porque copias todos los días y te aburres y te tienes que levantar a las 7:30 de la mañana. Yo por la tarde no estudio, no hay ganas. Salgo por la calle con mis amigos y después me voy a entrenar y no tengo tiempo para estudiar.

M. Rubén (4.º ESO)

En pequeño grupo se comentarán las impresiones aportadas por cada uno de los estudiantes en sus relatos y sus razones para considerar por qué ser estudiante es o no una profesión. Finalmente se hará una puesta en común en gran grupo.

• **ACTIVIDAD 2. ANALOGÍAS ENTRE EL MUNDO DEL TRABAJO Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

Se divide la clase en pequeños grupos y se le hace entrega al alumnado de una hoja que contiene dos cuadros:

<i>Mañana en el trabajo</i>	<i>Hoy en el centro</i>
– Desarrollarás tu trabajo cumpliendo un horario fijo, generalmente de ocho horas.	–
– Deberás cumplir unas normas.	–
– Con la práctica adquirirás hábitos que mejorarán tus tareas.	–
– Establecerás relaciones con compañeros, empresarios...	–
– La valoración positiva de tu trabajo significará satisfacción personal y mejoras económicas y profesionales.	–

En uno (*Mañana en el trabajo*) se recogen las características más representativas de una profesión y en el otro (*Hoy en el centro*), que aparece en blanco, los alumnos deberán señalar las características más destacadas de su profesión como estudiantes.

Al término de esta actividad se realizará una puesta en común de los aspectos incluidos en el cuadro *Hoy en el centro*.

<i>Hoy en el centro</i>	<i>Mañana en el trabajo</i>
– Desarrollas tu actividad mediante el cumplimiento de un horario fijo. – Has de cumplir unas normas. – Adquieres hábitos de trabajo al realizar las tareas encomendadas. – Estableces relaciones y cooperas con los compañeros y profesores. – Tu trabajo es evaluado por los profesores para comprobar el progreso en las diferentes materias.	– Desarrollarás tu trabajo cumpliendo un horario fijo, generalmente de ocho horas. – Deberás cumplir unas normas. – Con la práctica adquirirás hábitos que mejorarán tus tareas. – Establecerás relaciones con compañeros, empresarios... – La valoración positiva de tu trabajo significará satisfacción personal y mejoras económicas y profesionales.

El profesor debe inducir al alumnado a la reflexión siguiente: en el trabajo de estudiante el alumno no tiene remuneración económica alguna. Sin embargo, a través de la educación adquiere pautas culturales, valores y todo tipo de conocimientos que le ayudan a integrarse social y laboralmente. El texto de los cuadros anteriores servirá como referencia al profesorado para el desarrollo de esta actividad (Delgado Sánchez, 1995).

• ACTIVIDAD 3. PERFIL DEL BUEN ESTUDIANTE

A través de un torbellino de ideas el alumnado ha de identificar cuáles son las características de los estudiantes con un buen rendimiento académico. El profesor irá apuntando las opiniones del alumnado en una tabla de dos columnas (dibujada en la pizarra). En una columna recogerá los aspectos que hagan referencia a las actitudes y en otra se hará hincapié en las capacidades. Al término del torbellino de ideas se analizarán los resultados.

Esta actividad pretende realizar propuestas de mejora en un futuro próximo. El profesorado tendrá en cuenta todas las demandas del alumnado sobre sus actitudes y capacidades. Por ejemplo, si el alumno se esfuerza y tiene una actitud positiva ante el aprendizaje, pero no logra el resultado deseado, el tutor puede ayudarle enseñándole estrategias de aprendizaje, y técnicas y hábitos de estudio.

- **Implicación curricular**

1. Lengua y literatura (castellano o lenguas cooficiales)

- Contenido: La comunicación.
- Propuesta de actividad: el alumnado ha de realizar una narración sobre las diversas profesiones existentes dentro de la institución escolar, incluyendo también la “profesión” de estudiante.

2. Educación en valores cívicos y éticos

- Contenido: Problemas derivados del mundo personal (sentido del deber, realización personal, inserción en el mundo del trabajo).
- Propuesta de actividad: proponer al alumnado que identifique sus derechos y deberes para con la institución escolar. Posteriormente, se le pide que reflexione sobre aspectos tales como: la puntualidad, la responsabilidad, la constancia, el interés por hacer las cosas bien, el respeto a unas normas...

3. Lengua extranjera (inglés)

- Contenido: Reflexión sobre la lengua: describir e identificar cosas, lugares y personas (a) y hacer predicciones (b).
- Propuesta de actividad: pedir al alumnado que describa un día en el centro educativo, desde que se levanta y llega al instituto, hasta que se marcha a su casa (a); proponer a los alumnos y alumnas a hacer una redacción de las tareas y actividades que han de realizar en la profesión que han elegido (b).



Ideas clave

Desde la concepción estática de la teoría del ajuste al concepto de desarrollo de la carrera (“career development”) existe un gran trecho recorrido. La vieja asunción de Parsons planteaba que la elección vocacional era una comparación cognitiva entre los rasgos de un individuo y los requisitos y características de una ocupación. De este modo, la elección y decisión profesional debía ser el resultado de la confrontación del conocimiento de sí mismo y de la información del mundo ocupacional. La teoría de Super y su versión revisada han supuesto un avance con respecto a la idea inicial de Parsons del ajuste sujeto/puesto de trabajo. Esta teoría ha marcado, en gran medida, la investigación, la formación y la práctica profesional de los orientadores a lo largo de las últimas décadas. Además, ha sido objeto de reformulación desde su elaboración inicial para hacer frente a la crítica de los orientadores sobre sus escasas implicaciones para la práctica profesional; de hecho ha tenido una gran acogida entre los teóricos y, en menor medida, entre los prácticos de la orientación.

En el capítulo se ofrecen las tres vías de integración de la educación sociolaboral en la dinámica escolar: el modelo de adición, el de infusión y el mixto. Asimismo, se plantean diferentes ejemplos para cada uno de los modelos, que pueden ser replicados en otros contextos después de las oportunas adaptaciones a las distintas realidades idiosincrásicas.



Aplica lo aprendido

1. Debatid en grupo sobre las principales diferencias entre el modelo de adición, infusión y el modelo mixto en la integración de la educación sociolaboral en la dinámica escolar. Analizad las bondades y limitaciones de cada uno de los modelos.
 2. Elabora una unidad didáctica sobre el tópico “Los valores hacia el trabajo” para ser desarrollada en la materia de Tutoría; posteriormente, trata de establecer posibles conexiones curriculares con asignaturas de 4.º de la ESO.
-

Bibliografía

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por los autores en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: **www.sintesis.com**.

Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R., AXPE CABALLERO, M. Á., ARÉVALO MORALES, M. D. C. y LÓPEZ AGUILAR, D. (2016). *Competencias genéricas en la enseñanza universitaria: de la tutoría formativa a la integración curricular*. Aljibe.
- AMILLANO, A. y LETONA-IBÁÑEZ O. (2021). Las comunidades de aprendizaje digitales como entornos facilitadores del aprendizaje. En García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario*. Síntesis.
- APPLE, M. W. (1991): Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En Popkewitz, Th. *Formación del profesorado. Teoría. Práctica. Tradición* (55-78). Universitat de Valencia: Colección Educación.
- BERRIOS AGUAYO, B., RUIZ ALFONSO, Z., y SANTANA VEGA, L. E. (2020). Aprendizaje autorregulado. En A. Pantoja (Coord.). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria* (pp. 115-129). Síntesis.
- BEZANILLA, M. J. (2021). El *feedback* entre iguales en el marco de la educación personalizada. En García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 149-158). Síntesis.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010): *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- BRICALL, J. (2000): *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- CARO, J. y ALÁEZ, M. (2021). El debate como metodología para la formación en competencias profesionales y cívicas En García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 87-96). Síntesis.
- CASTELLS, M. (1998a): *La era de la información. La sociedad red* (vol.1). Alianza.

- CASTELLS, M. (1998b): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol. 2). Alianza.
- CASTELLS, M. (1998c): *La era de la información. Fin de milenio* (Vol.3). Alianza.
- CEBALLOS, N., y SAIZ, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Icaria.
- COLL, C. (1996): Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo e I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 33-52). Alianza.
- DÍAZ-ISO, A., GARCÍA-OLALLA, A. y CARBALLEDO, R. (2021). Trabajando el desarrollo integral del alumnado por medio del aprendizaje-servicio. En García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 21-42). Síntesis.
- FONTANA K. y SANTANA VEGA, L. E. (2012). Dimensione rilevanti dell'educazione nella tappa della scuola primaria. *Erickson*, 17(4), 545-570.
- GAARDER, J. (1995): *El mundo de Sofía*. Siruela.
- GARCÉS DELGADO, Y., SANTANA VEGA, L. E. y FELICIANO GARCÍA, L. A. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de investigación educativa, RIE*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/RIE.332231>
- GARCÍA-CARRIÓN, R., KHALFAOUI, A., MARAURI, J. y SANTIAGO-GARABIETA, M. (2021). Alumnado y profesorado universitario dialogando juntos: innovación docente a través de las tertulias dialógicas. En García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 77-85). Síntesis.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.) (2008): *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- HESELL, S. (2011): *¡Indignaos!* Destino.
- HESELL, S. y VANDERPOOTEN, G. (2011): *¡Comprometeos!* Destino.
- IZAGUIRRE CHOPERENA, A. (2021). Potenciando el debate en el aula mediante el *world café*. En García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 97-104). Síntesis.
- JAULÍN, C. (2007): *La competencia profesional*. Síntesis.
- LOBATO, C., DEL CASTILLO, L. y ARBIZU, F. (2005): Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2) 148-168.
- LÓPEZ AGUILAR, D., SANTANA VEGA, L. E., OSTERHUES PÉREZ DE LA BLANCA, E. y GONZÁLEZ BENÍTEZ, N. (2024). La formación continua del profesorado-tutor de educación primaria: su incidencia en la acción tutorial con el alumnado, la familia y el equipo docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 7-26.
- MARCHESI ULLASTRES, A. (2000): Calidad de enseñanza e intervención psicopedagógica. En BELTRÁN, A. y otros (coord.). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Pirámide.
- MARHUENDA, F. (2012): *La formación profesional*. Síntesis.

- MARINA, J. A. (2010): La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351,73-106. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:82d1c9ed-b4e2-413f-a2f6-972e08c2abc4/re35103-pdf.pdf>
- MEC (1992): *Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria*. MEC.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- PANTOJA, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Síntesis.
- PÉREZ, M. y VEA, R. (2021). La reflexión guiada y el cuaderno de bitácora para el desarrollo de competencias transversales. En García-Olalla, A., Bezanilla. M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 215-226). Síntesis.
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Octaedro.
- QUEVEDO, E. y Díez, F. (2021). Emoción: el ingrediente secreto del aprendizaje. En García-Olalla, A., Bezanilla. M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 65-76). Síntesis
- RODRÍGUEZ, S. y ROMERO, L. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 43-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219131>
- ROMERO YESA, S. y JACOB I. (2021). Aplicación de la *lesson study* al desarrollo de competencias en educación superior. En García-Olalla, A., Bezanilla. M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 43-52). Síntesis.
- RUIZ ALFONSO, Z., LEÓN GONZÁLEZ-VÉLEZ, J., SANTANA VEGA, L. E. y GONZÁLEZ, C. (2021). Teaching Quality: An Explanatory Model of Learning in Secondary Education. *Psicología educativa*, 27(1), 67-76.
- RUIZ ALFONSO, Z., SANTANA VEGA, L. E. y VALLERAND, R. J. (2023). El estilo comunicativo de la enseñanza como predictor de la pasión y dedicación de los estudiantes. *Revista de psicodidáctica*, 28(1), 19-25. <https://doi.org/10.1016/J.PSICOE.2022.11.002>
- RUIZ-PALMERO, J., GUILLÉN-GÁMEZ, F. D. y TOMCZYK, Ł. (2023). Permanent training as a predictor of success in the digital competence of Education teachers carrying out the online tutorial action. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.542181>
- SANTANA VEGA, L. E. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Cincel.
- SANTANA VEGA, L. E. (2003; 4ª edición 2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- SANTANA VEGA, L. E. (2007). *Un pueblo entero para educar*. Magisterio del Río de la Plata.
- SANTANA VEGA, L. E. (coord.) (2003): *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES). Libro del Profesor. Cuaderno de alumno de 3º ESO. Cuaderno de alumno de 4º ESO*. EOS.
- SANTANA VEGA, L. E., RUIZ ALFONSO, Z., TRENTA, M. (2023). *El programa HEBE: una propuesta de acción tutorial para 3º y 4º de la ESO*. Pirámide.
- SANTANA VEGA, L. E., RUIZ ALFONSO, Z., y FELICIANO GARCÍA, L. (2023). *La acción orientadora en los centros de Educación Secundaria de Canarias. Fortalezas y debilidades*. Servicio de publicaciones de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE).

- SANTANA VEGA, L. E. (2009): La transición a la vida activa: matando dinosaurios con tirachinas. *Aula de Innovación Educativa*, 185, 11-20.
- SANTANA VEGA, L. E. (editora invitada) (2010). La transición a la vida activa. Monográfico *Revista de Educación*, 351, 15-237.
- SANTANA VEGA, L. E. (2010): La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 261-270.
- SANTANA VEGA, L. E. (2012). Igualdad de oportunidades y transición a la vida activa. En A. Pantoja, A. S. Jiménez y E. Blanco (coord.), *Diversidad cultural y redes sociales* (pp.35-56). Joxman.
- SANTANA VEGA, L. E. (directora) y otros (2006): La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 261-291). MEC.
- SANTANA, L. E. y FELICIANO, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- SANTANA VEGA, L. E. y FELICIANO GARCÍA, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales. El reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
- SANTANA VEGA, L. E., FELICIANO GARCÍA, L. y CRUZ GONZÁLEZ, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- SANTANA VEGA, L. E.; FELICIANO GARCÍA, L. y SANTANA LORENZO, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38
- SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996): *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. EOS.
- SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002). La orientación académica en la universidad. En Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (coord.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.195-204). Aljibe.
- SANTANA VEGA, L. E. y GONZÁLEZ HERRERA, A. (1996): La orientación del alumnado en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.
- SANTANA VEGA, L.E. y RAMOS HERNÁNDEZ, H. (2002): La integración curricular de la orientación académica y profesional en cuarto curso de la ESO. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (coord.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 255-273). Praxis.
- SANTANA VEGA, L. E., ALONSO BELLO, M. E. y FELICIANO GARCÍA, L. A. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61-75. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.27.NUM.3.2016.18800>
- SANTANA VEGA, L. E., ALONSO BELLO, M. E. y FELICIANO GARCÍA, L. A. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista complutense de educación*, 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>

- SANTANA-VEGA, L. E. y PLANAS-DOMINGO, J. (2013). Tutoría y formación inicial del profesorado. En L. E. Santana Vega (coord.). *Educación en secundaria: retos de la tutoría*. Wolters Kluwer.
- SANTANA-VEGA, L. E. y FONTANA-ABAD, M. (2013). Calidad educativa, formación del profesorado y competencias docentes. En L. E. Santana Vega (coord.). *Educación en secundaria: retos de la tutoría*. Wolters Kluwer.
- SANTANA VEGA, L. E., FELICIANO GARCÍA, L. A. y JIMÉNEZ LLANOS, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de educación*, 359, 357-387.
- SANTANA VEGA, L. E., GONZÁLEZ MORALES, M. O. y FELICIANO GARCÍA, L. A. (2016). Entrepreneurship and adolescents. NAER: Journal of New Approaches in Educational Research, 5(2), 123-129. <https://doi.org/10.7821/NAER.2016.7.165>
- SANTANA VEGA, L. E., GÓMEZ, A. M. y FELICIANO GARCÍA, L. A. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 59, 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- SANTANA VEGA, L. E., FELICIANO GARCÍA, L. A. y RUIZ ALFONSO, Z. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, 400, 265-294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-578>
- SANTANA VEGA L. E., FELICIANO GARCÍA L. A., LEÓN GONZÁLEZ-VÉLEZ J. y RUIZ ALFONSO Z. (2023). Perfiles de toma de decisiones académico-profesionales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 449-459. <https://doi.org/10.5209/rced.79388>
- SANTOS GUERRA, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 73-106.
- SCHUMACHER, E. F. (1983): *Lo pequeño es hermoso*. Orbis.
- SEGÚ, M., GONZÁLEZ, E. y ETZEBERRIA, E. (2021). La fotografía de denuncia como herramienta pedagógica. En García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Aláez, M. *Respuestas innovadoras al nuevo perfil de estudiante universitario* (pp. 169-180). Síntesis.
- SOBRADO, L. y CORTES, A. (2009). *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- STERNBERG, R.J. (2002). *Inteligencia Exitosa*. Paidós.
- SUPER, D. (1991): Models of career development. Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: *Career Guidance Services for the 90's*. Lisboa, 47-66.
- WATTS, A. G. (2001). L'éducation en orientation pour les jeunes: les principes et l'offre au Royaume-Uni et dans les autres pays européens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 92-104.

