



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación

TESIS DOCTORAL

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ORIENTADORES
LABORALES EN EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

M^a CRISTINA CEINOS SANZ

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2008



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación

TESIS DOCTORAL

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ORIENTADORES
LABORALES EN EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

AUTORA:

M^a CRISTINA CEINOS SANZ

DIRECTOR:

PROF. DR. LUIS MARTÍN SOBRADO FERNÁNDEZ

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2008



Luís Martín Sobrado Fernández, director da Tese Doutoral realizada por **M^a Cristina Ceinos Sanz**, titulada: “Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación”

FAI CONSTAR

Que a devandita Tese Doutoral posúe os requisitos académicos e científicos necesarios para proceder á súa lectura e defensa pública.

Santiago de Compostela, a 18 de xullo de 2008.

Asdo.: Luís Martín Sobrado Fernández

A mis padres y hermana

AGRADECIMIENTOS

Concluida esta tarea comenzada tiempo atrás, surge el deseo de constatar la deuda que día a día se ha contraído con compañeros/ as, familiares y amigos/as en la elaboración del trabajo que, en páginas sucesivas, se presenta. Todos y cada uno de ellos lo saben, sin embargo, quiero hacer explícito mi agradecimiento a todas aquellas personas que, a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis, me ofrecieron incondicionalmente su apoyo, sobre todo en los momentos más difíciles y de mayor desánimo.

Quiero expresar dicho agradecimiento de modo especial a mi Director de tesis, el Dr. Luis Martín Sobrado Fernández, por su orientación y dedicación a lo largo de este trabajo, así como por su apoyo y la ayuda ofrecida durante todo este tiempo.

Del mismo modo, deseo dejar constancia de mi gratitud a todos los orientadores/as y expertos en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que, de forma generosa y desinteresada, mostraron su interés y entusiasmo colaborando en el estudio empírico que se presenta.

Así mismo, gracias a los/as profesores/as y compañeros/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, concretamente, del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por su apoyo, así como a aquellos amigos/as que, de una u otra manera, me ayudaron y animaron a realizar este trabajo y, aunque no pueden ser citados uno a uno, confío en que sepan reconocerse en estas líneas.

Igualmente, infinitas gracias a mis padres y hermana por su apoyo en todo momento, no sólo en las tareas académicas y relacionadas con la elaboración de dicho trabajo, sino en la construcción de mi proyecto personal de vida.

Por último, no quisiera terminar los agradecimientos sin nombrar a Fernando por sobrellevar conmigo el peso del trabajo realizado, ayuda sin la que esta labor tampoco hubiera sido posible.

Observación: Cada vez que a lo largo del trabajo se hace mención a diversos colectivos se entiende que se hace referencia, indistintamente, a los dos géneros (masculino y femenino).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I. FUNDAMENTACION CONTEXTUAL Y TEÓRICA.....	13
CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL	15
1. La Orientación Profesional como acción informal.....	17
1.1. Etapa filosófica (ideológica)	17
1.2. Fase empirista.....	18
2. Acción sistemática de la Orientación Profesional: Períodos	21
2.1. Inicio (desde principios del siglo XX hasta 1915)	25
2.2. Desarrollo (de 1916 a 1950)	28
2.3. Expansión (de 1951 a 1970)	35
2.4. Generalización (de 1971 en adelante)	39
3. Institucionalización de los Servicios de Orientación Profesional.....	44
3.1. Unión Europea.....	44
3.2. España	58
3.3. Galicia	67
4. Síntesis	73
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL	77
1. Conceptualización y definiciones	79

2. Enfoques	93
2.1. Enfoques no psicológicos	95
2.1.1. Del azar o casualista	95
2.1.2. Económico	95
2.1.3. Sociológico	96
2.2. Enfoques psicológicos	96
2.2.1. Rasgos y Factores	97
2.2.2. Psicodinámico	98
a) Psicoanalítico	98
b) De las necesidades	98
c) Del concepto de sí mismo	99
2.2.3. Enfoques evolutivos o de desarrollo	101
a) De E. Ginzberg	101
b) Basados en la toma de decisiones	102
b.1. Descriptivos	103
b.2. Prescriptivos	103
2.3. Enfoques Globales	105
2.3.1. Socio-Psicológico de P.M. Blau	105
2.3.2. Tipológico de J.L. Holland	106
2.3.3. Socio-Fenomenológico de D.E. Super	109
2.3.4. De aprendizaje social para la toma de decisiones (J.D. Krumboltz)	111
3. Teorías actuales	113
3.1. Contextualismo	113
3.2. Procesamiento cognitivo de la información	115
3.3. Valores	118

3.4. Perspectiva socio-cognitiva.....	120
3.5. De la circunscripción y el compromiso.....	123
3.6. Transiciones.....	130
3.7. Diversidad personal y socio-cultural.....	132
3.8. Género e igualdad.....	137
3.9. Orientación continua.....	141
3.10. Síntesis.....	145
4. Principios de actuación en Orientación Profesional.....	146
4.1. Prevención.....	147
4.2. Desarrollo.....	149
4.3. Intervención contextual.....	150
5. Funciones de la Orientación Profesional.....	151
5.1. Diagnóstica.....	152
5.2. Información y Formación.....	152
5.3. Ayuda y Consejo.....	153
5.4. Consulta.....	154
5.5. Planificación y Organización.....	155
5.6. Evaluación e Investigación.....	155
6. Modelos de intervención en Orientación Profesional.....	156
6.1. Consejo.....	159
6.2. Servicios.....	161
6.3. Programas.....	163
6.4. Consulta.....	165
6.5. Tecnológico.....	168
7. Síntesis.....	175

CAPÍTULO 3. REALIDAD DE LA SOCIEDAD ACTUAL: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO.....	177
Introducción.....	179
1. Desarrollo histórico de la sociedad	180
2. Conceptualización y definiciones	185
3. Caracterización de la sociedad presente.....	192
3.1. Principales características.....	195
3.2. Rápido desarrollo, presencia e impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación	203
3.3. Aparición de una nueva cultura basada en la personalización, la virtualidad y la homogeneización.....	209
4. Globalización y diversidad.....	212
4.1. Económica	215
4.2. Social.....	218
4.3. Política.....	219
4.4. Cultural.....	220
5. Retos de la actual sociedad	222
5.1. Información y Conocimiento: Avances tecnológicos	223
5.2. Cambios socioculturales, económicos, educativos y laborales	228
5.2.1. Socio-culturales	228
5.2.2. En las estructuras económicas	231
5.2.3. En el sistema educativo	232
5.2.4. En el mundo laboral.....	242

5.3. Desafíos tecnológicos y socioeducativos	245
5.3.1. Brecha digital.....	245
5.3.2. Alfabetización digital	253
6. Síntesis	260
CAPÍTULO 4. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	263
1. Origen y evolución de las competencias profesionales.....	265
2. Conceptualización y definiciones	270
2.1. Clarificación de conceptos afines.....	270
2.2. Delimitación conceptual.....	274
2.2.1. Estudio léxico del término competencia.....	274
2.2.2. Algunas definiciones al respecto	275
2.2.3. Hacia una definición de competencia.....	281
3. Enfoques teóricos de las competencias	299
3.1. Conductista.....	300
3.2. Genérico	301
3.3. Integrado o Relacional.....	301
4. Tipología de las competencias profesionales.....	303
4.1. Técnicas, metodológicas, sociales y participativas	303
4.2. Genéricas y específicas	308
5. Cualificación profesional	313
6. Clasificación de las Cualificaciones Profesionales.....	318

7. Cualificación versus Competencia Profesional.....	325
8. Sistema innovador de Cualificaciones Profesionales.....	329
8.1. La experiencia de algunas Comunidades Autónomas: País Vasco y Galicia	344
9. Sociedad actual: Competencias innovadoras	355
10. Roles, funciones y perfil profesional de los Orientadores.....	365
10.1. Principales aspectos del perfil profesional del orientador	370
11. Evaluación, reconocimiento y acreditación de Competencias Profesionales..	387
CAPÍTULO 5. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL	405
Introducción.....	407
1. Definición y delimitación conceptual del término TIC	409
2. Taxonomía.....	415
3. Descripción de las principales herramientas tecnológicas.....	423
4. Aportaciones y debilidades	452
5. Las TIC en el proceso orientador.....	461
5.1. Cambios sociales como consecuencia del desarrollo tecnológico	461
5.2. Nuevo paradigma de la Orientación.....	463
5.3. Modelo de Intervención Tecnológico.....	467

6. Mapa de competencias de las TIC integradas en la Orientación Profesional.....	476
7. Impacto e aplicaciones de las TIC en la Orientación Profesional.....	496
7.1. Principales aplicaciones	504
7.1.1. Recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico	514
7.1.2. Soporte para el asesoramiento, orientación y consulta.....	517
7.1.3. Herramienta de información.....	524
7.1.4. Recurso de comunicación.....	541
7.1.5. Instrumento de formación e investigación.....	544
7.1.6. Medio para la administración y gestión de procesos y acciones de orientación.....	555
8. Desarrollo profesional de los Orientadores.....	561
PARTE II. REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	569
CAPÍTULO 6. DISEÑO Y DESARROLLO EMPÍRICO.....	571
Introducción.....	573
1. Diseño de la Investigación.....	575
1.1. Antecedentes, evolución y situación actual del problema objeto de investigación.....	575
1.2. Formulación del problema de investigación	591
1.3. Objetivos	595
1.4. Variables del estudio	597
1.5. Metodología.....	599
1.6. Población y Muestra.....	602
1.7. Instrumentos de recogida de datos	607

1.8. Características técnicas del cuestionario	619
1.8.1. Fiabilidad	619
1.8.2. Validez.....	620
1.8.2.1.Validez de Contenido	620
1.8.2.2.Validez Estructural o de Constructo: Análisis Factorial	621
1.9. Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	628
2. Presentación y Análisis de Resultados.....	631
2.1. Análisis Descriptivo	631
2.1.1. Perfil personal y profesional de los Orientadores.....	632
2.1.2. Servicio y/o Centro de Orientación en el que desarrollan su labor profesional.....	639
2.1.3. Familiaridad y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación	657
2.2. Análisis Cualitativo	737
CONCLUSIONES	765
BIBLIOGRAFÍA	807
ANEXOS	865

I. CUADROS

Cuadro 1. Aspectos determinantes del inicio de la Orientación Profesional como actividad sistemática.....	23
Cuadro 2. Etapas del desarrollo histórico de la Orientación Profesional	24
Cuadro 3. Servicios externos e internos de Orientación en diversos países europeos.....	50
Cuadro 4. Servicios de Orientación Laboral de carácter externo existentes en los diferentes países de la Unión Europea.....	54

Cuadro 5. Conceptualización y aspectos relevantes del término Orientación Profesional.....	82
Cuadro 6. Clasificación de los planteamientos teóricos existentes	94
Cuadro 7. Clasificaciones de Modelos de Intervención en Orientación Profesional ...	157
Cuadro 8. Desarrollo y aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación	170
Cuadro 9. Posibilidades y limitaciones de los modelos de intervención en Orientación Profesional	172
Cuadro 10. Diferencias entre la Sociedad Industrial y la Sociedad de la Información y del Conocimiento.....	194
Cuadro 11. Términos empleados en diferentes idiomas para referirse a las habilidades o competencias	273
Cuadro 12. Análisis de los principales componentes que integran la competencia profesional así como la finalidad de la misma	281
Cuadro 13. Componentes que integran las competencias	287
Cuadro 14. Finalidad básica de la competencia profesional	295
Cuadro 15. Contenidos de las diferentes tipologías de competencias.....	305
Cuadro 16. Principales aspectos del II Programa Nacional de Formación Profesional.....	333
Cuadro 17. Aspectos definitorios del nuevo entramado social, productivo y educativo.....	357
Cuadro 18. Habilidades necesarias en la sociedad actual.....	364
Cuadro 19. Competencias esenciales en el perfil profesional del orientador.....	375
Cuadro 20. Contextos y finalidades de la Evaluación de Competencias.....	392
Cuadro 21. Clasificación de las TIC en base a las funciones que desempeñan	416
Cuadro 22. Clasificación de los medios tecnológicos en función del uso que hacen de la Red Internet.....	418
Cuadro 23. Clasificación de las herramientas tecnológicas en base a la interacción que permiten y el tipo de comunicación que favorecen	419

Cuadro 24. Clasificación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en base al objetivo a lograr y de los agentes implicados en el proceso de comunicación.....	420
Cuadro 25. Clasificación de las herramientas TIC	422
Cuadro 26. Competencias básicas en TIC	484
Cuadro 27. Mapa de competencias TIC	489
Cuadro 28. Fortalezas y debilidades generales del cuestionario postal y vía correo electrónico	609
Cuadro 29. Principales características del perfil personal y profesional de la muestra encuestada.....	639
Cuadro 30. Principales rasgos del servicio y/o centro en el que el colectivo de orientadores desempeña su labor profesional.....	656
Cuadro 31. Funciones y tareas propias de la Orientación	689
Cuadro 32. Principales aspectos sobre el uso de las TIC	753
Cuadro 33. Aspectos relevantes en torno a las habilidades tecnológicas.....	757
Cuadro 34. Aspectos relevantes sobre la formación en materia TIC	763

II. GRÁFICOS

Gráfico 1. Relación entre los tipos de personalidad y los ambientes propuestos por Holland	108
Gráfico 2. Relación diádica establecida en el modelo de Counseling.....	160
Gráfico 3. Relación triádica establecida en el modelo de Consulta	166
Gráfico 4. Evolución histórica (en los últimos tiempos) de los requerimientos profesionales.....	267
Gráfico 5. Conexión de las capacidades con las competencias.....	292
Gráfico 6. Relación existente entre cualificación individual, estructural e institucional	324
Gráfico 7. Elementos que configuran el perfil profesional	366
Gráfico 8. Etapas a seguir en la elaboración del Pasaporte Profesional.....	398
Gráfico 9. Distribución de la muestra por Comunidades Autónomas.....	606

Gráfico 10. Distribución de la muestra por género	633
Gráfico 11. Distribución de la muestra por edad.....	633
Gráfico 12. Distribución de la muestra según el nivel académico cursado.....	634
Gráfico 13. Distribución del colectivo estudiado según la formación específica cursada en materia de Orientación.....	635
Gráfico 14. Distribución de la muestra según la formación tecnológica cursada	635
Gráfico 15. Distribución de la muestra según su experiencia laboral en el ámbito de la Orientación Profesional	636
Gráfico 16. Distribución de la muestra según su dedicación a las tareas de orientación desempeñadas	637
Gráfico 17. Distribución de la muestra según su experiencia en el empleo de las TIC.....	637
Gráfico 18. Distribución de la muestra en función del tipo de organización en el que desempeñan su labor profesional.....	640
Gráfico 19. Servicios ofertados por las instituciones y/o centros de Orientación.....	641
Gráfico 20. Distribución de los servicios ofertados	641
Gráfico 21. Número de destinatarios atendidos anualmente	642
Gráfico 22. Ámbito sociocultural de procedencia de los destinatarios de los Servicios de Orientación.....	642
Gráfico 23. Grupos de destinatarios atendidos por los Servicios de Orientación	644
Gráfico 24. Recursos hardware a disposición de los Orientadores	646
Gráfico 25. Recursos hardware a disposición de los usuarios de los Servicios de Orientación	648
Gráfico 26. Recursos software a disposición de los Orientadores	650
Gráfico 27. Recursos software a disposición de los usuarios de los Servicios de Orientación	651
Gráfico 28. Políticas TIC del Centro y/o Servicio de Orientación: Necesidades formativas de los Orientadores.....	652
Gráfico 29. Políticas TIC del Centro y/o Servicio de Orientación: Necesidades formativas de los usuarios	653

Gráfico 30. Políticas TIC del Centro y/o Servicio de Orientación: Necesidades de equipamiento tecnológico.....	653
Gráfico 31. Distribución de la muestra según el uso que hacen de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional	657
Gráfico 32. Distribución de la muestra en función del espacio geográfico en el que emplean las herramientas tecnológicas	657
Gráfico 33. Motivos justificativos de la no utilización de recursos TIC.....	658
Gráfico 34. Grado medio de familiaridad con las diferentes destrezas tecnológicas ...	660
Gráfico 35. Familiaridad con las Habilidades Generales	663
Gráfico 36. Familiaridad con las habilidades relacionadas con los Procesadores de Textos	665
Gráfico 37. Familiaridad con las habilidades vinculadas con las Hojas de Cálculo	667
Gráfico 38. Familiaridad con las habilidades referidas a las Presentaciones	668
Gráfico 39. Familiaridad con las habilidades relacionadas con las Bases de Datos	670
Gráfico 40. Familiaridad con las habilidades relacionadas con los Gráficos.....	672
Gráfico 41. Familiaridad con las habilidades relacionadas con el Correo Electrónico.....	674
Gráfico 42. Familiaridad con las habilidades relacionadas con Internet/ Intranet	676
Gráfico 43. Familiaridad con las habilidades referidas al Entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario	678
Gráfico 44. Familiaridad con las habilidades referidas al Entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador.....	680
Gráfico 45. Familiaridad con otras habilidades TIC	682
Gráfico 46. Uso medio de determinadas herramientas TIC en la implementación de las funciones de Orientación.....	691
Gráfico 47. Empleo de las TIC en tareas de diagnóstico.....	692
Gráfico 48. Utilización de las TIC en tareas de orientación personal/ grupal.....	694
Gráfico 49. Uso de las TIC en tareas de ayuda y consejo	695
Gráfico 50. Empleo de las TIC en tareas de formación.....	696
Gráfico 51. Utilización de las TIC en tareas de información	697

Gráfico 52. Empleo de las herramientas tecnológicas en tareas de evaluación	698
Gráfico 53. Frecuencia de uso del teléfono en las funciones orientadoras (%).....	701
Gráfico 54. Frecuencia de uso del correo electrónico en las funciones orientadoras (%)	703
Gráfico 55. Frecuencia de uso del Chat en las funciones orientadoras (%)	705
Gráfico 56. Frecuencia de uso del Web forum en las funciones orientadoras (%)	707
Gráfico 57. Frecuencia de uso de la videoconferencia en las funciones orientadoras (%)	709
Gráfico 58. Utilización de los recursos tecnológicos en tareas de orientación presencial y a distancia.....	713
Gráfico 59. Frecuencia de uso de las TIC en la implementación de funciones de orientación a través de relaciones presenciales (%)	715
Gráfico 60. Frecuencia de uso de las TIC en el desarrollo de las funciones de orientación a través de interacciones a distancia (%)	718
Gráfico 61. Utilización media de las TIC en la atención ofrecida a los destinatarios en base al tipo de interacción establecida.....	722
Gráfico 62. Frecuencia media del uso de las TIC con los destinatarios en las interacciones presenciales.....	724
Gráfico 63. Frecuencia de uso de las TIC con los diferentes colectivos de destinatarios en las interacciones presenciales	726
Gráfico 64. Frecuencia media del uso de las herramientas tecnológicas con los destinatarios en las relaciones a distancia.....	727
Gráfico 65. Frecuencia de uso de las TIC con los diferentes colectivos de destinatarios en las interacciones a distancia.....	729
Gráfico 66. Utilización de las herramientas tecnológicas en la elaboración de contenidos y materiales de orientación.....	731
Gráfico 67. Frecuencia de uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de contenidos y materiales de orientación.....	733
Gráfico 68. Interés por desarrollar habilidades y conocimientos en materia TIC.....	735
Gráfico 69. Motivos justificativos del interés por adquirir conocimientos y destrezas tecnológicas.....	736

Gráfico 70. Motivos justificativos del no interés por adquirir conocimientos y destrezas TIC	737
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

III. TABLAS

Tabla 1. Población y muestra del estudio	604
Tabla 2. Distribución de los orientadores que conforman la muestra por Comunidades Autónomas.....	606
Tabla 3. Análisis de Fiabilidad.....	620
Tabla 4. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 1	623
Tabla 5. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 2	624
Tabla 6. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 3	625
Tabla 7. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 4	625
Tabla 8. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 5	626
Tabla 9. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 6	627
Tabla 10. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 7	627
Tabla 11. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 8	628
Tabla 12. Recursos TIC disponibles en los Servicios de Orientación: Hardware.....	645
Tabla 13. Recursos TIC disponibles en los Servicios de Orientación: Software	649
Tabla 14. Promedio de la familiaridad de los orientadores con las diversas tipologías de habilidades tecnológicas	659
Tabla 15. Familiaridad con las Habilidades Generales para el empleo de las herramientas TIC en el desarrollo de la práctica orientadora.....	662
Tabla 16. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Procesadores de Textos	664
Tabla 17. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Hojas de Cálculo.....	666
Tabla 18. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Presentaciones.....	668
Tabla 19. Familiaridad con habilidades para el uso de Bases de Datos	669
Tabla 20. Familiaridad con habilidades para el uso de Gráficos.....	671
Tabla 21. Familiaridad con habilidades para la utilización del Correo Electrónico.....	673

Tabla 22. Familiaridad con habilidades vinculadas con el uso de Internet/ Intranet....	675
Tabla 23. Familiaridad con habilidades para el uso de Entornos de Red y aprendizaje a distancia como usuario	677
Tabla 24. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Entornos de Red y aprendizaje a distancia como administrador.....	679
Tabla 25. Familiaridad con otras habilidades TIC	681
Tabla 26. Uso medio por parte de los orientadores de diferentes herramientas TIC en el desarrollo de las funciones orientadoras.....	690
Tabla 27. Uso medio de las TIC en tareas de diagnóstico.....	692
Tabla 28. Uso medio de las TIC en tareas de orientación personal/ grupal	693
Tabla 29. Uso medio de las TIC en tareas de ayuda y consejo	694
Tabla 30. Uso medio de las TIC en tareas de formación.....	695
Tabla 31. Uso medio de las TIC en tareas de información.....	696
Tabla 32. Uso medio de las TIC en tareas de evaluación.....	697
Tabla 33. Frecuencia de uso de las TIC en las funciones propias del perfil orientador.....	699
Tabla 34. Frecuencia de uso del teléfono en tareas de orientación	702
Tabla 35. Frecuencia de uso del correo electrónico en la implementación de tareas de orientación	704
Tabla 36. Frecuencia de uso del Chat en la implementación de tareas de orientación	706
Tabla 37. Frecuencia de uso del Web-forum en tareas de orientación.....	708
Tabla 38. Frecuencia de uso de la videoconferencia en tareas de orientación	710
Tabla 39. Uso de las TIC en tareas de orientación en función del tipo de relación establecida entre orientador y destinatario de la acción	714
Tabla 40. Frecuencia media del uso de las TIC en las funciones orientadoras desarrolladas a través de interacciones presenciales (%)	715
Tabla 41. Frecuencia de uso de las TIC en la implementación de acciones de orientación a través de interacciones presenciales	716
Tabla 42. Frecuencia media del uso de las TIC en las funciones orientadoras desarrolladas a través de interacciones a distancia.....	717

Tabla 43. Frecuencia de uso de las TIC en la implementación de acciones orientadoras a distancia	719
Tabla 44. Uso medio de las TIC en función del grupo de destinatarios atendidos y de la tipología de relación establecida entre orientador y sujeto orientado.....	723
Tabla 45. Frecuencia de uso de las TIC por los orientadores en las relaciones de carácter presencial en función del colectivo de destinatarios atendido	725
Tabla 46. Frecuencia de uso de las TIC por los orientadores en las interacciones a distancia en función de los grupos de destinatarios atendidos	728
Tabla 47. Frecuencia de uso de las TIC en el desarrollo de contenidos y materiales de orientación	732
Tabla 48. Aspectos comunes y diferenciales de las respuestas ofrecidas por los sujetos entrevistados a cada una de las preguntas formuladas	739

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

A comienzos del siglo XXI, nos encontramos inmersos en una realidad caracterizada por rápidas y continuas transformaciones en la totalidad de ámbitos y sectores que configuran el entramado social actual. Esta nueva sociedad no surge de modo casual, sino que es el resultado de un proceso de desarrollo originado en décadas anteriores.

Diferentes autores (Castells, 1998; Marí, 2000; Lucas, 2000; Majó y Marquès, 2002; Cabero, 2002) han caracterizado el nuevo tipo de sociedad, con el principal objetivo de dar a conocer los factores y fenómenos que lo originaron, sus rasgos más característicos, así como las transformaciones y consecuencias derivadas de tales fenómenos.

Los principales factores originarios del actual conglomerado social en los últimos años son múltiples y diversos, aunque destaca la introducción y desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), así como los avances y desarrollos acontecidos en el ámbito de la informática y de las telecomunicaciones. En consecuencia, la información y las comunicaciones se convierten en pilares clave de la sociedad actual.

De un modo progresivo, el conocimiento adquiere una importancia vital, por lo que la información y el conocimiento se consideran valores en auge, llegando a considerarse elementos clave en el momento de establecer una denominación a la sociedad presente: Sociedad de la Información y del Conocimiento.

“A esta sociedad emergente de esta nueva cultura la llamamos sociedad de la información, nombre con el que enfatizamos que el gran cambio entre la sociedad industrial y la sociedad actual está en la diferencia de la actividad fundamental que realizan las personas, cada vez menos centrada en la industria y más vinculada a la gestión de la información. Y como la información cuando alcanza su máximo valor es cuando se convierte en conocimiento aplicable a las diversas actividades, a la sociedad de la información también la denominamos sociedad del conocimiento”. (Majó y Marquès, 2002:30-31)

Por tanto, desde finales del último cuarto del siglo pasado, está teniendo lugar una revolución tecnológica, en la que los cambios más significativos tienen que ver con todo aquello relacionado con la digitalización de la información e integración y uso generalizado de las TIC, aspectos todos ellos favorecedores de una auténtica revolución

en el escenario científico y cultural, lo que ha provocado el tránsito de una sociedad industrial a una basada en la información o sociedad informatizada.

Cada época hace uso de unas tecnologías que sirven de base de su desarrollo y adecuado funcionamiento, siendo las TIC la idiosincrásica hoy en día. Las herramientas tecnológicas, uno de los principales motores de la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento, se han introducido de forma generalizada en la totalidad de ámbitos y sectores, llegando a convertirse, en consecuencia, en recursos básicos y necesarios en el desarrollo e implementación de, prácticamente, la totalidad de actividades que, hoy en día, se realizan, independientemente del sector en el que éstas tengan lugar. Esto implica importantes y considerables cambios en todas las esferas de nuestra vida, siendo necesario, en consecuencia, que la sociedad en general y cada uno de los sujetos en particular se adapte a tales transformaciones.

En este nuevo entramado social, caracterizado por profundas transformaciones y por la presencia masiva de medios tecnológicos, surgen nuevos métodos y recursos, así como nuevas formas sociales de trabajo, lo que exige una capacidad de adaptación constante a los mismos por parte de todos los profesionales, consecuencia directa de la demanda actual de personal cualificado. Sebastián y Sánchez García (2000) afirman al respecto que los perfiles de competencia demandados por muchas empresas a aquellos sujetos que desean incorporarse al mercado de trabajo tienden a responder a unos requerimientos generales (conocimiento de idiomas, de informática, experiencia en el sector de la actividad de la empresa o en el extranjero, estudios superiores, de postgrado, movilidad geográfica y funcional del candidato y disponibilidad para cambiar de puesto de trabajo), complementados con otros propios de la personalidad del sujeto (iniciativa, responsabilidad, capacidad de trabajo, espíritu de equipo, capacidad para las relaciones humanas y la comunicación, capacidad de adaptación, de aprendizaje, formación sólida, dotes de mando y de liderazgo, así como motivación). Estos últimos constituyen las competencias del “saber ser” y “saber estar”, por lo que este componente personal y social ha de complementar a aquellos otros de carácter técnico y metodológico, el “saber” y “saber hacer” respectivamente, siendo todas y cada una de ellas las que atribuyan al sujeto la capacidad para realizar un desempeño profesional eficiente y, en consecuencia, ser competente.

Estamos inmersos en una época caracterizada por una enorme diversidad de transformaciones y modificaciones que, junto con los demás rasgos característicos del momento actual, han incidido, directa o indirectamente, en el ámbito orientador, ya que

las mutaciones experimentadas en los últimos años a nivel social, cultural, económico, educativo, etc. han generado nuevas demandas y exigencias, aspectos todos ellos que pueden derivar en un mayor nivel de desorientación: aumento de los períodos de transición a afrontar; mayor número de profesiones llegado el momento de escoger; mayor movilidad y flexibilidad laboral; nuevos conocimientos, destrezas y competencias; creciente multiculturalismo; etc. Todo ello implica un aumento de la demanda y de las necesidades de orientación.

En consecuencia, esta disciplina ha de replantear sus presupuestos teóricos, por lo que el concepto de Orientación ha de redefinirse en función de las demandas y exigencias planteadas por la sociedad de hoy en día, con el propósito de seguir un ritmo acorde con el momento actual. Por tanto, la Orientación no debe concebirse desde un punto de vista restringido, centrado, únicamente, en la transición del mundo educativo al laboral, sino que debe adoptar un nuevo paradigma basado en la Orientación a lo largo de la vida (lifelong guidance).

Dentro de esta nueva concepción, las finalidades de los procesos orientadores hacen referencia a una pluralidad diversa de destinatarios, de acciones, de lugares y de metodologías de intervención. Cada destinatario planteará demandas específicas y diferentes de información, de formación y asesoramiento, por lo que, de estas necesidades, se derivarán respuestas “únicas” a cada uno de los casos, aspecto realmente complejo en las acciones orientadoras.

Con el propósito de ofrecer una solución concreta a la pluralidad de sujetos y situaciones, es lógico pensar en la necesidad de modificar algunos factores como podría ser la introducción de cambios en las estructuras con el fin de favorecer un trabajo colaborativo, no sólo entre los técnicos en orientación, sino también, con otros agentes o servicios existentes en la zona; nuevos métodos, recursos; etc.

En consecuencia, el aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida, se convierte en elemento fundamental para favorecer la adaptación a los cambios producidos en todos los escenarios. En este sentido, desde la década de 1990, existen referencias al respecto en documentos de la Comisión Europea, como el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1995) y el informe de Delors (1996) *La educación encierra un tesoro*. En el año 2000, se aprueba el *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*, donde la promoción de la ciudadanía activa y el fomento de la capacidad de inserción profesional se convierten en metas prioritarias. En base a esto, la educación deberá adoptar nuevos

enfoques, más acordes con el momento actual, con el propósito de poder afrontar la totalidad de cambios experimentados.

El ámbito orientador no ha permanecido ajeno a las mutaciones y transformaciones producidas en los últimos años, ya que, de manera muy similar a lo acontecido en los restantes sectores, de manera continuada, se han generado cambios en sus procesos, favoreciendo, paralelamente, la posibilidad de ofrecer servicios de orientación mucho más acordes con las demandas y necesidades formuladas socialmente.

Son múltiples las posibilidades que las TIC ofrecen en el marco orientador, pudiendo llegar a desempeñar un papel importante en el mismo.

Diferentes autores han destacado los aspectos favorables (Marco, 1995; Repetto y Malik, 1998; Repetto, 2002; Sobrado y otros, 2002b; Pantoja, 2004) y limitaciones de las herramientas tecnológicas (Repetto y Malik, 1998; Cabero, 2003; Sobrado, 2004b). Sin embargo, estos recursos pueden desempeñar un papel fundamental en Orientación. Al igual que sucede con aquellos otros de carácter no tecnológico, estos deben concebirse como soporte o elemento de apoyo de sus procesos, no suponiendo, en ningún momento, la sustitución de la relación directa que, en ocasiones, es imprescindible mantener entre orientador y sujeto orientado.

En base a lo expuesto, podemos hablar del impacto provocado por las TIC en Orientación, en donde destacan los siguientes aspectos:

- 1°.- Introducción de las herramientas tecnológicas en Orientación Profesional.
- 2°.- Uso de las múltiples posibilidades y potencialidades que estos recursos ofrecen.
- 3°.- Nuevos entornos de orientación a distancia.
- 4°.- Cambios en el perfil profesional de los orientadores.
- 5°.- Desarrollo de nuevas competencias y habilidades tecnológicas.
- 6°.- Necesidad de formación continua para poder afrontar los múltiples cambios existentes.

Sin embargo, a pesar de las muchas posibilidades que dichas herramientas ofrecen en este ámbito de intervención, las experiencias existentes en lo que respecta al uso de las mismas en Orientación no son muy abundantes, existiendo algunos factores que dificultan u obstaculizan el empleo de éstas:

- a) Falta de recursos e instrumentos adecuados.
- b) Escasa preparación o falta de formación de los orientadores en lo que respecta a los aspectos técnicos y al uso que puede hacerse de las mismas.
- c) Actitudes negativas, falta de motivación, inseguridad y miedo al cambio por parte de los especialistas en orientación.
- d) Falta de experiencia en la aplicación de las TIC en dicho ámbito de intervención.

Estas dificultades u obstáculos también se evidencian en las investigaciones desarrolladas sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación. En la actualidad, los estudios realizados al respecto son parciales, aunque existen autores que han centrado sus esfuerzos en ahondar en determinados aspectos como la presencia, implicación e impacto de los recursos tecnológicos en este ámbito de intervención. En consecuencia, es preciso apuntar, entre otros, los trabajos realizados por Watts (1986, 1996, 2002), Sampson (1999a, 2001, 2002, 2005) y Offer (1993, 1997, 2000, 2003), de donde se derivan los siguientes aspectos:

- 1º.- Etapas del desarrollo experimentado por la incidencia de las TIC en Orientación.
- 2º.- Potencialidades y posibilidades de los medios tecnológicos en el ámbito orientador.
- 3º.- Formación del colectivo de orientadores, haciendo especial hincapié en lo relacionado con los recursos TIC.
- 4º.- Estándares de competencia para el desarrollo de sistemas de orientación basados en Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- 5º.- Clasificación de las herramientas tecnológicas.
- 6º.- Habilidades tecnológicas de cara a hacer uso de las TIC en el desarrollo de la labor profesional propia del colectivo de orientadores.

Dentro de las investigaciones existentes sobre la temática que nos ocupa, merece especial atención el Proyecto Europeo “ICT-Skills for Guidance Counsellors” (<http://www.ictskills.org/>), desarrollado entre el año 2002-2005 y en el que participaron expertos de cinco países: Italia, Alemania, España, Rumanía y Reino Unido. Su principal objetivo consistió en identificar aquellas competencias consideradas básicas y necesarias para los orientadores en lo que respecta al uso de las Tecnologías de la

Información y de la Comunicación en el desarrollo de su trabajo. Como resultado, se diseñó un mapa de competencias TIC, básicas para el desarrollo e implementación de la orientación profesional a través de dichos recursos, así como un modelo de formación basado en el mismo.

En este contexto, cabe situar nuestra investigación: **Diagnóstico de las competencias de los Orientadores Laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación**. La importancia de nuestra elección radica en la escasez de investigaciones, más allá de las mencionadas con anterioridad, referidas a las herramientas TIC en el ámbito de la Orientación Profesional. En relación con lo anterior, en esta investigación, se pretende, en líneas generales, conocer el grado de utilización que el colectivo de orientadores que forman parte del estudio hacen de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su labor profesional, con el propósito de detectar las competencias que poseen, así como posibles necesidades que, en cierto modo, pueden dificultar u obstaculizar el empleo de tales recursos e instrumentos.

Para afrontar este cometido, tomamos como referente el citado Proyecto, en el cual participamos como miembro equipo investigador implicado en la realización de ciertas tareas y actividades.

Dada la amplitud del colectivo de orientadores existente en nuestro país, se consideró oportuno, en su momento, contar como muestra con los profesionales pertenecientes a tres organizaciones que ofreciesen sus servicios y desarrollasen sus acciones de Orientación en el marco nacional: Red de Orientadores de FOREM, Cruz Roja y Red Araña. De este modo, se estaría en condiciones de llevar a cabo una primera aproximación al uso que este colectivo hace de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional, realizando, en consecuencia, una investigación de naturaleza descriptiva, que permitiría describir, de modo más preciso y objetivo, su situación concreta.

Para la realización de dicha investigación, se tomaron como referente las aportaciones de la literatura especializada (revisión de estudios, informes, investigaciones) existente en relación con la Orientación Profesional, características de la sociedad actual, competencias profesionales y Tecnologías de la Información y de la Comunicación; disposiciones normativas (fundamentalmente, en materia de Orientación Profesional), así como las opiniones de los orientadores que conforman la muestra y de los expertos en Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación implicados en dicho estudio (a través de cuestionarios y entrevistas).

Las finalidades formuladas en el presente trabajo son las siguientes:

- 1^a.- Describir la evolución y desarrollo histórico experimentado por la Orientación Profesional.
- 2^a.- Estudiar y sintetizar los fundamentos teóricos de la Orientación Profesional.
- 3^a.- Caracterizar y describir los principales rasgos de la realidad social actual: Sociedad de la Información y del Conocimiento.
- 4^a.- Exponer el desarrollo experimentado por las competencias profesionales.
- 5^a.- Delimitar conceptualmente y describir las principales Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- 6^a.- Analizar las principales implicaciones e impacto provocado por las TIC en Orientación Profesional.
- 7^a.- Realizar una investigación empírica sobre la utilización que el colectivo de orientadores profesionales realiza de las TIC en el desarrollo de su función.

La metodología empleada combina métodos cuantitativos y cualitativos que, de forma conjunta y complementándose mutuamente, sirven como medio adecuado para alcanzar los objetivos propuestos, al posibilitar, con la utilización combinada de diferentes técnicas e instrumentos, el acceso a conocimientos que el uso exclusivo de una metodología concreta no nos aportaría.

En el proceso de recogida de datos, se utilizó como técnica cuantitativa un cuestionario amplio, compuesto por diferentes escalas de valoración. Con posterioridad, los datos obtenidos se analizaron a través del programa informático SPSS para Windows versión 14.0, existente en aquel momento.

Así mismo, como técnica cualitativa, se hizo uso de la entrevista, en la que participaron expertos en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, así como orientadores con el propósito de complementar la descripción y comprensión del tópico a estudiar en el presente trabajo de investigación.

En coherencia con lo expuesto, estructuramos la presente tesis doctoral en dos bloques: un primero, relativo a la contextualización y fundamentación teórica, donde se estudian los diferentes estadios evolutivos del desarrollo histórico experimentado por la Orientación Profesional, así como los principales aspectos teóricos de esta disciplina, desarrollo de la sociedad actual, competencias profesionales y Tecnologías de la Información y de la Comunicación; y un segundo en el que se presenta la investigación empírica realizada.

La parte contextual y teórica se estructura en los cinco primeros capítulos y la segunda en uno, finalizando con las conclusiones, referencias bibliográficas correspondientes y anexos.

En el **capítulo primero**, se revisan los antecedentes de la Orientación Profesional y el desarrollo histórico experimentado por esta disciplina, describiendo los diferentes períodos evolutivos para, con posterioridad, centrarnos en la institucionalización de los Servicios de Orientación Profesional en el ámbito europeo, estatal y autonómico.

En el **segundo capítulo**, se recogen las bases teóricas de la Orientación Profesional de cara a favorecer la comprensión de la concepción actual, su conceptualización, los diferentes enfoques teóricos, teorías actuales, principios de actuación, funciones, así como los modelos de intervención.

El **capítulo tercero** contiene la caracterización de la realidad social actual, Sociedad de la Información y del Conocimiento. Para ello, se analiza su desarrollo histórico, se presentan diversas definiciones y se describen sus principales características, haciendo especial referencia a los retos que el actual conglomerado social ha de afrontar.

Por su parte, en el **capítulo 4**, se profundiza en el origen y desarrollo experimentado por las competencias profesionales, realizando un análisis sobre dicho constructo. Con este propósito, se define este término, así como otros conceptos afines, estudiando los diferentes enfoques teóricos y las diversas tipologías de competencias existentes. Finalmente, se hace referencia a las competencias profesionales demandadas en la actualidad, los roles y funciones de los orientadores, así como al sistema de evaluación, reconocimiento y acreditación de las mismas.

En el **capítulo quinto**, se realiza la conceptualización, clasificación y descripción de las principales herramientas tecnológicas, sus aportaciones y limitaciones, así como sus aplicaciones más relevantes en el ámbito orientador: como recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico; soporte para el asesoramiento, orientación y consulta; instrumento de información; recurso de comunicación; instrumento de formación e investigación; así como medio para la administración y gestión de procesos y acciones de orientación.

La segunda parte, constituida por el **capítulo sexto**, contiene las principales aportaciones realizadas desde la investigación existente sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación Profesional, así como la descripción del estudio empírico realizado, referido al Diagnóstico de las competencias de los

Orientadores Profesionales en el uso de las herramientas TIC, donde se expone el diseño de la investigación, la presentación y análisis de resultados.

Con posterioridad, tomando como referente las finalidades formuladas en el presente trabajo y en base a la revisión de la literatura teórica realizada y de los resultados obtenidos en la investigación empírica, se extraen las principales conclusiones de la tesis, resaltando la relevancia de la utilización sistemática de las TIC en el quehacer profesional del Orientador.

Cierra el presente estudio el apartado de la Bibliografía junto con los Anexos en los que se recogen los instrumentos empleados para llevar a cabo el proceso de recogida de datos en la presente investigación, completado con índices de cuadros, gráficos y tablas. Finalmente, queremos dejar constancia de la importancia de entender este trabajo, así como los resultados que se ofrecen en el mismo en el contexto y momento concreto en el que fue elaborado. Complementariamente a la dificultad que puede entrañar la elaboración de una tesis, no deben olvidarse los continuos cambios producidos en la sociedad actual, así como el avance tecnológico que acontece en dicho período, lo que, con frecuencia, implica el riesgo del desfase rápido de conocimientos, métodos, etc. y, en cierto modo, de resultados derivados de trabajos de investigación basados en determinadas temáticas, como es el caso del que se presenta, centrado en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, sometidas, de forma continuada, a rápidas transformaciones y mutaciones en una vertiginosa aceleración que podríamos considerar exponencial.

**PARTE I. FUNDAMENTACIÓN
CONTEXTUAL Y TEÓRICA**

**CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN Y DESARROLLO
HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN
PROFESIONAL**

CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

1. La Orientación Profesional como acción informal

En un primer momento, han de apuntarse dos etapas bien diferenciadas de la Orientación Profesional, haciendo referencia la primera de ellas a sus orígenes, momento en el cual dicha disciplina no se consideraba como tal ni era concebida como actividad formal (desde las sociedades antiguas hasta finales del siglo XIX), mientras que la segunda se centra en el período comprendido entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, período en el que se comienza a hablar de Orientación Profesional como actividad formal, produciéndose, a partir de este momento, la perspectiva que desembocará en la concepción actual.

Si partimos de lo que acaba de comentarse, el período en que la Orientación Profesional se consideraba actividad informal tiene sus inicios, según Álvarez González (1999:55), “en los comienzos de la humanidad, en donde se pueden encontrar algunos intentos intuitivos de ayuda y consejo al individuo, sobre todo en momentos críticos.”

Así pues, este amplio período, que puede denominarse, también, precientífico, se caracteriza por la aparición de numerosas aportaciones y formulaciones que, años más tarde, servirían de base y fundamento de lo que, con posterioridad, se denominaría Orientación Profesional. De acuerdo con Beck (1973), este período está compuesto por dos etapas diferenciadas: Filosófica (ideológica) y Empirista.

1.1. Etapa filosófica (ideológica)

Abarca el período comprendido desde la Antigüedad hasta el Renacimiento. Durante toda esta etapa, educadores, religiosos, filósofos y pensadores establecieron funciones y desarrollaron actividades en el ámbito de lo que, hoy en día, podría considerarse Orientación Profesional, a pesar de que no se consolidaría ni como conocimiento científico ni como actividad formal. Así pues, en esta fase, la orientación que se ofrecía, realizada a través del consejo y la ayuda prestada, se caracterizaba, entre otros aspectos, por tener un carácter filosófico, mágico y religioso, por lo que las personas, durante este período, realizaban unas elecciones influidas y mediatizadas por numerosos y diversos factores en función del momento histórico en que nos situemos. Como ejemplificación

de esta idea, es preciso apuntar que las elecciones se hacían en función del rango que ocupaba la familia y/ o de la profesión desempeñada por el padre (Sociedades Griegas), por el “pater familias”, quien decidía el oficio de sus hijos (Etapa Romana), por herencia y tradición (Edad Media), así como por la clase social a la que el sujeto pertenecía (etapa comprendida entre Carlomagno y el Renacimiento).

Sin embargo, a pesar de la existencia, desde la Antigüedad hasta la Edad Media, de diversas formulaciones con este carácter, pueden señalarse otras de índole diferenciado, como las realizadas, en su momento, por Ramón Llull en su obra *Llibre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna*, publicada originariamente en 1283, donde afirma que, en el proceso educativo de las personas, no deben dejarse al margen sus características y rasgos, ya que la elección profesional que realicen será aquella para la que, en principio, presenten mayor adecuación. Por tanto, en las aportaciones formuladas por este autor, ya se puede entrever la relación que ha de existir entre las capacidades propias y características de un sujeto y la ocupación que éste seleccione.

1.2. Fase empirista

Abarca desde el Renacimiento (siglo XV) hasta el siglo XIX. Este período se caracteriza, básicamente, por las mutaciones producidas en las concepciones que, hasta ese momento, habían existido en lo que se refiere al hombre y por tener lugar el primer asentamiento de lo que, posteriormente, podrían considerarse las bases teóricas y científicas de la Orientación Profesional. En esta etapa, contrariamente a lo que sucedía en la anterior, la elección la realizaban los sujetos en base a la educación cursada y en función de sus principales rasgos característicos.

En este momento, aparecen, también, diversas personalidades que nos ofrecerán sus experiencias y publicaciones. Podemos afirmar que nos encontramos en un momento en el que, en cierto modo, aparecen aquellos autores que sentarán las bases de lo que años más tarde se denominará Orientación Profesional. A continuación, se señalan algunos de los precursores de dicha disciplina, así como sus principales aportaciones.

- **Paracelso** (1493-1536): Se centró en el estudio de las enfermedades sufridas por los mineros y en las condiciones físicas requeridas para el desempeño de esta profesión. De forma complementaria y con el propósito de prevenir las

enfermedades más comunes para este colectivo, formuló una serie de normas y sugerencias.

- **Rodríguez Sánchez de Arévalo** (1404-1470): Defendía la importancia que ha de concederse, en el proceso de elección vocacional, a la información, ya que la totalidad de decisiones y elecciones que una persona adopte y realice han de estar fundamentadas. Para este autor, los rasgos característicos de una persona también eran importantes, ya que estos podían determinar o influir en el desempeño de una profesión concreta.

Su obra *Speculum Vitae Humanae*, publicada en el año 1468, puede llegar a considerarse uno de los tratados más antiguos en lo que a la presentación de diversas ocupaciones con los correspondientes requisitos exigidos y/o necesarios para su desempeño se refiere.

- **Luis Vives** (1492-1540): En el año 1538, escribe su obra *De anima et vita*, donde plantea la necesidad de que, en los centros educativos, el profesorado, de forma periódica, mantenga reuniones con el propósito de conocer, analizar y comprender el comportamiento de los alumnos y, en función de las habilidades, actitudes, características, etc. de cada uno de ellos, recomiende la realización de unos u otros estudios.
- **Juan Huarte de San Juan** (1529-1588): En su obra *El examen de los ingenios para las ciencias*, defiende la idea de que cada sujeto nace con unas características, capacidades, cualidades, etc. que dependen más de factores hereditarios que de la educación recibida y del contexto en el que el éste se desarrolla. La totalidad de rasgos le hacen único y diferente de todos los demás, al tiempo que hacen que sea más adecuado para el desempeño de una u otra ocupación. El hecho de que este autor considere estos aspectos previamente a la elección vocacional, le lleva a ser considerado como uno de los precursores del Enfoque de Rasgos y Factores.

- **Pascal** (1623-1662): En una de sus obras, *Pensée*, publicada en 1660, expresaba su preocupación por el hecho de que los procesos de elección profesional se llevaran a cabo bajo criterios de arbitrariedad, siendo esta decisión una de las más importantes en el transcurso de la vida de las personas.
- **Leibnitz** (1646-1716): Defendía que la educación cursada y recibida por una persona presentaba una importancia vital en la posterior elección profesional, ya que consideraba que el desempeño de cualquier profesión requería una formación específica y adecuada.

De forma complementaria a lo expuesto, cabe apuntar que, a partir del siglo XVII, los gremios y cofradías existentes pierden importancia a favor de los oficios libres. Paulatinamente, la tradición irá perdiendo peso, al tiempo que la educación cursada por cada persona, así como las habilidades y rasgos que la caracterizan cobran mayor importancia, debido a que nos encontramos en un momento en el que se comienza a demandar personal cualificado. En el siglo XVIII, como consecuencia de la Revolución Francesa, la denominada “Le de Chatelier” de 1791 suprime las cofradías, gremios y hermandades existentes hasta ese momento, instaurándose el principio de libertad de trabajo e igualdad de oportunidades. Es, a partir de aquí, cuando se suprimen los privilegios otorgados y derivados de la tradición, convirtiéndose la educación y la libertad en principales determinantes de la elección profesional.

A lo largo del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se produce la Revolución Industrial, así como la crisis sociolaboral derivada de la misma, caracterizándose por la supresión de puestos de trabajo, explotación, inmigración, pobreza, etc. Debe señalarse, también, que, en este momento, impera una filosofía basada en el culto a la razón y la confianza absoluta en el hombre, por lo que estamos ante una serie de factores, en principio idóneos, para que tenga lugar la aparición de la Orientación Profesional.

Durante el siglo XIX, cobran importancia las aportaciones realizadas desde el ámbito de la medicina y de la psicología experimental, que influirán, posteriormente, en el desarrollo de esta disciplina. En estos años, adquieren mayor valor los Servicios Sociales creados para solventar y erradicar las problemáticas derivadas de la Revolución Industrial.

A través de este recorrido, desde la Antigüedad hasta el siglo XIX, se han expuesto, brevemente, los factores que, en cierto modo, dieron lugar a los orígenes de la

Orientación Profesional. Como síntesis, debe reiterarse la idea de que, durante mucho tiempo, el proceso de elección profesional giró en torno a formulaciones mágicas, religiosas, filosóficas, etc., por lo que la influencia ejercida por las personas más ancianas, la tradición, la clase social a la que se pertenecía,... eran factores que condicionaban, en todo momento, el proceso de elección profesional. Sin embargo, todas estas iniciativas ni llegaron a adquirir carácter científico, ni se consolidaron como actividades formales, por lo que deben considerarse, simplemente, indicios de lo que, años más tarde, desembocaría en una disciplina científica: la Orientación Profesional.

2. Acción sistemática de la Orientación Profesional: Períodos

Con respecto a los orígenes de la Orientación Profesional como actividad formal, no existe una coincidencia unánime al respecto, a pesar de que numerosos autores y estudiosos del tema coinciden en señalar el año 1908, momento en el que Frank Parsons, en uno de sus informes, emplea por vez primera el término Orientación Profesional. Será en su obra póstuma, *Choosing a Vocation* (1909), cuando utilice, de manera innovadora, el concepto de Vocational Guidance (Orientación Vocacional). Sin embargo, otros autores señalan diferentes fechas para referirse a dicha disciplina, pudiendo destacar a Brewer (1942), quien sostenía que dichos orígenes tuvieron lugar en 1895, momento de la creación de los servicios de orientación destinados al alumnado de las escuelas de Artes Mecánicas de San Francisco, y a López Bonelli (1989), quien consideraba que el nacimiento de la Orientación Profesional se produjo durante los últimos años del siglo XIX, debido al desempleo existente en algunas profesiones y a la escasez de personal cualificado en otras. Por tanto, a pesar de que exista una tendencia mayoritaria a considerar el año 1908 como momento en el que se origina la Orientación Profesional, es conveniente analizar los principales factores e influencias que dieron lugar a su inicio y posterior desarrollo.

Primeramente, debe hacerse una diferenciación entre el contexto americano y el europeo, los cuales, a pesar de las grandes similitudes existentes entre ellos, no deben considerarse idénticos.

Así pues, en relación con el primero de ellos, el americano, hay que apuntar que esta disciplina aparece bajo la denominación de Orientación Vocacional, mientras que, en el contexto europeo, aparece con el nombre de Orientación Profesional. He aquí uno de los principales factores (criterio geográfico) que dio lugar a las diferentes denominaciones

existentes para referirse a la práctica orientadora. Aclarado este aspecto, debe comentarse que, en el contexto norteamericano, la Orientación Profesional surge ante la necesidad de ofrecer ayuda a las personas para afrontar sus problemas y para solventar las necesidades existentes, como consecuencia de los cambios producidos a nivel económico y social. Puede decirse, por tanto, que esta disciplina surge al margen del sistema educativo, aunque no transcurre mucho tiempo en reclamarse su integración para favorecer y facilitar, de esta forma, el desarrollo íntegro de la persona.

Mientras tanto, en el contexto europeo, existía una gran preocupación por el tránsito de la escuela al mundo laboral, por lo que las primeras experiencias con carácter orientador que tuvieron lugar en Europa se centraron en preparar y formar a obreros cualificados al margen del sistema educativo; es decir en instituciones relacionadas con el ámbito laboral, como las Cámaras de Comercio y las Escuelas de Aprendices. Por este motivo y por los acontecimientos sociales, económicos y tecnológicos que tuvieron lugar en estos años, nacen, en Europa, las oficinas de orientación, donde se pretendía lograr, de manera muy similar a lo que acontecía en EE.UU, un ajuste entre la mano de obra existente en aquel momento y el mercado laboral propio de aquellos años.

Como síntesis, los orígenes y los primeros avances producidos en dicha disciplina siguieron rumbos muy similares en EE.UU. y Europa, tanto en lo referente al momento en el que surge, como en lo que respecta a la concepción en la que, en un principio, se sustentaba la Orientación Profesional, a pesar de que los factores acontecidos en cada uno de ellos y sus características marquen y, en cierta medida, diferencien el proceso de desarrollo seguido por la Orientación Profesional en cada contexto. Con el propósito de clarificar los aspectos comentados hasta el momento, se adjunta el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Aspectos determinantes del inicio de la Orientación Profesional como actividad sistemática.

ASPECTOS DETERMINANTES DEL INICIO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO ACTIVIDAD SISTEMÁTICA	
CONTEXTO NORTEAMERICANO	CONTEXTO EUROPEO
▪ Denominación: Orientación Vocacional.	▪ Denominación: Orientación Profesional.
▪ Orígenes: 1908	▪ Orígenes: Principios del siglo XX.
▪ Factor determinante: Ofrecer ayuda a las personas para resolver y afrontar las problemáticas y necesidades derivadas de los cambios sociales y económicos acontecidos (Reivindicación social y preocupación por las personas).	▪ Factor determinante: Ofrecer ayuda y asesoramiento para afrontar los factores económicos y sociales producidos durante esta época. Gran preocupación por el tránsito del mundo educativo al mundo laboral.
▪ Contexto: Al margen del ámbito educativo, aunque pronto surge la preocupación y necesidad de llevar a cabo su integración.	▪ Contexto: Fuera del ámbito educativo.
▪ Principal función: Ayuda y asesoramiento.	▪ Principal función: Ayuda y asesoramiento.

Aclarados los aspectos relacionados con los inicios de la Orientación Profesional, es momento de comenzar la exposición de los diferentes períodos que conforman la evolución experimentada por dicha disciplina desde principios del siglo XX. A pesar de que existen diversas taxonomías, puede decirse que no hay criterios previamente establecidos para delimitar las diferentes fases, por lo que no existe acuerdo en lo que respecta a las principales etapas que conforman el proceso evolutivo de dicha disciplina. A continuación, tomando como referente a Álvarez González (1999), se presenta la clasificación realizada por diversos expertos en el contexto español.

Cuadro 2. Etapas del desarrollo histórico de la Orientación Profesional.

ETAPAS DEL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
<p>GORDILLO, M^a.V. (1988):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Origen y desarrollo de la orientación personal (1940-1960) ✓ Intentos de profesionalización de la orientación (1960-1970) ✓ Profesionalización de la orientación (1970-1980) ✓ Nuevo concepto de orientación (1980)
<p>RODRÍGUEZ MORENO, M^a.L. (1992):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Primera época: orígenes de la Orientación Profesional (1908-1950) ✓ Segunda época: revisión de conceptos anteriores (1950-1970) ✓ Tercera época: nueva concepción de la Orientación (a partir de 1970)
<p>BISQUERRA, R. (1996):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Origen de la Orientación y primeros avances (primer tercio del siglo XX) ✓ Hacia la maduración de la Orientación (1915-1950) ✓ Expansión de la Orientación (1950 hasta el momento actual)
<p>ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1999):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comienzos de la Orientación Profesional. (1900-1915) ✓ Períodos de contraste y maduración de la Orientación (1915-1950) ✓ Expansión de la Orientación e intentos de profesionalización (1950-1970) ✓ Profesionalización de la Orientación (a partir de 1970)
<p>SEBASTIÁN RAMOS, A. (2003):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Período de inicio y consolidación (principios del siglo XX hasta 1950) ✓ Período de expansión (1950-1970) ✓ Profesionalización de la Orientación (de los años 70 en adelante)

Presentadas las diferentes taxonomías, debe apuntarse que, a pesar de la inexistencia de un acuerdo en lo referente a las diversas etapas y/o períodos señalados, si se analiza cada una de ellas, puede entreverse la existencia de similitudes en lo que respecta a su estructuración. Se señalan, pues, desde un punto de vista personal, como períodos propios del proceso evolutivo experimentado por la Orientación Profesional los siguientes:

1º.- Desde principios del siglo XX hasta 1915: Inicios de la Orientación, que abarca los orígenes de esta disciplina y los primeros avances realizados para favorecer una posterior consolidación.

2º.- De 1916 a 1950: Desarrollo de la Orientación Profesional, caracterizado, básicamente, por el proceso de maduración experimentado por esta disciplina.

3º.- De 1951 a 1970: De expansión, momento en el que surgen los primeros intentos de profesionalización de la Orientación Profesional.

4º.- De 1971 en adelante: De profesionalización de la Orientación.

Será esta clasificación la que se emplee en el presente trabajo con el propósito de favorecer, a través de ella, la presentación y exposición de las diferentes etapas que conformaron el proceso evolutivo y el desarrollo experimentado por la Orientación Profesional.

2.1. Inicio (desde principios del siglo XX hasta 1915)

Abarca desde comienzos del siglo XX hasta el comienzo de la primera Guerra Mundial. Durante este período, nos encontramos ante un contexto caracterizado por un proceso de reforma social cuyas principales causas pueden derivar de diferentes fenómenos, entre los que destacan la industrialización, los avances tecnológicos, la reconversión, etc., factores todos ellos que repercuten en la sociedad en general (se producen mutaciones a nivel social y económico, fundamentalmente) y en el ámbito de la orientación en particular. Estamos, pues, en un contexto y momento propicio para que se produzca el nacimiento de la Orientación Profesional, ya que se precisa ayudar a las personas desempleadas y con problemáticas de índole diverso en su proceso de integración socio-laboral.

En un contexto como el que acaba de ser descrito, en Norteamérica, aparece la figura de Frank Parsons (considerado padre de la Orientación Profesional), quien centra su trabajo en ayudar a los jóvenes menos favorecidos en su elección profesional, siendo consciente que desde la escuela no se ofrece ni la ayuda ni los medios necesarios para afrontar y superar esta situación. Por este motivo, crea, en el año 1908, el *Vocational Bureau*.

Un año más tarde, en 1909, publica la obra póstuma *Choosing a Vocation*, donde expone los supuestos básicos que sustentan su modelo:

- 1.- El sujeto ha de realizar su propio autoconocimiento (aptitudes, habilidades, motivaciones, limitaciones, etc.).
- 2.- Conocimiento del mundo profesional y ocupacional.
- 3.- Ajuste entre los dos supuestos anteriores (autoconocimiento y conocimiento profesional del contexto al que el sujeto pertenece y en el que se desarrolla). El principal propósito de Parsons era lograr un ajuste entre los rasgos característicos de la persona y una ocupación concreta.

De esta forma, a través del modelo Parsoniano, se favoreció la realización de análisis y diagnósticos basados en los rasgos característicos del sujeto de cara a una posterior elección vocacional y el concebir la Orientación Profesional como una intervención que había de llevarse a cabo en el momento en que la persona realizase su elección profesional.

Todos estos aspectos tuvieron gran aceptación y validez hasta que aparecieron los enfoques de desarrollo vocacional, momento en que la Orientación Profesional deja de ser algo puntual, entendiéndose, a partir de entonces, como un proceso continuo que ha de llevarse a cabo a lo largo de la vida de las personas.

Durante este período, destaca, también, la figura de Davis (1914), quien introdujo la Orientación Profesional dentro del currículum escolar. En el año 1913, implantó, en la totalidad de escuelas de la ciudad de Gran Rapids (Michigan), un sistema centralizado de orientación, creándose, como apoyo a esta iniciativa, los primeros servicios de orientación para todos estos centros educativos.

Así pues, las principales aportaciones de Davis a la Orientación Profesional se centraron en entender que esta disciplina estaba en conexión con el proceso educativo, al tiempo que defendía que cada sujeto podía desarrollarse plenamente como persona a través de su autoconocimiento y de la responsabilidad social atribuida.

Mientras tanto, en el contexto europeo, suceden una serie de acontecimientos que merecen especial atención. En el año 1912, en París, se crea el *Bureau Pour Documenter et Counseller les Adolescents dans leur choix d'un Metier*, oficina que

tenía como objetivo ofrecer ayuda a los jóvenes en su trabajo. En Berlín, en 1913, surge una Comisión para la Orientación Profesional y la colocación en el trabajo. Casi de manera simultánea, en 1914 y en Bélgica, Christiaens y Decroly fundan la *Office Intercomunale d'Orientalion y Selection Professionelle*, que estudiará diversas cuestiones de interés en el sector laboral, intentando favorecer, de este modo, la inserción laboral de los jóvenes una vez que concluyan su escolaridad. Mientras tanto, en nuestro país, en 1908, tiene lugar la creación del *Museu Social* de la Diputación de Barcelona (cuyo objetivo era la mejora de las condiciones de vida de la clase obrera), convirtiéndose, años más tarde, en la *Secretariat d'Aprenentatge* (1914) y el *Institut d'Orientalio Professional* (1918), que puede considerarse el primer centro y servicio español de Orientación Profesional propiamente dicho.

El *Secretariado de Aprendizaje*, junto con el *Vocational Bureau* de Parsons, fue una de las primeras instituciones que inició el acopio de datos y estudios acerca de los problemas relacionados con el aprendizaje y el trabajo profesional (Chleusebairgue, 1934a). Esta institución partía del derecho de los alumnos a estar orientados y formados profesionalmente, por lo que formuló unos objetivos propios de la orientación vocacional destinada a los adolescentes. Se tomaban de los escolares datos psicológicos y profesionales y se confeccionó un documento titulado *Contrato de Aprendizaje* que protegía jurídicamente a la juventud frente a posibles excesos por parte de los responsables de empleo y de los empresarios.

Complementariamente, cabe apuntar la existencia de otros muchos acontecimientos, destacando aquellos que pretendían dotar de cierto carácter científico, profesional y social los inicios de la Orientación Profesional: la celebración, en Boston en 1910, del I Congreso de Orientación Profesional; la creación de la *National Vocational Guidance Association* (NVGA) (I Asociación Internacional de Orientación Profesional) y la edición, por parte de esta asociación, de la primera revista sobre Orientación: *Vocational Guidance Bulletin*.

Como síntesis de este período, decir que nos encontramos ante un momento de reforma social, con los consiguientes cambios sociales y económicos, por lo que la Orientación Profesional aparece vinculada a estos factores y transformaciones, siendo su principal objetivo ofrecer ayuda a las personas desempleadas y con problemáticas en su proceso de integración social y laboral. Durante estos años, predomina el modelo de Parsons, a pesar de la existencia de diversos acontecimientos que contribuyen al impulso y afianzamiento de la Orientación Profesional.

2.2. Desarrollo (de 1916 a 1950)

Abarca, prácticamente, todo el período comprendido entre las dos Guerras Mundiales y la reconversión que tuvo lugar como consecuencia de ambos conflictos.

Estos acontecimientos supusieron grandes transformaciones en la sociedad en general, pero, durante estos años, también se produjeron importantes mutaciones en el ámbito de la orientación, ya que surgieron nuevas concepciones que, poco a poco, favorecieron el proceso de maduración de esta disciplina.

Durante los primeros años de este período, 1920, nos encontramos inmersos en una sociedad caracterizada por un número muy elevado de inmigrantes, refugiados, la necesidad de que se produzca una reconversión de la clase obrera, etc., lo que requiere una distribución más adecuada de los recursos humanos. Todos los factores que caracterizaban la sociedad en ese momento favorecieron el impulso de la Orientación Profesional. Durante todos estos años, la acción orientadora se centró, básicamente, en ofrecer información ocupacional y en estudiar los rasgos característicos de los sujetos.

Paralelamente, en el contexto norteamericano y en el europeo, se origina el movimiento psicométrico/ psicotécnico. En EE.UU., destaca la figura de Catell, quien, con sus trabajos, favoreció la expansión de la psicometría, así como la integración de la corriente basada en las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico. Mientras tanto, en Europa, el máximo representante de este movimiento fue Binet, quien, en 1905, diseñó y elaboró el primer test de inteligencia.

En 1917, aparecieron los primeros tests colectivos (ALFA, BETA), pruebas para detectar aptitudes diferenciadas, baterías especializadas en la selección profesional, etc., intentando, de esta forma, reorientar a los sujetos que regresaban de los campos de combate y hacer frente a las nuevas ocupaciones que surgían en aquel momento. Poco a poco, se fue consolidando el movimiento de la psicometría / psicotecnia que fue muy bien aceptado por los profesionales del ámbito de la orientación. Se favoreció, de este modo, la aplicación y desarrollo de pruebas diagnósticas, diferenciales y de personalidad en el ámbito de la Orientación Académica y Profesional, así como en el de Selección Profesional.

Poco a poco, a medida que la psicometría y la psicotecnia lograban avances en el conocimiento de la conducta humana y como consecuencia del uso masivo que se hizo de estas herramientas, caen en desuso otras técnicas no cuantificables, cuyo objetivo era conocer la personalidad de los sujetos, desatendiéndose aspectos clave del proceso

orientador, como la motivación y sus intereses, la relación personal y afectiva que ha de establecerse, etc. Igualmente, se descuidaron las funciones orientadas al cambio educativo y social, como el asesoramiento y la ayuda, a favor de la realización de diagnósticos diferenciales.

Ante la existencia de una concepción como la que imperaba en este momento, orientación como selección profesional, la acción orientadora se basaba en la realización de diagnósticos y en ofrecer información ocupacional y profesional, intentando favorecer, de esta forma, una adecuación entre las personas y los puestos de trabajo. Por tanto, las funciones básicas de esta disciplina se limitaban al ajuste y selección, dejando de lado la función originaria de ayuda.

A pesar de que los orígenes de la Orientación Profesional, tal y como ya ha sido apuntado, se produjeron fuera del ámbito escolar, pronto aparecieron opiniones referidas a que, sólo, desde la educación, podría llevarse a cabo la orientación de forma completa. Así, durante la década de los años 1920, la orientación se identifica como proceso educativo, aunque, años antes, Davis y Kelley ya habían iniciado la introducción e integración de ésta en dicho ámbito de intervención. Sin embargo, será Proctor quien vuelva a desarrollar este fenómeno cuando, en 1925, publica su obra *Educational and Vocational Guidance*, en la que concibe la educación como un sistema completo, que no debe limitarse al aprendizaje de unos contenidos concretos, sino que ha de preparar a las personas para vivir en sociedad. Paralelamente, defiende la idea de que la orientación no ha de llevarse a cabo exclusivamente en el momento en el que sujeto realiza su elección profesional, sino que ha de estar presente a lo largo de la vida de las personas.

Esta concepción cobra mayor importancia durante los años 1930 y 1940 (Brewer, 1932; Mathewson, 1949).

A partir de la década de 1930, empiezan a cuestionarse los aspectos básicos de la década anterior, como son el movimiento psicométrico y el enfoque económico-social en el que, hasta ese momento, se había respaldado la Orientación Profesional. En consecuencia, aparecen nuevas aportaciones teóricas que beneficiarán e impulsarán la maduración de la orientación como disciplina científica.

Desde este momento, la preocupación máxima se centra en el proceso evolutivo y en el desarrollo que experimenta cada sujeto en detrimento de sus rasgos diferenciales. Todo esto hace que empiece a cobrar fuerza el Counseling, entendido como el proceso psicológico de ayuda que ha de ofrecerse a la persona. El objetivo básico de este movimiento será, en función de las características y rasgos que reúna cada persona,

favorecer la comprensión de la información educativa y profesional. Puede decirse, entonces, que este concepto aparece ligado al asesoramiento, principal función, hasta este momento, de la Orientación Profesional. Hasta la década de 1940, momento en el que la Escuela de Minesota introduce dicho concepto en el modelo de rasgos y factores, el Counseling (entendido, a partir de ahora, como la atención individualizada que debe ofrecerse a las personas en el proceso de asesoramiento) fue considerado, simplemente, una dimensión del proceso orientador. Poco a poco, la Orientación Profesional irá aumentando sus funciones, ya que, a la de adecuación y selección profesional, habrá que añadir la atención al proceso evolutivo y de desarrollo experimentado por la persona, ofreciendo la ayuda necesaria para poder afrontar dicho proceso y solventar las problemáticas existentes.

A pesar de que el Counseling tenga su mayor impacto durante los años comprendidos entre 1940 y 1950, poco a poco, se va produciendo el tránsito de la “Vocational Guidance” (orientación vocacional) al “Psychological Counseling” (asesoramiento psicológico), movimiento que concibe a la persona como un todo integral, por lo que, en la intervención orientadora, la dimensión vocacional será complemento del ámbito personal y escolar.

Como consecuencia de todo esto, la función básica de la Orientación Profesional pasa a ser la relación de ayuda, concediéndose gran importancia a los aspectos personales.

Expuestos los principales aspectos de las nuevas concepciones que durante este período surgieron en torno a la Orientación Profesional, lo que favoreció su proceso de maduración y la ampliación de sus funciones, debe realizarse una mención mucho más concreta y precisa en lo que respecta a esta etapa en el contexto europeo y español.

Primeramente, se expone la situación experimentada por dicha disciplina en diferentes países europeos.

En **Alemania**, durante las primeras décadas del siglo XX, el principio social más importante se centraba en que cada persona debía ocupar en la sociedad el puesto más conveniente, por lo que las funciones sociales debían atribuirse a cada sujeto en base a los méritos de cada uno de ellos.

Los trabajos de Stern, Lipmann, Weigl, Brahan, Molde y Piorzewski, entre otros, han propiciado las vías que llevan hacia una orientación segura y efectiva.

Entre los años 1917-1919, diversas disposiciones legales se centran en una adecuada colocación de los adolescentes, en el papel que ha de desempeñar la escuela en orientación, así como en la creación de Oficinas de Profesiones (Giese, 1933).

Complementariamente, en dichas normativas, se recogen directrices sobre la formación de los orientadores, bibliografías temáticas, etc.

En Berlín, se encuentran ubicadas algunas de las instituciones más importantes sobre orientación, mientras que, en el sur del país, existen centros que llevan a cabo orientación profesional en colaboración con las patronales, entidades de colocación, autoridades locales, etc.

Muchas de las iniciativas relacionadas con la orientación en Alemania son consecuencia de los esfuerzos realizados por Messenger, Fisher, Altenrath, etc.

Las reformas sobre orientación en **Gran Bretaña** se remontan a 1908 en el caso de Escocia y a 1910 en Inglaterra y Gales. La *Education Act* de 1910 determinaba aquello que debía llevarse a cabo en Orientación Profesional, dando su organización preferencia a las actividades a desarrollar en instituciones locales, cuyo objetivo se centraba en fomentar en los jóvenes, con el apoyo de las familias, la máxima continuidad posible de su escolaridad, así como una elección profesional acorde con sus capacidades personales, de forma que se garantizase el aprendizaje de una profesión y un empleo estable.

En Birmingham, las autoridades locales y la oficina “House and School” crearon las oficinas de orientación profesional, mientras que autoridades análogas organizaron el Servicio de Orientación de Edimburgo (Tomás y Samper, 1924).

A modo de resumen, podemos afirmar que, en Gran Bretaña, tanto las autoridades locales de educación como el Ministerio de Trabajo colaboraron en ayudar a la juventud a encontrar una colocación laboral.

Por otra parte, en **Francia**, durante las primeras décadas del siglo XX, París, Burdeos y Estrasburgo pueden considerarse como grandes núcleos de institucionalización de la orientación (Huteau y Lautrey, 1979).

En París, sobresale Lahy por los trabajos desarrollados en su Laboratorio de Psicología Aplicada; Pieron en su Instituto de Psicología de la Universidad de París; Fontaine y Fuster, directores del centro de estudios de orientación, etc. (Latreille, 1984). En Estrasburgo, debe mencionarse a Fontegne, director de una Oficina Regional, mientras que, en Burdeos, destacan Mauvezin, Gourdon y Chleusebaigue, entre otros. Complementariamente, existen oficinas de Orientación Profesional en Lille, Toulouse, Lyon, Marsella, etc. e instituciones como la *Gironde* y la *Ecole Normale de Reeducation Professionnelle* en Burdeos.

En **Bélgica**, desde el año 1912, la Universidad del Trabajo de Charleroi, la Escuela Productivista y otros establecimientos con cometidos similares crearon oficinas de Orientación Profesional, las cuales ofrecían servicios de diagnóstico, enseñanzas técnicas, etc.

En el año 1919, en Bruselas, tiene lugar la creación de una Oficina intercomunal para la Orientación Profesional dirigida por Christiaens, bajo la cooperación de Decroly y Vermeylen. En base a esa institución, surgen oficinas en diferentes localidades belgas.

Debe señalarse, dentro del ámbito de la orientación, la Sociedad Belga de Paidotecnia, la cual, en el año 1911, disponía de un proyecto de orientación profesional para niños (Christiaens, 1914).

En **Holanda**, destaca, por un lado, la creación, en 1908, de la primera oficina de orientación, mientras que, en Dordrecht, se publican, bajo la dirección de Van Oven, unos documentos centrados en las capacidades requeridas para cada profesión.

En lo que a las oficinas holandesas de Orientación Profesional se refiere, éstas funcionaron a través de la cooperación del orientador, médico y psicólogo (Tomás y Samper, 1924). Igualmente, se establecieron oficinas de orientación en Maastrich, Leiden y Arheim.

En **Suiza**, en 1918, la Universidad de Zürich funda un Instituto de Psicología Aplicada. Mientras, entre 1918 y 1920, se crea, en Ginebra, el primer Gabinete de Orientación Profesional bajo la supervisión del Instituto Rousseau, convirtiéndose en un gran centro de orientación en el país suizo, con fuerte influencia en Europa (Claparède, 1925).

Diversos cantones suizos, apoyados por la Dirección de Enseñanza y el Departamento de Instrucción Pública del Gobierno Central, junto a instituciones de carácter privado de utilidad comunal (Patronatos de Aprendizaje, Oficina Central de Aprendizaje, entre otros), colaboraron en el movimiento a favor de la Orientación Profesional.

En **Austria**, destacan los esfuerzos realizados en orientación de cara a fundar, en Viena, en 1918, el Ministerio de Protección Social. Los principales objetivos de este organismo se centraron en fomentar la formación profesional de aquellos jóvenes que abandonaban los centros escolares, así como las instituciones de protección laboral para todos los empleados en la industria.

Dicha institución suscitó un enorme interés, lo que provocó que el Gobierno Vienés de las Escuelas de Perfeccionamiento enviase, al nuevo Ministerio, un Memorando en el que se especificaba que la formación profesional debía iniciarse antes de que el sujeto finalizase su escolaridad obligatoria. El padre, el profesor y el médico escolar habían de

colaborar en la exploración de la inteligencia del niño, por lo que, de cara a realizar esta tarea, debían anotar, justo en el momento de producirse, todos aquellos aspectos significativos sobre ella (Tomás y Samper, 1924).

En 1922, el Ayuntamiento de Viena y la Cámara de Trabajo crean un centro de formación profesional, bajo la dirección de Neumann, cuyo objetivo prioritario se centra en orientar a los alumnos en la elección académica o profesional.

Expertos en la materia, Kammel, Lazar, Singer, Kaner, etc., mostraron gran interés y preocupación por la formación profesional y el análisis de las profesiones.

Centrándonos en el **contexto español**, en 1918, se funda, en Barcelona, el Instituto de Orientación Profesional, que surge como una acción conjunta de la Mancomunidad de Cataluña, del Ayuntamiento de Barcelona y del Museo Social. Su finalidad se centraba en completar y enriquecer los trabajos del Secretariado de Aprendizaje, siguiendo el modelo de orientación de Parsons (Rodríguez Moreno, 1987).

Este centro fue el primero en España en Orientación Profesional y uno de los pioneros del mundo, desarrollando, desde sus inicios, una actividad extraordinaria y de gran valía con aportaciones excelentes en el ámbito orientador (Tomás y Samper, 1924).

En mayo de 1920, el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona comienza la publicación periódica de *Anals*, donde, de forma crítica y técnica, se exponen los temas de actualidad sobre el complejo mundo de la Orientación Profesional. Complementariamente a esta obra, publicaría diversos volúmenes de especialistas cualificados sobre Psicología, Fisiología, Antropometría, Medicina y Estadística aplicados a la orientación.

Dicho Instituto llegó a articularse en cinco secciones: 1ª.- Información y Secretaría; 2ª.- Estadística de datos y movimientos profesionales; 3ª.- Laboratorios médicos y antropométricos de estudio de las aptitudes físicas de los trabajadores; 4ª.- Laboratorio psicométrico de análisis de las aptitudes intelectuales requeridas por las distintas profesiones; y 5ª.- Biblioteca con las aportaciones más destacadas de Europa y Estados Unidos.

Otro aspecto de gran significación en relación con el Instituto de Orientación de Barcelona es que se convierte en el primer centro institucional de orientación integrado en un centro de formación profesional reglado, con una orientación proyectada en la propia realidad educativa (Rodríguez Espinar, 1985).

En 1921, se celebra, en Barcelona, la II Conferencia Internacional de Psicotecnia aplicada a la Orientación Profesional y a la Organización Científica del Trabajo.

Un año más tarde, en 1922, se crea, en Madrid, la Sección de Orientación Profesional, donde personalidades como Roselló y Mercedes Rodrigo se dedicaron, fundamentalmente, a la Orientación Profesional. En 1924, esta Sección se transforma en el Instituto de Orientación y Selección Profesional y, en 1928, constituye el Instituto de Psicotecnia de Madrid.

En resumen, puede manifestarse que los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona y Madrid, denominados posteriormente Institutos Psicotécnicos e Institutos Nacionales de Psicología, son ya dos instituciones de elevado prestigio en su época en el ámbito de la orientación, como consecuencia del auge que experimentaron entre 1918-1936.

Complementariamente, en la década de 1920, figuras como Conde de Altea (1924), Tomás y Samper (1924) y Mallart (1924) subrayaron la necesidad de integrar la Orientación Profesional en las instituciones educativas.

Este desarrollo orientador en España impulsó la celebración de Congresos y Conferencias Internacionales de Psicotecnia y Orientación Profesional: la II Conferencia Internacional de Psicotecnia aplicada a la Orientación Profesional y a la Organización Científica del Trabajo, realizada en Barcelona en 1921; la de San Sebastián en 1933 y la de Madrid en 1936. Es de interés resaltar, a un tiempo, los Congresos celebrados en el País Vasco sobre Orientación Profesional a partir de 1918, año en que se celebró el primero en Oñate y, especialmente, el cuarto, en 1926, sobre Orientación y Enseñanzas Profesionales.

Por otra parte, los Estatutos de Enseñanza Industrial de 1924 y el de Formación Profesional de 1928 representaron un impulso a la Orientación Profesional.

Es preciso resaltar también la *Revista de Pedagogía*, creada por Lorenzo Luzuriaga en 1922. Alfaro y Carpintero (1983) indican que, en el período comprendido entre 1922 y 1936, esta Revista publicó 64 artículos dedicados a la Orientación y a la Psicotecnia. Entre ellos, pueden citarse los de Ruiz Castellá referente a *La Orientación Profesional y los modernos sistemas escolares*; de Mirá y López relativo a *El aspecto pedagógico de la Orientación Profesional*; de Juan Comas sobre *La Orientación Profesional en la Escuela*, publicados todos ellos en la década de 1920, así como los de Germain, *La Orientación y Selección Profesional* y *Las instituciones de Orientación Profesional y la Higiene Mental* en 1931 y 1935, respectivamente.

Finalmente, haciendo referencia a la institucionalización de la orientación en España, existe, en el primer tercio del siglo XX, una preocupación por la legislación en el ámbito estatal no siempre seguida de las realizaciones respectivas.

Para Díaz Allué (1993), el primer texto normativo de institucionalización de los servicios de orientación es de 1924, a través del cual se aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial y en donde se contemplan los primeros organismos responsables de la orientación, cuya finalidad se orienta hacia la determinación de la profesión o grupo de profesiones que más convengan al sujeto.

Posteriormente, en el año 1927, se reestructura la Comisión Permanente de Enseñanza Industrial y una de sus cinco secciones es precisamente la de Orientación Profesional.

En síntesis, dichas normativas establecen la obligatoriedad de crear un servicio de orientación en todos los Centros de Enseñanza Industrial. Sin embargo, estas disposiciones legales no se llevaron a efecto en la realidad práctica.

2.3. Expansión (de 1951 a 1970)

Abarca desde 1951 hasta 1970 y se caracteriza por tener lugar, en esta etapa, los primeros intentos de profesionalización de la Orientación Profesional, así como por una rápida expansión de esta disciplina. Debe destacarse, también, durante este período, la aparición de diversos planteamientos y enfoques teóricos.

El enfoque no directivo de Carl Rogers, aparecido en el período anterior, sigue vigente a lo largo de estos años, desempeñando un papel fundamental, ya que favorece, en el proceso orientador, la incorporación de elementos como el autoconcepto y la autocomprensión, convirtiéndose la entrevista en la técnica más importante para llevar a cabo la relación que ha de establecerse entre orientador y sujeto orientado.

Paralelamente, en la década de 1950, surgen nuevos interrogantes en torno a la Orientación Profesional que, junto a la respuesta que se dé a los mismos, marcarán los inicios de lo que, posteriormente, será el Movimiento de Educación para la Carrera. Este movimiento nacerá como consecuencia de las teorías del desarrollo, aspectos todos ellos que supondrán una gran revolución en el ámbito de la Orientación Profesional.

De acuerdo con los diferentes aspectos comentados, uno de los cambios más importantes que tiene lugar en Orientación Profesional, hace referencia a la aparición de una nueva concepción que considera la intervención orientadora como un proceso continuo que ha de tener lugar a lo largo de la vida de las personas y no en un momento

puntual, coincidiendo éste con la elección profesional que realice el sujeto. De este modo, comienza a hacerse especial hincapié en la necesidad de desarrollar conductas vocacionales en las personas. Esta nueva concepción surge, primeramente, de los trabajos elaborados por Ginzberg y colaboradores (1951), cuando publican la obra *Occupational Choice: An approach to a General Theory*, en la que aparece el concepto evolutivo de orientación y se realiza, en base a él, el primer intento de sistematización teórica acerca del desarrollo vocacional. En este mismo año, Super define la orientación como el proceso de ayuda que ha de ofrecerse a las personas para favorecer su desarrollo, buscando una adecuación entre su autoconcepto y el papel que ha de desempeñar en el mundo laboral, aspectos que le proporcionarán satisfacción a nivel personal, social y laboral. En esta definición, se observa el carácter dinámico que ha de poseer la acción orientadora, ya que el desarrollo profesional del sujeto ha de producirse a lo largo de toda su vida. Super (1957b), en trabajos posteriores, impulsará y afianzará estas ideas.

Otro cambio importante acontecido durante estos años es la sustitución del concepto vocacional por el de carrera, que puede definirse como el conjunto de roles que una persona desempeña a lo largo de su vida tanto en el ámbito laboral como en otros contextos. Es, en este momento, cuando la psicología evolutiva comienza a cobrar fuerza en detrimento de la psicología diferencial. De este modo, los enfoques evolutivos y de desarrollo cobrarán mayor protagonismo, consolidándose, poco a poco, la concepción que entiende la Orientación Profesional como un proceso con carácter continuo.

Durante la década de 1960, se produce un crecimiento significativo de la Orientación Profesional, por lo que puede hablarse de su expansión definitiva, aspecto que se ve favorecido por dos acontecimientos: la crisis existente en estos años y los deseos de libertad de la población. En relación con el primero de ellos, conviene apuntar que la crisis de aquel momento favoreció un aumento de las demandas de orientación tanto en el contexto educativo como en el social, puesto que se pretendía terminar con las desigualdades existentes. Por este motivo, se produjo un incremento considerable de los servicios de orientación (centrados en favorecer la solución de los problemas que aquejaban a los sujetos, ya fuesen estos de índole personal, social, educativo y/o laboral), facilitándose el acceso de las personas a los mismos, así como a la ayuda orientadora que, desde ellos, se ofrecía.

Refiriéndonos, ahora, al deseo de libertad y de exaltación manifestado por la población, puede citarse el movimiento “hippy” producido en el contexto americano, mientras que, en Europa, tenía lugar el “mayo francés de 1968”, acontecimientos que supusieron, en cierto modo, repercusiones en el ámbito de la orientación, ya que se favoreció el desarrollo social de esta disciplina al ser entendida como la ayuda que había de ofrecerse a las personas para que fuesen capaces de llevar a cabo su autoorientación.

Al mismo tiempo, van apareciendo nuevas teorías como el Modelo Psicoanalítico de Bordin, Nachman y Segal (1963) (que incluye los aspectos vocacionales en el proceso de toma de decisiones); el Modelo de satisfacción de necesidades de Roe; el Modelo tipológico de Holland, el de Toma de decisiones de Tiedeman, O’Hara, Gelatt y Katz, etc. No menos importantes son las aportaciones realizadas, en estos años, por Maslow (1960) sobre la motivación y autorrealización de las personas; los trabajos de Bruner (1961), centrados en la reflexión y en las modificaciones que tienen lugar en los rasgos y características de cada sujeto; Allport (1961), etc. Todas ellas convivieron con las teorías del desarrollo de Super y la teoría no directiva de Rogers, que, poco a poco, adquirieron mayor importancia.

A la vista de todo esto, puede decirse que, a lo largo de estos años, aparecieron numerosas teorías y nuevas formulaciones acerca de la orientación, lo que favoreció, poco a poco, la conceptualización y fundamentación de dicha disciplina.

Comentados los principales acontecimientos de este período, es conveniente apuntar otros no menos importantes. En 1951, se funda la AIOSP (*Association Internationale d’Orientation Scolaire et Professionnelle*), que canaliza, dinamiza y estimula las iniciativas de personas e instituciones que desarrollan su labor profesional en el ámbito de la orientación. Años más tarde, ya en la década de 1960, se publican dos obras importantes, cuya pretensión era dar a conocer la situación en la que se encontraba la Orientación Profesional: Informe Wrenn: *The Counselor in a Changing World* (1962) -expone la nueva concepción de la Orientación Profesional, acentuando la importancia de los principios de prevención y de desarrollo- y *Man in a World at Work* (Borow, 1964) -plasma la importancia de la orientación en el trabajo-.

A modo de síntesis, merece especial atención el cambio de concepción acontecido en lo que respecta a la Orientación Profesional, dejando de ser un hecho puntual para convertirse en un proceso de carácter continuo. Igualmente, aumentan, de forma considerable, los servicios de orientación, al tiempo que se demandan más orientadores, aspectos que pueden considerarse como los primeros intentos de profesionalización de

esta disciplina. Sin embargo, a pesar de la rápida expansión de la orientación en estos años, también existieron problemáticas y dificultades que afectaron a su proceso de clarificación, ya que el orientador dejó de ser un técnico en la realización de diagnósticos a través de herramientas psicométricas para convertirse en un profesional que había de ofrecer ayuda a las personas en su proceso evolutivo, atendiendo aspectos personales, educativos y vocacionales (Álvarez González, 1999).

En lo que respecta al contexto español, durante este período, la orientación en los Centros de Formación Profesional se desenvuelve, básicamente, en las Universidades Laborales. Estas instituciones integraban la Orientación Educativa y Profesional como una actividad importante en su currículum educativo, existiendo, de este modo, una fase de dos años, denominada Orientación y Clasificación de los alumnos, durante los cuales, con la ayuda de técnicas e instrumentos psicopedagógicos, se realizaban diagnósticos sobre sus capacidades y vocación, aspectos que constituirían la base de su posterior orientación (Echeverría Samanes, 1993).

En la organización de estos Centros, existía un Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia que realizaba las funciones de elaboración de la ficha pedagógica y psicotécnica de cada estudiante, el asesoramiento al profesorado en la metodología pedagógica, la evaluación del rendimiento escolar y la orientación profesional de los alumnos, etc.

Posteriormente, por Decreto de 24 de noviembre de 1960, se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales y el Gabinete citado con anterioridad se transforma en un Servicio Psicotécnico, cuyo jefe debía efectuar funciones de asesoramiento al profesorado en lo que respecta a la evaluación y análisis de la personalidad de los alumnos de cara a mejorar sus estudios.

Respecto a la evolución histórica de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional en España, como se expuso anteriormente, estas instituciones fueron creadas en Barcelona en 1918; en Madrid en 1922 y se extendieron al resto de España en 1928, agrupando en torno a éstas, sobre todo en las ciudades de Barcelona y Madrid, a figuras prestigiosas del ámbito de la orientación (Germain, 1954). En 1931, estos Centros pasaron a depender del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con la denominación de Institutos Nacionales de Psicología y, en 1963, al tratar de organizar los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia, se les encargó de la orientación escolar y profesional de los Centros de enseñanzas medias. Un año más tarde, en 1964, se aprobó el reglamento de los Institutos Provinciales con la misma denominación y con competencias relacionadas con la Orientación Profesional, Orientación Escolar,

selección profesional (de selección de conductores, básicamente), exploración psicológico-clínica, etc. (Mallart, 1974).

Durante este período histórico, estas instituciones nunca desarrollaron todas las funciones para las que fueron creadas, dedicándose, casi con exclusividad, al diagnóstico psicofisiológico de los aspirantes a obtener el permiso de conducción de automóviles. No obstante, editaron la *Revista de Psicología General y Aplicada*, constituyendo, a un tiempo, la sede de la Sociedad Española de Psicología.

Como afirma García Yagüe (1978), esta etapa de la orientación en España se caracteriza por una legislación hermética, escasez de recursos materiales, dotaciones de personal orientador prácticamente nulas, con excepción de unas pocas Universidades Laborales, y realizaciones muy pequeñas. De esta situación general de carencias, debe destacarse el esfuerzo encomiable y el voluntarismo de un pequeño grupo de personas propulsoras de la orientación, como es el caso de Fernández Huerta, García Hoz, García Yagüe, Josefina Rodríguez, Secadas, Villarejo, Yela, etc. (Torre, 1966).

2.4. Generalización (de 1971 en adelante)

Es el último período del proceso evolutivo experimentado por la Orientación Profesional. En él, se produjo un reconocimiento, a nivel social, de esta disciplina, lo que favoreció su institucionalización en numerosos contextos.

Son varios los autores (Shertzer y Stone, 1981; Whiteley, 1984 y Gordillo, 1988, entre otros) los que señalan, como principal aportación en el contexto americano durante la década de los años 1970, el Movimiento de Educación para la Carrera (“Career Education”). En éste, la persona se concibe como un todo integral, por lo que es necesario preparar al sujeto para afrontar su vida adulta, lo que implica la incorporación de aspectos vocacionales en el currículum educativo. Por tanto, la orientación vocacional será, sólo, un aspecto más de todos los que conforman la intervención orientadora.

En esta misma época, se inicia el movimiento de ayuda a colectivos específicos (mujeres, minorías étnicas y culturales, disminuidos físicos y/o psíquicos, etc.) y, con él, comienza a ganar importancia el modelo de intervención por programas, siendo necesario, a partir de este momento, la aplicación de determinados modelos de evaluación para valorar la eficacia de los mismos.

Otras tendencias que complementan el Movimiento de Educación para la Carrera son las de Pelletier, Noiseaux y Bujold, quienes, en 1974, publican su obra *Developpment Vocationnelle et Croissance Personnelle: Approach Operatoire*, en la que ofrecen un enfoque orientador inscrito en el movimiento de educación para la carrera: Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP). A partir de ahí, la acción orientadora se considera un proceso educativo, en el que la persona ha de adquirir e interiorizar las competencias necesarias para realizar su propia autoorientación, por lo que, a través de la acción formativa, el sujeto será capaz de llevar a cabo de manera autónoma, consciente y motivada el tratamiento de la información y el proceso de toma de decisiones. Este modelo favoreció la institucionalización de la orientación en Québec, extendiéndose, posteriormente, a los países de habla francesa.

En el tránsito de los años 1970 a la década de 1980, surge el Movimiento de Educación Psicológica u Orientación para el Desarrollo Personal, cuyo objetivo básico consistía en facilitar, en el proceso educativo, el desarrollo de las dimensiones afectivas y cognitivas, las cuales habían de interactuar con el medio.

En los años 1980, poco a poco, van adquiriendo fuerza los movimientos de Educación para la Carrera y Educación Psicológica, por lo que nos aproximamos a un enfoque educativo y de desarrollo de la Orientación Profesional. De aquí, se deriva una acción orientadora abierta, preventiva y evolutiva, en conexión con los aspectos vinculados con el desarrollo vocacional, sin olvidar las intervenciones que han de implementarse en momentos puntuales con la intención de solventar y erradicar alguna problemática concreta.

Aunque estos movimientos adquieren mayor fuerza durante la década de 1980, aún continúan en vigencia otros enfoques como el clínico, el counseling individual, el counseling preventivo y el de desarrollo, lo que favorecerá que, poco a poco, la Orientación Profesional adquiera un carácter más integral que, con el paso del tiempo, dará lugar al establecimiento de un cuerpo teórico, a pesar de que, en la actualidad, aún no pueda hablarse de la existencia de una teoría comprensiva que sirva de fundamento a la práctica orientadora.

En estos años, la Orientación Profesional comienza a ser reconocida en el ámbito social, existiendo, también, gran interés por conseguir un reconocimiento de los orientadores como profesionales. Por este motivo, desde las asociaciones profesionales, cobran importancia y se implementan acciones y proyectos de formación destinados a este colectivo, produciéndose, a un tiempo, el reconocimiento de su trabajo como actividad

laboral y social. La situación propia de esta época, así como los estudios e investigaciones llevadas a cabo, producen cierta confusión en lo que respecta a la labor que han de desempeñar estos profesionales, por lo que, desde distintas asociaciones, se reclama un estatuto oficial para este colectivo. A finales de la década de 1970, la *American Personnel and Guidance Association* (APGA) publica un documento, ratificado años más tarde, en el que se define la orientación como actividad profesional diferente de las demás. En esta misma época, los organismos oficiales comienzan a dictar disposiciones, en las que se integra la orientación desde una perspectiva individual y grupal, existiendo, igualmente, en el contexto educativo, gran interés por incluir dicha disciplina en el currículum escolar. Por tanto, en este momento, comienza la profesionalización de la Orientación Profesional.

En congruencia con lo expuesto, los rasgos más característicos de la tendencia orientadora, durante estos años, son los siguientes:

- El proceso de Orientación Educativa y Profesional presenta un carácter continuo, aunque se haga especial hincapié en el tránsito del mundo educativo al mundo laboral.
- Se pretende la integración de las diversas teorías y enfoques existentes.
- Se lleva a cabo un modelo de intervención más abierto, en el que aumenta el número de funciones propias de la orientación, en el que han de participar y ofrecer apoyo otros agentes y en el que los objetivos dejan de ser, exclusivamente, remediales para convertirse, también, en preventivos y de desarrollo. Se incluyen, también, nuevos contenidos (orientación destinada a colectivos específicos), se utilizan nuevos métodos (comienza la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito orientador) y la actividad orientadora se organiza en base a programas de intervención.
- El contexto adquiere mayor importancia.
- El sujeto orientado desarrolla un papel activo en el proceso orientador.

Durante los años 1990, la Orientación Profesional se encuentra en una fase de consolidación conceptual, destacando como principales promotores a Super (1990); Mc Daniels y Gysbers (1992); Herr y Cramer (1992) y Hoyt (1995), entre otros. Uno de los principales retos de la orientación a lo largo de esta década fue satisfacer las necesidades de los sujetos que, muy frecuentemente, eran consecuencia de vivir en una sociedad centrada en el trabajo, en la que, en numerosas ocasiones, el mundo laboral se caracterizaba por la deshumanización existente.

Este hecho provocó que, en numerosos países desarrollados, debido a la existencia de diversas estructuras sociales, laborales y educativas y ante la necesidad de lograr una sociedad cognitiva, se asumiese el principio de formación permanente a lo largo de la vida (*long life education*). Por todo esto, la Orientación Profesional en aquellos años, de forma muy similar a lo que sucede hoy en día, debía adoptar planteamientos más acordes con los fenómenos que se estaban produciendo, lo que implicaba la necesidad de que las personas se sometiesen a procesos continuos de adquisición e interiorización de destrezas y habilidades que les permitiesen seguir formando parte, como sujetos activos, de la sociedad del momento.

De acuerdo con esto, nos adentramos en el siglo XXI y, consecuentemente, en la actualidad. Este período, de forma muy similar a lo ya comentado en las referencias hechas respecto a la década de 1990, se caracteriza por las transformaciones y mutaciones que tienen lugar en la totalidad de ámbitos y sectores que conforman la sociedad actual, lo que repercute, en líneas generales, en el ámbito de la Orientación Profesional. Una situación como ésta requiere la adaptación y reformulación de los objetivos, funciones y metodología de intervención propia de esta disciplina para poder hacer frente a los nuevos cambios. Identificada la situación actual, considero oportuno realizar un análisis más detallado.

La sociedad de hoy en día caracterizada, básicamente, por numerosos avances científicos, por una fuerte tendencia a la globalización económica y cultural, así como por un fuerte desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los ámbitos y sectores, ha de afrontar enormes y numerosas transformaciones, entre las que destacan la reorganización del sistema económico; mutaciones en las estructuras sociales; fuerte revolución tecnológica, basada, fundamentalmente, en la información; nueva organización del mercado de trabajo y la aparición de nuevas estructuras, formas de producción y modelos contractuales.

Todos estos cambios conllevan una serie de repercusiones e implicaciones, por lo que la población de hoy en día necesita adaptarse y adecuarse a la totalidad de transformaciones producidas. Se requiere, pues, una formación a lo largo de la vida de las personas, en la que las acciones orientadoras de carácter continuo son esenciales.

Este panorama se complementa con unos aspectos más concretos, propios del ámbito laboral, los cuales constituyen una realidad en la que los procesos y acciones orientadoras se convierten en básicas y necesarias: modificaciones en la organización del trabajo, en las empresas y en el tipo de personal demandado por las mismas (incremento de personal cualificado), mayor inestabilidad de los trabajadores en sus puestos de trabajo, dificultades para mantener su empleabilidad y el problema acuciante del desempleo.

De acuerdo con la totalidad de factores expuestos, se requiere y precisa una orientación de carácter continuo que, a diferencia de lo que sucedía en momentos anteriores, no se centre, exclusivamente, en la transición del mundo educativo al mundo laboral, sino que ha de ser un proceso integral y continuo de acompañamiento a las personas a lo largo de las múltiples y diversas transiciones que afrontan durante su vida, independientemente del contexto en el que éstas se produzcan. En relación con la inserción laboral, momento crucial y casi exclusivo para el desarrollo de acciones orientadoras durante mucho tiempo, hay que decir que ésta deja de definirse como la incorporación del sujeto al mercado laboral una vez que éste ha conseguido un puesto de trabajo, entendiéndose, en el presente, como la consecución de un empleo satisfactorio para la persona, aspecto que puede variar en función de los intereses, proyecto vital y circunstancias que rodeen al sujeto. Así pues, la orientación para la inserción tampoco debe concebirse como un hecho puntual, sino como una parte del proceso de desarrollo de la carrera.

Por tanto, esta disciplina necesita reformular diversos aspectos para poder hacer frente a la realidad de hoy en día, al tiempo que ha de ofrecer servicios de calidad. Para ello, ha de convertirse en un servicio integral y accesible a todas las personas, abrirse a nuevos colectivos, implicar a la totalidad de agentes existentes, abarcar diversas necesidades, así como problemáticas de índole profesional, educativo y personal, beneficiándose de las posibilidades y potencialidades que ofrecen las herramientas tecnológicas. Así pues, desde estos servicios, habrá que ofrecer información sobre los diferentes sectores, las perspectivas, los perfiles demandados y la formación más adecuada para cada uno de ellos; favorecer el diseño de proyectos profesionales flexibles ante los acontecimientos que se suceden de forma continuada; ayudar y asesorar en las diferentes transiciones

que la persona ha de afrontar a lo largo de su vida; favorecer la adquisición de actitudes y hábitos para el trabajo, etc.

Para concluir, apuntar que, durante los últimos años, de forma paralela a la consolidación de una concepción de la Orientación Profesional mucho más integral y comprensiva, con carácter preventivo y de desarrollo, se ha producido una fuerte proliferación de servicios orientadores de índole privado, a pesar de que el sector público tenga otorgada la responsabilidad de ofrecer y poner en marcha servicios orientadores de calidad.

3. Institucionalización de los Servicios de Orientación Profesional

3.1. Unión Europea

En el contexto europeo, la creación del Mercado Único planteó una serie de desafíos a los servicios de orientación educativa y profesional, cuyos cometidos, día a día, han ido adquiriendo mayor repercusión social.

En un contexto como el actual, los servicios orientadores de los países miembros de la Comunidad Europea cada día reciben mayor número de información y de consultas sobre oportunidades de empleo, educación, etc. referidas a otros Estados miembros de la Unión, aspecto que implica un aumento considerable en la comunicación y en la cooperación que ha de establecerse entre los servicios orientadores existentes en los diferentes países.

Respecto a los aspectos comunes de los servicios de orientación en los países de la Comunidad Europea (tomamos como referente un análisis realizado en 15 Estados), destacan los siguientes:

El **primero** de ellos se centra en que la Orientación Profesional se considera un proceso continuado que debe iniciarse a edades tempranas, proseguir, con posterioridad, en el período de transición a la vida adulta y profesional, siendo permanente durante la carrera personal y laboral del sujeto.

Como respuesta al problema del paro entre la juventud, la orientación se incluye también en la Universidad y en los nuevos programas de transición desarrollados en muchos de los países miembros de la Unión Europea (Kreft, 1992).

En **segundo lugar**, destaca el desarrollo de un modelo profesional más directo en donde cambie la relación orientador/orientado. Las estrategias de intervención propuestas son

las siguientes: integración de actividades en el currículum escolar; orientación personal y grupal; atención a la orientación por medio de personas y entidades diversas; así como empleo de la informática y otros recursos comunicativos.

Esta tendencia presenta un mayor acercamiento a la orientación y un mejor empleo y adecuación a los medios.

El **tercer elemento** subraya el rol de la persona como agente activo del proceso orientador, lo que se capta por medio de los siguientes indicadores:

1º.- Menor empleo de las pruebas psicométricas y desarrollo de la autovaloración.

2º.- El uso del consejo orientador en vez de la resolución.

3º.- El desarrollo de programas de adecuación para las elecciones de aprendizaje en empresas y el deseo de preparar a la juventud para que tome sus decisiones.

4º.- El desarrollo de la autoorientación a través del ordenador y de los servicios consultantes en los Centros informativos.

En consecuencia, la persona se convierte en el núcleo activo del proceso orientador, mientras que el profesional de la orientación ha de ser el animador de aquellos recursos que el sujeto puede solicitar.

A modo de síntesis, los tres aspectos mencionados con anterioridad, estudiados por Watts y otros (1988), y que destacan en diversos países de la Unión Europea son: la naturaleza continuada de la orientación, la existencia de un enfoque profesional más abierto a la intervención orientadora, así como la insistencia en el protagonismo de la persona como elemento activo dentro del proceso orientador. Esto indudablemente plantea una repercusión sobre las actividades a desarrollar por los orientadores, las competencias y habilidades necesarias, así como la formación y las cualificaciones demandadas por el sistema social propio de cada país.

En lo que respecta a la organización y actividades de los servicios orientadores a nivel europeo, son varios los aspectos que deben comentarse.

En relación con su **estructura**, en los diversos Estados de la Unión Europea, las diferencias son ostensibles entre ellos y, así, en ciertos sistemas, como Suecia, Finlandia, Dinamarca, Grecia, Irlanda y Portugal, se hallan principalmente en los

centros educativos, mientras que, en otros, como Bélgica, España, Francia, Luxemburgo e Italia, se encuentran fundamentalmente en instituciones externas a las escuelas, con un carácter de apoyo a las mismas y con posibilidad de ayudar a los que han abandonado el sistema escolar. En Austria, Alemania, Holanda y Reino Unido existen servicios de orientación tanto en los Centros docentes como en instituciones externas a estos.

Las **estructuras administrativas** de los servicios orientadores, que incluyen las propias del sistema educativo y las de carácter profesional, varían de un modo notable en los distintos países de la Unión y, en consecuencia, son muy diversos sus sistemas de orientación (Watts y otros, 1988).

Existen también diferencias respecto al **enfoque de la orientación**, pues, en unos Estados, se hallan más interesados por la orientación educativa (opciones académicas, dificultades de aprendizaje, etc.), mientras que, en otros, se basan más en la orientación vocacional (elección profesional, asesoramiento hacia el empleo, etc.) o en la orientación de carácter personal y social (relaciones sociales, integración, dificultades de adaptación, etc.). (Watts y colaboradores, 1993).

Respecto a la **financiación** de los servicios de orientación, existen también variaciones, pues en unos países están patrocinados por la Administración Central, en otros por organismos de carácter regional o por entidades locales, existiendo, así mismo, servicios orientadores en el sector privado. En algunos Estados, también abarca las aportaciones que empresarios y trabajadores realizan al seguro de desempleo.

En los países de la Comunidad Europea, los servicios integrados en los organismos de empleo tienden a ser patrocinados económicamente por la Administración Central. Los implantados en el sistema educativo son presupuestados por los gobiernos centrales en Bélgica, Francia, Grecia, Irlanda, Luxemburgo y Portugal; por las Administraciones regionales, en Alemania y España; y por los gobiernos locales en Dinamarca, Países Bajos y Reino Unido. Todas estas variaciones se deben sustancialmente a la estructura del sistema educativo de cada Estado.

Es preciso tener en cuenta, así mismo, que, excepto en las instituciones privadas, la mayoría de los servicios son gratuitos para los usuarios en la totalidad de países miembros de la Unión Europea.

En el ámbito del **control** y dependencia de los servicios de orientación, existen también muchas diferencias, ya que existen países, como es el caso de Reino Unido, en el que las funciones orientadoras dependen de una amplia diversidad de organismos ubicados

en distintos ámbitos; mientras que, en otros, el sistema orientador está muy controlado, es el caso de Alemania o de Francia.

Todas estas situaciones peculiares, propias de los sistemas de cada uno de los Estados, crean dificultades para realizar un estudio comparativo en profundidad (Plant, 1990).

Existe también una gran variabilidad en cuanto al objeto de los servicios orientadores pues, aunque se fundamentan en la orientación educativa y profesional, se dan distintas combinaciones en los diversos sistemas. Así, en Bélgica e Irlanda, un mismo organismo se encarga de la orientación profesional y de la asistencia social y personal, mientras que, en Alemania, distintas entidades llevan a cabo los servicios de orientación educativa y profesional.

Alemania, Francia y Luxemburgo, generalmente, refuerzan la orientación educativa; sin embargo, en aquellos casos en los que los servicios de orientación se ubican en Centros de trabajo y/o empleo, existe un interés exclusivo por la Orientación Profesional.

Watts y otros (1988) consideran la orientación educativa y profesional como un conjunto de actividades a través de las cuales los destinatarios pueden ser ayudados a tomar las decisiones que determinarán el desarrollo de sus tareas escolares y profesionales. Según Watts (1992), en orientación, pueden tenerse en cuenta las siguientes actividades:

- **Información**, tratando de ofrecer, a los usuarios, datos objetivos y actuales.
- **Opinión**, basada en los conocimientos y experiencia del Orientador, quien realiza las sugerencias correspondientes.
- **Consejo**, centrado en ayudar a los destinatarios a explorar sus propias nociones, actitudes, valores, experiencias,... respecto a su situación presente, con el propósito de ofrecer una serie de alternativas académicas, personales, profesionales, etc.
- **Formación**, a través de la implementación de programas destinados a estimular, en los participantes, las habilidades y conocimientos que favorecerán el entendimiento y comprensión de las fases a seguir en los procesos de adopción de decisiones y elecciones profesionales.

- **Colocación**, cuyo objetivo es ayudar a los sujetos a integrarse en un empleo u ocupación determinada.

De acuerdo con esta clasificación de tareas, podemos afirmar que Alemania está muy desarrollada en el sector de servicios informativos de carácter académico y profesional. Países como Alemania, Bélgica, Francia y Luxemburgo hacen hincapié en la evaluación, para lo que emplean tests psicométricos, olvidando, en ocasiones, la diferencia entre la evaluación destinada a la elección y aquella con vistas a la orientación (Kreft, 1992).

En Estados como Bélgica, Francia y Luxemburgo, las entrevistas personales sirven, fundamentalmente, para emitir opiniones y, en otros, como Dinamarca y Reino Unido, dichas entrevistas se suelen basar en el consejo orientador.

Alemania, Dinamarca, Grecia, Portugal y Reino Unido han intentado introducir los programas de formación para la elección académica y profesional a través de su integración en el currículum escolar.

Las actividades de colocación en Alemania, Dinamarca y Países Bajos corresponden al Ministerio de Trabajo y no pueden ser efectuadas por otros servicios orientadores. Sin embargo, en Bélgica y Francia, hay una separación entre los servicios de empleo y los de orientación. Por su parte, en Reino Unido, los centros orientadores también pueden efectuar la colocación profesional.

Centrándonos, de ahora en adelante, en los modelos organizativos de los servicios de orientación, desde una perspectiva histórica, excepto iniciativas aisladas, tanto en España como en la mayoría de los países europeos, inicialmente, los servicios de orientación fueron facilitados a los Centros educativos por instituciones externas a estos, debido, fundamentalmente, a motivaciones económicas, a la carencia de recursos personales y materiales existentes y por considerar que los servicios exteriores podían realizar mejores conexiones que los establecimientos escolares en lo que respecta al ámbito social y profesional (Company y Echeverría, 1992).

Sin embargo, en los últimos tiempos, en la mayoría de los sistemas educativos, se ha incrementado el rol orientador de las instituciones educativas, efectuado de forma complementaria o, en algunos casos, sustitutorio de las acciones desarrolladas por los servicios externos de orientación. En consecuencia, se observa una tendencia a reforzar el papel orientador realizado por los propios Centros escolares, lo que ha supuesto un

auge en el rol que los orientadores han pasado a desempeñar, con un perfil, en general, de profesor experto en orientación.

En algunos países, existe la tendencia de que los servicios de orientación externos faciliten apoyos mediante programas de orientación prestados por expertos, quienes se responsabilizan del alumnado con necesidades educativas especiales, de escolares pertenecientes a minorías étnicas, de la atención a la diversidad cultural, etc. (Sobrado, 1999).

A continuación, se presenta un cuadro en el que se reflejan los servicios externos e internos de orientación existentes en diversos países europeos.

Cuadro 3. Servicios externos e internos de Orientación en diversos países europeos.

PAÍSES	DENOMINACIÓN	
	Servicios Externos de Orientación	Servicios Internos de Orientación
Alemania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Orientación Académica. ▪ Servicios de Orientación Profesional (Instituto Federal de Empleo). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación Académica en los Centros escolares.
Austria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicio de Psicología Escolar (Nacional). ▪ Centros de Servicios Escolares (Provincial). ▪ Centros de Información Profesional (Servicios de Empleo). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicio de Consejo en Orientación en las Instituciones Educativas (Consejeros de educación escolar).
Bélgica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros Psico-Médico-Sociales (PMS). ▪ Centros de Iniciación Socio-Profesional, Información y Orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros Universitarios de Orientación.
Dinamarca	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación Académica (condado). ▪ Servicios Públicos de Orientación Profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoramiento Escolar.
España	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipos de Orientación Educativa y Profesional (EOEP). ▪ INEM (Instituto Nacional de Empleo). ▪ Servicios de Colocación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Departamentos de Orientación en los Centros educativos. ▪ Tutoría Educativa en el Aula. ▪ Centros de Orientación, Información y Empleo (COIE).

PAÍSES	DENOMINACIÓN	
	Servicios Externos de Orientación	Servicios Internos de Orientación
Finlandia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de información educativa y profesional de las Agencias para el empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Consejo en Orientación de los Centros educativos (Consejeros). ▪ Servicios de Orientación Universitaria.
Francia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros de Información y Orientación (CIO). ▪ Centros de Asesoramiento, Información y Orientación (CAIO). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Información y Orientación Universitarios (SCUIO).
Grecia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Orientación Profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación Profesional en los Centros escolares.
Holanda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros de Asesoramiento Académico y Profesional (AOB). ▪ Agencias de Empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación en los Centros escolares. ▪ Servicios de Orientación Universitaria.
Irlanda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Empleo (Instituto para la Formación Profesional y el Empleo-FAS-). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación y Asesoramiento Escolar. ▪ Servicios de Asesoramiento profesional en Centros Universitarios.
Italia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas de Orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina de Orientación Universitaria.
Luxemburgo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros de Orientación Psicológica y Académica (CPOS). ▪ Servicios de Orientación Profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Orientación Académica en Centros escolares.
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Orientación Profesional (Instituto de Empleo y Formación Profesional –IEPF-). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Psicología y Orientación en los Centros escolares.

PAÍSES	DENOMINACIÓN	
	Servicios Externos de Orientación	Servicios Internos de Orientación
Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Orientación Profesional. ▪ Servicio de Empleo. ▪ Servicios de Orientación Académica de Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanza Profesional en Centros Educativos. ▪ Servicios de Asesoramiento Profesional en la Universidad.
Suecia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios Públicos de Empleo. ▪ Agencias de Empleo. ▪ Instituto de Empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de Orientación en los Centros educativos (consejeros de orientación). ▪ Servicios de Orientación Académica y Profesional en las Universidades y Colegios Universitarios.

Fuente: Sobrado, L. (1999: 332-334)

Los aspectos más destacados de la estructuración de los servicios externos e internos de orientación en los distintos países son los siguientes:

1º.- Destaca el modelo de Orientación Académica y Profesional de carácter externo a las instituciones educativas en los siguientes países: Bélgica (Centros Psico-Médicos-Sociales), Francia (Centros de Información y Orientación), Luxemburgo (Centros de Orientación Psicológica y Académica) y Austria (Servicios de Psicología Escolar).

2º.- Los servicios de Orientación Laboral, en la mayor parte de los países analizados, son externos a los centros de trabajo.

3º.- En aquellos Estados europeos en los que existen Servicios de Orientación Universitaria, estos son internos a las Universidades (Bélgica, España, Italia, Irlanda, Holanda, Reino Unido, Finlandia y Suecia).

4º.- En la mayoría de los países europeos, existen servicios internos de orientación en los Centros educativos del ámbito no universitario, especialmente en aquellos de Educación Secundaria.

5°.- Excepcionalmente, alguno de los sistemas educativos europeos posee servicios de orientación de adultos (en Inglaterra, el servicio externo de Orientación Académica de Adultos) y de Educación Especial (en Suecia, los Servicios Orientadores en los Centros Educativos de discapacitados, a cargo de profesores de orientación).

6°.- En la totalidad de las naciones europeas analizadas, existen Servicios externos de Orientación Profesional para el empleo con una dependencia administrativa de la Administración Laboral: Institutos, Centros y Agencias de Empleo.

Seguidamente, por su trascendencia en el presente estudio, se adjunta un cuadro en el que se reflejan los diferentes servicios de Orientación Laboral de carácter externo existentes en diversos países de la Unión Europea.

Cuadro 4. Servicios de Orientación Laboral de carácter externo existentes en los diferentes países de la Unión Europea.

PAÍS	ÁMBITO			
	Denominación	Dependencia	Destinatarios	Servicios ofertados
Alemania	Servicios de Orientación Profesional.	Instituto Federal de Empleo.	De 13 años en adelante (especialmente, alumnos de enseñanza secundaria y superior, así como aprendices).	Información profesional en centros docentes, orientación grupal, información sobre formación y empleo; colocación como aprendices.
Austria	Centros de Información Profesional	Instituciones Provinciales Públicas.	Todas las personas.	Entrevistas personales; documentación y banco de datos; información sobre el empleo; formación ofertada y orientación sobre empleo.
	Oficinas regionales de los WIFI (privadas).	Cámaras de Comercio.	Todas las personas.	Información profesional
	Oficinas de AK (privadas).	Cámara de los Trabajadores.	Todas las personas.	Información profesional.
Bélgica	Centros de Orientación e Iniciación socio-profesional, Información y Colocación.	Centros Regionales de Empleo (Comunidad francófona).	Desempleados.	Entrevistas; cursos breves de Orientación.
Dinamarca	Servicios Públicos de Orientación Profesional.	Servicios Públicos de Empleo (Estado).	Desempleados.	Entrevistas; orientación grupal; información profesional sobre colocación.

PAÍS	ÁMBITO			
	Denominación	Dependencia	Destinatarios	Servicios ofertados
España	INEM y Servicios de Colocación.	Instituto Nacional de Empleo y Consejerías de Trabajo en las Comunidades Autónomas.	Entre 16-65 años (desempleados).	Entrevistas; información ocupacional; orientación para la colocación.
	Servicios de Información Educativa y Profesional.	Agencias locales para el empleo (Ministerio de Trabajo).	Todas las personas.	Entrevista personal; tests psicológicos; información profesional y de empleo; análisis de la demanda y oferta laboral y formativa.
Finlandia	Servicios de Información Educativa y Profesional.	Agencias Locales para el Empleo (Ministerio de Trabajo).	Todas las personas.	Entrevista personal; tests psicológicos; información profesional y de empleo; análisis de la demanda; oferta laboral y formativa.
Francia	Centros de Asesoramiento, Información y Orientación (CAIO).	Mixta.	16-25 años (desempleados).	Entrevistas; información académica, profesional, social y de empleo.
Grecia	Servicios de Orientación Profesional.	Organización para el empleo.	15 años en adelante (sobre todo jóvenes entre 15-18 años).	Entrevistas; información profesional; cursos de orientación profesional para jóvenes.

PAÍS	ÁMBITO			
	Denominación	Dependencia	Destinatarios	Servicios ofertados
Holanda	Centro de Asesoramiento Académico y Profesional (AOB).	Independiente.	Mayores de 12 años.	Entrevistas; tests psicotécnicos; información, consultoría a centros educativos y empresarios.
	Agencias de Empleo.	Consejo Regional de Empleo.	Mayores de 15 años, especialmente en desempleo.	Información y colocación.
Irlanda	Servicios de Empleo.	Instituto para la Formación Profesional y el Empleo (FAS).	Mayores de 15 años.	Orientación en los cursos formativos; técnicas de información y de empleo.
Italia	Oficinas de Orientación privadas.	Independiente.	Jóvenes y adultos.	Entrevistas; orientación grupal; información académica y profesional.
Luxemburgo	Servicios de Orientación Profesional.	Administración Laboral.	14-18 años y adultos.	Información laboral y de formación ocupacional; entrevistas; tests psicotécnicos; orientación para la colocación.
Portugal	Servicios de Orientación Profesional.	Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP).	Todas las edades, sobre todo jóvenes que finalizaron su escolaridad.	Entrevistas; información sobre formación y empleo; tests psicotécnicos; relaciones con los servicios de empleo.

PAÍS	ÁMBITO			
	Denominación	Dependencia	Destinatarios	Servicios ofertados
Reino Unido	Servicio de Empleo.	Departamento de Empleo.	Mayores de 16 años.	Entrevistas; orientación grupal; colocación.
	Servicio de Orientación Profesional.	Autoridades Académicas Locales.	Jóvenes entre 14-19 años (finalizan la enseñanza obligatoria).	Entrevistas; trabajo en grupos; información; colocación, intermediación.
Suecia	Servicios Nacionales de Empleo.	Agencias locales de Empleo e Instituto de Empleo (casos problemáticos).	Adultos y jóvenes en ciertos casos.	Documentación escrita (manuales, folletos); vídeo; recursos multimedia; entrevista; apoyo informático; animación grupal; tests de aptitudes profesionales.

Fuente: Sobrado, L. (1999: 336-340)

De la observación y análisis del cuadro anterior, referida a los Servicios externos de Orientación Laboral en distintos países de la Unión Europea, destacan las siguientes características:

1ª.- En la totalidad de estados europeos analizados, existen servicios externos de Orientación Profesional para el empleo con una dependencia administrativa de la Administración Laboral: Institutos, Centros y Agencias de Empleo.

2ª.- Entre las técnicas de orientación más utilizadas destacan la entrevista, la información académica y profesional, el asesoramiento, el consejo orientador, los tests y los cursos de formación.

3ª.- Mayoritariamente, los destinatarios de los servicios externos de Orientación Profesional son las personas desempleadas entre 16-65 años, especialmente los jóvenes.

4ª.- Existen agencias y oficinas privadas de orientación en algunos países como son: Italia y Austria. En general, las iniciativas de este tipo no han tenido mucho éxito, debido quizás a una larga tradición en el ámbito de la financiación pública de la orientación.

3.2. España

La Orientación Profesional en nuestro país ha seguido un largo proceso de institucionalización que alcanza su punto más álgido en las últimas décadas del siglo XX, especialmente, a nivel académico, a partir de la implantación de la Ley General de Educación (L.G.E.) 14/1970 de 4 de agosto (art.90) y de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Tomando como referente la Ley General de Educación de 1970, donde la Orientación Educativa y Profesional se construye como un sistema permanente a lo largo de todo el sistema educativo, surgen, a partir de ese momento, algunas disposiciones que complementan a la anterior, de gran importancia en el proceso de institucionalización de la orientación:

- Orden Ministerial de 31 de Julio de 1972, por la que se crean los Departamentos de Orientación en los Institutos de Bachillerato para alumnos del curso de Orientación Universitaria.
- Orden Ministerial de 30 de abril de 1977, por la que se crean los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.).
- Real Decreto de 21 de noviembre de 1980, por el que los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia pasan a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP), establecidos para desarrollar la orientación educativa y profesional en los Institutos de Bachillerato y en los Centros Oficiales de Formación Profesional.
- Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se crean los Equipos Multiprofesionales de Educación Especial, en el marco de la Ley de Integración Social del Minusválido.

No obstante, a pesar de este período de “institucionalización legal” de la orientación, sus resultados prácticos fueron muy limitados.

La Constitución Española de 1978 representa el cambio de un sistema de Estado centralista a uno de carácter autonómico y ello se reafirma con los Estatutos de Autonomía de las diferentes Comunidades Autónomas. Su consolidación se produce con la aprobación de los Estatutos de las diferentes Comunidades Autónomas que asumen, progresivamente, la plena dirección y organización educativa concerniente a su ámbito territorial y, con ello, las funciones y servicios de orientación.

A partir de 1979, se efectúan las transferencias de competencias plenas en materia educativa y, entre ellas, las de Orientación Educativa y Profesional a las Comunidades Autónomas de Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias y Navarra. El denominado territorio del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) abarca las restantes Comunidades Autónomas y su gestión educativa corresponde al mismo.

Los Servicios de Orientación Escolar y los Equipos Multidisciplinares ejercieron gran influencia en la organización propia de los servicios de orientación de las Comunidades Autónomas con competencias educativas plenas implantados en la década de 1980, con anterioridad a la aprobación de la LOGSE en octubre de 1990 (Sobrado, 1996a).

Junto a estas normativas y experiencias institucionales comunes a las distintas Comunidades Autónomas, existen diversos factores y variables de índole cultural, lingüística, social, geográfica, antropológica, pedagógica, psicológica, político, etc., que inciden en el diseño, estructuración y funcionamiento de los nuevos servicios de orientación creados, a partir de 1980, por estas Comunidades Autónomas.

Por otra parte, las Leyes Orgánicas sobre Educación promulgadas por los diferentes gobiernos (LOECE –Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 19 de Junio de 1980-y LODE –Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 3 de julio de 1985-) reafirmaron la orientación como derecho de todo estudiante y factor contribuyente de la mejora de la calidad de la educación.

Con posterioridad, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 plantea la calidad de la educación como uno de los retos de la formación en aquel momento y también del futuro. El logro de la calidad de la enseñanza está en función de diversos elementos y factores de carácter educativo y social, cuyas mejoras confluyen en una formación cualitativamente mejor. Uno de ellos es la Orientación Educativa y

Profesional que aparece, explícitamente regulada, en los artículos 2, 55 y 60 de dicha Ley.

Uno de los aspectos innovadores de la LOGSE en conexión con la orientación se centra en considerar la tutoría y la orientación psicopedagógica del alumnado como parte integrada en la función docente, constituyendo, en consecuencia, parte de ella. Además, se contempla la existencia de profesionales de la orientación a los que corresponden las tareas de coordinación orientadora.

Así mismo, esta Ley configura tres ámbitos de actuación en el sistema de Orientación Educativa y Profesional que, con matices algo diferentes, son asumidos por las Administraciones Educativas Autonómicas: el aula, el Centro educativo y el sector escolar. Los dos primeros se corresponden con los servicios internos de orientación y el tercero con los externos.

En definitiva, podemos decir que será en el marco de aplicación de la LOGSE cuando la orientación se incorpore con mayor eficacia en el seno de las instituciones educativas.

En la actualidad, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 22 y 26, resalta la especial atención que ha de ofrecerse a la orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria Obligatoria, siendo las Administraciones Educativas las encargadas de promover las medidas necesarias para que la tutoría y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional sean un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

Respecto a la vinculación de la orientación con instituciones de ámbito extraeducativo, es preciso citar los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, herederos de los antiguos Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia (regulados por Real Decreto de 21 de noviembre de 1980 y Orden de 28 de septiembre de 1982), a los que se les encarga el cometido de realizar las actividades de Orientación Educativa y Profesional en los centros de enseñanzas medias en cooperación con el profesorado y personal técnico de los mismos.

Durante los primeros años de la década de 1970, comienza la estructuración de los Servicios centrales de la Organización Sindical. Paralelamente, se establece la organización y funciones del Servicio Nacional de Colocación y se define un Departamento de Orientación, dependiente de la Dirección General de Colocación. Dicho Departamento creó y desarrolló la organización y funciones de los Centros de Orientación que, a un tiempo, se articularon en dos departamentos: el primero de ellos, de Consejeros de Orientación, mientras que el segundo sería de carácter médico.

Conjuntamente, comprenderían secciones relativas al estudio del trabajo y de las ocupaciones; psicología clínica: información; documentación; etc.

Los servicios ofrecidos por estos profesionales de la orientación (consejeros técnicos, médicos de orientación profesional, asistentes sociales, enfermeras, ATS y titulados universitarios) se dirigían a aprendices y aspirantes a un primer empleo (exámenes psicotécnicos, de ingreso a centros de formación propios de la organización sindical), a desempleados (análisis de aptitudes e intereses de adultos no cualificados), o a ambos (selección de candidatos para puestos de trabajo, investigación y recopilación de datos).

No obstante, la recesión económica de 1975 exigía mayor coordinación entre las políticas de empleo y de formación profesional, por lo que tuvo lugar el traspaso de algunas funciones del Servicio de Encuadramiento y Colocación (gestión de la colocación, tramitación administrativa del seguro de desempleo, orientación profesional y movimientos migratorios) al Ministerio de Trabajo (Decreto-Ley 1/1975 de 22 de marzo).

De este modo, tendría lugar la creación del Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF), que integraría el Servicio de Acción Formativa (SAF) y el de Encuadramiento y Colocación. El SEAF estaba compuesto por las siguientes unidades de orientación:

- 1.- Estudios e investigación, diseño y realización de procesos técnicos, bancos de datos y análisis ocupacional.
- 2.- Ordenación de la orientación, programas de servicios y actividades.
- 3.- Programas y actuaciones especiales sobre determinados grupos.

La Orientación Profesional (destinada a trabajadores sin cualificar, profesionales de los diferentes oficios, técnicos y titulados, personas con necesidad de llevar a cabo una reconversión, demandantes de primer empleo, etc.) se convertiría en la principal actividad de estos servicios, complementándose con información de carácter laboral, calificación profesional, análisis ocupacional y adaptación de recursos e instrumentos.

El proceso de orientación profesional experimentado en estos servicios se centraba en el desarrollo de una entrevista, aplicación y valoración de pruebas psicotécnicas, información sobre formación y ocupaciones, consejo orientador y seguimiento.

En consecuencia, estos Centros de Orientación Profesional se extendieron por todo el territorio español, lo que supuso un aumento del número y nivel técnico de los orientadores e instrumentos (destaca la Clasificación Nacional de Ocupaciones), dándose a conocer, a través de diversas aplicaciones y participaciones en congresos nacionales e internacionales, la Orientación Profesional.

En 1978, por Real Decreto-Ley 36/1978, se crea el Instituto Nacional de Empleo (INEM), dependiente del Ministerio de Trabajo. Una de las principales funciones asignadas al INEM se centra en fomentar la formación del trabajador (actualización, perfeccionamiento y reconversión), entendiendo ésta –Formación Ocupacional- como aquella no integrada en el sistema escolar y como instrumento de adecuación entre las ofertas y demandas de trabajo, por lo que guarda conexión con éste último (Echeverría Samanes, 1993).

Desde su creación, el INEM fue un organismo de carácter autónomo, administrativo, con finalidad jurídica propia, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y con la representación de Agentes Sociales (organizaciones sindicales y empresariales) en sus órganos de decisión.

Este Instituto, concebido como el organismo encargado de realizar la intermediación laboral entre empresas y trabajadores, ponía a disposición de sus usuarios diversos servicios, como la formación de desempleados o la orientación en técnicas de búsqueda de empleo, además de funcionar como entidad gestora del sistema de protección por desempleo.

La Ley 51/1980 Básica de Empleo encarga, a la Sección Central de Orientación y Calificación Profesional, las funciones de diseño para el desarrollo de programas de orientación profesional; la investigación sobre métodos e instrumentos a emplear en dichos procesos orientadores; la elaboración y difusión de informes respecto a las posibilidades de empleo y formación; el apoyo técnico y asesoramiento a los Centros Provinciales de Orientación Profesional; etc. Dicha normativa generó la firma del Acuerdo Económico y Social de 1984, derivándose de éste, a través de la Orden de 31 de julio de 1985, la aprobación del I Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), a través del cual se financia a nuevos técnicos de orientación, contratados laborales que ocupan las plazas de los antiguos funcionarios orientadores. Constituyen la denominada “figura del insertor”, ya que debían realizar actividades de orientación e información profesional para facilitar la inserción de los trabajadores. Desaparece con ello la Unidad de Programas y pasan a depender del jefe de Sección de Empleo.

Entre otros aspectos, como consecuencia de esta etapa, puede mencionarse la mejora experimentada en lo que respecta a la información y selección profesional, así como la elaboración de una nueva clasificación de ocupaciones.

A partir de 1985, el INEM centra su atención en los problemas de colocación, con la finalidad de proporcionar, tanto a trabajadores como a empleadores, los servicios necesarios para conseguir una buena colocación; por lo que podemos decir que dicho Instituto se centra más en los demandantes de primer empleo y en los desempleados, que en aquellos trabajadores asalariados. Todo esto supuso una mejora de la base de datos de los demandantes de empleo y el potenciar una mayor profesionalidad del personal técnico de dicha institución para poder llevar a cabo las acciones de información y orientación profesional correspondientes.

Para ello, se llevó a cabo el diseño y elaboración del Plan de Clasificación, Calificación y Orientación Profesional, el cual se estructuraba en las siguientes fases:

1ª.- Clasificación de los demandantes o identificación pormenorizada de los datos característicos de cada uno de ellos.

2ª.- Calificación profesional o constatación de los niveles de cualificación profesional en la ocupación en la que buscan empleo.

3ª.- Orientación profesional, asesoramiento para facilitar la inserción en el mercado de trabajo, mediante el análisis de necesidades y requerimientos individuales de cara a favorecer la toma de decisiones sobre su futuro profesional y/o formativo. Se elabora con ello un plan personal de formación y obtención de empleo, canalizándose hacia diversas acciones:

- Autoinformación profesional para el empleo.
- Sesiones de Información Profesional para el Empleo (SIPE), de carácter colectivo, centradas en la información sobre su ocupabilidad, situación del mercado de trabajo, formación y acceso a ella, becas y ayudas de formación y empleo, servicios del INEM, etc.

- Sesiones colectivas de motivación a parados de larga duración (aquellos que llevan más de un año como demandantes de empleo), candidatos a cursos de formación profesional.

- Sesiones de Técnicas de Búsqueda de Empleo.

Paralelamente, el Servicio de Calificación y Orientación Profesional de la Subdirección General de Promoción de Empleo pasaría a formar parte del área de gestión del INEM. Hoy en día, el Instituto Nacional de Empleo se concibe como el Servicio Público de Empleo, dependiente del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Sus principales servicios se relacionan con el ámbito del Empleo, Prestaciones y Formación.

Entre aquellos referidos al área de empleo (gestión –trabajadores y empresarios-, tramitación de ofertas, programas de promoción de empleo, contratos de trabajo y Red EURES), cabe destacar la intermediación laboral, en donde se ofrecen Servicios de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia al Autoempleo. La finalidad básica de estos servicios es la inserción laboral de los demandantes inscritos en las Oficinas de Empleo, ya sea a través del trabajo por cuenta propia o ajena. Para ello, los Servicios Públicos de Empleo y las entidades colaboradoras de los mismos programarán acciones individuales y colectivas con el fin de mejorar la posición en el mercado laboral de aquellos sujetos que buscan empleo, así como para contribuir al desarrollo de su itinerario profesional y laboral. Entre las diferentes acciones que se incluyen dentro de esta área, deben destacarse las siguientes:

- Acciones de información, orientación, acompañamiento u otros procedimientos que faciliten la mejora de la posición en el mercado de trabajo del demandante de empleo, así como la búsqueda de empleo por cuenta ajena. Estas acciones se podrán realizar de manera individual a través de tutorías personalizadas o en forma de actividades grupales.

- Acciones de información, motivación, asesoramiento u otros procedimientos que faciliten la detección y dinamización de iniciativas de autoempleo. Estas acciones se dirigen a ofrecer apoyo a los demandantes en su constitución como trabajador autónomo o en la creación de empresas.

Igualmente, se debe hacer mención a los diferentes programas existentes en lo que respecta a la promoción de empleo. Estos son los siguientes:

- **Programas de Creación de Actividad**, relacionados con la creación de nuevas empresas: autónomos, sociedades laborales, cooperativas, etc.
- **Programa de Orientación Profesional y Asistencia al Autoempleo**, en el que Entidades Colaboradoras de Orientación Profesional para el Empleo (OPEA) colaboran con el Servicio Público de Empleo Estatal o Servicio Público Autónomico en la realización de acciones para facilitar al usuario las herramientas que hagan posible la búsqueda de empleo por cuenta ajena o propia.
- **Programas de adquisición de experiencia laboral a través de empleo de interés social**, cuya finalidad es proporcionar, a los demandantes de empleo, práctica laboral a través de planes de contratación temporal para la realización de obras y servicios de interés general y social. De esta forma, los desempleados tienen la oportunidad de adquirir experiencia profesional de cara a favorecer su inserción y canalizar, de este modo, la práctica profesional adquirida hacia ocupaciones que faciliten una mayor estabilidad en el empleo.
- **Programas experimentales**, centrados en el desarrollo de planes integrales de empleo que combinen acciones de diferente naturaleza (información, orientación y asesoramiento, formación, práctica laboral y movilidad geográfica) con la finalidad de conseguir la inserción laboral de los desempleados.
- **Programas de servicios integrados para el empleo**, abarcan todas aquellas actuaciones de carácter personalizado y sistemático que integran el proceso completo de acompañamiento del demandante de empleo para su inserción laboral. Dichas acciones conforman itinerarios ocupacionales con el fin de lograr una mejora de la ocupabilidad de las personas desempleadas. Su objetivo fundamental es incrementar las posibilidades de empleo de los desempleados mediante el desarrollo de un programa integrado de empleo y formación.

- **Empleo Discapacitados:** Incluye centros especiales de empleo, empleo con apoyo en el mercado ordinario de trabajo, contratos para trabajadores discapacitados, autónomos discapacitados y pago único de la prestación por desempleo.

- **Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.** Los dos primeros hacen referencia a centros de trabajo y formación en los que los jóvenes desempleados (mayores de 16 y menores de 25 años) reciben una formación profesional ocupacional en alternancia con la práctica profesional (trabajo en obra real), con el fin de que a su término estén capacitados para el desempeño adecuado del oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mundo del trabajo. Por su parte, los Talleres de Empleo se incluyen dentro de las medidas de apoyo a la creación de empleo y se configuran como un programa mixto de empleo y formación dirigido a desempleados de 25 o más años. Los trabajadores participantes adquieren formación profesional y práctica laboral mediante la realización de obras o servicios de utilidad pública o interés social relacionados con nuevos yacimientos de empleo, posibilitando su posterior inserción laboral tanto por cuenta ajena como mediante la creación de proyectos empresariales o de economía social.

En definitiva, estos programas ofrecen a los participantes como alumnos:

- ✓ Formación profesional en una especialidad.

- ✓ Práctica y experiencia profesional en las ocupaciones en que se formen.

- ✓ Formación general para alcanzar los niveles de educación obligatoria, en su caso.

- ✓ Información sobre técnicas de búsqueda de empleo y orientación laboral.

- ✓ Formación sobre autoempleo y creación de pequeñas empresas.

- ✓ Formación en prevención de riesgos laborales.

- ✓ Módulo de alfabetización informática.

3.3. Galicia

Centrándonos, de ahora en adelante, en la Orientación Profesional en el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia, conviene apuntar, en líneas generales, que sus inicios fueron siguiendo pautas muy similares a las experimentadas en el resto de España, caracterizándose, pues, por una institucionalización precaria de los servicios de orientación.

Con posterioridad, ya en la década de 1970, en el ámbito universitario, debe destacarse la creación de una División de Orientación Escolar y Profesional, creada en el año 1973, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, de forma análoga a lo acontecido en otras Universidades españolas. Las principales funciones a desempeñar por dicha División se centraban, básicamente, en ofrecer apoyo a los centros y a los orientadores en el ámbito de su formación continua; investigación en áreas de intervención orientadora; participación en programas de formación inicial del profesorado en temas de Orientación y Tutorías Educativas; información académica y profesional; asesoramiento en el empleo adecuado de recursos, tests, pruebas, etc. El principal inconveniente que tuvieron estas instituciones de cara a un funcionamiento pleno de sus actividades fue la dotación insuficiente tanto de recursos personales como materiales.

En relación con la orientación en el ámbito educativo, en 1982, se produce la transferencia de funciones y servicios en materia de Educación por el Ministerio de Educación y Ciencia a la Xunta de Galicia (Real Decreto de 24 de julio de 1982 –BOE de 31 de julio-), reestructurándose, con posterioridad y hasta la actualidad, a través del Decreto 120/1998 de 23 de abril (DOG de 27 de abril), por el que se reglamenta la Orientación Educativa y Profesional en el sistema educativo de dicha Comunidad Autónoma.

Dentro del ámbito universitario, la Fundación Universidad-Empresa, fundada en 1973, creó, en las Universidades donde funciona, los Centros de Orientación e Información Estudiantil (COIE), considerados como organismos que informan a los alumnos universitarios en lo relativo a la matriculación, becas, planes de estudio, residencias y

alojamiento estudiantil, opciones académico-profesionales, orientación laboral, asesoramiento en el autoempleo, etc.

Los COIE existentes en las diversas Universidades durante las dos últimas décadas del siglo XX se estructuraron, básicamente, en cuatro unidades: Orientación, Información, Empleo y Asesoramiento. Centrándonos en aquellas dos referidas a la Orientación y el Empleo, cabe apuntar que la primera de ellas se dirige al alumnado que va a ingresar en la Universidad con el fin prioritario de facilitarle asesoramiento sobre los diversos estudios que dicha Universidad oferta, materias de las diferentes titulaciones, posibles salidas profesionales, etc.; mientras que la segunda –área de empleo- tiene como meta ayudar a lograr la inserción laboral del estudiante a través de la colaboración que establece con otros organismos: Cámaras de Comercio, Colegios Profesionales, Confederación de Empresarios, FEUGA, Sindicatos, INEM, Administración Laboral, Fundaciones, Ayuntamientos, etc.

Desde la perspectiva específica de la orientación, las principales acciones que se vienen realizando en los COIE son actividades de información y asesoramiento académico y profesional dirigidas a los estudiantes con carácter previo a su ingreso en la Universidad, durante sus estudios en ella y al finalizarlos, con el objetivo de favorecer su inserción en el mundo profesional.

La Universidad de Santiago de Compostela, desde el año 1998, adscribe al Centro de Orientación e Información Estudiantil (COIE), el Área de Orientación e Inserción Laboral (Oficina de Servicios Integrados para a Xuventude –OSIX-), con el objetivo principal de facilitar al alumnado universitario de los últimos cursos, así como a los recién titulados, información, orientación y asesoramiento para ayudarles en su desarrollo profesional y en su inserción laboral. En el año 2000, se adscribe a dicha oficina el Área de Información Juvenil y el Área de Autoempleo. En Junio de 2006, en el marco del último convenio firmado entre la Xunta de Galicia, Consellería de Traballo y las tres Universidades gallegas, se crean los “Servizos de Apoio ao Emprendemento e ao Emprego” (SAEE) con el objeto de fomentar la cultura emprendedora y el despertar de vocaciones empresariales en los estudiantes, doctorandos, profesores, investigadores y exalumnos universitarios, resaltando la importancia de las iniciativas emprendedoras en el desarrollo socioeconómico de Galicia. Para alcanzar dichos objetivos, los SAEE cuentan con tres áreas:

- **Área de Autoempleo**, dedicada a la difusión y fomento de la cultura emprendedora en la comunidad universitaria. Entre los servicios que ofrece, destacan los siguientes: ayuda al desarrollo de la idea de negocio; información jurídica, fiscal y laboral para la creación y puesta en marcha de empresas; información sobre ayudas, subvenciones y apoyos financieros a la creación de nuevas empresas; asesoramiento para la elaboración del plan de empresa; análisis de la viabilidad económico-financiera de proyectos empresariales y actividades de difusión, formación y fomento de la cultura emprendedora.

- **Área de Orientación Laboral**: Es centro colaborador del Servicio Galego de Colocación. Presta diversos servicios encaminados a facilitar apoyo en la inserción de sus usuarios en el mercado laboral. Estos son:
 - **Orientación Laboral**: Apoyo y asesoramiento individual y personalizado para facilitar el acceso al mercado de trabajo.

 - **Recursos de interés profesional**: Salidas profesionales de las titulaciones impartidas por la Universidad de Santiago de Compostela, programas de prácticas, formación complementaria para facilitar la búsqueda de empleo, material de autoconsulta, etc.

 - **Currículum vitae**: Finalidad, consejos, modelos, etc.

 - **Búsqueda de empleo**: Asesoramiento y formación en técnicas de búsqueda de empleo: cómo llevar a cabo su planificación, cómo afrontar un proceso de selección, elaboración de una carta de presentación,... proporcionando, así, recursos que favorezcan la inserción profesional.

 - **Empleo**: Recepción y difusión de ofertas de trabajo y recogida de currículums.

Todas estas actividades van dirigidas a la comunidad universitaria (estudiantes, titulados, becarios, personal docente, personal de administración y servicios, así como

futuros estudiantes universitarios), así como a empresas, centros empleadores y orientadores educativos de Centros de Enseñanza Secundaria.

- **Área de Información Juvenil y apoyo integrado a los SAEE** que, además de actividades de apoyo a las acciones dirigidas a favorecer la inserción del sujeto bien por cuenta propia o ajena, realiza tareas en varios campos de interés para la comunidad universitaria juvenil. Su principal objetivo consiste en ayudar a la juventud a alcanzar sus aspiraciones y fomentar su participación como parte activa de la sociedad, por lo que abarca todos aquellos temas de interés para los jóvenes, siendo susceptible de incluir un amplio abanico de actividades: información, asesoramiento, consejo, orientación, apoyo, capacitación, formación y remisión a servicios especializados.

Todas estas acciones se llevan a cabo en los dos campus universitarios que integran la Universidad de Santiago de Compostela. De modo muy similar, las Universidades de Vigo y A Coruña ofrecen Servicios de Orientación Profesional para los estudiantes y graduados universitarios. Sus funciones son muy similares a las ya descritas y todos ellos son instituciones colaboradoras del Servicio Galego de Colocación.

Centrándonos, ahora sí, en la orientación llevada a cabo desde la Administración Laboral, cabe apuntar que la Xunta de Galicia, a través de la Consellería de Familia, Muller e Xuventude, crea, en virtud del Real Decreto 735/1995 de 5 de mayo (BOE de 8 de mayo, por el que se regulan las agencias de colocación sin fines lucrativos y los servicios integrados para el empleo), el Servicio Galego de Colocación (S.G.C.), constituido como una agencia pública de empleo de ámbito autonómico y que, en la práctica, sustituirá en diversas funciones al Instituto Nacional de Empleo (INEM). Fue transferido a la Comunidad Autónoma de Galicia con efectos desde el uno de enero de 1998.

Dicho Servicio, desde sus inicios, se fundamenta en la información, orientación y búsqueda activa de empleo para mejorar la ocupación activa de los desempleados.

Hoy en día, la Dirección Xeral de Formación e Colocación de la Consellería de Traballo tiene implantado un sistema integrado de recursos de inserción laboral entre los que deben mencionarse el Servicio Público de Empleo (antes denominado Servicio Galego de Colocación), el Servicio de Orientación Laboral y el de Asesoramiento para el Autoempleo.

Desde sus comienzos, el Servicio de Orientación Laboral se fundamentó en la información, orientación y búsqueda activa de empleo con el fin de mejorar la ocupación activa del colectivo de personas desempleadas.

En la actualidad, el Servicio Público de Empleo Autónomo consta de una red primaria de 51 Oficinas de Empleo y un amplio número de Centros Colaboradores (correspondientes a las Confederaciones de Empresarios, Sindicatos, Ayuntamientos, Cámaras de Comercio, Fundaciones, Asociaciones, Academias, Centros de Formación, Universidades, Centros de Desarrollo Local, etc.), encargados todos ellos de captar el currículum vitae de los solicitantes de empleo, así como las ofertas de trabajo realizadas por los empresarios, con el fin de lograr un adecuado emparejamiento entre ambos factores. El proceso informático implantado permite identificar a aquellos demandantes que mejor se ajustan a cada una de las ofertas existentes. Complementariamente, debe señalarse la existencia de centros colaboradores en el Área de Autoempleo, consituídos por Colegios Profesionales, Asociaciones de Empresarios, Cámaras de Comercio, Centros de Formación, Asociaciones, etc. Su principal objetivo se centra en proporcionar orientación personalizada a aquellas personas que desean emprender alguna actividad empresarial.

Descrita la composición de dicho Servicio Público de Empleo, debe apuntarse que las 51 Oficinas de Empleo existentes, dependientes todas ellas de la Xunta de Galicia, son las encargadas de:

- a) Registrar y actualizar las demandas laborales.
- b) Captar y tramitar las ofertas de trabajo.
- c) Ayudar a cumplimentar el Currículum Vitae de los demandantes de empleo.
- d) Registrar los contratos de trabajo.

En relación con las principales acciones de carácter orientador puestas en marcha con las personas desempleadas, éstas, fundamentalmente, se centran en:

- 1.- Entrevista personal en profundidad para conocer el perfil profesional de los sujetos orientados.
- 2.- Realización de itinerarios de inserción laboral, llevando a cabo, para ello, un análisis de las competencias de cada demandante y una propuesta del itinerario profesional a

seguir, en donde se incluyen acciones concretas de formación, cuya realización se considera necesaria.

3.- Información laboral referida al espacio territorial en el que el sujeto realiza su búsqueda de empleo.

4.- Planificación y organización de la búsqueda activa de trabajo a realizar por el usuario, asesorado, en todo momento, por el Orientador.

A través del desarrollo de las acciones mencionadas con anterioridad, se pretende la consecución de los siguientes objetivos:

- a) Informar y asesorar a los demandantes de empleo sobre su perfil profesional.
- b) Introducir y actualizar, en la base de datos, el currículum vitae de cada solicitante de trabajo.
- c) Optimizar la oferta formativa existente.
- d) Compatibilizar en lo posible la demanda de la persona con la oferta existente.
- e) Ofrecer un sistema ágil de información que posibilite a los usuarios el conocimiento de su nivel de cualificación y potencial laboral en base al mercado de trabajo actual.

Como síntesis, debemos referirnos a las directrices actuales existentes en los países de la Unión Europea, las cuales conceden un gran realce a la mejora de la capacidad de inserción de las personas, lo que supone un gran reto para los Servicios Públicos de Empleo, como es el caso del Servicio Galego de Colocación de la Xunta de Galicia.

Estas mejoras demandan una estrecha coordinación e interacción entre la totalidad de acciones efectuadas por dichos Servicios (información, asesoramiento, intermediación y colocación), así como la realización de medidas especiales de ajuste, como es el sistema de formación profesional continua.

Hoy en día, se espera que un sujeto sea capaz de pasar y adaptarse por diversos puestos laborales en diferentes empresas a lo largo de su trayectoria profesional, por lo que se requiere, a través de la formación a lo largo de la vida de las personas, la adaptación continua a las diversas circunstancias prevalentes en cada situación. Esta formación es fundamental y los servicios orientadores descubren su gran relieve, por lo que la Orientación Profesional de calidad está llamada a desempeñar un rol principal entre las medidas activas para el empleo, articuladas todas ellas por los Servicios Públicos correspondientes.

4. Síntesis

Expuestos los diferentes períodos que conforman el proceso evolutivo experimentado por la Orientación Profesional, haciendo especial hincapié en el ámbito europeo, nacional y autonómico, es oportuno concluir con una recopilación y síntesis de los principales factores y circunstancias que pueden considerarse, tanto en el contexto norteamericano como en el europeo, el verdadero origen de esta disciplina. Estos, desde un punto de vista personal, son los siguientes:

- **REFORMA SOCIAL:** Esta denominación engloba factores como la diversificación del trabajo, el desarrollo de la tecnología industrial, nuevas formas sociales y económicas, etc., de los que derivan determinadas consecuencias como la marginación, carencias de tipo social, inmigración, reconversión industrial, diversificación de la mano de obra, incorporación de los niños en el mundo laboral a edades tempranas,... Ante un panorama como el que acaba de ser descrito y ante la necesidad de dar respuesta a todas estas problemáticas, surge la Orientación Profesional con el propósito de ayudar y corregir los desequilibrios y desajustes existentes (Álvarez González, M. 1999). En consecuencia, se crearon las oficinas y servicios de Orientación Profesional con el objetivo prioritario de mejorar la situación social en la que se encontraban las personas y buscar una adecuación entre los sujetos y el sistema productivo a través del asesoramiento y de la formación necesaria y adecuada para cada una de ellas. Todas estas iniciativas surgieron y fueron puestas en práctica al margen del ámbito educativo, lo que implica que la Orientación Profesional tiene sus orígenes en otros contextos, a pesar de la intencionalidad

educativa que pueda presentar. La totalidad de servicios creados, así como el modelo que imperó durante los primeros años del siglo XX fueron bien aceptados a nivel social, ya que se consideraron un buen medio para mejorar la situación en la que se encontraban inmersas las personas.

- **MOVIMIENTO PSICOMÉTRICO Y/O PSICOTÉCNICO:** Este movimiento se origina y desarrolla, simultáneamente, en el contexto norteamericano y europeo. Partiendo de la consideración de que la Orientación Profesional es una disciplina orientada a la práctica e intervención con y para el sujeto, ésta recibió gran influencia de la Psicología (campo de la medición y del diagnóstico de la persona). De este ámbito, la orientación tomó una metodología objetiva y científica, los tests para la realización de diagnósticos, lo que permitía, a sus profesionales, conocer los rasgos y características propias de una persona, facilitándose, de este modo, la orientación de cada sujeto hacia una profesión determinada y adecuada a su perfil. Se favorecía, así, el ajuste entre el sujeto y la profesión. En definitiva, puede decirse que fue, a través de estas herramientas, como la Orientación Profesional comenzó a emplear un método científico con apoyo estadístico de cara a facilitar el desarrollo del diagnóstico diferencial. Poco a poco, el movimiento de la psicometría/psicotecnia se fue consolidando, al tiempo que los tests fortalecieron la Orientación Profesional como disciplina y las acciones orientadoras llevadas a cabo. Fue un enfoque muy bien aceptado por los profesionales del ámbito orientador.

- **EDUCACIÓN:** Los orígenes de la Orientación Profesional tuvieron lugar fuera del ámbito escolar, aunque, durante la década de 1920, esta disciplina comenzó a identificarse como proceso educativo. Intentando establecer el origen de la orientación dentro del ámbito educativo, debe señalarse a Davis, pionero en introducir la Orientación Profesional en el currículum escolar, otorgando a esta disciplina una concepción que iba más allá de los aspectos puramente profesionales. A esta iniciativa, le siguieron otras como las de Kelley, Brewer, Proctor, Dewey, etc.

- **COUNSELING:** En sus comienzos, era concebido como el proceso de ayuda psicológica que había de ofrecerse a las personas. Dicho término aparecía ligado al asesoramiento, considerado como la función básica de la Orientación Profesional, por lo que, hasta la década de 1940, se entendía como una dimensión del proceso orientador. Con posterioridad, este movimiento adoptó nuevos elementos, lo que implicaría la ampliación de las funciones propias de la intervención orientadora.

**CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES
TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN
PROFESIONAL**

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

1. Conceptualización y definiciones

Son varios los aspectos que conviene clarificar en lo que respecta a la denominación otorgada a esta disciplina. Si se lleva a cabo una revisión bibliográfica, es fácil encontrar numerosos autores y estudiosos que han escrito sobre esta temática, lo que favorece que nos encontremos con diferentes denominaciones para una misma disciplina: Orientación Vocacional u Orientación Profesional. El empleo de uno u otro término se debe a diferentes factores, destacando, básicamente, dos de ellos: el primero hace referencia a los diferentes enfoques teóricos o concepciones que defienden o a las corrientes a las que pertenecen los autores que hacen uso de una u otra denominación, mientras que el segundo se centra en los distintos contextos geográficos en los que surge el proceso orientador. En relación con este último aspecto, hay que apuntar que, en el contexto norteamericano, dicha disciplina nació bajo la denominación de Orientación Vocacional (Vocational Guidance), mientras que, por el contrario, en el contexto europeo, se empleó la denominación de Orientación Profesional. Ambos conceptos, a pesar de las similitudes existentes, presentan matices diferenciadores y con el propósito de clarificar ambas denominaciones, a continuación, se presenta una definición sobre cada una de ellas.

Haciendo referencia, en primer lugar, al concepto de Orientación Profesional, debe apuntarse que el término profesional proviene del latín “*professio-nis*”, que puede definirse como profesión, profesar. Tomando como referencia la definición ofrecida por la Oficina Internacional del Trabajo (O.I.T.: 1949:2), la Orientación Profesional se define como “la ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado de empleo”. De esta definición, se desprende que la Orientación Profesional presenta un carácter continuo a pesar de que pueda acentuarse en determinados momentos, como puede suceder en el tránsito de una etapa evolutiva a otra, de un nivel formativo a otro, del mundo educativo al laboral, etc. Por tanto, estas transiciones deben ser consideradas ejemplificaciones de la totalidad de cambios que la persona experimenta a lo largo de su vida, por lo que la Orientación Profesional ha de prestar atención a todas ellas,

independientemente, del ámbito (educativo, social, personal, profesional, etc.) en el que éstas tengan lugar. Así, el objetivo prioritario de la acción orientadora, de acuerdo con Sebastián Ramos (2003), consistirá en ayudar a la persona a realizar su propio autoconocimiento e informar sobre las diferentes alternativas que ofrece el mundo laboral, de forma que pueda adoptar por sí sola la elección más adecuada (toma de decisiones), favoreciendo su desarrollo óptimo a través de su ejercicio profesional. Este carácter continuo y procesual, propio de la Orientación Profesional, cobra mayor importancia en la actualidad que en etapas anteriores, tal y como se ha expuesto en el proceso evolutivo y desarrollo histórico experimentado por esta disciplina, abordado en el capítulo anterior.

Con respecto a la denominación de Orientación Vocacional, contrariamente a lo sucedido con la anterior, ésta ha sido empleada, desde sus orígenes, en el contexto norteamericano. El término vocación, al igual que sucede con el de profesión, procede del latín “vocari” (ser llamado) y del sustantivo “vox” (voz), pudiendo llegar a definirse como inclinación de una persona hacia una carrera, profesión o un determinado estilo de vida. Estas acepciones dejan entrever, en cierto modo, que la Orientación Vocacional pretende favorecer algo más que la elección profesional, ya que se ha de intentar que la persona logre un óptimo desarrollo vocacional, al tiempo que ha de ser capaz de diseñar, interiorizar y desarrollar su propio proyecto profesional.

Por tanto, a pesar de las similitudes que existen entre ambos conceptos, estos han de considerarse diferentes, ya que uno de ellos hace referencia a un proceso mucho más amplio que el otro (orientación vocacional se refiere al proceso –carrera a lo largo de la vida-, mientras que la orientación profesional se centra en algo mucho más concreto –profesión-). Sin embargo, ambos conceptos se han utilizado indistintamente para referirse al proceso orientador.

Las diferentes denominaciones y la diversidad de factores existentes en torno a éstas han provocado controversias entre los autores y estudiosos del tema, al no existir, entre ellos, un acuerdo unánime en lo que respecta a los aspectos que justifican y fundamentan cada una de ellas. En base a esto, es conveniente aclarar que la terminología a emplear en el presente trabajo será la de Orientación Profesional, debido al contexto geográfico en el que nos encontramos, siendo éste el criterio establecido respecto a la denominación a utilizar.

A continuación, se presentan algunas definiciones de diversos autores e instituciones con el propósito de dar a conocer la diversidad de opiniones existentes referidas al

proceso orientador, pudiendo observar el uso que hacen de las denominaciones anteriores, así como de otras expresiones, para referirse a dicha acción orientadora. En relación con estas acepciones, conviene decir que, para su presentación, se ha empleado un criterio cronológico.

Cuadro 5. Conceptualización y aspectos relevantes del término Orientación Profesional

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Parsons, F. (1909:5): “Orientación profesional es la acción de proporcionar a la juventud:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una clara comprensión de las aptitudes (propias y ajenas), de las capacidades, intereses, ambiciones, medios, limitaciones y sus causas; 2. Conocimiento de los requisitos y condiciones de éxito, ventajas, compensaciones, oportunidades y perspectivas en las diferentes clases de trabajos; 3. Una eficaz discusión de las interrelaciones de estos dos grupos de factores.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación es concebida como un hecho ocasional. ✓ Sus destinatarios son las personas jóvenes. ✓ La orientación ha de favorecer en el sujeto: <ul style="list-style-type: none"> - La comprensión de sus actitudes, capacidades, intereses, ambiciones, etc. - El conocimiento de las diferentes clases de trabajo, con sus respectivos requisitos, ventajas y limitaciones. - Una interrelación adecuada entre las dos dimensiones anteriores.
<p>Claparède, E.D. (1922: 37-38): “La orientación profesional tiene como fin el dirigir a un individuo [...] hacia la profesión que le ofrezca más probabilidades de éxito porque responde mejor a sus aptitudes psíquicas o físicas. La solución de este problema depende de tres factores principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º.- Conocimiento del individuo que se trata de orientar; 2º.- Conocimiento de las aptitudes requeridas para las diversas profesiones; 3º.- Conocimiento del mercado regional de trabajo.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación tiene lugar en momentos ocasionales. ✓ Su finalidad consiste en dirigir a la persona hacia una profesión acorde con sus características y aptitudes, aspecto que favorecerá su éxito profesional. ✓ La acción orientadora estará basada en tres factores previos referidos al conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Del individuo (rasgos, motivaciones, aptitudes, actitudes, etc. que le caracterizan). - De las diferentes profesiones, rasgos y características propias de cada una de ellas. - Del mercado laboral propio del contexto al que pertenece y en el que se desarrolla el sujeto.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Chleusebairgue, A. (1934a:15): “La orientación profesional comprende, como su nombre indica, el conjunto de procedimientos científicos encaminados a determinar la profesión conveniente a un individuo joven que se incorpora a la vida social, ayudándole así a resolver uno de los problemas más esenciales de su vida”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación como proceso de ayuda técnico basado en procedimientos científicos. ✓ Su objetivo es ayudar a la persona a determinar cuál es la profesión más adecuada para él. ✓ Se lleva a cabo en momentos puntuales (cuando el joven pretende incorporarse a la vida social), resolviendo, de esta forma, una situación crítica.
<p>National Vocational Guidance Asociation (1937), en Rhodes, J. (1975:24-25): “Orientación Vocacional es el proceso de asistir al alumno para elegir una ocupación, para prepararse, ingresar y progresar en ella”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación como proceso de ayuda que ha de tener lugar a lo largo de la carrera profesional de la persona. ✓ Su objetivo prioritario consiste en ofrecer ayuda y asesoramiento para elegir una ocupación, ingresar y progresar en ella. ✓ El orientador aparece como asesor.
<p>O.I.T. (1949:2): “La ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado de empleo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación entendida como proceso que ha de tener lugar a lo largo de la vida de las personas. Presenta, por tanto, un carácter continuo. ✓ El profesional de la orientación ha de ofrecer ayuda técnica para resolver los problemas derivados de la elección y del correspondiente progreso profesional. ✓ La ayuda prestada ha de basarse en el conocimiento previo de las características de la persona y de las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo, buscando una interrelación acorde entre los rasgos característicos de ese sujeto y los exigidos para el desempeño profesional de una determinada ocupación.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Super, D.E. (1951: 92): “Orientación Vocacional es el proceso mediante el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen completa y adecuada de sí mismo y de su papel en el mundo laboral, a poner a prueba este concepto frente a la realidad cotidiana y a convertirlo en una realidad para su satisfacción personal y para beneficio de la sociedad.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación concebida como un proceso permanente. ✓ A través de la Orientación, se ofrece ayuda técnica. ✓ Pretende favorecer, en la persona, el conocimiento de sí mismo (autoconcepto), lo que servirá de referencia para llevar a cabo la elección profesional. ✓ El autoconcepto favorecerá un grado óptimo de satisfacción en la persona.
<p>Germain, J. (1965: 185): “Por orientación profesional se entiende la práctica de las técnicas de Psicología Aplicada encaminadas a la exploración de las aptitudes y diagnóstico de la personalidad individual, estudiada en su desarrollo, para mayor aprovechamiento de la enseñanza, acertada elección de profesión y más armoniosa adaptación a la vida profesional y social”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presenta un enfoque de carácter psicologista. ✓ La Orientación como proceso continuo. ✓ Se encamina a la realización de diagnósticos personales, lo que favorecerá un aprovechamiento de la enseñanza, una elección profesional adecuada y una buena adaptación a la vida social y profesional.
<p>Mira, E. (1965:1): “La actuación científica, compleja y persistente destinada a conseguir que cada sujeto se dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener un mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación es concebida como una acción de carácter científico. ✓ El sujeto ha de dedicarse a aquel trabajo en el que obtenga un mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí mismo y para la sociedad a la que pertenece.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Yela, M. (1968: 617): “Proceso continuo de preparación de la persona para su incorporación y permanencia en el mundo del trabajo con las mayores posibilidades de eficacia productiva, desarrollo personal e integración social. Proceso que empieza en los primeros años y continúa a través de las diversas etapas escolares y profesionales y que se hace más intenso y visible en ciertos períodos críticos de cambio y elección.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación como un proceso continuo: ha de comenzar en la infancia, prolongándose a lo largo de las diferentes etapas por las que atraviesa el sujeto. ✓ A lo largo del continuum, la intervención orientadora se puede intensificar en períodos críticos. ✓ Ha de favorecer la incorporación de la persona al mundo laboral, así como el desarrollo personal, social y profesional. Por tanto, ha de facilitar el desarrollo pleno de la persona, donde el aspecto profesional es un elemento más.
<p>Bohoslavsky, R. (1974:240): “Se entiende por orientación vocacional las tareas que realizan los psicólogos especializados cuyos destinatarios son las personas que enfrentan en determinado momento de su vida la posibilidad y necesidad de ejecutar decisiones. Esto hace de la elección un momento crítico de cambio en la vida de los individuos. De cómo las personas se enfrenten y elaboren este cambio, dependerá el desarrollo ulterior, ubicable en algún punto del continuum que va de la salud a la enfermedad.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación como un proceso permanente, debiendo hacer especial hincapié en el momento de realizar la elección vocacional, considerada un momento crítico de la vida de las personas. ✓ La acción orientadora es llevada a cabo por profesionales psicólogos. ✓ El objetivo prioritario de la acción orientadora es favorecer el proceso de toma de decisiones. (Los sujetos han de ser quienes lleven a cabo este proceso –papel activo de la persona en el proceso orientador-).
<p>Crites, J. (1974:37): “El proceso o programa de asistencia concebido para ayudar al individuo a elegir y adaptarse a una profesión”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación como un proceso o programa de asistencia. ✓ Su objetivo es favorecer al sujeto la elección y adaptación a una determinada profesión.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Castañó López-Mesas, C. (1983:187): “La orientación vocacional es un proceso de maduración y aprendizaje personal a través del cual se presta una ayuda al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales, con el objeto de que logre un nivel óptimo de realización personal y de integración a través del mundo del trabajo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación como proceso de carácter permanente. ✓ Se ofrece ayuda técnica para que la persona sea capaz de afrontar el proceso de toma de decisiones. ✓ Se pretende que la decisión adoptada favorezca en la persona un grado óptimo de desarrollo personal, social y profesional.
<p>Super, D.E. (1983:571): “La Orientación Profesional no trata tanto de ayudar a hacer una elección ocupacional como servir de guía para el desarrollo de una carrera. Incluye no solamente la evaluación, la información y el consejo, sino también el planeamiento y la evaluación de una serie de experiencias que se necesitan como base para tomar decisiones”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación como un proceso de guía en el desarrollo de la carrera a lo largo de la vida. ✓ Incluye la evaluación, información y consejo, así como una serie de factores decisivos llegado el momento de adoptar las decisiones más oportunas.
<p>Jepsen, D.A. (1984:18): “Proceso de ayuda técnica solicitado por una persona en situación de incertidumbre, estructurado adecuadamente para lograr el mejor desarrollo de la carrera profesional, facilitando y clarificando aquella información relevante para la evaluación de sus experiencias y la toma de decisiones eficaces.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proceso de ayuda técnica. ✓ Proceso continuo aunque puede tener mayor trascendencia en momentos de incertidumbre. ✓ Su objetivo es favorecer un desarrollo adecuado en la carrera profesional del individuo. ✓ Ha de facilitar y clarificar la información relevante, favorecer la evaluación de experiencias vividas por la persona, así como el proceso de toma de decisiones.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>García Hoz, V. (1987:27): “Es el proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente para una profesión o trabajo determinado.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proceso de ayuda técnica. ✓ Orientación como proceso continuo, cobrando mayor importancia en momentos puntuales/ críticos. ✓ El objetivo de la acción orientadora es capacitar a la persona para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente para una profesión determinada.
<p>López Bonelli, A. (1989:27): “Una forma de asistencia psicológica con características de esclarecimiento, cuyo objetivo es que los consultantes elaboren su identidad vocacional y movilicen su capacidad de decisión autónoma con el fin de satisfacer sus propias necesidades en relación con el contexto histórico-cultural y la situación concreta en que su elección tiene lugar. El proceso sistemático se realiza, generalmente, en momentos especiales, pasos de ciclos evolutivos o etapas educacionales.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planteamiento de carácter psicologista. ✓ Orientación como proceso sistemático y permanente, aunque puede adquirir mayor trascendencia en momentos de transición (paso de un ciclo evolutivo a otro, de una etapa educativa a otra, etc.). ✓ Su objetivo es favorecer, en las personas, la construcción de su propia identidad vocacional, lo que favorecerá la satisfacción de sus propias necesidades.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Rodríguez Moreno, M.L. (1992:12): “La orientación vocacional se puede definir en alguno o todos estos términos: 1. Programa sistemático de información y experiencias educativas y laborales coordinadas con la labor del orientador, planificadas para auxiliar en el desarrollo profesional de una persona; 2. Parte principal de la educación vocacional que integra familia, comunidad y escuela para auxiliar en el aprendizaje de la autodirección y 3. Conjunto de procesos, técnicas y servicios múltiples planificados para ayudar a una persona a conocerse a sí misma, a actuar en consecuencia, a conocer las oportunidades del mundo laboral, educativo y de ocio, y a desarrollar las destrezas para tomar decisiones de cara a organizarse la propia vida profesional.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación concebida como un proceso continuado y sistemático. ✓ Ha de ofrecer información y experiencias tanto educativas como laborales para favorecer el desarrollo profesional del sujeto. ✓ La Orientación es parte integrada de la educación vocacional, en la que han de estar inmersos diferentes agentes: familia, escuela, contexto social, etc. ✓ Asistencia técnica que ha de favorecer a la persona el conocimiento de sí misma (autoconocimiento), las oportunidades ofrecidas por los diferentes ámbitos (laboral, social, educativo, de ocio y tiempo libre) que configuran el entramado social, así como el desarrollo de destrezas necesarias para afrontar, de manera autónoma, el proceso de toma de decisiones.
<p>Watts y otros (1993:8): “La Orientación es un proceso continuo que debería comenzar con la infancia, continuar con la adolescencia y en la etapa adulta. Los Servicios de Orientación han de actuar a lo largo de la vida del sujeto.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación como proceso permanente que debe tener lugar a lo largo de la vida de las personas.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Ministerio de Educación y Ciencia (1994): “Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él en la actualidad o en un futuro próximo y, en función de ambos conjuntos de variables, toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir o, en su caso, modificar con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria. También compete a la Orientación Profesional, dentro del Sistema Educativo, formar al alumno de Formación Profesional sobre los componentes básicos de cualquier comportamiento laboral (seguridad, relaciones laborales, etc.) y llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción profesional”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación concebida como un proceso de ayuda técnica. ✓ Sus principales objetivos son: <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a la persona el conocimiento y evaluación de sus características, competencias, aptitudes, etc. - Ofrecer información acerca de las ofertas educativas y laborales adecuadas a su perfil profesional. - Favorecer el proceso de toma de decisiones. - Facilitar una inserción social y profesional satisfactoria. - Orientación como parte integrada del currículum formativo, debiendo llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación correspondiente en lo que respecta al proceso de inserción profesional de cada individuo.

DEFINICIONES	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Association Internationale D’Orientation Scolaire et Professionnelle (1994:2): “Proceso cuyo objetivo es ayudar a los individuos a conocer mejor sus distintas características y a identificar sus propias necesidades, sus aspiraciones y actitudes con referencia a las elecciones profesionales; ayudarles a conocer y a comprender las numerosas posibilidades profesionales que se les ofrecen en las escuelas, los programas accesibles, el mundo del trabajo y sus perspectivas, la función de las diversas profesiones de la sociedad, sus exigencias y satisfacciones; ayudarles a aprender y a tomar decisiones considerando de manera sistemática las diversas posibilidades y sus implicaciones, ya sea en la elección de un curso, de una escuela, de un empleo; ayudarles a controlar las transiciones que sobreviven a lo largo de una carrera, como por ejemplo, entre un curso y otro; entre un empleo y otro; etc.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La Orientación concebida como un proceso continuo, aunque puede verse enfatizada en las diferentes transiciones que tienen lugar a lo largo de la vida de las personas. ✓ Sus principales objetivos son: <ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a los sujetos a llevar a cabo un conocimiento de sí mismos (características, actitudes, aspiraciones, necesidades, etc.) - Ofrecer información sobre las ofertas formativas y laborales existentes (diferentes posibilidades profesionales), así como los requisitos exigidos por cada una de ellas. - Favorecer el proceso de toma de decisiones.
<p>Álvarez González, M. (1999:36-37): “Se entiende por orientación profesional el proceso sistemático de ayuda, dirigido a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que le preparen para la vida adulta mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación como proceso continuo y sistemático de ayuda. ✓ Son destinatarios todas las personas, independientemente del momento y/o lugar en el que se encuentren. ✓ La Orientación puede llevarse a cabo en el contexto formativo, laboral, de ocio y de tiempo libre. ✓ Su objetivo es preparar a la persona para afrontar su vida adulta. ✓ La acción orientadora se fundamenta, básicamente, en tres principios: prevención, desarrollo e intervención social. ✓ Han de implicarse, en dicho proceso, los agentes educativos, sociales y profesionales.

Presentadas las diversas definiciones y el análisis de los aspectos más relevantes de cada una de ellas, se puede llegar a una primera conclusión: dichas concepciones pueden agruparse en base a dos criterios. El primero de ellos considera la Orientación Profesional como un hecho ocasional, mientras que el segundo concibe esta disciplina como un proceso continuo que ha de llevarse a cabo a lo largo de la vida de las personas. Estos criterios pueden ser utilizados para categorizar las diversas definiciones existentes. Sin embargo, debe aclararse que no hay una concepción válida sobre todas las demás, sino que existen y siguen estando vigentes múltiples y diferentes definiciones en torno al concepto de Orientación Profesional con rasgos muy dispares en algunas ocasiones, aunque no por ello dejan de tener validez, aspecto que se justifica a través de los siguientes hechos:

1°.- Las diversas concepciones y definiciones han sido planteadas por diferentes expertos e instituciones de Orientación Profesional.

2°.- Su formulación ha tenido lugar en diferentes momentos del desarrollo histórico de esta disciplina.

3°.- Cada una de ellas se fundamenta en enfoques y teorías diversas que, en ocasiones, resultan dispares. A pesar de las diferencias existentes, de ellas se derivan varios aspectos que reflejan las principales concepciones y rasgos característicos vigentes a lo largo de su desarrollo histórico. A continuación, se presentan algunos de ellos:

- ✓ **La Orientación Profesional se concibe como un hecho ocasional**, por lo que su aplicación práctica tiene lugar en el momento en que la persona realiza su elección educativa y/ o profesional. Desde esta perspectiva, su principal objetivo consiste en identificar los rasgos característicos de un sujeto con la intención de llevar a cabo una adecuación y ajuste entre su perfil y las diferentes ofertas formativas y/o laborales existentes.
- ✓ **La Orientación Profesional se caracteriza por ser un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de la vida de las personas**, aspecto que favorecerá su desarrollo integral. No obstante, la acción orientadora puede intensificarse en determinados momentos, considerado críticos; es decir, en

las diversas transiciones que una persona experimenta y ha de afrontar a lo largo de su vida.

Las actuales tendencias y programas de la Unión Europea están relacionadas con el aprendizaje permanente y, consecuentemente, la Orientación también está integrada en esta corriente.

- ✓ **La intervención orientadora posee un carácter técnico y profesional:** El proceso orientador se caracteriza por la complejidad que presenta, lo que implica que ha de ponerse en práctica de la mano de profesionales con una formación, habilidades y actitudes adecuadas. Sólo, de esta forma, podrán desarrollarse sus principales funciones.

- ✓ **La Orientación Profesional se considera una parte más del proceso educativo,** por lo que debe interrelacionarse con el resto de las partes integrantes, intentando conseguir, de esta forma, que la persona adquiera los aprendizajes necesarios para poder afrontar, eficazmente, su etapa adulta y conseguir un grado óptimo de desarrollo a nivel personal, social y laboral. Para que esto sea factible, se requiere, además de la integración de la Orientación Profesional en el currículum escolar, la colaboración e implicación de la totalidad de agentes educativos, sociales y laborales existentes en la comunidad.

- ✓ **La Orientación Profesional ha de favorecer el desarrollo de la carrera profesional del sujeto:** El término carrera puede definirse como el conjunto de roles y papeles que una persona adopta y desempeña a lo largo de su vida, independientemente del contexto y/o ámbito en el que se lleven a cabo. Por tanto, la Orientación Profesional ha de favorecer el desarrollo de esa carrera, aunque sus intervenciones puedan intensificarse en momentos puntuales.

- ✓ **La persona a orientar ha de desempeñar un papel activo en el proceso orientador,** llegando a ser el principal protagonista. Éste se complementará con el resto de agentes implicados, quienes proporcionarán, en todo momento, los elementos y la ayuda necesaria. De este modo, el sujeto será

capaz de llevar a cabo el conocimiento de sí mismo, reflexionando sobre él, con el propósito de lograr la capacidad de autoorientarse.

Expuestos algunos de los principales rasgos que caracterizan a la Orientación Profesional, es oportuno, antes de finalizar el presente bloque de contenidos, ofrecer una definición propia acerca de esta disciplina, por lo que ésta consiste en un proceso de ayuda y asesoramiento técnico a lo largo de la vida de las personas, basado en los principios de prevención, desarrollo e intervención social y en el que han de estar implicados la totalidad de agentes educativos, sociales y laborales existentes. Por tanto, presenta un carácter continuo, aunque su intervención se intensifique en determinados momentos, considerados críticos. La acción orientadora pretende favorecer el conocimiento de uno mismo (capacidades, competencias, aptitudes, actitudes, intereses, motivaciones, etc.); ofrecer información sobre los diferentes ámbitos del contexto al que el sujeto pertenece y en el que se desarrolla como persona, dando a conocer la diversidad de alternativas existentes, con sus requisitos, ventajas y limitaciones; y capacitar a la persona para adquirir las destrezas necesarias que le permitan afrontar, de forma autónoma, el proceso de toma de decisiones, favoreciendo la solución adoptada un grado óptimo de desarrollo personal, social y profesional. En consecuencia, la Orientación Profesional ha de favorecer el desarrollo pleno de la persona, en la que el aspecto profesional es, sólo, un factor más de la totalidad de elementos que entran en juego.

2. Enfoques

Durante el proceso evolutivo y de desarrollo experimentado por la Orientación Profesional, también tuvo lugar la aparición, evolución y consolidación de sus fundamentos teóricos. Cabe apuntar al respecto que, hoy en día, no existe una teoría única, sino diversos planteamientos teóricos con orígenes en diferentes fuentes, disciplinas y/o campos de actuación, que suponen un avance en el conocimiento de esta disciplina. Numerosos autores y estudiosos del tema han considerado que muchos no reúnen los requisitos exigidos para conformar una teoría, puesto que la mayor parte de ellos proceden de diversos ámbitos de intervención, generalizados, posteriormente, al de la Orientación Profesional. Sanz Oro (2001:25), afirma al respecto que “los enfoques teóricos actuales son muy fragmentarios y están todavía pobremente articulados”, ya

que la práctica profesional de la orientación es muy reciente, su evolución y expansión se ha producido de manera muy rápida, sin apenas existir tiempo para elaborar un “corpus teórico” unificado. Por este motivo, la mayoría de los autores prefieren utilizar el término “enfoques”, a pesar de que ambas denominaciones hayan sido empleadas, siendo éste el concepto a utilizar en el presente trabajo.

Existen diversas clasificaciones de los planteamientos teóricos existentes, presentando, a continuación, una de ellas, basada en la que, en 1974, formuló Crites, la cual ha sufrido numerosas transformaciones (en el contexto español, pueden mencionarse las de Castaño López Mesas, C. (1983); Rivas, F. (1988a); Rodríguez Moreno, M^a.L. (1998); Álvarez González, M. (1999); Pérez Boullosa, A. y Blasco Calvo, P. (2001); y Sebastián Ramos, A. (2003), entre otros).

Cuadro 6. Clasificación de los planteamientos teóricos existentes.

TIPOLOGÍA	ENFOQUES QUE ABARCA
NO PSICOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque del azar o casualista (Teoría del azar) - Enfoque económico (Ley de oferta y demanda) - Enfoque sociológico
PSICOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - De rasgos y factores - Psicodinámicos: Psicoanalítico; Teoría de las necesidades; Concepto de sí mismo. - Enfoques evolutivos o de desarrollo: E. Ginzberg - De toma de decisiones: Modelos descriptivos y Modelos prescriptivos.
GLOBALES	<ul style="list-style-type: none"> - Socio-psicológico de P.M. Blau - Tipológico de J.L. Holland. - Socio-fenomenológico de D.E. Super. - De aprendizaje social para la toma de decisiones de J.D. Krumboltz.

Fuente: Álvarez González, M. (1999) y Sebastián Ramos, A. (2003)

2.1. Enfoques no psicológicos

Estos enfoques defienden que la elección vocacional está determinada por factores externos al sujeto, es decir se lleva a cabo en función de factores ambientales, agrupándose estos, básicamente, en tres tipologías: casuales, económicos y sociológicos. Por tanto, las personas no poseen ningún tipo de control sobre la elección vocacional que realizan.

2.1.1. Del azar o casualista

Sus máximos representantes son Miller y Form, quienes plantean que la elección vocacional se realiza en base a experiencias y circunstancias dependientes del azar, pudiendo, también, ser consecuencia de éste, por lo que el sujeto, en ningún momento, ni las prevé ni las planifica. Así pues, la elección ocupacional no podría predecirse, lo que provocaría la pérdida del carácter científico de la Orientación Profesional y del papel desempeñado por sus profesionales.

Sin embargo, no debe olvidarse que, en ocasiones, el azar puede llegar a influir en la elección que el sujeto realiza, por lo que, desde la Orientación Profesional, habrá que intentar que ese factor influya lo menos posible en el proceso de decisión y elección vocacional.

2.1.2. Económico

Se basa en el principio de la oferta y la demanda, considerando el factor económico como determinante de la elección profesional; es decir, la elección se lleva a cabo en función de las ventajas económicas que esa profesión reporta, por lo que la persona elegirá aquella que le proporcione mayores ganancias. En un principio, el sujeto tiene total libertad para realizar su elección ocupacional, mientras que la ley de la oferta y la demanda debería igualar a todas las personas. Sin embargo, no existe tal libertad, ni la ley anterior iguala a toda la población, ya que, en dicho proceso de elección, influye la información que se posee sobre el mercado laboral, las diferentes ocupaciones, sus ventajas y limitaciones, etc., así como la posibilidad de llevar a cabo acciones formativas relacionadas con una determinada ocupación, siendo este último aspecto un requisito para acceder a aquella que, en principio, más interesa al sujeto. Por este

motivo, la orientación debería ofrecer, a todas las personas, información sobre el mercado laboral y las condiciones del mismo.

A pesar de que el factor económico no debe ser exclusivo en la elección ocupacional, no debe olvidarse la influencia que puede ejercer en determinados momentos.

2.1.3. Sociológico

Sus máximos representantes son Super y Bachrach, quienes defienden la influencia que el determinante social desempeña en la elección vocacional de una persona. El sujeto forma parte de un contexto, está inmerso en una sociedad determinada, por lo que su decisión y elección ocupacional estará influenciada por todos estos factores, así como por los valores predominantes en esa sociedad y contexto concreto. Se consideran factores influyentes en la elección ocupacional la sociedad y contexto al que el sujeto pertenece, la cultura dominante, la clase social, la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc.

Finalmente, apuntar que, aunque el azar, los factores económicos y sociológicos no expliquen por sí solos la elección profesional que lleva a cabo una persona, tienen cierta influencia en el proceso de decisión y elección vocacional.

2.2. Enfoques psicológicos

A diferencia de los enfoques anteriores, estos defienden que la elección vocacional depende de factores internos al sujeto, independientemente de la influencia que, en un momento dado, puedan ejercer los factores externos sobre la misma.

Existen planteamientos diversos que se agrupan, básicamente, en dos tipologías. Una de ellas hace referencia a la elección vocacional como un hecho puntual (Enfoque de Rasgos y Factores, Modelo Psicodinámico y Modelo Tipológico de Holland), mientras que la otra la concibe como un proceso continuo que ha de tener lugar a lo largo de la vida de las personas (Modelo de E. Ginzberg, Modelo de D.E. Super y Modelos basados en la Toma de Decisiones). Los enfoques de Holland y Super se expondrán en el apartado referido a Modelos Globales e Integrales ya que presentan planteamientos acordes con esta modalidad.

2.2.1. Rasgos y factores

Alcanzó su máximo apogeo en el momento en el que se producían los avances en el ámbito de la Psicología diferencial, Psicometría y Profesiología. En un principio, toma como referencia los planteamientos formulados por Parsons, aunque será, Williamson (1965), años más tarde, quien impulse su consolidación definitiva, al favorecer, a través de los tests, el proceso de diagnóstico (análisis, síntesis, prognosis, consejo y seguimiento; Williamson, 1939), aspecto fundamental del proceso orientador. Otros seguidores de este enfoque fueron D.G. Patterson, F. Taylor y E. Mayo, A. Jones, B. Steffle y N.R. Stewart.

Tomando como referencia los planteamientos formulados por Parsons, los principales supuestos en los que se sustenta este enfoque son los que se enumeran a continuación:

- Cada sujeto presenta unos rasgos determinados que deben medirse a través de diferentes pruebas, para conocer y analizar, de este modo, sus características personales.
- Cada profesión y/o ocupación exige unos requisitos y unas condiciones para su desempeño que, también, han de ser analizados y evaluados.
- El principal objetivo consiste en establecer un ajuste entre las características de cada sujeto y los requisitos exigidos por las diferentes ocupaciones, para lograr, de este modo, una adecuación entre ambos factores.
- De la adecuación que exista entre los rasgos personales y los requisitos exigidos por una ocupación, dependerá el grado de satisfacción que la persona alcance en la ocupación seleccionada. A mayor grado de adecuación entre los factores anteriores, mayor nivel de satisfacción en la ocupación seleccionada.

Será, pues, función de la Orientación Profesional informar a los orientados sobre sus puntos fuertes, sus limitaciones, etc. y asesorarles sobre aquellas ocupaciones, en principio, más adecuadas para ellos.

2.2.2. Psicodinámico

Su principal objetivo consiste en intentar conocer la personalidad de un sujeto para entender, de esta forma, sus actuaciones. En base a esto, el proceso de decisión y elección vocacional depende, sólo, de factores internos a la persona, entre los que destacan la motivación intrínseca, la satisfacción de necesidades, el concepto de sí mismo, etc. A continuación, se exponen diferentes enfoques propios de este Modelo.

a) Psicoanalítico

La elección profesional ha de satisfacer, en la medida de lo posible, las necesidades de la persona. Brill (1949) fue uno de los primeros autores en iniciar este enfoque, considerando que la sublimación era la base de la conducta vocacional. Por tanto, una persona realiza una elección vocacional correcta cuando, a través de la ocupación seleccionada, satisface, de manera sublimada, sus necesidades. Autores como Bordin, Nachman y Segal (1963) realizaron estudios enmarcados en este mismo enfoque. Bordin (1968) parte del supuesto de que si la persona posee libertad para realizar su elección profesional, se inclinará hacia aquellas ocupaciones que satisfagan sus necesidades, al tiempo que se protege de la ansiedad.

Dentro de este enfoque, los aspectos determinantes de la elección vocacional son internos al sujeto, pudiendo destacar, entre otros, el tipo de personalidad, el grado de satisfacción de sus necesidades, los mecanismos de defensa, la sublimación, etc.

b) De las necesidades

Una de sus principales defensoras es Roe, quien, basándose en el Enfoque Psicodinámico de la personalidad y en la Teoría de Satisfacción de Necesidades de Maslow, intentó establecer una relación entre las experiencias familiares experimentadas por la persona durante su infancia, el desarrollo y conducta vocacional del sujeto y la satisfacción de sus necesidades, aspectos todos ellos influyentes en su posterior elección vocacional.

De acuerdo con Roe y Siegelman (1964), la elección profesional se basa y fundamenta en los siguientes aspectos:

1. Cada sujeto nace con unos rasgos genéticos determinados que se desarrollan a lo largo de su proceso evolutivo a través de las experiencias vividas en el contexto familiar y en el ambiente al que dicho sujeto pertenece, lo que favorecerá, con posterioridad, el desarrollo de determinadas habilidades e intereses. (Influencias genéticas y evolutivas en la elección profesional).
2. Las relaciones experimentadas por el sujeto, especialmente, en su infancia, entre él y sus padres, influyen en el desarrollo de su personalidad y en la posterior relación vocacional. (Enfoque Psicodinámico de la personalidad).
3. La elección vocacional se centrará en satisfacer las necesidades de la persona que pueden estar en conexión con las necesidades experimentadas por el sujeto durante su infancia. (Enfoque de Satisfacción de Necesidades de Maslow).

En este enfoque, aparece implícito el concepto de desarrollo vocacional, entendido como proceso continuo que tendrá lugar a lo largo de la vida de las personas.

c) Del concepto de sí mismo

El concepto de sí mismo ha recibido diferentes acepciones en función del marco teórico en el que se haya inscrito. Desde uno de los enfoques más aceptados, el Fenomenológico, este término se define como la imagen que una persona posee de sí misma. Sus máximos defensores fueron C. Rogers, D.E. Super y D.V. Tiedeman y O'Hara.

Rogers (1942, 1951, 1958, 1961) basó su teoría de la personalidad en el autoconcepto de la persona, favoreciendo su desarrollo a través de diferentes propuestas: 1. la conducta de una persona es consecuencia de la interrelación entre su autoconcepto y el ambiente; y 2. la persona intenta tener una conducta fundamentada en su autoconcepto, ya que, a través de ésta, se pretenden conseguir unas metas: autorrealización, autoconservación y automejoramiento.

La elección profesional, al igual que cualquier tipo de decisión, requiere unas fases: autocomprensión (conocer la totalidad de aspectos –actitudes, características, etc.- hasta entonces, desconocidos); autoaceptación (aceptar todas las motivaciones y necesidades); y autorrealización (asumir nuevas responsabilidades, metas, objetivos, etc., lo que

favorece la madurez, el desarrollo personal y mayor grado de satisfacción). Super (1951 y 1953) afirma que el autoconcepto influye en determinados aspectos de la elección vocacional, llegando a establecerse una relación entre ambos factores, la cual se configura a través de los siguientes pasos:

- Formación del concepto de sí mismo: Se produce a lo largo de la vida del sujeto a través de una serie de etapas: 1.- Exploración (el sujeto nace con unos rasgos innatos que se modifican al entrar en contacto con el ambiente, por lo que el sujeto, de esta forma, establece unas determinadas conductas), 2.- Autodiferenciación (durante el desarrollo de la persona, ésta logra diferenciarse de los sujetos y objetos que le rodean), 3.- Identificación (el sujeto se identifica y aproxima a las personas o cosas que le proporcionan mayor grado de satisfacción y gratificación), 4.- Desempeño de roles (los diferentes roles y papeles desempeñados favorecen el desarrollo de la imagen de sí mismo) y 5.- Evaluación de resultados (comprobación del concepto de sí mismo para lo que se realiza la valoración del grado de adecuación existente entre el autoconcepto y la profesión seleccionada).

- Traslación del concepto de sí mismo a términos vocacionales: Se establecen las fases enumeradas en el apartado anterior: 1.- Exploración (identificación y valoración de las propias capacidades profesionales en base a las exigencias profesionales que existen), 2.- Autodiferenciación (delimitación y configuración de la identidad del sujeto tomando como referencia el yo personal y el grupo), 3.- Identificación (inclinación del sujeto hacia las ocupaciones más congruentes con su imagen); 4.- Desempeño de roles (el desarrollo de diversas tareas y roles clarifica su elección vocacional) y 5.- Evaluación (análisis de la congruencia existente entre el autoconcepto de la persona y los requisitos exigidos por la profesión seleccionada). Por tanto, la traslación del autoconcepto a términos vocacionales se realiza, básicamente, a través de la identificación del sujeto con un adulto, la experiencia y desempeño de un rol y la toma de conciencia de que se reúnen las principales cualidades exigidas para el desempeño de una tarea. En definitiva, puede afirmarse que un autoconcepto claro y objetivo favorece unas decisiones y elecciones congruentes y adecuadas.

Tiedeman y O'Hara (1959) también establecen una relación entre el autoconcepto y la elección profesional que realiza la persona, afirmando, en palabras de Sebastián Ramos (2003:136), que “la elección ocupacional puede identificarse como el proceso de desarrollo de una identidad profesional”.

Como conclusión, señalar que el autoconcepto se considera uno de los principales elementos en el proceso de desarrollo personal y vocacional del sujeto.

2.2.3. Enfoques evolutivos o de desarrollo

Hasta este momento, la elección vocacional se concebía como algo puntual que tenía lugar en un momento determinado de la vida del sujeto. A partir de ahora, dicha elección se produce a lo largo de un proceso continuo, en el que tienen cabida múltiples elecciones. Por tanto, a medida que el sujeto se desarrolla a nivel personal y social, realiza diferentes elecciones. Carter (1940) fue uno de los precursores de esta concepción (pretendía demostrar la adecuación de la persona a cada etapa de su desarrollo, concluyendo que los intereses de ésta no son estáticos, sino que se modifican a medida que el sujeto evoluciona), a pesar de que sería Ginzberg y otros (1951) y Super (1951, 1957b) quienes consolidarían esta concepción, denominando desarrollo vocacional a la elección ocupacional realizada por las personas. De estos enfoques, surgen aspectos como la madurez vocacional, etapas de desarrollo, educación para la carrera, etc., cuyo propósito consiste en intentar clarificar el desarrollo vocacional de las personas. A continuación, se exponen algunos de ellos:

a) De E. Ginzberg

Se basa en la psicología evolutiva y en el modelo freudiano de la personalidad. Tomando como referencia las proposiciones iniciales de este enfoque, Ginzberg, en el año 1972, realiza algunas modificaciones y, en consecuencia, formula las siguientes:

- La elección vocacional es un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de la vida de las personas.
- La elección vocacional está influida por la retroinformación y por el ajuste que existe entre las necesidades del sujeto y las realidades del mundo laboral. Por

tanto, esta elección no es irreversible, ya que el sujeto, a través de sus experiencias, obtiene información con la que puede modificar la decisión previamente adoptada.

- Debe existir un ajuste entre las preferencias y habilidades del sujeto y los requisitos exigidos por el puesto de trabajo en cuestión. Por tanto, si varía el contexto, el ambiente, los intereses y aspiraciones del sujeto, puede producirse un cambio de ocupación con el propósito de lograr, de este modo, un equilibrio y ajuste con la situación en la que la persona se encuentra en un momento determinado.

Debe señalarse, también, la importancia que este enfoque concede a los aspectos socioeconómicos que, hasta este momento, eran omitidos.

Esta concepción se consolidará años más tarde con las aportaciones de Super (1953, 1957b).

b) Basados en la toma de decisiones

El proceso de toma de decisiones debe extrapolarse a todos los ámbitos en los que la persona desarrolla su vida cotidiana. Estos enfoques tienen como objetivo prioritario plantear diferentes modelos de toma de decisiones, favoreciendo la adaptación de estos al proceso de desarrollo profesional. La elección vocacional se concibe como una actitud y proceso cognitivo que implica la planificación, desarrollo y puesta en práctica, por parte del sujeto, de una serie de procedimientos a lo largo de las diferentes etapas que conforman este proceso.

Según Fredrickson (1982), los supuestos básicos de esta tipología de enfoques son los siguientes:

- La decisión y elección profesional es el resultado de un proceso secuencial y racional.
- La persona puede procesar información y diversas alternativas en relación con los objetivos establecidos en el desarrollo de su carrera.

- El sujeto puede adoptar diferentes procedimientos y etapas en su proceso de elección vocacional.
- El sujeto ha de conocer toda la información relevante sobre cada una de las alternativas existentes.
- Cada vez es más frecuente acceder a la información asistida por ordenador.

Dentro de estos enfoques, existen diversos modelos. Jepsen y Dilley realizaron, en 1974, una revisión y comparación de todos ellos, clasificándolos en dos grandes tipologías: Modelos Descriptivos (conciben la toma de decisiones de manera natural, debiendo existir un equilibrio entre la persona y el mundo laboral) y Modelos Prescriptivos (presentan formas de afrontar la toma de decisiones a través de estrategias y procedimientos diversos).

b.1. Descriptivos

Sus máximos defensores son D.V. Tiedeman y R.P. O'Hara, quienes formularon un modelo, en el que se establecen dos momentos en el proceso de decisión vocacional: 1. anticipación o preocupación (se lleva a cabo la exploración, cristalización, elección y esclarecimiento) y 2. implementación y ajuste (tiene lugar la inducción, transición y mantenimiento). El modelo de toma de decisión vocacional creado se denominó Programa de diferenciación e integración para la resolución de la elección vocacional del sujeto. Su principal objetivo era averiguar y estimular la congruencia entre la persona y el mundo vocacional.

b.2. Prescriptivos

Sus máximos defensores son Gelatt, Katz y Krumboltz. Defienden la posibilidad de ofrecer ayuda a las personas en el proceso de toma de decisiones. Según Jepsen y Dilley (1974), todos estos modelos pueden transferirse a cualquier proceso de toma de decisiones, independientemente del ámbito en el que éste tenga lugar. A continuación, se expone el modelo de Gelatt y el de Katz.

- **Modelo de H.B. Gelatt:** Defiende la existencia de similitudes en las diversas decisiones adoptadas, independientemente del motivo que las origine y del ámbito en el que tengan lugar. Este autor concluye que, en todo proceso de toma de decisiones, existen diversas alternativas, por lo que es necesario poseer información sobre cada una de ellas. Gelatt establece dos tipos de decisiones: terminales (adoptadas al concluir el proceso) e investigadoras (aquellas que demandan mayor información).

El proceso de toma de decisiones defendido por este autor se estructura en torno a las siguientes fases: 1. definición clara de objetivos; 2. obtención de información de diferentes fuentes y análisis de la misma; 3. establecimiento de estrategias y alternativas, estudiando y valorando cada una de ellas y 4. adopción de una decisión y evaluación de las consecuencias derivadas de ésta.

Para llevar a cabo el proceso de recogida de información, se utilizan diferentes estrategias: 1. estimativas (se obtiene información referida a cada alternativa, valorando los resultados –posibles y probables- de cada una de ellas); 2. de conveniencia (establecimiento de relaciones entre las preferencias y los resultados, estableciendo, así, la conveniencia de tipo personal) y 3. de criterio (evaluación de toda la información obtenida, adoptando una decisión final). Por tanto, es necesario poseer información en y para cada una de las fases del proceso de toma de decisiones, lo que favorecerá la adopción de una decisión adecuada.

En 1977, Gelatt y colaboradores actualizaron este modelo, denominándolo, a partir de entonces, DECIDE (Data, Evaluation, Counseling, In, Decision-Making, Effectiveness).

- **Modelo de M. Katz:** Su enfoque se basa en la importancia y en el papel fundamental que desarrollan los valores personales en el proceso de toma de decisiones. Hay que partir, por tanto, de la identificación y definición de los valores personales de cada sujeto.

Los valores se conciben como la satisfacción de las metas que desea lograr un sujeto. La estrategia a seguir en el proceso de toma de decisiones es la siguiente: cuando el sujeto se dispone a adoptar una decisión, establece una jerarquía de valores que estudia con posterioridad, seleccionando aquella opción/ valor que, en principio, considera que le reportará mayor grado de satisfacción, en lugar de valorar las diferentes alternativas y probabilidades de cada una de las opciones. Por

este motivo, la principal tarea orientadora consistirá en ayudar a la persona a identificar, conocer sus valores y establecer la importancia que concede a cada uno de ellos.

En la década de 1980, a partir de este modelo, surgió una versión informatizada para favorecer el proceso de toma de decisiones (Sistema SIGI, System of Interactive Guidance Information).

2.3. Enfoques Globales

Estos modelos, a diferencia de los anteriores (que consideraban que los diversos factores eran incompatibles entre sí), entienden que los factores económicos, psicológicos, sociológicos, de personalidad, etc. han de ser abordados de manera integral, complementándose entre ellos.

Algunos de los modelos más representativos son el Socio-Psicológico de P.M. Blau, el Tipológico de Holland, el Sociofenomenológico de Super y el Aprendizaje Social de Krumboltz. Todos ellos caracterizan el proceso de desarrollo vocacional como complejo y multidimensional, siendo necesario tener en cuenta la totalidad de factores intervinientes, independientemente de que unos modelos concedan más importancia a unas dimensiones que a otras.

2.3.1. Socio-Psicológico de P.M. Blau

Este autor y sus colaboradores, en 1956, concebían la elección y decisión vocacional como el conjunto de acontecimientos en el que han de tenerse en cuenta la totalidad de rasgos característicos de un sujeto (biológicos y psicológicos), así como las condiciones físicas y socioeconómicas de su contexto. Por tanto, este modelo pretende integrar los determinantes personales y situacionales. Sus supuestos básicos son los siguientes:

- La elección profesional y selección vocacional es consecuencia de los rasgos característicos de un sujeto y de las condiciones socioeconómicas propias de la estructura social a la que pertenece. En base a esto, la elección vocacional será el resultado de la interacción entre los aspectos personales y situacionales, factores todos ellos condicionantes de dicha elección.

- La elección vocacional tiene lugar a lo largo de la vida de las personas, por lo que, en ella, influye el desarrollo madurativo experimentado por el sujeto. De esta forma, cuando varíen los rasgos característicos del sujeto y se produzcan modificaciones en el contexto, puede variar, también, la elección previamente adoptada.

En definitiva, este modelo integra los determinantes personales del sujeto y los situacionales del contexto.

2.3.2. Tipológico de J.L. Holland

Se basa en los planteamientos formulados en su momento por Parsons, actualizándose, con posterioridad, en base al enfoque de Rasgos y Factores. Es un modelo integrador, ya que concibe la elección profesional como el resultado de la interacción existente entre los factores personales y los ambientales.

Holland, en 1966, formula una teoría acerca de la personalidad, que sirve de base al proceso de elección vocacional y de la que se derivan los principios fundamentales en los que se sustenta este modelo. Estos son los siguientes:

- 1.- La elección de una profesión es expresión de la personalidad: Autores como Super (1953) o Roe (1957), a diferencia de la concepción anterior en la que los intereses profesionales del sujeto se consideraban independientes de su personalidad, establecieron una relación entre sus rasgos, intereses y la elección vocacional que realiza. De este modo, de acuerdo con Holland, puede entenderse que estos intereses y/o preferencias son una expresión de la personalidad del sujeto.
- 2.- Los inventarios de intereses profesionales son inventarios de personalidad: Al existir relación entre los intereses profesionales de un sujeto y su personalidad, estos instrumentos podrían servir, también, para medir aspectos de la personalidad.
- 3.- Los estereotipos profesionales poseen significados psicológicos y sociológicos importantes: Se ha demostrado, en diferentes estudios, la validez de la imagen estereotipada que algunas personas tienen acerca de la personalidad característica de algunos profesionales.

4.- Es válido considerar que cada profesión atrae a personas con rasgos similares, ya que los sujetos miembros de una profesión poseen personalidades e historias de desarrollo semejantes.

5.- Los sujetos pertenecientes a un grupo profesional determinado poseen personalidades semejantes, por lo que afrontan, de forma similar, las problemáticas y circunstancias que surjan. Esto favorece la creación de ambientes interpersonales característicos.

6.- La estabilidad, satisfacción y logro vocacional que alcance una persona estará influenciada por el grado de congruencia que exista entre el sujeto y su ambiente de trabajo.

De estos planteamientos, se desprende la tendencia de las personas a tener una idea predeterminada sobre las diferentes ocupaciones. En cada profesión, hay sujetos con personalidades similares, estando estos más satisfechos en aquéllas que más se ajustan a su propia personalidad.

Los supuestos sobre los que se estructura este modelo son los siguientes:

a) Se establecen seis tipos de personalidad: realista, investigadora, artística, social, emprendedora y convencional. La mayoría de las personas pertenecen a una de estas tipologías.

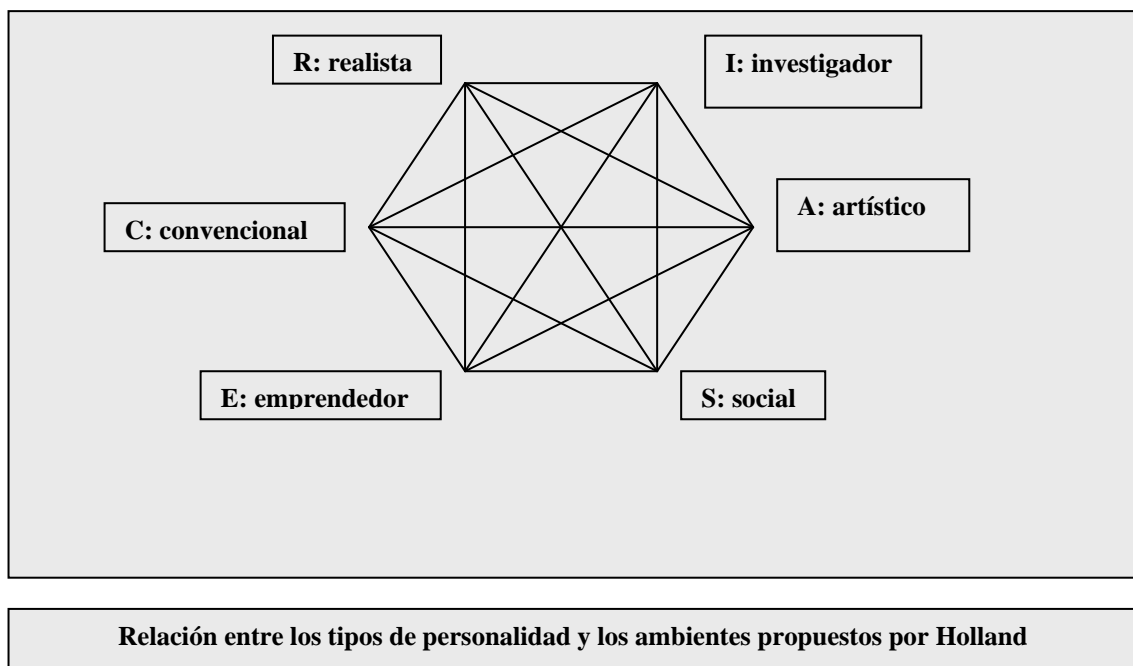
b) Existen, también, seis tipos de ambientes: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional. En cada uno de ellos, hay personas con características muy similares, lo que provoca una coincidencia entre el ambiente y el tipo de personalidad correspondiente.

c) Los sujetos pretenden lograr ambientes en los que puedan poner en práctica sus destrezas y capacidades, expresar sus valores e ideas, etc., afrontando, de este modo, diferentes situaciones y problemáticas. De acuerdo con esto, las personas que logren mayor grado de adecuación entre su personalidad y el ambiente, conseguirán mayor nivel de satisfacción.

d) La conducta del sujeto depende de la interacción existente entre su personalidad y las características de su ambiente.

A continuación, se presenta, gráficamente, la relación que se establece entre las diferentes tipologías de personalidad y los diversos ambientes formulados y establecidos por Holland.

Gráfico 1. Relación entre los tipos de personalidad y los ambientes propuestos por Holland.



Fuente: Álvarez González, M. (1999:230)

En este modelo, cada vértice hexagonal representa las diferentes tipologías de personalidad o de ambientes existentes, así como la relación establecida entre ambos factores. A mayor proximidad entre los vértices, mayor número de similitudes, mientras que, a mayor distancia, mayores diferencias. Para determinar los tipos de personalidad, las tipologías de ambientes y la relación entre ambos factores, Holland estableció tres elementos:

- Consistencia: Algunos tipos de personalidad presentan mayor número de aspectos comunes entre sí que otros. A mayor proximidad entre los diferentes tipos, mayor grado de consistencia en la personalidad.
- Diferenciación: Cada tipo de personalidad requiere un medio diferente.
- Congruencia: Relación que existe entre la persona y el medio. Cuanto mayor sea el ajuste entre ambos factores, mayor será el grado de congruencia existente.

En definitiva, este modelo pretende establecer el nivel de consistencia y diferenciación existente en cada tipo de personalidad y ambiente, así como el grado de congruencia entre ambos factores. Dicha elección tiene lugar en un momento determinado y presenta un carácter estático.

Las principales aportaciones de este modelo hacen referencia a la aparición de diversos instrumentos válidos para el desarrollo vocacional (Inventario de Preferencias Vocacionales; Inventario de Investigación Autodirigida e Inventario de Exploración Vocacional y Equipo de Discernimiento) y a la consolidación del concepto de madurez vocacional, entendiendo por personas vocacionalmente maduras aquéllas que realizan su elección vocacional con alto grado de consistencia, diferenciación y congruencia.

2.3.3. Socio-Fenomenológico de D.E. Super

Este autor, en principio, parte del modelo de Rasgos y Factores, incorporando, más tarde, el concepto de sí mismo, factor determinante en la elección vocacional. Finalmente, concluye que dicha elección es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de la vida de las personas. Este enfoque, también denominado “Psicología Sociofenomenológica de desarrollo diferencial” (Super, 1969:9), se basa en la psicología diferencial y evolutiva y en los siguientes elementos: rasgos y factores, concepto de sí mismo y etapas de desarrollo.

Los supuestos en los que se basa este enfoque son los que se enumeran a continuación:

- 1.- El desarrollo profesional se centra en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo.

2.- El sujeto, al realizar su elección profesional, atribuye unas características personales a la profesión seleccionada.

3.- La decisión vocacional no es algo puntual, sino que tiene lugar a lo largo de la vida de las personas.

4.- La madurez vocacional está representada por el grado de congruencia existente entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta vocacional que se espera de él.

5.- La carrera se define como el conjunto de roles y papeles desempeñados por una persona.

Las principales aportaciones surgidas de este enfoque fueron las siguientes:

- Autoconcepto o concepto de sí mismo: Es uno de los aspectos más relevantes de este enfoque, entendiéndolo como la imagen que un sujeto posee de sí mismo (autoimagen) o la valoración que éste hace de su persona (autovaloración). El autoconcepto no es estático, ya que puede variar a lo largo de la vida en función de los diferentes roles y papeles que el sujeto desempeñe. Este aspecto influye en el desarrollo vocacional de la persona, siendo, al mismo tiempo, un determinante en la elección profesional que realice.
- Madurez vocacional: Se define como el grado de madurez que el sujeto posee en un momento determinado de su proceso evolutivo.
- Etapas del desarrollo vocacional: Super, en 1957, estableció las etapas de desarrollo vocacional, basándose, para ello, en los trabajos de Bühler (1933), Ginzberg y colaboradores (1951). Éstas son las siguientes:

1.- Etapa de crecimiento (0 a 14 años): El sujeto desarrolla su autoconcepto en función de las figuras que existan en su ámbito familiar y escolar. A medida que la persona crece y aumenta su participación e interacción social, sus aptitudes e intereses adquieren mayor importancia.

2.- *Exploración (15-24 años)*: El sujeto lleva a cabo su autoevaluación, desarrolla actividades y vive experiencias, realizando, también, una primera exploración ocupacional. De este modo, comienza a surgir la necesidad de obtener información relevante, así como tomar decisiones relacionadas con su carrera.

3.- *Etapas de establecimiento (25-44 años)*: Cuando la persona descubre una ocupación interesante y adecuada, aplica todos sus esfuerzos para establecerse y mantenerse en dicho campo ocupacional.

4.- *Etapas de mantenimiento (45-64 años)*: Conseguido un trabajo adecuado, se intenta progresar en él con el propósito de conservarlo.

5.- *Declive (a partir de los 65 años)*: Denominada, también, etapa de decadencia y/o desaceleración. Se modifican las actividades de trabajo que las personas desempeñan, existiendo la posibilidad de que éstas cesen, aunque se pueden desarrollar nuevas tareas y roles en función de la capacidad física que el sujeto posea en ese momento.

Todas las etapas anteriores pueden sufrir transformaciones a lo largo del tiempo, ya que algunos de los procesos dominantes en una determinada etapa, pueden volver a sucederse a lo largo de la vida de las personas.

Finalmente, debe apuntarse que la pretensión de Super era formular un enfoque integral y comprensible, prestando atención, de esta forma, a la multidimensionalidad de factores intervinientes en el proceso de elección vocacional: psicológicos, sociales y económicos.

2.3.4. De aprendizaje social para la toma de decisiones (J.D. Krumboltz)

En el marco de las teorías cognitivo-conductuales referidas a la Orientación Profesional, en 1977, toma protagonismo el enfoque de Aprendizaje Social de Bandura. Tomando como referencia este planteamiento, más tarde, en 1979, Krumboltz desarrollará un enfoque orientado a la toma de decisiones. En él, las conductas, actitudes, intereses y

valores de una persona son adquiridas, modificándose y transformándose continuamente a través de los aprendizajes que el sujeto experimente. Así pues, cada persona nace con unos rasgos propios que se modifican a medida que crece, se desarrolla e incrementa su nivel de participación e interacción social.

Las elecciones, decisiones y actuaciones que el sujeto lleva a cabo dependen de los aprendizajes previos que este posea, reiterándose este proceso a lo largo de toda la vida. Así pues, la persona aprende a lo largo de su vida y, en ese proceso continuo, adopta las decisiones, en principio, más acertadas.

Los principales aspectos que pueden llegar a influir en el proceso de toma de decisiones, según Krumboltz, son los siguientes:

1.- Factores genéticos y habilidades especiales: Cada sujeto nace con unos rasgos genéticos característicos y, al interactuar con el ambiente, se favorece el desarrollo de unas habilidades concretas y específicas.

2.- Factores o acontecimientos ambientales, como consecuencia de acciones desarrolladas por las personas o, también, al margen del control ejercido por éstas.

3.- Las experiencias de aprendizaje pueden ser instrumentales (la persona actúa sobre el medio, derivándose una serie de consecuencias) y asociativas (el sujeto desarrolla el aprendizaje observando y comparando modelos reales).

4.- Aptitudes o destrezas que la persona pone en marcha para poder afrontar una nueva situación: 1.- Identificar una situación susceptible de decisión; 2.- Definir, adecuadamente, el problema a afrontar; 3.- Examinar, reflexionar y evaluar los valores, intereses, habilidades y destrezas de una persona; 4.- Ofrecer numerosas alternativas, buscando la información necesaria sobre cada una de ellas; 5.- Analizar cada alternativa; 6.- Identificar y establecer fuentes de información fiables y 7.- Organizar y comenzar la secuencia diseñada para afrontar la toma de decisiones.

En definitiva, estamos ante un modelo que concibe la toma de decisiones como un proceso continuo, en el que influyen los factores psicológicos, sociales, culturales, ambientales y económicos. La principal función a desempeñar por el orientador, ya que el sujeto aprende, es coordinar y estructurar ese proceso de aprendizaje para la toma de

decisiones, enseñando, al orientado, a afrontar ese proceso a través de la adopción de decisiones sistemáticas. Una limitación de este enfoque es el no considerar la dimensión actitudinal y motivadora, que influye, también, en los procesos de toma de decisiones.

Krumboltz fue el autor del programa DECIDES, orientado a la toma de decisiones, incluyendo las siguientes tareas: D: Definir el problema; E: Establecer el plan de acción; C: Clarificar los valores; I: Identificar alternativas; D: Descubrir posibles resultados; E: Eliminar alternativas y S: Empezar la acción.

3. Teorías actuales

Expuestas las principales perspectivas y enfoques teóricos, propios de la Orientación Profesional a lo largo de su evolución y desarrollo histórico, es preciso mencionar aquellos, surgidos a partir de 1990, cuyo principal objetivo se centra en explicar los procesos de elección profesional. Estos son los siguientes:

3.1. Contextualismo

Una de las formas de explicar de modo contextualizado la carrera es tomando como referente una teoría de acción, la cual encuentra sus orígenes en alguna de las aproximaciones contextuales realizadas, en su momento, por Mead (1934), Dewey (1969) o Vygotsky (1978). Recientemente, Young, Valach, Dillabough, Dover y Matthes (1994) o Young y Valach (1996) desarrollaron dicha teoría para el ámbito de la carrera. Estas teorías de acción, mucho más actuales, ofrecen nuevas formas de dirigir el asesoramiento.

El término acción hace hincapié en el cambio, en el proceso y en la intencionalidad humana, como aspectos todos ellos contrarios al escenario, el cual se considera una característica estructural. Dicho concepto también se refiere al interés en el sentido de continuidad a medio y largo plazo en contraste con episodios que, en principio, están desconectados de cualquier suceso que tenga lugar con posterioridad.

La presente teoría va más allá de la acción, puesto que establece una conexión entre acción y carrera, otorgando gran importancia en esta relación a la unión que se establezca entre acción y proyecto.

En consecuencia, en la explicación contextual del desarrollo de la carrera y asesoramiento, la acción se convierte en la construcción central, debiendo ser concebida como aquel comportamiento intencional dirigido a lograr la consecución de unas metas. La acción se conceptualiza como cognitiva y socialmente conducida y controlada, presentando una serie de elementos contextuales, los cuales configuran la teoría de acción. Estos son los siguientes:

- **Perspectivas de acción:** Con el fin de comprender una acción, ésta debe ser considerada desde tres perspectivas: comportamiento manifestado, proceso interno y significado social, dependiendo este último de un significado compartido y que atribuirá metas convencionales a corto y largo plazo.

- **Sistemas de acción:** Las construcciones que amplían la noción de acción son: acción individual, acción colectiva, proyecto y carrera.

La *acción colectiva* se refiere a aquella acción que las personas realizan conjuntamente. Tomando como referencia a Shotter (1993), este tipo de acción se caracteriza por ser una cualidad intencional que no está completamente considerada y que resume las intenciones individuales de cada uno de los participantes. Igualmente, en la acción colectiva, también se reconoce la primacía de la conversación y la creación de un dominio “moral-práctico” en el que la identidad personal y social se construye y es influenciada. En este tipo de acción, el proceso de información se produce a través de la comunicación, aspecto diferenciador en lo que a la acción individual se refiere, donde dicho proceso de conocimiento es de carácter interno.

Por otra parte, el *proyecto* debe entenderse como una construcción también compartida, pero más amplia que la acción, ya que los factores que contribuyen a éste son las acciones de carácter individual y colectivo, la acción manifestada, el proceso interno y el significado social. Este último elemento –significado social- ayuda a interpretar y entender aquellas acciones que se desarrollan en el marco de un proyecto.

La *carrera* es una construcción que permite, de acuerdo con Young y Valach (1996), establecer conexiones entre acciones que sirvan de justificación a esfuerzos, planes, metas y consecuencias para enmarcar cogniciones y emociones internas, así como para emplear procesos de realimentación y alimentación avanzada. La carrera puede comprender intervalos de tiempo más amplios que el proyecto, abarcando, a un tiempo, mayor campo de acciones. A medida que la construcción que un sujeto emplea para

unificar acciones se amplía, adquiere mayor complejidad la interacción que se establece entre procesos internos (emociones, particularmente), significado social y comportamiento manifestado. De este modo, el concepto de carrera se aproxima a la idea de vocación, propuesta por Cochran (1990), que implica motivación intrínseca y propósito.

- **Organización de la acción:** La Teoría de la Acción distingue entre elementos, pasos funcionales y metas. Las acciones se organizan en su nivel más bajo a través de dos elementos: comportamiento físico y verbal, así como estructuras medioambientales. Los elementos han de contextualizarse, pudiendo realizarse a través de un análisis de los mismos por secuencias o pasos funcionales. Estos han de considerarse fragmentos de una acción más amplia. Dichas secuencias o pasos funcionales, a un tiempo, también están contextualizados, dando lugar, de este modo, a las metas que constituyen el nivel más elevado en la organización de la acción, proyecto o carrera. El principal objetivo de las metas es representar la intención, propósito general individual o grupal.

3.2. Procesamiento cognitivo de la información

El objetivo de esta teoría se centra en proporcionar una estructura conceptual para favorecer a los individuos la solución de aquellos problemas que atañen a su carrera, así como los procesos de toma de decisiones que deberán adoptar a lo largo de su vida.

Llevando a cabo una aplicación de la teoría del procesamiento cognitivo de la información a la resolución de problemas y a la toma de decisiones de la carrera, deben destacarse cuatro supuestos clave:

1. La resolución de problemas de la carrera y el proceso de toma de decisiones implica un proceso cognitivo y afectivo. Tomando como referente a Zajonc (1980) y Epstein (1994), aunque desde el presente enfoque se enfatice la cognición, también se reconoce que las emociones forman parte integral de la tarea de resolución de problemas de la carrera.

2. La habilidad en el proceso de resolución de problemas de la carrera varía en función de la habilidad de operaciones cognitivas y del conocimiento.

3. *El desarrollo de la carrera supone un crecimiento continuo y variable en las estructuras de conocimiento.* El autoconocimiento y el conocimiento ocupacional se componen de redes de estructuras de memorias, denominados esquemas individuales, que evolucionan a lo largo de la vida.

4. *El desarrollo de las habilidades para la resolución de problemas de la carrera se realiza a través del incremento de las habilidades de procesamiento de la información.* El asesoramiento para la carrera, desde la perspectiva del procesamiento cognitivo de la información, debería proporcionar aquellas condiciones de aprendizaje que aumenten la adquisición de autoconocimiento y conocimiento ocupacional, el desarrollo de habilidades de resolución de la carrera –las cuales transforman la información en acción- y la evolución de un proceso de control ejecutivo de un orden superior. Un desarrollo continuo de dichas habilidades es necesario para afrontar los acontecimientos inevitables y los momentos de indecisión que existen a lo largo de la vida.

Las habilidades de procesamiento de la información descritas en líneas anteriores deben desarrollarse continuamente para que los sujetos sean capaces de solucionar sus problemas y tomar sus decisiones de forma autónoma y responsable.

Las principales características de estos elementos son las siguientes (Sternberg, 1985):

- **Dominios de conocimiento:** Comprenden el autoconocimiento y el conocimiento ocupacional. El primero de ellos, la adquisición de **autoconocimiento**, incluye dos procesos fundamentales: la *interpretación* (combinación de sensaciones sobre hechos del presente con episodios almacenados en la memoria a largo plazo) y la *reconstrucción* (interpretación de hechos pasados con el fin de encajar los acontecimientos presentes en el contexto social al que uno pertenece y del que forma parte).

En lo que respecta al **conocimiento ocupacional**, éste se estructura en base a jerarquías semánticas desde los conceptos más concretos a los más abstractos. El almacén de memoria semántica consiste en esquemas individuales en forma de redes que abarcan hechos, conceptos y relaciones entre conceptos que son verificables en una realidad externa. No sería posible la comunicación o resolución de problemas sin un mecanismo que permitiese la conexión ordenada y sistemática de conceptos. La adquisición de conocimiento ocupacional puede concebirse como un proceso constructivo en el que el individuo, de forma continuada, crea nuevas unidades de

conocimiento a través de la combinación y relación del conocimiento existente con la nueva información (Piaget, 1977; Mahoney, 1991).

- **Habilidades de toma de decisiones:** La información de los dominios de autoconocimiento y conocimiento ocupacional se transforman en dominios de habilidad de decisión desde el reconocimiento de un problema hasta la implementación de la solución. Este tipo de habilidades se denominan genéricas, ya que son empleadas para resolver un sinnúmero de problemas de la vida real, más allá de las estrictamente relacionadas con la carrera.

Los pasos a seguir en el proceso de toma de decisiones de la carrera son los siguientes:

1º.- Comunicación: Codificación de señales externas e internas, así como el envío de preguntas a uno mismo y al medio ambiente con el fin de identificar el vacío existente de indecisión y el estado deseado de decisión. Todas estas preguntas servirán para poder enmarcar el problema (Cochran, 1994).

2º.- Análisis: Identificación de las causas del problema y relación entre los diferentes componentes del mismo, llevando a cabo una estructura conceptual. En este intento, el sujeto desarrolla un modelo mental o representación del problema, así como de las causas aparentes que lo originaron.

3º.- Síntesis: Implica elaboración (generar de forma creativa un amplio número de posibles soluciones) y cristalización (reducciones de las propuestas potenciales a un conjunto manejable de alternativas variables).

4ª.- Valoración: Evaluar, de acuerdo con el sistema de valores de uno mismo, cada posible curso de acción (Super, 1980). El resultado se centra en la designación de una primera elección provisional y en una visión de futuro, así como en un compromiso internamente dirigido para actuar en la elección.

5º.- Ejecución: Formulación de un plan o estrategia para implementar, desarrollar la primera elección a través de un análisis de medios-fines. El plan se desarrollará a

través de etapas/pasos intermedios. En ocasiones, se requiere un análisis de la realidad para probar y experimentar esa primera elección.

- **Dominio del proceso ejecutivo:** Abarca un conjunto de funciones cognitivas que son requeridas para instruir, guiar y regular funciones como la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información, así como la ejecución de estrategias cognitivas para resolver un problema. Las habilidades propias de este dominio se denominan metacogniciones y bajo éste se incluyen la autoconversación, autoconciencia, escucha y control.

3.3. Valores

Este modelo (Brown; 1995, 1996) propone como cuestión fundamental qué factores se consideran determinantes en la elección de la carrera profesional de forma satisfactoria. Esta cuestión inicial fue ampliada con posterioridad para incluir todas aquellas decisiones relacionadas con los roles vitales, donde tiene cabida la familia, el trabajo y el tiempo libre. La respuesta clásica se centraba en considerar los intereses como la principal variable en la elección de la carrera; desde la perspectiva de los modelos de toma de decisiones, se tiende a considerar que los resultados esperados son la base primaria de la motivación en la elección, mientras que, desde los postulados del presente modelo, se sostiene que la base se encuentra en los valores.

Este modelo se apoya en las teorías e investigaciones de Rokeach (1973) y, en menor medida, en los trabajos de Super (1953, 1980), los cuales enfatizan la importancia de los valores y de los roles vitales en su teoría de desarrollo de la carrera, recibiendo, a un tiempo, una pequeña contribución del trabajo de Beck (1987).

Los valores, en dicho modelo, son concebidos como construcciones fundamentales, creencias compuestas por componentes cognitivos, afectivos y comportamentales (Rokeach, 1973).

Los valores son estructuras cognitivas que permiten a los individuos encontrar salidas socialmente aceptadas, por lo que van más allá de aquellas situaciones influidas por procesos de socialización más o menos estables.

Los propósitos que los valores cumplen en el funcionamiento humano son diversos: facilitar la interacción socialmente aceptable que permita a las personas conocer sus necesidades y proveer a los sujetos de estándares para poder juzgar sus propias

acciones, así como las de los demás. Igualmente, los valores juegan un papel central en el proceso de toma de decisiones.

Las metas, si son construidas de modo adecuado, mueven a los individuos hacia estados finales de deseo (ser aceptado por los demás, por ejemplo).

Las proposiciones básicas del modelo basado en los valores de toma de decisiones de roles vitales son las siguientes:

1.- Cada persona desarrolla un pequeño número de valores que se priorizan en un sistema de valores (Rokeach, 1973; Crace y Brown, 1996). Los relacionados con el trabajo conforman un subsistema de valores vitales (Super, 1970; Bolton, 1980).

2.- Aquellos valores más priorizados determinan con gran fuerza las elecciones de rol vital para las personas con valores centroeuropeos si la opción de la que disponen satisface los valores que el sujeto ha adoptado, si la información basada en los valores acerca de las opciones está disponible para los sujetos que eligen y si la dificultad que entraña la implementación de cada alternativa es relativamente igual.

3.- Los valores se adquieren como resultado de la información que sobre los mismos ofrece la interacción entre el ambiente y las características inherentes a los sujetos. Como consecuencia de que los antecedentes culturales, de género, así como el nivel socioeconómico influyen en las interacciones sociales y en las oportunidades, el lugar prioritario que ocupan los valores entre los hombres y mujeres, entre los diversos grupos culturales y entre los diferentes estratos socioeconómicos varía. (Leong, 1991; Vacha-Haasa y otros, 1994).

4.- La satisfacción vital dependerá seguramente del cumplimiento de una serie de roles vitales que satisfagan todos los valores esenciales.

5.- El hecho de que un rol sobresalga sobre los demás se relaciona con el grado en el que los sujetos esperaban que dicho rol se convirtiese en fuente de satisfacción de una serie de valores esenciales.

6.- En algunos roles vitales, los éxitos dependen de una combinación de factores. Las habilidades afines que los sujetos tienen en un rol, así como las actitudes cognitivas,

afectivas y físicas que estos poseen les permitirán su adaptación a los cambios de rol, siendo los principales factores de éxito. No obstante, la motivación, resultado de la interpretación que cada sujeto realiza sobre la conveniencia de funcionamiento en el rol, interactuará con las habilidades de rol afín, determinando su cumplimiento y ocupación.

3.4. Perspectiva socio-cognitiva

La teoría socio-cognitiva de la carrera deriva básicamente de la teoría general cognoscitiva social de Bandura (1986b), de la teoría social de aprendizaje sobre la decisión de la carrera de Krumboltz y colaboradores, así como de la aplicación de la construcción de autoeficacia al desarrollo de las carreras femeninas de Hackett e Betz (1981).

Desde este enfoque teórico interesa examinar aquellos mecanismos mediadores a través de los que una experiencia pasada afecta y condiciona a una conducta futura, cuáles fueron los factores que produjeron los resultados de aprendizajes anteriores y cómo las personas pueden regular su propio comportamiento.

La teoría socio-cognitiva suscribe la “triada recíproca” de Bandura (1986b), modelo causal bidireccional en el que se combinan los atributos personales (estado interno cognoscitivo y afectivo, atributos físicos); los factores externos del medio ambiente y el comportamiento público de las personas. Estos aspectos funcionan como elementos de un engranaje en el que unos tienen influencia sobre otros de forma bidireccional.

Para conceptualizar los determinantes personales de una carrera, dentro del sistema causal triádico, la presente teoría incorpora tres variables centrales a la teoría general socio-cognoscitiva:

- **Autoeficacia:** referida a las creencias de las personas sobre su capacidad “para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de realización” (Bandura, 1986b: 391). Este tipo de creencias se adquieren y modifican a través de cuatro fuentes primarias de información o tipos de aprendizaje: logro personal, aprendizaje indirecto, persuasión social, así como estados y reacciones psicológicas.

- **Esperanzas de resultados:** Creencias personales sobre la consecución de resultados de la ejecución de comportamientos concretos. Son adquiridos a través de experiencias de aprendizaje similares a las que inspiran la autoeficacia.
- **Metas personales:** Determinación de comprometerse en una actividad concreta para alcanzar un determinado resultado (Bandura, 1986b). El establecimiento de metas personales ayuda a las personas a organizar, guiar y mantener su propia conducta. Por tanto, las metas constituyen un mecanismo crítico a través del cual las personas ejercitan su agencia personal.

La teoría socio-cognitiva propone una compleja interacción entre las metas, la autoeficacia y la esperanza de resultados en la autorregulación del comportamiento.

En el desarrollo de la carrera, la teoría socio-cognitiva considera la influencia de diversas variables, concretamente los intereses, aptitudes, valores, modelos de elección y otras provenientes de diversas personas o contextos.

En consecuencia, la autoeficacia y la esperanza de resultados, desde esta teoría, ejercen un importante efecto directo en la formación de los intereses de la carrera. La teoría socio-cognitiva sostiene que las personas crean intereses duraderos en el tiempo sobre una actividad determinada cuando se ven a sí mismos como personas competentes para ella y cuando anticipan que producirán resultados valiosos, si la ejecutan (Bandura, 1986b; Lent, Larkin y Brown, 1989). Contrariamente, es probable que las personas erren en aquellas actividades en las que su autoeficacia es débil, o donde cuentan obtener resultados neutrales o negativos.

Los intereses emergentes fomentan metas concretas. Dichas metas aumentan la posibilidad de realizar prácticas sobre una actividad, ya que los logros que derivan de la práctica de una actividad constituyen una importante retroalimentación, puesto que ayudan a solidificar o reformar la autoeficacia y las esperanzas de resultado y, por lo tanto, los intereses.

La teoría socio-cognitiva asume que dicho proceso, de carácter básico, es constante a lo largo de la vida de las personas, siendo, a través de éste, como las personas llegan a desarrollar patrones característicos de intereses de la carrera.

Dentro de esta concepción, las aptitudes afectan a la autoeficacia que, a su vez, influye en los intereses.

Por otra parte, los valores (preferencias por unos refuerzos concretos o condiciones laborales como dinero, autonomía, etc.) son incorporados dentro del concepto de esperanza de resultados, el cual combina dos componentes básicos: los resultados con los que cuenta por participar en una actividad y el valor o importancia relativa de esos resultados para el sujeto.

A un tiempo, debe considerarse que las variables sociales y cognitivas no surgen del vacío ni funcionan de forma aislada al modelar los intereses u otros resultados vocacionales. La teoría socio-cognitiva se preocupa de otras variables contextuales y personales (género, etnia, nivel socioeconómico, etc.) que, intrínsecamente, se suponen vinculadas con las variables sociales cognitivas y con el proceso de desarrollo de la carrera.

La idea de la teoría socio-cognitiva sobre el proceso de elección de la carrera resalta personas, contextos e influencias de aprendizaje diversas en la conducta de elección.

El proceso de elección puede dividirse en varias partes, todas ellas componentes de dicho proceso: expresión de una elección primaria o meta; las acciones diseñadas y desarrolladas para realizar la elección propia; y las ejecuciones de logro (éxito, fracaso) que forman un lazo de retroalimentación afectando a los comportamientos de carrera futuros.

Desde la teoría socio-cognitiva, se entiende que la autoeficacia y las esperanzas de resultados fomentan, conjuntamente, los intereses concretos en relación a la carrera. Los intereses influyen de forma importante sobre las metas y éstas estimulan las acciones diseñadas para lograr los objetivos propuestos. Las acciones relacionadas con las metas que uno se propone conducen a experiencias concretas de ejecución y, por último, los resultados ayudan a solidificar y dirigir la conducta de elección propia.

Sin embargo, no debemos olvidar que no sólo los intereses condicionan las elecciones, sino que existen variables contextuales que pueden inhibir la persecución de los intereses primarios de uno o las metas de preferencia de carrera (Wroom, 1964; Williamson, 1939). Por tanto, las metas y las acciones de elección pueden ser influenciadas directamente por la autoeficacia y las esperanzas de resultados.

Finalmente, en relación con la ejecución de logro, los teóricos de esta teoría afirman que lo que las personas puedan realizar depende, en parte, de cómo interpreten y apliquen sus habilidades. Las creencias de autoeficacia afectan a cómo las personas despliegan su talento, ayudando a explicar por qué individuos con las mismas habilidades básicas pueden producir ejecuciones de calidad ampliamente distintas.

3.5. De la circunscripción y el compromiso

La Teoría de la Circunscripción y el Compromiso surge, según indica su propia autora (Gottfredson, 1996), de los esfuerzos por ofrecer una respuesta al siguiente interrogante: ¿Por qué las personas de ambos sexos y de diferentes razas y clases sociales tienden a no estar de acuerdo, incluso en la infancia, en el tipo y calidad de trabajos que desean? En otras palabras, ¿por qué los niños/as recrean las desigualdades que permanecen entre los adultos antes de que ellos mismos experimenten las barreras existentes en el proceso de búsqueda y consecución de sus propios deseos?

Esta teoría centra su mayor preocupación en el contexto de aspiraciones de carrera, así como en su curso de desarrollo, por lo que se puede afirmar, en consecuencia, que combina aspectos de otras teorías, como las de Holland y Super.

Alguna de las suposiciones que la teoría objeto de estudio en el presente apartado comparte con otras son las siguientes:

- La elección de la carrera es concebida como un proceso de desarrollo que comienza en la infancia.
- Las aspiraciones ocupacionales deben entenderse como aquellos procesos que reflejan los esfuerzos que las personas han de realizar para llevar a cabo su autoconcepto.
- La satisfacción con la elección de la carrera depende del encaje que exista entre la elección adoptada y el autoconcepto de la persona.

Igualmente, la teoría de la circunscripción y el compromiso difiere en algunos aspectos de otras teorías. Los más destacados son los que se enumeran a continuación:

- El desarrollo de la carrera es considerado como aquel intento para llevar a cabo, primeramente, una personalidad social. Sólo, de forma secundaria, favorecerá una personalidad psicológica. En consecuencia, dicha teoría enfatiza los aspectos públicos y sociales de la personalidad (género, clase social, inteligencia, etc.) en detrimento de aspectos personales (valores, personalidad, etc.). Por tanto, puede afirmarse que dicha teoría presta más atención que otras a

aquellos factores que afectan al deseo o a la habilidad de los sujetos para establecer diferentes identidades a través del trabajo.

- Esta teoría examina el desarrollo cognitivo y el efecto de éste en la evolución de la carrera desde edades muy tempranas. De este modo, se explicita el modo de creación de cogniciones de personalidad y ocupación.
- La elección vocacional es considerada como el proceso centrado en la eliminación de opciones y en el estrechamiento de las elecciones de uno mismo. Desde el punto de vista de Gottfredson, este proceso también comienza en la infancia.
- De acuerdo con Ginzberg y colaboradores (1951), dicha teoría pretende explicar cómo los sujetos comprometen sus metas, de forma inteligente o no, al llegar a un acuerdo con la realidad mientras intentan realizar sus aspiraciones.

Así pues, de acuerdo con lo presentado hasta el momento, se puede afirmar que las preferencias vocacionales de un sujeto se conceptualizan y se miden como una escala de preferencias, mientras que la elección ocupacional se centra más en eliminar lo negativo que en seleccionar lo positivo. Cabe apuntar, igualmente, que esta teoría intenta explicar el tipo y el nivel de aspiraciones ocupacionales que los individuos desarrollan e intentan llevar a cabo.

En base a lo expuesto, dicha teoría se articula alrededor de ocho conceptos básicos:

1.- Autoconcepto: Punto de vista que cada sujeto posee sobre sí mismo. Se constituye en base a múltiples elementos: apariencia, habilidad, personalidad, valores, clase social, etc.

2.- Representaciones profesionales o imágenes estereotipadas relativas a las profesiones: Generalizaciones basadas en aspectos como la personalidad de los individuos que las ejercen, lo que realizan, el tipo de vida que llevan, las ventajas e inconvenientes de cada empleo, etc.

3.- Mapa cognoscitivo de las profesiones: Integración de la diversidad de representaciones profesionales en un conjunto simple y estructurado. Se construye con el fin de poder comparar unas profesiones con otras.

4.- Preferencias profesionales: Juicios de compatibilidad entre las profesiones y las representaciones que cada uno se forma en base a cómo desearía ser y los esfuerzos que estaría dispuesto a hacer para conseguirlo.

5.- Accesibilidad percibida de una profesión: Dictámenes emitidos por las personas sobre aquello que obstaculiza o favorece la realización y desarrollo de sus proyectos profesionales en el entorno social y económico más próximo.

6.- Alternativas profesionales: Resultado de la combinación subjetiva de las preferencias y la accesibilidad percibida. Pueden definirse como preferencias profesionales que toman en consideración elementos de la realidad. En base a esos elementos, las alternativas profesionales podrán ser realistas o idealistas.

7.- Espacio social o zona de alternativas aceptables: Aquellas profesiones que son consideradas por los sujetos como sus mejores alternativas.

8.- Aspiración profesional: Aquella profesión que el sujeto, en un momento dado, considera la mejor opción.

Expuestos los principales conceptos en torno a los que se articula la presente teoría, los procesos básicos de la misma serán la circunscripción y el compromiso. Por un lado, la circunscripción puede definirse como aquel proceso a través del cual se eliminan, de forma progresiva, las alternativas inaceptables con el fin de crear el espacio social del sujeto. De este modo, se estrecha el territorio. Por otra parte, el compromiso puede entenderse como aquél a través del cual los/as jóvenes renuncian a sus alternativas más deseadas por otras mucho más compatibles y accesibles. El compromiso puede suceder de forma anticipada (se prevén las barreras con las que, posteriormente, podrán encontrarse) o de modo experimental (después de toparse con ellas).

La circunscripción de las aspiraciones profesionales se describe a través de cinco principios:

1°.- Aumento de la capacidad para la abstracción.

2°.- Desarrollo interactivo de uno mismo y de las aspiraciones: Las preferencias ocupacionales de las personas están muy unidas con su autoconcepto, ya que éstas conceden gran importancia al lugar que ocupan en la vida social, así como al valor que la sociedad atribuye a las distintas ocupaciones.

3°.- Superposición de diferenciación e incorporación: Desde la infancia, los niños y niñas perciben e integran la información sobre sí mismos y las ocupaciones en orden de complejidad. Es decir, cuando aún están incorporando aspectos muy concretos dentro de sus propios conceptos (roles sexuales, por ejemplo), comienzan a percibir las distinciones más complejas entre los individuos (clase social, a modo de ejemplificación). Igualmente, pueden incorporar a su autoconcepto nociones referidas al estatus social, cuando comienzan a percibir distinciones más abstractas como el temperamento o los valores.

4°.- Eliminación progresiva irreversible: A medida que los individuos incorporan elementos abstractos a las imágenes que poseen de sí mismos (género, clase social,...), sus autoconceptos se caracterizan por una mayor complejidad y delineación. A un tiempo, excluyen como incompatibles un amplio campo de ocupaciones, ya que éstas están estereotipadas para el otro sexo, son percibidas como de bajo nivel, muy difíciles, etc. Dicho estrechamiento de opciones suele ser irreversible, ya que raramente se reconsideran las opciones rechazadas.

5°.- Dar el proceso por hecho y perderlo de vista: El proceso de delineación simultánea y la circunscripción de la elección vocacional son tan fundamentales, graduales y dados por hechos que, normalmente, las personas no pueden recordarlos y relatarlos a pesar de tener un efecto continuo en sus creencias y comportamientos. Es necesario contar con algún estímulo externo (asesoramiento, cambio de ambiente social, por ejemplo) para recordar aquello que se da por hecho.

El desarrollo de autoimágenes y aspiraciones ocupacionales puede segmentarse en cuatro etapas. Cada una de ellas conduce a un posterior estrechamiento del espacio

social potencial, al tiempo que los/as jóvenes entienden algunos aspectos nuevos relativos a sí mismos y a las ocupaciones.

En cierto modo, la delineación de edad y grado de las cuatro etapas, marcada por Gottfredson (1981, 1986), puede considerarse arbitraria, ya que los/as jóvenes difieren de modo considerable en su madurez a cualquier edad. Estas etapas son las siguientes:

1ª.- Orientación cara a la medida y el poder (de 3 a 5 años): A estas edades, los niños y niñas progresan desde un pensamiento mágico a uno de carácter intuitivo. En esta etapa, clasifican a las personas de modo simple (grande versus pequeño, por ejemplo), reconociendo las ocupaciones como tareas asignadas a las personas adultas.

2ª.- Orientación en los papeles sexuales (de 6 a 8 años): Durante estos años, los niños y niñas piensan en términos concretos, llegando a realizar distinciones muy simples. Comienza a entender los papeles sexuales pero en normas visibles, como las actividades públicas que realizan, su vestimenta,... En esta etapa, sus aspiraciones profesionales se reflejan en una preocupación por hacer aquello que es apropiado para el sexo de cada uno, produciéndose cierto rechazo a que las personas ejerzan profesiones que, socialmente, no pertenecen a su sexo.

A esta edad, no manifiestan preocupación por el prestigio social, relegando una conciencia anticipada sobre las distinciones de clase social, pero de carácter muy simple (rico versus pobre).

Durante estas edades, los niños y niñas habrán excluido parte del mundo ocupacional por no pertenecer a su sexo, sino al contrario, al “equivocado”.

3ª.- Orientación en valoración social (de 9 a 13 años): Los niños y niñas tienden a volverse mucho más sensibles en lo que respecta a la valoración social, bien sea por su grupo de iguales o por la sociedad.

La inquietud profesional ya no sólo se centra en aquello que es propio del sexo femenino o masculino, sino que, a partir de los 9 años, los niños/niñas se convierten en severos jueces de las ocupaciones de bajo estatus, por lo que éstas dejan de ser mencionadas entre sus preferencias. A un tiempo, comienzan a percibir y reconocer otro tipo de símbolos más concretos de la vida social: vestimenta, posesiones en función del nivel social, etc.

Años más tarde, a los 13, comienzan a entender la relación entre salario, educación y ocupación, lo que les lleva a situar las ocupaciones en la misma escala de prestigio que los adultos.

A lo largo de esta etapa, también el niño/a forma percepciones acerca de su nivel general de habilidad (inteligencia) con su grupo de iguales, aprendiendo, a un tiempo, qué ocupaciones rechazaría al considerarlas inaceptables por su familia y las personas de su entorno como consecuencia del bajo nivel social que representan.

Al tiempo que los/as niños/as van incorporando consideraciones de carácter social y de habilidad a su autoconcepto, rechazan alternativas ocupacionales que parecen inconsistentes con esos nuevos elementos que forman parte de su personalidad. En particular, tienden a rechazar opciones que son inaceptables por tener un bajo prestigio dentro de su grupo social de referencia, aquéllas que les parecen muy difíciles de obtener con un esfuerzo considerable o las que plantean un riesgo demasiado elevado de fracaso.

4ª.- Orientación cara a la personalidad interna y única (a partir de los 14 años):

A estas edades, los/as adolescentes se preocupan por establecer quiénes son como individuos; es decir, se orientan más hacia metas más definidas y conceptos basados en sí mismos (por ejemplo, personalidad).

La exploración ocupacional está limitada en una zona de alternativas aceptables (espacio social), circunscritas en etapas anteriores. Tienden a concentrarse en campos de trabajo congruentes con uno mismo y que, en consecuencia, desean llevar a cabo y proyectar.

Así pues, puede afirmarse que las tres primeras etapas tienden a centrarse en el rechazo de alternativas consideradas inaceptables, mientras que la última se basa en identificar cuáles de las profesiones aceptables son las más deseables y posibles. Las preferencias tienden a cambiar a medida que los/las adolescentes tienen en cuenta aspectos como su personalidad, valores, aptitudes, experiencias, necesidades familiares, etc. Los índices de preferencia también tienden a modificarse a medida que se toman en consideración las posibles oportunidades y las barreras de cara a poner en práctica las diferentes elecciones.

En la última etapa, comienza el proceso de compromiso. Éste puede definirse como aquél en el que los sujetos abandonan las alternativas más deseadas, lo que implica un

ajuste de las aspiraciones para acomodarlas con la realidad externa. El compromiso anticipado se produce cuando las personas comienzan a moderar sus deseos (valoración de compatibilidad) con sus percepciones de la realidad (valoración de accesibilidad). Al llevar a cabo tales ajustes, las aspiraciones expresadas se alejan de los ideales de la persona. El compromiso de carácter experimental tiene lugar cuando los individuos se encuentran con determinadas barreras al realizar sus elecciones más deseadas.

El grado de compromiso (desviación del ideal para la persona) puede clasificarse desde bajo hasta alto para una o más de las tres dimensiones de compatibilidad (sexual, prestigio o intereses).

Los compromisos se hacen más difíciles y parecen menos voluntarios a medida que el sujeto agota las alternativas aceptables dentro de su espacio social.

La teoría de Gottfredson (1981) propone cuatro principios de compromiso:

1.- Principios condicionales: La importancia relativa de tipo sexual, prestigio e intereses depende de la severidad del compromiso requerido. Las amenazas severas al tipo sexual se impedirán antes que las referidas al prestigio o a los intereses, ya que un tipo sexual “equivocado” es, en muchas ocasiones, una gran amenaza para el autoconcepto. Igualmente, el compromiso moderadamente severo en lo que respecta al prestigio se evitará antes que el referido a los intereses.

Gottfredson (1986) afirma que existen multitud de combinaciones de compromiso, conociendo, sólo, en alguna ocasión, cuáles serán las prioridades.

2.- Optar por lo “bastante bueno”: Con frecuencia, las personas tienden a contentarse con una buena elección, lo que implica el no perseguir la mejor posible.

3.- Rechazar lo “no bastante bueno”: La no satisfacción con las elecciones que el sujeto dispone dentro de su espacio social implica no comprometerse con ninguna de ellas. Dicha anulación puede suponer la búsqueda de nuevas alternativas, reconsiderar el límite de esfuerzo tolerable o retrasar, durante el tiempo que sea posible, la adopción de decisiones o compromisos (Taylor y Pryor, 1985).

4.- Acomodarse al compromiso: Las personas tienden a acomodarse psicológicamente a los compromisos más importantes en el campo laboral, a no ser que estos amenacen el

nivel social que uno ocupa o impidan o dificulten el desarrollo de una identidad de género aceptable.

En síntesis, la satisfacción global con la ocupación que uno desempeñe dependerá del grado en el que el compromiso permita al sujeto desarrollar su autoconcepto social deseado, a través del trabajo en sí o del tipo de vida que le permita a él y a su familia.

3.6. Transiciones

Con frecuencia, conceptos como inserción sociolaboral, transición a la vida activa y orientación para el trabajo se emplean para referirse a acciones de orientación destinadas a colectivos diversos de personas. En Orientación Profesional, se hace especial hincapié en los diferentes momentos de transición que acontecen a lo largo de la vida profesional de los sujetos, los cuales implican grandes repercusiones en el ámbito personal (Alfaro, 2004).

Moliner (2007) define el término de transición como momento de cambio de un estado a otro, de una forma de ser o de hacer una cosa.

Por su parte, Schlossberg (1984) entiende este concepto como el hecho, acontecimiento o situación que implica un cambio, una transformación en uno mismo y en el entorno, lo que supone modificaciones en el comportamiento de la persona y en las relaciones que ésta establezca.

Álvarez González (1999) considera que todo proceso de cambio requiere de reflexión a nivel personal y contextual, por lo que la orientación se convierte en un proceso de ayuda fundamental.

Tomando como referente tales definiciones, se puede afirmar que cada una de las transiciones que las personas han de afrontar conlleva un proceso de toma de decisiones que afecta a todas y cada una de las dimensiones que conforman la personalidad del sujeto: adopción e integración de nuevos roles, adaptación a la nueva situación, así como el desarrollo y consolidación de alguna característica personal que posibilite su autorrealización.

Con frecuencia, fundamentalmente desde el ámbito educativo, se hace referencia a un único tipo de transición centrada en la escuela-trabajo, es decir aquella relacionada con el acceso al primer empleo. Sin embargo, ésta no es la única que los sujetos han de

afrontar a lo largo de su vida, sino que existen otras muchas que, de acuerdo con Sánchez García (2004), pueden clasificarse en tres tipos claramente diferenciados:

1.- Transiciones personales: Cambios sustanciales que tienen lugar en la vida de las personas. En muchas ocasiones, suelen ir parejos a aspectos de la vida profesional. Algunas son: abandono del hogar familiar, compartir la vida en pareja, tener hijos, etc.

2.- Transiciones académicas: Aquéllas que marcan el tránsito de un nivel educativo a otro, de unos estudios a otros: escuela-instituto/ Formación Profesional; instituto-Universidad, por ejemplo. Igualmente, tienen cabida, dentro de esta tipología, aquéllas acciones de formación continua que el sujeto realiza durante su vida activa con el fin de lograr la consecución de nuevos retos profesionales: realización de unos estudios superiores, estudios de postgrado, etc. Todas ellas suponen importantes cambios en la persona, por lo que no deben quedar desatendidas por la Orientación Profesional.

3.- Transiciones profesionales: Suelen producirse a lo largo de la vida de muchos jóvenes y adultos: acceso al primer empleo, empleo-desempleo, desempleo-empleo, empleo-empleo/autoempleo, etc. Estos cambios pueden ser deseados (consecuencia del progreso que la persona experimenta en su itinerario profesional, lo que le favorece el desarrollo de una ocupación laboral mucho más satisfactoria) o forzosa (resultado de fenómenos como, por ejemplo, el paro o una reconversión).

Presentados los diferentes tipos de transiciones, debe apuntarse que la carrera y el desarrollo de una persona implica cambios diversos, en ocasiones, de forma simultánea, con la adopción de los correspondientes roles, por lo que estas etapas han de concebirse como momentos de tránsito para considerar nuevas alternativas o replantear sus objetivos y prioridades con vistas a favorecer una carrera y un desarrollo mucho más satisfactorio.

Actualmente, las transiciones que los jóvenes realizan del mundo educativo al ámbito laboral se caracterizan por ser mucho más prolongadas en el tiempo, así como por una mayor complejidad (Casal, Masjuán y Planas, 1991; Sáez y Rey, 2000), lo que implica cierto retraso en otras transiciones hacia la adultez: abandono más tardío del hogar familiar, se contrae matrimonio o se formaliza una vida en pareja a edades más

avanzadas, ser padres a edades más tardías, etc. Toda transición implica cambios o transformaciones a nivel personal.

A un tiempo, la formación ha de concebirse como un proceso permanente, mientras que la empleabilidad ha de entenderse como aquél que ha de tener lugar a lo largo de la vida. Por tanto, es necesario integrar todos estos procesos en el proyecto personal y profesional propio de cada sujeto.

En consecuencia, es necesario que la Orientación Profesional adopte nuevos planteamientos, acordes con el momento actual, puesto que su misión no finaliza cuando la persona abandona el sistema educativo o accede, por vez primera, al mundo laboral, sino que ha de prestar atención a los diferentes momentos de cambio o transición que el sujeto ha de afrontar a lo largo de su vida, independientemente del contexto en el que estos tengan lugar. Así pues, se requiere una Orientación Profesional de carácter permanente con el fin último de que las personas afronten exitosamente las diversas transiciones y momentos críticos que se producirán durante su vida. Es decir, existe la necesidad de que esta disciplina se considere mucho más que orientación para la inserción laboral, lo que implica la reformulación y replanteamiento de aspectos organizativos, estrategias de intervención (en donde se tengan en cuenta aspectos de la persona y del entorno al que ésta pertenece), así como las propias finalidades que han de perseguirse en la práctica.

3.7. Diversidad personal y socio-cultural

Hoy en día, en las sociedades desarrolladas, existen grupos diferenciados que tienden a verse excluidos del estado de bienestar propio y característico de tales sociedades: inmigrantes, emigrantes, minorías étnicas, personas discapacitadas, drogodependientes, reclusos, mujeres, etc. El fenómeno de la exclusión social tiende a relacionarse con la falta de igualdad de oportunidades en lo que respecta a la educación, así como en una escasa capacidad para acceder al empleo o insertarse en uno de calidad. Las principales razones que tienden a explicar dicha situación tienen que ver, complementariamente a otras no menos importantes, con factores de carácter económico y sociocultural.

Una característica común a todos y cada uno de estos grupos es su diversidad. En líneas generales, se puede afirmar que este aspecto es un rasgo natural y propio de la condición humana, originado como consecuencia de múltiples factores sociales, económico,

culturales, religiosos, etc., así como a través de rasgos de carácter individual (intelectuales, físicos,...). Por tanto, dicha diversidad ha de concebirse como un aspecto clave de todas las personas, dejando de lado esa concepción orientada a considerarla como aspectos deficitarios o hándicaps presentes en determinados colectivos y que, en consecuencia, deben ser subsanados.

Las personas tienden a analizar la realidad estableciendo categorías en base a las semejanzas o diferencias que comparten las cosas entre sí. Complementariamente a esa categorización, cuando una persona identifica semejanzas o diferencias entre las cosas, objetos y/o personas atribuye un valor, siendo éste el que provoca, en ocasiones, la intolerancia hacia aquello considerado como diferente. Este proceso de identificación de diferencias y clasificación en categorías, también realizado en las personas, implica que los sujetos adopten una posición respecto al significado atribuido a cada una de las categorías, lo que puede provocar, si no se tienen en cuenta todos y cada uno de los rasgos propios del sujeto, caer en estereotipos y/o prejuicios. Los estereotipos implican, de forma consensuada, el establecimiento de una creencia relacionada con las características atribuidas a cada grupo. Por su parte, el prejuicio supone llevar a cabo una evaluación injustificada sobre el sujeto por pertenecer a un grupo determinado. Por tanto, las personas que son objeto de estereotipos y prejuicios sufren consecuencias negativas, ya que, frecuentemente, llegan a ser excluidas como consecuencia de los valores asignados a partir de las etiquetas establecidas. Hoy en día, son múltiples los grupos que han experimentado y siguen sufriendo tales consecuencias: mujeres, minorías étnicas, discapacitados, drogodependientes, reclusos, etc.

En la actualidad, la diversidad de grupos existentes, caracterizados por una serie de rasgos, complementados con otros a nivel individual en función de los sujetos que los integren, presentan unas características comunes (Sánchez García, 2004):

- a) Incomprensión de la problemática concreta que acusan.
- b) Escasa formación básica y cualificación profesional.
- c) Dificultades para acceder al primer empleo o para mantenerse en el mundo laboral.
- d) Poca o nula experiencia laboral.
- e) Falta de información.
- f) Desconocimiento del entorno social al que pertenecen y del mercado laboral correspondiente.

- g) Dificultad para acceder a los recursos existentes.
- h) Falta de actitudes y habilidades necesarias para llevar a cabo una vida laboral.
- i) Carencia de relaciones sociales.
- j) Falta de orientación adecuada.

Igualmente, debe considerarse que se trata de grupos pertenecientes a un entorno que carece de estímulos positivos para ellos, fruto de desigualdades sociales previas (familias desfavorecidas económicamente, escaso acceso al sistema educativo, discriminación, etc.).

Junto a estas características compartidas, debe prestarse también especial atención a los aspectos y diferencias individuales, ya que todo ello supone que, en algunos sujetos, confluían diversos factores de riesgo.

Todo ello, junto a la discriminación o desigualdad, desemboca en un proceso de exclusión de estas personas de las diferentes formas de bienestar, lo que supone la no presencia de determinados colectivos, fundamentalmente, en la esfera política, social, cultural, económica, educativa y laboral.

Ante una situación como la que acaba de describirse, a nivel internacional, desde hace décadas, se insiste en la defensa de los derechos humanos, en el desarrollo de los principios de igualdad y equidad, así como en la necesidad de articular medidas en contra de la discriminación y exclusión social. Derechos como la educación (extendido a la edad adulta) y el trabajo son reconocidos en múltiples declaraciones, convenios y recomendaciones. Esto ha favorecido la puesta en marcha de políticas de integración y de empleo, cuyo principal objetivo consiste en impulsar y hacer efectivos dichos derechos, así como lograr la participación equitativa de los distintos grupos y sujetos en las diversas esferas de la vida social, favoreciendo, de este modo, el desarrollo personal y profesional de los colectivos más desfavorecidos.

Complementariamente a las actuaciones que puedan llevarse a cabo desde otros sectores, el ámbito de la Orientación ha de favorecer, en las personas, el desarrollo de hábitos sociales y recursos personales que permitan su inserción laboral, promoción, reinserción y cualificación profesional.

Con el fin de lograr esta finalidad, la diversidad de destinatarios a atender será muy amplia. Algunas de las variables consideradas como más determinantes de tal diversidad en lo que a las situaciones de exclusión se refiere son la edad, el sexo, el origen

cultural, la clase social, así como ciertas situaciones como es el caso de la discapacidad o la drogodependencia.

A pesar de que todas las personas son potenciales destinatarios de las acciones orientadoras, existen determinados colectivos con grandes necesidades, ya que se encuentran en desventaja llegado el momento de acceder a un trabajo, el cual, además, cumple una función de integración en la sociedad a la que los sujetos pertenecen.

En consecuencia, la Orientación inclusiva ha de favorecer la eliminación de sesgos, la prevención de la discriminación y el mantenimiento de unas expectativas altas para el desarrollo de una carrera profesional satisfactoria.

Una orientación de tales características ha de prestar especial atención a la diversidad de destinatarios que atiende, por lo que este aspecto no debe entenderse como un área al margen del proceso de acción, ya que el principio de desarrollo y personalización de la ayuda requiere la adaptación de la intervención a las características concretas y peculiares que presente cada sujeto o grupo destinatario de la acción orientadora a realizar. Las diferencias individuales deberán considerarse como elementos positivos, puesto que todos y cada uno de ellos poseen determinadas competencias, así como la capacidad para asumir aquéllas que no han sido adquiridas. Por tanto, habrá que identificar, de forma precisa, sus características, sus necesidades, analizando y comprendiendo, en todo momento, las múltiples circunstancias y variables que influyen en dicha situación; es decir, es necesario partir del estudio de las causas que originan la exclusión de dichos colectivos del mercado laboral.

Los esfuerzos a desempeñar desde la Orientación han de centrarse en la promoción del máximo desarrollo del potencial profesional de estas personas, tomando en consideración las características propias de cada sujeto y del grupo al que pertenecen. Intentando establecer, de modo más preciso, unos objetivos específicos de la Orientación inclusiva, de acuerdo con Sánchez García (2004: 139), estos son los que se enumeran a continuación:

- ✓ “Reafirmar las experiencias de las personas de distinto género, edad, cualificación, capacidades, etc.
- ✓ Reconocer la contribución de todas las personas a los procesos productivos, sea cual sea su sexo, su edad, sus referentes culturales, sus características personales u otra condición.

- ✓ Recoger las diversas perspectivas y experiencias variadas aportadas por todos los individuos.

- ✓ Contribuir a la equidad, al cambio social y al desarrollo de valores democráticos en los contextos laborales, formativos y en la sociedad”.

A la vista de estos objetivos, si tenemos en cuenta que una de las principales finalidades de la Orientación inclusiva se centra en favorecer la satisfacción y realización personal, las acciones e intervenciones que se lleven a cabo no deben limitarse, de forma exclusiva, a la inserción laboral de estos colectivos, sino que han de hacer especial hincapié en fomentar los aspectos más positivos, respondiendo, a un tiempo, a sus necesidades de formación y enriquecimiento personal.

Junto al principio de prevención y desarrollo, el de intervención, al trabajar con colectivos vulnerables, cobra especial importancia, ya que el orientador ha de favorecer en sus destinatarios la comprensión de las relaciones que se producen en el medio en el que viven, intentando modificar, a un tiempo, los aspectos más negativos de dicho contexto. Por tanto, el técnico en Orientación ha de intentar lograr la adaptación del sujeto al medio y analizar los principales factores que tienen lugar en éste con el fin de conocer cómo influyen estos en el destinatario de su acción orientadora.

En definitiva, una orientación inclusiva debe partir del respeto y la atención a la diversidad en todas sus dimensiones, siendo un elemento más, no el único, de cara a favorecer la reducción de obstáculos. La orientación ha de realizar actuaciones directamente dirigidas a los propios interesados (optimizando sus recursos, desarrollando su potencial profesional y facilitando técnicas de inserción laboral), así como en el propio entorno en el que estos se desenvuelven (formativo, socio-familiar, laboral,...) con el fin de identificar y eliminar, en la medida de lo posible, todos aquellos factores considerados negativos que puedan ser causa de situaciones desfavorables (discriminación, pobreza, racismo, etc.). Para ello, será necesario contar con las aportaciones de aquellos profesionales que desempeñan su labor en otros ámbitos de intervención.

3.8. Género e igualdad

Si se pretende realizar un estudio sobre las diferencias existentes entre el colectivo de hombres y mujeres, es frecuente hacer uso de dos conceptos empleados, en ocasiones, de forma errónea: sexo y género. El primero de ellos (sexo) hace referencia a las características de cada una de las dos categorías biológicamente diferentes (macho-hembra), por lo que ha de emplearse para identificar y describir las diferencias biológicas propias de cada una de las categorías existentes. Por otra parte, el concepto de género, de acuerdo con Cobo (1995), designa aquello que se atribuye a cada uno de los sexos en el contexto o sociedad en el que estos se encuentran inmersos, por lo que se emplea para hacer referencia a aquellos aspectos que se consideran propios y característicos de cada sexo. Es decir, se trata de aquello que es considerado masculino o femenino, consecuencia de constructos culturales, no biológicos como en el caso anterior.

A lo largo de la historia, ha existido una división sexual del trabajo, lo que ha implicado la asignación de unos determinados roles para hombres y otros para mujeres. A pesar de que estos varían en función del contexto social y cultural al que pertenezca la persona, frecuentemente, las mujeres han sido las encargadas de realizar trabajos propios de la esfera privada (limpieza y mantenimiento del hogar, cuidado y atención de sus familias, etc.), mientras que los hombres han trabajado en la esfera pública; es decir, fuera del hogar familiar (trabajo productivo y remunerado).

Los sistemas de valores y creencias relacionados con las capacidades y cualidades de hombres y mujeres, propias de cada sociedad y contexto, son las principales causas del establecimiento de esta división sexual del trabajo, la cual ha existido durante mucho tiempo.

Los estereotipos de género, definidos como generalizaciones sobre los sujetos por pertenecer a una de las dos categorías sexuales existentes, determinan, en cierta manera, las expectativas de los miembros del grupo con el fin de responder a aquellas demandas y exigencias que son consideradas, culturalmente, como propias del género al que la persona pertenece.

Tomando como referente a diversos autores (Levinson, 1986; Brotons, 1997; Sebastián, Malik y Sánchez, 2001; Sánchez García, 2004), el estereotipo masculino suele caracterizarse por las siguientes creencias: estabilidad emocional, dinamismo, agresividad, afirmación del yo, cualidades y aptitudes intelectuales, fuerza física,

aspecto afectivo poco definido, racionalidad, franqueza, valentía, eficiencia, placer por el riesgo, etc. Todas ellas influirán en el comportamiento masculino, lo que implica, por una parte, evitar las características propias del género femenino.

Por otra parte, tomando como referencia las fuentes bibliográficas mencionadas anteriormente, el estereotipo femenino se conforma por la división del trabajo existente y los roles asignados a lo largo de la historia, así como por su contraposición al masculino. De este modo, son rasgos propios del estereotipo femenino la falta de control, pasividad, ternura, afectividad, carencia de destreza y fuerza física, debilidad, subjetividad, irracionalidad, emotividad, inestabilidad emocional, tendencia a la toma de decisiones en base de los sentimientos, etc.

Durante las últimas décadas del siglo XX, en los países y sociedades desarrolladas, uno de los cambios sociales producidos con mayor significación se centra en la incorporación de la mujer al trabajo como consecuencia, entre otros factores, del desarrollo científico experimentado; cambios en la estructura y relaciones familiares; así como del acceso masivo al mundo educativo, incluidos los niveles superiores, de donde se deriva una buena preparación profesional que, entre otros aspectos, ha supuesto mutaciones en la familia, en los valores y en los hábitos sociales establecidos durante mucho tiempo. De este modo, la división sexual del trabajo, presente en momentos anteriores, en la que las mujeres eran las encargadas de realizar el trabajo doméstico y el cuidado de sus familias, mientras que los hombres trabajaban fuera del hogar familiar, se vuelve cada vez mucho más difusa. No obstante, a pesar del debilitamiento que experimenta en el momento actual dicha división, aún siguen existiendo roles y tareas claramente delimitadas para cada uno de los géneros, reflejados en el papel desempeñado por cada uno de ellos en el mundo laboral.

Sin embargo, el proceso de incorporación en alza de las mujeres al mundo laboral no se produce en condiciones de igualdad ni en los diferentes sectores, ni en los niveles profesionales (Gimeno y Rocabert, 1998), lo que provoca la existencia de segregaciones.

Por una parte, existe una segregación horizontal, referida a la concentración del colectivo femenino en determinados sectores y ramas profesionales, mientras son excluidas de otras.

Por otra parte, cabe mencionar la existencia de una segregación vertical, basada en los puestos que las mujeres ocupan en la estructura ocupacional; normalmente, los más bajos. A pesar de que un porcentaje muy elevado de mujeres se concentra en

determinados sectores, esto no implica una proporción similar en lo que respecta a los puestos directivos o de responsabilidad que tienden a ocupar en ellos. De acuerdo con Sánchez García (2004:173), “la escasez de mujeres directivas tiene que ver con ideas que conforman un estereotipo básico, alimentado con creencias como éstas: tienen menos dedicación a la empresa; tienen menor movilidad; tienen mayor absentismo laboral por maternidad; son demasiado emotivas para desempeñar puestos de dirección; no son líderes, carecen de autoridad/agresividad para mandar, etc.”

A pesar de la introducción masiva de la mujer al mercado laboral durante los últimos años, cabe apuntar que dicho colectivo comparte una serie de características, de carácter social y biológico, que, junto a unas diferencias de género, afectan en gran medida a este colectivo.

Entre las principales diferencias que existen entre sexos, complementariamente a la segregación horizontal y vertical ya comentada, destaca la precariedad laboral a la que el colectivo femenino se ve sometido (contratación a tiempo parcial, de forma eventual, trabajo sumergido,...), no debiendo perder de vista las tasas de desempleo que este grupo experimenta, incluidas las de aquellas mujeres con un elevado nivel de cualificación.

Otro aspecto a destacar es la diferencia salarial acusada entre hombres y mujeres, ya que, de acuerdo con diferentes estudios realizados, se pone de manifiesto la existencia de unos salarios inferiores en el caso de las mujeres, independientemente del sector laboral, del grupo ocupacional o categoría laboral a la que pertenezcan y en la que desarrollen su labor profesional. Sánchez García (2004:172) afirma al respecto que “los factores que se relacionan con esta desigualdad son la educación, la formación y la experiencia profesional, aunque también parece existir una relación con el estado civil y el número de hijos/as”.

Conocidas las desigualdades existentes vinculadas con la presencia del colectivo femenino y masculino en el mercado laboral, es necesario, desde la Orientación Profesional, adoptar una perspectiva de género. Para ello, será necesario, en un primer momento, que los profesionales de este ámbito conozcan y tengan presente la realidad discriminatoria existente entre hombres y mujeres, la cual afecta, en gran medida, al colectivo femenino. En consecuencia, esta percepción deberá tenerse en cuenta siempre y en todo momento, independientemente del grupo de destinatarios con el que se trabaje y del contexto en el que tenga lugar la implementación de la acción e intervención orientadora.

Las actuaciones a desarrollar desde esta perspectiva pueden realizarse adoptando dos líneas de intervención. Por una parte, actuaciones específicas destinadas a grupos de mujeres, cuyo principal objetivo sea adquirir y fomentar valores de igualdad, ampliar sus expectativas laborales y favorecer su inserción laboral en los ámbitos demandados, independientemente de que en estos exista escasa presencia femenina. Por otra parte, acciones dirigidas a la población en general, donde, de forma transversal, se aborde el tema de la igualdad de género, fundamentalmente, dentro del ámbito que nos ocupa, la igualdad de oportunidades en el mercado laboral.

Desde el ámbito orientador, debe analizarse la realidad sociolaboral a la que pertenece el grupo de mujeres con el que intervenimos, considerando cómo afectan cada uno de los rasgos de dicho contexto a las oportunidades de empleo que se ofrecen al colectivo femenino, así como a cada uno de los grupos específicos que se articulan en torno a éste: mujeres mayores de 45 años, baja cualificación, prostitución, etc. Igualmente, como en todo proceso orientador, hay que llevar a cabo un análisis específico de las necesidades de orientación de cada mujer, ya que el colectivo femenino se caracteriza por una enorme diversidad y heterogeneidad. En dicho análisis, deberá interactuarse con la variable género que, junto a otras condiciones (baja cualificación, pobreza, mayores de 45 años, etc.), puede contribuir a una mayor vulnerabilidad de este colectivo frente al empleo y al mundo laboral.

Realizada esta tarea, deberán planificarse y desarrollarse proyectos vitales y profesionales de acuerdo con las expectativas y el potencial profesional de las mujeres. No debe quedar en el olvido otro aspecto fundamental. Si partimos de que todos y cada uno de nosotros somos portadores de estereotipos (de género, culturales,...) que, de modo más o menos directo o consciente, afectan a nuestro modo de ser y de actuar, es necesario e imprescindible que el orientador realice un análisis crítico que le permita identificar qué estereotipos y valores sexistas posee y cuáles de ellos, en ocasiones, pueden proyectarse en las acciones e intervenciones que ponga en marcha. En consecuencia, dicho autoanálisis y la toma en consideración de este aspecto en los procesos formativos, de carácter inicial y/o continuo, destinados a este colectivo son dos aspectos esenciales e imprescindibles.

3.9. Orientación continua

Hoy en día, el mercado laboral se caracteriza, básicamente, por ser incierto, lo que implica una mayor desorientación en las personas, siendo necesario contar con una formación y una orientación permanente, es decir a lo largo de la vida. A un tiempo, el mercado laboral cambia a un ritmo acelerado, por lo que también se requiere una orientación profesional que favorezca en los sujetos la adaptación a la evolución que éste experimenta, las perspectivas a seguir por los diferentes sectores laborales y la formación adecuada para hacer frente a cada uno de los perfiles demandados. En consecuencia, contrariamente a lo acontecido en momentos anteriores, la orientación ya no queda reducida al momento en el que los jóvenes abandonan el sistema educativo para acceder a un primer empleo, sino que el carácter puntual, característico de otras etapas, se ha convertido en permanente, por lo que la orientación profesional deberá prolongarse, de forma continuada, a lo largo de la vida.

Desde hace años, en la Unión Europea, se insiste en la necesidad de poner en marcha una formación profesional a lo largo de la vida, permitiendo, en todo momento, la adquisición de aquellos conocimientos, destrezas y habilidades necesarias, así como el reciclaje permanente con el fin de promover una nueva promoción e integración social de los trabajadores y una mayor competitividad de las empresas.

Existe cierto consenso en considerar que las acciones de formación permanente son básicas e imprescindibles como medida de prevención de la exclusión social y como elemento de empleabilidad, al tiempo que favorecen unos hábitos, cualificaciones y valores propicios para la cooperación social. En consecuencia, una de las prioridades de acción política de la Unión Europea se centra en esta materia.

En el año 2000, la Comisión Europea elabora el Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente, compuesto por seis mensajes clave en torno a la educación y formación a lo largo de la vida, cuyo propósito consistía en movilizar los recursos a todos los niveles con la intención de que las personas pudiesen acceder a un aprendizaje continuo de calidad, de modo que toda la ciudadanía tuviese las mismas oportunidades para adaptarse y afrontar los cambios y demandas planteadas por la fuerte transformación social y económica experimentada desde los últimos tiempos.

Fruto de las formulaciones políticas en esta materia, destacan las políticas activas de empleo, basadas en las ayudas a la formación y creación de empleo, que sirven de

complemento a las políticas pasivas (centradas en prestaciones y subsidios por desempleo), propias de la política existente en esta materia hasta la década de 1990.

Actualmente, se insiste en considerar la educación permanente como un derecho de todas las personas, por lo que ésta debe concebirse como una formación orientada a posibilitar la armonía entre el trabajo y la vida personal del sujeto, debiendo incluir como destinatarios a todos los individuos, sin exclusión ninguna. Por tanto, de acuerdo con Sánchez García (2003c: 322), existen cuatro tipos básicos de formación en función de los objetivos que se persigan:

- a) “Formación destinada a corregir el fracaso escolar, destinada a adultos o a grupos desfavorecidos para adquirir la *educación básica o general*.”
- b) Formación para adquirir *cualificaciones profesionales* en enseñanzas regladas y no regladas. Esta puede ser inicial o complementaria para adaptarse y actualizarse.
- c) Formación para posibilitar la *inserción e incorporación al trabajo*, sea cual sea la edad.
- d) Formación *permanente de profesionales*, docentes y orientadores, como medio para la actualización de conocimientos”.

En consecuencia, a la vista de los tipos de formación planteados, se puede afirmar que el sistema de educación permanente propuesto presenta un carácter continuo, ofrece amplios contenidos y metodologías de enseñanza, se desarrolla en contextos formales y no formales y ha de ser concebido como un derecho de todos los ciudadanos y, por tanto, accesible a lo largo de su vida.

Tomando como referente esta concepción en torno a la educación y considerando la orientación como un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiende a capacitar para la autoorientación a lo largo de la vida (Vico, 2001), la relación entre ambos conceptos se hace explícita.

El Consejo de la Unión Europea, en el año 2004, aprobó la Resolución sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa, en donde la orientación se considera como instrumento clave de las estrategias de educación y empleabilidad que se pongan en marcha en el continente europeo, ya que favorece la mejora de la calidad de la oferta formativa; el desarrollo del capital humano; la eficacia del mercado de trabajo, de la formación permanente; así como el fomento de la inclusión, equidad social y apoyo a las personas en las diferentes transiciones educativo-profesionales que experimenten a lo largo de su trayectoria vital. Haciendo mención de nuevo al Memorandum sobre la educación y la formación continua a lo largo de la vida, cabe destacar, en relación con la Orientación, el mensaje N° 5: *Redefinir la Orientación y el Asesoramiento*. A través de este mensaje, se hace explícita la necesidad de que las personas dispongan de información y consejos para tomar decisiones y actuar del modo más adecuado en los diferentes momentos y transiciones que tengan que afrontar a lo largo de su vida. En consecuencia, la Orientación será un servicio accesible a toda la ciudadanía, abarcará nuevos colectivos, en él intervendrán los diferentes agentes implicados y no existirá distinción entre la orientación educativa, profesional y personal.

Otros avances importantes en lo que respecta al reconocimiento del papel de la Orientación son la Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente y la Resolución del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente (2004), citada con anterioridad. Esta última amplía los planteamientos formulados por el Memorandum definiendo las líneas a seguir por los Estados Miembros y la Comisión:

- a) Reconocimiento de que la totalidad de la ciudadanía europea ha de tener acceso a los servicios de orientación en las diferentes etapas que conforman su trayectoria. Deberá prestarse especial atención a los sujetos y grupos en situación de riesgo.
- b) Los servicios de orientación serán accesibles a lo largo de la vida de las personas, siendo su principal finalidad capacitar a los usuarios para la gestión de sus trayectorias e itinerarios formativo-laborales y su preparación para afrontar las diferentes transiciones (autoorientación).

- c) Integrar una perspectiva de género en todas las políticas y prácticas relacionadas con los servicios de orientación.
- d) Poner en marcha servicios orientadores de calidad a disposición de la ciudadanía europea; accesibles a nivel nacional, regional y local; caracterizados por una flexibilidad y diversidad en lo que respecta a la prestación de servicios y por hacer uso de metodologías y recursos innovadores.
- e) Adoptar una función preventiva en lo que a los servicios de orientación se refiere en la totalidad de niveles educativos y redirigir estos servicios como parte integrante de los programas de educación y formación (infusión curricular).

De acuerdo con los planteamientos formulados por la Unión Europea, los servicios de orientación deben ser un servicio integral, capaz de atender las diversas necesidades y expectativas de los usuarios, los cuales pertenecerán a grupos y colectivos muy diversos. Deberán estar ubicados en zonas próximas y formar parte de una red de servicios, con el fin de compartir e intercambiar experiencias, recursos, etc. Por su parte, los profesionales que desempeñen su labor profesional en ellos deberán conocer en profundidad el mercado de trabajo del entorno local y familiarizarse con las circunstancias sociales y personales de sus usuarios.

En definitiva, las principales ideas formuladas en torno a la Orientación Profesional se sintetizan en los siguientes aspectos:

- a) Personalización de los procesos de aprendizaje: planes de formación y de desarrollo personal.
- b) Aumento de la calidad de los procesos formativos y de orientación puestos en marcha.
- c) Concepción de los servicios de orientación y consejo como estructuras de apoyo y como indicador de la educación permanente.

A modo de síntesis, cabe destacar la necesidad de que, en la sociedad actual, exista una educación permanente, concebida como un enfoque que implica cambios y que obliga a

entender la carrera profesional de modo diferente, ya que han de considerarse aspectos como la inestabilidad laboral, los problemas derivados del paro, la necesidad de poseer una identidad personal y profesional claramente delimitada, así como a desarrollar diversas y múltiples competencias a lo largo de toda la vida. Igualmente, favorece la comprensión de cómo todos estos factores afectan en la planificación de la carrera, proceso en el cual la orientación profesional desempeñará un papel fundamental.

3.10. Síntesis

Expuestos los diferentes enfoques teóricos, puede decirse que más que una teoría que sirva de fundamento a la intervención orientadora, lo que existe es un amplio marco conceptual, en el que tienen cabida todos los factores y planteamientos, los cuales, unos en mayor medida que otros, servirán de base a la acción orientadora. Estamos, pues, ante la inexistencia de una teoría comprensiva e integral que fundamente y sirva de base a cualquier tipo de intervención, por lo que, en la práctica orientadora, deben seleccionarse aquellos planteamientos y/o enfoques teóricos que mejor se adecuen a cada situación y/o intervención, comprobando siempre su utilidad, independientemente de las limitaciones que cada uno de ellos presente o de los factores que estos tengan en cuenta. Es decir, cada profesional ha de tener como referencia un marco teórico amplio y coherente que sirva de fundamento a su práctica orientadora.

Por tanto, ante una situación como la descrita, sería necesaria una teoría comprensiva e integral de todos los enfoques existentes, recogiendo los aspectos más relevantes de cada uno de ellos, de forma que fuese posible ofrecer una base multidimensional.

La integralidad de enfoques fue defendida, en su día, por autores como Gelatt, Blau, Holland, Super, Krumboltz, etc., al tiempo que Ciavarella (1979) (a través de una teoría integrada de elección educativa y vocacional), Bell, Super y Dunn (1988), (quienes formulaban un enfoque integral basado en el Psicoanalítico de Bordin, de Necesidades de Roe, Tipológico de Holland, Evolutivo de Ginzberg y Sociofenomenológico de Super), llevaron a cabo intentos para conseguir la elaboración de dicho planteamiento integral.

Tal y como se ha plasmado en la exposición de los diferentes enfoques teóricos, su evolución ha provocado cierto desarrollo en la Orientación Profesional, destacando como avances más significativos los siguientes:

- La Orientación Profesional se concibe como un proceso continuo.
- Sus destinatarios son todas las personas, no sólo aquellas que presenten alguna problemática o necesidad, ya que esta disciplina ha de basarse en los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
- A diferencia de lo que sucedía anteriormente, la elección vocacional presenta un carácter multidimensional, ya que influyen diversos factores: sociológicos, psicológicos, económicos, etc.
- El orientador profesional ha de ofrecer ayuda y consulta llegado el momento de identificar las necesidades de sus clientes, en el diseño e implementación de proyectos de vida, dejando de lado aquella función exclusiva de ajuste entre las características personales de un sujeto y los requisitos exigidos por las diferentes ocupaciones y/o profesiones.
- La Orientación Profesional ha de estar integrada en el currículum escolar, ampliándose, de esta forma, su influencia a toda la sociedad, por lo que estará presente en el ámbito escolar, organizativo y social.

En definitiva, no se trata de conseguir una teoría integral que responda a la totalidad de acciones orientadoras, aspecto muy difícil de lograr, sino un enfoque o teoría consistente que sirva de fundamento a la acción práctica.

Para concluir, hacer referencia a Osipow, quien, en 1990, defendía que el planteamiento integral debía nacer de todos aquellos enfoques que, en su momento, gozaron de coherencia, concreción y aplicabilidad, debiendo existir una convergencia entre ellos, para añadir, sobre estos, otros nuevos que complementasen el marco teórico existente y favoreciesen la asunción de nuevas situaciones prácticas en Orientación Profesional.

4. Principios de actuación en Orientación Profesional

Toda disciplina se sustenta en una serie de principios que hacen factible su intervención, ya que a través de estos, se conoce la justificación, finalidad, objetivos y metodología a emplear.

Durante mucho tiempo, la acción orientadora ha hecho referencia a una intervención individualizada, cuyo principal objetivo era ofrecer una respuesta a la problemática que, en un momento determinado, afectaba al sujeto, caracterizándose, por tanto, por presentar un carácter terapéutico y remedial. Desde esta concepción, la Orientación Profesional tenía sentido, únicamente, cuando las personas realizaban su elección profesional, momento considerado crítico, por lo que era necesario ofrecer información adecuada para favorecer dicha elección. Es decir, la acción orientadora se centraba, sólo, en el sujeto y en su problemática, dejando de lado el contexto al que éste pertenecía.

Sin embargo, la concepción actual defiende una acción orientadora con carácter continuo, que ha de llevarse a cabo a lo largo del proceso evolutivo y de desarrollo que toda persona experimenta, desempeñando un papel importante el contexto al que el sujeto pertenece y en el que se desarrolla como persona. Estos aspectos se complementan con el carácter preventivo que ha de caracterizar a la intervención orientadora, ya que es necesario que ésta se anticipe a la aparición del problema.

De lo comentado hasta el momento, se derivan los principios en los que se sustenta, actualmente, la Orientación Profesional: principio de prevención, de desarrollo y de intervención social (Rodríguez Espinar, S. 1993a; Álvarez González, M. 1999; Rodríguez Moreno, M. L. 1999; Santana, L. 2003; y Sebastián Ramos, A. 2003; entre otros).

4.1. Prevención

Tiene sus orígenes en el ámbito de la salud mental. Presenta un carácter proactivo, por lo que se anticipa a la aparición de cualquier situación y/o circunstancia que obstaculice o entorpezca la consecución de los objetivos que pretende alcanzar la persona. En otras palabras, ha de anticiparse a las dificultades que puedan entorpecer el desarrollo integral del sujeto. Por tanto, su principal objetivo consiste en reducir, en la medida de lo posible, los riesgos existentes, evitando, de este modo, que estos afecten a los miembros de una comunidad. Se hace necesario, pues, la puesta en marcha de intervenciones sobre el contexto para poder evitar, de esta forma, la aparición de problemas o intentar su erradicación desde el momento en que tenga lugar su aparición.

De acuerdo con Conyne (1983, 1987), los aspectos característicos de este principio de intervención son los siguientes:

- Es proactivo, por lo que prevé posibles dificultades y/o problemáticas que pueden obstaculizar la consecución de los objetivos que pretende una persona y/o el desarrollo íntegro de la misma.
- No se dirige a un sujeto en particular, sino a grupos de personas, especialmente a aquellos que presentan mayor riesgo.
- El contexto es un elemento fundamental.

Enumerados estos rasgos, debe señalarse la existencia de tres tipos de prevención:

- a) **Primaria:** Se realiza previamente a la aparición del problema. Su objetivo es prevenir, evitar y eliminar las circunstancias y/o factores de riesgo existentes o aquellos que puedan llegar a existir en un contexto y momento determinado.
- b) **Secundaria:** Se lleva a cabo una vez que el problema se ha manifestado, siendo su objetivo la reducción o erradicación del mismo.
- c) **Terciaria:** Los problemas presentan un elevado nivel de intensidad, por lo que se intenta reducir, en la medida de lo posible, las problemáticas existentes, así como las dificultades y/o consecuencias derivadas de las mismas.

Expuestos los diferentes niveles de prevención, ha de recalcarse la importancia de todos ellos en el ámbito orientador, haciendo especial hincapié en la prevención primaria, ya que, a través de ella, se puede intervenir sobre el contexto, llevando a cabo, de este modo, las modificaciones oportunas, al tiempo que se ofrecen las competencias y habilidades necesarias para que los sujetos sean capaces de afrontar la situación problemática existente y/o aquella que pueda llegar a existir. Así, en el contexto, se intentará realizar la transformación de aquellos aspectos y/o circunstancias que, en principio, no favorecen el desarrollo de la persona.

La realización de diagnósticos y evaluaciones iniciales es necesaria para poder detectar e identificar posibles causas o la existencia de problemáticas, lo que favorece la realización de determinadas acciones para lograr su erradicación antes de que éstas alcancen cotas elevadas de intensidad. Sin embargo, a pesar de la importancia que

presenta este principio, puede decirse que su aplicación, en el ámbito de la orientación, ha sido más bien escasa, ya que ha existido y, en cierto modo, sigue existiendo, aunque en menor medida, una tendencia a intervenir una vez que los problemas han aparecido, por lo que la intervención en vez de presentar un carácter preventivo, en muchas ocasiones, se caracteriza por ser terapéutica y/o remedial.

4.2. Desarrollo

La concepción actual de la Orientación Profesional basada en el desarrollo que la persona experimenta a lo largo de su vida, no sólo en el ámbito personal, sino también en el educativo, social y vocacional es consecuencia de este principio.

Todo sujeto lleva a cabo su proceso evolutivo en interacción con el medio, de forma que adquiere y desarrolla unas capacidades, habilidades, actitudes, competencias, etc. que le caracterizan como persona y que le diferencian de todas las demás. Por tanto, la orientación a lo largo del proceso evolutivo ha de desempeñar una función de acompañamiento, favoreciendo un contexto adecuado para que la persona logre su desarrollo integral, al tiempo que adquiere las actitudes y competencias necesarias para poder afrontar las diversas etapas y problemáticas que se sucedan a lo largo de su vida.

El proceso de desarrollo puede ser analizado desde dos enfoques. El primero de ellos, enfoque madurativo, concibe el proceso evolutivo como la sucesión de una serie de etapas, en las que el sujeto presenta unas conductas determinadas en función del momento en el que se encuentre. En éste, la principal función que debe desempeñar el orientador consistirá en ofrecer y favorecer la adquisición de todas las competencias necesarias para poder afrontar cada una de las etapas que conforman el proceso en su totalidad. El segundo de ellos, enfoque cognitivo, entiende el proceso de desarrollo como la interacción continua que tiene lugar entre el sujeto y el medio al que éste pertenece, por lo que se hace necesario ofrecer situaciones de aprendizaje que favorezcan la construcción y el desarrollo de competencias y esquemas mentales. En palabras de Álvarez González, (1999:40), “es un proceso activo, en el que se necesita motivación en la construcción y progreso armónico de la realidad.” Ambos enfoques han de tenerse en cuenta llegado el momento de planificar la acción orientadora de cara a favorecer el desarrollo de la persona.

De acuerdo con lo expuesto, los principales objetivos de este principio son los que se exponen a continuación:

- Favorecer el desarrollo pleno de la persona.
- Proporcionar, a los sujetos, las competencias necesarias para afrontar los diferentes momentos que conforman el proceso evolutivo, así como las diversas situaciones y/o problemáticas que se deriven de cada una de las etapas.
- Facilitar el proceso de toma de decisiones.
- Ayudar en la solución de problemas.

Uno de los autores que más ha contribuido, dentro de la Orientación Profesional, al desarrollo y expansión de este principio fue Super (1951, 1957b) a través de las teorías de desarrollo vocacional.

4.3. Intervención contextual

Tiene sus orígenes en los enfoques planteados por Parsons (1909), aunque será, en la década de 1960, cuando comience a cobrar importancia la función orientadora como factor de cambio en el contexto. Autores como Wrenn (1962) y Shoben (1962) ya sugerían, en estos años, la necesidad de llevar a cabo intervenciones sobre el contexto. En base a este principio, las intervenciones dejan de centrarse exclusivamente en el sujeto y comienza a tenerse en cuenta el contexto al que éste pertenece. Así pues, surge la necesidad de intervenir sobre el medio, ya que el papel activo que el sujeto desarrolla a lo largo de su proceso evolutivo se complementa con la existencia de diferentes elementos y factores que interactúan con él, entre los que tienen cabida los relacionados con el contexto, siendo necesario, en consecuencia, atender a todos ellos. Por tanto, se requiere un conocimiento y análisis de aquellos factores o aspectos negativos existentes en el medio y que pueden llegar a obstaculizar el desarrollo de la persona para, en caso de necesidad, realizar las modificaciones oportunas. Puede decirse, entonces, que el papel a desempeñar por el orientador será el de agente de cambio social, ayudando al sujeto en su proceso de adaptación al contexto, al tiempo que identifica, comprende y asimila los aspectos que dificultan y/o favorecen su proceso de desarrollo. Se trata,

pues, de una intervención que ha de llevarse a cabo desde un enfoque sociológico-ecológico.

5. Funciones de la Orientación Profesional

Existen diversas clasificaciones respecto a las funciones que ha de desempeñar la Orientación Profesional, si bien merece especial atención el modelo de Morrill, Oetting, y Hurst, (1974), que expresa, gráficamente, las principales funciones y dimensiones de la Orientación en base a tres categorías: *destinatarios* (puede ser el propio sujeto orientado y/o los diversos agentes que le rodean y con los que interactúa, pudiendo ejercer una influencia directa sobre él); *propósitos* (a pesar de existir la necesidad de ofrecer respuestas, en la medida de lo posible, a los problemas existentes –carácter remedial, correctivo-, hay que hacer especial hincapié en la prevención y desarrollo, principios todos ellos en los que se sustenta la concepción actual de la Orientación); y *métodos* (oscilan desde una intervención directa individual –orientador-orientado- hasta una intervención dinamizadora y coordinada en la que participan, además del orientador, otros agentes: familiares, amigos, diversos profesionales, etc. Los diferentes métodos son válidos pero han de combinarse entre sí).

De esta forma, a través de estas dimensiones, se derivan 36 posibles intervenciones con sus correspondientes funciones específicas, dando respuesta, a un tiempo, a tres preguntas fundamentales: ¿a quién se dirige la intervención?, ¿por qué se lleva a cabo? y ¿cómo se interviene?

Al margen de lo que acaba de ser expuesto, si se lleva a cabo una revisión bibliográfica acerca de la conceptualización de esta disciplina, tal y como se ha realizado en su momento, es fácil encontrar un gran número de definiciones ofrecidas por diversos autores y estudiosos del tema. A través de ellas, se observan las diversas aproximaciones que, en su momento, los autores formularon respecto a la Orientación Profesional. A pesar de que no haya unanimidad en las aproximaciones manifestadas, sí puede decirse que existe un denominador común que puede concretar las funciones que esta disciplina ha de desempeñar. Por tanto, desde un punto de vista personal, las funciones que han de ponerse en práctica desde el ámbito de la Orientación Profesional son las que se exponen a continuación:

5.1. Diagnóstica

Será el Orientador Profesional quien realice análisis y diagnósticos de sus orientados a través de diferentes técnicas y recursos con la finalidad básica de conocer cuáles son los principales rasgos, habilidades, aptitudes, actitudes, intereses, motivaciones, etc. característicos de cada uno de ellos. La elaboración de estos diagnósticos, así como los conocimientos que el orientador, a través de ellos, pueda obtener de sus orientados se complementará con otras tareas, fundamentalmente, las basadas en ayudar al sujeto para que éste realice un conocimiento de sí mismo (autoconcepto) y favorecer la comprensión y reflexión de aquellos rasgos que le caracterizan, siendo consciente de sus puntos fuertes y limitaciones, de la forma más adecuada de estimular sus posibilidades y de adquirir aquéllas que para él son deficitarias con el propósito de obtener un conocimiento exhaustivo sobre uno mismo que le permita, con posterioridad, diseñar e implementar su proyecto vital en función de sus propias capacidades e intereses.

5.2. Información y Formación

A través de ella, se han de favorecer varios aspectos:

- Fomentar el interés y la motivación por la información.
- Conocimiento de sí mismo: Informar sobre los resultados del proceso diagnóstico, resaltando los rasgos personales y ocupacionales más característicos de cara a una posterior toma de decisiones e implementación del itinerario de inserción diseñado.
- Conocimiento del contexto al que el sujeto pertenece y en el que se desarrolla como persona, destacando, fundamentalmente, las posibilidades que éste ofrece, las instituciones que están a su alcance y los servicios ofrecidos y puestos en marcha por cada una de ellas.
- Información sobre el mundo educativo y laboral, dando a conocer las posibilidades formativas y ocupacionales existentes y relacionadas con el perfil de cada sujeto orientado.

- Dar a conocer y poner a disposición de los sujetos los recursos propios del contexto, siendo necesaria la utilización de estos y el empleo de medios tecnológicos para llevar a cabo la búsqueda de información y consulta.
- Favorecer una actitud crítica que fomente la capacidad de valorar la calidad e idoneidad de la información obtenida, ya que, con posterioridad, será empleada por cada sujeto en situaciones concretas.
- Formación en estrategias de búsqueda activa de empleo.

De esta forma, la persona, a través de la información y formación oportuna, podrá realizar la planificación de su propio itinerario de inserción.

5.3. Ayuda y Consejo

El objetivo básico es ayudar a las personas para que lleven a cabo una elección ocupacional adecuada a su perfil, facilitándose, de este modo, su desarrollo óptimo como persona. Por tanto, la consecución de este objetivo se verá favorecido por los siguientes aspectos:

- Organizar el conocimiento de uno mismo (comprendiendo aquellos rasgos que diferencian a una persona de todas las demás) y de las diferentes posibilidades educativas, laborales, de ocio y tiempo libre existentes al alcance de cada sujeto con el propósito de planificar, sistemáticamente, unos objetivos profesionales adecuados a su perfil.
- Conocer el proceso de toma de decisiones y desarrollar estrategias y procedimientos para, posteriormente, poder afrontarlo, de forma que se elija aquello que mejor se adecue al perfil y a la situación concreta en la que se encuentre cada sujeto.
- Prestar especial atención a los problemas personales y vocacionales que la persona plantee, ofreciendo la ayuda necesaria para poder subsanarlos.

- Ayudar y aconsejar con especial interés en las principales transiciones (pueden considerarse momentos críticos) que ha de afrontar la persona a lo largo de su desarrollo: transición de una etapa evolutiva a otra, del mundo educativo al laboral, en los diferentes momentos del desarrollo de su carrera profesional (admisión, promoción, cambio de ocupación y planificación del retiro), etc.

5.4. Consulta

A través de esta función, se ha de intentar dar respuesta a los diversos interrogantes y problemas formulados por todos los agentes implicados en el proceso orientador. Por este motivo, esta función ha de ponerse en práctica, básicamente, atendiendo a los siguientes agentes:

- **Sujeto orientado:** en el diagnóstico de necesidades, en el proceso de toma de decisiones, en las necesidades y problemáticas de índole personal, social y/o laboral que puedan afectar o influir en su desarrollo integral como persona, en las demandas que formule, etc.
- **Grupos de sujetos** (familia, pareja, amigos, compañeros, etc.): en su implicación como agentes del proceso orientador, en lo que respecta a los recursos que pueden ser necesarios para lograr su implicación, en la información y formación que estos grupos pueden requerir para poder ayudar al sujeto orientado en el proceso de toma de decisiones, etc.
- **Institución en la que se encuentra ubicado el Servicio de Orientación:** en el diagnóstico de necesidades existentes, en el fomento e implicación de las diferentes personas que desarrollan en ella su labor profesional, en lo referido a recursos e instrumentos necesarios para llevar a cabo la acción orientadora, etc.
- **Instituciones propias del contexto al que el orientado pertenece y en el que se desarrolla como persona:** en lo que respecta a la implicación y colaboración de diferentes profesionales, en la organización y gestión de los agentes implicados, en la detección y prevención de las problemáticas

existentes, en el cambio de actitud necesario para favorecer la colaboración e interrelación con otras instituciones, etc.

5.5. Planificación y Organización

En primer lugar, debe señalarse que la acción orientadora, al igual que toda iniciativa que se ponga en marcha, ha de ser en sí misma un proceso organizado y planificado. Sin embargo, dicha organización y planificación no puede quedar limitada a la acción orientadora en líneas generales, sino que ha de afectar a todos los elementos que forman parte del proceso orientador: programas diseñados, iniciativas y actividades a desarrollar, recursos a emplear, metodología y evaluación a aplicar, agentes educativos, sociales y laborales implicados, etc. La planificación y organización de la totalidad de elementos que intervienen en el proceso orientador favorece y proporciona un contexto adecuado para el desarrollo de la carrera de los sujetos orientados.

5.6. Evaluación e Investigación

Se hace referencia a la función evaluadora en el sentido de que han de ser evaluadas todas las acciones puestas en marcha, por lo que la evaluación también afecta a la acción orientadora, siendo necesario llevar a cabo un proceso evaluativo de dicha intervención con el propósito de conocer si el diseño y planificación puesto en marcha fue el establecido previamente, sus potencialidades y limitaciones, etc. para poder valorar, de este modo, su posible aplicación en otras situaciones, realizando, en caso de necesidad, las correcciones que favorezcan las mejoras oportunas.

En cuanto a la función investigadora, hay que resaltar la importancia de llevar a cabo nuevos estudios sobre esta temática, al tiempo que deben conocerse los ya existentes, haciendo especial hincapié en los más relevantes, pudiendo, incluso, hacer uso de sus resultados, conclusiones y aspectos más destacados en la práctica orientadora de cara a conseguir avances y poder continuar, así, con el desarrollo de la Orientación Profesional.

6. Modelos de intervención en Orientación Profesional

La Orientación Profesional es una disciplina cuyo principal objetivo se orienta a la acción, por lo que es necesario tomar como referente diversos modelos de intervención que hagan factible la consecución de su meta prioritaria.

Intentando definir o clarificar el concepto de modelo, debe apuntarse que son numerosos los autores que han formulado aproximaciones al respecto, pudiendo destacar a Escudero (1982); De Miguel (1985); Tejedor (1985); Álvarez Rojo (1994), Bisquerra y Álvarez González (1996), Sobrado y Ocampo (1998) y Arencibia y Guarro (1999), entre otros. De todas las definiciones aportadas, se desprenden aspectos comunes y diferenciadores, lo que nos hace pensar en la inexistencia de una coincidencia total entre los expertos de este ámbito en relación con el significado de este concepto. A pesar de esto, a continuación, se presentan varias definiciones con el propósito de poder clarificar el significado de dicho término. Éstas son las siguientes:

- “Representación simplificada de la realidad sobre la que hay que intervenir y en la que se han de tener presentes los propósitos, los métodos y los destinatarios de la intervención. La utilización de este modelo va a permitir establecer los marcos de referencia no sólo para identificar procedimientos de ayuda, sino, también, para analizar las variables internas y específicas de cada enfoque o teoría.” (De Miguel, 1985:71).
- “Representación simplificada de la realidad que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales que han de dar lugar a un determinado proceso de intervención.” (Bisquerra y Álvarez González, 1996).
- “Son medios para la interpretación de lo que la teoría pretende explicar y el modo en que las diversas teorías pueden someterse a verificación empírica.” (Sobrado y Ocampo, 1998:129).
- “Todo modelo tiene por finalidad caracterizar, comprender y dar sentido a los papeles, funciones y tareas que llevarán a cabo los servicios de apoyo, debiendo atender al contexto en el que estos están inmersos y que les dota de sentido y significado.” (Arencibia y Guarro, 1999).

Por tanto, puede decirse que los modelos constituyen la base de la intervención orientadora, a través de unos supuestos teóricos que los sustentan y una serie de aspectos que favorecen la intervención: metas, fases, metodología, roles y funciones a desempeñar por los agentes implicados, etc. En otras palabras, los diferentes modelos de intervención existentes definirán las diversas y distintas formas de poner en práctica la acción orientadora.

Existen diferentes realidades, caracterizadas por diversos factores, por lo que la intervención en cada una de ellas resulta compleja, lo que favorece la existencia de diferentes y diversos modelos. En consecuencia, surgen múltiples clasificaciones al respecto, adoptando cada una de ellas criterios diferenciados. En los últimos años, algunas de las clasificaciones formuladas han sido las siguientes:

Cuadro 7. Clasificaciones de Modelos de Intervención en Orientación Profesional

CLASIFICACIONES DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL		
AUTOR/ES	FECHA	MODELOS DE INTERVENCIÓN
Rodríguez Espinar, S.	1985	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención individualizada. • Servicios de orientación. • Programas de orientación.
Sobrado, L.	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de servicios. • Modelo de asesoramiento. • Modelo de programas.
Rodríguez Espinar, S. y otros.	1993	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención directa individual. • Intervención grupal. • Intervención indirecta individual y/o grupal. • Tecnológico.
Álvarez Rojo, V.	1994	<ul style="list-style-type: none"> • De servicios. • De programas. • De consulta centrada en los problemas educativos. • De consulta centrada en las organizaciones.

CLASIFICACIONES DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL		
AUTORES	FECHA	MODELOS DE INTERVENCIÓN
Biquerra, R. y Álvarez González, M.	1996	<ul style="list-style-type: none"> • Clínico. • De servicios. • De programas. • De consulta. • Tecnológico. • Psicopedagógico.
Repetto, E.	1996	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo/ counseling. • De servicios. • De programas. • De consulta. • Tecnológico.
Jiménez Gámez y Porras Vallejo.	1997	<ul style="list-style-type: none"> • De counseling (acción psicopedagógica directa individualizada). • De programas (acción psicopedagógica directa grupal). • De consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal).
Sobrado, L. y Ocampo, C.	1998	<ul style="list-style-type: none"> • De counseling. • De servicios. • De servicios en función de programas. • De programas. • De consulta. • Tecnológico.
Álvarez González, M.	1999	<ul style="list-style-type: none"> • Clínico o de counseling. • De servicios. • De programas. • De consulta. • Tecnológico.
Sanz Oro, R.	2001	<ul style="list-style-type: none"> • De counseling. • De consulta.
Santana Vega, L.	2003	<ul style="list-style-type: none"> • De counseling. • De consulta/asesoramiento.
Sebastián Ramos, A.	2003	<ul style="list-style-type: none"> • De consejo (counseling) o clínico. • De consulta. • De servicios. • De programas.

De la observación del cuadro anterior, se desprende la existencia de diversas clasificaciones en lo que respecta a los modelos de intervención existentes, por lo que, en cierto modo, se derivan distintas formas de concebir y/o poner en práctica la acción orientadora. Otro aspecto a destacar, tomando como referencia la misma tabla, es la existencia de unos modelos comunes, prácticamente en la totalidad de las clasificaciones presentadas, siendo estos el de Consejo (Counseling); de Programas; de Servicios y de Consulta. Por tanto, serán estos los que se expongan en el presente trabajo, complementándose con el Modelo Tecnológico, por las grandes posibilidades y proyecciones que presenta tanto en el momento actual como en un futuro próximo, por el importante papel que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) desempeñan en la sociedad en general y en el ámbito de la orientación en particular, así como por la trascendencia de estos recursos en el tema central de la presente investigación. Aclarados estos aspectos, a continuación, se exponen los diferentes modelos de intervención.

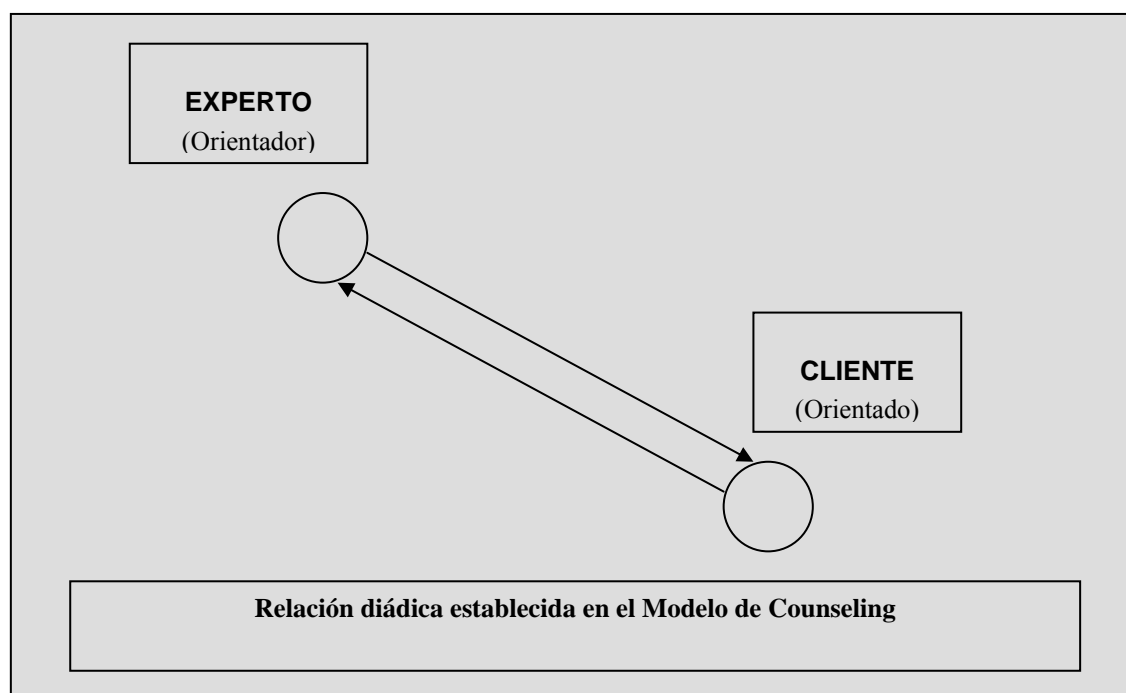
6.1. Consejo

También denominado Modelo Clínico o Modelo de Counseling. Este concepto aparece por vez primera en la obra *Workbook in vocation* (1931a) de Proctor, Bloomfield y Wrenn, entendiéndose como el proceso de ayuda psicológica que había de ofrecerse a las personas. En un principio, este término aparecía ligado al asesoramiento, considerada la función básica de la Orientación Profesional, por lo que, hasta la década de los años 1940, se entendía como una dimensión del proceso orientador. A partir de estos años, en el seno de una serie de acontecimientos (grandes deseos de libertad, de autonomía en la sociedad americana, influencia del movimiento psicoanalítico y de higiene mental entre otros), Rogers (1942) publica su obra *Counseling and Psychotherapy*, en donde este movimiento adopta nuevos elementos que hacen de él un planteamiento con carácter mucho más terapéutico (clínico) que médico. De esta forma, se amplían las funciones propias del proceso orientador. Se ha pasado, por tanto, de considerar el Counseling como una técnica de un enfoque determinado, el de Rasgos y Factores, al asesoramiento psicológico (Psychological Counseling). Será, a partir de este momento, cuando comience la polémica entre los términos de orientación (guidance) y asesoramiento (counseling), a pesar de que, a partir de la década de 1950, se imponga, en mayor medida, éste último.

En consecuencia, se puede afirmar que este modelo logra su mayor apogeo entre los años comprendidos entre 1930 y 1960. De acuerdo con lo comentado, se entiende como el proceso psicológico de ayuda que se ofrece a la persona para identificar y comprender la información relativa a sus propias habilidades con el propósito de solucionar y erradicar las necesidades, problemáticas y dificultades que plantee, ya sean éstas de índole personal, profesional, social y/o educativo. Complementariamente, debe ofrecer asesoramiento de cara a favorecer el desarrollo pleno de la persona y el proceso de toma de decisiones. Por todo esto, puede decirse que presenta un carácter, básicamente, terapéutico y/o remedial.

Este modelo se caracteriza por la relación de ayuda personal y directa que se establece entre dos personas de estatus diferente (orientador-orientado), siendo la comunicación la única vía para llevar a cabo la acción orientadora, por lo que estamos ante una intervención directa e individual, basada en una relación diádica. La técnica más adecuada para poner en práctica este tipo de intervención es la entrevista, ya que, a través de ella, se puede ofrecer la información necesaria para identificar y/o solventar las problemáticas existentes. La estructura de la relación diádica que se establece en este modelo de intervención es la siguiente:

Gráfico 2. Relación diádica establecida en el modelo de Counseling



Fuente: Álvarez González, M. (1998:111)

En esta relación de ayuda, el experto es el máximo protagonista, ya que dirige todo el proceso. Por este motivo, es necesario que esta persona reúna una serie de rasgos y actitudes básicas, entre las que destacan las siguientes: escucha, aceptación, comprensión, sinceridad, flexibilidad, colaboración, etc.

Las fases que dan lugar a esta relación son: 1. Demanda de ayuda por parte del cliente; 2. Síntesis y evaluación diagnóstica; 3. Diseño de la intervención a desarrollar; 4. Puesta en práctica de la intervención, así como seguimiento de la misma y 5. Evaluación de la totalidad del proceso.

Como conclusión, debe apuntarse que este modelo ha de estar presente en la totalidad de intervenciones orientadoras que se pongan en práctica, pero no de manera exclusiva, sino combinándose con otros para lograr, de este modo, una intervención efectiva. Esta idea encuentra su justificación en que la atención individualizada que se ofrece al sujeto ha de estar presente en todas las intervenciones, ya que es una buena forma de establecer el contacto personal que ha de existir entre orientador y orientado. Sin embargo, a pesar de las potencialidades que nos ofrece, no hay que olvidar que presenta un carácter terapéutico, por lo que no se adecua a la concepción actual de la Orientación Profesional, basada en el principio de prevención, desarrollo e intervención social, al tiempo que pone en marcha la acción orientadora, únicamente, a través de la comunicación.

6.2. Servicios

Es uno de los modelos más clásicos, a pesar de que, en el contexto español, no se consolida, definitivamente, hasta la década de 1980. Se trata de un modelo muy vinculado a las organizaciones e instituciones de titularidad pública, con carácter social y laboral, con una fuerte dependencia administrativa, aspectos todos ellos que generan que las funciones y objetivos a desarrollar estén muy marcados desde niveles superiores. Su principal objetivo consiste en llevar a cabo una intervención orientadora enfocada a la solución o erradicación de los problemas y/o necesidades que presenta un grupo determinado/ específico de la población, sin tener en cuenta el contexto en el que se originan y tienen lugar estas dificultades. Por tanto, este modelo se basa en la realización de una intervención directa con carácter terapéutico y/o remedial, centrándose, únicamente, en el problema existente, no llevando a cabo la contextualización del mismo. El experto desempeña un papel protagonista,

desarrollando las siguientes funciones: evaluación, diagnóstico, asesoramiento e información.

De acuerdo con Álvarez González (1991,1999) y Rodríguez Espinar y otros (1993), son rasgos característicos de este modelo los que se enumeran a continuación:

- Carácter público, social y laboral.
- Fuerte dependencia administrativa y línea de actuación jerarquizada.
- Servicios centrados en las necesidades, dificultades o problemáticas que presenta el sujeto. Se dirige a núcleos de población determinados.
- La acción orientadora atiende a la problemática existente, sin tener en cuenta el contexto en el que ésta se origina.
- La intervención presenta un carácter, básicamente, terapéutico y/o remedial.
- El orientador es el máximo protagonista de la acción orientadora.

Conocidos sus principales rasgos, se precisa una actualización de este modelo, a través de las modificaciones oportunas, para poder hacer frente a las demandas actuales. El porqué de esta afirmación se encuentra en las tendencias que, según Watts y colaboradores (1993), deben seguir los servicios de orientación de la Unión Europea, los cuales han de ser descentralizados; han de ofrecer una actuación a lo largo de la vida de las personas; han de dirigirse a la totalidad de la población; el experto ha de desempeñar un papel más abierto y el sujeto orientado uno mucho más activo; han de llevar a cabo acciones dirigidas a todos los agentes implicados; han de conceder importancia a su evaluación y calidad y han de colaborar y cooperar con la totalidad de servicios existentes, ya sean estos de tipo educativo, social y/o profesional, para lograr, así, un carácter mucho más integral. En base a estos criterios, si partimos de que el modelo de servicios presenta un carácter remedial, en el que el máximo protagonista es el experto, dirigiendo sus actuaciones únicamente a grupos parciales de población con problemáticas específicas, sin tener en cuenta el contexto puede dudarse de su validez,

por lo que se requiere una adecuación al momento actual, dando respuesta, de este modo, a la totalidad de cambios producidos en los diferentes ámbitos y sectores.

6.3. Programas

A partir de 1970, surgen interrogantes acerca de la validez del Modelo de Servicios, apareciendo, poco a poco, la necesidad de llevar a cabo intervenciones a través de programas, con el propósito de superar, de esta forma, el modelo anterior. Aparece, así, el Modelo de Programas.

La intervención a través de programas puede definirse como la acción sistemática que surge de la identificación de unas necesidades concretas, dirigida a la consecución de unas metas previamente establecidas, debiendo fundamentarse en unas bases teóricas que concedan rigor a dicha intervención. De este modo, a través de esta intervención directa, tienen cabida los principios en los que se sustenta la concepción actual de la orientación: principio de prevención, de desarrollo e intervención social.

Los rasgos más característicos de este modelo son los que se exponen a continuación:

- La intervención orientadora es diseñada, planificada, elaborada y desarrollada en función de unas necesidades concretas, detectadas a través del diagnóstico y/o evaluación inicial, siendo su objetivo dar respuesta a las mismas.
- En esta intervención, ha de tenerse en cuenta el contexto y sus rasgos característicos, por lo que la actuación que se ponga en marcha se desarrollará en base a unos objetivos y en ese contexto determinado.
- No presenta, exclusivamente, carácter terapéutico, ya que hace especial hincapié en la prevención y en el desarrollo.
- Se dirige a toda la población o a grupos muy amplios de ésta.
- El sujeto deja de ser pasivo, adquiriendo y desempeñando un papel activo.
- El experto no es el único protagonista de la acción orientadora, sino que participa y colabora con otros profesionales, por lo que se convierte en un

miembro más del grupo. De este modo, se favorece el establecimiento de relaciones y la participación de diferentes agentes inmersos en la comunidad.

- Se realiza una evaluación y seguimiento de las intervenciones puestas en marcha.

Las fases y/o etapas a seguir en el desarrollo de este modelo de intervención son las siguientes:

1. Evaluación del contexto e identificación y valoración de necesidades: El principal objetivo es detectar e identificar las necesidades existentes en un contexto concreto, realizando una valoración de las mismas para poder, así, establecer un orden de prioridad entre ellas. Posteriormente, se identifica el colectivo de destinatarios, formulando los objetivos generales que se pretenden conseguir con el desarrollo de la intervención orientadora.
2. Diseño del programa: Comprende los siguientes pasos: fundamentación teórica; formulación de objetivos específicos, los cuales favorecerán la consecución de las metas generales; contenidos a abordar; actividades a desarrollar; recursos a emplear, temporalización de la intervención; establecimiento de criterios de evaluación y valoración de posibles costos.
3. Puesta en marcha del programa: Supone la implementación de todo lo diseñado en la etapa anterior. Será necesario valorar las infraestructuras y espacios necesarios para su desarrollo, la participación de los diferentes agentes y la coordinación entre ellos, así como el grado de coherencia existente entre lo que se está desarrollando y lo previamente diseñado.
4. Evaluación del programa: Se lleva a cabo la evaluación de la intervención en base a los criterios diseñados con anterioridad. Se trata de conocer los resultados alcanzados con el propósito de adoptar las mejoras oportunas o reforzar la iniciativa de cara a intervenciones posteriores. Para esto, se precisa recoger información y realizar el análisis correspondiente, favoreciendo, de esta forma, la toma de decisiones y el establecimiento de conclusiones.

Expuestos los principales aspectos del modelo de programas, ha de decirse que estamos ante un modelo de intervención eficaz, independientemente de las exigencias que plantea la puesta en marcha de una acción orientadora con tales características. Son necesarias, para la implementación de una intervención desde el modelo de programas, actitudes positivas por parte de los profesionales de la orientación, gran dedicación, asunción y desarrollo de nuevos roles, existencia de los recursos necesarios (humanos, materiales y/o económicos) y nuevas formas de organización en las instituciones, centros y/o servicios, pudiendo favorecer, de este modo, la implementación y viabilidad de acciones orientadoras a través de programas.

6.4. Consulta

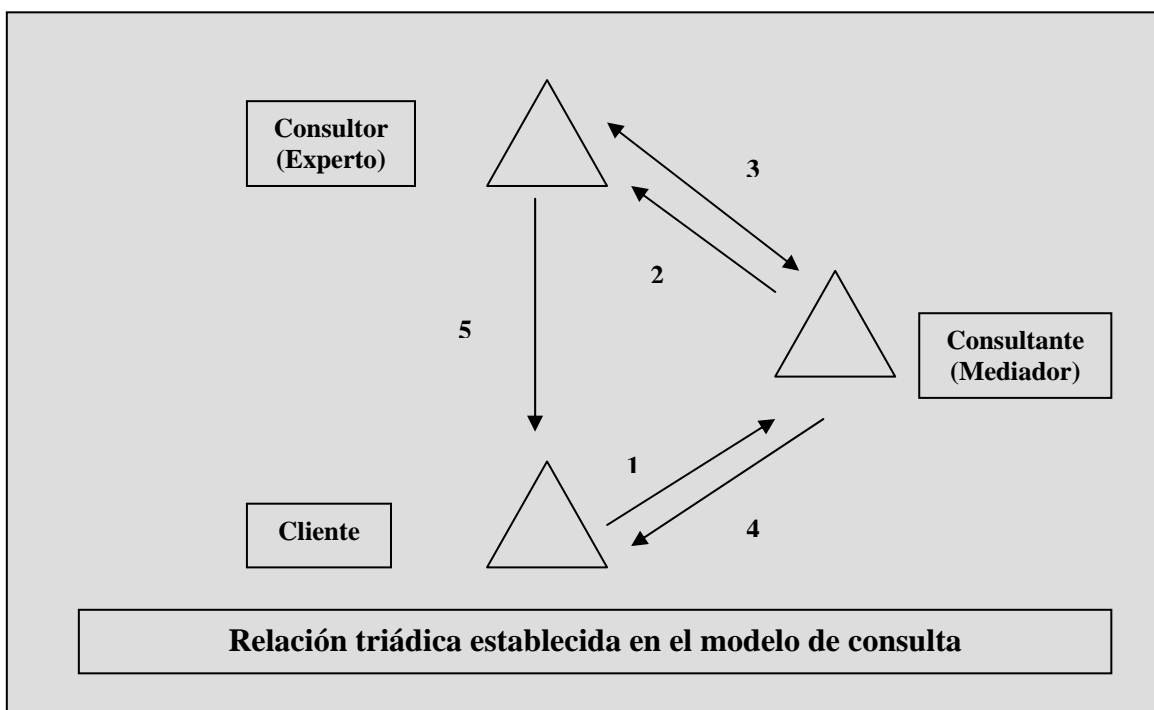
Adquiere mayor protagonismo a partir de las dos últimas décadas del siglo XX. Este modelo de intervención, dentro del ámbito orientador, se asienta en la concepción orientadora basada en el proceso que ha de favorecer el desarrollo integral de las personas.

Intentando formular una definición al respecto, el modelo de consulta se basa en la relación que se establece entre dos personas de estatus similar (consultor-consultante) con el propósito de ayudar y asesorar a un tercero (cliente) para afrontar las diversas problemáticas que éste presente. Por tanto, sus principales objetivos son: 1. Dotar al cliente de las competencias necesarias para que pueda afrontar, por sí solo, sus problemas y/o necesidades, y 2. Erradicar las problemáticas planteadas por el cliente (sujeto, organización, servicio, etc.) proponiendo, a un tiempo, acciones y ambientes que favorezcan, a los profesionales de la orientación, un mayor grado de capacitación para el desempeño de las tareas y funciones propias de su competencia. Por tanto, puede afirmarse que este modelo desempeña dos grandes funciones: función de consulta como proceso de ayuda que ha de ofrecerse a un tercero y función de consulta como estrategia de acción y planes de formación.

El proceso comienza cuando el cliente (persona, institución, servicio, programa, etc.) plantea una necesidad y/o problema al consultante (1), solicitando éste al consultor la ayuda necesaria (2). Consultante y consultor intercambian ideas, información, acordando, de manera consensuada, la decisión a adoptar (3). Es, en este momento, cuando el consultante pone en marcha las intervenciones o planes de actuación acordados (4). Puede afirmarse, entonces, que el consultante es quien, normalmente,

interviene directamente sobre el cliente, mientras que el consultor (experto) desempeña un rol de mediador entre el consultante y el cliente. Sin embargo, en ocasiones, el consultor también puede llegar a establecer un contacto directo con el cliente (5), sobre todo, en aquellas situaciones en las que, producidos los contactos entre consultor y consultante y habiendo recibido este último la ayuda y/o asesoramiento necesario por parte del consultor, el consultante no sea capaz de poner en práctica el proceso de ayuda dirigido al cliente.

Gráfico 3. Relación triádica establecida en el modelo de Consulta



Fuente: Álvarez González, M. (1998:111)

A la vista del gráfico anterior, el tipo de relación establecida en este modelo presenta un carácter triádico, participando, en ella, dos personas de estatus similar (consultor-consultante) que ofrecen ayuda a un tercero (cliente).

En este modelo, los procesos de consulta se caracterizan, a menudo, por la complejidad que presentan y por la necesidad de disponer de un amplio período de tiempo para su desarrollo, aspecto este último que favorece la existencia de unas etapas y/o fases. Tomando como referencia las clasificaciones realizadas por Kurpius (1978); Brown y Brown (1981); Drapela (1983); Aubrey, (1990) y Álvarez González, M. (1999); entre

otros, las etapas que configuran el desarrollo de este modelo, desde un punto de vista personal, son las siguientes:

1. Petición de consulta y acceso a la misma.
2. Contacto inicial, recogida de información.
3. Diagnóstico: Definición y clarificación del problema.
4. Diseño de la intervención: metas, objetivos, estrategias, etc.
5. Puesta en práctica de la intervención.
6. Evaluación.
7. Cierre del proceso: conclusiones y asesoramiento (sugerencias del consultor al consultante para que éste pueda desarrollar su función de consulta).

La función de consulta desarrollada en este modelo puede ser de dos tipos y puede llevarse a cabo desde enfoques diferentes. La consulta puede ser de *experto* (se centra en la solución de problemas, por lo que se pone en práctica desde un punto de vista terapéutico, presentando un carácter prescriptivo) o de *proceso* (centrada en el sujeto y en la totalidad de factores que intervienen en su desarrollo, por lo que se realiza sobre el contexto, creando, en éste, las condiciones favorables para que pueda producirse el proceso de cambio deseado: perspectiva preventiva y de desarrollo, presentando un carácter colaborador y/o mediador). De lo expuesto hasta ahora, se desprenden los diferentes enfoques que puede adoptar el tipo de consulta a desarrollar. Estos son los siguientes:

- **Enfoque Prescriptivo:** El consultor ofrece al consultante unas pautas de actuación para llevar a cabo la intervención, intentando, en todo momento, la solución del problema.

- **Enfoque Mediacional:** La actuación se lleva a cabo a través de la coordinación, por parte del consultor, de la totalidad de agentes y factores que desempeñan un papel mediador entre el contexto y el cliente. Los mediadores, a través del consenso, identifican las problemáticas existentes, los objetivos a alcanzar, la metodología a desarrollar, así como los recursos y técnicas de intervención a emplear.
- **Enfoque Colaborador:** El consultor no desempeña las funciones anteriores (prescripción y coordinación), sino que asesora, al consultante, en el diseño e implementación de la intervención.

Para concluir con la exposición de este modelo, uno de los que mayor proyección presenta en el ámbito de la Orientación Profesional, debe apuntarse que, a pesar de que la consulta pueda adoptar un carácter diferente, es necesario que se lleve a cabo desde diversos enfoques, centrándose en el cliente y/o en el contexto, y que, en ella, estén presentes la totalidad de agentes y factores implicados en el proceso de acción orientadora.

6.5. Tecnológico

Este modelo surge en las últimas décadas del siglo XX, como consecuencia de la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la sociedad en general y en el ámbito de la orientación en particular. A pesar de los grandes avances producidos, como consecuencia de la introducción de nuevas herramientas e instrumentos en el ámbito de la orientación, con los correspondientes cambios e innovaciones producidas, éste no ha alcanzado su plena expansión. Sin embargo, ofrece numerosas potencialidades en el momento actual y grandes expectativas de cara a un futuro próximo.

El desarrollo de este modelo ha tenido lugar, en mayor medida, en el contexto americano, mientras que, a pesar de la existencia, hoy en día, de experiencias propias, en un principio, se ponían en práctica programas y herramientas surgidas en el contexto americano con las adaptaciones correspondientes y adecuadas para el contexto europeo. Sin embargo, con el paso de los años, en Europa, han aparecido diferentes experiencias, sobre todo referidas al ámbito de la información y de la orientación profesional. Durante

las últimas décadas del siglo XX, en el contexto europeo, ya existía una gran preocupación por esta temática, puesto que, a través de diferentes proyectos, se potenciaba y estimulaba el uso de recursos tecnológicos como herramientas para llevar a cabo acciones de orientación. Como ejemplo de lo que acaba de ser expuesto, puede hacerse referencia a la II y III Conferencia Europea de Servicios de Orientación, celebradas en Cambridge en 1989 y Nuremberg en el año 1992. En ellas, se establecían las siguientes metas: a) conseguir la adaptación de las TIC al ámbito de la orientación; b) apoyar la creación de nuevos instrumentos, mejorando, a un tiempo, los ya existentes; c) fomentar la cooperación e intercambio de experiencias entre los diferentes países miembros de la Unión Europea. y d) favorecer el uso de estas herramientas. Complementariamente a estas iniciativas, la AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle), también apoyaba y continúa fomentando la utilización de recursos tecnológicos en el desarrollo de tareas y funciones de carácter orientador.

En lo que respecta al proceso de desarrollo experimentado por estas tecnologías en el ámbito de la Orientación Profesional, puede decirse que, en un principio, los sistemas informáticos eran empleados como soporte de ayuda en la corrección de pruebas. Poco a poco, a esta función, se añadió la creación de bases de datos, siendo necesaria, periódicamente, su actualización, para llegar, años más tarde, a la puesta en marcha de sistemas y acciones de orientación a través de programas interactivos. Es, en este momento, cuando surgen los sistemas inteligentes, la tecnología multimedia, etc. En definitiva, puede decirse que, en el proceso de desarrollo experimentado por las TIC en el ámbito de la orientación, han existido diferentes generaciones. De acuerdo con Álvarez González (1998), éstas son las siguientes:

Cuadro 8. Desarrollo y aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación.



A la vista del cuadro anterior, se observa que el desarrollo experimentado por los medios tecnológicos se ha caracterizado, paulatinamente, por la aparición de recursos o instrumentos cada vez más dinámicos e interactivos, favoreciendo, a un tiempo, la puesta en práctica de tareas y funciones propias del ámbito de la Orientación Profesional.

Al margen del proceso evolutivo experimentado por estos recursos en Orientación, la principal característica de este modelo es la utilización de dichas herramientas como soporte, favoreciendo y facilitando, de este modo, a los orientadores, el desempeño de múltiples tareas y funciones. Este aspecto posibilita, a los profesionales, la liberalización de determinadas funciones y tareas, sobre todo de aquéllas relacionadas con la información, disponiendo, así, de más tiempo para la puesta en práctica de otras, fundamentalmente, de aquéllas en las que es necesario el establecimiento de una relación directa entre orientador-orientado, como pueden ser las referidas a la consulta y asesoramiento. Por tanto, estas herramientas favorecerán determinadas tareas, no

debiendo considerarlas como un soporte exclusivo que llegue a poner en duda la figura del orientador. En otras palabras, la relación orientador-orientado, a pesar de verse favorecida por nuevos recursos, no debe desaparecer en ningún momento. Este modelo presenta, también, otras ventajas, como son su carácter motivacional, la interactividad, una mayor flexibilidad en la búsqueda de información, rápido almacenamiento de información en ficheros, etc.

Sin embargo, como todo modelo, al margen de sus ventajas, presenta, también, determinadas limitaciones. Normalmente, su implementación y desarrollo no se ha generalizado en la totalidad de instituciones y/o servicios, por lo que no existen los recursos ni instrumentos necesarios para llevar a cabo, a través de ellos, la acción orientadora; es decir, en numerosas ocasiones, estos resultan insuficientes. Igualmente, los profesionales de la orientación no poseen, en la mayor parte de los casos, ni los conocimientos necesarios ni la formación adecuada respecto a la utilidad de estos medios, por lo que no saben aprovechar las posibilidades y potencialidades que ofrecen y, a menudo, no son capaces de hacer uso de los mismos. Esto provoca, en los profesionales de la orientación, poca confianza y la aparición de reticencias respecto a la utilidad práctica de dichos instrumentos.

Como conclusión, decir que estos recursos deben entenderse, en todo momento, como instrumentos de apoyo y no como elementos sustitutivos del orientador profesional, ya que facilitan los procesos de acción orientadora, al tiempo que favorecen mayor grado de eficacia en las intervenciones puestas en marcha.

En el Capítulo 5 (Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en Orientación Profesional), se expone, de forma más detallada, dicho modelo.

Con el propósito de finalizar este bloque, se adjunta un cuadro en el que aparecen, a modo de síntesis, las principales posibilidades y limitaciones de cada uno de los modelos de intervención expuestos en el presente trabajo de investigación.

Cuadro 9. Posibilidades y limitaciones de los modelos de intervención en Orientación Profesional.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL		
MODELO	POSIBILIDADES	LIMITACIONES
DE CONSEJO (COUNSELING)	<p>-Ofrece la ayuda necesaria en la resolución de problemas y/o dificultades que afectan a una persona.</p> <p>-La atención individualizada es una función básica en todo proceso orientador, por lo que se favorece que el orientador pueda atender, de forma personalizada, a los destinatarios de su intervención.</p>	<p>-Presenta un carácter terapéutico y/o remedial.</p> <p>-La comunicación es la única vía de implementar la intervención orientadora.</p> <p>-Relación diádica (orientador-orientado).</p> <p>-El orientador es el máximo protagonista.</p> <p>-El sujeto orientado adopta un papel pasivo a lo largo de la intervención.</p>
DE SERVICIOS	<p>-Su objetivo consiste en solucionar y/o erradicar los problemas y/o necesidades que presenta un grupo específico de la población (relación directa, grupal).</p> <p>-Realiza diagnósticos sobre las necesidades planteadas por los sujetos.</p>	<p>-Vinculado a organizaciones e instituciones de titularidad pública con fuerte dependencia administrativa.</p> <p>-Las funciones y objetivos están muy marcados desde los niveles superiores.</p> <p>-No tiene en cuenta el contexto en el que se origina y tiene lugar el problema.</p> <p>-Carácter terapéutico y/o remedial.</p> <p>-El orientador es el protagonista de la acción orientadora.</p> <p>-Sus destinatarios son grupos reducidos de población.</p>

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL		
MODELO	POSIBILIDADES	LIMITACIONES
DE PROGRAMAS	<ul style="list-style-type: none"> -Las intervenciones se realizan a través de programas diseñados en base a unas necesidades concretas, siendo su objetivo dar respuesta a éstas. -A través de este tipo de intervención, tienen cabida los principios en los que sustenta la concepción actual de la Orientación Profesional. -Se tiene en cuenta el contexto y la totalidad de rasgos que lo caracterizan. -No presenta, exclusivamente, carácter remedial, sino que hace especial hincapié en el principio de prevención y de desarrollo. -El sujeto desempeña un papel activo. -El experto no es el máximo protagonista, colabora con otros profesionales, por lo que es un miembro más del grupo de trabajo. -Favorece el trabajo en equipo. -Favorece la participación de todos los agentes implicados. -Evalúa y realiza un seguimiento de las iniciativas puestas en marcha. 	<ul style="list-style-type: none"> -Requiere gran dedicación y esfuerzo por parte de los profesionales de la orientación. -Numerosos recursos (humanos, materiales y/o económicos) para poner en marcha una intervención por programas. -Los profesionales de la orientación presentan un nivel bajo de formación y experiencia para llevar a cabo estas intervenciones.
DE CONSULTA	<ul style="list-style-type: none"> -Su finalidad consiste en ofrecer ayuda para solucionar las problemáticas que presenta el cliente. -Se establece una relación triádica (dos personas de estatus similar y un cliente). -La consulta se puede llevar a cabo desde un punto de vista terapéutico (consulta de experto) o bien desde una perspectiva preventiva y de desarrollo (consulta de proceso). 	<ul style="list-style-type: none"> -Los procesos de consulta se caracterizan por su complejidad y por necesitar un período amplio de tiempo para su desarrollo. -En la mayor parte de los casos, la intervención directa sobre el cliente es llevada a cabo por el consultante, siendo el consultor (experto) quien desempeña las funciones de coordinación y dirección durante toda la intervención.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL		
MODELO	POSIBILIDADES	LIMITACIONES
TECNOLÓGICO	<p>-Los recursos tecnológicos favorecen el desarrollo de diferentes tareas y funciones propias del ámbito de la Orientación Profesional.</p> <p>-Permite, al orientador, la liberalización de algunas tareas, fundamentalmente, de las relacionadas con la información, por lo que dispone de más tiempo para la realización de aquéllas en las que es necesario el establecimiento de una relación directa entre orientador y orientado, como por ejemplo, la consulta y el asesoramiento.</p> <p>-Favorece la interactividad, la flexibilidad en la búsqueda de información y mayor motivación en el desarrollo de tareas orientadoras.</p>	<p>-Su uso no se ha generalizado, por lo que no existen, en la totalidad de servicios, los recursos necesarios para llevar a cabo, a través de ellos, acciones orientadoras.</p> <p>-Los profesionales de la orientación tienen carencias formativas en lo que respecta a los usos, posibilidades y potencialidades que ofrecen estos instrumentos tecnológicos.</p> <p>-Reticencia y poca confianza, por parte de los orientadores, respecto a la utilidad de estas herramientas.</p>

Tomando como referente el cuadro anterior, son varios los aspectos a comentar. En primer lugar, el concepto de modelo de intervención se ha definido como representación de la realidad sobre la que, con posterioridad, se llevará a cabo la intervención orientadora, pudiendo servir, también, para establecer los referentes que servirán de base llegado el momento de planificar dicha acción: fines, métodos, recursos, agentes implicados, etc.

Otro de los aspectos hace referencia a la complejidad que presenta la realidad en la que se implanta la intervención orientadora, lo que hace que existan diferentes modelos de intervención, los cuales favorecen un análisis de la realidad desde diferentes perspectivas. En relación con los diversos modelos existentes, puede afirmarse que cada uno de ellos presenta sus ventajas y limitaciones. Este aspecto no debe hacernos pensar en que unos poseen mayor validez que otros, sino que cada uno requiere una estructura organizativa y unos requisitos propios, por lo que su elección debe realizarse en base a las necesidades existentes, a la situación y momento concreto en que nos encontremos y

considerando todas las circunstancias, favoreciendo, de este modo, la elección del método más adecuado para cada realidad. En definitiva, ningún modelo ha de concebirse como exclusivo, sino que ha de utilizarse en combinación con todos los demás, lo que facilita la implementación de la intervención orientadora previamente diseñada y la consecución de mayor grado de eficacia y enriquecimiento en la misma. Independientemente del modelo seleccionado, ha de existir siempre un profesional que guíe y coordine la intervención.

Finalmente, apuntar que, en un futuro próximo, el modelo tecnológico alcanzará un fuerte protagonismo, debido a las posibilidades que ofrece, haciendo posible, a un tiempo, que numerosos destinatarios, independientemente del lugar y momento en el que se encuentren, se beneficien tanto de sus aplicaciones, como de las posibilidades que estos recursos ofrecen.

7. Síntesis

Expuestos los principales contenidos que configuran el presente capítulo, referido a las perspectivas y enfoques teóricos en Orientación Profesional, es oportuno realizar una síntesis sobre los aspectos más destacados.

Desde la aparición de esta disciplina hasta nuestros días, se ha producido un intenso desarrollo y proceso evolutivo, donde han surgido diferentes concepciones, enfoques y perspectivas teóricas, a pesar de que, todavía, no podemos hablar de la existencia de una teoría integral y comprensiva que fundamente y sirva de base a cualquier intervención. Así pues, nos encontramos ante un amplio marco conceptual en el que tienen cabida la totalidad de planteamientos existentes, por lo que es necesario seleccionar aquellos que más se adecuen a cada situación, configurando todos ellos un marco teórico amplio y coherente que fundamente la práctica orientadora.

En consecuencia, hoy en día, la Orientación Profesional se concibe como un proceso de carácter continuo, que ha de tener lugar a lo largo del proceso evolutivo y de desarrollo experimentado por la persona, concediendo especial importancia al contexto y/o medio con el que el sujeto interacciona. Por tanto, debe destacarse el carácter preventivo de las acciones de orientación (aspecto defendido por las teorías actuales) que, junto al principio de desarrollo e intervención social, servirán de referente a la concepción actual.

Igualmente, debe apuntarse que la función originaria de la Orientación Profesional, centrada en ayudar a las personas desempleadas y con problemáticas en su proceso de integración social y laboral, se ha visto ampliada, por lo que, en este momento, es necesario el desarrollo de las siguientes funciones: Realización de análisis y diagnósticos; Información y Formación; Ayuda y Consejo; Consulta; Organización y Planificación; así como Evaluación e Investigación.

Finalmente, debe destacarse el principal objetivo de esta disciplina, orientado a la acción, lo que requiere tomar como referente diferentes modelos de intervención que hagan factible su consecución. De este modo, a través de los diversos modelos existentes, se podrán definir las diversas y distintas formas de poner en práctica la acción orientadora, teniendo en cuenta, en todo momento, la situación concreta sobre la que se va a intervenir.

Son varios los modelos de intervención existentes, cada uno de ellos con sus ventajas y limitaciones, los cuales ofrecen diferentes formas de concebir y /o poner en práctica la acción orientadora. Sin embargo, no debemos caer en el reduccionismo de pensar que unos poseen mayor validez que otros, sino que cada uno presenta unos requisitos propios, por lo que la elección de los modelos de intervención a aplicar deberá realizarse en base a las necesidades existentes, a la situación y momento concreto en el que nos encontremos y teniendo en cuenta la totalidad de circunstancias para, de este modo, elegir aquél que presente mayor adecuación. En definitiva, no ha de concebirse ningún modelo de forma exclusiva, sino una combinación de todos y cada uno ellos.

Recordar que, en ningún momento, debe perderse de vista el Modelo Tecnológico, ya que, como consecuencia de la introducción masiva de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la sociedad en general y en el ámbito de la Orientación Profesional en particular, nos encontramos ante un modelo con numerosas posibilidades y potencialidades en el momento actual y con grandes expectativas de futuro, tanto a corto, como a medio y largo plazo.

**CAPÍTULO 3. REALIDAD DE LA SOCIEDAD
ACTUAL: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN
Y DEL CONOCIMIENTO**

CAPÍTULO 3. REALIDAD DE LA SOCIEDAD ACTUAL: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

Introducción

A comienzos del siglo XXI, nos encontramos en un mundo caracterizado, básicamente, entre otros aspectos, por el conjunto de rápidos, continuos y complejos cambios acontecidos en la totalidad de ámbitos y sectores que configuran el entramado social, lo que ha llevado a transformar la economía, las estructuras socio-culturales, la educación, el mundo laboral, las pautas y formas de comportamiento, los valores y formas de vida, las concepciones y percepciones del mundo, etc. Por tanto, en una primera aproximación, se puede afirmar que el panorama actual se caracteriza, en líneas generales, por el dinamismo y la complejidad de las transformaciones producidas.

Intentando identificar y clarificar los principales factores que favorecieron el origen de la sociedad actual, debe afirmarse que estos son múltiples y variados, a pesar de destacar la introducción y desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), los avances tecnológicos producidos a un ritmo acelerado y los descubrimientos acontecidos en el campo de la información y de la comunicación. Estos factores deben complementarse, entre otros, por la fuerte influencia ejercida por la informática y las telecomunicaciones; la aparición de nuevas formas de organización del trabajo; nuevas ocupaciones, puestos de trabajo y perfiles profesionales en detrimento de otros/as, hasta ahora, más tradicionales; así como por el establecimiento de nuevas pautas de conducta y comportamiento, valores, formas de pensar y actuar, etc.; aspectos todos ellos que favorecieron la aparición e instauración de un nuevo entramado social. Tomando como referencia los aspectos comentados, la sociedad actual se sustenta, básicamente, en dos pilares, implícitos ambos en los factores ya citados: el primero de ellos se centra en la información, mientras que el segundo se refiere a las comunicaciones (las TIC serán el soporte y el medio fundamental del nuevo tipo de entramado social instaurado).

Con el paso del tiempo, la información y el conocimiento se convierten en los principales motores de la sociedad presente, derivándose, de estos, una de las denominaciones más generalizadas entre las múltiples terminologías existentes para referirse al momento actual: Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento. En esta denominación, se encuentra la principal transformación producida en la

sociedad de hoy en día si la comparamos con su precedente (sociedad industrial), ya que la actividad prioritaria desarrollada y desempeñada por las personas está cada vez más vinculada con la gestión y tratamiento de la información y menos con las tareas de carácter industrial, propias de la etapa anterior.

Como consecuencia del establecimiento de un nuevo orden social, se demanda, también, una nueva cultura con sus correspondientes exigencias y competencias, por lo que, de ahora en adelante, no sólo será necesario poseer la competencia básica relacionada con el saber hacer, sino que ésta ha de complementarse con el saber pensar, el saber tomar decisiones y el saber solucionar problemas (Domínguez, 2002). Con el propósito de conseguir que estas nuevas competencias sean reales y efectivas, se requieren procesos de formación permanente, que tengan lugar a lo largo de la vida de las personas, lo que favorecerá, también, su adaptación al nuevo tipo de sociedad instaurado.

En líneas generales, se han presentado los principales rasgos característicos del nuevo orden social, los cuales configuran un panorama bien distinto al existente en décadas anteriores.

De ahora en adelante, lo que se realizará es una exposición más exhaustiva en lo que respecta a la sociedad actual, abordando, entre otros aspectos, su origen y evolución, las diferentes denominaciones empleadas para hacer referencia a esta nueva etapa, las características y rasgos distintivos de la Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento, así como las principales transformaciones y modificaciones acontecidas como consecuencia de la instauración y establecimiento de un nuevo orden social.

1. Desarrollo histórico de la Sociedad

En un primer momento, debe apuntarse que la mayor parte de las sociedades eran de cazadores y recolectores, caracterizándose, fundamentalmente, por poseer, en propiedad, diferentes herramientas que favorecían y facilitaban tanto la caza de animales, como la recolección de alimentos naturales, ya que la alimentación de estos grupos se basaba en los recursos naturales que ofrecía su propio hábitat. Formaban parte de estas sociedades un número muy reducido de personas, organizadas a través de vínculos de parentesco, por lo que el grupo familiar asumía la responsabilidad de proveerse de los alimentos necesarios para cada uno de sus miembros, así como de la administración y organización de los mismos. Eran las personas más mayores las

encargadas de transmitir a los miembros más jóvenes del grupo las habilidades necesarias para subsistir en este tipo de sociedades.

Con el paso del tiempo, como consecuencia de la aparición, desarrollo y uso generalizado de nuevos instrumentos y herramientas, surgen las sociedades agrarias y ganaderas, produciéndose, de esta forma, una fuerte transformación con respecto a las sociedades anteriores. Primeramente, este tipo de sociedades desarrollaron una tecnología agrícola rudimentaria, favoreciendo, a pequeña escala, la producción de los alimentos necesarios. El desarrollo de esta nueva tecnología agrícola no impactaría de igual modo en todos los sectores, apareciendo diferencias significativas entre ellos, lo que provocó que los grupos que habitaban en zonas montañosas se convirtiesen en los menos favorecidos y en los que menos beneficios obtenían con dicha tecnología. Como contrapartida, en estas zonas, se desarrolló la domesticación de animales (pastoreo), lo que permitía contrarrestar los efectos negativos de la tecnología agrícola.

El desarrollo y uso generalizado de las dos tecnologías anteriores (agrícola y pastoreo) incrementó, de forma considerable, la cantidad de alimentos producidos, lo que favoreció otros dos aspectos. Por un lado, como consecuencia del aumento de la producción, tuvo lugar un fuerte y rápido crecimiento de estas sociedades, mientras que, por el otro, el aumento de alimentos trajo consigo excedentes, lo que facilitó que las personas desarrollasen y desempeñasen diferentes actividades productivas. Paulatinamente, tendrían lugar los primeros indicios de división y/o especialización del trabajo y, como consecuencia, la aparición de desigualdades sociales.

Posteriormente, nacen las grandes sociedades agrarias, favorecidas por los animales de tiro y carga, así como por la aparición, desarrollo y uso generalizado de nuevos y más sofisticados instrumentos (por ejemplo, el arado), lo que fomentó el descubrimiento y aplicación de la agricultura a gran escala. En este tipo de sociedades, se daba una mayor especialización de tareas y ocupaciones y, como acontecía en las anteriores, las desigualdades sociales seguían produciéndose pero, ahora, a mayor escala.

Tras estas sociedades, tienen lugar diversas revoluciones tecnológicas que servirán de precedente a la sociedad actual. Cada una de ellas se caracteriza por unos avances tecnológicos determinados y unas mutaciones y transformaciones concretas, aspectos que las diferencian de todas las demás.

Por lo tanto, en líneas generales, en el transcurrir histórico acontecido durante los últimos siglos, tiene lugar el tránsito de un modelo de producción agrícola a otro industrializado, siendo este último el que causará enormes repercusiones a nivel social,

político y cultural. Las revoluciones acontecidas en los últimos siglos son, fundamentalmente, tres.

La primera revolución (Inglaterra, siglo XVIII) se basa en la energía del carbón que llegaría a transformarse en vapor. Como consecuencia de ésta, se producen grandes cambios y transformaciones en lo que respecta al orden social y económico que había imperado hasta el momento. Es, en esta época, cuando aparecen las primeras fábricas en las que se transforman materias primas en productos manufacturados, lo que implica un cambio en los modos de producción: se pasa, de esta forma, de un modelo de producción artesanal a otro basado en máquinas. Esta modificación referida a las formas de producción se complementa con un crecimiento importante de los movimientos migratorios del campo a la ciudad y por las cuotas elevadas de especialización del trabajo. Es, a partir de este momento, cuando el prestigio profesional deja de depender de los vínculos familiares o de cualquier otra tipología de factores tradicionales, como sucedía en etapas anteriores, y, de ahora en adelante, dependerá de la ocupación o profesión desempeñada por cada persona. Este nuevo modelo se irá haciendo extensible a todo el continente europeo.

Desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, tiene lugar una segunda revolución basada en la energía eléctrica y en las nuevas fuentes energéticas derivadas del petróleo que servirán como complemento al carbón, principal energía en la revolución anterior. Como consecuencia de ésta, surgen nuevas formas y modelos de organización del trabajo, entre los que merecen especial atención, el taylorismo y el fordismo, caracterizados ambos por la organización racional del trabajo y de los tiempos para que éste pueda ser desarrollado en cadena, así como por la producción en masa, aspectos todos ellos favorecedores del incremento del rendimiento.

De este modo, a mediados del siglo XX, surgen, en los países capitalistas avanzados, los primeros indicios de lo que, con posterioridad, constituirá la tercera revolución. Será, en esta nueva etapa, cuando tenga lugar la aparición de nuevas fuentes de energía, como la atómica, la solar o la eólica. “Desde un punto de vista económico, lo importante va a ser la aparición de los procesos de control automático o de uso de máquinas para controlar otras máquinas.” (Lucas, 2000:28). De acuerdo con Majó y Marquès (2002:85), en esta sociedad, “la actividad industrial va a ir reduciéndose y las actividades que realizarán la mayor parte de los trabajadores estarán relacionadas con los servicios en general y especialmente con los que impliquen un proceso de la información.”

Presentadas, brevemente, las principales revoluciones acontecidas a lo largo del tiempo, debe afirmarse que la sociedad actual no es una etapa aislada del discurrir histórico, sino que ésta debe considerarse una más del proceso evolutivo iniciado, en Europa, durante el siglo XVIII. Puede expresarse, entonces, que la Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento es consecuencia de unas etapas anteriores, claramente diferenciadas entre sí: Sociedad Industrial y Postindustrial.

Tal y como se ha comentado, tras la revolución tecnológica, nace la sociedad actual, en la que la información y el conocimiento llegan a convertirse en la materia prima por excelencia, de forma que se produce una nueva etapa en el desarrollo y discurrir económico, social y cultural, diferente a las anteriores, ya que cada una de ellas presenta unos rasgos propios que la caracterizan y diferencian de todas las demás, teniendo lugar, en consecuencia, una ruptura con las etapas precedentes. (Castells, 1996; Parellada y otros, 1999; Puig, 1999; Saperas y otros, 2000; Area, 2001c).

Los primeros indicios de la sociedad actual tienen lugar en la década de 1960, ya que, durante la etapa industrial, se inicia una nueva revolución, a través de la cual comenzará la sustitución del control y la optimización de procesos industriales por el procesamiento, tratamiento y difusión de la información. En otras palabras, los modos de organización y funcionamiento de la sociedad anterior se transforman, evolucionando hacia otros en los que el manejo y control de la información se convierten en factores clave. De aquí, que una de las denominaciones otorgadas a este nuevo modelo de orden social sea, entre otras, la de Sociedad de la Información. Es, en este nuevo entramado, donde tendrá lugar la sustitución de los sistemas de producción mecánicos por los electrónicos y automáticos.

Intentando buscar, de forma más precisa, los motivos que provocaron esta revolución tecnológica, debe aclararse, primeramente, que no existe una única causa, ya que han sido diferentes fenómenos y factores, así como la interrelación establecida entre ellos, los que han configurado y dado lugar a la sociedad actual. A pesar de la diversidad de factores existentes, dos de ellos pueden considerarse la base de todos los demás: los avances científicos y las transformaciones y desarrollos derivados de cada uno de ellos, así como el modelo liberal de economía.

Sin embargo, tomando como referencia a autores como Von Gizycki, Ulrico y Rojo (1998), el nuevo modelo social es consecuencia, básicamente, de las mejoras producidas a un ritmo muy rápido en las TIC, lo que ha provocado el aumento de la eficiencia de estas herramientas. Otro motivo que puede considerarse causa de dicha revolución

tecnológica es el descenso de los costes de los productos, ya que, a medida que la producción aumenta, el precio es menor y, consecuentemente, la demanda se incrementa. Estos dos factores se complementan con la incorporación de las herramientas tecnológicas en la totalidad de ámbitos y procesos de producción, lo que lleva a que, inevitablemente, estos recursos se conviertan en instrumentos imprescindibles.

A pesar de los indicios producidos en la década de 1960, será a partir de 1970 cuando tenga lugar el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información (Flecha, 2002).

Inmersos en la sociedad actual, la información y la gestión de ésta conforman el principal motor, lo que origina la aparición de un nuevo sector, el terciario, que, poco a poco, se convertirá en el principal sector de actividad económica.

Siguiendo a Castells (2000), el modelo de desarrollo experimentado por esta nueva sociedad debe considerarse una evolución del modelo de producción capitalista. Así, se producen cambios y transformaciones en la economía capitalista, aparece una nueva materia prima que ha de llegar a convertirse en producto manufacturado (la información es objeto de transformación industrial y de comercialización, de forma muy similar a como ha acontecido, en otras etapas, con otras materias primas), se expande a todo el planeta el espacio para llevar a cabo el comercio y la actividad económica y la tecnología digital se hace imprescindible para poder realizar las tareas de gestión y desarrollo de la actividad productiva.

La totalidad de cambios acontecidos durante esta tercera revolución, denominada tecnológica, se han producido a un ritmo mucho más acelerado que en sociedades anteriores, no por ello alcanzando mayor trascendencia, ya que algunos autores apuntan que las modificaciones derivadas de esta última revolución pueden tener igual o semejante repercusión que las producidas a lo largo del siglo XIX por la Revolución Industrial.

Finalmente, para cerrar este apartado referido a los orígenes y desarrollo histórico de la sociedad actual, que puede considerarse resultado de un largo proceso evolutivo, cuyo origen comenzó a gestarse hace muchos años, se considera adecuado citar unas palabras de Lucas Marín (2000:53) con las que sintetiza, de forma muy clara, los diferentes procesos y revoluciones acontecidas hasta el momento actual: “hablar de la primera revolución industrial nos lleva a pensar en la máquina de vapor que se concreta en la hiladora mecánica o en el ferrocarril. Igualmente, la segunda revolución industrial nos

remite a la cadena de montaje para la producción en serie y al automóvil como su expresión más conseguida. La tercer revolución (...), centrada en el tratamiento de la información, viene representada por los ordenadores considerados como la máquina por excelencia de la nueva forma de sociedad”.

2. Conceptualización y definiciones

La sociedad actual, tal y como se ha reflejado en páginas anteriores, no se origina de forma casual, sino que es el resultado de un proceso de desarrollo iniciado en décadas anteriores. Son numerosos los autores que han definido y caracterizado el nuevo entramado social con el objetivo prioritario de dar a conocer los principales fenómenos y factores que originaron este nuevo tipo de sociedad, sus características más destacadas, así como las transformaciones y consecuencias derivadas de tales fenómenos.

Tomando como referencia lo comentado con anterioridad, los primeros indicios de esta sociedad tienen lugar durante la década de 1960, a pesar de que será, a partir de 1970, cuando se produzca el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Por tanto, durante el período de tiempo comprendido entre estas dos décadas, se originan cambios y modificaciones en los sistemas de organización y funcionamiento propios de la sociedad industrial, evolucionando hacia otros, basados, principalmente, en el manejo y control de la información. En consecuencia, la información se convierte en un elemento clave, de ahí que una de las denominaciones otorgadas a la sociedad actual sea la de Sociedad de la Información. Años más tarde, el conocimiento adquirirá, también, una importancia vital en este nuevo tipo de sociedad, por lo que ambos factores, información y conocimiento, se convertirán en valores en auge. Es, por este motivo, por la importancia que adquiere este elemento, que la sociedad actual también se denomina Sociedad del Conocimiento. Por tanto, ambos elementos son fundamentales llegado el momento de establecer y otorgar una denominación a la sociedad actual: Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.

Estos dos conceptos que dan nombre al entramado social actual han sido considerados, en numerosas ocasiones, como sinónimos, a pesar de que no lo sean, idea esta última también defendida por un número considerable de autores. Por tanto, se considera oportuno realizar una clarificación conceptual sobre estos dos términos, ya que el hecho de identificar ambos como sinónimos puede originar una postura reduccionista. Así

pues, partiendo, en principio, de las afirmaciones formuladas por Cisneros, García Doctor y Lozano (1999), el conocer no queda reducido, únicamente, a la capacidad que posee una persona para almacenar, tratar y comunicar datos, sino que va más allá. A pesar de estar ante procesos diferentes, cada uno con sus correspondientes rasgos (datos, información y conocimiento, entre otros), existe cierta relación. A continuación, se ofrece una definición sobre cada uno de estos conceptos:

- **Datos:** Se consideran la materia en bruto, pudiendo adoptar diferentes formas y no presentando un significado. Ha de apuntarse, a un tiempo, que estos tampoco ofrecen, por sí mismos, ni interpretaciones ni juicios de valor. (Montuschi, L. 2001).
- **Información:** A diferencia de lo que ocurre con los datos, ésta sí posee significado. Su organización se lleva a cabo, entre otros factores, a través de los objetivos y/o propósitos que tenga intención de alcanzar su creador y la contextualización, categorización, síntesis, etc. de los datos. Tomando como referencia a Majó y Marquès (2002), la información presenta, como rasgos característicos, los siguientes: a) Su naturaleza es de carácter inmaterial, aunque puede registrarse y presentarse empleando diferentes formatos y soportes físicos; b) en el momento actual, es muy abundante, pudiendo, incluso, decir que ilimitada; c) puede ser compartida por personas diferentes, sin disminuir su utilidad para ninguna de ellas; d) se complementa y enriquece a través del intercambio de ideas entre personas; e) no es apropiable (o no debería serlo); f) puede ser empleada de forma simultánea por varios sujetos, ya que su uso no es excluyente, salvo que su valor se encuentre en la privacidad y exclusividad de ésta; g) no se destruye con el uso; y h) su vigencia es relativamente corta.
- **Conocimiento:** No se construye, únicamente, a partir de la acumulación de información, sino que requiere una serie de procesos mucho más complejos, como la asimilación y comprensión de la misma. Marquès (2000b) define el conocimiento como el resultado de aquellas asociaciones que una persona realiza a través de su experiencia, de la información que ya posee y de aquella otra que ha seleccionado y analizado, puesto que el sujeto elabora conocimientos para dar respuesta a algún aspecto o cuestión de interés. Davenport, T. y

Prusak, L. (1998) afirman que el conocimiento implica experiencias, valores, información y saber hacer, lo que supondrá la base para poder llevar a cabo la incorporación de nueva información.

Aclarados estos conceptos, es conveniente recordar que todo conocimiento es información, pero que no toda información es conocimiento, llegando, incluso, a afirmar que no toda información es válida para construir conocimiento, ya que éste parte de una información que ha sido evaluada y contrastada por la persona, intentando buscar un significado concreto, como consecuencia de alguna circunstancia que lo motiva, para una vez asimilada y comprendida, poder hacer uso de ella en diferentes situaciones.

En lo que respecta a la clarificación y delimitación conceptual de estos términos, se hace referencia a la publicación llevada a cabo por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, en el año 2005, *La Sociedad de la Información en el siglo XXI* (volumen 2:23), donde se establece una clara diferenciación entre la Sociedad de la Información y del Conocimiento: “La primera abarca todas las herramientas y todas las oportunidades que la tecnología ha proporcionado a la sociedad en los últimos años, caracterizándose por poner a nuestra disposición una gran cantidad de información y múltiples posibilidades de acceso a ella (...). Sin embargo, hablar de Sociedad del Conocimiento significa ir un paso más allá. La Sociedad del Conocimiento implica la explotación de la información en un determinado contexto para la acción, para provocar un conjunto de cambios que establecen diferencias con todo lo anterior (...). La Sociedad del Conocimiento implica, pues, un conjunto de cambios sustanciales y drásticos y no sólo es el acceso y la utilización de las TIC entremezclado con estructuras tradicionales (...)”. Ante esta definición y lo comentado hasta el momento, no perdiendo de vista, en ningún momento, que información y conocimiento no son sinónimos, se puede afirmar que la Sociedad de la Información es consecuencia de la sobreabundancia de información existente, a la que los sujetos pueden acceder fácilmente y hacer uso de ella a través de las diversas posibilidades que, hoy en día, ofrecen las TIC, así como de la continua producción y difusión de la misma.

Respecto a la denominación empleada para hacer referencia a la actual Sociedad de la Información, ésta es atribuida, según Bustamante (1998), a Daniel Bell y Alain Touraine, quienes la introdujeron en los años 1970, a pesar de que otros autores consideren esta atribución como equívoca, ya que fue Druker el primero en emplear tal nomenclatura en esos años para referirse al momento actual. Esta denominación se

difundió, rápidamente, durante la década de 1980. En Europa, su empleo habitual comenzó a partir del año 1994, con la publicación del Informe Bangemann, para hacer referencia a la totalidad de instrumentos y herramientas necesarias para la Unión Europea, con el objetivo prioritario de hacer uso de las posibilidades que éstas ofrecen en las tareas de procesamiento, almacenamiento y transmisión de la información sin la existencia de barreras espacio-temporales, ni de limitaciones en lo que respecta a su formato y cantidad.

Igualmente, puede afirmarse, también, que estamos en la Sociedad del Conocimiento, ya que, hoy en día, la información se convierte en conocimiento, elemento clave en todos los procesos de producción y, en consecuencia, en el progreso económico y desarrollo personal y profesional de las personas.

Será en la década de 1980, cuando se comience a hacer uso de esta denominación o de la de Sociedad Informacional para referirse al período en el que, hoy en día, estamos inmersos. Masuda (1984) es el primero en emplear tal denominación, aunque serán Burton (1992) y Castells (1997, 2000) quienes identifiquen, definan y describan los principales rasgos de este tipo de entramado social.

A pesar de citar solamente dos denominaciones para hacer referencia a la sociedad actual, a éstas, pueden añadirse otras, empleadas y utilizadas por diferentes autores, para nombrar al nuevo tipo de sociedad instaurado, a través de las cuales, quedan explícitos algunos de sus rasgos más característicos. Algunas de ellas son: “Telépolis” (Echeverría, 1994); “Tecnópolis” (Postman, 1994); “Mundo digital” (Negroponte, 1995); “Sociedad digital” (Terceiro, 1996); “Cibersociedad” (Joyanes, 1997) y “Sociedad Red” (Castells, 2001).

Sin embargo, a pesar de que existan múltiples denominaciones, son Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento, Sociedad Postmoderna, Sociedad Globalizada, Sociedad Tecnológica, Sociedad Red (la estructura social gira en torno a redes de información a partir de las herramientas e instrumentos tecnológicos, como por ejemplo, la Red Internet) y Sociedad del Tercer Entorno (Echeverría, 2001a; quien entiende que el nuevo marco espacial y temporal es consecuencia de las TIC) las más empleadas, a pesar de que, en el presente trabajo, se haga uso de las dos primeras (Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento) por ser las que se han empleado de forma generalizada en el contexto español.

Al igual que existen diferentes denominaciones para hacer referencia a una etapa concreta, sin llegar a existir unanimidad al respecto, llegando a establecerse, incluso,

debates en torno a cuál es la más adecuada para referirse al momento histórico en el que nos encontramos, y a medida que el uso de tales nomenclaturas adquiere mayor popularidad en la totalidad de ámbitos y sectores, surgen, también, variadas y numerosas definiciones al respecto. Todas ellas presentan diferencias entre sí, ya que se centran en diversos ámbitos, aunque siempre resaltan la importancia que, hoy en día, posee la información, las TIC y el desarrollo experimentado por éstas. A continuación, se presentan algunas de estas acepciones.

Castells (1998:25): “Nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos”.

Trejo Delarbre (2001:4): “(...) Las sociedades de la información se caracterizan por basarse en el conocimiento y en los esfuerzos por convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento (...).

(...) Otra dimensión de tales sociedades es la velocidad con que tal información se genera, transmite y procesa. En la actualidad, la información puede obtenerse de manera prácticamente instantánea y, muchas veces, a partir de la misma fuente que la produce, sin distinción de lugar. (...)

(...) Finalmente, las actividades ligadas a la información no son tan dependientes del transporte y de la existencia de concentraciones humanas como las actividades industriales. Esto permite un reacondicionamiento espacial caracterizado por la descentralización y la dispersión de las poblaciones y servicios”.

Telefónica: Informes de la Sociedad de la Información en España (2001, 2002, 2003:16): “(...) un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y Administración Pública) para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera”.

Majó y Marquès (2002:30-31): “A esta sociedad emergente de esta nueva cultura la llamamos sociedad de la información, nombre con el que enfatizamos que el gran cambio entre la sociedad industrial y la sociedad actual está en la diferencia de la actividad fundamental que realizan las personas, cada vez menos centrada en la industria y más vinculada a la gestión de la información. Y como la información cuando alcanza su máximo valor es cuando se convierte en conocimiento aplicable a las diversas actividades, a la “sociedad de la información” también la denominamos sociedad del conocimiento”.

Vizer (2003:19): “(...) Es una mera categoría descriptiva de las transformaciones que se observan en el mundo del trabajo y de las relaciones económicas (...). Ya no se trata solamente de nuevas formas de recepción y de consumo cultural, ahora nos hallamos ante “nuevas fuerzas productivas” de producción simbólica (producción e intercambio de información, producción de conocimientos). Se produce una gran autonomía de decisión y la capacidad de crear canales, redes y estructuras globales capaces de operar sobre realidades locales en tiempo real (sin necesidad de perder un tiempo precioso para la difusión de la información) (...)”.

Todas estas definiciones, al igual que muchas otras, tienen como principal objetivo definir, caracterizar y delimitar el entorno en el que, hoy en día, las personas se desarrollan. De acuerdo con esta idea, algunos de los rasgos característicos de la sociedad actual que se derivan de las diferentes concepciones presentadas, son los siguientes:

- a) La información y el conocimiento constituyen los motores básicos del momento actual, por lo que ambos factores se convierten en elementos clave en el desarrollo económico y social, en los procesos productivos y en el logro de mayores cuotas de bienestar por parte de los ciudadanos.
- b) Existe sobreabundancia de información, que puede procesarse y transmitirse, prácticamente, de forma instantánea, sin limitaciones espacio-temporales ni referidas al formato y cantidad, como sucedía en épocas anteriores. (Establecimiento de redes de información).

- c) El nivel de producción ha aumentado debido a la utilización y aplicación de información y de conocimientos en la gestión, producción y distribución de procesos y productos. Por tanto, puede hablarse de nuevas formas de producción (elaboración e intercambio de información y conocimientos), que nos sitúan ante una economía sustentada por industrias basadas en estas dos nuevas materias primas.
- d) La principal actividad profesional desempeñada por las personas se vincula con el tratamiento, gestión y difusión de la información, concentrándose alrededor de ésta la mayor parte de las actividades desempeñadas por la población activa de los países desarrollados. Puede decirse, entonces, que nos encontramos ante un mercado laboral caracterizado por la presencia de numerosos trabajadores de la información. Los procesos y actividades productivas relacionadas con este elemento, la información, favorecen más flexibilidad y mayor nivel de descentralización en los servicios y en el trabajo desempeñado por las personas.
- e) Integración de las TIC, uso generalizado de estas herramientas y de sus posibilidades tanto en la actividad económica como en el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos.
- f) Grandes y continuas transformaciones no sólo en el ámbito económico, sino también a nivel social y cultural.

A través de los rasgos y factores presentados, se ofrece, en líneas generales, una primera aproximación a la sociedad actual en la que vivimos, a pesar de que ésta se caracterizará, de forma más exhaustiva, en el siguiente bloque de contenidos.

Con el propósito de sintetizar todo lo expuesto hasta el momento, puede afirmarse que la denominación de Sociedad de la Información y del Conocimiento hace referencia a la transformación más importante acontecida en la sociedad actual si la comparamos con etapas precedentes. De esta forma, la información, su tratamiento y gestión, junto con el conocimiento, se convierten en los principales motores del momento actual,

concentrándose, alrededor de ellos, la mayoría de las actividades productivas desarrolladas en los países más avanzados (aparición y fuerte consolidación de un nuevo sector: el terciario).

No debe olvidarse, tampoco, la integración y fuerte desarrollo experimentado por las TIC en la totalidad de ámbitos y sectores de la sociedad, así como las enormes posibilidades que estas herramientas ofrecen.

Como consecuencia de todos estos factores, se producen transformaciones en el ámbito económico, laboral, social y cultural, lo que favorecerá la aparición y desarrollo de nuevas estructuras y formas de organización, nuevos valores y pautas de comportamiento, etc.

Por tanto, ante el nacimiento de un panorama con tales rasgos, es necesario ofrecer respuestas a todos aquellos cambios que se vayan produciendo, así como a las necesidades y demandas que surjan. Por este motivo, es de vital importancia que toda la población adquiera e interiorice nuevas competencias y habilidades, consideradas, hoy en día, necesarias para formar parte y desarrollarse en el actual entramado social. Es decir, todas las personas han de adquirir las competencias necesarias e imprescindibles para poder alcanzar un grado óptimo de desarrollo a nivel personal y profesional. Este aspecto conlleva, de forma implícita, la necesidad de poner en marcha procesos de formación permanente y continuada para que la adaptación de los ciudadanos a este nuevo tipo de sociedad se convierta en un hecho real.

Finalmente, apuntar que los principales factores que caracterizan a la sociedad actual, las consecuencias derivadas de los mismos y los nuevos desafíos, serán los aspectos a abordar en los siguientes apartados.

3. Caracterización de la sociedad presente

En el momento actual, como consecuencia de los acontecimientos provocados desde el último cuarto del siglo XX, está teniendo lugar una revolución tecnológica, también conocida como tercera revolución industrial, donde los cambios más significativos tienen que ver con todo aquello relacionado con la digitalización de la información e integración y uso generalizado de las TIC (equipos informáticos, Internet, telefonía móvil, televisión digital, etc.) en todos los ámbitos y sectores, aspectos todos ellos que favorecen una gran revolución a nivel científico y cultural. Por tanto, las herramientas tecnológicas pueden considerarse una de las principales causas del origen y

funcionamiento de la sociedad actual. Estos factores, complementados por la influencia de otros muchos fenómenos, favorecen la transición de una etapa histórica a otra, de la sociedad industrial a la actual, que recibe, tal y como se ha expuesto en el apartado correspondiente, diferentes denominaciones, siendo las más generalizadas, dentro del contexto español, las de Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad Globalizada.

Cada época o período hace uso de unas tecnologías determinadas que sirven de base en el desarrollo y en el buen funcionamiento de cada una de ellas. El desarrollo social y organizacional de una etapa determinada se sustenta y apoya en unas tecnologías concretas, pero, sin embargo, han de existir, de forma paralela, unas condiciones sociales favorables y adecuadas para que determinadas herramientas e instrumentos se generalicen, convirtiéndose, de este modo, como consecuencia del impacto social y cultural que tengan, en un condicionante de las pautas del futuro desarrollo de esa sociedad.

En el momento actual, es evidente que la tecnología idiosincrásica tiene que ver con las TIC, no olvidando la revolución acontecida en este ámbito, relacionada con la digitalización de la información a través de instrumentos informáticos. Sin embargo, a pesar de la importancia que las herramientas tecnológicas han adquirido hoy en día, el tránsito de la sociedad anterior a la actual no se debe sólo a la aparición, introducción, desarrollo y consolidación de estos instrumentos en todos los ámbitos y sectores, ya que aceptar esta postura pecaría de reduccionista en lo que respecta al número de factores y fenómenos que suceden en la actualidad, puesto que ni el nuevo entramado social ni los cambios que tienen lugar se producen “exclusivamente por los efectos del acelerado desarrollo técnico-científico y específicamente por la aparición de los ordenadores ocurrida en el último cuarto del siglo XX” (Area Moreira, 2005:18).

El avance tecnocientífico se complementa con fenómenos a nivel social, económico, político y cultural, como pueden ser, entre otros, el de la globalización, provocado en todos los niveles; la liberalización de mercados; el crecimiento de la demanda de servicios terciarios; mayor importancia de la industria del ocio y el entretenimiento; mercantilización de la información; nuevas formas de organización y distribución de la misma; cambios en la familia; movimientos migratorios (básicamente, desde las zonas más pobres y deprimidas a las más desarrolladas); hegemonía de la ideología neoliberal; aumento de las desigualdades existentes entre los países más y menos desarrollados; nuevas formas de trabajo; nuevas modalidades contractuales; mayor importancia de los

medios de comunicación de masas; aparición y fuerte desarrollo, a partir de la década de 1990, de Internet; nuevas estructuras y formas de organización (“sociedad red”; Castells, 1998); nuevos valores y pautas de comportamiento; concienciación sobre la reducción e, incluso, agotamiento de los recursos naturales; etc.

Por tanto, son múltiples los factores y fenómenos de carácter sociológico, económico, político y cultural que favorecen la sociedad del momento, por lo que el tránsito de una sociedad a otra no debe limitarse a la aparición, desarrollo e introducción generalizada de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Como consecuencia de esta revolución, no deben sorprender los múltiples cambios y transformaciones que, desde hace años, se vienen produciendo y que, aún, hoy en día, siguen teniendo lugar.

Expuestos los principales rasgos característicos de la sociedad actual y con el propósito de clarificar las diferencias existentes entre ésta y su precedente, se adjunta el siguiente cuadro:

Cuadro 10. Diferencias entre la Sociedad Industrial y la Sociedad de la Información y del Conocimiento

DIFERENCIAS ENTRE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL Y LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO	
SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN
• Estandarización.	• Personalización.
• Organización burocrática.	• Organización basada en equipos.
• Control centralizado.	• Autonomía con responsabilidad.
• Relaciones competitivas.	• Relaciones cooperativas.
• Toma de decisiones autocrática.	• Toma de decisiones compartida.
• Acatamiento.	• Iniciativa.
• Conformidad.	• Diversidad.
• Comunicación unidireccional.	• Trabajo en red.
• Compartimentación.	• Globalidad.
• Orientado a las partes.	• Orientado al proceso.
• Plan de obsolescencia.	• Calidad total.
• El director como “rey”.	• El cliente como “rey”.

Fuente: Reigeluth, Ch. (1996)

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, aspectos todos ellos característicos de la sociedad actual, puede hablarse de un rápido y fuerte desarrollo científico producido, básicamente, durante los últimos años, en aquellos ámbitos que tienen que ver con las ciencias experimentales y con la tecnología. A este fenómeno, debe añadirse la evolución experimentada por diversos países, así como los intereses y relaciones que, a nivel internacional, se establecen, aspectos que, junto a múltiples factores, han llevado a la implantación, a nivel mundial, de un nuevo modelo de orden social, muy distinto al de hace décadas, independientemente de que éste no afecte del mismo modo a todos los países y/o zonas, ya que su influencia logra mayor importancia y significación en EE.UU y en Europa.

Al igual que existen múltiples y diversas denominaciones para referirse a este nuevo orden social, así como pluralidad de definiciones y conceptualizaciones que intentan delimitar y clarificar la Sociedad de la Información y del Conocimiento, se han formulado, a un tiempo, diferentes caracterizaciones y clasificaciones acerca de los rasgos propios del momento actual, con el propósito de poder acotar, de esta forma, el nuevo entramado social. Por tanto, nos encontramos en un modelo de sociedad caracterizada por una enorme diversidad de rasgos, que diferentes autores y estudiosos del tema han intentado sintetizar. Autores como Echeverría, J. (1994); Negroponte (1995); Castells (1996); Adell (1997); Marchesi y Martín (1998); De Pablos (1999); Marquès (2000a, 2000b, 2000c, 2000e); Zapata (2001); Majó y Marquès (2002); Trejo Delarbe (2002); Cabero (2003); y Coll (2005), entre otros, han realizado sus propias clasificaciones en lo que respecta a los principales rasgos y características de la sociedad actual. A continuación, se presentan algunas de ellas con el propósito de favorecer la comprensión de este fenómeno tan complejo.

3.1. Principales características

Marchesi y Martín (1998:24-25) enumeran, en su obra *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, los siguientes rasgos como propios de la Sociedad de la Información y del Conocimiento: “internacionalización de la economía; globalización de la comunicación e información; supresión de las barreras existentes entre Estados y naciones; fuerte avance y desarrollo científico-tecnológico con gran influencia en todos los ámbitos del saber; transformaciones sociales (cambios en la familia y en la demografía –envejecimiento de la población, mayor número de familias

monoparentales, aumento de la presencia de mujeres en el mercado laboral, etc.-); diversificación del empleo, fin del trabajo estable y duradero; mantenimiento de las tasas de desempleo; así como pluralismo ideológico y moral de la sociedad”.

Castells (1998) caracteriza, en su obra *La era de la información*, la sociedad actual a través de los siguientes matices: revolución tecnológica; rápido y fuerte desarrollo de la telefonía móvil; globalización; transformaciones en el ámbito laboral (el trabajador actual se caracteriza por poseer un elevado nivel de cualificación y no por ser un mero ejecutor); así como cambios y mutaciones a nivel social (fin de la familia tradicional, incremento de la multiculturalidad, etc.).

Marí (2000:51) describe la nueva revolución como: “tendencia y aproximación hacia las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; flexibilización y descentralización en los procesos laborales y en la organización del trabajo; aumento del número de industrias basadas en los ordenadores y equipos informáticos, en detrimento de industrias manufactureras, propias de épocas anteriores; privatización o contratación de funciones o servicios fuera de la empresa; mayor insistencia en la elección, diferenciación, comercialización, embalado y diseño del producto; elecciones realizadas en mayor medida en función de los gustos, cultura y estilo de vida de las personas que por las categorías de clase social establecidas; descenso de la mano de obra mecánica, manual, masculina y cualificada; aumento de los servicios y los trabajos de oficina; mayor presencia de las mujeres en el mundo laboral; fuerte control de la economía por parte de las multinacionales derivado de la internacionalización del trabajo y de una mayor autonomía respecto al control del Estado nación, así como mundialización de los nuevos mercados financieros, como consecuencia de los avances producidos en las telecomunicaciones”.

Lucas (2000:38) representa la sociedad actual de la siguiente forma:

- “El conocimiento adquiere un valor importante, llegando a convertirse en un recurso esencial y en una fuente de innovación y acción política.
- La tecnocracia se convierte en élite dominante.

- La cultura de unos pocos no dependerá del trabajo de grandes grupos de personas.
- Importancia creciente del ocio y la cultura.
- Nuevos valores: individualidad y autonomía.
- Una economía sustentada en los servicios a diferencia de lo que acontecía en la época precedente, en la que se apoyaba en la manufactura”.

Marquès (2000a, 2000b, 2000c, 2000e), en diferentes trabajos, hace referencia a la sociedad actual a través de los siguientes rasgos y factores:

1. ASPECTOS SOCIOCULTURALES

- Continuos avances y desarrollos científicos.
- Redes de distribución de información a nivel mundial (la presencia de estas redes no es idéntica en todos los países).
- Omnipresencia de los medios de comunicación de masas e Internet.
- Integración cultural: tendencia a un “pensamiento único”. (Los países más poderosos tienden a imponer su propia cultura).
- “Imperativo tecnológico”, a través del cual la fabricación y uso de nuevas herramientas se considera imprescindible. Estos instrumentos también se convierten en un factor determinante para el progreso.
- Formación de megaciudades.
- Descenso de la natalidad en los países desarrollados.

- Aparición de nuevas formas de agrupación familiar: monoparentales, homosexuales, etc.
- Mayor presencia de la mujer en el mercado laboral.
- Necesidad de formación permanente para favorecer la adaptación de las personas a los continuos cambios y demandas producidas.
- Tendencia a un relativismo ideológico que proporciona mayor libertad a las personas para construir su propia personalidad.
- Disminución de la religiosidad de la población.
- Grandes avances en el ámbito de la medicina. (Aumento de la esperanza de vida).

2. ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

- Mayores desigualdades, fundamentalmente a nivel económico, tecnológico y de acceso y control de la información en el desarrollo de los diferentes países.
- Globalización económica (desarrollo de grandes empresas y multinacionales).
- Medios de transporte más rápidos y seguros.
- Transformaciones en las actividades económicas, en la producción, organización del trabajo y en las formas de vida de los ciudadanos.
- Presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la mayor parte de las actividades desempeñadas por las personas. Necesidad de una alfabetización científico-tecnológica.
- Incremento de las actividades que se realizan a distancia (por ejemplo, teletrabajo, teleformación).

- Valor creciente de la información y del conocimiento, convirtiéndose en factor clave de producción y mercancía.
- Desarrollo y crecimiento del sector servicios en la actividad económica. Se pasa de un consumo basado en productos a uno basado en servicios.
- Consolidación del neoliberalismo económico.
- Fuertes cambios en el mundo laboral: nuevas formas contractuales, sistemas de trabajo más flexibles y autónomos, etc.
- Crecimiento del paro y de los fenómenos de exclusión.
- Incremento de los movimientos migratorios desde los países más pobres hacia los más ricos. (Creación de sociedades multiculturales).
- Concienciación en lo que respecta a las problemáticas medioambientales existentes.
- Consolidación del “Estado de bienestar” en los países más desarrollados.

3. ASPECTOS POLÍTICOS

- Paz entre las grandes potencias mundiales, pero incremento de los conflictos locales.
- Incremento de los focos terroristas a nivel mundial.
- Consolidación de la democracia, aunque existen indicios de debilitamiento en aquellos países en los que estaba más consolidada.
- Tendencia al agrupamiento entre países y regiones (por ejemplo, la Unión Europea).

Este mismo autor resume las tendencias más significativas del momento actual del siguiente modo: omnipresencia de las TIC y de los mass media; sobreabundancia de información; continuos avances científico-tecnológicos en la totalidad de ámbitos del saber; fin de la era industrial; libre circulación y aparición de nuevos contextos y entornos laborales.

Zapata (2001) establece los siguientes factores como rasgos propios de la sociedad actual: aumento de la complejidad e interdependencia en las actividades desarrolladas y en las relaciones establecidas por personas, grupos, instituciones, empresas y estados; globalización de la economía; desmaterialización de la información; aumento considerable de la cantidad y flujo de la información (incremento del número de sectores de población que cada vez tienen más fácil acceso a la misma); rápidos cambios y transformaciones a nivel social; fuerte desarrollo de Internet; instauración de una cultura basada en la imagen y en el espectáculo; homogeneización cultural y concepción de las acciones formativas y procesos educativos como favorecedores del desarrollo económico y social, siendo necesario realizar, en consecuencia, una formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida de las personas con el objetivo prioritario de poder adaptarse, de este modo, a los fuertes cambios producidos.

Trejo Delarbre (2002), caracteriza el nuevo entramado social del siguiente modo:

- Enormes cantidades de información y datos.
- Aparición de nuevos elementos, considerados fundamentales, en nuestras vidas: herramientas e instrumentos de comunicación.
- Supresión de las barreras geográficas, convirtiéndose las distancias físicas en relativas. La distancia, en la actualidad, puede considerarse ilimitada.
- Mayor rapidez de los procesos comunicativos, como consecuencia de los desarrollos y avances de las redes.

- Elaboración del contenido de la información por unos pocos, ya que son quienes poseen el control de la misma. Recepción de información desde cualquier parte del mundo.
- La producción y consumo de los mensajes es realizada por sus propios usuarios.
- El acceso a la red de información no se produce de igual forma en todas las partes del mundo, ya que en los países más desarrollados éste es prácticamente ilimitado, no ocurriendo lo mismo en los países en vías de desarrollo o en las zonas más desfavorecidas de los países industrializados. Por tanto, existen diferencias a nivel de estado y entre estados.
- Multiplicación de opiniones y pensamientos en los nuevos medios de comunicación.
- La enorme cantidad de información disponible puede provocar, por un lado, el desarrollo personal y social, mientras que, por el otro, puede llegar a generar aturdimiento y confusión.
- Adopción, por parte de los ciudadanos, de una postura cómoda respecto al uso que hacen de la información, como consecuencia de la abundancia existente y del fácil acceso a la misma, ya que, en numerosas ocasiones, llegan a aceptar la información sin haber realizado, previamente, un juicio de valor sobre la misma.

Cabero (2002) apunta los siguientes rasgos para referirse al momento actual: globalización económica; aumento del consumo y producción masiva de bienes de consumo; sustitución de los sistemas de producción mecánicos por sistemas electrónicos y automáticos; cambios en las formas de producción; selección continuada de áreas de desarrollo preferente en la investigación relacionadas con el impacto tecnológico; mayor inestabilidad laboral y flexibilización del trabajo; aparición de nuevos sectores laborales (fundamentalmente, los relacionados con la información) y formas de trabajo (el teletrabajo, por ejemplo); nuevos ejes en la sociedad actual - Tecnologías de la Información y de la Comunicación y medios de comunicación social-;

globalización de los medios de comunicación de masas e interconexión entre tecnologías, logrando, de esta forma, la supresión de las barreras espacio-temporales existentes; transformaciones a nivel político -establecimiento de nuevas formas para obtener el poder-; tendencia hacia la americanización de la sociedad; establecimiento de principios de calidad para conseguir la rentabilidad inmediata tanto en los productos como en los resultados; así como consolidación de una concepción ideológica neoliberal de la sociedad.

Coll (2005) destaca como elementos más distintivos de la sociedad del momento los siguientes: incremento de la complejidad e interdependencia en las actividades desarrolladas y en las relaciones establecidas por personas, grupos, instituciones, empresas y estados; mundialización de la economía; aumento de la cantidad y flujo de información (su acceso, cada vez, se facilita a sectores más amplios, sin llegar a desaparecer las problemáticas que se derivan de este fenómeno); transformaciones y cambios a un ritmo vertiginoso; predominio de la cultura de la imagen y del espectáculo; homogeneización cultural, ya que no todas las expresiones y valores culturales se difunden en la misma medida a través de las nuevas redes de comunicación; la educación y los procesos formativos se consideran una estrategia prioritaria para favorecer el desarrollo económico-social y necesidad de una formación permanente para poder afrontar, de esta forma, la totalidad de cambios acontecidos en los diferentes ámbitos y sectores, destacando los que tuvieron lugar en el mercado laboral y aquellos relacionados con la evolución experimentada por diferentes empleos y profesiones.

Presentados los principales rasgos, características y tendencias del momento actual que afectan a todos los niveles, debe señalarse que no son independientes los unos de los otros, sino que muchos de ellos se encuentran interrelacionados entre sí, lo que provoca una influencia mutua. Sin embargo, a pesar de la interrelación que pueda existir entre diferentes factores, algunos de ellos pueden considerarse el eje alrededor del cual giran todos los demás. Estos, desde un punto de vista personal, son los siguientes:

- Continuos avances y desarrollos científicos.
- Globalización.

- Rápido desarrollo, presencia e impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Información y Conocimiento: nuevos valores de la sociedad actual.
- Aparición de una nueva cultura basada en la personalización, la virtualidad y la homogeneización.
- Cambios en la totalidad de ámbitos y sectores.
- Brecha digital.
- Alfabetización digital.

3.2. Rápido desarrollo, presencia e impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Durante los últimos años, ha tenido lugar una verdadera revolución científico-tecnológica, de donde se deriva la aparición y fuerte desarrollo de nuevas herramientas e instrumentos que, rápidamente, impactaron en la sociedad actual acarreando modificaciones, transformaciones y repercusiones en la totalidad de ámbitos y sectores. Una de las principales consecuencias derivadas de dicha revolución científico-tecnológica es la creación de numerosas herramientas, tecnologías e infraestructuras que facilitan la comunicación y el intercambio de información. Por tanto, puede hablarse de la existencia de un gran número de recursos que favorecen la difusión y divulgación de los mensajes. Destacan, en el marco de los países desarrollados, las redes de comunicación ciber-electrónica que giran en torno a la Red Internet, recurso éste último que constituye uno de los elementos más dinámicos del proceso de globalización económica y cultural que, como se ha expuesto, caracteriza a la sociedad actual y condiciona las nuevas formas de proceder y actuar en las personas.

De este modo, se ha ido consolidando un nuevo tipo de sociedad, muy diferente de la existente en etapas anteriores. El desarrollo de estos instrumentos y su introducción masiva en todos los sectores ha provocado una serie de beneficios, inconvenientes, así como transformaciones y modificaciones. A pesar de que el impacto de estas

tecnologías se ha producido en todos los sectores, con más intensidad en unos y menos en otros, su mayor repercusión ha tenido lugar en los soportes y medios destinados a la creación, procesamiento, almacenamiento y difusión de la información. Dentro de este ámbito, las principales aportaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han sido las siguientes:

- ✓ Se favorece el **acceso a los equipos informáticos**, empleándose de forma masiva como consecuencia del abaratamiento de los costes en sus procesos de producción. Igualmente, se mejoran determinados aspectos (mayor velocidad, incremento de la banda ancha para la transmisión de datos, etc.), lo que favorece un aumento de su capacidad para el procesamiento y distribución de la información.
- ✓ Aparecen **nuevos instrumentos y herramientas** cuyo principal objetivo consiste en favorecer la comunicación inmediata a nivel mundial, así como la convergencia de códigos y soportes. Múltiples recursos, incluidos los tradicionales -radio, teléfono, TV, entre otros-, junto a otros más novedosos, como la Red Internet, se integran en soportes determinados, como es el caso de la televisión interactiva.
- ✓ **Convergencia en la codificación de la información** a través de su digitalización, por lo que se homogeneizan los códigos empleados en el registro de la misma (código binario de signos numéricos). Este aspecto marca una diferencia en relación con lo que acontecía en épocas anteriores, donde la información, tradicionalmente, se almacenaba a través de la palabra escrita. En la actualidad, los soportes diseñados para almacenar la información (discos duros, CD y DVD-ROM, memorias portátiles, etc.) han evolucionado hasta llegar a convertirse en sistemas multimedia (TV, Internet, etc.).
- ✓ **Rápido y fácil acceso a numerosas fuentes y a grandes cantidades de información**, ya que, en la actualidad, la sobreabundancia de este bien es una realidad. Cualquier instrumento (medios de comunicación, Internet, etc.) permite acceder a cualquier tipo de información. Sin embargo, no debe olvidarse que la

gran cantidad existente ha de implicar un adecuado uso de la misma, siendo las personas capaces de convertir este recurso en conocimiento.

- ✓ **Procesamiento de cualquier tipo de datos**, ya sean textuales, icónicos y/o sonoros, lo que ha desencadenado en la creación y desarrollo de nuevos hardware y software.
- ✓ Favorecen una **mayor comunicación**, ya sea sincrónica (on-line –simultánea en el tiempo-) y/o asíncrona (off-line –el mensaje se remite con posterioridad al momento en que se emitió-), independientemente del momento o lugar en el que se encuentren las personas. Se suprimen, así, las barreras geográfico-temporales que, durante mucho tiempo, obstaculizaron la difusión de la información, favoreciendo, a un tiempo, la posibilidad de establecer contactos entre las personas, ya sea de forma oral (por ejemplo, a través del teléfono), a través de la palabra escrita (por medio del chat, por ejemplo) y/o de forma audiovisual (videoconferencia).
- ✓ Posibilitan **mayor interactividad entre las personas**, dando lugar a la aparición de “comunidades virtuales”, que pueden ser definidas como nuevas formas de interacción social, a través de las cuales, las personas dispersas espacial y temporalmente y con una serie de afinidades e intereses comunes hacen uso de las redes informáticas para comunicarse. Como consecuencia del aumento de interactividad experimentado, debe señalarse una de sus principales implicaciones, relacionada con la aparición de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje (la educación a distancia es un claro ejemplo), lo que supone la ruptura de la unidad espacio-temporal que, durante mucho tiempo, caracterizó a la enseñanza tradicional, exigiendo presencialidad en el aula.

Sin embargo, tal y como se comentó al inicio del presente apartado, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación no sólo repercutieron en los recursos y medios destinados a la creación, procesamiento, almacenamiento y difusión de la información, sino que tal impacto también tuvo lugar en el resto de sectores. A continuación, sin ánimo de ofrecer una visión excesivamente amplia sobre los cambios y transformaciones acontecidos en la sociedad actual, ya que este aspecto será abordado

posteriormente, se ofrecen, brevemente, unas pinceladas sobre las principales repercusiones de las TIC en otros ámbitos.

- Algunos de los cambios originados en el **mundo laboral** y en los patrones tradicionales de trabajo, como consecuencia de las transformaciones provocadas por las herramientas tecnológicas, son los siguientes:
 - Aumento de la producción como consecuencia de la introducción de las TIC y del conocimiento tecnológico en los procesos productivos.
 - Aparición de nuevas formas de producción y modificación de las condiciones de realización de diversas actividades laborales (por ejemplo, estas herramientas favorecen el manejo e intercambio de información).
 - Surgen nuevos empleos y tareas relacionadas con la aplicación y desarrollo de estas tecnologías (ocupaciones y tareas vinculadas con las telecomunicaciones: creadores de páginas web y diseñadores gráficos, entre otros).
 - Nuevas formas de trabajo, caracterizadas por una mayor flexibilidad (teletrabajo).

- En el **escenario social y cultural**, puede destacarse lo siguiente:
 - Fuerte dependencia de estas herramientas e instrumentos, lo que puede originar la idea y/o sentimiento de que la sociedad actual sin la presencia de estos medios no podría sostenerse ni garantizar su funcionamiento. Como ejemplo, puede señalarse el miedo generado a finales del siglo pasado, ante la posibilidad de que se produjese un fallo informático en el cambio de fecha del 31 de diciembre de 1999 al 1 de enero de 2000.
 - Crecimiento de las desigualdades sociales y culturales que, hasta la irrupción de las TIC, habían existido entre países. Todo el mundo está

sometido al desarrollo y avance de estas herramientas; sin embargo, la forma y el grado en que tal afectación tiene lugar no es idéntica en todas partes.

- Conocimiento de distintas culturas y grupos sociales existentes a nivel mundial, lo que implica el fin de la visión localista de la realidad que, durante mucho tiempo, estuvo vigente. Poco a poco, durante los últimos años, se han generalizado, a nivel mundial, culturas, tendencias y modas que, hasta ese momento, eran propias, única y exclusivamente, de una zona determinada, lo que ha dado lugar a la aparición de un uniformismo cultural en detrimento de la diversidad cultural que, tradicionalmente, ha caracterizado el mundo, generando, a un tiempo, mayor número de conflictos locales. El papel desempeñado por las TIC en este fenómeno es importante, ya que han contribuido a la creación y desarrollo de una conciencia y perspectiva a nivel mundial. Poco a poco, se va imponiendo la cultura occidental, fundamentalmente, la norteamericana, en detrimento del resto de culturas y formas de vida existentes en todo el planeta (modas relacionadas con el vestir, la música, etc.).
- Aparición de una nueva cultura basada en la imagen, el sonido y el hipertexto, en detrimento de la cultura impresa.
- Creación de nuevos espacios y tiempos. En palabras de Echeverría Ezponda (2001a:55), surge lo que él denomina tercer entorno, entendido “no sólo como un nuevo medio de información y comunicación, sino como un nuevo espacio para la acción y la interrelación entre las personas (físicas y jurídicas). Además de transformar la información y las comunicaciones, supone un nuevo espacio para la acción humana (y social), para las relaciones humanas (públicas, privadas e íntimas) y para la expresión de las emociones y sentimientos”. Todo esto provoca una serie de cambios que llegan a originar la aparición de nuevos productos y servicios considerados, hoy en día, básicos e imprescindibles: telebancos, espacios virtuales, TV digital, e-learning, etc.

- La utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación conlleva la pérdida de la privacidad de las personas, al tiempo que se incrementa el control sobre éstas y sobre los grupos sociales. El empleo de estas herramientas implica el uso y registro de una serie de referencias personales. Actualmente, existen empresas, organizaciones e instituciones que tienen acceso a esta información personal, lo que provoca una disminución de la libertad de las personas. (Por ejemplo, cuando un sujeto accede a una página web, el acceso queda registrado en un soporte tecnológico, desapareciendo, de este modo, en el entorno virtual, la privacidad del mismo). No debe olvidarse el mal uso que algunas personas e instituciones pueden llegar a hacer de nuestros datos personales y de nuestra propia identidad.

- En el **ámbito económico**, merece especial atención el siguiente aspecto:
 - Aparición de un nuevo sector económico. Cada vez más, aumenta el número de personas que, en el desempeño de su labor profesional, llevan a cabo tareas relacionadas con el procesamiento, almacenamiento y difusión de la información, o bien actividades centradas en la atención a personas, por lo que este ámbito se convierte en el principal sector productivo. Como consecuencia, al aumentar el número de sujetos que desarrollan su labor profesional en este sector, se reduce la proporción de población activa en el sector primario y secundario respectivamente.

- En lo que respecta a la **educación**, deben apuntarse los siguientes cambios:
 - Los sistemas educativos deben ofrecer respuestas para favorecer la adaptación a las nuevas necesidades y exigencias, como consecuencia de los rápidos cambios y transformaciones acontecidas en el entorno actual.

 - Hoy en día, se recibe abundante información desde diversas fuentes, pero no debe olvidarse la necesidad imperante de que las personas sean capaces de hacer un uso adecuado de la misma y que éstas, a partir de ella, sean capaces de crear conocimiento (Bartolomé, 2001). Al respecto,

Area Moreira (2005:25) destaca que “a más información también existe más desinformación, ya que un exceso de cantidad de datos provoca la pérdida de significado de los mismos”. Por tanto, los procesos educativos han de establecer un nuevo reto, centrado en capacitar a las personas para distinguir la información válida de aquella que no lo es. La alfabetización tecnológica se convierte, pues, en un aspecto fundamental en la educación actual.

La fuerte irrupción de estas tecnologías en todos los ámbitos y sectores ha supuesto grandes cambios y transformaciones, convirtiéndose, todos ellos, en rasgos característicos del momento actual, lo que exige a las personas su adaptación, casi inmediata, puesto que las modificaciones se han producido a un ritmo muy rápido y en un período de tiempo relativamente corto. Es necesario, en consecuencia, adoptar una actitud abierta y crítica que nos permita afrontar con éxito el impacto provocado y originado por estas herramientas, así como analizar críticamente los aspectos negativos, con el propósito de llegar a utilizar responsablemente estos instrumentos, sin caer en la aceptación sumisa de todo lo que nos ofrecen, ya que este aspecto no es positivo ni para las personas en particular, ni para la sociedad en general.

3.3. Aparición de una nueva cultura basada en la personalización, la virtualidad y la homogeneización

La cultura también ha sufrido modificaciones pero, a pesar de que el fenómeno de la globalización y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación puedan considerarse los principales factores de una nueva cultura, ésta ya surgió con los inicios del capitalismo, ya que, desde el principio de su desarrollo hasta su plena consolidación, la cultura ha ido transformándose en una industria, a través de la cual el sistema capitalista difunde sus valores, entre ellos, el consumismo.

Tomando como referencia las aportaciones formuladas por Pérez Tornero (2000a), durante todo el siglo XX, los medios de comunicación de masas difundieron los principales valores del consumismo, provocando, de este modo, el asentamiento de una sociedad basada en él y que, aún, permanece en nuestros días.

De este modo, la cultura actual se ha convertido en un producto de consumo originado desde las industrias culturales “o de la conciencia”, en expresión de los pensadores de la Escuela de Frankfurt (Area Moreira, 2005:48, tomando como referente a O’ Sullivan y otros, 1995). Este fenómeno, en palabras de Area Moreira (2005:48), se conoce como “proceso de mercantilización de la cultura”. Es decir, la tendencia actual puede definirse y explicarse a través de la cosificación de la cultura, que se convierte en un producto o mercancía que puede adquirirse o venderse de la misma forma que cualquier otro bien material. Por tanto, la cultura, hoy en día, se ve sometida a los procesos de elaboración, distribución y comercialización industrial en masa. En definitiva, la cultura y todo lo relacionado con ella se convierte en productos de consumo, cuyos destinatarios son la ciudadanía en su totalidad, a pesar de que existan determinados colectivos con mayor prioridad, como es el caso de los niños y jóvenes, quienes poseen grandes deseos por consumir.

De esta forma, la cultura de masas (la uniformidad y superficialidad de los mensajes pretende crear un único perfil psicológico de consumidor) ha provocado que la comercialización se haya convertido en uno de los factores más importantes de la vida cultural de las personas.

Internet ha sido uno de los principales medios a la hora de suscitar y ocasionar este nuevo tipo de cultura y tejido social, sin deber olvidar la influencia ejercida por la telefonía móvil.

Situados en esta sociedad del consumo y cultura de masas, generada en el siglo pasado, hay que tener en cuenta la influencia ejercida por las TIC, ya que éstas favorecen que los sistemas de comunicación puedan llegar a transformar el tiempo y el espacio, así como la diversificación de las fuentes de información, rasgos estos que conceden cierto carácter tecnológico a la cultura actual. De esta forma, se puede afirmar que la cultura dominante hoy en día se caracteriza por situarse entre aquello que es “real” (es decir, existe) y lo “virtual” (emula la realidad). Castells (2001: 230) hace referencia a esta nueva cultura como la de la virtualidad real, afirmando que “es virtual porque está construida principalmente mediante procesos virtuales de comunicación de base electrónica. Es real (y no imaginaria) porque es nuestra realidad fundamental (...). Esto es lo que caracteriza a la era de la información: es principalmente a través de la virtualidad como procesamos nuestra creación de significado”.

Por tanto, los principales rasgos de la cultura de la virtualidad real son los siguientes: el tiempo (pasado, presente y futuro pueden interactuar en un mismo mensaje) y el espacio

(se convierte en un espacio de flujos) se transforman; es heterogénea (no existe un único modelo de éxito, por lo que el sujeto escoge el más acorde con sus características, necesidades e intereses personales); existen diversas expresiones culturales y es imprescindible que las personas desarrollen una actitud crítica con el propósito de analizar la abundancia de información a la que se ven sometidos y que, en algún momento, han de emplear.

Sin embargo, a pesar de que uno de los rasgos que acaban de mencionarse en relación al nuevo tipo de cultura es la heterogeneidad, ésta puede ser absorbida por la homogeneización cultural, ya que esta última pasa a ser uno de los principales objetivos de los grandes grupos de poder, así como de las ideologías más fuertes. Hoy en día, las multinacionales, los monopolios empresariales, etc. intentan llevarnos hacia la asunción de determinados discursos y modelos, así como de modas únicas. El objetivo prioritario de estos grupos con gran poder es ofrecer, a través de los medios de información y de comunicación, sólo, aquello que es de su interés y que, por tanto, las personas deben conocer, en detrimento de la totalidad de bienes materiales, información, valores, etc. existentes y que están presentes en la sociedad actual.

De este modo, cada vez existen menos diferencias entre las personas, independientemente del lugar geográfico al que pertenezcan, en el que se desarrollen y vivan, como consecuencia del fenómeno de la homogeneización cultural provocado, principalmente, por las industrias dedicadas a la cultura y al entretenimiento. Por este motivo, “prácticamente, sus experiencias culturales son similares cuando no repetidas: se viste la misma ropa, se consume comida similar, se ven iguales películas y se escuchan las mismas canciones, se consumen productos y bienes comerciales de las mismas empresas”. (Area Moreira, 2005: 46). Se establece, así, un estilo de vida promovido e impulsado, fundamentalmente, por las multinacionales dedicadas al ocio y entretenimiento, alimentación y vestido.

El fenómeno de la homogeneización cultural guarda cierta relación con el proceso de globalización económica, ya que éste impone o, al menos, intenta imponer un modo y estilo de vida occidental que impere en el resto del mundo, proceso que se hace explícito a través de la “imposición” y uso de informaciones similares, consumo de alimentos parecidos, uso de la misma ropa, etc. (Taibo, 2002). “Algunos han propuesto el concepto de “mcdonalización de la cultura” de la sociedad para referirse al proceso de uniformización de la cultura mundial en el sentido de que ésta, al convertirse en un producto manufacturado (normalmente por empresas norteamericanas), impone un

mismo patrón de consumo a la población mundial. (...) Las industrias de Hollywood, el entramado industrial de Disney tanto como productora de películas, como en su versión de Parques Temáticos, las cadenas de fast-food como McDonalds o Burguer King, empresas de ropa como Nike, Benetton, Lacoste, Adidas, etc., están configurando un estilo de vida, una forma de consumo y unos valores estandarizados de consumo rápido y de pret-a-porter. Bajo los mismos, se agazapa una visión del mundo mercantilizada y que propaga los ideales neoliberales destinados al consumo en masa.” (Area Moreira, 2005: 50).

Ante una situación como ésta, es necesario e imprescindible que las personas adquieran las competencias necesarias para leer e interpretar, de forma crítica, la realidad mediática en la que estamos inmersos, así como para poder buscar, seleccionar, analizar y valorar la información adecuada.

Finalmente, apuntar que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han influido enormemente en el proceso de cosificación de la cultura y de la información. La información ha llegado a convertirse en un producto o materia imprescindible, lo que ha provocado que se someta a procesos de generación y difusión muy similares a los de cualquier otro producto o bien material. En consecuencia, el sector industrial, centrado en la información, se encuentra en constante crecimiento, compitiendo y desplazando, incluso, a aquellos sectores económicos (automóvil, industrias eléctricas y petroleras, entre otras) que, durante la segunda revolución industrial, dominaron la actividad económica.

4. Globalización y diversidad

Se trata de un concepto muy de moda en la sociedad actual. El término globalización se empleó, por vez primera, en el contexto estadounidense, en la década de 1960. Años más tarde, se extendió y consolidó en diferentes países, apareciendo diversos vocablos para referirse a este fenómeno: globalismo, internacionalización, universalización, “aldea global”, “sociedad global, etc. En el contexto español, por ser éste en el que nos encontramos inmersos, los términos más generalizados son el de globalización y el de mundialización, este último de origen francés.

A pesar de que la globalización sea un fenómeno característico del momento actual, entendido como la eliminación de barreras y/o fronteras locales o nacionales que favorece movimientos a escala mundial, numerosos autores y estudiosos del tema

apuntan que no se trata de un fenómeno nuevo, sino que sus orígenes se remontan a siglos anteriores. Durante los siglos XVIII y XIX, las materias primas provenientes de Asia, América del Sur y/o África se comercializaban hacia Europa, por lo que estamos ante una de las manifestaciones más claras del fenómeno de la globalización económica. A principios del siglo XX, comenzó la globalización política al crearse la Sociedad de Naciones y, posteriormente, otros organismos como la ONU, la UNESCO, la OTAN, etc. Por tanto, los inicios del proceso globalizador tienen lugar antes de la aparición de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, por lo que estas herramientas e instrumentos no pueden considerarse la principal causa de dicho fenómeno, aunque sí uno de los factores que más ha influido en su desarrollo. A la aparición y desarrollo de las TIC, deben añadirse otros acontecimientos producidos durante los últimos años, como el desmantelamiento del bloque soviético, el desarrollo de las telecomunicaciones, el impacto de las TIC sobre los procesos organizativos y sociales, así como el triunfo político de la lógica de la economía libre. Todos ellos han acelerado el proceso globalizador; es decir, este fenómeno, originado en siglos anteriores, es, en el momento actual, cuando se convierte en expresión propia del capitalismo desarrollado.

Con el propósito de clarificar y delimitar conceptualmente este término, debe apuntarse, en primer lugar, que, aunque este fenómeno pueda definirse en función del ámbito en el que nos situemos, no debe olvidarse que el proceso de globalización afecta a la totalidad de ámbitos y sectores. A continuación, se presentan diferentes definiciones.

El **Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001:771)** define la globalización como la “tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales”.

Taibo (2002) entiende este fenómeno como la imposición, a nivel mundial, de un modelo de economía liberal en el mayor número posible de países y zonas, caracterizándose por los siguientes rasgos:

- Fuerte crecimiento de los movimientos financieros.
- Aumento de las inversiones realizadas en el exterior, crecimiento de la presencia de capitales extranjeros en los grandes mercados financieros e incremento del comercio desarrollado a nivel mundial.

- Concentración del capital en un reducido número de organismos financieros (aparición de megaempresas, multinacionales).
- Dispersión de las cadenas de producción de bienes materiales a nivel mundial. Una de las consecuencias más destacadas de la internacionalización de los capitales es la tendencia a la deslocalización de las cadenas de producción, proceso caracterizado por situar estas cadenas, generalmente, en los países menos desarrollados, lo que reporta grandes beneficios a las multinacionales: salarios bajos, inexistencia de prestaciones sociales, pocos impuestos, etc.
- Tendencia a la desregularización o supresión de las barreras que obstaculizaban la libre circulación de capitales.

De acuerdo con **Area Moreira (2005:34)**, “la globalización es un término, en estos momentos, polémico por su fuerte carga ideológica y política ya que este concepto está vinculado con una determinada perspectiva o visión: la regulada por los poderes económicos y gubernamentales de los países ricos apoyada en la liberalización del mercado en el ámbito mundial. La globalización, se denomine como se denomine, es un proceso íntimamente vinculado y ligado con el desarrollo del capitalismo y en particular con su base ideológica: el neoliberalismo”.

Sin embargo, el proceso globalizador no debe quedar limitado ni al ámbito económico ni a una ideología neoliberal, ya que este proceso se caracteriza por su amplitud y complejidad.

Según **Beck (1998:29)**, globalización significa “los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales”. De acuerdo con esta definición, el proceso de globalización conlleva la superación de un modelo de estados aislados hacia otro basado en la interdependencia de estados a nivel mundial. Considera también (1998:42) que “la globalización aparece como un proceso de segunda modernidad que cuestiona la idea de vivir y actuar en los espacios cerrados y recíprocamente delimitados de los estados naciones y de sus respectivas sociedades nacionales. La globalización significa la pérdida de fronteras del

quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil”.

Machado (2001:12) ofrece una definición más amplia, ya que considera que este fenómeno consiste en “la expansión, multiplicación y profundización de las relaciones sociales y de las instituciones a través del espacio y del tiempo, de modo que las actividades cotidianas resultan cada vez más influidas por los hechos y acontecimientos que ocurren en otras partes del globo, así como las decisiones y acciones de grupos y comunidades locales que pueden alcanzar importantes repercusiones globales”.

Zapata (2001:21) afirma que: “(...) la sociedad de la información, desarraiga al individuo de la concepción tradicional de Estado y lo traslada a una dimensión más amplia, en la cual se cambia o redefine la dimensión cultural; lo que, a su vez, cambiaría o redefiniría el concepto de Estado y, por supuesto, sus funciones (...). Ha creado ciertamente nuevos territorios para la interacción de los individuos; la vida social, económica y cultural se inserta en ámbitos nuevos que rebasan el ámbito nacional, en el que participan nuevos factores y emergen nuevas prácticas (...)”.

Tomando como referente las últimas definiciones presentadas, caracterizadas por ofrecer una visión más amplia del fenómeno globalizador, puede afirmarse que éste tiene lugar en todos los niveles (económico, social, político y cultural), repercutiendo, a un tiempo, en todos y cada uno de ellos. De esta forma, en páginas sucesivas, se exponen, de forma más detallada, las diferentes tipologías de globalización existentes.

4.1. Económica

Se establece una economía a nivel mundial como consecuencia de las políticas de desregulación y liberalización de los gobiernos e instituciones internacionales, así como por las posibilidades ofrecidas por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Este tipo de globalización genera, también, nuevas formas de intercambio económico a nivel internacional, ya que los países menos desarrollados se convierten en zonas a las que se exporta capital, tecnología y capacidad de gestión, para producir, allí, con posterioridad, los productos a costes mucho más reducidos. En esta realidad, estos nuevos mercados no ofrecen solución al excedente de mano de obra

procedente de los países más desarrollados, ya que sólo pueden emplear a personal con un elevado nivel de cualificación, básicamente, en el ámbito de la tecnología, la financiación y la gestión. Igualmente, el volumen de recursos humanos necesarios para producir idéntica cantidad de materiales tiende a reducirse, aunque dicha disminución presenta mayor afectación para las personas con bajo nivel de cualificación que para aquellas otras con un nivel elevado.

Otro factor que también influye es la mano de obra existente en los países menos desarrollados o en vías de desarrollo, puesto que se trata de mano de obra barata. En otras palabras, lo que se está produciendo, en el momento actual, es la sustitución de mano de obra sin cualificar por aquella cualificada (estos últimos aportan la tecnología en los procesos de producción) y no una sustitución de los recursos humanos por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Cabanelas (1997) afirma que el impulso de esta tipología de globalización es consecuencia de una serie de factores, entre los que merecen especial atención los siguientes:

- Crecimiento del mercado y de la demanda como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades personales que han de satisfacerse.
- Establecimiento de la economía a nivel mundial a diferencia de lo que sucedía en períodos anteriores (nivel local).
- Aparición de nuevas redes y medios que favorecen la reducción de los costes de producción y los gastos de transporte.
- Establecimiento de pactos y acuerdos de libre comercio entre países (a modo de ejemplo, se señala la existencia de marcos reguladores que han sido consensuados multilateralmente).
- Incremento de la competencia, como consecuencia del comercio establecido a nivel mundial.

A todos estos factores, hay que añadir la existencia de mercados financieros globales, la mundialización de los mercados de bienes y servicios y la internacionalización de la producción a través de redes internacionales y multinacionales.

De la globalización económica, se derivan una serie de transformaciones y mutaciones que caracterizan el momento actual en el que nos encontramos. Éstas, muy brevemente, son las siguientes:

- **Nuevas formas de producción:** Actualmente, existe la tendencia a centrarse en la desmaterialización de los productos (su valor añadido depende de elementos inmateriales, como puede ser una marca determinada) y de las empresas (surgen nuevas formas como las empresas virtuales a través de Internet, redes de empresas transnacionales, etc.). La desmaterialización de empresas y productos se complementa con la desnacionalización de estos últimos, ya que se incrementa el consumo de aquellos procedentes de otros países como consecuencia del mercado internacional existente en nuestros días.
- **Transformaciones en el mundo laboral:** Tiene lugar la introducción y desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito laboral, así como la aparición de nuevos métodos de producción. Todos estos factores conllevan una serie de cambios y modificaciones en las empresas y organizaciones empresariales, en los puestos de trabajo, así como en las profesiones y ocupaciones desempeñadas por las personas. Así pues, en un contexto caracterizado por rasgos como los que acaban de enumerarse, se puede afirmar que se asiste a la desaparición del trabajo agrícola, al descenso del empleo industrial tradicional, al aumento de los servicios sociales de producción, así como al incremento del número de puestos de carácter técnico.
- **Modificaciones en el capital,** ya que, hoy en día, como consecuencia de la desmaterialización acontecida en los productos y empresas, existen personas que, en períodos de tiempo muy reducidos, han concentrado enormes capitales. La tendencia actual se caracteriza por la concentración de diversas empresas con la intención de llegar a convertirse en multinacionales y, en numerosas ocasiones, en monopolios intersectoriales que, muchas veces, llegan a ostentar casi mayor poder que los propios estados.

- **Deterioro del medioambiente** como consecuencia del desarrollo y expansión de los medios de transporte y de las vías de comunicación, así como del desarrollo empresarial a nivel mundial y del incremento del índice del consumo, aspectos todos ellos que implican la necesidad de hacer uso de las reservas naturales. Por tanto, puede hablarse de la existencia de una clara relación entre proceso globalizador y medio ambiente.

La globalización económica y cultural ha intentado, en todo momento, establecer un mundo caracterizado por la inexistencia de límites y fronteras, pero, sin embargo, no sucede lo mismo en todas las dimensiones. Los recursos empleados en la producción de bienes son ilimitados y la capacidad de la naturaleza para poder absorber y reciclar los residuos se está agotando. Ante esta situación, para la que comienzan a establecerse medidas, se plantea la posibilidad de que los niveles de crecimiento alcancen cuotas muy superiores durante los próximos años, por lo que el crecimiento de las economías va a estar condicionado “por la capacidad de reducir progresivamente la proporción entre utilización de recursos materiales (o la producción de residuos) y el crecimiento del Producto Interior Bruto (lo que produce un país en un año –PIB-). En la hipótesis más optimista, los países solamente podrán aumentar su PIB en la proporción en la que sean capaces de reducir en el mismo porcentaje la utilización de recursos y la producción de residuos. Es decir, se trata de producir más pero con los mismos inputs materiales y reduciendo el impacto ambiental”. (Majó y Marqués; 2002: 86)

4.2. Social

A nivel mundial, surgen movimientos sociales, como por ejemplo, las Organizaciones No Gubernamentales –ONGs-, preocupados por problemáticas concretas, como es el caso, entre otras, de la pobreza, el feminismo, la explotación infantil, el medio ambiente, etc. Todos estos movimientos tienen como objetivo prioritario poner en marcha, en todo el planeta, campañas de acción y reivindicación. Para ello, hacen uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Como consecuencia de la globalización social desarrollada, debe señalarse la existencia de determinadas desigualdades, las cuales dan lugar a un nuevo fenómeno, conocido bajo la denominación de brecha digital, que será expuesto, de forma más extensa, en

páginas posteriores. Este fenómeno, de manera muy sencilla, puede definirse como las diferencias existentes entre países, así como entre zonas de un mismo país, en lo que respecta a la distribución de riqueza y a las posibilidades reales de que la población pueda acceder y hacer uso de las TIC. Como consecuencia de este fenómeno, tiene lugar un aumento de las diferencias entre zonas de un mismo país, así como entre los países ricos y pobres, entre los más y menos desarrollados.

Otro de los fenómenos acontecidos que debe resaltarse dentro de este apartado, es el incremento de los movimientos migratorios desde las zonas rurales a las urbanas (de un mismo país) y desde los países menos desarrollados a los más desarrollados (un claro ejemplo de esta situación, en nuestro país y en el momento actual, son los movimientos migratorios procedentes de África), lo que provoca, en determinadas zonas, de forma similar a lo que sucede en otros contextos, la presencia masiva de inmigrantes, problemática de interés en el momento actual. “Ello indudablemente está generando importantes tensiones en las que los miedos y fobias raciales de la población europea hacia los “extranjeros”, junto con la defensa de los valores y formas culturales locales y nacionales, está provocando que en los llamados países del primer mundo se estén implementando políticas de fuerte control y restricción hacia la emigración procedente de países con bajas tasas de desarrollo.” (Area Moreira, 2005:38)

4.3. Política

En la actualidad, existen formas de organización más flexibles, siendo frecuentes las alianzas establecidas tanto a nivel interno (regiones, autonomías), como a nivel externo (es el caso de la Unión Económica entre países, creación de instituciones y establecimiento de leyes a nivel internacional, etc.). Como consecuencia de esta tendencia, agrupación de Estados y formación de grandes bloques políticos y económicos, estos, en numerosas ocasiones, pierden su soberanía.

Haciendo referencia, en este momento, a la globalización de instituciones, reglas, leyes y regulaciones, puede afirmarse que ésta apenas ha sido desarrollada, puesto que los Estados son reacios a ceder su poder, ya que desean seguir poseyendo el dominio de sus espacios.

Esta tipología de globalización, desde el punto de vista de la ideología neoliberal, no se considera positiva, aspecto contrario a la globalización económica y de mercado, ya que desde esta perspectiva, se estima que el mejor y correcto funcionamiento de la economía

tiene lugar cuando se produce el menor número posible de interferencias políticas. Ante una situación como ésta, es necesario que el fenómeno de la globalización se desarrolle al mismo nivel y de la misma forma en todos los sectores que conforman la estructura social. De este modo, la globalización de instituciones, al igual que sucede con la económica y financiera, haría posible la aparición de organismos supranacionales (de carácter mundial) para poder hacer frente al libre funcionamiento de la economía. Existen organizaciones de este tipo, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otras, aunque todas ellas adolecen las mismas debilidades: opción de veto de los países más fuertes y falta de poder sancionador. “La única entidad supranacional que tiene bien claras estas atribuciones es la Organización Mundial del Comercio, encargada precisamente de asegurar la libertad del comercio, que puede poner sanciones muy fuertes a los estados que impidan el funcionamiento libre del mercado” (Majó y Marquès; 2002:62).

4.4. Cultural

El rápido desarrollo y uso masivo de los medios de comunicación, fundamentalmente, la T.V. e Internet, así como los avances experimentados por los medios de transporte han favorecido el intercambio entre culturas y la adquisición e interiorización, por parte de las personas, de nuevos valores.

Igualmente, no debe quedar en el olvido la tendencia actual a la homogeneización de valores, formas de vida, etc., consecuencia de la cultura global creada por las acciones desarrolladas y puestas en marcha por grandes empresas, ya que éstas, a través de los medios de comunicación e Internet, han realizado fuertes campañas de difusión y publicidad con este fin.

Otro aspecto a destacar dentro de este tipo de globalización es el aumento del consumismo como consecuencia de la demandas formuladas por los ciudadanos para satisfacer sus nuevas necesidades (por ejemplo, las relacionadas con el disfrute del tiempo libre).

Expuestas las principales tipologías de globalización o los diferentes ámbitos en los que ésta tiene lugar, puede concluirse que este fenómeno es la consecuencia de la eliminación y supresión de aquellas barreras que, durante mucho tiempo, dificultaron y

obstaculizaron la libre circulación de objetos, personas, capital, pensamiento e información. En épocas anteriores, los movimientos externos eran restringidos, si bien, en la actualidad, las barreras existentes han desaparecido, unas en mayor medida que otras, lo que supone la consolidación de un espacio único. De esta forma, se facilita una mayor libertad y facilidad en la circulación de una serie de factores, entre los que pueden destacarse los siguientes:

- **Mercancías:** Su circulación se ha favorecido por los avances y desarrollos experimentados en los medios de transporte y en las infraestructuras, de forma que, poco a poco, se han suprimido las barreras físicas y/o geográficas, reduciéndose, a un tiempo, el coste de los transportes, aspectos que, durante mucho tiempo, dificultaron la circulación de este factor. Las barreras jurídicas, como por ejemplo los aranceles de las aduanas, se han eliminado totalmente en algunos países, mientras que, en otros, se han reducido de forma considerable.
- **Personas:** Al igual que en el caso anterior, el desarrollo y el abaratamiento de los medios de transporte ha provocado la eliminación de aquellas barreras geográficas y económicas que dificultaban el desplazamiento y la movilidad de las personas entre países. Las barreras jurídicas se han debilitado, ya que el número de documentos necesarios para viajar se ha reducido considerablemente (un ejemplo es el caso de la Unión Europea, donde, sólo, se precisa el documento nacional de identidad). Sin embargo, aún siguen existiendo las barreras laborales, pudiendo hacer referencia a los problemas derivados de la homologación de títulos y capacitaciones; obstáculos culturales y lingüísticos; etc.
- **Residuos:** Su movilidad tiene lugar fácilmente ya que no existen barreras que impidan su expansión a nivel mundial. Los problemas derivados de este factor, así como los relacionados con el medio ambiente, se han convertido en cuestiones de interés a nivel mundial.
- **Información:** Apenas existen barreras que impidan su circulación, ya que las jurídicas, económicas y técnicas han desaparecido totalmente. Por este motivo, la circulación informativa se produce muy fácilmente y a un coste muy bajo. Algunas de las barreras que aún pueden dificultar la libre circulación de la información son

las culturales y lingüísticas, teniendo en cuenta las de tipo político que, en determinados países, pueden llegar, incluso, a imponer censura.

- **Capitales:** Su circulación se ha globalizado en todos los niveles, por lo que no existe ningún tipo de barrera que impida u obstaculice su circulación.
- **Reglas, leyes y regulaciones:** La globalización de estos factores y la de las instituciones se ha desarrollado a bajo nivel, ya que los diferentes Estados son reacios a ceder el poder que, desde siempre, han ostentado.

Así pues, de acuerdo con todo lo que se ha comentado hasta el momento en lo que al proceso globalizador se refiere, se puede afirmar que este fenómeno no se ha producido de forma equilibrada ni simétrica, ya que no ha tenido lugar de la misma forma en la totalidad de países, ni presenta el mismo grado y nivel de intensidad en los diferentes ámbitos. Por tanto, la asimetría producida en el desarrollo de este fenómeno y que afecta a los diferentes ámbitos y niveles, así como las desigualdades existentes entre países que pueden llegar a provocar la exclusión de algunos de ellos, genera la aparición de determinados problemas.

En consecuencia, este movimiento, caracterizado por la libertad de movimiento, ofrece ventajas y nuevas posibilidades (relacionadas con el desarrollo y la innovación), pero, también, factores mucho menos ventajosos y que, incluso, llegan a convertirse en problemáticas características del momento actual: “las diferencias sustantivas entre países ricos y pobres, la supervivencia de las culturas minoritarias en este nuevo marco, el papel de los Estados y la necesidad de establecer políticas y legislaciones internacionales que aborden los nuevos conflictos (abusos económicos, protección de derechos de autor en la red, etc).” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003a: 16). En definitiva, no deben perderse de vista ni los aspectos positivos ni los negativos derivados de la globalización, ya que, en la medida de lo posible, debe intentarse la erradicación de aquellos menos beneficiosos.

5. Retos de la actual sociedad

Los continuos avances, propios del momento actual, tienen lugar en todos los ámbitos del saber, aunque con mayor trascendencia en el de las Tecnologías de la Información y

de la Comunicación, así como en el de la bioingeniería, nanotecnología e ingeniería genética y energética, entre otros. Todos ellos implican desarrollos tecnológicos que culminan en la creación de nuevos instrumentos y herramientas (ordenadores, nuevos sistemas de procesamiento de la información, sistemas de transporte y de telecomunicaciones, redes mediáticas, etc.) que favorecerán el desarrollo de múltiples actividades, así como la satisfacción de necesidades personales.

Como consecuencia de los continuos avances científico-tecnológicos producidos, se exige una continua renovación de los conocimientos, por lo que la vigencia de estos y de la información es mucho menor que en otras épocas, ya que, en la actualidad, ambos elementos quedan obsoletos en períodos de tiempo relativamente cortos. Todos estos factores inducen a cambios y modificaciones en todos los aspectos de nuestras vidas, como, por ejemplo, en las herramientas e instrumentos que empleamos en el desempeño de múltiples tareas y actividades, en el modo de realizar las cosas, en las pautas de comportamiento, etc. En una situación caracterizada por estos fenómenos - continuos avances científico-tecnológicos, creación de nuevos instrumentos y herramientas, corta vigencia de la información y los conocimientos, así como transformaciones en todos los ámbitos-, se hace necesario e imprescindible un aprendizaje continuo y una formación permanente a lo largo de la vida de las personas (rasgos distintivos de la sociedad actual) con el propósito principal de que la población en general consiga su adaptación a este nuevo orden social y un óptimo desarrollo a nivel personal y profesional.

5.1. Información y Conocimiento: Avances tecnológicos

De acuerdo con lo presentado en páginas anteriores, donde se exponía que dos de los principales rasgos característicos de la sociedad actual, a diferencia de lo que sucedía en épocas anteriores, eran la existencia de gran cantidad de información y la importancia del conocimiento, puede afirmarse que ambos elementos se convierten en valores en auge en el momento actual.

La información se caracteriza por ser muy abundante, por su carácter, cada vez, más audiovisual, por el fácil acceso a ésta y por su corta vigencia. Todos estos rasgos característicos, hoy en día, de la información son muy diferentes a los que la definían en otras épocas, momentos en los que ésta era escasa, de difícil acceso y de vigencia duradera.

Según Majó y Marquès (2002:72) las características de la información son las siguientes:

- “La información es de naturaleza intelectual, inmaterial, aunque se registra y se presenta en soportes físicos.
- La información no es escasa, cada vez es más abundante, casi se puede considerar ilimitada.
- La información puede ser compartida sin disminuir su utilidad para ninguna de las personas que la utilizan.
- La información no exige un uso excluyente, la pueden utilizar varias personas a la vez, salvo cuando su valor está precisamente en la privacidad y exclusividad.
- La información se enriquece con el intercambio de ideas entre sus usuarios.
- La información no es apropiable, o no debería serlo (aún hay casos de censura).
- La información no se destruye con el uso.
- La información a veces tiene una vigencia corta, pierde vigencia con el paso del tiempo”.

Esta riqueza informativa ofrece grandes y numerosas posibilidades (desarrollo de múltiples actividades, por ejemplo), pero, a un tiempo, plantea problemáticas, ya que que, hoy en día, lo más importante no es la información, ni la cantidad disponible de ésta, sino el conocimiento que las personas elaboren a partir de ella. Por este motivo, de acuerdo con Majó y Marquès (2002: 65-66), todos “debemos aprender a encontrar, valorar y seleccionar la información más adecuada para cada circunstancia y, a partir de ella, generar el conocimiento que precisemos”, a pesar de las dificultades que esto entraña, puesto que, en la actualidad, es complicado realizar distinciones entre la información real y la virtual, como consecuencia de las posibilidades que ofrecen las TIC. Debe afirmarse, entonces, que, hoy en día, lo más importante no es la cantidad de

información que poseemos y tenemos a nuestro alcance, sino la calidad de ésta. Será necesario, pues, el establecimiento de nuevas competencias y habilidades básicas que favorezcan la elaboración y construcción de los conocimientos necesarios. Majó y Marquès (2002:67) afirman que “una de las competencias básicas de todos los ciudadanos debe ser saber aprovechar esta información para construir conocimientos, y para ello es necesario:

- Determinar la información que puede ser útil en cada situación.
- Buscarla y encontrarla (enciclopedias, Internet, bibliotecas,...).
- Valorarla y seleccionarla en función de lo que se pretende.
- Ordenarla y asimilarla para elaborar conocimientos necesarios.”

En la actualidad, la información otorga poder y conocimiento. El conocimiento y su gestión, adquieren, en este momento, gran importancia, llegando, incluso, a ser considerados como factores clave de producción. De esta forma, el conocimiento se convierte en un aspecto muy importante para el progreso económico y social, para los procesos de producción, para el bienestar de las personas, para el desarrollo personal y profesional de los sujetos y para afrontar las nuevas situaciones y circunstancias que se nos presentan día a día.

El conocimiento es resultado de la información, ya que éste se elabora en base a ésta, a partir de su acumulación y asimilación, lo que condiciona la importancia y el valor que ambos factores adquieren tanto para las personas, como para las organizaciones, instituciones y/o empresas. Majó y Marquès (2002:72) lo definen como “una elaboración personal, fruto de las asociaciones que nuestro cerebro es capaz de hacer a partir de su experiencia, de la información que tenemos y de la que hemos seleccionado del entorno. El conocimiento se elabora para dar respuesta a alguna cuestión de nuestro interés, por lo tanto siempre supone algo más que la información de partida, tiene una funcionalidad”. Por tanto, las personas, para poder elaborar conocimientos que respondan a las diversas situaciones y problemáticas que surjan o se planteen en el transcurrir de sus vidas, necesitan disponer de la información adecuada. Es importante no caer en el error de que toda información es conocimiento, ni que ésta sirve para poder

elaborarlo. En definitiva, queda justificada la importancia vital que estos dos factores alcanzan en el contexto actual.

Ambos tienden a ser considerados como sinónimos, lo que nos llevaría a que toda la información que poseemos equivale a tener conocimiento sobre las temáticas a las que se refiere, aspecto muy poco veraz, desde un punto de vista personal. Para clarificar ambos conceptos, cabe apuntar que la información se concibe como el conjunto de datos al alcance de la persona, que pueden ser comprendidos en mayor o menor medida; mientras que el conocimiento es personal y hace referencia a un proceso mucho más complejo, que engloba la elaboración personal que un sujeto lleva a cabo con el propósito de poder ofrecer una respuesta a una cuestión o situación de interés concreta. Son parte integrante de dicho proceso la información seleccionada, los conocimientos previos de la persona, su experiencia y las asociaciones que ésta realiza a partir de todos los elementos expuestos. Es decir, el conocimiento se elabora en base a las asociaciones que un sujeto realiza tomando como referente su propia experiencia previa, la información disponible y aquella que ha sido seleccionada del entorno. El conocimiento elaborado intenta conseguir un fin, dar respuesta a algún problema o cuestión, por lo que ha de reconocerse la funcionalidad del mismo, aspecto que también lo diferencia de la información. En definitiva, la información, dentro del proceso de elaboración de conocimiento, es, sólo, una de las múltiples variables que entran en juego. Por tanto, llegar a considerarlos sinónimos, aspecto ya comentado, implicaría adoptar una postura reduccionista, ya que, partiendo de Cisneros, García Doctor y Lozano, (1999), conocer implica algo más que almacenar, tratar y comunicar datos, a pesar de que entre estos, la información y el conocimiento con sus correspondientes aspectos diferenciadores, se establezcan determinados tipos de relaciones.

Sin embargo, a pesar de que la información y el conocimiento no sean sinónimos, presentan aspectos comunes: no se agotan con el uso, pueden ser compartidos y utilizados por diferentes personas, ya que su uso no es excluyente, “con excepción de los casos concretos en los que el provecho personal se derive de tener exclusividad de un conocimiento – saber lo que los otros no saben-.” (Majó y Marquès, 2002:72).

Actualmente, los conocimientos cambian y se renuevan a un ritmo muy acelerado, consecuencia de los avances científicos producidos y los que, aún hoy, siguen produciéndose, así como por la rapidez con la que se realiza el procesamiento y transmisión de la información, aspectos todos ellos que suponen una reducción del tiempo necesario para trabajar sobre la información y elaborar conocimientos. Desde

siempre, los conocimientos han sido un importante motor para el progreso social, lo que implica la necesidad de que las personas se preparen y se formen. En épocas anteriores, los sistemas educativos aseguraban su transmisión y adquisición, coincidiendo su proceso de renovación con el ciclo biológico de las personas, de modo que el tránsito de unas etapas a otras aseguraba la renovación necesaria e imprescindible de conocimientos a lo largo de la vida de las personas. Este aspecto ha cambiado, ya que la producción de conocimientos y su obsolescencia se produce en un período de tiempo mucho más corto, inferior a la vida de las personas, por lo que éstas tendrán la necesidad de actualizarlos en diferentes ocasiones. Por tanto, es necesario que los sistemas y procesos formativos desarrollen acciones de carácter continuo, a lo largo de la vida de las personas.

La corta vigencia que caracteriza a la información y a los conocimientos les convierte en elementos inestables, lo que genera que la gestión de este último llegue a ser una actividad fundamental en empresas y organizaciones de cara a asegurar su progreso. Cada vez más, el conocimiento adquiere un valor muy importante en los procesos de producción, lo que plantea diversas problemáticas en torno a la valoración que ha de hacerse sobre éste y respecto a quién es el propietario del mismo. El conocimiento es propiedad de los sujetos, por lo que las empresas poseen su propiedad, mientras las personas desenvuelven en ellas su labor profesional, de forma que estas instituciones intentan hacerse con ellos para que estos formen parte de la organización. Para ello, pretenden hacerlos explícitos, de forma que “las empresas buscan una gestión del conocimiento que les permita codificar y almacenar todas las habilidades y todas las cosas que sus trabajadores saben hacer para que sigan siendo un activo de la empresa cuando estos la abandonen. Dado el creciente valor del conocimiento en el mundo empresarial, la gestión del conocimiento adquiere un papel capital para lograr competitividad en el mercado, progreso económico y garantía de futuro.” (Majó y Marquès, 2002:79).

Estos autores (2002) describen la gestión del conocimiento como la búsqueda de optimización en los procesos de creación y aplicación del conocimiento a circunstancias concretas, ya que, hoy en día, el éxito depende de lo que se sabe, de la capacidad de aplicar eso que se sabe y de la capacidad para llevar a cabo nuevos aprendizajes. Por todo esto, la ciudadanía ha de adquirir e interiorizar habilidades y competencias vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, así como otras relacionadas con la gestión crítica de la información y del conocimiento a lo largo de

toda su vida. Sólo, de este modo, podrá alcanzarse un óptimo desarrollo a nivel personal y profesional.

Tomando como referencia todo lo expuesto, es lógico afirmar la importancia que, hoy en día, posee tanto la información como el conocimiento, llegando a ser considerados valores en auge, principales motores e, incluso, la base de la denominación otorgada a la sociedad del momento.

5.2. Cambios socioculturales, económicos, educativos y laborales

Como se comentó al inicio de este capítulo, tanto los avances científico-tecnológicos producidos, como la introducción y generalización de las TIC han ocasionado múltiples mutaciones en la totalidad de ámbitos y sectores que configuran el nuevo entramado social. A continuación, de forma más detallada, se presentan las principales transformaciones acontecidas en cada uno de los diferentes sectores.

5.2.1. Socio-culturales

Bajo este epígrafe, se engloban múltiples modificaciones y transformaciones de carácter cultural, sociológico y antropológico. Son numerosos los cambios producidos a este nivel, ya que se han provocado mutaciones en relación con las personas (en su fisonomía, en su vida privada, en sus comportamientos y formas de relacionarse, por ejemplo); reivindicación, por parte de las mujeres, de los mismos derechos que los hombres; el cuestionamiento de la autoridad que durante mucho tiempo ostentaron los hombres; nuevas formas de agrupación familiar; disminución del número de hijos, retraso en la edad en la que los jóvenes abandonan el hogar familiar; diversos modos de vivir la sexualidad; importancia que adquieren los niños y jóvenes en esta nueva sociedad, así como un largo etcétera.

Han sido muchos los años, podría hablarse, incluso, de siglos y de milenios, durante los que la mujer ha estado sometida al varón, pero, sin embargo, en los últimos años, se han producido grandes avances en lo que respecta a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (aspecto que, en la legislación de nuestro país, por ejemplo, es ya un hecho), a pesar de que todavía existen partes del planeta en las que la mujer está sometida y al servicio del hombre.

Durante la segunda revolución industrial, se produce el acceso de la mujer al mercado laboral, lo que provocó la necesidad de reclamar la igualdad de derechos entre ambos sexos. Poco a poco, se fue tomando conciencia de esta necesidad y el feminismo fue buscando un hueco e impregnando de sus principios a los estados occidentales y democráticos, de forma que llegó a convertirse en una reivindicación básica e imprescindible de cara a construir una sociedad igualitaria y democrática.

Otra tendencia actual es el fenómeno de la individualización que, según Beck y Beck-Gernsheim (2002), citado en Area Moreira (2005: 41-42), “se entiende como el aumento de la capacidad de toma de decisiones personales sobre el ámbito de la vida privada de modo que cada individuo puede vivir una biografía elegida. La “individualización” como concepto de autoconstrucción de su biografía no es un fenómeno nuevo ya que siempre han existido élites o grupos privilegiados que podían escoger su propio itinerario vital. Lo novedoso del proceso es su carácter masivo en la sociedad actual”.

Haciendo referencia a los principales cambios experimentados en la familia dentro del contexto español, Iglesias de Usell (1998) señala los siguientes, a pesar de que podrían hacerse extensibles al resto de las sociedades europeas:

- Disminuye el número de miembros que conforman la familia, por lo que aparece una “familia nuclear” y, en consecuencia, se modifica la estructura tradicional de los hogares.
- Descenso del número de matrimonios, por lo que aumentan las parejas de hecho.
- Crece el número de adultos que viven solos, por lo que se incrementa el número de hogares unipersonales.
- Retraso del momento en que tiene lugar la emancipación de los más jóvenes, debido, fundamentalmente, a las dificultades de este colectivo para acceder al mercado laboral (precariedad de las condiciones laborales), así como a una vivienda en propiedad.
- Reducción de la tasa de natalidad, disminuyendo, en consecuencia, las familias numerosas.

- Aumento del número de divorcios, separaciones y madres solteras, lo que provoca el crecimiento de familias monoparentales.

Por tanto, existen diversas formas familiares tanto en el contexto español como en el europeo. Estos cambios y transformaciones producidas en la familia pueden deberse a una serie de fenómenos y factores, entre los que destacan la incorporación de la mujer al mercado laboral, la adquisición por parte del colectivo femenino de los mismos derechos que el masculino, el debilitamiento del modelo patriarcal, así como un mayor desarrollo económico que favorece mejores condiciones de vida y, en consecuencia, nuevos objetivos vitales. En la actualidad, “la razón de ser de la familia ya no es la supervivencia, sino la búsqueda de la felicidad de cada uno de sus miembros” (Area Moreira, 2005:44). En definitiva, son varios los factores que influyen e inciden en la crisis producida sobre la estructura familiar tradicional.

Importantes cambios afectan al colectivo de la infancia. Hoy en día, es frecuente el descenso del número de hijos; el aumento de la edad a la que las mujeres son madres; el ser hijo/a de padres separados y/o divorciados, lo que supone tener que compartir diferentes hogares; el estar al cuidado de personas mayores que no tienen ningún vínculo familiar con el niño y el no existir, dentro del hogar familiar, otros iguales con los que poder relacionarse. Todos estos factores originan transformaciones en la socialización de los más pequeños. Tomando como referencia la totalidad de aspectos que acaban de enumerarse, diferentes autores (Postman, 1990; Casas, 2001, entre otros) defienden que, en la actualidad, está teniendo lugar la desaparición del modelo clásico de infancia, ya que la distancia que, desde siempre, había existido entre niños y adultos, tiende a desaparecer, puesto que “estos acceden al imaginario y comportamiento adulto a través de la poderosa influencia de los medios de comunicación, especialmente la televisión” (Area Moreira, 2005:45). Este fenómeno se ve potenciado por el hecho de que, en numerosas ocasiones, los niños poseen grandes conocimientos, destrezas y habilidades para utilizar y emplear las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, muchas veces difíciles de adquirir por los adultos (padres) o, incluso, ininteligibles para este colectivo.

Para concluir, recordar un aspecto importante (que sólo se citará por haber sido expuesto en páginas anteriores), la homogeneización de pautas culturales (la cultura se convierte en un producto manufacturado, al tiempo que impone un idéntico patrón de consumo, a nivel mundial, para todas las personas), fenómeno que también se produce

entre los más pequeños. No es raro percatarse de que, sólo, existen pequeñas diferencias entre los niños procedentes de diferentes contextos, como consecuencia de la homogeneización de la cultura originada, básicamente, por las industrias culturales y de entretenimiento.

En definitiva, se producen diferencias, en comparación con lo que acontecía en épocas anteriores, respecto al proceso de socialización de los más pequeños y de las formas en las que éste se lleva a cabo.

5.2.2. En las estructuras económicas

Durante los últimos años, en los países desarrollados, se ha asistido al nacimiento y consolidación de un nuevo sector económico, relacionado con la información y todo lo que tiene que ver con ella. En este ámbito, confluyen diversos sectores, como el de las telecomunicaciones y los “mass media”, entre otros. Uno de los principales factores que motivó la aparición de este nuevo sector fue la digitalización de la información, siendo necesario e imprescindible, para ello, la homogeneización de los códigos a emplear en el registro y codificación de la misma (código binario de signos numéricos). Este proceso de convergencia de códigos no se produce de forma aislada, sino que implica la convergencia de diversas tecnologías, redes de distribución y empresas que desarrollen su labor en este sector. En otras palabras, en la actualidad, existe una tendencia a integrar servicios referidos a la información, las redes que se emplean en su distribución, así como las empresas dedicadas a este tipo de tareas y actividades. Nace, por tanto, de esta forma, un nuevo sector, el relacionado con el procesamiento, almacenamiento y difusión de la información.

Es oportuno comentar que, ahora, la satisfacción de las necesidades personales se basa, cada vez más, en la utilización de mayor número de servicios, en detrimento del consumo de bienes materiales, como sucedía en etapas anteriores. Un número muy importante de estos servicios están relacionados con la información. Por tanto, a medida que una sociedad alcanza mayor grado de desarrollo, el bienestar de las personas y la satisfacción de sus necesidades depende más del acceso y uso de determinados servicios, lo que supone un descenso en el consumo de productos materiales. Estamos, pues, ante un cambio en lo que respecta a las pautas de consumo.

Como consecuencia de la aparición, consolidación y crecimiento de este nuevo sector, las estructuras de los restantes sectores económicos sufren transformaciones. La

información y el conocimiento adquieren un gran valor, lo que provoca un aumento de las actividades centradas en el proceso de la información y en la gestión del conocimiento. De este modo, cada día, aumenta el número de personas que desempeñan su labor profesional en este nuevo sector, realizando y desempeñando, básicamente, tareas relacionadas bien con el procesamiento, tratamiento o difusión de la información, bien con la atención directa a personas. Paralelamente, al aumento del número de personas empleadas en este sector, tiene lugar otro fenómeno. Derivado de los altos índices de producción alcanzados, cada vez se precisa menos personal para producir los alimentos y objetos necesarios para satisfacer la alimentación y bienestar de las personas, lo que supone una considerable reducción del colectivo de población activa en el sector industrial. Es decir, no se reduce el volumen de producción de bienes materiales, sino que los avances ocasionados por las tecnologías digitales han favorecido que la misma cantidad sea producida por menor número de personas. Puede hablarse, por tanto, de una transformación en las estructuras de los demás sectores económicos. De este modo, la tendencia que se produjo años atrás en lo que respecta a la disminución de población activa en el sector agrícola, se hace extensible, en la actualidad, al sector industrial.

En definitiva, del rumbo que la economía sigue en la actualidad, se derivan grandes cambios, en ocasiones, producidos de forma acelerada. Así, se pone fin a lo que, durante muchos años, se denominó “sociedad industrial”, dando lugar a la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

5.2.3. En el sistema educativo

Entre las principales funciones de la educación, pueden destacarse las siguientes: 1. garantizar a las personas la comprensión de su cultura y la adaptación a ésta; 2. favorecer el desarrollo de capacidades intelectuales y creativas y 3. preparar a los sujetos para acceder al mundo laboral; aspectos, todos ellos, que facilitarán el desarrollo de un adecuado proyecto personal de vida.

En el momento en que una sociedad y su cultura se modifican y transforman, la educación, necesariamente, ha de cambiar para poder cumplir uno de sus principales cometidos: la transmisión de la cultura. Por este motivo, hoy en día, momento en el que tienen lugar enormes cambios a nivel social y cultural, deben llevarse a cabo, en el ámbito educativo, las modificaciones oportunas para poder afrontar la totalidad de

cambios acontecidos. Con el propósito de mostrar algunos de los aspectos que requieren un cambio, puede hacerse referencia, entre otros aspectos, al tipo de conocimientos necesarios hoy en día. A diferencia de lo que acontecía en la sociedad anterior, donde se transmitían unos conocimientos relativamente estables, con los cuales las personas podían vivir y trabajar durante toda su vida, hoy en día, se requiere que los sujetos, de forma constante, adquieran nuevos conocimientos con el propósito de actualizar o reciclar los que ya poseen, lo que les permitirá, en consecuencia, poder afrontar los cambios que se sucedan, ya que la adaptación a los mismos es necesaria e imprescindible. Otro de los aspectos que debe modificarse se centra en que, en la sociedad anterior, el acceso a la información era limitado, por lo que los procesos de aprendizaje de aquellas épocas nada tienen que ver con los actuales, donde existe abundante información y múltiples herramientas e instrumentos que favorecen el acceso a la misma. Por tanto, es lógico afirmar que la sociedad del momento, con sus correspondientes rasgos y características, también repercute en el ámbito educativo. Algunos de estos cambios, los cuales se expondrán de manera más detallada en páginas posteriores, hacen referencia a la introducción de nuevos contenidos curriculares; aplicación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje; utilización de nuevos instrumentos y metodologías; ampliación del número de ofertas formativas, sobre todo de aquéllas de carácter informal y no formal; necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida de las personas; etc. En definitiva, la sociedad actual exige un nuevo sistema educativo.

El impacto provocado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, las exigencias planteadas por el momento actual y los cambios y transformaciones producidas en la totalidad de ámbitos y sectores, poco a poco, se reflejan en el sistema educativo, lo que implica una reestructuración y replanteamiento del papel que ha de desempeñar la educación con el propósito de poder adaptarse a las necesidades, demandas y retos que la sociedad actual plantea.

En primer lugar, si se parte del hecho de que la escuela ha de ser transmisora de la cultura actual, para que esta institución sea capaz de transmitirla, su función formativa no puede quedar limitada a la etapa de la infancia y adolescencia, sino que también ha de estar presente en la adultez, lo que implica que la relación que ha de establecerse entre el sistema educativo y los sujetos se prolongue a lo largo de toda la vida, ya que serán necesarios completos y auténticos procesos de reeducación y no sólo de “puesta al día” para lograr la adaptación de las personas a los cambios que se vayan produciendo.

Esta idea recalca la importancia de que los conocimientos necesitan renovarse de manera constante, aspecto que implica la necesidad de que exista una formación a lo largo de la vida.

Los procesos de formación permanente, imprescindibles en nuestros días, tal y como se ha comentado, deben complementarse con otros cambios que han de tener lugar en el seno de los sistemas educativos. Siguiendo a Escudero, (1992), las principales manifestaciones del impacto de la sociedad actual en el ámbito educativo son las que se enumeran a continuación:

- **Introducción de nuevos contenidos curriculares:** Los principales cambios acontecidos en los últimos tiempos a nivel social, cultural, organizativo, económico y laboral han de incluirse en los currículums actuales y ser abordados como contenidos. Entre estos, merece especial atención el fenómeno de la globalización económica y cultural con sus correspondientes consecuencias; la fuerte introducción e implicaciones originadas por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; la aparición de nuevos perfiles profesionales y ocupaciones; los cambios acontecidos en las organizaciones laborales; las nuevas formas de vida; nuevos valores y actitudes, etc. Todos ellos han de concebirse como un complemento de las competencias y habilidades necesarias y reclamadas, hoy en día, por la sociedad del momento (aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a convivir), por lo que todos estos aspectos han de ser fomentados y transmitidos desde los sistemas educativos actuales. Entre las competencias demandadas por la sociedad actual, Marquès (2000e) considera que son necesarios tres tipos de contenidos de aprendizaje: 1. herramientas básicas e imprescindibles para poder aprender (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas, acceso a la información, técnicas de aprendizaje, etc.); 2. contenidos básicos de aprendizaje (“contenidos teóricos y prácticos, exponentes de la cultura contemporánea y necesarios para desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida” (Majó y Marquès, 2002:119-120); y 3. valores y actitudes (actitud de escucha y diálogo, atención continuada y esfuerzo, reflexión y toma de decisiones responsable, participación y actuación social, colaboración, solidaridad, autocrítica, autoestima, adaptación

al cambio, disposición al aprendizaje continuo, etc.). En definitiva, se puede hablar de la necesidad de reformular los contenidos que han de impartirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto que deberá ir acompañado de otras cuestiones como las que se exponen a continuación.

- **Ampliación de la oferta de actividades de formación permanente acorde con las necesidades y demandas planteadas por la sociedad actual**, ya que, hoy en día, los conocimientos quedan rápidamente obsoletos, por lo que la oferta de formación permanente favorecerá y facilitará el reajuste y la readaptación necesaria. El sistema educativo deja de marcar hasta qué momento han de estudiar las personas, por lo que son éstas las que deciden cuándo han de continuar sus estudios o cuándo han de renovarse y actualizarse como consecuencia de las circunstancias que, en la actualidad, se producen, básicamente, a nivel social y laboral.

Puede afirmarse, entonces, que las acciones formativas con carácter permanente son consecuencia de la necesidad de que exista una formación a lo largo de la vida, lo que permitirá la adaptación al momento actual. El aprendizaje permanente, imprescindible en nuestros tiempos, ha de superar la formación inicial de todos los individuos. La necesidad de este aprendizaje no es nueva, sino que se proclama desde hace bastantes años. Lo que sucede es que los cambios originados por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación hacen mucho más evidente la necesidad de este tipo de acciones formativas, así como el reciclaje y la actualización continua de los sujetos, llegando a convertirse en aspectos fundamentales e imprescindibles del período presente en el que vivimos.

Ante esta situación, es necesario que se creen los mecanismos oportunos para que la formación continua llegue a todos aquellos sujetos que van a requerir nuevos conocimientos, destrezas y habilidades. En este sentido, las TIC pueden desarrollar un importante papel como contenido formativo y como medio para favorecer el acceso, a un gran número de personas, a esta tipología de formación.

El *Libro Blanco sobre la educación y la formación* de la Comisión Europea (1995), ante los nuevos retos planteados por la sociedad actual, propone ofrecer una cultura general que favorezca la comprensión del mundo, a partir de la que

se podrán adquirir otros aprendizajes y especializaciones. “La cultura literaria y filosófica (...) permite discernir, desarrolla el sentido crítico del individuo, incluido contra la ideología dominante y puede proteger mejor al individuo contra la manipulación permitiéndole discernir la información que recibe” (Comisión Europea, 1995:10). A partir de ahí, se trata de “desarrollar la aptitud para el empleo y la actividad, lo que exige acercar las instituciones formativas a la empresa y al mundo del trabajo”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003a:22).

En cuanto a la necesidad de que el sistema educativo, dentro de sus finalidades, ofrezca una educación permanente, ésta ha de considerarse como una misión propia, ya que, en su defecto, será ofrecida por el mercado, lo que originará nuevas desigualdades a nivel social, ya que no todos los sujetos tendrán la misma posibilidad de acceder a la formación, ni las mismas oportunidades para responder a sus necesidades formativas.

- **La escuela paralela ha de adquirir mayor importancia en la educación de las personas.** Hoy en día, la escuela no es un elemento aislado del contexto al que pertenece, ni tampoco es considerada la única fuente de saber, ya que la Sociedad de la Información y del Conocimiento ofrece múltiples y variados contextos, más flexibles e individualizados, así como nuevas oportunidades de formación y aprendizaje (Pérez Tornero, 2000a). De este modo, desaparecen los rasgos característicos de la escuela tradicional, propia de momentos anteriores, como la coincidencia espacio-temporal en un lugar concreto con la persona encargada de desarrollar los procesos de enseñanza, de forma que, en la actualidad, las personas podrán llevar a cabo sus aprendizajes independientemente del momento y del lugar en el que se encuentren. Adquieren mayor importancia, así, los escenarios y entornos no formales e informales de educación, considerados de gran validez para el desarrollo de acciones formativas destinadas a las personas que se encuentran fuera del sistema educativo, pudiendo solventar y erradicar, de este modo, sus necesidades y demandas. Su principal meta consiste en favorecer y potenciar, en las personas que se encuentran al margen del desarrollo tecnológico, el acceso y utilización de estos instrumentos y redes de comunicación.

En definitiva, estas acciones formativas de carácter formal e informal complementarán la acción desempeñada por las instituciones y centros encargados de la educación formal. En otras palabras, hoy en día, el aprendizaje está presente en todas partes.

- **Integración y uso generalizado de las TIC en la mayor parte de las actividades que se desarrollen en los centros educativos**, ya que, entre otras posibilidades, pueden servir como canal de comunicación y medio de expresión, como recurso interactivo para el aprendizaje, selección, procesamiento y difusión de la información, así como instrumento para la organización y gestión de los centros. Aumenta, cada vez más, el número de innovaciones originadas por las TIC en las prácticas educativas, contrariamente a lo que sucedía con anterioridad, cuando estas herramientas se empleaban, exclusivamente, en el desarrollo de tareas administrativas.

Es lógico que los sistemas educativos deban adaptarse a las exigencias y demandas provocadas por la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la totalidad de ámbitos que conforman el entramado social actual. Por tanto, estos instrumentos han de formar parte de los centros educativos, estando presentes en la actividad diaria que se desarrolle en las aulas, lo que exige la redefinición, entre otros aspectos, de los contenidos culturales que han de formar parte del currículum escolar, así como de las metodologías y recursos a emplear. Esto requiere, entre otros aspectos, grandes inversiones económicas, formación del profesorado, asesoramiento sobre el uso y utilidad de estos instrumentos y la planificación y puesta en marcha de prácticas innovadoras. Area Moreira (2004:27), afirma que “el reto del futuro está, en consecuencia, en que los centros educativos innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significará modificar el modelo de enseñanza en su globalidad: cambios en el papel docente, cambios del proceso y actividades de aprendizaje del alumnado, cambios en las formas organizativas de clase, cambios en las modalidades de tutorización,...”.

- **Surgen nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje on-line**, como consecuencia de las posibilidades ofrecidas por las TIC. De esta forma, se favorece la ruptura de determinadas barreras que, en otras épocas, exigían una coincidencia espacio-temporal en el centro educativo para poder llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los intereses y necesidades actuales provocan mayor número de demandas formativas desde diferentes ámbitos y con diversos colectivos de destinatarios. En otras palabras, aumenta el número de acciones formativas de reciclaje y perfeccionamiento, lo que favorece la aparición de nuevas redes y formas de acceso a la enseñanza, en las que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación desempeñan un papel importante. Surge, de este modo, la formación a distancia, nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje (e-learning, aulas virtuales, por ejemplo), lo que facilita que numerosas personas, sin posibilidad de acudir a un centro educativo concreto durante un período de tiempo determinado, puedan desarrollar acciones formativas, independientemente del momento y/o lugar en el que se encuentren (desde el propio hogar, desde el lugar de trabajo, etc.). Todas estas nuevas modalidades de formación han de reunir un nivel adecuado de calidad, equiparándose a las acciones formativas presenciales.

Son evidentes los cambios que, poco a poco, se van produciendo y haciendo notar en el ámbito educativo, a pesar de que, aún hoy, la mayor parte de los sistemas educativos continúan ofreciendo respuestas a las necesidades formativas propias de otra época (sociedad industrial). Es decir, los sistemas educativos deben dejar de transmitir una cultura que, paulatinamente, va desapareciendo, con la finalidad de centrarse en la transmisión de aquélla característica del momento en el que nos encontremos.

A pesar de los aspectos comentados, sí puede hablarse, hoy en día, de una serie de cuestiones que preocupan al sistema educativo. Éstas son las siguientes:

- **Alto índice de fracaso escolar en la escolaridad obligatoria**, lo que condiciona a los alumnos su continuación en los estudios. Actualmente, el alumnado se caracteriza por ser muy heterogéneo, ya que presenta características y problemáticas muy diversas. Esta situación origina dificultades en el

profesorado llegado el momento de ofrecer una atención adecuada, ya que no poseen ni los recursos necesarios, ni la formación ni competencias requeridas para poder afrontar tales situaciones.

- **Las finalidades del sistema educativo actual no son adecuadas para el momento en el que nos encontramos.** En muchas ocasiones, se ofrece una educación para vivir en una sociedad propia de una época anterior y que, poco a poco, va desapareciendo. Hoy en día, la finalidad básica del sistema educativo debe dejar de lado la transmisión de conocimientos válidos para toda la vida y centrarse en un proceso de aprendizaje permanente, favoreciendo, de este modo, la actualización y el reciclaje de los conocimientos. Por tanto, es de urgente necesidad que el sistema educativo se adapte al momento actual, por lo que se necesitan cambios en las finalidades y metodologías propias de la enseñanza. Adecuar los métodos y objetivos a las nuevas demandas exige cambios en las formas de actuación del profesorado; asunción de nuevos roles por parte de este colectivo (deja de ser un mero transmisor de conocimientos, convirtiéndose en tutor, en guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que, en todo momento, ha de actuar como mediador entre el conocimiento y el saber), así como en el alumnado (quienes se convierten en protagonistas, sujetos activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje); la reformulación de objetivos, metas, formas de enseñanza; etc.

De acuerdo con Area Moreira (2004), una de las principales metas de los sistemas educativos ha de ser formar a personas conscientes y críticas en lo que respecta a los recursos e instrumentos tecnológicos y al nuevo tipo de cultura generado y difundido por estos, de forma que los sujetos logren el dominio técnico de los diferentes medios; desarrollen los conocimientos y habilidades necesarias para manejar la gran cantidad de información existente (a la que se puede acceder a través de múltiples recursos); interioricen los valores y actitudes requeridas para evitar el rechazo, la aceptación sumisa y acrítica de estos instrumentos, empleando, a un tiempo, dichos recursos en el ocio, en el consumo, en la expresión y comunicación con otras personas.

- **Deben cambiarse los contenidos que configuran el currículum de la enseñanza obligatoria**, ya que los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias necesarias hoy en día son muy diferentes de las requeridas en la sociedad industrial. Sólo, a través de estos cambios, podrá ofrecerse una respuesta a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, así como una cultura general y unas competencias, actitudes y habilidades básicas.

- **Es necesario ofrecer una alfabetización científico-tecnológica y audiovisual**, con el propósito de evitar nuevas desigualdades y la exclusión del sistema socioeconómico actual. Este aspecto se expondrá, de forma más detallada, en páginas posteriores.

- **Existen dificultades en los centros educativos para integrar las TIC, así como para realizar los cambios oportunos a nivel curricular, metodológico, organizativo, etc.** Algunas de las más frecuentes son la existencia de infraestructuras rígidas; problemas de organización y gestión; falta de recursos, especialmente de carácter informático y humano; formación inadecuada por parte del profesorado para poder afrontar las necesidades y problemáticas existentes, así como para hacer uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; actitudes negativas; inseguridad; falta de motivación hacia al cambio; etc.

A modo de síntesis, en relación con los cambios producidos en el sistema educativo actual o, al menos, aquellos que deben llevarse a cabo para poder responder a las necesidades del momento, debe reiterarse que el objetivo básico de la educación no ha de centrarse, como sucedía en etapas anteriores, en la acumulación de informaciones, sino que, de acuerdo con Castells (1997), debe intentar solventar las siguientes necesidades:

- Aprender a aprender.

- Consolidar una personalidad sólida y desarrollar, en los sujetos, un criterio personal que favorezca su adaptación a las diversas situaciones a lo largo de su vida.

- Desarrollar las capacidades genéricas de razonamiento lógico, numérico y espacial, etc.
- Aprender durante toda la vida, ya que es una necesidad impuesta por la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

La totalidad de aspectos, factores y problemas expuestos generan un desajuste y/o desfase entre la sociedad actual y los sistemas educativos, ya que estos, normalmente, introducen en sus estructuras, a un ritmo lento, los cambios producidos. Esta característica explica la existencia de una inadaptación, por parte de los sistemas educativos, a las necesidades formativas y exigencias organizacionales derivadas de los continuos cambios y transformaciones. Hoy en día, en muchos centros educativos, aún no se dispone de los recursos, ni de los instrumentos tecnológicos adecuados para hacer frente a los cambios y situaciones derivadas de los mismos, poniéndose en práctica una metodología tradicional, propia de etapas anteriores, nada acorde con la que debería ser empleada en la actualidad. En consecuencia, desde los sistemas educativos y desde las estructuras formativas, debería evolucionarse hacia una enseñanza orientada en y para la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

“Ante todas estas problemáticas, y en aras a una dinámica tendente al progreso, la igualdad y la solidaridad, es necesario diseñar un nuevo sistema educativo que mantenga los avances de la Reforma; reestructure la etapa ESO y los sistemas de formación del profesorado (inicial y permanente); revise las aportaciones que reciben y los servicios que ofrecen los sistemas público y privado; revise el papel de la Inspección educativa; impulse el aprovechamiento de los nuevos instrumentos y entornos de aprendizaje, y proponga un currículum adecuado a la “sociedad de la información”. Y todo ello sin perder de vista que, para que puedan realizarse adecuadamente estos cambios, además de las imprescindibles decisiones políticas y económicas, resulta fundamental la colaboración de todas las personas involucradas en la práctica educativa: sus visiones del mundo, sus expectativas, sus actitudes, sus motivaciones,...” (Majó y Marquès; 2002:117).

En definitiva, cabe apuntar que la totalidad de cambios acontecidos, entre los que juegan un papel importante los relacionados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, los referidos a la aparición de nuevos valores y formas culturales, los vinculados con nuevos puestos de trabajo y los que tienen que ver con el incremento del

valor del conocimiento científico, implican la necesidad de reestructurar los modelos formativos existentes para conseguir que la educación no sólo se circunscriba a aquellas personas que se encuentran en su infancia y/o adolescencia, sino que se prolongue a la adultez, estando presente a lo largo de toda la vida, lo que constituirá un elemento clave para lograr un desarrollo óptimo a nivel político, social, cultural y económico. En última instancia, son necesarios cambios y transformaciones en todos los sentidos: contenidos, sistemas y métodos de enseñanza, organización y gestión, funciones, roles, etc.

5.2.4. En el mundo laboral

Como se ha comentado anteriormente, en la sociedad de hoy en día, el principal sector de producción es el relacionado con la información y, por tanto, los servicios. La información y el conocimiento se convierten en un elemento clave de numerosas actividades y tareas laborales.

Debe destacarse, también, la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en aquellos ámbitos relacionados con la recepción, tratamiento, procesamiento y difusión de la información, lo que supone que numerosos trabajos, independientemente de su tipología, requieran, para su desarrollo, una determinada cantidad de información y un proceso de datos, así como, en múltiples ocasiones, la necesidad de establecer contactos y comunicaciones con otras personas, por lo que la información llega a convertirse en una de las principales materias primas.

La incorporación a los procesos productivos del conocimiento tecnológico supone la reducción del volumen de trabajo para mantener un nivel idéntico de producción. En el caso de que el aumento de productividad supere la tasa de crecimiento del Producto Interior Bruto (PIB), se prevé que la continuación del incremento económico lleve implícita una disminución del trabajo necesario, lo que provocará un aumento del número de personas desempleadas. Este aspecto se complementa con la introducción de nuevas fórmulas de intercambio económico e internacional (por parte de la globalización económica), lo que origina que los países en vías de desarrollo lleguen a ser considerados lugares idóneos a los que se pueden y deben exportar capitales, tecnologías y capacidad de producción. Estos nuevos mercados no son una solución al excedente de mano de obra industrial, a pesar de que sí puedan dar empleo al personal más cualificado, procedente de los países desarrollados, en campos y ámbitos como la tecnología, la financiación y la gestión. En definitiva, puede decirse que lo que sucede,

hoy en día, no es un aumento del paro, sino un incremento de las tasas de desempleo en aquellas ocupaciones y/o profesiones que no requieren una elevada cualificación, no debiendo olvidar la presencia de mano de obra procedente de los países menos desarrollados o en vías de desarrollo, mucho más barata. En otras palabras, estamos ante un proceso de sustitución de un trabajo apenas cualificado por otro que requiere un alto grado de cualificación.

Al margen de los cambios experimentados en la economía, en los sectores de producción y en el tipo de trabajo demandado, también tienen lugar modificaciones en su organización, de las que se derivan, en consecuencia, nuevas formas contractuales (la tendencia actual es retribuir el trabajo realizado y no el tiempo invertido en su realización), así como nuevos sistemas de trabajo, caracterizados por un mayor grado de flexibilidad, fundamentalmente, en lo que se refiere al espacio y al tiempo en el que ha de desempeñarse y llevarse a cabo la labor profesional.

Durante la sociedad industrial, la organización del trabajo exigía, a los trabajadores, simultaneidad en el tiempo y en el espacio, lo que llevó a que, en esta época, se estableciese un lugar para vivir y otro, bien diferenciado, para trabajar, provocando, en las personas, la aparición de determinados hábitos, como el desplazamiento, casi a diario, desde el hogar al lugar de trabajo, donde la persona permanecía un número de horas concretas. De este modo, se crearon y establecieron una serie de costumbres en nuestras formas de vida, propias de la sociedad industrial y no de la sociedad actual. Las mutaciones producidas también en el contenido de los trabajos implican transformaciones en la forma de trabajar, así como en su organización, lo que origina el cambio de determinados hábitos sociales, ya que, aunque estamos inmersos en la sociedad de la información y del conocimiento, la organización social de nuestros días es aún consecuencia del modelo de producción propio de la sociedad precedente a la actual. Se pasa, así, de la necesidad de que exista una coincidencia espacio-temporal, imprescindible para realizar nuestras labores profesionales, a una mayor flexibilidad, expresada, entre otros aspectos, en las siguientes cuestiones: empresas que funcionarán a lo largo del día; personas que trabajarán a jornada completa, otras a tiempo parcial, algunas desde su hogar, otras fuera de casa, etc. Por tanto, en este nuevo entramado social, no se llega a exigir a las empresas una ubicación geográfica física como sucedía con anterioridad, ya que existen organizaciones laborales con muy pocas infraestructuras y con un funcionamiento basado en Internet.

Los medios de producción de este nuevo tipo de empresas suelen estar constituidos, la mayor parte de las veces, por equipos informáticos, conexión a la Red Internet, cámaras de vídeo, etc., caracterizados todos ellos por unos costes reducidos, lo que favorece que, de nuevo, las personas vuelvan a ser propietarias de sus medios de trabajo y de producción, como sucedía en las sociedades agrícolas. Nos encontramos en un momento, en el que las organizaciones y/o instituciones tienden a organizarse en red, a ser menos jerarquizadas que en etapas anteriores y en donde surgen fórmulas laborales mucho más flexibles, como el teletrabajo. Esta situación también presenta retos para las personas, ya que aquéllas que desempeñen su labor profesional desde casa han de ser ellas mismas quienes decidan cuándo y dónde trabajar, aspecto que implica mayor autonomía y madurez psicológica a la hora de tomar sus propias decisiones.

En este nuevo entramado, en el que existe mayor autonomía y flexibilidad en el trabajo, también se modifican las relaciones que se establecen entre las empresas y sus trabajadores, ya que, según Majó y Marquès (2002:92), éstas se parecen “muchísimo más a un contrato de <prestación de servicios> que a lo que hoy entendemos por <contrato laboral>”. Estos autores defienden esta idea de la siguiente forma: “Un contrato laboral es un contrato de alquiler de un tiempo que firman una empresa y un trabajador y en el que el trabajador pone a disposición de la empresa unas horas de su tiempo para hacer en un lugar determinado lo que la empresa disponga. Dos de los elementos fundamentales de un contrato laboral son el número de horas y el salario/hora. En la “sociedad de la información”, se tiende hacia un tipo de contrato en el que no se habla ni de tiempo ni de lugar, sino que se centra en un trabajo a realizar; el trabajador tiene autonomía para determinar cuándo lo hace, cómo y de qué manera, siempre que cumpla un plazo de entrega y unas especificaciones de calidad”.

En las aportaciones de estos autores, queda explícita la flexibilidad y autonomía, rasgos característicos del mercado laboral actual. Sin embargo, también se manifiesta cierta inestabilidad, ya que han de ser las personas quienes establezcan su horario y el lugar de trabajo, quienes realicen la planificación del mismo, etc., ya que la aportación de una persona a la empresa dependerá más de lo que ésta sepa hacer y haga que de la pertenencia a dicha institución. De este modo, cada trabajador puede ofrecer mayor número de aportaciones a la empresa en la que desarrolla su labor profesional, por lo que el funcionamiento de éstas dependerá, básicamente, de tales aportaciones, lo que provocará que sean menos piramidales y dirigistas que en la sociedad industrial.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que este nuevo sistema presenta, los cambios acontecidos producen o pueden llegar a producir reticencias en las personas debido a la falta de comprensión de tales modificaciones y al miedo a que surjan nuevas formas de explotación, si no se comprende correctamente el significado de los cambios y si estos no son puestos en marcha de manera consensuada. Sin embargo, la flexibilidad, característica del panorama laboral actual, ha de comprenderse y no confundirse ni con inseguridad ni con precariedad. Majó y Marquès (2002:93) afirman “que no resulta aceptable que los cambios en el sistema de organización del trabajo provoquen la extinción del contrato laboral, porque entonces estaríamos dando un retroceso extraordinario en el estado de bienestar que se ha ido conformando durante las últimas décadas”.

En definitiva, las personas, en un contexto caracterizado por todos estos factores, tienen una gran labor y tarea que realizar si pretenden adaptarse a la totalidad de cambios acontecidos, entre los que no debe olvidarse la nueva concepción del trabajo (el empleo estable y duradero tiende a desaparecer).

5.3. Desafíos tecnológicos y socioeducativos

En un contexto caracterizado por los rasgos especificados y explicitados en apartados anteriores, surgen nuevas desigualdades, lo que provocará nuevas formas de exclusión y marginación, destacando las relacionadas con el acceso a la información y al conocimiento, así como aquéllas de carácter cultural. En relación con estas últimas, cabe apuntar la importancia de los procesos de alfabetización digital, cuya finalidad básica ha de centrarse en favorecer la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para poder hacer uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

5.3.1. Brecha digital

Hoy en día, existe una tendencia hacia la liberalización de todos los ámbitos y sectores, incluido el relacionado con las telecomunicaciones (no debe olvidarse que es el sector clave en la distribución de la información), lo que origina nuevas formas de fractura social, ya que no todas las personas tendrán las mismas posibilidades para poder acceder a la misma. Este nuevo tipo de fractura se produce en el interior de los países

(diferencias entre las diversas clases sociales) y entre países, ya que algunos de ellos no tendrán acceso a estas infraestructuras, lo que provocará su exclusión y marginación de la sociedad actual.

La información y el conocimiento, tal y como se ha expuesto, son elementos clave, convirtiéndose en básicos en nuestros hábitos de consumo, por lo que la satisfacción de nuestras necesidades y nuestro bienestar depende, cada vez más, del acceso a determinados servicios. Esta situación plantea unas consecuencias en los mecanismos sociales de distribución de riqueza. La importancia que, en la sociedad industrial, tenía todo lo relacionado con la propiedad, hoy en día, es sustituida por todo aquello que tiene que ver con el acceso a la información y al conocimiento. De este modo, el acceso a estos servicios y a las redes de distribución serán elementos básicos del nuevo tipo de organización social que, poco a poco, se va instaurando.

Ahora, el principal elemento de riqueza lo constituye la disponibilidad para acceder a la información y al conocimiento, por lo que uno de los principales problemas que pueden surgir hará referencia a la capacidad para acceder a dichos bienes. En relación con este aspecto, puede decirse que “la configuración territorial de las redes, la regulación de los derechos de acceso (tanto para recibir información como para poner información en la red) y la propiedad de las herramientas tecnológicas necesarias, determinarán la posibilidad de los ciudadanos para participar en el juego social, y por lo tanto pueden establecer un escenario democrático e igualitario o pueden provocar nuevas bolsas de marginación y de exclusión tanto a nivel mundial como en el seno de cada sociedad. En los lugares donde no existan redes de distribución de la información, no se instalarán empresas y en general la calidad de vida será mucho más baja” (Majó y Marquès; 2002: 97-98). Será necesario, pues, que, a nivel social, se regule el acceso a los servicios y redes que distribuyen la información con el propósito de evitar, de este modo, la marginación y exclusión entre las diferentes capas sociales de un mismo país o Estado (la más y la menos favorecida), así como entre los países desarrollados y los no desarrollados.

Realizada esta consideración previa, referida a un nuevo tipo de marginación social, cabe apuntar la existencia de otra, de carácter cultural (brecha digital), lo que supone una manifestación más de las diferencias existentes hoy en día.

A la hora de definir el concepto de brecha digital, existen discrepancias entre los autores y estudiosos del tema para ofrecer una definición. La mayoría de los expertos coinciden en expresar la existencia, en el momento actual, de este fenómeno, a pesar de que otros

afirmen que éste no es real. Entre los autores que se posicionan en esta segunda tendencia, merece especial atención Francis Fukuyama (2004), quien afirma que este término se emplea para referirse a cualquier aspecto negativo que sea consecuencia de la revolución tecnológica e informativa que, desde hace años, se viene produciendo. Este autor defiende la postura de que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación sólo aportarán beneficios a aquellas personas que posean la formación adecuada para hacer uso de las mismas. Mientras, en otras partes del mundo, existen personas y colectivos con objetivos y prioridades muy diferentes a las nuestras, propias de la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

A pesar de la existencia de autores que no defienden la existencia de esta brecha, la mayor parte de ellos coinciden en defender una postura relacionada con la presencia de dicho fenómeno, aunque aparezcan divergencias a la hora de definir y explicar a qué nos referimos al hacer uso de dicha denominación. Con el propósito de clarificar este proceso, a continuación, se ofrecen varias definiciones.

Martín Gaynor (2001:7), defiende la existencia de diversas tipologías de brechas digitales, ofreciendo, a un tiempo, una visión integradora sobre los diferentes elementos que desencadenan en este fenómeno. Este autor lo define de la siguiente forma: “Cuando se habla de brecha digital, ésta se define en términos tecnológicos del siglo XXI. Es un problema cultural que la globalización no elimina entre unos y otros. Las entidades corporativas hacen un énfasis en las comunicaciones, la economía sin fronteras y las comunidades conectadas que forman redes mundiales. Pero la brecha digital es el producto de las brechas sociales y económicas ya existentes entre los continentes, países, estados, municipios y sociedades del mundo”.

En nuestro país, una de las definiciones más recientes sobre el fenómeno de la brecha digital es ofrecida por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en su obra *La Sociedad de la Información en el siglo XXI* (vol.1, 2003), donde se concibe como el término empleado para expresar la existencia de una enorme disparidad entre aquellas personas que tienen acceso real a las TIC y aquéllas que no lo poseen, originándose entre diferentes grupos de sujetos dentro de un mismo país, así como entre países.

Dos años más tarde, en 2005, se publica el segundo volumen de esta obra (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2005: 71) ofreciendo una definición mucho más amplia en relación con este fenómeno. “El concepto de brecha digital no es sino la representación

de una separación, entre países o grupos sociales, que se da por las diferencias existentes en propiedad y uso de las TIC, repercutiendo negativamente en factores como la productividad, la competitividad y otros en los que la Sociedad de la Información ha demostrado tener cierto impacto; y más allá de esto, y más importante, la brecha digital es una traba que impide el acceso a la Sociedad del Conocimiento”. En esta definición, se defiende la idea de que “la brecha digital puede darse por una brecha en los usos aún cuando se haya superado la brecha de acceso (...)”.

Presentadas diversas definiciones al respecto, puede afirmarse que este fenómeno hace referencia a la separación y distancia que puede existir entre personas, comunidades, países, etc. que emplean los recursos tecnológicos en las diferentes tareas y actividades que conforman su quehacer cotidiano y aquéllas que no tienen acceso a los mismos y, en caso de poder acceder a estos, no poseen ni las competencias, ni las habilidades ni actitudes necesarias para poder utilizarlos. En consecuencia, el acceso a la información, al conocimiento y a la educación a través de las Tecnologías de la Información y del Conocimiento es fuente generadora de desigualdades.

Expuesto y aclarado el significado del fenómeno referido a la brecha digital, deben señalarse, tomando como referencia a Echeverría, J. (1999), la existencia de diferentes tipologías:

- **Militar**, referida a la propiedad y uso que los diferentes países o comunidades tienen y hacen de las armas electrónicas existentes (un ejemplo de estas herramientas son los satélites).
- **Científica**, centrada en la capacidad que los diferentes estados y/o comunidades poseen para acceder, elaborar, dominar, hacer uso y difundir el conocimiento (por ejemplo, las patentes).
- **Tecnológica**, en relación con la capacidad para poder acceder a la tecnología punta, a las comunicaciones, etc.
- **Educativa**: Hace hincapié en la necesidad de poner en marcha procesos de alfabetización digital, dirigidos a toda la ciudadanía. Estas iniciativas implican la necesidad de contar con los recursos y los medios adecuados (equipos informáticos, conexión a Internet, etc.).

- **Lingüística**, referida al dominio que las personas han de tener de aquellos idiomas que, normalmente, predominan en la Red Internet, al tiempo que, hoy en día, también es básico e imprescindible saber leer y escribir en el nuevo espacio digital: ser capaz de utilizar teclados, analizar críticamente la información, utilizar los nexos y vínculos adecuados para acceder a la información necesaria, etc.

- **Social**, centrada en la existencia de leyes y políticas que llegan a limitar e, incluso, a censurar el acceso a la información. En determinadas partes del mundo, existen unas prioridades y necesidades muy diferentes de las características de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (educación, estabilidad política, alimentación, etc.).

En relación con la posible casuística de este fenómeno, deben mencionarse los siguientes factores:

- ✓ No se han superado los mecanismos reproductores de desigualdades sociales propios de etapas anteriores.

- ✓ Existen diferencias y desigualdades relacionadas con aspectos culturales y regionales.

- ✓ Grandes contrastes entre países en lo que respecta al acceso a determinados servicios y a las prestaciones que estos ofrecen. Por tanto, se observan grandes diferencias en cuanto a las infraestructuras existentes y el acceso a las mismas, aspecto que potencia, a nivel internacional, el fenómeno de la brecha digital.

- ✓ Deficiencias significativas en los sistemas educativos, ya que no ofrecen una educación acorde con el momento actual en el que nos encontramos, ni favorecen, en las personas, la adquisición e interiorización de aquellas competencias, habilidades y destrezas necesarias para poder afrontar su vida cotidiana y laboral.

Por tanto, los aspectos tecnológicos no deben ser considerados como la única causa de la brecha digital, sino que las diversas limitaciones existentes, así como la falta de infraestructuras en lo que respecta a las telecomunicaciones e informática, deben complementarse con aspectos de carácter social, económico, cultural y educativo.

Con el propósito de poder erradicar esta problemática, algunos de los factores a considerar son los siguientes:

- ⇒ Favorecer a todas las personas el acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- ⇒ Fomentar y potenciar el uso de la Red Internet.
- ⇒ Dotar de infraestructuras (cableado, centros de recursos informáticos en zonas con grandes desigualdades y desventajas, etc.) e instrumentos adecuados (equipos informáticos, conexión a la Red,...) a aquellas zonas y comunidades con mayores desventajas y desigualdades.
- ⇒ Desarrollar acciones formativas para favorecer a las personas el acceso, el dominio de estas herramientas y los contenidos que éstas ofrecen.

Con el mismo objetivo, reducir la brecha digital existente, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, en la obra ya citada, *La Sociedad de la Información en el siglo XXI* (2003, 2005), presenta las siguientes recomendaciones:

- ⇒ Seleccionar la tecnología más adecuada en función del contexto, no perdiendo de vista las necesidades locales que en él se planteen.
- ⇒ Ofrecer recursos y tecnologías para que los usuarios, a nivel económico, puedan acceder a éstas.
- ⇒ Formar a las personas para que adquieran los conocimientos y habilidades necesarias con vistas a utilizar y emplear dichas herramientas e instrumentos.
- ⇒ Preservar la identidad sociocultural de las personas.

- ⇒ Potenciar y favorecer la integración de los colectivos en riesgo de exclusión.
- ⇒ Fomentar e impulsar en el idioma local los contenidos ofrecidos por estas tecnologías, con el propósito de garantizar, de este modo, su utilidad.
- ⇒ Integrar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como un elemento más de la comunidad.
- ⇒ Garantizar la privacidad y seguridad al hacer uso de estos medios, favoreciendo, así, la confianza en los mismos.
- ⇒ Diseñar un marco regulador estable que favorezca y facilite la extensión de las herramientas tecnológicas.
- ⇒ Poner en marcha acciones de desarrollo local para conseguir un entorno económico adecuado.
- ⇒ Liderar, por parte de la Administración, la totalidad de acciones destinadas a fortalecer la base del desarrollo tecnológico.

Complementariamente a la totalidad de factores presentados, de cara a conseguir una actuación estratégica que favorezca la erradicación de la brecha digital, no deben olvidarse los siguientes aspectos:

- Diseñar y llevar a cabo una planificación y evaluación con el propósito de realizar un diagnóstico de las situaciones existentes. En este tipo de acciones, ha de adoptarse una perspectiva de futuro.
- Definir unos objetivos básicos y claros.
- Poseer los mecanismos necesarios para identificar y establecer prioridades.
- Las Administraciones, organizaciones e instituciones internacionales, no gubernamentales, etc. deberán trabajar de forma coordinada en el diseño y

puesta en práctica de diferentes estrategias de cara a estimular e implementar, de este modo, aplicaciones educativas y de desarrollo económico. Con las estrategias diseñadas, se pretenderá lograr la erradicación de las diferencias existentes entre quienes se benefician y entre quienes no obtienen los beneficios que proceden de las posibilidades ofrecidas por las infraestructuras y los recursos tecnológicos.

- El diseño y puesta en marcha de acciones de alfabetización digital deberá complementar la dotación necesaria de recursos e infraestructuras tecnológicas, así como el acceso a las mismas. De esta forma, podrán eliminarse las brechas educativas existentes, lo que favorecerá mayores posibilidades de acceso a estas herramientas, así como una mayor calidad en los servicios.

A la vista de lo expuesto, no deben olvidarse las nuevas tipologías de marginación existentes, entre las que destacan la relacionada con las posibilidades de acceso a la información y al conocimiento, así como la de carácter cultural, ya que, hoy en día, de acuerdo con Marquès (2000b, 2000c), todas las personas que, en un breve período de tiempo, no posean las competencias básicas en TIC, quienes no sean capaces de realizar lecturas a través de las diversas fuentes de información digitales, no escriban empleando los editores y programas informáticos y quienes no se comuniquen a través de los nuevos canales de comunicación aparecidos, estarán en desventaja para lograr un óptimo desarrollo tanto a nivel personal como profesional, pudiendo llegar a sufrir cierta marginación y exclusión. Por este motivo, el sistema educativo ha de plantearse como reto una alfabetización digital que favorezca, a la ciudadanía, la adquisición y desarrollo de todas aquellas competencias y habilidades demandadas por la sociedad actual.

En definitiva, puede afirmarse que el presente entramado social afecta a todos los países, aunque su impacto alcance cotas diferentes en ellos: mientras en los países desarrollados, se disfruta de las múltiples ventajas que este tipo de sociedad proporciona, en otros, como sucede en los menos desarrollados, sufren sus consecuencias.

5.3.2. Alfabetización digital

Este fenómeno requiere una atención especial, dada la importancia y necesidad que, hoy en día, presentan los procesos y las acciones de alfabetización digital.

De forma muy similar a como ha sucedido en otros momentos, el proceso de introducción, difusión y generalización social de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación exige, a las personas, un ajuste y adaptación a éstas, para poder, así, hacer uso de las mismas e interactuar con las nuevas formas de cultura y comunicación social que nos ofrecen. En épocas anteriores, el proceso de adaptación a los avances producidos se caracterizaba por llevarse a cabo de forma menos acelerada y en un período de tiempo mucho más amplio que el exigido en la actualidad. Contrariamente a lo que sucede hoy en día, los avances se introducían y generalizaban a un ritmo mucho más lento, por lo que el proceso de adaptación podía llegar, incluso, a durar varias décadas. En el momento actual, los avances y sus correspondientes modificaciones y transformaciones tienen lugar de forma más acelerada, lo que ha supuesto cambios a nivel social, económico, cultural y laboral respecto a lo que estaba instaurado hasta la introducción, difusión y generalización de tales instrumentos.

Como consecuencia del proceso de ajuste, adaptación y reciclaje que las personas han de llevar a cabo para poder afrontar el período actual, toda la ciudadanía, especialmente el colectivo de adultos, deberá realizar acciones formativas para adquirir, desarrollar e interiorizar, a través de éstas, las habilidades y competencias instrumentales, cognitivas y actitudinales exigidas para poder hacer uso de los recursos tecnológicos existentes. Todos aquellos sujetos que no realicen dichas iniciativas se convertirán, en un período de tiempo relativamente breve, en analfabetos funcionales.

Actualmente, los procesos de alfabetización digital son igual de necesarios que los de alfabetización en lecto-escritura (saber leer, escuchar y escribir era suficiente para poder acceder a la información), llevados a cabo en etapas anteriores. Sin embargo, una vez que este objetivo fue conseguido, sin olvidar que, aún, existen zonas del mundo que no lo han logrado, los procesos de alfabetización digital se convierten en imprescindibles, ya que las personas necesitan adquirir aquellos conocimientos que favorezcan el uso adecuado de las herramientas e instrumentos tecnológicos. De este modo, siguiendo a Area Moreira (2001:a,b), se intenta ofrecer a las personas una formación que les permita, a través del uso de redes de ordenadores, un desarrollo crítico e inteligente con la intención de que no queden indefensos ante ellos a nivel cultural e intelectual. Por

tanto, lo que se pretende conseguir con esta tipología de acciones formativas es la erradicación del analfabetismo tecnológico, propio del momento actual, referido al desconocimiento existente en lo que respecta al uso y utilización que se puede hacer de estos instrumentos, así como de los cambios y transformaciones que conllevan, algo muy similar a lo que, en décadas anteriores, suponía el no saber leer ni escribir: la exclusión de determinados ámbitos y sectores en los que ha de estar presente la población adulta (Area Moreira, 2001: a, b). Este tipo de analfabetismo, tomando como referencia al mismo autor, en un futuro próximo, provocará dificultades para acceder y promocionar en el mercado laboral, incapacidad para emplear los recursos tecnológicos e indefensión ante la manipulación informativa.

Ante una situación como ésta, los gobiernos no deben cerrar los ojos ni mirar hacia atrás, sino que han de establecer, como objetivos prioritarios de sus políticas, la alfabetización digital de toda la ciudadanía y la oferta de recursos e instrumentos suficientes para que el acceso a estos medios sea factible. De este modo, se intentará acabar con las desigualdades existentes o aquéllas que puedan llegar a existir entre personas, clases sociales, colectivos, etc.

Este tipo de iniciativas han de llevarse a cabo desde cualquier ámbito educativo, ya sea formal, no formal e informal. Para ello, han de ofrecerse los recursos oportunos, intentando que estos se conviertan en un elemento más de la comunidad. Será necesario, pues, definir y establecer nuevos objetivos en relación con la formación integral de las personas, debiendo incluir, en este proceso, las competencias vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En relación con lo que acaba de ser expuesto, el *Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000:12) recoge la necesidad de que, en este momento, las personas adquieran, interioricen y desarrollen nuevas competencias, entre las que destacan las siguientes: “aprender a aprender, adaptarse a los cambios y gestionar enormes flujos de información, ya que son, actualmente, aptitudes generales que todos deben adquirir”.

A partir de las consideraciones formuladas en dicho Memorandum, diversos autores, instituciones y organismos han establecido, desde un punto de vista personal, aquellas competencias relacionadas con las TIC y que deben ser consideradas básicas, por lo que todos los sujetos han de adquirirlas, dominarlas y desarrollarlas a través de las acciones formativas propias de la formación inicial obligatoria y de la educación permanente.

Majó y Marquès (2002:124) afirman que “hoy en día se considera imprescindible la integración de nuevas competencias tecnológicas en los currículos y la consideración a todos los niveles de los cambios socioeconómicos que originan o posibilitan estos nuevos instrumentos. En este sentido, la iniciativa e-learning de la Unión Europea (2001), <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/>, recomienda que todos los estudiantes al acabar su etapa de enseñanza obligatoria hayan alcanzado una adecuada cultura digital”.

En diferentes trabajos (Marquès, 2000c; Majó y Marquès, 2002), se concluye que toda persona ha de desarrollar, entre otras competencias, aquéllas relacionadas con los siguientes aspectos:

- ✓ Tomar conciencia y adoptar una actitud positiva ante las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- ✓ Conocer y dominar los equipos informáticos (hardware, software, etc.), así como las infraestructuras que favorecen y facilitan el acceso a Internet (líneas telefónicas, aspectos relacionados con el funcionamiento de las redes, por ejemplo).
- ✓ Entender las hojas de cálculo, edición de textos y bases de datos.
- ✓ Reconocer y emplear las herramientas básicas ofrecidas por la Red Internet: navegadores, correo electrónico, videoconferencias, etc.
- ✓ Definir de manera precisa y exacta la información que se desea localizar a través de la Red.
- ✓ Buscar, identificar y seleccionar información a través de Internet (conocimiento y empleo de diversos buscadores, bases de datos, realización de búsquedas por palabras, localización de páginas web,...).
- ✓ Evaluar la calidad de la información localizada (autenticidad, actualidad, contraste del contenido, autor, frecuencia con la que se actualiza, frecuencia de las consultas, etc.), así como su idoneidad para emplearla y

utilizarla en situaciones concretas (capacidad para elaborar conocimientos con la información buscada y seleccionada, así como la aplicación de estos llegado el momento de resolver determinados problemas).

- ✓ Trabajar de manera colaborativa.
- ✓ Establecer canales de comunicación a través de redes y aprovechar las posibilidades (correo electrónico, chat, por ejemplo) que estos recursos ofrecen en la totalidad de actividades que se desarrollen.
- ✓ Evaluar la eficacia y eficiencia del método utilizado para la búsqueda de información, así como para el establecimiento de comunicaciones a través de la Red, con el objetivo básico de perfeccionarla de cara a posteriores aplicaciones.
- ✓ Tratamiento de la imagen y del sonido.
- ✓ Creación y expansión multimedia.
- ✓ Desarrollar aprendizajes a través de las herramientas tecnológicas.
- ✓ Utilizar las TIC para el ocio y el tiempo libre.
- ✓ Realizar determinadas telegestiones, como, por ejemplo, las relacionadas con las Administraciones, el correo, etc.

Por tanto, siguiendo las aportaciones de Marquès (2000b, 2000c), quien, en un período de tiempo relativamente breve, no sepa “encontrar y leer” la información que, hoy en día, nos ofrecen las nuevas fuentes informativas, así como quien no sea capaz de “escribir y comunicarse” con los ordenadores y redes telemáticas, será un analfabeto funcional. Este tipo de analfabetismo presenta una vertiente instrumental (habilidad de los sujetos para emplear estas herramientas) y otra de carácter cognoscitivo (conocimientos sobre el mundo actual y sobre las aplicaciones de los recursos

tecnológicos en la totalidad de actividades que se lleven a cabo, adoptando, en todo momento, una actitud abierta y positiva). En base a esto, Majó y Marquès (2002) señalan que, desde el sistema educativo, los contenidos relacionados con las TIC que han de ofrecerse en la etapa de educación obligatoria son los siguientes:

- Sociedad actual y Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Sistemas informáticos.
- Edición de textos.
- Hojas de cálculo.
- Bases de datos.
- Búsqueda de información y establecimiento de comunicaciones a través de la Red Internet.
- Tratamiento de la imagen y del sonido.
- Creación multimedia.
- Simulación y control.

Sin embargo, al margen de esta alfabetización tecnológica, tan necesaria e imprescindible, no debe olvidarse la necesidad de que los planes docentes integren, como contenido transversal e instrumento profesional, las posibles aplicaciones que estos medios y recursos ofrecen.

Area Moreira (2001a) establece una serie de objetivos para llevar a cabo la formación en Tecnologías de la Información y de la Comunicación:

1. Dominar y manejar técnicamente cada uno de los instrumentos y herramientas tecnológicas.

2. Adquirir unos conocimientos determinados y unas habilidades específicas de cara a favorecer la búsqueda, selección, análisis, comprensión y recreación de la información a través de las TIC.
3. Interiorizar y desarrollar una serie de actitudes y valores concretos en torno a estas herramientas para evitar un posicionamiento tecnofóbico (rechazo de estos instrumentos por ser considerados maléficos) y una aceptación sumisa y acrítica de las mismas.
4. Emplear estos medios como recursos que forman parte de la vida diaria, percibiéndolos como instrumentos destinados al ocio y consumo, así como entornos que favorecen la expresión y comunicación.

Al tiempo que estas competencias van adquiriendo mayor importancia, existen otras, las denominadas informacionales, relacionadas con los contenidos a los que se puede acceder a través de los instrumentos tecnológicos. Éstas pueden ser adquiridas e interiorizadas a través de procesos de alfabetización informacional, en conexión con los de alfabetización digital. En otras palabras, lo que se pretende conseguir, a través de los procesos de alfabetización informacional, es la adquisición, por parte de las personas, de aquéllas competencias y habilidades que favorezcan el acceso y uso de la enorme cantidad de información proporcionada por estas herramientas. Entre las competencias y habilidades informacionales existentes, pueden destacarse como fundamentales las siguientes:

- Identificar, priorizar y definir, desde un punto de vista personal, las necesidades informativas: tipo de información que se desea localizar, por ejemplo.
- Diseñar una estrategia concreta para llevar a cabo la búsqueda de información: selección de los buscadores a emplear, conceptos y sinónimos clave para realizar una búsqueda adecuada, vínculos y nexos a utilizar, etc.
- Identificar las fuentes de información adecuadas: buscadores Web, bibliotecas virtuales, revistas electrónicas, etc.

- Analizar e interpretar adecuadamente la información obtenida, estableciendo y empleando, para ello, criterios de calidad: grado de objetividad y fiabilidad de la información seleccionada, actualización periódica que se hace de la misma, experiencia del autor en ese ámbito de trabajo, referencias sobre el autor, fecha, etc.

En consecuencia, estas competencias y habilidades, tanto las tecnológicas como las informacionales, deben ofrecerse a través de procesos formativos, por lo que han de estar presentes en los objetivos de la educación obligatoria y en las acciones de formación permanente que las personas desarrollen a lo largo de sus vidas. En base a esto, las Administraciones educativas han de favorecer los procesos de alfabetización, el acceso a los instrumentos tecnológicos y los recursos intelectuales necesarios para que las personas por sí mismas sean capaces de gestionar la totalidad de medios y de información disponible. Es necesario el establecimiento de nuevas fórmulas metodológicas de enseñanza-aprendizaje centradas en el sujeto, de forma que éste sea el protagonista, al tiempo que se flexibilizan las condiciones espacio-temporales que, durante mucho tiempo, han existido y, aún, hoy en día, en numerosas ocasiones, siguen estando presentes. Nos referimos, de esta forma, a los procesos de educación a distancia, a la teleformación, a la educación en línea, etc.

Para que la Sociedad de la Información y del Conocimiento pueda seguir evolucionando y manteniéndose, es necesario contar con personal cualificado (“tecnológicamente alfabetizado”), aspecto que se favorece al ofrecer y poner en marcha acciones formativas que faciliten la adquisición de unos conocimientos, aprendizajes y habilidades consideradas, hoy en día, imprescindibles. Los sistemas educativos, en consecuencia, deben actualizarse para poder ofrecer una respuesta adecuada al momento actual, por lo que los procesos de alfabetización científico-tecnológica y audiovisual deben constituir una parte integrante del currículum propio de la enseñanza obligatoria, sin quedar reducidos, exclusivamente, a las personas que se encuentran en esta etapa, puesto que dichos procesos deben estar a disposición de todos los ciudadanos, independientemente de su edad. En definitiva, deberán ponerse en marcha desde instituciones educativas regladas y no regladas, empresas, asociaciones, Administraciones Públicas, etc. En palabras de Majó y Marquès (2002: 114), “la renuncia por parte de los ciudadanos a estos elementos culturales significa una autoexclusión del sistema que dificultará su vida en sociedad y limitará su nivel de

bienestar”. En definitiva, a través de ellos, se evitará la aparición de mayores desigualdades y, en algunos casos, la exclusión del sistema social, económico, cultural y laboral.

6. Síntesis

Tras la exposición de los diferentes apartados, bloques temáticos y contenidos que configuran el presente capítulo, es lógico pensar que nos encontramos en un momento caracterizado por rasgos y factores muy diferentes a los de épocas anteriores, lo que nos lleva a situarnos en un nuevo tipo de entramado social: Sociedad de la Información y del Conocimiento.

En relación con este nuevo tipo de sociedad, no debemos caer en el reduccionismo de considerar que ésta ha sido gestada al margen del discurrir histórico, sino que se trata de una etapa más del proceso evolutivo, que comienza a gestarse a principios de la década de 1960. Las causas que provocaron esta revolución tecnológica son múltiples y variadas, a pesar de que dos de ellas puedan considerarse el eje alrededor de las cuales giran todas las demás: los avances científicos y las transformaciones y desarrollos derivados de cada uno de ellos, así como la introducción y uso generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Esta nueva sociedad se caracteriza básicamente por los siguientes aspectos: Continuos avances y desarrollos científicos; el fenómeno globalizador (que tiene lugar de forma asimétrica en los diferentes ámbitos y países, pudiendo provocar una serie de desigualdades entre ellos); presencia y rápido desarrollo e impacto de las TIC, con sus correspondientes beneficios, inconvenientes, transformaciones y modificaciones; importancia vital de la información y del conocimiento, llegando a convertirse en fenómenos clave; aparición de una nueva cultura; cambios en la totalidad de ámbitos y sectores; brecha digital y alfabetización digital.

Como consecuencia del establecimiento de un nuevo orden social, con todos los cambios y transformaciones que implica, se demanda, a un tiempo, una nueva cultura, por lo que se precisa la adopción, por parte de las personas, de una serie de competencias, habilidades y actitudes que han de favorecerse a través de acciones formativas de carácter permanente para facilitar, de este modo, su adaptación al nuevo tipo de sociedad instaurado.

En definitiva, este tipo de sociedad afecta a todos los países existentes, aunque su impacto haya alcanzado cotas diferentes en ellos: mientras los países desarrollados, disfrutan y se aprovechan de las ventajas que esta sociedad proporciona; en otros, como es el caso de los menos desarrollados, sufren sus consecuencias. Por tanto, es necesario no perder de vista tales diferencias, ni los aspectos positivos y negativos, ya que, en la medida de lo posible, debe hacerse uso de aquellos más ventajosos y adoptar una postura crítica y reflexiva con el propósito prioritario de erradicar los menos beneficiosos. Por tanto, son numerosos los retos que la sociedad actual plantea de cara a un futuro próximo.

**CAPÍTULO 4. CONCEPTUALIZACIÓN Y
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
PROFESIONALES**

CAPÍTULO 4. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

1. Origen y evolución de las competencias profesionales

Los cambios y transformaciones acontecidos a lo largo de los tiempos en todos los niveles, han tenido sus repercusiones en el ámbito laboral y en los requerimientos de profesionalidad exigidos, donde también se han sufrido las mutaciones correspondientes. La evolución histórica experimentada por los requerimientos profesionales ha pasado por diversas etapas, otorgándoles, en cada una de ellas, una denominación con significación diferente en lo que respecta a tales exigencias. Sin embargo, esta cuestión no es novedosa, ni surgió en las últimas décadas del siglo pasado, puesto que, desde finales del siglo XIX, según Sobrado (1997:84), “en las sociedades más desarrolladas surgen los oficios industriales y la formación laboral se preocupó por el aprendizaje de las <capacidades profesionales> que comprenden los saberes, aptitudes y habilidades, cuya meta es efectuar actividades relacionadas con una profesión”.

De acuerdo con Trépos (1992), Bunk (1994) y Grootings (1994), dicha evolución se plasma en tres elementos: capacidad, cualificación y competencia.

En la evolución histórica experimentada por los requerimientos profesionales desde mediados del siglo XX, la primera etapa que ha de mencionarse comprende las décadas de 1960 y 1970, en la que aparecieron las **capacidades profesionales**, entendidas como “conocimientos, destrezas y aptitudes definidas y vinculadas a una determinada profesión, donde prima la noción de tarea segmentada y aditiva, asignada a cada uno de los individuos de la organización socio-laboral” (Echeverría, Isus y Sarasola; 2001:20). Dichas capacidades, compuestas por conocimientos, destrezas y aptitudes, eran precisas y necesarias para el desempeño de actividades previamente definidas y propias de una profesión concreta (primaba la concepción de tarea segmentada y aditiva sobre la función integrada en el sistema de empresa).

Posteriormente, durante la década de 1980, las capacidades profesionales son sustituidas por las **cualificaciones profesionales**. Según estos mismos autores (Echeverría, Isus y Sarasola; 2001:20), éstas hacen referencia a los “conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una amplia gama de actividades dentro de la organización socio-laboral”.

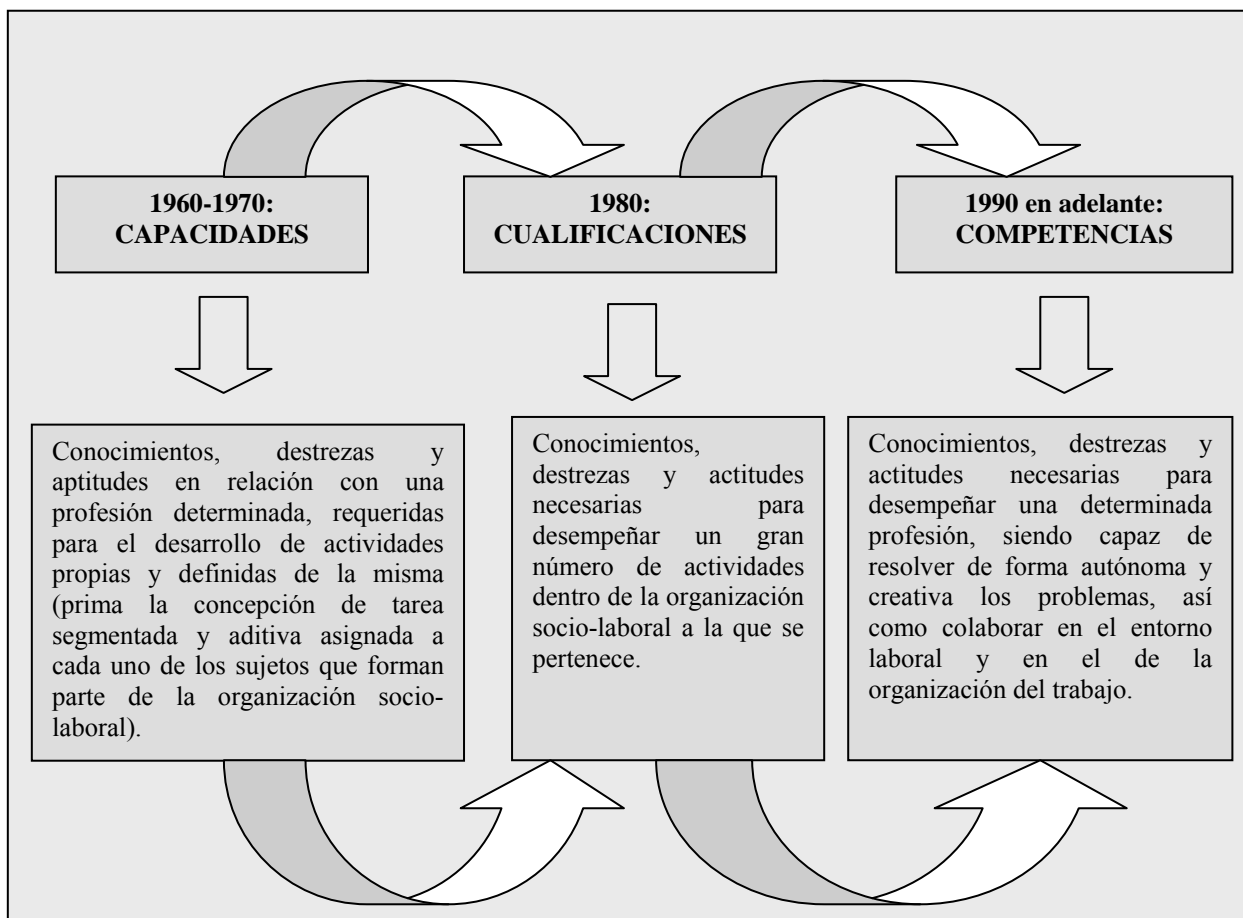
En este sentido, Bunk (1994:8) afirmaba que las cualificaciones profesionales incluían “todos los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una determinada profesión, pero además abarcan la flexibilidad y autonomía, extendiéndose así a una base profesional más amplia”. De este modo, se observa el paso de la especialización a la no especialización, y de la dependencia a la autonomía.

En la década de 1990, inmersos en una sociedad en la que de forma continuada se plantean nuevas exigencias, se produce el tránsito de las cualificaciones a las **competencias profesionales**. Este concepto, siguiendo, de nuevo, a Echeverría, Isus y Sarasola (2001) y a Echeverría Samanes (2002a), abarca los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para poder desarrollar y desempeñar la actividad laboral, para resolver de forma autónoma y creativa los problemas que surjan y para colaborar en su entorno sociolaboral, así como en la organización del trabajo.

Tomando como referencia las definiciones ofrecidas en torno a los conceptos de capacidades, cualificaciones y competencias, puede afirmarse que el tránsito de las capacidades a las cualificaciones se caracterizó, básicamente, por presentar un carácter cuantitativo, mientras que, por el contrario, el paso de las cualificaciones a las competencias profesionales presentó un carácter cualitativo, debido a que, con mayor frecuencia, se requería de los profesionales nuevas aptitudes, entre las que destacaban las relacionadas con la planificación y organización laboral, la resolución autónoma y creativa de problemas, etc. (Bunk, 1994). Por tanto, será con la aparición del término de competencias profesionales cuando comiencen a tener lugar los cambios y modificaciones referidas a las aptitudes, rasgos y características que han de reunir los profesionales de la época. Partiendo de esta idea y tomando como referencia a Alaluf y Stroobants (1994), con la competencia aparece una nueva denominación en lo que respecta a la figura del trabajador: el *homo competens* (su comportamiento está motivado por el enriquecimiento de su “cartera de competencias”), frente al *homo economicus*, predominante en el taylorismo, donde su principal interés era maximizar su remuneración económica.

En definitiva, hoy en día, el término de competencia presenta cierta trascendencia, llegando a emplearse en la totalidad de ámbitos y sectores relacionados con “la orientación, los recursos humanos, la psicología del trabajo o la evaluación de competencias de las personas para ocupar puestos”. (Sánchez García, M.F.; 2003a:276).

Gráfico 4. Evolución histórica (en los últimos tiempos) de los requerimientos profesionales.



Fuente: (Echeverría, Isus y Sarasola; 2001:20)

Si hacemos una revisión de las definiciones ofrecidas hasta el momento (relacionadas con los términos de capacidades, cualificaciones y competencias profesionales), y nos centramos en el término que prevalece hoy en día, competencias profesionales, es obvio entrever una relación entre este concepto y el entramado laboral instaurado en la actualidad. Tomando como referencia el Capítulo III del presente trabajo (Realidad de la sociedad actual: Sociedad de la Información y del Conocimiento), en el que se lleva a cabo una exposición detallada de sus principales características, así como de las transformaciones producidas, cabe recordar que, básicamente, la totalidad de cambios experimentados a nivel económico, social, cultural y tecnológico han tenido sus repercusiones en el ámbito laboral, donde se han producido mutaciones en lo que respecta a la organización de las empresas y del trabajo; cambios tecnológicos derivados de la introducción y presencia masiva de las TIC en los procesos de producción;

aparición de nuevas profesiones y ocupaciones en detrimento de otras mucho más tradicionales; asunción de nuevos valores; etc. En definitiva, según Manzanares (1997), en los últimos tiempos, han aparecido nuevos patrones profesionales que hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a) Incremento del número de habilidades y cualificaciones requeridas a los profesionales.
- b) Las habilidades tecnológicas se convierten en necesarias e imprescindibles.
- c) A diferencia de la poca importancia que, en otros momentos, se concedía a las habilidades sociales, de comunicación, de cooperación, de creatividad, de flexibilidad, de resolución de problemas, etc.; éstas se consolidan como básicas.
- d) Las habilidades y cualificaciones han de poseer un carácter multidisciplinar.
- e) Aumento considerable del volumen de trabajadores con elevado nivel de cualificación en detrimento de aquellos que poseen habilidades manuales propias de épocas anteriores.
- f) Mayor obsolescencia de las habilidades, lo que deriva en que la concepción de un empleo o una ocupación para toda la vida, característica de etapas anteriores, tiende a desaparecer.

Así pues, todos estos cambios implican y conllevan una reestructuración tanto del sistema laboral como de los trabajadores para poder afrontar, de este modo, la revolución que, hoy en día, tiene lugar. A principios de la década de 1990, cuando surgen los primeros indicios de dicha revolución, Delcourt (1991: 48) afirma que están teniendo lugar una serie de factores que influyen en la organización del trabajo y en la cualificación de los trabajadores. En líneas generales, estos eran los siguientes: “1. Gestión de flujos de información, en detrimento de la de flujos de productos; 2. Aumento de la autonomía, iniciativa, responsabilidad y creatividad en el desempeño del trabajo; 3. Pierde importancia el trabajo basado en la fuerza física para centrarse en uno

de carácter intelectual, de transmisión y procesamiento de la información. Como consecuencia, también aumentan las situaciones de estrés; 4. Predominio de los trabajadores con altos niveles de cualificación, en detrimento de aquellos que desempeñaban trabajos manuales y especializados; 5. Mayor autonomía y flexibilidad en lo que respecta al horario y lugar de trabajo; 6. Los trabajadores poseen una mayor diversidad de competencias y 7. La remuneración deja de basarse en el rendimiento y la productividad, estableciéndose en función de los objetivos logrados y los problemas o situaciones problemáticas resueltas”.

Por tanto, todo parece indicar que existe relación entre las competencias y el mundo laboral, por lo que habrá que tener en cuenta diversos aspectos de cara a la adquisición y desarrollo, en los trabajadores, de aquéllas consideradas necesarias. Estos son los siguientes:

- Los cambios producidos en el mercado laboral y las condiciones del mismo implican transformaciones en los procesos de producción, en los propios productos y en el trabajo (diversificación de productos, mayor calidad en los mismos, consumidores mucho más exigentes, etc.).
- El elevado nivel de cualificación que presentan los trabajadores en la actualidad implica que estos poseen numerosas competencias.
- La presencia de las TIC en los sistemas de producción conlleva, irremediablemente, cambios en la naturaleza del trabajo (cada vez, mucho más complejo y diversificado) y en el empleo (mucho más flexible).
- Las empresas desarrollan estrategias de gestión de personal centradas en el nivel de competencia.
- Las exigencias actuales demandan que la formación profesional se convierta en un recurso de vital importancia en lo que respecta a la promoción y desarrollo de competencias.

2. Conceptualización y definiciones

2.1. Clarificación de conceptos afines

El constructo de competencia, principal aspecto a abordar en este capítulo, al igual que sucede con otros conceptos y términos tratados a lo largo de la elaboración del presente trabajo, se caracteriza por ser ambiguo, por presentar variados y diversos significados y por haberse generalizado, con el paso del tiempo, en los diferentes ámbitos y sectores.

Ofrecer, por tanto, una definición concreta y precisa del mismo no es una tarea fácil, puesto que existen variaciones en función del ámbito en el que nos situemos (pedagógico, psicológico, sociolaboral, etc.), por lo que este término adopta significados diferentes en cada uno de ellos. Estamos, pues, ante una tarea nada fácil, ya que no existe una significación unívoca. Como podrá observarse en páginas posteriores, en las múltiples definiciones que existen al respecto, es habitual encontrar referencias a términos y conceptos diversos (capacidades, aptitudes, habilidades, cualificación, etc.), tampoco fáciles de precisar, pero que, desde un punto de vista personal, la delimitación conceptual de los mismos favorecerá la clarificación del término a estudiar. Por estos motivos, por aparecer en la mayor parte de las definiciones existentes en torno al concepto de competencia, por estar relacionados con dicho constructo o porque, en cierto sentido, pueden favorecer su comprensión, a continuación, se ofrecen algunas de las acepciones referidas a estos términos, tomando como referencia, para ello, el Diccionario de la Real Academia Española (2001) y a Moliner (2007).

- **Actitud:** Del latín <actitudo>. Entre las acepciones que presenta este término, la Real Academia Española (2001:38; Tomo I) destaca la siguiente: “disposición de ánimo manifestada de algún modo.”

- **Aptitud:** Del latín <aptitudo>. El Diccionario de la Real Academia Española (2001:189; Tomo I) define este concepto como “capacidad para operar competentemente en una determinada actividad”. Por su parte, Moliner (2007:225; Tomo I) se refiere a este término como “capacidad, disposición” o como “circunstancia de servir para una determinada cosa”. Complementariamente, es oportuno apuntar otra acepción al respecto, aportada por Cuervo (1994: 582; Tomo I), quien define la aptitud como la “capacidad y

disposición para el buen desempeño o ejercicio de un negocio, de una industria, de un arte, etc.”

- **Apto:** Del latín <aptus>, de <apere> (adaptar). Este concepto, según la Real Academia Española (2001:189; Tomo I), aplicado a personas, significa “idóneo, hábil, a propósito para hacer alguna cosa”. Mientras, Moliner (2007:225; Tomo I), lo define como “capaz, útil en general o para determinado trabajo, servicio o función.”
- **Capacidad:** Del latín <capacitas, -atis>. Tomando como referencia el Diccionario de la Real Academia Española (2001:435; Tomo I), en una de las acepciones recogidas, dicho término hace referencia a la “aptitud, talento, cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo”. Por su parte, Moliner (2007:505; Tomo I) concibe la capacidad como “cualidad o circunstancia consistente en ser capaz de cierta cosa” y como “inteligencia, en general, o para determinada cosa.”
- **Capaz:** Del latín <cápax, -acis>, <capere>. Este término se define como “apto, con talento o cualidades para algo” (Real Academia Española, 2001:436; Tomo I). Otro significado es el aportado por Moliner (2007: 505, Tomo I), quien lo considera como “de tales condiciones de inteligencia, preparación, actividad, etc. que sirve para el trabajo o misión de que se trata.”
- **Cualificado:** Del latín <qualificare>. Este término se define como “el trabajador que está especialmente preparado para una tarea determinada” (Real Academia Española, 2001: 694; Tomo I). Moliner (2007: 466; Tomo I), en la definición que ofrece al respecto, hace referencia a la persona por su función o profesión o bien aplica este concepto a las cosas. En el caso de las personas, esta autora considera al sujeto “acreditado de apto para cierta cosa”, mientras que, en la aplicación de este concepto a las cosas, lo entiende como “con todos los requisitos necesarios.”

- **Destreza:** (de diestro). La Real Academia Española (2001: 805; Tomo I) lo define como “habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo”. Moliner (2007: 973; Tomo I), por su parte, lo entiende como “cualidad de diestro: agilidad y habilidad para hacer cierta cosa o las cosas en general.”

- **Habilidad:** Del latín <habilitas, -atis>. Según la Real Academia Española (2001: 1182; Tomo II), se define como “capacidad y disposición para algo”, “cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza”, “enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña”. Por su parte, Moliner (2007:9, Tomo II) lo define como “destreza, pericia. Cualidad de hábil”, “astucia o picardía”, “gracia. Acción que revela un grado de inteligencia o habilidad sorprendente en quien la realiza.”

- **Hábil:** Del latín <habilis>. Este concepto se define como “ser capaz y dispuesto para cualquier ejercicio, oficio o ministerio”, “apto para algo” (Real Academia Española, 2001: 1182; Tomo II). Moliner (2007:9; Tomo II) lo entiende como la “aptitud para hacer bien las cosas o para una cosa determinada, o para la actividad a la que se refiere el nombre a que se aplica este adjetivo.”

Aclarados los diversos conceptos que, con frecuencia, aparecen en las acepciones existentes en torno al término de competencia, de forma previa a la presentación de diversas definiciones que ayuden a clarificar el significado de dicho constructo, cabe aclarar que, en ocasiones, se emplean diferentes denominaciones para referirse a un mismo aspecto. Por este motivo, a continuación, se presenta un cuadro (Lévy-Leboyer, 1997:11), en el que se recogen los términos empleados en ciertos idiomas para referirse a las habilidades o competencias.

Cuadro 11. Términos empleados en diferentes idiomas para referirse a las habilidades o competencias.

IDIOMA	HABILIDADES	COMPETENCIAS
INGLÉS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skills 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competences ▪ Competencies
ALEMÁN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fertigkeiten ▪ Gewandtheit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetenzen ▪ Fähigkeiten ▪ Qualifikationen
DANÉS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faerdigheder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetencer
ESPAÑOL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades ▪ Destrezas ▪ Capacidades ▪ Talentos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias ▪ Cualificaciones
FRANCÉS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilités ▪ Compétences 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences ▪ Qualifications
GRIEGO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dexiothtez ▪ Dexiohtes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tkanothtez ▪ Ikanothtes
HOLANDES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencies ▪ Geschiktheden ▪ Beroepskwalificaties ▪ Bevoegheid
ITALIANO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abilità ▪ Capacità 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competenze ▪ Cualificazióne
PORTUGUÉS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidade ▪ Destreza 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia

Fuente: Levy-Leboyer, C. (1997:11)

Clarificados los conceptos que se relacionan o emplean en la definición del constructo de competencia, así como los términos usados en diferentes idiomas, de ahora en adelante, nos centraremos en realizar una delimitación conceptual del término objeto de estudio en el presente capítulo.

2.2. Delimitación conceptual

2.2.1. Estudio léxico del término competencia

Etimológicamente, el término competencia procede del verbo latino <competere>, que, en un principio, significaba “ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse, coincidir.” (Corominas, 2000:163). Este término, con posterioridad, recibe otras acepciones como “responder a”, “corresponder a”, “ser propio de”, “ser aplicable a”, “ser suficiente”, “estar en buen estado”, etc.

Del verbo latino <competere>, derivan otros conceptos como el adjetivo <competens-entis>, participio presente de <compeo>, (“competente”, “conveniente”, “apropiado para”, “persona a quien compete o incumbe alguna cosa”, “conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte”) (Diccionario de la Real Academia Española, 2001:604, Tomo I) y los sustantivos <competio-onis> (“competición en juicio”) y <competitor-oris> (“competidor, concurrente, rival”).

Siguiendo a Corominas (2000:163), desde el siglo XI, en la lengua castellana, se han empleado dos verbos procedentes del verbo latino “competere” (competir y competer) para referirse al término de competencia. Ambos, a pesar de poseer un origen semántico idéntico, son diferentes en lo que respecta a su contenido pero, sin embargo, los dos integran, desde la óptica semántica, el ámbito de la competencia. Con el propósito de clarificar cada uno de ellos, puede decirse que <competir> significa “rivalizar con, pugnar con, contender”, derivándose de él, los sustantivos <competencia>, <competición>, <competidor>, <competitividad> y el adjetivo <competitivo>, mientras que <competer> presenta como significado “pertenecer a algo”, “incumbir”, derivándose de éste, el sustantivo <competencia> y el adjetivo <competente>, entendidos ambos en el sentido de adecuado, apto. En síntesis, puede afirmarse que el concepto de competencia es común a ambos verbos lo que puede provocar confusión, equívocos y mayor complejidad de cara al establecimiento de un significado concreto para este término.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001:604; Tomo I), el término <competencia> procede del sustantivo latino <competentia>, cuyos significados son “incumbencia”, “aptitud, idoneidad”. Por otra parte, existen términos relacionados con él, como sucede con el adjetivo competente <competens-entis>, que significa “bastante”, “proporcionado”, “adecuado” y “dícese de la persona a quien compete o

incumbe alguna cosa” o “buen conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte”. El verbo <competir>, por su parte, en una de sus acepciones, es definido como “igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades”.

2.2.2. Algunas definiciones al respecto

No debe olvidarse la existencia de múltiples y variadas definiciones en relación con este término, por lo que, de ahora en adelante, se exponen algunas de ellas, con el propósito de descubrir y entrever sus diferentes acepciones, lo que servirá de base para la elaboración de una definición personal al respecto. Éstas son las siguientes:

- **Montmollin (1984:122):** “Conjuntos estabilizados de saberes y de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica sin un nuevo aprendizaje.”
- **INEM (1987:115):** “Conjunto de conocimientos, “saber hacer”, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.”
- **Le Boterf (1991:55):** “Conjunto de saberes, técnicas y aptitudes que son directamente útiles y aplicables en el contexto particular de una situación de trabajo.”
- **Alex (1991:23):** “Conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades, que se adquieren durante los procesos de socialización y de educación de los individuos.”
- **Jessup (1991:6):** “Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y puede también incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional.”
- **Ballesteros (1992:203):** “Requisitos para el desempeño eficaz del puesto de trabajo, considerando siempre las tres vertientes antes señaladas: cognitiva, actitudinal y práctica.”

- **Walker (1992:1-2):** “Los atributos (conocimientos, habilidades, actitudes) que permiten a un individuo o grupo desempeñar un papel o conjunto de tareas en el nivel apropiado de calidad o éxito (según un estándar apropiado) y hace de ese individuo o grupo competente en ese papel.”
- **Alaluf y Stroobants (1994:47):** “La competencia se define como el uso y la adaptación, por parte de las empresas y en función de sus exigencias, del acervo individual de formación, principalmente escolar. Así, para un trabajador, ser competente significa encontrar su orientación, acceder al empleo, asumir responsabilidades y hacerse un lugar, es decir, ser capaz de responder a las necesidades de la empresa.”
- **Bunk (1994:9):** “Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.”
- **Field (1994:8):** “Tipo de habilidades, conocimientos y actitudes que constituyen la base de una práctica profesional efectiva.”
- **Moore y Theunissen (1994:70):** “Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran el puesto de trabajo concreto.”
- **Parkers (1994:24):** “Capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.”
- **Gonczi y Athanasou (1996:269):** “Compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.”

- **Montmollin (1996: XIII):** “La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos,...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas) y los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia).”
- **Parry (1996:50):** “Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan a gran parte de un trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y de desarrollo.”
- **Ginisty (1997:17):** “La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos.”
- **Hutmacher (1997:45):** “Capacidad general basada en conocimientos, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante compromiso con prácticas educativas.”
- **Le Boterf (1997:48):** “Saber combinatorio... Cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saber hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares.”
- **Levy-Leboyer (1997:54):** “Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Una competencia es un conjunto de conductas organizadas, en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso. Se trata de comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente, en situaciones de test, pues ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos

adquiridos. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.”

- **Rueda Serón y otros (1997:450):** “Capacidades para realizar roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en el empleo. Incluyen la anticipación de problemas, la evaluación de las consecuencias del trabajo y la facultad de participar activamente en la mejora de la producción.”

- **Bakke-Seeck (1998:123):** “El concepto de <competencia profesional> se ha de referir no sólo a las competencias técnicas o mercantiles tradicionales, sino que se ha de entender –según definiciones habituales en las ciencias de la educación- como una combinación de <conocimientos>, <destrezas>, <actitudes> y <modos de comportamiento>.”

- **Le Boterf (1998: 150):** “... las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el saber actuar que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes, ...); el querer actuar que se refiere a la motivación y al compromiso personal del individuo; el poder actuar que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo.”

- **Tejada (1999a:7):** “Conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser –conocimientos, procedimientos y actitudes-) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional.”

- **Guerrero (1999:346):** “Se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines.”

- **Comellas (2000a:89):** “La persona competente no sólo aplicará el <saber> que ha aprendido, sino que también <actuará> globalmente analizando el contexto, valorando la oportunidad de sus decisiones, <saber hacer>, a la vez que se implicará personal y profesionalmente, <saber estar>, con su actuación.”
- **Sebastián y Sánchez García (2000:102):** “Conductas organizadas que enlazan con las características y cualidades de la persona, y con sus conocimientos, a través de la experiencia práctica por lo que suponen un dominio real de la tarea.”
- **Echeverría, Isus y Sarasola (2001:25):** Definen la Competencia de Acción Profesional (CAP) como “el proceso de activación de la cualificación que una persona posee y se precisa para:
 - hacer frente de forma efectiva –con nivel y calidad de desempeño requeridos- a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo,
 - resolver los problemas que surjan de forma autónoma y creativa y
 - colaborar con la organización del trabajo y en su entorno sociolaboral.”
- **Sobrado (2001:50):** “Dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades para realizar con efectividad determinadas actividades que corresponden a una profesión.”
- **Xunta de Galicia (2001b:11):** “Capacidad de aplicar lo que se sabe para conseguir realizar las actividades y funciones laborales de acuerdo con los niveles requeridos en la producción y en el empleo y para solucionar los problemas que se derivan de los cambios en la producción.”
- **Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y Formación Profesional,** (BOE de 20 de junio, Art. 7.3.a): “Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.”

- **Agudelo (2002:23):** “Posee competencia laboral quien dispone de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver, en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo.”

- **Irigoin y Vargas (2002:47):** “Combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un saber actuar movilizándolo todos los recursos.”

- **Navío (2002:2):** “Conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.”

- **Sobrado y otros (2002a:411-414):** “La competencia profesional se interpreta como el disponer de un conjunto de aptitudes, capacidades y habilidades para realizar con efectividad una serie de actividades que pertenecen a una profesión, en función de los niveles que se esperan en el empleo en sí mismo. (...). La competencia hace referencia a los roles, funciones y tareas realizadas por un profesional (en su incumbencia) para desarrollar de un modo adecuado e idóneo en su puesto de trabajo (suficiencia) y que son objeto y resultado de un proceso de formación y cualificación profesional.”

- **Rodríguez Moreno (2006:52):** “Habitualmente, una persona competente es aquella que sabe afrontar situaciones complejas o resolver problemas utilizando sus conocimientos y su capacidad de “saber cómo”. En plural, tener competencias significa poseer ciertas características personales (conocimientos, habilidades, desempeño o consecuciones, etc.) que conducen a un resultado, adaptándose a una situación concreta en un ambiente determinado.”

2.2.3. Hacia una definición de competencia

Son numerosas las definiciones que existen en torno al concepto de competencia, prueba de ello son las presentadas, debiendo considerarlas como un extracto de todas las existentes. Tomando como referencia las acepciones anteriores, es oportuno, como paso previo a la elaboración de una definición personal, realizar un análisis de los principales componentes que, desde el punto de vista de cada uno de los autores citados, se consideran parte integrante de la competencia profesional, así como la finalidad básica de la misma.

Cuadro 12. Análisis de los principales componentes que integran la competencia profesional así como la finalidad de la misma

AUTOR	PRINCIPALES COMPONENTES	FINALIDAD
Montmollin, M. (1984).	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes. • Saber hacer. • Conductas. • Procedimientos. • Razonamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
INEM (1987).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • “Saber hacer”. • Habilidades. • Aptitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeñar y desarrollar, por parte de los profesionales, los roles de trabajo en función de los niveles requeridos para el empleo.
Le Boterf, G. (1991).	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes. • Técnicas. • Aptitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser aplicadas en un contexto particular de una situación de trabajo.
Alex, L. (1991).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Capacidades. • Modelos de comportamiento. • Habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---

AUTOR	PRINCIPALES COMPONENTES	FINALIDAD
Jessup, G. (1991).	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas. • Cualidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un trabajo particular. • Actuar en un rol profesional.
Ballesteros, B. (1992).	<ul style="list-style-type: none"> • Requisitos cognitivos. • Requisitos actitudinales. • Requisitos prácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeñar eficazmente un puesto de trabajo.
Walker, J.C. (1992).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Habilidades. • Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeñar un papel o conjunto de tareas dentro del nivel apropiado de calidad o éxito.
Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994).	<ul style="list-style-type: none"> • Acervo individual de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar la orientación adecuada para el sujeto. • Acceder al empleo. • Asumir responsabilidades. • Ser capaz de responder a las necesidades de la empresa.
Bunk, G.P. (1994).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Destrezas. • Aptitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer una profesión. • Resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible. • Colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.
Field, B. (1994).	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades. • Conocimientos. • Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir la base de una práctica profesional efectiva.
Moore, A. y Theunissen, A.F. (1994).	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar el conjunto de tareas que configuran un puesto de trabajo concreto.
Parkers, D. (1994).	<ul style="list-style-type: none"> • Saber. • Saber hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.

AUTOR	PRINCIPALES COMPONENTES	FINALIDAD
Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996).	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y tareas a desempeñar en determinadas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Montmollin, M. (1996).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Habilidades. • Metaconocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Parry, S.B. (1996).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Habilidades. • Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Ginisty, D. (1997).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Saberes-hacer. • Recursos del ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Hutmacher, W. (1997).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Experiencia. • Valores. • Disposiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Le Boterf, G. (1997).	<ul style="list-style-type: none"> • Saber combinatorio. • Equipamiento de la persona (saberes, saber hacer, cualidades, experiencia,...) y equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares.
Lévy-Leboyer, C. (1997).	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorios de comportamientos. • Conjunto de conductas organizadas, comportamientos observables (aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo misiones profesionales precisas.

AUTOR	PRINCIPALES COMPONENTES	FINALIDAD
Rueda Serón, A. y otros (1997).	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en el empleo: anticiparse a problemas, evaluar las consecuencias del trabajo y participar activamente en la mejora de la producción.
Bakke-Seeck, S. (1998).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Destrezas. • Actitudes. • Modos de comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Le Boterf, G. (1998).	<ul style="list-style-type: none"> • Resultado de tres factores: <ul style="list-style-type: none"> - Saber actuar (conocimientos, saber hacer,...). - Querer actuar (motivación, compromiso personal del individuo). - Poder actuar (existencia de un contexto, una organización de trabajo y condiciones sociales adecuadas para adoptar responsabilidades). 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Tejada, J. (1999a).	<ul style="list-style-type: none"> • Saber (conocimientos). • Saber hacer (procedimientos). • Saber estar y saber ser (actitudes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer una profesión.
Guerrero, A. (1999).	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas. • Conocimientos. • Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las actividades de una ocupación, incluidas aquellas nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y en ocupaciones afines.
Comellas, M.J. (2000a).	<ul style="list-style-type: none"> • Saber. • Saber hacer. • Saber estar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el saber. • Actuar, analizando el contexto. • Valorar sus decisiones. • Implicarse personal y profesionalmente con su actuación.

AUTOR	PRINCIPALES COMPONENTES	FINALIDAD
Sebastián, A. y Sánchez García, M ^a .F. (2000).	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas organizadas. • Características y cualidades personales. • Conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar una tarea.
Echeverría, B; Isus, S. y Sarasola, L. (2001).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos (saber). • Procedimientos (saber hacer). • Actitudes (saber estar y saber ser). 	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar las tareas demandadas por una profesión en un puesto de trabajo concreto. • Resolver de forma autónoma y creativa los problemas que se planteen. • Colaborar en la organización del trabajo y en el entorno sociolaboral.
Sobrado, L.M. (2001).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Actitudes. • Capacidades. • Habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar con efectividad determinadas actividades propias de una profesión.
Xunta de Galicia (2001b).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las actividades y funciones laborales de acuerdo a los niveles requeridos en la producción y en el empleo. • Solucionar los problemas derivados de los cambios en la producción.
Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y Formación Profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.
Agudelo, S. (2002).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Habilidades. • Aptitudes. • Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeñar eficazmente situaciones específicas de trabajo. • Resolver, de forma autónoma y flexible, los problemas derivados del ejercicio de las funciones. • Colaborar en el entorno profesional y en la organización de su trabajo.

AUTOR	PRINCIPALES COMPONENTES	FINALIDAD
Irigoin, M. y Vargas, F. (2002).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Habilidades. • Actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar desempeños adecuados en un contexto dado.
Navío, A. (2002).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Habilidades. • Actitudes. • Valores. • Normas. • Atributos personales: capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc. • Experiencias personales y profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Sobrado, L.M. y otros (2002a).	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitudes, capacidades y habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar con efectividad actividades propias de una profesión, en función de los niveles que se esperan en el empleo en sí mismo. • Desarrollar de forma adecuada e idónea los roles, funciones y tareas propias de su puesto de trabajo.
Rodríguez Moreno, M ^a . L. (2006).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Habilidades. • Saber hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar situaciones complejas. • Resolver problemas. • Obtener un resultado, adaptándose a una situación concreta en un ambiente determinado.

A la vista de este cuadro, son varios los aspectos que deben resaltarse. Haciendo referencia, en primer lugar, desde el punto de vista de los diferentes autores, a los componentes que integran las competencias, a continuación, se adjunta un cuadro en el que se sintetiza la información referida a este aspecto.

Cuadro 13. Componentes que integran las competencias

COMONENTES AUTORES	Saberes/ Conocimientos/ Requisitos cognitivos	Metacnocimientos	Saber hacer/ procedimientos/ habilidades/ destrezas	Actitudes (saber estar/ saber ser)	Aptitudes/ Capacidades	Cualidades	Comportamientos/ Conductas	Rasgos de personalidad/ características cualidades personales	Normas/ Valores	Experiencia	Contexto
Montmollin, M. (1984).	✕		✕				✕				
INEM (1987).	✕		✕		✕						
Le Boterf, G. (1991).	✕		✕		✕						✕
Alex, L. (1991).	✕		✕		✕		✕				
Jessup, G (1991).			✕			✕					
Ballesteros, B. (1992).	✕		✕	✕							
Walker, J.C. (1992).	✕		✕	✕							
Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994).	✕										
Bunk, G.P. (1994).	✕		✕		✕						✕
Field, B. (1994).	✕		✕	✕							
Moore, A. y Theunissen, A.F. (1994).					✕						
Parkers, D. (1994).	✕		✕								
Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996).	✕		✕	✕					✕		✕
Montmollin, M. (1996).	✕	✕	✕								
Parry, S.B. (1996).	✕		✕	✕							
Ginisty, D. (1997).	✕		✕								✕
Hutmacher, W. (1997).	✕								✕	✕	
Le Boterf, G. (1997).	✕		✕			✕				✕	✕

En líneas generales, del cuadro anterior, se desprenden, los siguientes aspectos:

1.- Las competencias profesionales no están formadas por un solo componente, sino que se configuran por elementos de diversa índole.

2.- Según los autores estudiados, los principales elementos que integran las competencias profesionales son: saberes/ conocimientos/ requisitos cognitivos; saber hacer (procedimientos, habilidades y destrezas); y saber ser/ saber estar (actitudes). Así lo reflejan los siguientes datos: El saber es reflejado por el 88,57% de los autores, mientras que el saber hacer lo recoge el 77,14%. Por su parte, el saber ser/ saber estar es mencionado por un 40% de los autores. En consecuencia, a la vista de las definiciones presentadas y del estudio y análisis realizado sobre las mismas, puede deducirse que los principales elementos que conforman las competencias profesionales son: conocimientos, habilidades/ destrezas y actitudes.

3.- En relación con las actitudes (saber ser/ saber estar), cabe apuntar que existen algunas acepciones que, desde principios de la década de 1990, tienen en cuenta este elemento. Sin embargo, será a finales de este decenio o, incluso, a comienzos del siglo actual, cuando éste cobre mayor presencia y protagonismo en las definiciones. Por tanto, las actitudes son un elemento más reciente que los conocimientos y habilidades/ destrezas. Esta cuestión se refleja en la puntuación obtenida por éstas (mencionadas por el 40% de los autores).

4.- En base a los principales componentes de las competencias (aquéllos que obtienen una mayor puntuación), se conforman dos dimensiones básicas que configuran la competencia profesional. Hablamos de la dimensión profesional - aspectos técnicos- (compuesta por el saber y el saber hacer) y la dimensión personal (formada por el saber ser y el saber estar). Ambas dimensiones estarán presentes en el constructo de competencia.

5.- El contexto logra una presencia media en las definiciones analizadas (34,28%).

6.- En relación con el contexto, al igual que sucedía anteriormente con las actitudes, cabe apuntar que se trata de un elemento que empieza a ser incluido en las definiciones a mediados-finales de la década de 1990, aumentando su presencia a medida que transcurren los años. Por tanto, debe concebirse como un elemento clave de la competencia, ya que ésta ha de estar en conexión con un contexto concreto y unas condiciones específicas.

7.- Los componentes de las competencias señalados en menor medida por los autores hacen referencia a los metaconocimientos (2,86%), las cualidades (5,71%), las normas/ valores y la experiencia (citados ambos por el 8,57% de los autores), los rasgos de personalidad y cualidades personales (11,43%), así como los comportamientos y conductas (14,28%).

8.- A pesar de que los elementos anteriores sean los menos citados al definir dicho término, algunos de ellos tienen mayor presencia con el paso del tiempo (finales de la década 1990-principios del siglo XXI): rasgos de personalidad/ cualidades personales; normas/ valores y experiencia.

9.- No debe olvidarse que los valores y las normas están poco presentes en las definiciones presentadas, al igual que sucede con los aspectos éticos, todos ellos fundamentales en la actualidad. Algo parecido sucede con las cuestiones referidas a la creatividad, no presentes en ninguna de las definiciones, pero que, sin embargo, son primordiales en la sociedad actual, llegando, incluso, a considerarse como una competencia imprescindible para los profesionales de hoy en día.

10.- Desde siempre, elementos como saberes/ conocimientos; habilidades/ destrezas; y actitudes han estado presentes, con mayor o menor intensidad, en las diversas definiciones ofrecidas. Sin embargo, elementos como el contexto, normas/ valores, experiencia, rasgos de personalidad, comportamientos y conductas comienzan a aparecer como parte integrante de la competencia casi a finales de la década de 1990-principios del siglo XXI, por lo que su consideración es reciente. En definitiva, partiendo del análisis realizado, desde un punto de vista personal, las competencias han de estar constituidas por los siguientes elementos: saberes/ conocimientos; habilidades/ destrezas; actitudes; capacidades/ aptitudes; conductas/

comportamientos; contexto profesional; experiencia; normas éticas/ valores; creatividad y combinación/ repertorio de recursos.

A pesar de la complejidad que entraña la tarea de definir el concepto de competencia profesional, debe afirmarse que el análisis realizado, así como los resultados obtenidos, guarda relación con el que, en su día, llevó a cabo Tejada (1999a), quien en una revisión, estudio y análisis de definiciones en torno al término que nos ocupa, concluyó que, en las diversas definiciones estudiadas, existían rasgos comunes. Estos son los siguientes:

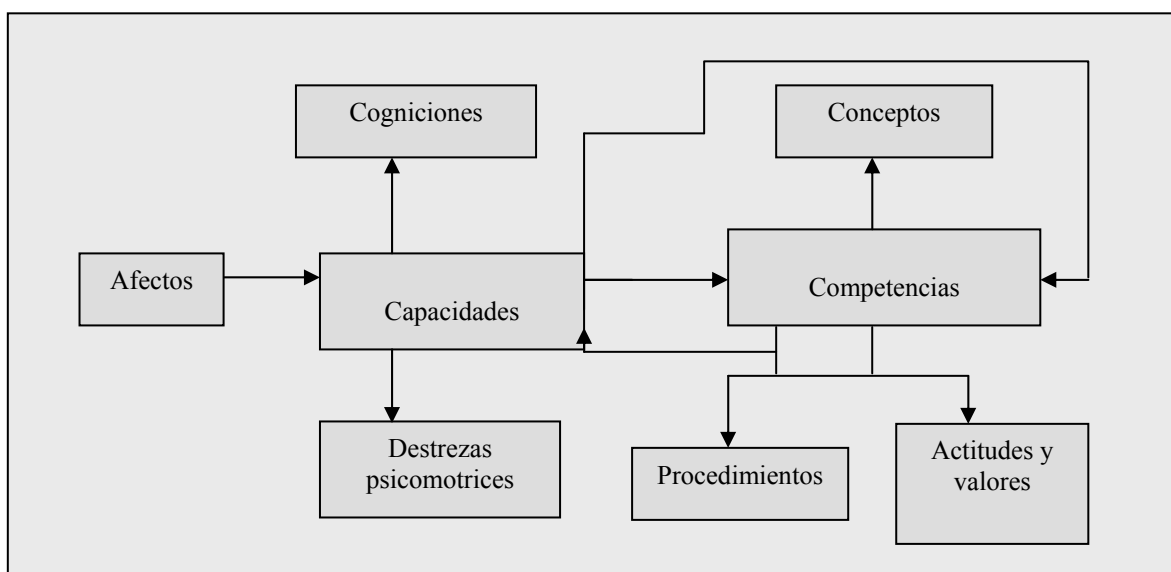
- a) *Las competencias profesionales comprenden el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados entre sí, de forma que han de favorecer que la persona, en su labor profesional, sea capaz de “saber”, “saber hacer” y “saber estar”.*

De acuerdo con esta afirmación, si el sujeto es capaz de dominar la totalidad de elementos enumerados –conocimientos, procedimientos y actitudes-, será capaz de actuar de manera eficaz en las diferentes situaciones profesionales en las que se encuentre, por lo que, desde esta perspectiva, desarrollará eficazmente su trabajo, las actividades, funciones y roles que le correspondan. Sin embargo, el término competencia, tomando como referente lo que acaba de comentarse, no presenta, hasta el momento, ningún aspecto que lo diferencie del de capacidad, pudiendo llegar, incluso, en un principio, a considerarse conceptos análogos, a pesar de que el proceso de capacitación sea un elemento esencial en la adquisición y desarrollo de competencias. No obstante, no debe caerse en el error de considerar el “ser capaz” y el “ser competente” como sinónimos, ya que ambas expresiones tienen significados claramente diferenciados.

Dicho término, como se ha explicitado en páginas anteriores, se refiere a la posesión y dominio integral de determinadas características que favorecerán en la persona la capacidad para saber y poder actuar, es decir para que el sujeto “sea capaz de”. Entre los diversos elementos que configuran las competencias, requieren especial atención las capacidades, elemento básico e imprescindible para que una persona adquiriera la competencia y, por tanto, se convierta en competente.

En relación con esta idea, Sobrado y otros (2002a: 415) afirman que “a través del dominio de las capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotoras, mediante procesos de aprendizaje y formación, se adquieren las competencias que, a su vez, incrementan el nivel de las capacidades con lo que el proceso se transforma en una espiral ascendente y centrífuga y se llega a la concepción de la formación permanente que consiste en lograr más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades del sujeto”.

Gráfico 5. Conexión de las capacidades con las competencias



Fuente: Sobrado, L.M. (2001:51)

- b) *Las competencias sólo se pueden definir en la acción*, por lo que poseer unas determinadas capacidades no significa ser competente, ya que la competencia no se halla sólo en las capacidades y recursos que la persona posee, sino que la movilización y la puesta en práctica que se haga de los mismos es imprescindible para calificar a alguien de competente. Es decir, para ser competente, se requiere la implementación de todos los recursos (repertorio, combinación de ellos). En consecuencia, se puede afirmar que la adquisición de los diversos saberes (saber –conocimiento-; saber hacer –procedimiento-; saber ser y saber estar –actitud-) no es suficiente para ser competente, sino que es necesaria la utilización de los mismos. En relación con esto, es preciso hacer referencia a Le Boterf (1994), quien afirmaba al respecto que el ser capaz de transferir el saber o la acción es un valor añadido. Sobrado y otros (2002a), por

su parte, ponen de manifiesto que, a través de la puesta en práctica de la competencia, un sujeto consigue ser competente.

Hay otro aspecto que no debe quedar en el olvido. Tomando como referente a Le Boterf (1994), el saber hacer no debe reducirse a una imitación, aplicación y uso rutinario de los recursos (diversos saberes) que la persona posee –este aspecto se aproximaría más a la capacidad que a la competencia-, sino que el saber-hacer, saber actuar implica y lleva consigo un conjunto de acciones, en donde el desarrollo y realización de cada una de ellas depende, bien de modo parcial o total, del cumplimiento de todas las demás. En otras palabras, podría afirmarse la necesidad de encadenar, conectar en la competencia unas instrucciones con otras, de modo que éstas se apliquen conjuntamente, ya que su aplicación aislada no es suficiente. Sobrado y otros (2002a:416) afirman que “hacer simplemente sin actuar secuencialmente es poner en práctica una técnica o efectuar un movimiento sin una proyección y la secuenciación consiguiente”.

Debe tenerse en cuenta la necesidad de que el saber actuar ha de ser validado, puesto que “la competencia sólo existe si ha realizado sus pruebas delante de otros. Si una persona se autodeclara ser competente, debe correr el riesgo de tener que probarlo o demostrarlo” (Le Boterf, 2001:92).

- c) *La experiencia constituye un elemento necesario e imprescindible de la competencia.* “No es suficiente con verificar qué elementos son los que constituyen las competencias y hemos de recurrir a cómo se configuran. En este sentido, puede no ser suficiente con el proceso de capacitación (posibilitador de capacidades y apoyado en la formación), sino que la experiencia es esencial en este ámbito” (Sobrado, 2001:52). En el proceso de adquisición de competencias, denominado comúnmente de capacitación, la experiencia es un elemento nuclear.

El proceso de adquisición de competencias se caracteriza, entre otros aspectos, por presentar un carácter dinámico y por poder realizarse a través de un proceso permanente, es decir, a lo largo de la vida activa de los sujetos, constituyendo un elemento de flexibilidad y adaptación a la evolución y continuos cambios experimentados en los empleos, ocupaciones, tareas, etc.

Sobrado y otros (2002a: 416), siguiendo las afirmaciones formuladas en su día por Levy-Leboyer (1997), afirman que “el concepto de competencia va ligado al

de desarrollo y, así, como resultante del proceso de adquisición de competencias se incrementa también el ámbito de las capacidades y se accede a un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a ellas, iniciándose de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones en un continuum constante.”

- d) Al igual que la experiencia es un elemento básico en la competencia, *el contexto se convierte en un elemento clave, nuclear.*

La competencia está en conexión con un contexto concreto y con las condiciones del mismo, en donde ésta se evidencia, por lo que no puede hacerse una interpretación de la misma al margen del contexto y del ambiente particular en el que ésta se manifiesta.

Cada situación requiere una respuesta contextualizada, por lo que el sujeto, a partir de la combinación tanto de los recursos que posee y de los que están a su disposición, como de la flexibilidad y adaptabilidad que caracteriza a las competencias, puede obtener la respuesta más acorde y adecuada para cada una de las realidades (Parkers, 1993). Sin embargo, no es necesario un tipo de competencias concreto para cada contexto, independientemente de que cada situación demande una respuesta concreta y contextualizada, ya que si esto sucediese, se requerirían infinidad de competencias.

Comentadas diferentes cuestiones sobre los elementos que conforman la competencia profesional, a continuación, se realiza un análisis sobre la finalidad básica de las mismas.

FINALIDADES AUTORES	Desarrollar, ejercer una profesión, un trabajo o las actividades de una ocupación/ Desempeñar roles, tareas, funciones de trabajo en base a niveles requeridos de empleo/ nivel adecuado de calidad o éxito/ efectividad.	Realizar nuevas actividades, enfrentarse a nuevas situaciones del área profesional o de ocupaciones afines.	Colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.	Anticiparse a los problemas.	Resolver de forma flexible, autónoma y creativa problemas profesionales.	Responder a necesidades de la empresa.	Participar activamente en la mejora de la producción.	Adaptarse a un contexto concreto. Análisis del mismo.	Evaluar consecuencias del trabajo.	Asumir responsabilidades.
Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996)										
Montmollin, M. (1996).										
Parry, S.B. (1996).										
Ginisty, D. (1997).										
Hutmacher, W. (1997).										
Le Boterf, G. (1997).							*			
Lévy-Leboyer, C. (1997).	*									
Rueda Serón, A. y otros (1997).	*			*			*	*		
Bakke-Seeck, S. (1998).										
Le-Boterf, G. (1998)										
Tejada, J. (1999a).	*									
Guerrero, A. (1999).	*	*								

FINALIDADES AUTORES	Desarrollar, ejercer una profesión, un trabajo o las actividades de una ocupación/ Desempeñar roles, tareas, funciones de trabajo en base a niveles requeridos de empleo/ nivel adecuado de calidad o éxito/ efectividad.	Realizar nuevas actividades, enfrentarse a nuevas situaciones del área profesional o ocupaciones afines.	Colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.	Anticiparse a los problemas.	Resolver de forma flexible, autónoma y creativa problemas profesionales.	Responder a necesidades de la empresa.	Participar activamente en la mejora de la producción.	Adaptarse a un contexto concreto. Análisis del mismo.	Evaluar consecuencias del trabajo.	Asumir responsabilidades.
Comellas, M.J. (2000a).								*		
Sebastián, A. y Sánchez García, M ^a .F. (2000).	*									
Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (2001).	*		*		*					
Sobrado, L.M. (2001).	*									
Xunta de Galicia (2001b).	*				*					
Ley Orgánica 5/2002	*									
Agudelo, S. (2002).	*		*		*					
Irigoin, M. y Vargas, F. (2002).								*		
Navío, A. (2002).										
Sobrado, L.M. y otros (2002a).	*									
Rodríguez Moreno, M ^a .L. (2006).					*			*		

Del cuadro anterior, se deducen los siguientes aspectos:

- Más de la mitad de los autores (57,14%) apuntan que la finalidad básica de las competencias es servir de base para:
 - a) Desarrollar, ejercer una profesión, un trabajo o las actividades de una ocupación.
 - b) Desempeñar roles, tareas, funciones de trabajo en base a niveles requeridos de empleo/ nivel adecuado de calidad o éxito/ efectividad.
- Sin embargo, a pesar de la importancia que presenta la finalidad apuntada en el párrafo anterior, no debe olvidarse que ser competente implica algo más, la asunción y desarrollo de otros factores. Una persona competente, por tanto, ha de ser capaz de:
 1. Resolver de forma flexible, autónoma y creativa los problemas profesionales o situaciones problemáticas que se planteen.
 2. Adaptarse a un contexto concreto, llevando a cabo, en todo momento, un análisis del mismo.
 3. Colaborar en el entorno profesional, así como en la organización del trabajo.
 4. Desarrollar nuevas actividades, enfrentarse a situaciones novedosas, propias del área profesional a la que pertenece el sujeto o de ocupaciones afines.
 5. Anticiparse a los problemas.

- La totalidad de finalidades mencionadas con anterioridad, no consideradas prioritarias por los autores estudiados, pero no, por ello, desde una perspectiva personal, menos importantes, comienzan a tomarse en consideración a finales de la década de 1990 o, incluso, a comienzos del siglo actual. Su justificación puede hallarse en que, con el paso del tiempo, la persona competente ha de ser algo más que capaz de desarrollar un trabajo, unas tareas o funciones propias de una determinada ocupación, ya que, como veremos, con posterioridad, al trabajador actual se le demandan nuevas exigencias.

Como síntesis a la delimitación conceptual del término competencia, realizada a lo largo del presente apartado, cabe ofrecer, ahora sí, una primera aproximación y posición personal en torno a este concepto. Por tanto, puedo afirmar que la competencia profesional es entendida como el conjunto integrado y combinado de saber, saber hacer y saber ser/ saber estar, susceptible de ser reconocido y acreditado, adquirido a través de procesos de aprendizaje formales y no formales y/o a través de la experiencia profesional. Se orienta al desarrollo efectivo de actividades y tareas propias de una profesión u ocupación, incluyendo, complementariamente, su transferencia a nuevas situaciones; la resolución creativa, autónoma y flexible de problemas; así como la colaboración con el entorno y organización del trabajo, adaptándose, en todo momento, a un contexto determinado.

3. Enfoques teóricos de las competencias

Partiendo de las definiciones presentadas en torno al concepto de competencia, puede afirmarse que, en todas y cada una de ellas, existe, de forma implícita o explícita, un componente teórico, lo que plantea la existencia de diversas y variadas teorías, enfoques o planteamientos en torno al constructo objeto de estudio en el presente capítulo.

A lo largo del tiempo, son varios los autores que han presentado sus respectivas clasificaciones en lo que respecta a las teorías y enfoques existentes en torno a esta temática. A modo de ejemplo, puede señalarse el trabajo realizado por Jones y More (1995), quienes se referían a los siguientes planteamientos teóricos, Teoría de Levi Strauss, Chomsky y Piaget, en lo que respecta a aquellas concepciones que conciben la competencia como estructuras profundas. Citaban, también, en relación con la teoría de la Gestalt, el principio sintetizador; la teoría de Bourdieu (entendida como operaciones

de hábito); la de Bernstein (como código); el conductismo (como comportamientos, operaciones); las teorías etnográficas (como realizaciones de logro); etc. (Sobrado, 2001:54).

Sin embargo, Gonczi (1994) y Gonczi y Athanasou (1996) adoptan y emplean un planteamiento más globalizador sobre las diferentes teorías y enfoques existentes en torno a las competencias profesionales. Tomando como referencia este planteamiento, presentan los siguientes enfoques: Conductista, Generalista y Relacional o Integrado.

3.1. Conductista

Dentro de este enfoque, la competencia se interpreta dentro de los comportamientos y conductas discretas que están relacionadas con la finalización de tareas atomizadas. La finalidad básica de este enfoque consiste en especificar y concretar de modo transparente las competencias, con el propósito de que no existan disconformidades ni desacuerdos en lo que respecta a aquello que es entendido y representa una realización satisfactoria (Hall y Jones, 1976; Tejada, 1999a).

Este enfoque teórico no se preocupa por las vinculaciones y las conexiones que existan o puedan llegar a existir entre las diferentes tareas e, incluso, ignora aquellos factores que pueden favorecer y contribuir a su modificación (dentro de este enfoque, la totalidad se concibe como la suma de las partes).

En lo que respecta a la evaluación de las competencias, desde el enfoque conductista, ésta se lleva a cabo a través de la observación directa de la realización en la que se aplican las competencias a evaluar. (Krumboltz y Thoresen, 1969).

Durante las décadas de 1960 y 1970, este enfoque logró su máxima influencia, a pesar de que, en la actualidad, es objeto de numerosas y fuertes críticas como consecuencia del carácter positivista y reduccionista que presenta, así como por ignorar y no tener en cuenta ni los procesos subyacentes ni los procesos de grupo. Igualmente, se le acusa de conservador por ignorar el juicio profesional en la realización de competencias de modo inteligente (Wolf, 1995).

En consecuencia, puede concluirse que este enfoque es inapropiado e inadecuado para conceptualizar el trabajo profesional en el momento actual, sin olvidar que dicho modelo ofrece serias e importantes dudas de carácter metodológico.

3.2. Genérico

Los orígenes de este enfoque se pueden hallar en las investigaciones que McClelland (1973) llevó a cabo como consecuencia de la insuficiencia que mostraban, en aquel momento, los tests tradicionales existentes para predecir el éxito en el desempeño profesional. A partir de todo esto y como consecuencia de los trabajos realizados por este autor, la descripción de los factores de éxito se centró en las características y comportamientos propios de las personas, en detrimento de los inventarios de tareas y atributos propios de los puestos de trabajo.

Este enfoque considera las características personales que reúne un sujeto como importantes, llegando, incluso, a decir que son decisivas, ya que constituyen la base para la realización de acciones efectivas en múltiples situaciones. Igualmente, se priorizan diversos aspectos como los procesos de conocimiento, trabajo en equipo, liderazgo, capacidad de pensamiento crítico, etc. que sirven para establecer las bases de lo que podrían ser las características más específicas o más transferibles. Por tanto, las competencias, en este enfoque, se conceptualizan como características generales, pero sin tomar en consideración el marco contextual en el que se aplican o se ponen en práctica (Rey, 1996). Sin embargo, a pesar de que este enfoque presente avances en relación con el anterior, no está libre de críticas, destacando aquéllas que hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a) Carencia de determinadas evidencias que corroboren y ratifiquen la existencia de competencias genéricas.
- b) Existencia de dudas acerca de su transferibilidad.
- c) Descontextualización de la competencia y su abstracción de las situaciones concretas en las que éstas son aplicadas.

3.3. Integrado o Relacional

La principal pretensión de este enfoque consiste en aunar el enfoque genérico de los atributos generales con el contexto en el que tales atributos son aplicados.

Considera, también, las combinaciones complejas que se pueden realizar con los atributos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores), así como la función que, en un momento determinado y en una situación concreta, los profesionales le pueden atribuir. En consecuencia, la competencia, dentro de este planteamiento teórico, se concibe como relacional, lo que lleva a que, en función de las necesidades planteadas por cada situación concreta, se impliquen unos u otros atributos con el objetivo de buscar y adoptar la solución más adecuada y apropiada para cada una de las situaciones planteadas.

Además, “la relevancia del contexto queda implícita en la definición, adquisición y realización de las competencias de modo que éstas sólo pueden expresarse mediante prácticas sociales definidas contextualmente y que se relacionan con las normas teóricas y expectativas derivadas del propio contexto” (Sobrado, L.M. y otros 2002a:419-420).

En otras palabras, la competencia, dentro del enfoque integrado o relacional, se concibe como aquel conjunto estructural, complejo e integrado por atributos necesarios y precisos para llevar a cabo acciones inteligentes en situaciones específicas. Desde un punto de vista amplio, holístico y genérico, la competencia, de acuerdo con Echeverría Samanes (2002b:16), se plantea “como aquello que contempla tanto las tareas desempeñadas, como los atributos personales que permiten desarrollarlas con eficiencia y eficacia, así como los requerimientos del contexto socio-organizativo donde se llevan a cabo”. A través de este enfoque, se obvian los problemas derivados del enfoque conductista, así como las controversias del enfoque genérico.

A pesar de que el modelo integrado o relacional no deba entenderse como la solución teórica al problema existente en torno a las competencias, como consecuencia del riesgo que pueda entrañar esta decisión, sí debe afirmarse que, de los diversos planteamientos teóricos presentados, es el enfoque que, hoy en día, mejor satisface las exigencias teóricas, permitiendo superar y rebasar con creces las limitaciones e inconvenientes planteados por los dos anteriores.

4. Tipología de las competencias profesionales

4.1. Técnicas, metodológicas, sociales y participativas

De forma similar a lo que acontece al realizar una aproximación conceptual al término de competencia, donde encontramos múltiples y variadas definiciones, también se han formulado diversas clasificaciones respecto a la tipología de competencias existentes.

Alex (1991) incluye, en su clasificación, dos tipos de competencias: **técnicas** y **sociales**. De acuerdo con este autor, las de carácter técnico hacen referencia al repertorio de elementos científicos, conocimientos técnicos, técnicas de trabajo y capacidades específicas requeridas y necesarias para poder desempeñar, eficazmente, una profesión. Por otra parte, las competencias sociales incluyen aquellas orientaciones, valores, comportamientos, etc. que deben estar presentes en la estructura social tanto del puesto de trabajo como de tareas concretas.

Este autor apunta una diferencia clave entre ambos tipos de competencias: las técnicas (conocimientos, capacidades técnicas, etc.) son mensurables, es decir, pueden medirse de forma directa, mientras que las sociales (actitudes, comportamientos, capacidades de planificación y ejecución) no lo son.

Bunk (1994), por su parte, establece un clasificación basada en cuatro tipos de competencias, considerados todos ellos necesarios en un entramado social caracterizado, desde hace años, por la presencia de continuos cambios a todos los niveles, lo que implica la necesidad de nuevas tipologías de competencias, consideradas básicas e imprescindibles, de cara a desarrollar, de forma adecuada, los diferentes trabajos y tareas. Esta clasificación incluye la competencia técnica, metodológica, social y participativa. Resultado de la integración de todas ellas, surge la **competencia de acción**. Por tanto, la competencia técnica y social, apuntada por Alex (1991), se ve ampliada, en este momento, por aquella de carácter metodológico y participativo. A continuación, de forma breve, se expone cada una de las tipologías planteadas por Punk (1994):

1ª.- Técnica: Dominio de aquellos conocimientos, habilidades que hacen que un sujeto se convierta en experto en lo que respecta a los contenidos, tareas, etc. de su ámbito de trabajo.

2ª.- Metodológica, referida a la posibilidad que le ofrece a la persona de aplicar la técnica y/o procedimiento más adecuado en el desarrollo de cada una de las tareas y actividades que le son encomendadas. Complementariamente, dicha competencia también implica la capacidad de que el sujeto encuentre, de forma autónoma e independiente, las soluciones idóneas para las diversas problemáticas que se le planteen, así como la capacidad de transferir, a nuevas situaciones, las experiencias y logros que previamente ha adquirido y, por tanto, posee.

3ª.- Competencia Social: Hace referencia a aquellos aspectos que permiten a la persona, a través de la comunicación y de una actitud activa, colaborar, cooperar, de forma comunicativa y constructiva, con otros sujetos, pudiendo manifestar, de este modo, un entendimiento interpersonal y un comportamiento orientado al grupo. Sobrado (1997:86) apunta al respecto que “las capacidades sociales en la intervención orientadora se conectan con la sociabilidad y con el desarrollo de habilidades interpersonales como el altruismo, la honradez, la actitud de colaboración, la solidaridad, rectitud, trabajo en equipo, etc”.

4ª.- Competencia Participativa o Cooperativa, necesaria para que la persona sepa y, en consecuencia, pueda, por un lado, participar y colaborar en aspectos relacionados con el entorno laboral y con la organización de su puesto de trabajo, mientras que, por el otro, sea capaz de organizar, adoptar decisiones y aceptar determinadas responsabilidades.

Bunk (1994), tal y como se ha comentado con anterioridad, considera que la integración de la totalidad de competencias descritas favorece lo que él denomina **competencia de acción**. En otras palabras, para este autor, aquella persona que posea los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión; resuelva, autónoma y creativamente, las problemáticas que se le planteen y sea capaz de colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo, estará en posesión de dicha competencia. En relación con esta idea, Agudelo (2002) afirma que es necesario que los diferentes tipos de competencias (consideradas parciales, pero que llegan a constituir una competencia laboral general) se adquieran simultáneamente en los procesos y acciones formativas, de forma que se consiga la integración de todas ellas en lo que Bunk y él denominan competencia de acción. Dicha competencia se manifestará, con

posterioridad, a través del desempeño eficaz que la persona realice en situaciones concretas de trabajo. Estas competencias, por tanto, no han de concebirse ni aplicarse de forma aislada, sino que han de ser integradas como partes que configuran un todo común.

Se adjunta, a continuación, un cuadro en el que, de acuerdo con Bunk (1994:10), se especifican los diferentes contenidos que conforman cada uno de los tipos de competencia que, en su conjunto, constituirán los propios de la competencia de acción.

Cuadro 15. Contenidos de las diferentes tipologías de competencias

COMPETENCIA TÉCNICA	COMPETENCIA METODOLÓGICA	COMPETENCIA SOCIAL	COMPETENCIA PARTICIPATIVA
-Continuidad.	-Flexibilidad.	-Sociabilidad.	-Participación.
-Conocimientos, destrezas, aptitudes.	-Procedimientos.	-Formas de comportamiento.	-Formas de organización.
-Trasciende los límites de la profesión. -Relacionada con la profesión. -Profundiza la profesión. -Amplía la profesión. -Relacionada con la empresa.	-Procedimiento de trabajo variable. -Solución adaptada a la situación (resolución de problemas). -Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos. -Capacidad de adaptación.	* <u>Individuales</u> : -Disposición al trabajo. -Capacidad de adaptación y de intervención. * <u>Interpersonales</u> : -Disposición a la cooperación. -Honradez. -Rectitud. -Altruismo. -Espíritu de equipo.	Capacidad de: -Coordinación. -Organización. -Relación. -Convicción. -Decisión. -Responsabilidad. -Dirección.

Fuente: Bunk (1994:10)

De la clasificación realizada por Bunk acerca de las diferentes competencias y de los contenidos incluidos en cada una de ellas, tal y como se observa en la tabla anterior, se deduce que un profesional, para convertirse en una persona competente, ha de reunir

diferentes y diversas competencias. En primer lugar, requiere una capacidad técnica que le permita ser experto en su ámbito de trabajo, lo que implica que ha de poseer los conocimientos y destrezas necesarias para dominar las tareas y contenidos de dicho trabajo. En segundo lugar, ha de poseer una competencia metodológica que le favorecerá el empleo y utilización, en principio, del procedimiento más adecuado para las tareas encomendadas y para las circunstancias e imprevistos que vayan surgiendo. En consecuencia, el sujeto, de forma autónoma e independiente, podrá encontrar las soluciones a las situaciones o problemáticas planteadas, al tiempo que podrá transferir sus conocimientos y/o experiencias a nuevas situaciones. En tercer lugar, el sujeto necesita una competencia social que le permita comunicarse e interactuar con otras personas, lo que favorecerá su colaboración y trabajo con otros sujetos de forma constructiva, mostrando, paralelamente, un comportamiento de comunicación y entendimiento interpersonal orientado al grupo. Finalmente, la persona ha de estar en posesión de una competencia participativa, lo que le posibilitará participar en el entorno de trabajo, en la organización de su puesto de trabajo, la capacidad de decidir y organizar, así como la asunción de responsabilidades. En definitiva, son todos estos tipos de competencias, con sus respectivos contenidos, los que favorecerán la competencia de acción.

Otra de las clasificaciones elaboradas al respecto es la de Echeverría Samanes (1996), quien, en la misma línea que Bunk (1994), considera que la persona que posea la competencia de acción, deberá poseer y demostrar la combinación de las siguientes competencias básicas:

- **Técnica**, constituida por aquellos conocimientos y saberes especializados, vinculados a un determinado ámbito profesional concreto, que permitirán, al sujeto, el dominio, como experto, de los contenidos y tareas que conforman su actividad laboral.
- **Metodológica**, centrada en la aplicación y puesta en práctica en situaciones concretas de trabajo de aquellos conocimientos que la persona posee, de modo que el sujeto sea capaz de seleccionar y emplear, en cada tarea, el procedimiento más adecuado; de resolver, autónomamente, las dificultades y problemáticas que surjan; y de transferir, a nuevas situaciones, las experiencias previas que posea.

- **Participativa**, referida a prestar atención a la evolución del mercado laboral, a la predisposición para la comunicación y el entendimiento interpersonal, a la cooperación y comunicación con otras personas, aspectos todos ellos que implican un comportamiento orientado al grupo, realización de acuerdos interpersonales, etc.
- **Personal**, basada en la clarificación, por parte de la persona, de sus valores, opiniones y convicciones, de modo que todos sus actos sean acordes con ellas; en el autoconocimiento y en una imagen realista de sí mismo; en la adopción de decisiones; asunción de responsabilidades y en la relativización de dificultades, problemáticas o, incluso, frustraciones.

Este autor concluye que, para ser profesional, no sólo basta con el saber (competencia técnica) y el saber hacer (competencia metodológica), sino que también se requiere saber estar (competencia participativa) y saber ser (competencia de personalidad). En consecuencia, afirma que la competencia técnica no ha de hacer referencia, exclusivamente, a aquellas capacidades que permiten el desempeño de una profesión, sino que, también, ha de incluir un conjunto amplio de conocimientos y facultades, considerados, hoy en día, necesarios e imprescindibles para poder desarrollar un amplio número de tareas y actividades. Así pues, se requieren capacidades como las relacionadas con la búsqueda, selección, tratamiento y difusión de la información, análisis y resolución de problemas, toma de decisiones, etc. En relación con la competencia social, hay que apuntar que, en ésta, han de tener cabida las capacidades, actitudes, comportamientos, etc. que exige el contexto social-administrativo en el que se desarrollan múltiples actividades y tareas. Dentro de este tipo de competencias, pueden hallarse algunas más vinculadas a la persona, otras en mayor conexión con el trabajo o profesión, con el entorno en el que se desempeñan las actividades, etc. De acuerdo con esto, la competencia técnica englobaría, a un tiempo, la metodológica, mientras que la social abarcaría, también, la competencia participativa.

Otros autores que siguen una línea idéntica a la presentada hasta el momento para clasificar las competencias profesionales son Barreda (1995, 1996), Sobrado (1997), Mertens (1998), Tejada (1999a) o Möller (2001). Todos ellos coinciden en señalar que un profesional con futuro requiere estar en posesión de competencias técnicas (saber),

competencias metodológicas (saber hacer), competencias participativas (saber estar) y competencias de personalidad (saber ser).

En definitiva, hoy en día, el término competencia va más allá de la mera especialización técnica (conocimientos y capacidades relacionados con una materia y, por tanto, especializados) e implica “una competencia personal y metodológica claramente marcada, cifrada en cualificaciones clave de tipo material, formal y social, como por ejemplo la capacidad de comunicación y colaboración, el dominio de técnicas de formación y de trabajo o facultades decisorias y de participación” (Ott, 1999:57). Así pues, siguiendo a Ott (1997, 1999), los factores que dan lugar a las competencias profesionales son: conocimientos profesionales, autonomía de pensamiento y de actuación, cooperación interpersonal e intereses técnicos como factor motivacional.

4.2. Genéricas y específicas

Otra de las líneas seguidas para realizar taxonomías en lo que respecta a las competencias profesionales, muy diferente a la empleada en las presentadas con anterioridad, es aquella, también defendida por diversos autores, que identifica la existencia de dos tipos de competencias: las genéricas y las específicas.

Lévy-Leboyer (1997) especifica que las primeras de ellas, competencias genéricas (también denominadas transversales), son aquellas que poseen mayor nivel de transferibilidad de unas profesiones a otras, mientras que las específicas hacen referencia a aquellas propias de una ocupación determinada. Esto ha supuesto, en algunas ocasiones, la identificación de competencias genéricas (macrocompetencias) frente a otras mucho más específicas y, en consecuencia, propias de una profesión (Tejada, 1999a).

Mazariegos y otras (1999) siguen la misma clasificación que la apuntada por Lévy-Leboyer (1997), afirmando que, de las competencias genéricas, deben tenerse en cuenta las capacidades cognoscitivas o aptitudes; los conocimientos que la persona haya adquirido a nivel teórico y a través de experiencias; las tendencias de su comportamiento o actitudes; sus valores y rasgos de personalidad, así como sus habilidades y destrezas.

Por tanto, en una primera aproximación a la clasificación realizada por estos autores, podría afirmarse que las competencias genéricas abarcarían capacidades comunes a profesiones diversas o al conjunto de un grupo de profesiones, caracterizándose éstas

por poseer un nivel elevado de transferibilidad de unas a otras. Por el contrario, las competencias específicas serían las propias de una ocupación determinada, de donde se deduce que cada una de las ocupaciones existentes tendría unas competencias concretas y específicas.

Sebastián y Sánchez García (2000:79) defienden que “los perfiles profesionales exigen una serie de *competencias específicas*, pero igualmente otras *competencias generales* que son fácilmente transferibles y necesarias para casi todos los ámbitos profesionales, como las capacidades para comunicarse, para comprender los condicionamientos sociolaborales, para moverse en su entorno, y para tomar decisiones”.

Años más tarde, Sánchez García (2003a), partiendo de las competencias genéricas y específicas, identifica dos tipologías – básicas y profesionales- que, a pesar de otorgarles denominaciones diferentes, se basan en los dos grandes grupos mencionados con anterioridad.

Las competencias básicas, también denominadas generales o transferibles, hacen referencia a aquéllas que pueden ser empleadas en ámbitos laborales diferentes. En este tipo de competencias, tendrían cabida las “lecto-escritoras, matemáticas y otras de tipo instrumental, así como las que tienen que ver con la cultura informática, de comunicación, emocionales, relacionales, cognitivas, etc”. (Sánchez García, M^a.F., 2003a:279). Una de sus principales características es su nivel de transferibilidad a cualquier ámbito.

Mientras, las competencias profesionales, también conocidas bajo la denominación de competencias específicas o no transferibles, son aquéllas propias de un empleo o conjunto de puestos afines, por lo que no son aplicables en una amplia variedad de empleos. Estamos, por tanto, ante competencias muy concretas.

Navío (2001), de forma similar a los autores mencionados, sigue esta misma línea para llevar a cabo la clasificación de competencias, identificando unas de tipo genérico (aquéllas propias de un conjunto de perfiles profesionales pertenecientes a una familia profesional determinada) y otras específicas (consideradas como propias de un perfil profesional concreto y determinado).

Aclarada la diferenciación entre competencias básicas, comunes, genéricas, transversales, clave o nucleares y competencias específicas, profesionales o no transferibles, debemos reflexionar sobre la concepción del trabajo que impera en nuestros días.

En épocas anteriores, el trabajo era considerado y concebido como la ejecución simple de un conjunto de tareas, lo que implicaba, solamente, la necesidad de que el sujeto estuviese en posesión de aquellas competencias relacionadas con el saber hacer de esas tareas concretas. Hoy en día, por el contrario, el trabajo ya no es un proceso tan sencillo, en el que sólo se requiere la ejecución y desarrollo de un número determinado de tareas, sino que están presentes nuevos aspectos y muchos otros compromisos. Estamos inmersos, pues, desde hace años, en un proceso en el que no son suficientes las competencias específicas del trabajo concreto que desempeñamos (competencias de primer nivel), sino que son necesarias otras muchas, lo que nos lleva a deducir que otras competencias, consideradas de segundo y tercer nivel, son, hoy en día, imprescindibles (Zabalza y Cid, 1998). Por tanto, en el momento actual, en lo que respecta a la visión dominante en torno al trabajo, son necesarias las siguientes capacidades: aquéllas relacionadas con el uso y la manipulación adecuada de la ingente cantidad de información existente; capacidad de moverse y adaptarse a contextos caracterizados por continuos cambios y transformaciones; capacidad de adoptar decisiones en base a diversos criterios; capacidad de reflexión sobre las actuaciones que se llevan a cabo y sobre los resultados obtenidos en cada una de ellas; capacidad de evaluación, etc.

Aubrun y Orofiamma (1990) afirmaban que, además de las competencias básicas y profesionales, se requerían otro tipo de competencias denominadas, según ellos, de “tercera dimensión”, referidas éstas a las actitudes, comportamientos sociales, capacidades creativas, etc. En definitiva, serían competencias de carácter transversal que, según estos autores, pertenecerían a las siguientes categorías:

- a) *Competencias sobre comportamientos profesionales y sociales*, referidas, básicamente, a las funciones profesionales o competencias técnicas o de producción, así como a la aptitud de cooperación, capacidad de toma de decisiones, iniciativa y responsabilidad, propias todas ellas de una organización abierta.
- b) *Competencias basadas en actitudes*, compuestas por conceptos propios del ámbito afectivo, emocional y cognitivo en distintas dimensiones e integrados en la estructura personal. Se manifiestan en el ejercicio de una función profesional, en acciones específicas de saber hacer relacionadas con la comunicación, la imagen de sí mismo y la capacidad de adaptación al cambio.

- c) *Competencias referidas a capacidades creativas*, que implican la capacidad de improvisar, lo que favorece la adaptación a los continuos y acelerados cambios que se producen: búsqueda de soluciones y del saber hacer aplicativo.
- d) *Competencias centradas en actitudes existenciales y éticas*, reflejadas en aquellos valores transversales adquiridos a través de la formación desarrollada en un contexto concreto y expresadas mediante una forma de ser determinada. Se refieren a aspectos propios de las siguientes actitudes: capacidad de situarse como actor social; capacidad de acomodación de las aportaciones sociales y culturales de su propia vida; capacidad de análisis crítico y capacidad de autoformación.

En esta misma línea, Rial (1997:100-101) apuntaba que “las nuevas concepciones de la organización del trabajo, las nuevas tecnologías, las nuevas formas de producción y las relaciones sociales en la empresa crean situaciones de dominio de nuevas competencias que dan pie a las llamadas <competencias de tercer nivel>”. Por tanto, estamos ante la necesidad de que existan competencias con carácter transversal.

Rey (2000) destaca la importancia que tienen las competencias transversales, ya que las personas deberán aplicarlas en su vida personal, profesional y social. La movilidad profesional es una característica básica de la sociedad y del momento actual, por lo que la capacidad para afrontar esta nueva situación vendrá dada por la adquisición que las personas hagan de los saber-hacer especializados y de las competencias adaptativas. Por tanto, las competencias transversales deberán jugar un papel importante en las diferentes disciplinas escolares.

Otros autores que toman en consideración este tipo de competencias son Rubio y Guerrero. Rubio (1999) se refiere a las competencias transversales como el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance, propias de una variada gama de tareas. Por su parte, Guerrero (1999) considera este tipo de competencias como aquellas que atraviesan las distintas ramas u ocupaciones de la producción y los servicios en base a los distintos niveles de realización profesional. Estas competencias incluirán los conocimientos aplicados de idiomas, informática y de materias como el derecho, la economía, la sociología o la psicología.

Por otro lado, Echeverría Samanes (2002b:19) define este tipo de competencias como “un cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes trabajos y contextos

diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas”. Según este mismo autor (2002a), las competencias transversales se hallarían en las participativas y personales.

En base a lo expuesto, si llevamos a cabo una comparación entre las diversas tipologías presentadas, la competencia técnica se relaciona, en mayor medida, con las competencias específicas, mientras que la competencia social y participativa tendría mayor conexión y correspondencia con las competencias clave o genéricas. Por su parte, la competencia metodológica podría decirse que se encuentra en el medio, es decir, entre las competencias específicas y las genéricas.

Las nuevas demandas reales y los continuos cambios, aspectos planteados por la sociedad actual en general, así como por el mercado laboral en particular, ponen de manifiesto la dimensión de profesionalidad de los sujetos, siendo necesaria, pues, la confluencia, en la persona, de varios tipos de competencias. De este modo, en primer lugar, destacan las competencias clave o genéricas que, en base a su polivalencia y grado de generalidad, podrán ser aplicadas en diferentes contextos, profesiones, tareas y/o actividades. Éstas, básicamente, son de tipo personal y social y, en el momento actual en el que nos encontramos, tienen que ver con las habilidades de comunicación; habilidades para informar y manejar información; capacidad para trabajar en equipo; cooperación y colaboración; comprensión y manejo de tecnologías de la información y de la comunicación; solución creativa de problemas; pensamiento crítico; autoestima; autoconocimiento; autoconfianza; iniciativa propia; creatividad; responsabilidad; etc.

En segundo lugar, las competencias específicas, mucho más relacionadas con el ámbito de la especialización, harán referencia a aquellas propias de un perfil profesional concreto. Estaríamos, pues, ante competencias mucho más concretas que se desarrollan en conexión con el proceso de profesionalización de las personas, frecuentemente, de carácter técnico y metodológico. (Sánchez García, M^a.F.: 2003a).

En definitiva, podría decirse que ambas tipologías, tanto las generales (más ligadas a los aspectos personales, sociales y participativos debido al componente actitudinal que poseen) como las específicas (en mayor conexión con los aspectos técnicos y metodológicos), son necesarias e imprescindibles en el momento actual.

5. Cualificación profesional

De forma muy similar a lo que acontece con el concepto de competencia profesional, el término de cualificación profesional presenta, también, numerosas y diversas definiciones. Estamos, por tanto, ante un nuevo constructo polisémico que, entre los diversos significados que plantea, puede llegar a interpretarse de manera bipolar; esto es, como el nivel de clasificación laboral y salarial o como la certificación o titulación requerida para el ejercicio profesional.

El concepto actual de cualificación presenta un significado muy “societal”, ya que depende de la relación establecida entre los sistemas de formación y las estructuras del sistema laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización laboral. Por este motivo, en los diferentes países de la Unión Europea, en base a la evolución de estas relaciones, pueden observarse cualificaciones referidas bien a títulos educativos, a características de categorías laborales como las profesiones, a clasificaciones salariales, a puestos de trabajo dentro de la empresa o bien a combinaciones particulares de estos criterios. Todo ello hace que la cualificación se considere un concepto abstracto, lo que dificulta, a nivel europeo, el desarrollo de algún tipo de instrumento válido para la movilidad y la transparencia, ya que se parte de una concepción muy diversificada de dicho término (Grootings, 1994).

Según Rial (1997), las referencias existentes en torno a este constructo se centran en aspectos como el análisis del trabajo, el mercado laboral, la formación para el trabajo o el trabajo como construcción social.

Tomando como referencia a Thompson (1989), puede afirmarse que, al hablar de cualificación profesional, no estamos ante un concepto de reciente creación u originado en los últimos años, sino que, en la cultura europea, se considera básico y fundamental desde hace siglos. Este mismo autor afirma que, en la actualidad, el término inglés “skill” (habilidad, destreza) aún conserva el sentido que poseía durante la Edad Media, haciendo referencia, desde aquel momento, al razonamiento mental y a la capacidad práctica.

Numerosos autores coinciden en afirmar que la importancia que adquiere este término encuentra su justificación a partir del siglo XVIII, momento en el que comienzan a aparecer, de la mano de historiadores y economistas, trabajos y estudios centrados en describir el nacimiento del mundo occidental, basado, prácticamente, en el incremento del trabajo especializado y cualificado.

En el siglo XIX, Marx, Ruskin, Morris y Braverman, entre otros críticos sociales y sociólogos contemporáneos, insistían “en las contradicciones internas a esta especialización y en su consiguiente capacidad de destrucción, aunque, en última instancia, progresiva como motor del cambio social” (Barreira, 2002:47).

De forma previa a la presentación de algunas definiciones en lo que respecta al término a estudiar en el presente bloque de contenidos, cabe apuntar que la terminología empleada para hacer referencia al mismo no ha presentado un carácter unitario, a pesar de que el concepto de cualificación profesional haya adquirido un considerable nivel de consolidación en el ámbito de la formación profesional. Diferentes denominaciones se han impuesto en los diversos países europeos (“qualifikationen” –en Alemania-; “skills” –en Inglaterra- y “qualifications” –en Francia-, entre otros) para referirse a la capacidad que posee una persona para el trabajo, conformada por una competencia técnica y una competencia social.

Son numerosos los autores que han tratado de definir y clarificar este término, por lo que, a continuación, se ofrecen diversas acepciones con el propósito de servir de base a la conceptualización de dicho constructo.

Alex (1991:23) define el término de cualificación como “el conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades, que se adquieren durante los procesos de socialización y de educación de los individuos.” Este autor entiende las cualificaciones profesionales como modelos de intercambio social en el mercado de trabajo, dependientes tanto de la oferta (aquellas cualificaciones que son requeridas para los diferentes puestos de trabajo) como de la demanda (cualificaciones potenciales que un sujeto o un grupo de personas poseen como ofertantes de prestaciones laborales).

Por su parte, Le Boterf (1991:52) entiende que la cualificación profesional permite “1. Comprender y dominar una situación profesional específica y reproducirla dentro de un entorno y en el conjunto del proceso de producción. Incluye, pues, la capacidad de participar en la evolución de una situación de trabajo y 2. Trasladarse a otras situaciones de trabajo en el seno de la misma empresa o en empresas diferentes.” Por tanto, para este autor, la cualificación profesional ni se reduce, simplemente, a poseer conocimientos y experiencias relacionadas con el desarrollo normalizado de tareas concretas, ni se circunscribe a la adaptación a un puesto de trabajo, sino que, complementariamente, ha de permitir y favorecer otros aspectos.

Echeverría Samanes (1992:177) define el término de cualificación como “la capacidad para el trabajo relacionada con la persona, integrada por una competencia técnica (elementos científicos y conocimientos técnicos específicos de la profesión, técnicas de trabajo, capacidades) y una competencia social (intereses, valores, comportamientos) en la estructura social del puesto de trabajo o tarea.” En esta definición, la cualificación presenta una doble dimensión, la cual se explicita en el modelo ofrecido por Alex (1991), en el que se hace referencia al trabajador y al puesto de trabajo, ocupando la profesión un lugar intermedio entre ambos. Del puesto de trabajo, se desprenden aquellas capacidades y expectativas requeridas para su desempeño; y del trabajador la cualificación con sus competencias técnicas y sociales correspondientes. En definitiva, según este autor, la cualificación se halla configurada por la competencia técnica (elementos y componentes referidos al puesto de trabajo) y por la competencia social (aspectos personales y comunicativos).

Con posterioridad, Echeverría Samanes (2002a) ofrece otra definición en torno a este concepto, entendiéndolo, en este momento, como el conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos por la persona a través de los procesos de socialización, educación y formación realizados, de forma que las cualificaciones podrían concebirse como el “potencial” que cada sujeto posee y que sería puesto en práctica en el momento de desempeñar y desarrollar determinadas tareas y trabajos. En otras palabras, la cualificación profesional sería aquella capacidad potencial que una persona posee de cara a desempeñar las funciones, tareas y actividades propias de un puesto de trabajo.

Rial (1997:115) entiende por cualificación profesional “el potencial de un individuo en capacidades y habilidades intelectuales conseguidas a través de la formación y la práctica que le permiten realizar tareas de forma autónoma, reflexionar sobre la propia práctica y adquirir nuevas formaciones.”

La Xunta de Galicia (2001b:11) considera la cualificación como “una especificación oficial –es decir, con validez nacional- de la competencia que se necesita para desarrollar concretamente un rol de trabajo o una actividad profesional en un campo ocupacional determinado.”

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001:469), la cualificación se define como “la preparación para ejercer una determinada actividad o profesión.” Tomando como referencia la misma fuente bibliográfica, se encuentran, también, diferentes acepciones en lo que respecta al término de cualificado. En torno a este último concepto, se señala lo siguiente: “que posee autoridad, mérito y merece respeto”,

“de buena calidad o de buenas cualidades”, “dicho de un trabajador: que está especialmente preparado para una determinada tarea.” A su vez, el término cualificar, se define como “atribuir o apreciar cualidades”, “especializar a alguien para desempeñar un trabajo.” (Diccionario de la Real Academia Española, 2001:469).

Por su parte, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y Formación Profesional -BOE de 20 de junio-, en su artículo 7.3. a) define este concepto como “el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.”

Presentadas las diversas acepciones, se puede afirmar que nos encontramos ante un concepto de difícil conceptualización que, incluso, en ocasiones, nos puede inducir a la confusión, ya que, tomando como referencia las definiciones ofrecidas por los diferentes autores, se deduce que la cualificación profesional está compuesta por diversos elementos, lo que implica una conexión o vinculación con otros términos o nociones, como puede ser el de competencia o clasificación.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de opiniones y significaciones existentes en torno a este término, lo que puede provocar cierta confusión y complejidad, no hay que olvidar ni dejar al margen la creación de sistemas y/o modelos formativos basados en competencias. Esta situación, siguiendo lo apuntado por Sobrado y otros (2002a:422-423), provoca el planteamiento de los siguientes interrogantes:

- “¿La cualificación es el resultado de un proceso de capacitación o formación?
- ¿Es la cualificación el referente y la finalidad de los procesos de formación ocupacional, de la selección y toma de decisiones para la contratación laboral y del reconocimiento de los derechos laborales de los propios cualificados (homologación y movilidad laboral)?
- ¿Implica la cualificación la competencia reconocida y por ello se convierte en el resultado del proceso de desarrollo de competencias?
- ¿El desarrollo competencial permite la cualificación desde la perspectiva de su evaluación y certificación?”

Ante los interrogantes formulados, Fuller (1995) reconocía la existencia de tres objetivos en lo que respecta a las cualificaciones:

1°.- Selección de personas, donde las cualificaciones, en algunas ocasiones, han servido e, incluso, siguen sirviendo, a los empleadores, de referente para la evaluación de candidatos, con preespecificación de aquellas credenciales exigidas para poder llegar a ocupar un determinado empleo o formación.

2°.- Fortalecimiento del aprendizaje: Los sujetos cualificados en un contexto como el actual, caracterizado por el progreso tecnológico, la movilidad social y los continuos cambios, fueron sus primeros beneficiarios, ya que se convirtieron en una gran fuerza de trabajo y ocupación ante el colectivo o grupos de personas no cualificadas.

3°.- Certificación, ya que los diversos sistemas creados para tal efecto han demostrado que las personas cualificadas son aquéllas que poseen los criterios requeridos y las certificaciones que acreditan su consecución y competencia, por lo que la certificación puede llegar a concebirse como una garantía de cara a las ofertas laborales existentes.

Así pues, siguiendo a Sobrado y otros (2002a), en la cualificación, se mezclan dos concepciones claramente diferenciadas: por un lado, la referida a la calificación, acreditación o certificación que poseen las personas de cara a su inserción, reinserción y/o promoción profesional, mientras que, por otra parte, se centra en la cualificación propiamente dicha, es decir, donde se incluyen las competencias profesionales y las capacidades que el sujeto posee.

Jiménez (1996), en su momento, apuntaba una concepción muy próxima a la actual en lo que respecta a este término. Según este autor, el logro de las diversas competencias que una persona ha adquirido a lo largo de su trayectoria académico-profesional da lugar a la cualificación profesional que ese sujeto posee, siendo ésta la que representa la acreditación, mediante un título, de que esa cualificación ha sido adquirida. Sin embargo, a pesar de que la cualificación lleve implícita la consecución y obtención de un título reglado, el proceso conducente al mismo puede realizarse a través de procedimientos reglados y no reglados, puesto que los conocimientos adquiridos a través de acciones formativas no formales e informales, a través de aprendizajes autónomos y/o cualquier otro tipo de experiencias, han de ser convalidados y, en consecuencia, reconocidos de manera oficial, independientemente de la vía o itinerario que la persona haya seguido en el proceso de adquisición.

En otras palabras, en la línea apuntada por Jiménez (1996), se puede afirmar que la cualificación puede ser interpretada desde una doble vertiente: por una parte, como el proceso de adquisición de competencias, mientras que, por otra, se considera el producto obtenido como resultado final de dicho proceso de adquisición de competencias.

En definitiva, nos encontramos ante un término cuya definición resulta compleja como consecuencia de diversos aspectos. Por una parte, los componentes que conforman la cualificación la relacionan con otros conceptos, como puede ser el de competencia o mismo el de clasificación, mientras que por la otra, dicho concepto se encuentra en diferentes expresiones (cualificación laboral, modelos de cualificación,...), empleadas, todas ellas, indistintamente.

6. Clasificación de las Cualificaciones Profesionales

Dentro de la complejidad que entraña el concepto de cualificación profesional, es conveniente identificar y clarificar las diferentes tipologías existentes. Para ello, tal y como se ha realizado al abordar otras temáticas, se presentan algunas de las clasificaciones que, en su momento, formularon diferentes autores.

Dahrendorf (1956) y Kern y Schumann (1970), sociólogos industriales, destacaron, en su día, las siguientes tipologías:

1. **Funcionales**, referidas a aquellas cualificaciones específicas de determinados procesos o que guardan conexión o relación con ellos. Es decir, vendrían a ser los conocimientos y capacidades básicas y técnicas.
2. **Extrafuncionales**, compuestas por aquellas cualificaciones independientes a los procesos, por lo que podrían formar parte de ellas los siguientes conocimientos y capacidades: capacidad de adaptación social en la empresa; responsabilidad por personas y cosas; flexibilidad (adaptación a nuevos planteamientos y exigencias); inteligencia técnica (capacidad para el pensamiento causal, abstracto e hipotético); responsabilidad (capacidad para desarrollar y llevar a cabo un trabajo de manera autónoma y fiable); etc.

Por su parte, Freyssenet (1979) distinguió y estableció los siguientes tipos de cualificaciones que, más tarde, coincidirían con los expresados por Le Boterf (1991).

- a) **Cualificación real requerida**, referida a aquellos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar una tarea según el puesto de trabajo y de acuerdo con los criterios de calidad establecidos para el mismo. Podría afirmarse que se trata de la cualificación necesaria para poder consolidar y asegurar correctamente el puesto de trabajo asignado a una persona.

- b) **Cualificación real del trabajador**, compuesta por dos partes claramente diferenciadas. En primer lugar, estaría la cualificación real útil según el proceso de valorización de la producción; es decir, este tipo de cualificación haría referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias e imprescindibles que ha de poseer cada uno de los trabajadores afectados por el modo de producción establecido durante un período y/o momento dado. En segundo lugar, estaría la totalidad de conocimientos adicionales no necesarios en el proceso de producción del trabajo actual que desempeñan las personas. Tomando como referencia a Rial (1997:103), estos conocimientos serían “todos aquellos aspectos colaterales de su puesto de trabajo actual u otros de ámbito cultural que favorecen su adaptación al puesto.”

- c) **Cualificación oficialmente atribuida a los puestos para ser ocupados**. Esta tipología es consecuencia de la lucha social que, durante tanto tiempo, se ha llevado a cabo en relación con esta temática. Los agentes sociales desempeñan un papel activo en el establecimiento de las mismas.

- d) **Cualificación oficialmente atribuida a un trabajador**, bien tras la realización de alguna acción formativa, independientemente del carácter de la misma (formación reglada, ocupacional y/o continua), bien derivada de la experiencia y/o antigüedad laboral que un trabajador posee como consecuencia de su trayectoria profesional.

- e) **Cualificación exigida** para ser contratado por una empresa o institución y, en consecuencia, para poder ocupar un puesto de trabajo concreto. Esta tipología varía en función de los cambios que tienen lugar en el mercado laboral, caracterizados, hoy en día, por presentar un carácter continuo y acelerado. En definitiva, está en conexión con las fluctuaciones del mercado de trabajo.

- f) **Adición de cualificaciones reales que un determinado proceso de trabajo conlleva.** Rial (1997), en relación con este aspecto, señala que es necesario tener en cuenta, dentro de este tipo de competencias, la evolución tecnológica experimentada a lo largo de la historia, ya que son consecuencia y resultado de dicha evolución.

- g) **Cualificación atribuida por los organismos oficiales de estadística a los diferentes empleos y trabajadores.**

Clarificadas las diferentes tipologías de cualificaciones propuestas por este autor (Freysenet, 1979) y tomando como referencia la definición ofrecida para cada una de ellas, así como los aspectos que dan lugar a las mismas, se llega a la conclusión de que los diversos tipos de cualificación enumerados varían en función de la cualificación real útil. La justificación a esta afirmación se encuentra en los planteamientos que, en su día, formuló este autor. Según Freysenet (1979), no todos los empleos, en su desempeño, requieren los mismos conocimientos, destrezas o habilidades, ya que, mientras en unos su componente esencial es la creatividad, en otros se requiere un determinado nivel de resistencia y fuerza física. Sin embargo, a pesar de los aspectos que diferencian a unos empleos de otros, existe un elemento común, independientemente del nivel o grado específico del mismo que se requiera en cada uno de ellos. Se hace referencia, de este modo, a la actividad intelectual a desarrollar en cada trabajo. Así lo manifiesta este autor, para quien el tiempo necesario de reflexión sobre la práctica es lo que diferencia a unos empleos de otros, aspecto fundamental para llevar a cabo una categorización de los mismos. Este elemento, el tiempo necesario de reflexión sobre la práctica, está compuesto por tres aspectos ligados y conexiados entre sí:

1. Adquisición del conocimiento base.
2. Adaptación del conocimiento base a los problemas particulares y concretos planteados.
3. Innovación que enriquezca el conocimiento colectivo a partir de la experiencia.

“Sin embargo, ningún tiempo fijado socialmente y, por tanto, contabilizable, se corresponde con el tiempo de reflexión sobre la práctica, pues éste depende de condiciones o predisposiciones vinculadas al individuo y no de variables cuantificables” (Barreira, 2002:50). Por este motivo, con el propósito de solventar estas dificultades, se formulan algunas propuestas:

- a) Debe terminarse con la unidad aparente concedida a los empleos a través de una denominación común a todos ellos, o a través de los títulos exigidos para su desempeño. En consecuencia, es necesario, pues, analizar el contenido real de cada trabajo desde la perspectiva de la reflexión que ese puesto de trabajo concreto exige.
- b) Considerar el tiempo de adquisición del conocimiento de base como un indicador del tiempo de reflexión que se ha de invertir en el desarrollo del trabajo que se desempeña.
- c) Calcular el tiempo de adquisición del conocimiento de base, partiendo de la primera ocupación en función de los trabajadores menos preparados para ello. La vertiente intelectual del trabajo es un punto decisivo entre los trabajadores y las patronales en lo que respecta a los siguientes aspectos:
 - En el sector salarial, ya que, a medida que un trabajo requiere más tiempo de formación y demanda una constante movilización de las facultades mentales a lo largo de su desempeño, mayor debe ser el salario que la patronal pague por la fuerza de trabajo realizada por quien lo desempeña.

- En el plano político, ya que cuanto mayor sea el uso que el trabajador haga de su inteligencia en el trabajo, más se escapa de la patronal la organización de la disciplina.

Esta situación conlleva a que existan distorsiones diversas entre la cualificación real y la cualificación atribuida. Por ello, “la cualificación puede definirse tanto por la capacidad intelectual exigida por el trabajo en cuestión, como por la importancia que tenga el dominio sobre los productos a transformar, sobre las máquinas y sobre las personas que ese trabajo supone.” (Freysenet, 1979:61).

Expuesta la clasificación de cualificaciones formulada por Freysenet (1979), otros autores, como Le Boterf (1991) y Sarasola (1996b), siguieron la misma tendencia, con la salvedad de que estos últimos plantearon menor número de tipologías:

1.- Requeridas, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que favorecen el desempeño de roles y situaciones de trabajo necesarias y requeridas en el empleo. Las capacidades van más allá de unos conocimientos que, en ocasiones, pueden ser inadecuados en relación con las circunstancias del momento, por lo que incluyen una serie de aptitudes formales (autonomía de pensamiento y de acción, capacidad de reacción, de comunicación, de previsión de situaciones diversas y flexibilidad metodológica) y unas actitudes comportamentales a nivel personal y social (cooperación, colaboración, participación en la organización). En síntesis, este tipo de cualificación es la exigida para el empleo.

2.- Adquiridas, entendidas como aquéllas que la persona ha adquirido a lo largo de su trayectoria profesional y extraprofesional, bien a través de procesos formativos (iniciales y/o continuos), bien a través del ejercicio de la profesión. Por tanto, debe resaltarse que las cualificaciones pueden ser adquiridas a través de una formación estructurada y formalizada (se realizan simulaciones de trabajo en contextos escolares, se entra en contacto con situaciones reales de trabajo) o de manera informal (a través de manuales, intercambios de información y conocimientos, etc.). Hoy en día, las enseñanzas profesionales han de ser un referente de las necesidades de cualificación que presente el sistema productivo,

por lo que su finalidad básica no debe centrarse, sólo, en la transmisión de conocimientos, sino que estos deben ir acompañados de unas competencias profesionales determinadas. En definitiva, este tipo de cualificaciones hace referencia a aquéllas que el sujeto posee y que han sido adquiridas en el transcurso de su itinerario profesional y/o extraprofesional.

3.- Atribuidas, basadas en el reconocimiento del valor que, en el mercado laboral, se hace de ciertas competencias. Este aspecto favorece el ajuste entre ofertas y demandas laborales. El reconocimiento de dichas cualificaciones encuentra su justificación en la necesidad que existe de consignar los conocimientos, habilidades y actitudes de los trabajadores como factores que, dentro del ámbito laboral, pueden favorecer y propiciar su inserción o su movilidad geográfica funcional. En otras palabras, este tipo de cualificaciones se relaciona con la clasificación de los empleos.

Por su parte, Sellin (1991) y Echeverría Samanes (2002a), desde la perspectiva macroeconómica, identifican tres grados de cualificación:

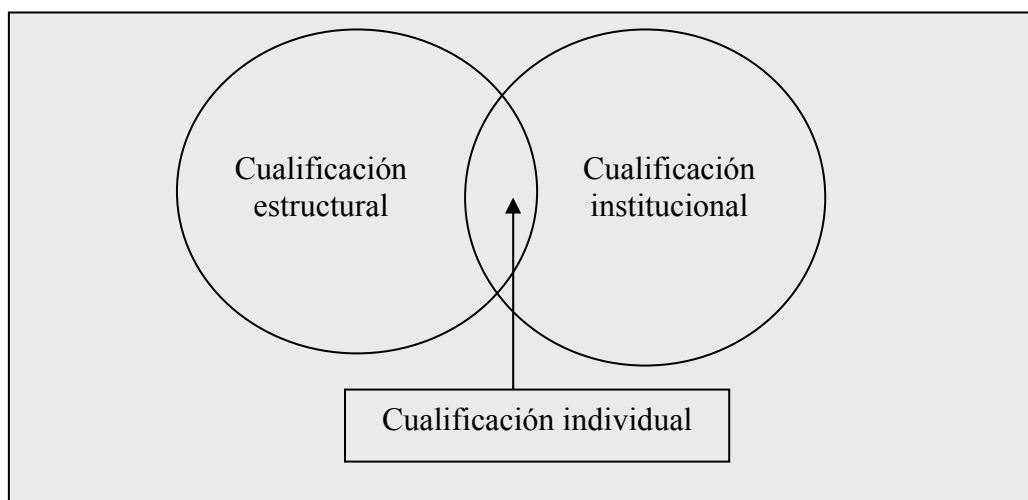
1º.- Individual, entendida como el potencial que posee cada sujeto; es decir, los recursos con los que cuenta, su capacidad de trabajo. Estaría a caballo entre la cualificación estructural y la institucional.

2º.- Estructural, de carácter colectivo, económico o social, generada y requerida por las políticas socioeconómicas existentes en un lugar determinado, por lo que dependen del contexto en el que nos encontremos. Hacen referencia al “potencial total” de un estado, país, región, etc. Este tipo de cualificación se relaciona con las vías de generación de cualificaciones (educación, formación y experiencia).

3º.- Institucional, definida, normalmente, por los sistemas y entidades formativas o del mercado de trabajo vinculados a determinadas capacitaciones. Con frecuencia, se hace referencia a este tipo de cualificación en términos de “certificación”, “graduación”, lo que implica su conexión con los mecanismos existentes de reconocimiento de cualificaciones.

A continuación, se adjunta un gráfico en el que se muestra la relación existente entre estas tipologías de cualificación.

Gráfico 6. Relación existente entre cualificación individual, estructural e institucional



Fuente: Sellin, B. (1991:56)

Le Boterf (1991) señala otro aspecto importante en lo que respecta a la cualificación, la perspectiva de la organización productiva como lugar en el que confluyen las cualificaciones individuales y las colectivas.

En cualquier organización, institución o empresa no existe ningún sujeto que posea, por sí solo, todos los datos necesarios para desempeñar un empleo concreto, por lo que, ante esta situación, se requiere cooperación y ayuda mutua. De este modo, aparece lo que se conoce como cualificación de un equipo o empresa, dependiente ésta de la totalidad de interacciones que se establezcan entre las personas y entre las cualificaciones que posea cada una de ellas, por lo que no debe quedar reducida a la suma de las cualificaciones individuales que cada sujeto posee. Paralelamente, la cualificación de un grupo debe ser entendida como la capacidad que un equipo posee para reflexionar sobre él mismo, para aprender, extraer “lecciones” y conocimientos de la experiencia que posee, para conceptualizar los problemas y para realizar un análisis de sus errores. En pocas palabras, la cualificación de un equipo puede entenderse como la capacidad de cooperación entre sus miembros.

7. Cualificación versus Competencia Profesional

Expuestos los términos de cualificación y competencia profesional, es momento de explicar, brevemente, el debate existente en torno a estos conceptos.

En los últimos años, parece existir una tendencia orientada a producir cierto desplazamiento del término de cualificación por el de competencia, a pesar de que, en ocasiones, ambos se identifiquen, llegando, incluso, a emplearse como sinónimos. Son numerosas las ideas y opiniones formuladas al respecto, centradas, básicamente, en tres aspectos: si nos encontramos ante un debate que gira alrededor de estos conceptos; si estamos ante una evolución de términos o si toda esta situación consiste en una nueva baza política.

Desde una perspectiva sindical, pueden citarse las aportaciones realizadas por Moore y Theunissen (1994). Moore, representante de la Unión de Confederaciones de la Industria y de Empresarios Europeos –UNICE- (creada en el año 1958 y en la que están presentes 33 federaciones miembros, pertenecientes a 22 países europeos), considera que la situación que se ha planteado en líneas anteriores respecto a los términos de cualificación y competencia es una nueva baza política, centrada en la creación de sistemas de formación, evaluación y clasificación coherentes que ofrezcan confianza y que pongan a disposición, de empresarios e individuos, salvaguardias suficientes. Por tanto, puede afirmarse que estamos asistiendo al tránsito de una filosofía de gestión, basada en el supuesto de que el sujeto sirve al sistema (lo que implica y conlleva una descripción clásica del puesto de trabajo a través de una clasificación realizada en función de las tareas y exigencias prescritas), a una filosofía centrada en el hecho de que el sistema es el que sirve al individuo, no olvidando la evolución del sujeto, ni el desarrollo y la movilización de sus propias habilidades de cara a resolver y solventar aquellas problemáticas o dificultades que surjan en situaciones concretas de trabajo.

Por su parte, Theunissen, representante de la Confederación Europea de Sindicatos - CES- (que agrupa 36 organizaciones sindicales de trabajadores de diferentes países de la Unión Europea, de la Asociación Europea de Libre Comercio y de otros países), plantea que la cuestión consiste en saber si “ese desplazamiento de términos refleja un desplazamiento de los ámbitos de negociación y de la propia negociación. En caso afirmativo, se pasaría de los ámbitos de negociación entre empresarios y trabajadores, basados en repertorios, nomenclaturas y clasificaciones aceptadas por todos, a una discusión que es de naturaleza distinta a la negociación, entre empresario y trabajador,

como individuo. Para los trabajadores, se trata, sin duda, de una baza política” (Moore y Theunissen, 1994:70). Todo ello implicaría un fortalecimiento de la negociación individual en detrimento de la negociación colectiva.

Por tanto, desde el punto de vista de los planteamientos formulados por estos autores (Moore y Theunissen, 1994), puede afirmarse que el tránsito del término cualificación al de competencia es una baza política, consecuencia del alejamiento de las descripciones clásicas de los puestos de trabajo (derivado de los cambios producidos y de los nuevos condicionantes surgidos en el ámbito organizativo y tecnológico) para comenzar a hacer especial hincapié en las posibilidades que posee cada sujeto y en su capacidad para desarrollar y poner en práctica dichas posibilidades en situaciones concretas de trabajo y en constante evolución.

Alaluf y Stroobants (1994), en relación con el tránsito del concepto de cualificación al de competencia, parten de la concepción de que la cualificación constituye un proceso que lleva a que, a partir de situaciones de trabajo, se realicen agrupaciones de individuos que, con posterioridad, se clasifican a través del establecimiento de jerarquías.

Según Rolle (1988), esto presenta doble ambigüedad, puesto que el nivel salarial se considera consecuencia de las cualidades que presenta el trabajo, mientras que, en último término, el orden de las remuneraciones es lo que explica la cualificación.

De todo ello, se deriva que “al igual que los salarios, las escalas de cualificación elaboradas por las empresas y las ramas de actividad son objeto de discusiones, negociaciones o conflictos. Dado que se trata de una codificación de jerarquías profesionales, la cualificación así enunciada permite limitar y, a la vez, legitimar la arbitrariedad de la organización del trabajo. Los agentes afectados, trabajadores y empresas, tienen buenas razones para rectificar regularmente el “desfase” entre esos acuerdos y lo que una parte y otra consideran más “real”; de tal modo que tenderán a “naturalizar”, de alguna forma, el resultado de esos procedimientos”. (Alaluf y Stroobants, 1994:55).

Así pues, tomando como referente la perspectiva que entiende la cualificación como una codificación de jerarquías profesionales, el desplazamiento y tránsito de un término a otro se concibe como un intento por legitimar las cualificaciones profesionales más allá de las relaciones sociales. Para estos autores, el mayor nivel de importancia concedido a la formación general, al carácter evolutivo de las exigencias de las tareas y a la movilidad de los puestos de trabajo constituyen los factores que determinan que el término de competencia se imponga en detrimento de la cualificación. De este modo, la

cartera de competencias, “herramienta que permita hacer valer lo que han hecho y han adquirido, tanto en la formación profesional, como en la formación continua, y en el puesto de trabajo” (Jato, 1998:292), competirá con el título escolar.

Por otra parte, Mertens (1996) explica y justifica el tránsito del término de competencia al de cualificación, exponiendo que este último hace referencia a la capacidad potencial que posee una persona para poder desempeñar aquellas tareas propias de una actividad o puesto, mientras que el concepto de competencia se centra en la capacidad real que posee un sujeto para lograr, alcanzar un objetivo, un fin, una meta en un contexto concreto y determinado.

Complementariamente a las posturas planteadas hasta el momento en torno a los conceptos de cualificación y competencia, debe mencionarse la utilización que algunos autores han hecho de los mismos indistintamente. De esta forma, D’Iribarne (1991:12) afirma y reconoce su imposibilidad para definir y explicar las diferencias conceptuales existentes entre ambos términos, definiéndolos del siguiente modo: “Si lo inverso de cualificado es no cualificado, y lo inverso de competente es incompetente, el término “no cualificado” normalmente se referirá a alguien que en el ejercicio de las actividades profesionales se haya en niveles bajos (tomando como referencia una especie de jerarquía de dificultad del trabajo), mientras que alguien incompetente es el que no es capaz de hacer su trabajo”. En la misma página y obra continúa diciendo que, en Francia, cuando se inventó el término de competencia fue con el propósito de “dejar bien claro que se trata de un atributo exclusivamente de los individuos, mientras que en materia de cualificación se debatió ya a mediados de la década de 1970 la diferencia entre la cualificación del trabajo y la cualificación de las personas: al hablar de cualificación no se sabía muy bien si estaba hablándose de una o de otra. Cuando se habla de competencia se sabe que no se está hablando únicamente del trabajo, sino únicamente de los individuos”.

Ante los planteamientos formulados por este autor (D’ Iribarne 1991), a modo de síntesis, puede afirmarse que, para él, la competencia se centra, exclusivamente, en los atributos propios de la persona, mientras que el concepto de cualificación incluye tanto la cualificación de los sujetos como la cualificación del trabajo.

A la vista de lo expuesto, el término competencia adquiere mayor importancia en un contexto en el que tienen cabida y en el que se analizan las nuevas formas de organización laboral que, durante los últimos años, han ido surgiendo, siendo éstas las causantes de la desaparición de las formas más tradicionales que han existido en lo que

respecta a la división del trabajo, difuminación de las diferencias horizontales y verticales, así como la perspectiva del cambio organizativo con carácter continuo. Por tanto, tomando como referente esta idea, todo parece indicar que, en el marco europeo, el tránsito de un término a otro (de cualificación a competencia) ha supuesto algo más que la adopción de un nuevo concepto, a pesar de que no se ofrezca, con exactitud, un significado para este constructo (Grootings, 1994).

Desde un punto de vista sociológico, el término de competencia haría referencia a una nueva forma social de cualificación que intentaría sustituir a la cualificación de empleo que, durante mucho tiempo, estuvo vigente y cobró gran fuerza (Zarifian, 1997). Por tanto, estaríamos ante un nuevo concepto que implica algo diferente al anterior, no debiendo concebirse la competencia como una alternativa conceptual al término de cualificación.

Bunk (1994), por su parte, considera que el concepto de cualificación profesional se refiere al conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que guardan relación o están conexas con una profesión, de forma idéntica a lo que sucede con las competencias, pero, sin embargo, a diferencia de las cualificaciones, el radio de acción de las competencias se amplía al entorno profesional, a la organización del trabajo, así como a las actividades de planificación.

Expuestas, pues, las diferentes percepciones y posturas existentes en torno al tránsito que parece existir, desde hace años, de un concepto a otro, a nivel personal, se considera oportuno realizar las siguientes aportaciones:

En primer lugar, se parte de una concepción que entiende la competencia profesional como el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para desempeñar de manera eficaz situaciones concretas de trabajo, en función de los niveles de calidad esperados. Son, pues, elementos constitutivos de la competencia profesional el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar.

En segundo lugar, la cualificación profesional es concebida como el potencial que un sujeto posee, adquirido bien a través de acciones formativas, ya sean éstas de carácter formal o informal, bien a través de la experiencia, y que es puesto en práctica llegado el momento de desempeñar unas tareas o trabajos concretos. Por tanto, la cualificación estaría constituida por una competencia técnica y una competencia social.

En consecuencia, tomando como referente las concepciones anteriores, podría afirmarse que diversas competencias conformarían la cualificación, siendo ésta concebida como la acreditación de las competencias que la persona ha adquirido y, por tanto, posee. En

otras palabras, la cualificación abarca dos concepciones diferentes: por una lado, hace referencia a la acreditación o certificación que las personas poseen de cara a insertarse laboralmente o a promocionar una vez inmersos en el mercado laboral, mientras que, por el otro, se refiere a la cualificación propiamente dicha, en la que se incluyen las capacidades y la competencia profesional que el sujeto posee (Sobrado y otros, 2002a). Por todo esto, podrían presentarse dos interpretaciones del término cualificación: Por un lado, el proceso de adquisición de competencias y, por el otro, el producto que la persona obtiene como resultado final de dicho proceso de adquisición de competencias. A modo de síntesis y siguiendo a Sobrado y otros (2002a:426), “generalmente, se interpreta la cualificación como un enunciado de competencia apropiada para el empleo y la producción que la acredita a sus poseedores en un ámbito profesional”.

8. Sistema innovador de Cualificaciones Profesionales

Las constantes y continuas transformaciones, junto con la revolución tecnológica experimentada, conllevan modificaciones en las competencias, la asunción de otras más novedosas y, en consecuencia, cambios en las cualificaciones de los profesionales. Esta situación exige que, ante la necesidad de contar con recursos humanos cualificados, estos, de manera permanente y continua, se sometan a procesos de reciclaje y actualización, con el fin de afrontar, de este modo, las mutaciones producidas en la totalidad de ámbitos y sectores, lo que favorecerá la generación y mantenimiento de empleo.

Algo similar sucede con ciertos valores sociales que, durante mucho tiempo, han estado vigentes. Hoy en día, aspectos como una cualificación profesional sin cambios a lo largo de la vida del individuo, producción y actividad laboral organizada de acuerdo a modelos rígidos, entre otros, tienden a desaparecer.

No debe olvidarse la existencia, en nuestro país, de un elevado índice de desempleo de carácter estructural, consecuencia, en cierto modo, de los factores anteriormente citados. Por tanto, este aspecto se convierte en un reto constante de formación y cualificación, principalmente, para aquellos colectivos más perjudicados por el desempleo.

Ante una situación como la que acaba de describirse, los poderes públicos, así como las organizaciones empresariales y sindicales más representativas han de buscar y ofrecer soluciones a estos problemas, impulsando políticas que favorezcan el correcto funcionamiento del mercado de trabajo.

En este sentido, no debe olvidarse que si la Formación Profesional es una parte fundamental de las políticas activas de empleo, es necesario e, incluso, imprescindible, promover medidas en las que, a través del diálogo social y del consenso, se logre que este tipo de formación desempeñe un papel estratégico en el desarrollo de dichas políticas, tal y como viene sucediendo desde hace años.

Durante la década de 1980, el diálogo social sobre Formación Profesional produjo importantes frutos. Así pues, puede señalarse la Ley 51/1980, de 8 de Octubre, Básica de Empleo -BOE de 17 de Octubre-, en la que se establece, como principal objetivo de la política de empleo, la consecución del mayor grado de transparencia posible del mercado laboral a través de dos líneas de actuación: la Orientación y la Formación Profesional; la Ley 8/1980, de 10 de Marzo, Estatuto de los Trabajadores -BOE de 14 de Marzo- (derogado por el actual texto refundido del Estatuto de los Trabajadores, establecido por Real Decreto legislativo 1/1995, de 24 de Marzo – BOE de 29 de Marzo-), donde se reconoce la Formación Profesional como derecho de los trabajadores; y el Acuerdo Económico y Social (1984) en el que se buscaba la renovación, mejora y adaptación de la Formación Profesional a las nuevas demandas y exigencias planteadas por el mercado de trabajo.

En 1985, se crea el I Plan de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP).

Un año más tarde, en 1986, se creó el Consejo General de Formación Profesional (Ley 1/1986, de 7 de Enero –BOE de 10 de Enero-), como órgano de asesoramiento al gobierno en materia de Formación Profesional y de consulta y participación institucional de las Administraciones y de los agentes sociales. Al Consejo General de Formación Profesional, se le encomendó, entre otras tareas, la elaboración del I Programa Nacional de Formación Profesional con el propósito de establecer, en líneas generales, los principales objetivos y medidas encaminadas a reorientar y potenciar la Formación Profesional. Dicho Plan fue aprobado, por el Consejo de Ministros, el día 5 de Marzo de 1993, estableciéndose como período de vigencia del mismo el comprendido entre 1993-1996.

En medio del proceso de elaboración de este I Programa Nacional de Formación Profesional, tuvo lugar, en 1990, la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo -BOE de 4 de Octubre-, a través de la cual se preveía adecuar la formación a las exigencias del sistema productivo.

Retomando el I Programa Nacional de Formación Profesional, cabe apuntar que los principales objetivos que en él se formularon hacían referencia a los siguientes aspectos:

- ✓ Implantar un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales como base para articular las ofertas de Formación Profesional.
- ✓ Crear un Instituto de las Cualificaciones Profesionales.
- ✓ Regular el sistema de correspondencias entre la Formación Profesional Reglada y la Formación Profesional Ocupacional.
- ✓ Avanzar hacia un sistema integrado de información y orientación profesional.
- ✓ Aproximar y vincular el sistema formativo con el mundo productivo.
- ✓ Dotar al sistema de una dimensión europea que favorezca la libre circulación de trabajadores.
- ✓ Prestar una atención singularizada a los colectivos más desfavorecidos.
- ✓ Mejorar la calidad, el seguimiento y la evaluación del sistema.

Durante la vigencia de este I Programa Nacional de Formación Profesional, por Real Decreto 676/1993, de 7 de Mayo -BOE de 22 de Mayo-, se fijaron las directrices generales para el establecimiento de los títulos de formación profesional y sus correspondientes enseñanzas mínimas. Con posterioridad, entre los años 1993-1996, por Real Decreto, los diversos títulos de Formación Profesional y sus enseñanzas mínimas quedaron establecidos.

Igualmente, durante el período de vigencia de este I Programa, se elaboró el Catálogo de Títulos y el Repertorio de Certificados de Profesionalidad 1995-1999 (Real Decreto 797/1995, de 19 de Mayo –BOE del 10 de Junio-). Para la realización de dichas tareas, se tomaron como referencia las necesidades de cualificación detectadas en el sistema productivo. En dicho cometido, también estuvieron presentes las Comunidades Autónomas con transferencia en materia de Formación Profesional y los agentes sociales, haciendo especial hincapié, por un lado, en una mayor coordinación de las actuaciones desarrolladas por los diversos agentes responsables de la oferta formativa, mientras que, por el otro, se pretendía lograr una mayor adecuación a las necesidades que, en aquel momento, existían en el mercado laboral.

A lo largo de la vigencia del I Programa Nacional de Formación Profesional, fueron diversos los avances experimentados. Primeramente, cabe destacar un notable incremento de los recursos económicos destinados a Formación Profesional, procedentes de cuotas y Fondos Estructurales, pero, especialmente, del Fondo Social Europeo. Igualmente, deben destacarse otros Acuerdos, como los tomados, en diciembre de 1992, entre UGT, CCOO y CIG –Confederación Intersindical Galega- con CEOE –

Confederación Española de Organizaciones Empresariales- y CEPYME –Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa-, así como entre estas organizaciones y el Gobierno, para abrir una nueva etapa en lo referente a la formación continua en las empresas del país. Merecen, también, especial atención, Acuerdos y compromisos alcanzados en diversos ámbitos territoriales y sectoriales, algunos de ellos como parte de Convenios Colectivos de distinto ámbito y otros con sustantividad propia, acordes con la concepción autonómica del Estado.

El Gobierno constituido en el mes de mayo de 1996 incluyó, dentro de su programa, como prioridad fundamental, la Formación Profesional con el objetivo de que ésta se convirtiese en un instrumento básico en las políticas activas de empleo, de modo que permitiese responder, de forma eficaz, a las demandas planteadas por el mercado laboral, promover nuevas oportunidades de empleo, favorecer la estabilidad y, en definitiva, prestar especial atención a los problemas del paro.

Otro de los aspectos a destacar de este Gobierno fue el fomento de un clima positivo a través del diálogo, el cual serviría de base para la constitución de diferentes mesas de negociación, entre las que destaca la referida a la materia de Formación Profesional.

El 19 de diciembre de 1996, el Gobierno, CEOE, CEPYME, UGT y CCOO suscribieron el *Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional* y el *Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua*, firmado este último por las mismas organizaciones sindicales y empresariales que el anterior junto con la Confederación Intersindical Galega.

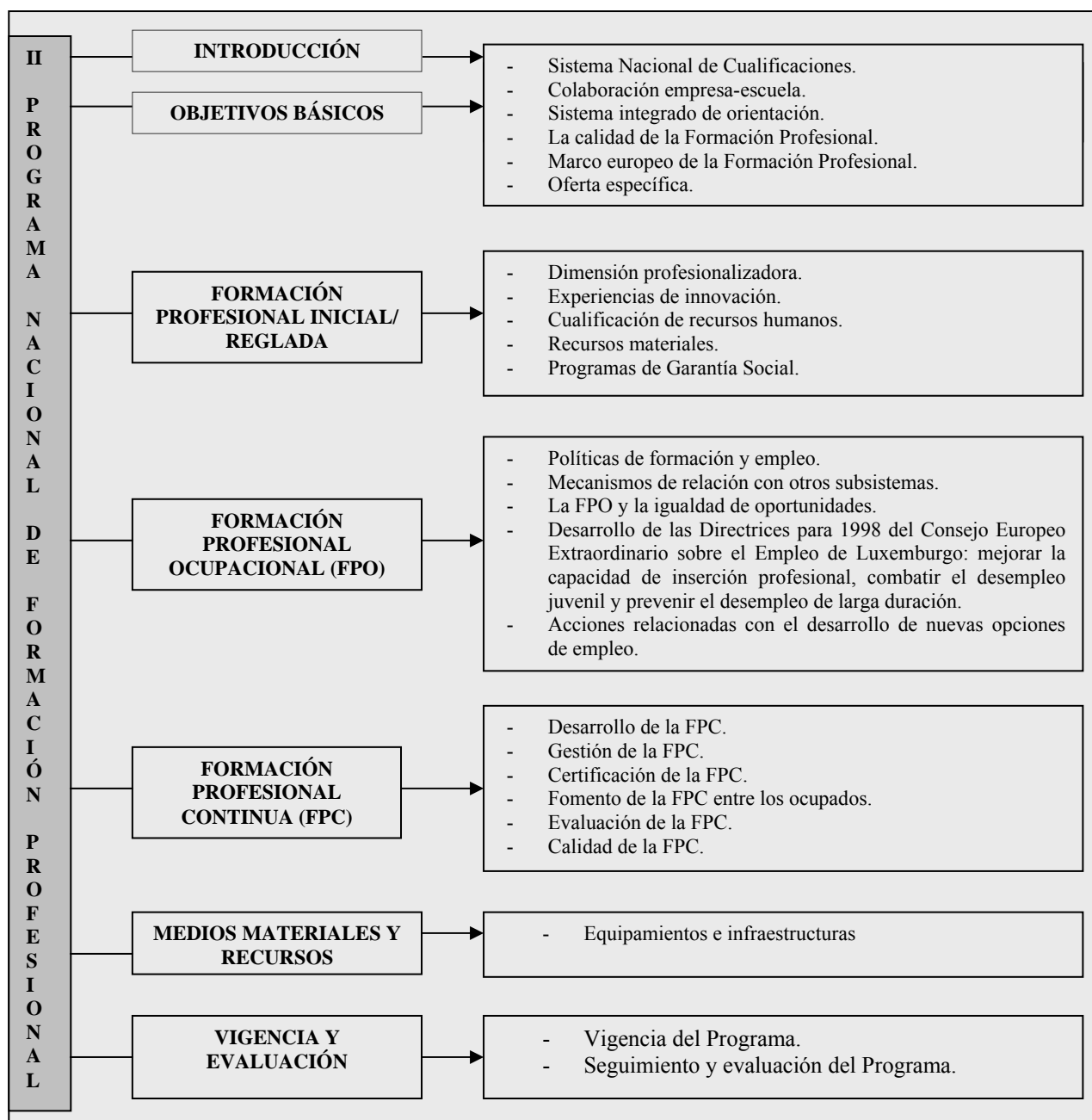
Con posterioridad, el 13 de Marzo de 1998, el Consejo de Ministros acordó la aprobación de un Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional (NPNFP) con vigencia para el período 1998-2002, como resultado del diálogo social existente y del Consejo General de Formación Profesional (creado por la Ley 1/1986, de 7 de Enero –BOE de 10 de Enero-), cuya composición se vio modificada por la Ley 19/1997 de 9 de junio -BOE de 10 de Junio-, favoreciéndose, a partir de este momento, la participación, en dicho Consejo, de las diversas Comunidades Autónomas y de las ciudades de Ceuta y Melilla. De este modo, se suplía una de las carencias más importantes del I Programa Nacional de Formación Profesional.

A modo de resumen, cabe apuntar que este nuevo Programa de Formación Profesional se convertía en elemento básico y fundamental de las políticas activas de empleo con el propósito de contribuir, de este modo, al empleo estable; a la promoción profesional y social tanto de los docentes, como de los destinatarios de las acciones formativas; así

como al desarrollo de los recursos humanos de las empresas, dentro del concepto de unidad de mercado, entendido en el contexto del Estado de las Autonomías.

A continuación, se adjunta un cuadro en el que, en líneas generales, se presentan los principales aspectos del II Programa Nacional de Formación Profesional.

Cuadro 16. Principales aspectos del II Programa Nacional de Formación Profesional.



Fuente: Secretaría de Formación y Cultura de CCOO (1996, N° 18:3)

A la vista del cuadro anterior, tomando como referencia a Arbizu (2000), puede afirmarse que dicho Programa instaura políticas y planes de formación cuyo principal objetivo se centra en favorecer una adecuación entre las cualificaciones profesionales proporcionadas por cada subsistema de formación (inicial/ reglada, ocupacional y continua) y las competencias profesionales que, en cada momento, demande el sistema productivo y el mercado laboral.

Intentando describir, de manera más detallada, los principales aspectos de este II Programa Nacional de Formación Profesional, debemos señalar que éste se asienta sobre tres pilares básicos:

- 1.- La consideración de la Formación Profesional como inversión en capital humano.
- 2.- La integración de la Formación Profesional en las políticas activas de empleo en clave comunitaria.
- 3.- La participación de la Administración General del Estado, de los agentes sociales y las Comunidades Autónomas dentro del Consejo General de Formación Profesional.

Los objetivos básicos a lograr a través de este Programa eran los siguientes:

1º.- Creación del Sistema Nacional de Cualificaciones con participación de las Comunidades Autónomas, basado en un sistema integrado de cualificación y formación profesional, a través del cual se instrumente un sistema capaz de conseguir el tratamiento global, coordinado, coherente y óptimo de los problemas de cualificación y formación profesional presentados por los diversos colectivos de personas, empresas y organizaciones. Las claves de esta propuesta se concretan en: desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales; promover la integración de las diversas formas de adquisición de las competencias profesionales y lograr la integración de la oferta formativa de Formación Profesional.

2º.- Profesionalizar para la inserción a través de empresas: formación en centros de trabajo, tanto en la Formación Profesional reglada como en la ocupacional. La colaboración entre empresa-escuela implica, a un tiempo, el nuevo contrato para la

formación, nuevas modalidades de prácticas y el intercambio de recursos humanos entre ambas instancias.

3°.- Desarrollar un sistema integrado de información e inserción profesional que favorezca la búsqueda y la elección racional de empleo, así como de la carrera profesional.

4°.- Garantizar la calidad, la evaluación y el seguimiento de la Formación Profesional. Se ha de lograr un sistema formativo de calidad basado, especialmente, en la cualificación del profesorado, en una metodología actualizada, en la adaptación de las necesidades de formación al sistema productivo y en la calidad de los recursos.

Expuesto el II Plan Nacional de Formación Profesional, debe afirmarse que, al realizar una comparación entre éste y su precedente, destacan, en este último, los siguientes aspectos:

- Incorporación de las Comunidades Autónomas al Consejo General de Formación Profesional, previamente a la elaboración de dicho Plan.
- Similitud entre los objetivos y propósitos formulados en cada uno de ellos, a pesar de que en el II Programa son enunciados con mayor claridad.
- La Formación Continua se convierte en uno de los principales pilares de este nuevo Plan, ya que se reconoce su importancia de cara a favorecer la competitividad de las empresas, una mayor estabilidad en el empleo y la integración y cohesión social.

En definitiva, todo parece apuntar que este II Programa Nacional de Formación Profesional debía convertirse en un instrumento activo que ofreciese una oferta formativa cualificante, contando, para ello, con medios, recursos y métodos más actualizados y acordes con las necesidades existentes. De esta forma, se preveía, como resultado, la posibilidad de que la persona lograra una cualificación de mayor calidad en un sistema productivo, cada vez, más competitivo y en una economía caracterizada por continuos cambios, nuevas necesidades y demandas sociales a las que debía prestarse la

atención adecuada. No debe olvidarse que otro de los retos a conseguir se centraba en reconocer, en la sociedad del momento, el prestigio social de la Formación Profesional que, durante muchos años, fue considerada una “enseñanza de segunda”, dirigida a aquellos alumnos con menores capacidades y caracterizada por no responder a las exigencias del mercado, por no poseer la calidad exigida, por no emplear los medios y recursos adecuados y por responder a un sistema demasiado rígido y para nada adecuado para aquellas personas que buscaban su inserción, su reinserción o una formación complementaria en el caso de aquellos que trabajaban.

En definitiva, dicho Programa pretendía instrumentar políticas y planes de Formación Profesional, de carácter público y privado, con el objetivo de adecuar e integrar las cualificaciones profesionales que cada subsistema de Formación Profesional ofrecía (reglada/ inicial, ocupacional y continua) con las competencias que, en cada momento, demandaba el sistema productivo.

Presentados, en líneas generales, los principales aspectos del I y II Programa Nacional de Formación Profesional, cabe apuntar que, por Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo -BOE de 16 de Marzo-, tiene lugar la creación del **Instituto Nacional de Cualificaciones**, concebido como instrumento técnico, con capacidad e independencia de criterios para servir de apoyo al Consejo General de Formación Profesional en el desarrollo de los siguientes objetivos (Art. 1.2.):

- “ a) Observación de las cualificaciones y su evolución.
- b) Determinación de las cualificaciones.
- c) Acreditación de las cualificaciones.
- d) Desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales.
- e) Seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional”.

En lo que respecta a las funciones de dicho órgano, éstas son (Art. 2):

“1.- Proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

- 2.- Establecer criterios para definir los requisitos y las características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- 3.- Establecer una metodología de base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- 4.- Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.
- 5.- Establecer el procedimiento que permita corresponsabilizar a las Agencias o Institutos de Cualificaciones que puedan tener las Comunidades Autónomas, así como a los agentes sociales, tanto en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, como en la actualización de las demandas sectoriales.
- 6.- Establecer criterios para regular los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y en el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las autoridades competentes.
- 7.- Proponer los procedimientos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionales del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como para su actualización.
- 8.- Desarrollar, en su condición de instrumento básico al servicio del Consejo General de Formación Profesional, actividades esencialmente técnicas de la formación profesional referidas tanto al ámbito nacional como al comunitario tales como: estudios, informes, análisis comparativos, recopilación de documentación, dotación bibliográfica y seminarios científicos.
- 9.- Facilitar las interrelaciones funcionales entre actividades formativas de los diferentes subsistemas de formación profesional, y de las titulaciones y certificaciones que generen, con los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.

- 10.- Realizar las tareas necesarias para el establecimiento de un marco de referencia de la programación general de todos los subsistemas y apoyar la tarea normativa y de reglamentación de la formación profesional.
- 11.- Proponer las medidas necesarias para la regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas, incluyendo la experiencia laboral.
- 12.- Apoyar la puesta en marcha y expansión del nuevo contrato para la formación, concibiendo un modelo de desarrollo formativo que potencie el carácter cualificante que le otorga la Ley.
- 13.- Mejorar el diseño y contenido de los certificados de profesionalidad para facilitar las homologaciones y correspondencias entre estos contenidos y las unidades de competencia asociadas a módulos de títulos profesionales de la formación profesional reglada inicial.
- 14.- Proponer, a través del Consejo General de Formación Profesional, la definición del alcance de los módulos de formación profesional ocupacional a efectos de su capitalización para la obtención del correspondiente certificado de profesionalidad.
- 15.- Realizar propuestas sobre la certificación de acciones de formación continua en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones, mediante su integración en el Sistema de Certificados Profesionales, tanto en términos jurídicos como operativos”.

Dentro de la estructura que conforma el Instituto Nacional de Cualificaciones, existirá un Observatorio Profesional, cuya finalidad básica será promover la cooperación de todos aquellos observatorios sectoriales y territoriales que puedan existir de cara a favorecer la consecución de los siguientes objetivos:

- Establecer los procedimientos y convenios necesarios para asegurar la cooperación y flujo recíproco de la información entre los diferentes observatorios profesionales existentes.

- Ofrecer información sobre la evolución de la demanda y oferta de profesiones; ocupaciones y perfiles profesionales existentes en el mercado de trabajo.

En Diciembre de 2000, tiene lugar la aprobación de los III Acuerdos Nacionales para la Formación Profesional, con vigencia hasta finales de 2004. En estos Acuerdos, concretamente, en el art. 1, se define la Formación Continua como “el conjunto de acciones formativas que se desarrollen por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.” A partir de este momento, este tipo de formación comienza a ser una herramienta clave de las políticas activas de empleo y un aspecto básico tanto en los procesos de cambio producidos a todos los niveles (económico, social, tecnológico, etc.), como en los procesos de mejora de la cualificación profesional de las personas ocupadas.

A comienzos de 2006, tiene lugar la elaboración y firma del IV Acuerdo Nacional de Formación Continua (Resolución de 3 de Marzo de 2006 –BOE de 27 de Marzo-) con vigencia hasta el año 2010. El objetivo de este IV Acuerdo Nacional de Formación Continua es “promover y participar en el desarrollo de un modelo integrado de formación para el empleo, que contribuya al avance de la formación y el aprendizaje permanente en nuestro país, manteniendo los pilares que han permitido su desarrollo en los últimos años, y tratando de superar las insuficiencias del modelo hasta ahora vigente, así como de potenciar los elementos que permitan progresar aún más en el logro de los objetivos de la formación y compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador” (Art.1).

En consecuencia, se diseña un sistema de formación para el empleo que sirva para ofrecer, a empresarios y trabajadores, una formación adecuada a sus necesidades y que contribuya, a un tiempo, al desarrollo de una economía como la actual, basada en el conocimiento. De este modo, a través de estas acciones formativas, se pretende: 1. favorecer la formación a lo largo de la vida de las personas; 2. ofrecer los conocimientos necesarios para hacer frente a las exigencias del mercado laboral y dar respuesta a las necesidades de las empresas; 3. mejorar la empleabilidad de los trabajadores desempleados, especialmente, de los que padecen graves dificultades de inserción laboral; y 4. promover que aquellas competencias adquiridas por los trabajadores a

través de acciones formativas (formales y no formales) o de la experiencia laboral sean objeto de acreditación.

En definitiva, podemos hablar de un Acuerdo de Formación Continua que recoge muchos aspectos del Acuerdo anterior, pero actualizado a través de las adaptaciones necesarias (tal y como se recogió en la Declaración para el Diálogo Social “Competitividad, empleo estable y cohesión social”, firmada en Julio de 2004 por el Gobierno, CEOE, CEPYME, CCOO y UGT) de cara a reforzar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, ya recogido en Acuerdos anteriores y, también, en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, de forma que se adopta una perspectiva enmarcada en las directrices europeas. Queda constancia, de nuevo, de la importancia de este tipo de formación tanto para las empresas (continúan siendo competitivas o aumentan su competitividad), como para los trabajadores (ya que se mejora su cualificación y, en consecuencia, su empleabilidad y promoción a nivel personal y profesional). Estamos pues, ante un gran objetivo, compartido por empresas y trabajadores.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional -BOE de 20 de Junio de 2002-, ya mencionada anteriormente, formula como finalidad básica la “ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas” (Art. 1.1). Para ello, considera necesario la implantación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. En esta Ley, se recogen la totalidad de aspectos referidos a dicho sistema: principios básicos, fines, acciones, instrumentos, etc. A continuación, se resaltan, desde un punto de vista personal, aquellos que mayor vinculación pueden tener con el tema objeto de estudio en el presente capítulo.

1.- Movilidad y libre circulación de la población activa cualificada, ya que las cualificaciones favorecerán la movilidad de los trabajadores por los diferentes Estados miembros de la Unión Europea.

2.- Formación a lo largo de la vida: Se ofrecen nuevas vías para que las personas desarrollen acciones formativas de carácter continuo, de modo que se favorece la actualización de sus saberes y conocimientos. De esta forma, podrán afrontar los continuos cambios producidos en los sistemas de producción y en las empresas.

3.- Cooperación entre Administraciones, empresas, agentes sociales y otras entidades (Cámaras de Comercio, Universidades, entidades de formación, etc.) a través de los oportunos convenios y acuerdos establecidos en diversos ámbitos: identificación y actualización de las necesidades de cualificación, así como definición de las mismas y de la formación requerida. La Ley establece las competencias de las diferentes Administraciones y los ámbitos en los que deben participar y colaborar con los poderes públicos, las empresas, agentes sociales y otras entidades.

4.- Promover y desarrollar la relación entre la formación y el mercado de trabajo para lo que se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Dicho sistema puede definirse como “el conjunto de instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de Formación Profesional a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo personal y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo”. (Art. 2.1).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales tendrá como finalidad básica favorecer el carácter integrado y la adecuación entre la Formación Profesional y el mercado laboral, la formación a lo largo de la vida de las personas, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral. Este Catálogo se caracteriza por presentar un ámbito de aplicación que abarque la totalidad del territorio nacional y por estar constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo, así como por la formación asociada a las mismas –estructurada en módulos formativos y que dará lugar al Catálogo Modular de Formación Profesional-. La formación podrá ser impartida por las Administraciones educativas y laborales, al igual que por los agentes sociales.

En consecuencia, a través de este sistema, se definirá, de manera precisa, la formación requerida y necesaria para las diferentes cualificaciones profesionales, las cuales deberán estar, permanentemente, actualizadas.

5.- Reconocimiento de las competencias y cualificaciones profesionales: Los Títulos de Formación Profesional y los Certificados de Profesionalidad servirán para acreditar aquellas cualificaciones profesionales obtenidas por las personas, surtiendo, en su caso, según la legislación aplicable, los correspondientes efectos académicos. (Art. 8.1.).

Las competencias adquiridas a través de vías no formales de formación o a través de la experiencia podrán ser reconocidas y acreditadas a través de procedimientos objetivos. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales será el referente de la evaluación y acreditación de tales competencias, procesos que se desarrollarán de acuerdo con criterios que garanticen su fiabilidad, objetividad y rigor técnico.

Será el Gobierno quien, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional, fije los requisitos, procedimientos y efectos de la evaluación y acreditación de competencias.

6.- Creación de Centros Integrados de Formación Profesional reglada/ inicial (impartida por las Administraciones educativas); ocupacional (cuyos destinatarios son las personas desempleadas) y continua (cuyo objetivo es actualizar la formación de los sujetos ocupados. Será promovida y organizada por los agentes sociales). La Ley contempla la integración de estos tres subsistemas, lo que implica que aquella formación que haya sido superada en una modalidad determinada podrá ser reconocida en todas las demás.

Dichos centros servirán de referente a las empresas del entorno, pudiendo encontrar, en ellos, personal cualificado. Algo similar sucede con los trabajadores, ya que, en estos, podrán actualizar sus conocimientos.

Son áreas prioritarias de las ofertas públicas de Formación Profesional las relativas a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; los idiomas de los países de la Unión Europea (U.E.); trabajo en equipo; prevención de riesgos laborales y aquellas contempladas dentro de las directrices marcadas por la U.E.

7.- Favorecer la integración social y la inclusión en el mercado de trabajo de individuos o grupos desfavorecidos. Para ello, las Administraciones Públicas adaptarán las ofertas formativas a las necesidades de determinados colectivos: jóvenes en fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social. Estas ofertas, además de incluir aquellos módulos asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, podrán incorporar otros, apropiados para la adaptación a las necesidades específicas del colectivo beneficiario. En todo momento, deberán favorecer la adquisición de capacidades en un proceso de formación a lo largo de la vida.

8.- Creación de un Servicio de Información y Orientación cuya finalidad básica sea:

- “Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.
- Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo” (Art. 14).

Son destinatarios de dicho Servicio el alumnado del sistema educativo, sus familias, las personas desempleadas, los trabajadores ocupados y los interlocutores sociales; en definitiva, la sociedad en general.

9.- Calidad y Evaluación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, ya que dicho sistema deberá someterse a procesos de evaluación y mejora de la calidad para garantizar “la eficacia de las acciones incluidas en el mismo y su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo” (Art. 16).

A modo de síntesis, el entramado social actual, caracterizado por continuos cambios y transformaciones, implica repercusiones y, por consiguiente, mutaciones en los diferentes ámbitos y sectores, incluido el mercado laboral, en el que, básicamente, se transforma la organización del trabajo y se demanda, cada vez con mayor frecuencia, la presencia de personal cualificado.

Todas estas transformaciones, la globalización económica y la presencia e introducción masiva en todos los sectores de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación exigen, a los profesionales, la renovación de sus competencias y cualificaciones, así como la asunción de otras mucho más novedosas, de modo que se garantice el desarrollo eficiente de los diversos oficios y profesiones.

Otro aspecto a considerar es que la formación ya no puede concebirse, como sucedía en etapas anteriores, como un proceso de adquisición de conocimientos llevado a cabo en un momento puntual de nuestras vidas, teniendo validez para siempre. Hoy en día, esto ha cambiado. Los puestos de trabajo se modifican de manera continuada, por lo que los profesionales si no quieren quedar excluidos, deberán actualizarse y someterse a procesos continuos de aprendizaje. Es necesario, pues, una educación permanente, a lo

largo de la vida para que los sujetos puedan renovar, actualizar e, incluso, adquirir aquellas capacidades que, en el momento presente, son necesarias para afrontar, exitosamente, los cambios producidos.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, en los últimos años, como consecuencia de los retos planteados por la sociedad del momento, se han realizado revisiones y fuertes reformas del Sistema de Formación Profesional, puesto que los diferentes Estados miembros de la Unión Europea han de elaborar, en el ámbito de la Formación Profesional, una cultura europea tanto en lo que respecta a la formación como a las cualificaciones profesionales.

Los sistemas productivos demandan la realización de análisis referidos a las competencias profesionales, aspecto que llega a convertirse en un referente vital de cualquier sistema de Formación Profesional. A partir de dicho análisis, podrán identificarse las necesidades formativas existentes, las acciones de formación necesarias y los instrumentos formativos que favorecerán, en las personas, la adquisición e interiorización de las cualificaciones demandadas y necesarias en el momento actual.

La necesidad e importancia de que, hoy en día, se lleven a cabo análisis de competencias, caracterizadas éstas por su dinamismo, cambio y evolución, consecuencia de las transformaciones producidas en los contextos profesionales, se confirma en la Ley 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional -BOE de 20 de Junio de 2002-.

Igualmente, la orientación cobra, cada vez, mayor importancia, ya que se le plantean nuevas exigencias y demandas, lo que implica que sus profesionales, al igual que sucede con el resto, realicen un análisis sobre sus propias competencias, adquiriendo aquéllas necesarias para ofrecer, en todo momento, una respuesta adecuada. Estas competencias no sólo podrán ser adquiridas a través de la formación, sino, también, a través de su experiencia, pudiendo ser objeto de reconocimiento y evaluación.

8.1. La experiencia de algunas Comunidades Autónomas: País Vasco y Galicia

De forma complementaria al Instituto Nacional de Cualificaciones, en determinadas Comunidades Autónomas, como es el caso del País Vasco y Galicia, se implantó el correspondiente Sistema Nacional de Cualificaciones dentro de estos ámbitos territoriales.

A continuación, se expone, brevemente, la experiencia llevada a cabo en el territorio vasco para centrarnos, con posterioridad y de forma más detallada, en la correspondiente a la Comunidad Autónoma de Galicia.

En el mes de abril del año 1997, el Gobierno de la *Comunidad Autónoma del País Vasco* llevó a cabo la aprobación del Plan Vasco de Formación Profesional. En él, se especificaban diversas acciones para ser puestas en marcha, entre las que adquiría un papel de vital importancia aquella referida al diseño y definición de un Sistema Integrado de Cualificaciones.

En 1998, tiene lugar la creación del Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (Decreto 119/1998, de 23 de Junio –BOPV, de 13 de Julio-), entendido como el órgano encargado de realizar las siguientes tareas:

- Definir y clarificar la estructura que habían de poseer las cualificaciones profesionales.
- Establecer y mantener, con elevados niveles de calidad y valoración social, el Sistema de Cualificaciones Profesionales.
- Promover y llevar a cabo acciones y estudios cuyo objetivo sea favorecer el desarrollo y mejora de la Formación Profesional.

En base a estas líneas de actuación, las funciones a desempeñar por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional son las que se enumeran a continuación:

- ✓ Detectar las necesidades de cualificación existentes en los procesos productivos, en el mercado de trabajo y en las personas, para lo que se requiere la identificación y definición de los estándares de competencia, tarea en la que ha de intervenir, directamente, el sistema productivo.
- ✓ Definir el Repertorio Vasco de Cualificaciones Profesionales, de forma que se puedan satisfacer las necesidades detectadas en la economía y en las personas.
- ✓ Identificar y establecer aquellos criterios que sirvan de referente para definir las competencias profesionales.

- ✓ Estructurar la formación asociada al Sistema de Cualificaciones Profesionales.
- ✓ Innovar y favorecer el desarrollo de la Formación Profesional.
- ✓ Corresponsabilizar a los agentes sociales en las siguientes tareas: Definición de los estándares de competencia; actualización de las demandas sectoriales y definición del Repertorio Vasco de Cualificaciones Profesionales.
- ✓ Definir y establecer un catálogo modular de formación asociado al Sistema de Cualificaciones Profesionales.
- ✓ Identificar y establecer los criterios para realizar la acreditación de competencias profesionales.
- ✓ Identificar y establecer los criterios de homologación de centros, entidades e instituciones con el propósito de poder desarrollar las tareas propias de la evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales.

El Sistema de Cualificaciones del País Vasco mantiene una concepción precisa y concreta en lo que respecta a los términos de competencia y cualificación. Haciendo referencia al concepto de competencia, dicho Instituto considera que ésta debe ir más allá de la realización de tareas y actividades en contextos específicos o de la posesión de una serie de conocimientos y capacidades que permitan superar una prueba u obtener el certificado correspondiente a una titulación concreta. De acuerdo con Mardones (2000), la competencia profesional debe incluir la capacidad técnica, de organización, de cooperación, de relación con el entorno, de respuesta a contingencias, así como los conocimientos necesarios para saber actuar y poder transferir, a diferentes contextos, así como a las situaciones novedosas que se vayan presentando, los saberes adquiridos.

Por su parte, el concepto de cualificación profesional puede definirse como la especificación de la competencia adecuada para la producción y el empleo, cuya finalidad consiste en servir, a las personas, para acreditar que poseen la competencia necesaria en un campo ocupacional determinado.

Así pues, el Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional del País Vasco se concibe como el conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y

procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia profesional requerida en la producción y en el empleo. En consecuencia, las finalidades básicas de este sistema se centran en los siguientes aspectos:

- Impulsar la mejora de la competitividad de la economía y de las empresas.
- Motivar a las personas para que desarrollen su competencia profesional y realicen una formación permanente, mediante la mejora del acceso a una cualificación profesional. Dicha mejora se consigue a través del reconocimiento de la competencia, independientemente del medio en el que ésta haya sido obtenida (proceso de formación, de aprendizaje, de experiencia laboral).
- Mejorar la transparencia del mercado de trabajo para lo que se requiere codificar la competencia requerida por los procesos productivos y favorecer el acceso a las diferentes certificaciones del sistema.
- Aumentar el nivel de calidad de la Formación Profesional.
- Ofrecer orientación en lo que respecta a la evolución profesional de las personas.

Finalmente, para concluir con la exposición del Sistema de Cualificaciones del País Vasco, es oportuno comentar algunas de las principales tareas realizadas desde sus inicios.

Primeramente, cabe apuntar la identificación y establecimiento de los estándares de competencia (entendidos como el nivel de realización del trabajo requerido para cumplir, satisfactoriamente, las funciones u objetivos de producción, de acuerdo con los criterios de realización correspondientes –Mardones, 2000-); la agrupación de los mismos, así como la creación de las cualificaciones que, tras su organización, darían lugar al Catálogo de Cualificaciones Profesionales propio del País Vasco.

Otra de las tareas que merece especial atención es el establecimiento de las diferentes vías para llevar a cabo la adquisición de competencias y, en consecuencia, de cualificaciones. Una de ellas es la formación, pero no deben olvidarse otras, no menos importantes, como son los aprendizajes no formales, en donde la experiencia

profesional adquiere vital importancia. En relación con este aspecto, cabe apuntar que el establecimiento de un dispositivo de reconocimiento y certificación de competencias se convierte en necesario e imprescindible. En el proceso de formalización de dicho sistema de certificación, ha de contarse con un Registro General de Cualificaciones Profesionales (donde se incluirá una relación nominal de los poseedores de las certificaciones del sistema, así como el registro de la competencia conseguida) y la Tarjeta Personal de Competencias (registro individual de la competencia adquirida).

Por su parte, en la *Comunidad Autónoma de Galicia*, por Decreto 110/1999, de 8 de abril -DOG de 5 de Mayo-, modificado, con posterioridad, por el Decreto 214/2003, de 20 de marzo -DOG de 14 de Abril-, se crea el Consello Galego de Formación Profesional, como órgano consultivo y de participación de los agentes sociales y económicos de ámbito gallego, así como de asesoramiento al Gobierno de la Xunta de Galicia, de las organizaciones sindicales y empresariales más significativas con la finalidad básica de consensuar, con los diferentes agentes sociales, la planificación de las enseñanzas profesionales en la Comunidad Autónoma Gallega.

A través del Decreto 93/1999, de 8 de Abril (DOG, de 19 de Abril), se crea y regula el **Instituto Gallego de las Cualificaciones**, como instrumento específico de carácter técnico para garantizar, de acuerdo con los aspectos sociolaborales y productivos propios y característicos de la sociedad gallega, la implantación efectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones en nuestra Comunidad Autónoma. Los objetivos prioritarios a cumplir por este Instituto son:

- Observar la evolución experimentada por las ocupaciones y las cualificaciones.
- Identificar y determinar las cualificaciones profesionales existentes en Galicia.
- Acreditar las cualificaciones profesionales de la población activa de la Comunidad Autónoma gallega.
- Integrar las cualificaciones asociadas a los diferentes subsistemas de Formación Profesional.

Tomando como referencia los objetivos que acaban de ser enumerados, son funciones de dicho Instituto (Decreto 93/1999, Art.2):

“1.- Facilitar la interrelación funcional de las actividades formativas de los subsistemas de formación con las titulaciones y con las certificaciones.

2.- Velar por el establecimiento y gestión en Galicia del Sistema Nacional de Cualificaciones.

3.- Establecer una metodología capaz de identificar las competencias profesionales, especialmente, las específicas del tejido productivo de Galicia, desarrollándolas, si es el caso, con carácter experimental.

4.- Impulsar el estudio e implantación de las nuevas profesiones y de los nuevos yacimientos de empleo, con su oportuna oferta formativa.

5.- Implantar en el ámbito autonómico el sistema de acreditación y reconocimiento profesional previsto en el II Programa Nacional de Formación Profesional.

6.- Establecer los criterios que hay que observar en la evaluación de la competencia y en el procedimiento de concesión de acreditaciones.

7.- El Instituto realizará y podrá encomendar cuantos informes y estudios sean precisos de acuerdo con las líneas y prioridades establecidas por el Consello Galego de Formación Profesional, dentro de las dotaciones presupuestarias que estén previstas.

8.- Analizar y proponer la modificación de las acreditaciones profesionales, titulaciones y certificaciones y de las respectivas validaciones o correspondencias”.

Tomando como referente las funciones anteriores, deben resaltarse algunos de los resultados ya alcanzados. En primer lugar, en relación con las competencias profesionales específicas del tejido productivo gallego (“establecer una metodología capaz de identificar las competencias profesionales, especialmente las específicas del tejido productivo de Galicia” –apartado 3 del Art. 2-), debe destacarse la elaboración de

las cualificaciones productivas propias de dos sectores estratégicos en la economía gallega, concretamente, del sector de la construcción naval y de la piedra natural. Muestra de ello, son las publicaciones existentes al respecto (*Cualificaci3ns profesionais no sector da pedra natural; Cualificaci3ns profesionais no sector da construcci3n naval; Elaboraci3n das cualificaci3ns profesionais da pedra natural e Elaboraci3n das Cualificaci3s profesionais da construcci3n naval* -Xunta de Galicia-. Las dos 3ltimas publicaciones son complementarias de las primeras, reflej3ndose, en ellas, el proceso seguido en la elaboraci3n de las cualificaciones profesionales). Con posterioridad, tambi3n se elaboraron las referidas al sector audiovisual y al de la acuicultura.

En segundo lugar, en lo que respecta a la implantaci3n en Galicia del sistema de acreditaci3n y reconocimiento profesional previsto en el II Programa Nacional de Formaci3n Profesional, cabe apuntar que, aunque, hoy en d3a, a3n no exista un sistema generalizado, s3 se han realizado experiencias piloto al respecto, como es el caso del Proyecto ARA (Avaliaci3n, Recoñecemento e Acreditaci3n de competencias profesionais). Este proyecto, de car3cter experimental, fue coordinado por el Ministerio de Educaci3n y Ciencia y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con la participaci3n de diversas Comunidades Aut3nomas. Los sectores participantes en el mismo, a nivel gallego, fueron el de Hosteler3a y Turismo y el de Edificaci3n y Obra Civil, con 28 y 23 candidatos seleccionados respectivamente. Dicha experiencia se llev3 a cabo entre los meses de Mayo y Diciembre de 2003. Su aplicaci3n se estructur3 en las siguientes etapas: 1^a.- Sensibilizaci3n y Posicionamiento; 2^a.- Intervenci3n (evaluaci3n); 3^a.- Acreditaci3n y 4^a.- Garant3a de Calidad. En l3neas generales, puede decirse que los resultados logrados fueron satisfactorios.

Otra acci3n es la creaci3n de Centros Integrados de Formaci3n Profesional (Decreto 325/2003, de 18 de julio, - DOG de 4 de agosto-, modificado, parcialmente, por el Decreto 154/2006, de 7 de septiembre –DOG de 18 de septiembre-). En Galicia, estos centros se conciben como aquellos que han de impartir “todas las ofertas formativas referidas al cat3logo nacional de las cualificaciones profesionales que conduzcan a t3tulos de formaci3n profesional y certificados de profesionalidad.” (Art. 1.1., Decreto 154/2006 de 7 de septiembre).

Estos, en sus acciones formativas, incluir3n las enseñanzas propias de la Formaci3n Profesional inicial, las acciones de inserci3n y reinserci3n de los trabajadores y las de formaci3n permanente (dirigidas a la poblaci3n ocupada). En consecuencia, se puede

afirmar que estos integran los tres subsistemas de formación profesional existentes: reglada/ inicial, ocupacional y continua. Complementariamente a las acciones formativas propias de aquellas familias o áreas profesionales para las que estén autorizados, contarán con un servicio de información y orientación laboral y, de ser el caso, otro de evaluación de aquellas competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales y de la experiencia laboral en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Igualmente, cabe apuntar la publicación de numerosos estudios e informes sobre el mercado laboral, las necesidades formativas, las ocupaciones y la formación.

Entre los servicios que ofrece el Instituto Gallego de las Cualificaciones, por su trascendencia para el tema que nos ocupa en el presente capítulo, deben destacarse dos de ellos, el Observatorio Ocupacional y el Servicio de Diseño y Acreditación de las Cualificaciones.

El primero de ellos, Observatorio Ocupacional, realiza estudios relativos al mercado laboral gallego y a los diferentes sectores productivos (evolución de las ocupaciones, del tejido productivo, etc.), así como la detección de necesidades formativas. Por tanto, sus principales objetivos se concretan en:

- Conocer la situación del mercado de trabajo actual, así como la evolución que experimentará en un futuro, identificando y analizando los factores condicionantes.
- Realizar estudios sobre los principales sectores productivos de Galicia con el propósito de obtener información válida para llevar a cabo un seguimiento de los perfiles de cualificaciones profesionales propios de nuestra Comunidad Autónoma.
- Conocer las evoluciones y cambios experimentados por las diversas ocupaciones, los perfiles profesionales más demandados y las necesidades formativas existentes.

Con el fin de alcanzar dichos objetivos, las funciones a desarrollar por este Servicio son las que se enumeran a continuación:

- Ofrecer información sobre la estructura y el comportamiento del mercado de trabajo; el perfil sociodemográfico y el tejido empresarial existente en Galicia, así como la evolución experimentada por las ofertas, demandas y contrataciones producidas en las diferentes ocupaciones.
- Fomentar e impulsar la realización de estudios e informes sobre las nuevas profesiones y los nuevos yacimientos de empleo.
- Obtener la información necesaria para llevar a cabo el seguimiento de los perfiles ocupacionales en el territorio gallego.
- Conseguir la adecuación entre los requerimientos exigidos por el mercado de trabajo y la formación impartida.
- Analizar el nivel de calidad de la oferta formativa referida a la Formación Profesional, poniendo en marcha las iniciativas necesarias para conseguir mayores índices de calidad.
- Favorecer las relaciones entre las acciones formativas desarrolladas por los diferentes subsistemas de Formación Profesional existentes.

Por su parte, el Servicio de Diseño y Acreditación de las Cualificaciones puede definirse como aquel instrumento técnico al que le corresponde participar en la elaboración de las cualificaciones profesionales que configuran el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (regulado por Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre –BOE de 17 de septiembre- y modificado, con posterioridad, por Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre –BOE de 3 de diciembre-), en la actualización del mismo y en los procedimientos que permitan la adquisición de éstas a través de los certificados de profesionalidad. Así pues, puede afirmarse que los principales objetivos de este Servicio son:

- Poner en funcionamiento, en la Comunidad Autónoma de Galicia, el sistema de identificación y determinación de las cualificaciones profesionales en los diferentes sectores.

- Vincular los subsistemas de Formación Profesional existentes (reglada/ inicial, ocupacional y continua) de forma que pueda establecerse una oferta integrada de formación asociada a las cualificaciones profesionales.
- Servir de instrumento de apoyo al empleo a través de la acreditación de las competencias profesionales que posean los trabajadores, independientemente de la vía de acceso empleada en el proceso de adquisición.

En relación con las funciones básicas que ha de desempeñar este Servicio, éstas se enmarcan en dos ámbitos de actuación: el Sistema de Cualificaciones Profesionales de Galicia y los Certificados de Profesionalidad.

Por un lado, el Sistema de Cualificaciones Profesionales de Galicia presenta las siguientes funciones:

- Identificar y definir aquellas competencias profesionales que configuran las cualificaciones profesionales propias de los diferentes sectores productivos en Galicia para formar parte del Catálogo Nacional de Cualificaciones.
- Diseñar y establecer acciones formativas, de carácter modular, asociadas a las cualificaciones profesionales. Dicha formación ha de ser un referente común para el diseño de la oferta formativa de los tres subsistemas de Formación Profesional.
- Implantar, en Galicia, el sistema de reconocimiento y acreditación profesional, previsto a nivel nacional, con el fin de acreditar las competencias profesionales que posean los trabajadores.

Por otra parte, en lo que respecta a los certificados de profesionalidad (documento de carácter oficial y con validez a nivel nacional, cuya finalidad básica es acreditar las competencias profesionales que la persona ha adquirido a lo largo de su vida, independientemente, de la vía seguida para su consecución), las principales funciones a desempeñar hacen referencia a:

- Analizar los certificados de profesionalidad existentes, llevando a cabo las modificaciones oportunas, así como la elaboración de nuevos certificados.
- Puesta en marcha de los mecanismos e instrumentos necesarios para la obtención y acreditación de competencias profesionales a través de la formación adecuada o de la experiencia adquirida.

Finalmente, a modo de síntesis, cabe apuntar que las finalidades básicas del Instituto Gallego de las Cualificaciones se centrarían en:

- * Mejorar la competitividad de las empresas.
- * Aumentar el nivel de motivación en las personas.
- * Lograr mayor grado de transparencia en el mercado laboral.
- * Conseguir un incremento de la calidad en lo que a Formación Profesional se refiere.
- * Ofrecer orientación e información profesional a las personas.
- * Favorecer la libre circulación de trabajadores a nivel nacional y europeo.

En Julio de 2001, la Xunta de Galicia, en colaboración y cooperación con las organizaciones sindicales y empresariales más representativas del territorio gallego, aprobó el Plan Gallego de Formación Profesional con vigencia para el período comprendido entre el año 2002 y 2006. Dicho Plan se concebía como un instrumento de apoyo para favorecer, en la Comunidad Autónoma gallega, el desarrollo del II Programa Nacional de Formación Profesional. Su finalidad básica era lograr, en nuestro territorio, el desarrollo pleno de un Sistema Integrado de Cualificación, Formación y Orientación Profesional, adaptado a las necesidades de la población y del tejido empresarial gallego, caracterizado, a un tiempo, por su transparencia con el mercado laboral a nivel nacional y europeo. Los principales objetivos establecidos en dicho Plan se centran en:

- Aumentar el nivel de cualificación profesional de la población gallega de cara a obtener un mayor progreso en las personas y un aumento de la competitividad de las empresas.
- Establecer un Sistema de Formación Profesional integral y coherente, basado en la corresponsabilidad de las administraciones, de las empresas, de los trabajadores y de los agentes sociales en general.
- Mejorar el acceso al empleo y la estabilidad en el mismo.
- Asegurar el derecho a la formación y promoción profesional de los trabajadores a lo largo de su vida activa.
- Establecer los sistemas y mecanismos necesarios para garantizar, a nivel europeo, la transparencia del mercado laboral.
- Optimizar los medios públicos y privados destinados a la cualificación de la población activa gallega.

En consecuencia, puede afirmarse que, dentro del Sistema Integrado de Cualificación, Formación y Orientación, establecido por el Plan Gallego de Formación Profesional, el Sistema de Cualificaciones Profesionales era una de las principales herramientas, la cual serviría para identificar las cualificaciones más necesarias en la estructura productiva de la Comunidad Autónoma gallega, así como para establecer los procedimientos, recursos e instrumentos necesarios para que las personas, por un lado, puedan adquirir tales cualificaciones, mientras que, por el otro, estén en condiciones de acreditar el reconocimiento y validez de las mismas, lo que favorecerá la consolidación de su valía profesional.

9. Sociedad actual: Competencias innovadoras

Desde finales del siglo XX (últimas décadas), se han producido y, aún hoy, siguen teniendo lugar, de forma acelerada y a un ritmo constante, transformaciones que afectan a la totalidad de ámbitos y sectores, lo que provoca que la complejidad y el cambio se

conviertan en características básicas del momento actual. En consecuencia, en la mayor parte de los países del mundo, fundamentalmente, en los industrializados, existe el convencimiento de que con el tránsito de un siglo a otro y, en consecuencia, de un milenio a otro, ha tenido lugar, como sucedió en épocas anteriores, la consolidación de una nueva sociedad, conocida bajo la denominación, entre otras muchas, de Sociedad Postindustrial, en la que el conocimiento y la información desarrollan un papel fundamental. El cambio de una sociedad a otra, como se ha comentado, conlleva diversas mutaciones y transformaciones (en el ámbito de la formación; en la estructura, naturaleza y dinámica de trabajo; en las actitudes, valores, pautas de comportamiento; etc.) llegando, incluso, a suponer una amenaza para la estructura social existente durante años e, incluso, para el sentimiento de identidad de las personas. Por tanto, este nuevo tipo de sociedad exige y plantea una gran revolución en todos los sentidos.

De acuerdo con lo planteado en apartados anteriores, hoy en día, estamos inmersos en un marco socioeconómico que, entre otros factores, se caracteriza, básicamente, por la globalización; la introducción masiva y uso generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; por los diferentes ámbitos de crecimiento económico; por la movilidad y diversidad de los mercados laborales; por el establecimiento y consolidación de una sociedad basada en la información y el conocimiento; así como por la necesidad de que la formación y la orientación tengan un carácter permanente, esto es a lo largo de la vida de las personas.

Complementan estos factores, un amplio número de problemáticas, propias del momento actual y diferentes de las que existieron en etapas anteriores, como los movimientos migratorios; la diversidad cultural; las nuevas formas de agrupación familiar; la desaparición de la concepción del trabajo para toda la vida y, en consecuencia, una mayor inestabilidad laboral; etc., sirviendo de base todos estos cambios para el establecimiento de un nuevo orden social.

Cuadro 17. Aspectos definatorios del nuevo entramado social, productivo y educativo

CARACTERÍSTICAS DEL MARCO SOCIAL
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Globalización. 2.- Valor creciente de la información y del conocimiento. 3.- Presencia y uso generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la mayor parte de las actividades desempeñadas por las personas. 4.- Nuevas formas de agrupación familiar (se modifica el concepto y la estructura tradicional de la familia). 5.- Aparición de megaciudades (grandes núcleos urbanos). Masificación (sociedad urbana). 6.- Importancia de los movimientos migratorios. 7.- Multiculturalidad. 8.- Crisis en los sistemas de valores y creencias tradicionales.
RASGOS DEL SISTEMA PRODUCTIVO
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Fuertes cambios en el mundo laboral: nuevos procesos productivos; nuevas formas contractuales; sistemas de trabajo más flexibles y autónomos; sistemas laborales de iniciativa personal (autoempleo); nuevas necesidades productivas; etc. 2.- Impredicibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupaciones. 3.- Innovación tecnológica permanente. 4.- Caducidad de los conocimientos tecnológicos. 5.- Movilidad laboral constante. 6.- Nuevas habilidades, fundamentalmente, aquéllas relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la creatividad, etc.

ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

- 1.- Prolongación de la escolaridad obligatoria.
- 2.- Obsolescencia de los conocimientos.
- 3.- Aprendizaje permanente y continuo, a lo largo de la vida de las personas, favorecedor de un desarrollo global.
- 4.- Diversificación de la oferta educativa (desarrollo de la formación profesional).
- 5.- Introducción de nuevos contenidos curriculares.
- 6.- Integración y uso generalizado de las TIC en los centros educativos (Internet, sistemas multimedia, videoconferencia, etc.).
- 7.- Nuevos sistemas y entornos de enseñanza-aprendizaje.
- 8.- Aumento de la conflictividad y de comportamientos problemáticos (conductas antisociales de agresividad), toxicomanías, exclusión social, absentismo escolar, etc.

Fuente: Escudero (1992); Rodríguez Espinar (1994, 1998a, 1998b); Marquès (2000a, 2002a); Zapata (2001); Cabero (2002); Sobrado (2002).

Ante un panorama caracterizado por rasgos como los que acaban de enumerarse, nadie permanece ajeno, pero, sin embargo, el cambio necesario para conseguir la adaptación a esta nueva realidad es complejo y difícil de llevar a cabo como consecuencia de la incertidumbre, del miedo que, desde siempre, ha suscitado aquello que es novedoso y, por tanto, desconocido. Schollossberg (1989) opina que, independientemente de los resultados que el cambio traiga asociados (ya sean beneficiosos o perjudiciales), las personas muestran resistencia a éste, puesto que lo desconocido genera incomodidad. Bridges (1980) adopta una postura muy similar al afirmar que las personas intentan aferrarse a lo conocido, independientemente de que funcione o no, antes de afrontar algo novedoso. A la vista de lo expuesto, puede afirmarse que el cambio no es una tarea fácil, pero, a pesar de las dificultades y necesidades que plantee, hay un aspecto que no debe quedar en el olvido, puesto que las continuas transformaciones acontecidas a nivel social, económico, cultural y tecnológico exigen competencias, cualificaciones y perfiles profesionales progresivamente actualizados y, en consecuencia, mucho más acordes con las demandas actuales. En otras palabras, hoy en día, los roles que

desempeñan los profesionales no pueden ser idénticos a los desarrollados en etapas anteriores, sino que deben adaptarse al momento presente en el que nos encontramos.

En consecuencia, la sociedad y el mercado laboral actual exigen unos profesionales mucho más cualificados que en etapas anteriores. Es necesario, pues, que las personas posean unas competencias más o menos estables a lo largo del tiempo, las cuales permitirán “abordar con mayor garantía de éxito posible el mundo laboral futuro” (Sanz Oro, 2002:57).

Glasser (1990) destaca como principales competencias a reunir por las personas del siglo XXI las siguientes: habilidades de comunicación; toma de decisión; trabajo en equipo; pensamiento creativo; solución de problemas; fijación de metas; pensamiento crítico y habilidades interpretativas.

Por su parte, el Department of Labor (1991) afirma que el mercado de trabajo propio del nuevo siglo requiere cinco competencias:

1. Emplear recursos.
2. Desarrollar habilidades interpersonales.
3. Adquirir y utilizar información.
4. Comprender sistemas complejos.
5. Seleccionar y aplicar tecnología.

Todas estas competencias estarían asentadas en un triple soporte en el que se incluyen:

- a) *Habilidades básicas*: leer, escribir, cálculo y operaciones matemáticas, escuchar y hablar.
- b) *Habilidades de pensamiento*: pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, imaginación, capacidad de aprender y razonamiento.
- c) *Cualidades personales*: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autogestión, integridad y honestidad.

Entre las cualidades más apreciadas por las empresas en los candidatos a ocupar un puesto de trabajo, el Diario El País, de 21 de febrero de 1999, en la página 42 de su

suplemento Negocios, destaca las siguientes: Iniciativa; responsabilidad; trabajo en equipo; capacidad de trabajo; para las relaciones humanas y la comunicación; de adaptación y de aprendizaje.

Mertens (1999:5), respecto al perfil que la empresa demandará a los trabajadores durante el siglo XXI, afirma que “el saber se dará por sentado, además deberá conocer las tecnologías de la información, es decir, la informática y el mundo de Internet, pero también se le exigirán capacidades de gestión y organización, habilidades sociales, como la comunicación, y poseer dotes de liderazgo. Los nuevos valores laborales del trabajador pasan por la adaptabilidad, la movilidad, la flexibilidad y la inteligencia emocional”.

Sobrado y otros (2002a: 422) señalan como principales competencias profesionales y demandas exigidas en el siglo XXI las siguientes: “Ejecutivas (habilidades técnicas, destrezas y operaciones); tecnológicas (especialmente, las informáticas); organizativas y de gestión, así como económicas y de liderazgo”. Estos autores, en la misma obra y página, señalan, como nuevos valores profesionales, la “adaptabilidad, movilidad, flexibilidad, participación, comunicación, trabajo en equipo e inteligencia emocional”.

Si llevamos a cabo un pequeño análisis sobre los rasgos y competencias más demandadas en la actualidad, se deduce que la mayor parte de ellas son competencias sociales y participativas, por lo que, en este momento, adquieren mayor importancia aquéllas que presentan un carácter actitudinal en detrimento de las de tipo técnico, más demandadas en momentos anteriores.

En consecuencia, las nuevas demandas formuladas por la sociedad actual exigen, a la totalidad de profesionales, la actualización de su perfil profesional (conocimientos, actitudes, habilidades, etc.), ya que, de este modo, se favorecerá su adaptación a los requisitos que la sociedad en general y el mercado laboral en particular plantea. En otras palabras, en el presente, los conocimientos y habilidades que las personas adquirieron en etapas anteriores se caracterizan por su rápida obsolescencia, consecuencia de la totalidad de cambios producidos, por lo que se demandan unas competencias, unas cualificaciones y unos perfiles profesionales mucho más actualizados.

De este modo, los profesionales han de poseer un perfil en el que, complementando a los conocimientos teóricos (competencias técnicas) y a las competencias prácticas (metodológicas) que favorecen el desarrollo de las tareas, actividades e intervenciones propias de un empleo u ocupación, estén presentes otros tipos de competencias relacionadas con aspectos muy diversos, también consideradas necesarias en la

actualidad: competencias emocionales, éticas, vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, conocimiento de idiomas, etc.

En síntesis, puede afirmarse que, en etapas anteriores, se exigían capacidades relacionadas con el desarrollo de tareas específicas y propias de una profesión, mientras que, hoy en día, son necesarios conocimientos, destrezas, etc. que favorezcan el desempeño de múltiples y diversas actividades laborales. De acuerdo con Retuerto (1996), los profesionales, cada vez más, requieren menor cantidad de conocimientos y destrezas hiperespecializadas, aunque, poco a poco, se impone la movilidad como cultura, lo que implica y conlleva la necesidad de que las personas posean la capacidad de adaptación a la realización y desarrollo de múltiples funciones y tareas que, con el paso del tiempo, cambian y, por tanto, son diferentes. Debe apuntarse, también, que la cualificación profesional va dejando de ser únicamente individual (Sellin, 1991; Sarasola, 1996a,b), ya que, por un lado, está en conexión con la cualificación estructural, dependiente de las políticas socioeconómicas de los diferentes entornos (Cacace, 1994), mientras que, por el otro, se liga con la cualificación institucional - influenciada por los sistemas formativos y definida, normalmente, en términos de certificación en la escala jerárquica de las organizaciones- (López Palma, 1995; Teichler, 1995; OCDE, 1996; Echeverría Samanes, 1999). Por tanto, todo apunta, como afirma Mitrani y otros (1992), que cada vez es mucho más necesaria la competencia de acción.

En relación con esta idea, competencia de acción, también defendida por Echeverría Samanes (1996), poseerá dicha competencia quien adquiera y demuestre la suma de determinadas competencias básicas. Para ser profesional hoy en día, no sólo son necesarias las competencias técnicas (saber) y metodológicas (saber hacer), sino que, también, se requieren determinadas competencias participativas (saber estar) y de personalidad (saber ser).

Una de las principales vías para actualizarse y, en consecuencia, adquirir las competencias necesarias en el momento actual es la formación que, como ya se apuntaba en el Informe de la UNESCO (Delors, 1996: 95), ha de poseer un carácter continuo: “ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a

un mundo en permanente cambio”. Esta idea implica la necesidad de superar la visión meramente instrumental de la formación que, durante mucho tiempo, imperó.

Es necesaria la inmersión de todas las personas en un proceso de educación y aprendizaje permanente que, según Delors (1996), ha de estructurarse sobre cuatro aprendizajes básicos:

1°.- APRENDER A SER: Cada individuo ha de desarrollar su propia personalidad con la finalidad de ser capaz de actuar y llevar a cabo iniciativas con la mayor capacidad posible de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

2°.- APRENDER A SABER: Los conocimientos que una persona posee han de compaginarse con el estudio de nuevos temas; aprendiendo a aprender para poder continuar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida. Una de las competencias básicas que han de poseer todas las personas se centra en la construcción de conocimientos a partir de la información que tenemos a nuestra disposición, siendo necesario, para realizar dicha tarea, aprovechar la información, determinar aquella que sea de utilidad para cada circunstancia o situación, valorarla y seleccionarla en función de los objetivos establecidos, para, con posterioridad, ordenarla y asimilarla, elaborando, así, los conocimientos requeridos. De este modo, se favorecerá la comprensión de múltiples y variados aspectos, se despertará la curiosidad y se estimulará el sentido crítico. En síntesis, debe enseñarse a aprender, siendo necesario, en ese proceso de aprendizaje, ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento convergente y divergente.

3°.- APRENDER A HACER, de forma que las personas puedan resolver las diversas situaciones y problemáticas que surjan. De este modo, se favorece, en los sujetos, la vivencia y desarrollo de nuevas situaciones que exigen identificar, seleccionar y emplear informaciones significativas y de utilidad para determinados objetivos concretos, asumir riesgos, comunicarse, trabajar en grupo, etc.

4°.- APRENDER A CONVIVIR, A VIVIR JUNTOS, intentando comprender a los demás y las diferentes situaciones que se presenten. En otras palabras, implica la necesidad de percibir la diversidad de seres humanos, concienciarse sobre sus diferencias y similitudes, favorecer actitudes de comportamiento orientadas hacia

objetivos comunes, afrontar y solucionar problemas respetando la diversidad de opiniones, etc. Dentro de esta categoría, debe destacarse la importancia que, hoy en día, posee el aprender a trabajar en equipo.

A partir de la concepción presentada en relación con la educación y el aprendizaje permanente, ha de apuntarse la necesidad, en consecuencia, de un sistema educativo y formativo que sea, a la vez:

- “Completo, es decir, que comprenda todos los elementos de una enseñanza y una formación que posibiliten el desarrollo de competencias múltiples.
- Flexible, es decir, que se adapte constantemente a los cambios estructurales en curso y absorba el efecto desmesurado sobre diversos grupos de trabajadores.
- Motivador, es decir, que anime a las personas para que inicien un proceso de aprendizaje permanente, vital para conseguir una innovación constante de los productos y la adaptación de los mismos a los clientes.
- Integrador, es decir, que se llegue a una complementariedad entre los distintos proveedores de enseñanza y formación” (CEDEFOP, 1990:39).

Por todo lo expuesto, cabe apuntar la necesidad de que exista un sistema educativo que se adapte a las características de la sociedad actual, que proporcione una alfabetización digital (sus destinatarios no han de ser sólo los jóvenes inmersos en el sistema educativo, sino que ha de ser la ciudadanía en general) y que transmita, a cada sujeto, la necesidad de realizar un aprendizaje continuo, ya que el tipo de aprendizajes requeridos en la actualidad ya no están centrados, como sucedía en épocas anteriores, en la adquisición de conocimientos válidos para toda la vida. Hoy, los conocimientos son renovados de forma muy rápida, por lo que se precisan nuevos procesos de aprendizaje. En palabras de Cornella (2001:52-55), “en la sociedad de la información, ya no se aprende para toda la vida; se aprende durante toda la vida”.

En definitiva, ante una situación como ésta y ante una nueva cultura, no es extraño que la educación tenga que adaptarse a nuevos retos y demandas, por lo que ha de apostar por el cambio y, en consecuencia, ser planteada desde otros parámetros (relación entre

el sistema educativo y la ciudadanía para toda la vida). Por tanto, son muchas las modificaciones que han de llevarse a cabo, destacando, entre otras, la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los procesos educativos; transformaciones en los contenidos y objetivos del currículum escolar; establecimiento de nuevos entornos de aprendizaje; renovación de los conocimientos y actitudes del profesorado, etc.

Como síntesis a este apartado, se expone, a continuación, un cuadro en el que se presentan las principales habilidades requeridas en la sociedad actual, estructuradas de acuerdo con los ámbitos que Delors (1996) señaló en su informe *La educación encierra un tesoro*: aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a convivir, a vivir juntos.

Cuadro 18. Habilidades necesarias en la sociedad actual

SER
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Autoconocimiento y capacidad de autocrítica. 2.- Autoestima. 3.- Capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes. Disposición a aprender y desaprender. 4.- Inteligencia emocional: control emotivo. 5.- Curiosidad e imaginación. 6.- Capacidad de análisis y razonamiento lógico; reflexión. 7.- Sinceridad. 8.- Responsabilidad ante las actuaciones de cada uno.
SABER
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Adquisición de la cultura: nuevos conocimientos, normas, valores, visiones del mundo, nuevos instrumentos y herramientas, etc. 2.- Informarse: saber buscar información relevante, valorarla, analizarla y combinarla con el conocimiento, adquiriendo, así, mayor capacidad de comprensión. 3.- Construcción de nuevos conocimientos. 4.- Autoaprendizaje. Aprendizaje continuo. 5.- Idiomas.

HACER
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Iniciativa ante la toma de decisiones. 2.- Perseverancia y constancia. 3.- Actitud creativa. 4.- Motivación. 5.- Análisis de situaciones complejas, razonamiento crítico y resolución de problemas. 6.- Uso eficiente de los nuevos instrumentos propios de esta sociedad.
CONVIVIR
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Saber expresarse. 2.- Comunicarse con los demás. 3.- Sociabilidad y respeto a las personas, a la diversidad, al pluralismo. 4.- Cooperación y trabajo en equipo. 5.- Solidaridad.

Fuente: Marquès (2000c)

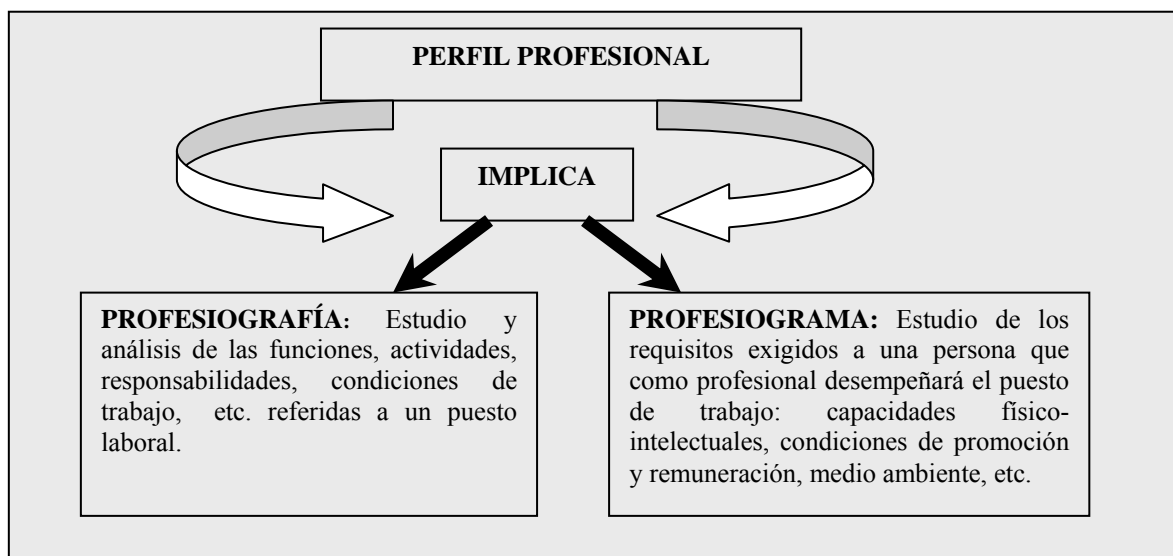
10. Roles, funciones y perfil profesional de los Orientadores

En toda profesión u ocupación, una de las tareas más complejas con la que nos podemos encontrar es aquella relacionada con la identificación y definición, de forma clara y exhaustiva, de los diversos roles y funciones a desarrollar. Paralelamente, no debe perderse de vista la complejidad que, hoy en día, caracteriza al mercado laboral.

A modo introductorio, debe clarificarse y conceptualizarse, en líneas generales, el concepto de perfil profesional. Dicho término, de acuerdo con Rial (1998: 299), se define como “la descripción minuciosa de todas las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo así como los requisitos exigidos a la persona “profesional” que pretenda desarrollar ese trabajo”. En consecuencia, para llevar a cabo esta tarea, es preciso, por un lado, identificar, analizar y describir las diversas funciones, tareas, obligaciones y responsabilidades de un puesto concreto, mientras que, por el otro, es necesario identificar los requisitos exigidos a la

persona que lo desempeña como profesional (habilidades físicas o intelectuales necesarias, experiencia, medio ambiente, aspectos referidos a la remuneración y promoción, etc.). Por tanto, el perfil profesional se configura a partir de dos ámbitos diferenciados: aquél relacionado con las actividades y tareas ligadas al trabajo (profesiografía) y aquél que guarda conexión con las aptitudes, capacidades y requisitos exigidos a la persona que lo desempeñe (profesiograma).

Gráfico 7. Elementos que configuran el perfil profesional



Fuente: Rial (1998:300)

Centrándonos, a partir de este momento, en los orientadores profesionales, cabe apuntar que, en el establecimiento y definición de sus funciones, deben tenerse en cuenta una serie de aspectos. En un primer momento, desde los comienzos de la actividad orientadora, el establecimiento de roles, funciones y tareas estuvo marcado por la creación y consolidación de los servicios, realizándose, con posterioridad, la asignación de las funciones correspondientes sin tener en consideración cuáles eran las demandas planteadas por el contexto en el que se establecían dichos servicios, ni las necesidades de los destinatarios de la acción orientadora. Por tanto, esta profesión ha ido constituyendo su perfil sin tener identificados, definidos ni establecidos unos roles y funciones de manera clara y precisa.

En segundo lugar, debe apuntarse que los textos legales que establecen la creación y desarrollo de los Servicios de Orientación no favorecen la definición exacta de las

funciones que los orientadores deberán desarrollar en los diversos contextos en los que desempeñen su labor profesional. Del mismo modo, tampoco se especifican las necesidades básicas que deberán cubrir los servicios orientadores, por lo que, poco a poco, todo lo relacionado con el perfil profesional del orientador se ha ido caracterizando por la confusión e, incluso, por el solapamiento de funciones con otros profesionales o agentes pertenecientes a la comunidad o contexto en el que los técnicos en orientación ponen en práctica su quehacer profesional.

Además de la confusión y complejidad que los factores anteriores provocan en la definición y establecimiento del perfil propio de estos profesionales, estos también implican menor nivel de eficacia en el desempeño de su trabajo.

No es extraño, pues, que el colectivo de orientadores, en numerosas ocasiones, caiga en confusión, por lo que el debate sobre este tema, abierto desde hace años, sigue estando en auge, con el objetivo de lograr una clarificación adecuada de los roles y funciones a desempeñar, lo que favorecerá, simultáneamente, la expresión concreta de la labor a realizar, la consideración positiva del rol profesional del orientador y el reconocimiento del importante papel que este perfil puede desempeñar en la sociedad actual. En relación con este aspecto, Sanz Oro (2002:41) afirma que una situación caracterizada por la falta de coherencia y claridad en lo que respecta a las funciones a desempeñar por el colectivo de orientadores provoca, en lugar de una clarificación y conceptualización adecuada de sus funciones, una “<deformación profesional> o una consideración sesgada acerca del rol profesional del orientador”. Existen diversas investigaciones, en nuestro contexto, que avalan esta situación (Ferrández y Montané, 1985; Rodríguez Espinar, 1985 y Rodríguez Moreno, 1985).

Paralelamente a esta situación, durante los últimos años, fundamentalmente, en los países desarrollados, han tenido lugar profundas transformaciones con sus correspondientes consecuencias en los diferentes sectores, así como en las experiencias y vivencias de las personas, lo que ha provocado, en ocasiones, una amenaza tanto para la estructura económico-social instaurada en las sociedades, como para la identidad de los sujetos.

Esta situación también influye en el ámbito de la Orientación, por lo que es preciso dotar, a esta disciplina, de un nuevo significado y enmarcarla dentro de una concepción mucho más acorde con el momento actual. En consecuencia, tal y como se comentó en el apartado correspondiente, la Orientación ha de abandonar esa concepción restringida (basada en la ayuda psicológica que se ofrecía a las personas en momentos puntuales),

vigente durante tanto tiempo, para hacer referencia, en este momento, al desempeño de acciones más extensivas (orientación a lo largo de toda la vida), donde se preste atención a la persona, al contexto social, político y económico y a la comunidad en la que se lleve a cabo la acción orientadora. En esta nueva concepción, los destinatarios de la acción orientadora dejan de ser sujetos pasivos para convertirse en activos, lo que implica que adopten sus propias decisiones y se responsabilicen, a un tiempo, de las consecuencias derivadas de las mismas. Por tanto, la Orientación precisa de unas modificaciones (tener en cuenta el contexto, hacer extensible las acciones orientadoras a toda la comunidad, etc.) para responder a un planteamiento integrador –donde el orientador profesional en colaboración con otros profesionales y agentes de la comunidad realice funciones de ayuda-, influyendo, a un tiempo, en aspectos como los roles, funciones y competencias propias de este colectivo.

Dentro de esta nueva concepción, las acciones orientadoras han de ajustarse a las necesidades y demandas de los destinatarios, por lo que sus profesionales deberán tener en cuenta este aspecto al formular los objetivos y determinar la metodología y el momento de la intervención. Este aspecto deberá complementarse con otros factores: integración, en la labor orientadora, de otros profesionales, configurando, de este modo, equipos de trabajo multidisciplinarios; la consulta, el asesoramiento y la coordinación deben considerarse funciones básicas (de este modo, se ofrecerá la posibilidad de trabajar con una gran diversidad de destinatarios); presencia, en los procesos orientadores, de habilidades basadas en la comunicación, flexibilidad mental, cooperación, solidaridad,...; etc.

A modo de síntesis, si lo que pretendemos es que la orientación se responsabilice, de manera efectiva, de los cometidos que le son propios, debemos tener en mente y no olvidar, en ningún momento, algunos aspectos que, hoy en día y en un futuro inmediato, influirán sobre la intervención orientadora. De acuerdo con Sanz Oro (2002:44-45), algunos de ellos son los siguientes:

- a) “Perfeccionar el modelo orientador a través de una mayor dotación de recursos, tanto humanos como materiales, y una mayor clarificación de funciones.
- b) Clarificar la coordinación que ha de existir entre los diferentes agentes implicados en la acción orientadora, lo que favorecerá una mayor coherencia en

la intervención, evitándose, de este modo, la duplicidad y solapamiento de funciones.

- c) Establecer la coordinación adecuada entre los servicios de orientación y el resto de servicios ofertados por la comunidad.
- d) Priorizar las necesidades de orientación tomando como referente los recursos humanos y materiales a nuestra disposición.
- e) Desarrollar las acciones orientadoras a través de programas diseñados, implementados y evaluados por el Servicio orientador.
- f) Auspiciar una red específica tanto de gestión como de evaluación de la orientación.
- g) Mejorar las ratios establecidas entre orientador-orientados.
- h) Los orientadores requieren cierta libertad para configurar sus actuaciones en función de los contextos de actuación concretos.
- i) Asociacionismo profesional, necesario para que los orientadores puedan elaborar estándares que sirvan para el desempeño de su labor profesional y como referente y fuente de influencia para los políticos”.

Ante los nuevos retos y desafíos que han de afrontar los orientadores, estos han de realizar acciones formativas, de carácter inicial y continuo, mucho más amplias, variadas y especializadas. En consecuencia, asumirán e interiorizarán las principales competencias exigidas hoy en día, pudiendo responder, de este modo, a las necesidades y demandas planteadas por los destinatarios de la acción orientadora.

Aclarados los diferentes aspectos que caracterizan a la Orientación Profesional y a las tareas a desempeñar por los profesionales de dicho ámbito de intervención, debe destacarse que el perfil profesional del orientador surge de las responsabilidades, funciones y actividades que conlleva dicha profesión, así como de los requisitos y condiciones exigidos a las personas que desarrollan esta labor profesional. Por tanto, de

la convergencia de todos estos factores, se obtiene el perfil profesional de estos especialistas. De ahora en adelante, se concretan los principales aspectos que configuran dicho perfil profesional.

10.1. Principales aspectos del perfil profesional del orientador

En el nuevo entramado social, teniendo presente la concepción actual de la Orientación, el rol a desempeñar por el colectivo de orientadores, al igual que sucede con el resto de profesionales, ha de ser diferente al desempeñado en momentos anteriores, ya que debe adaptarse a nuevas situaciones.

En contraposición a lo que sucedía en otros momentos, la práctica orientadora no debe centrarse, exclusivamente, en el modelo de servicios con carácter remedial, donde las intervenciones clínicas eran su eje fundamental. La tendencia actual ha de orientarse hacia una intervención desarrollada a través de programas, de forma que los principios de prevención, desarrollo e intervención social tengan cabida. Este modelo de programas debe complementarse con el modelo de counseling, de servicios, de consulta y el tecnológico.

Tomando en consideración todos estos aspectos, los profesionales de la Orientación deben adoptar nuevos roles y funciones, a pesar de que la definición de estos factores, tal y como afirmábamos en páginas anteriores, sea una tarea difícil, debido a la amplitud y complejidad de las funciones, competencias y actividades propias de este colectivo.

En consecuencia, ¿qué se le pide, en la actualidad, al orientador? Al igual que al resto de profesionales, éste ha de ser competente a nivel profesional, lo que implica y requiere la movilización de diferentes saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) para desempeñar, de forma adecuada, las actividades que le corresponden. Comellas (2000b:2) afirma que “una persona es competente en un campo determinado porque pone en juego diferentes capacidades necesarias para dar una respuesta global a la situación que se le plantea”, de donde se deduce que un orientador será competente cuando realice, en un contexto determinado, acciones pertinentes a través de la combinación y movilización de sus capacidades.

La acción orientadora implica el desarrollo de determinadas funciones, siendo necesario, para el correcto desempeño de las mismas, que el perfil profesional del orientador reúna una serie de competencias. En lo que respecta, en primer lugar, a las funciones a desarrollar por el colectivo objeto de estudio en el presente trabajo, son

muchos los listados existentes al respecto. Tomando como referente el modelo de Morrill, Oeting y Hurst (1974), las funciones de la Orientación se establecen en base a tres aspectos: destinatarios, propósito de la acción orientadora y método de intervención seleccionado. Sin embargo, de acuerdo con Sánchez García (2003b), es lógico añadir a estas dimensiones una no menos importante, el contexto, puesto que constituye un elemento clave en la intervención. En relación con este aspecto, todos los orientadores deberán conocer aquél en el que van a intervenir, ya que la detección de las necesidades existentes en el mismo será la base para las acciones de orientación que, con posterioridad, se pongan en marcha. De este modo, el orientador ha de superar el marco individual del sujeto, siendo necesario tomar en consideración, en todo momento, las interacciones que éste establece con su contexto. En consecuencia, el trabajo del orientador debe centrarse en ofrecer asesoramiento a la comunidad, para lo que es preciso promover, con sus diferentes miembros, las acciones necesarias en cada momento.

Ante los numerosos listados de funciones existentes, puede afirmarse que, siguiendo a Sánchez García (2003b), la mayor parte de ellas, en líneas generales, se agrupan en cuatro grandes bloques:

- 1.- Realización de diagnósticos y estudios de necesidades.
- 2.- Diseño, desarrollo e implementación de acciones orientadoras.
- 3.- Ofrecimiento de ayuda orientadora.
- 4.- Evaluación de las intervenciones desarrolladas.

En base a estas dimensiones, puede establecerse un listado, mucho más exhaustivo, en el que tienen cabida las diferentes funciones a desempeñar en la acción orientadora. Éstas son las siguientes:

- Estudiar cada situación y contexto concreto, recogiendo, analizando e interpretando la información necesaria.
- Definir la situación objeto de intervención orientadora.
- Priorizar las necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica.
- Informar sobre los resultados del diagnóstico.
- Delimitar los profesionales y agentes implicados en la acción.
- Establecer relaciones con otros profesionales.

- Motivar, sensibilizar y colaborar con los demás agentes implicados, así como con aquellos otros existentes en la comunidad.
- Realizar propuestas de intervención.
- Planificar y diseñar acciones orientadoras, teniendo en consideración diferentes aspectos: objetivos, contenidos a abordar, actividades a desarrollar, metodología a emplear, recursos, condicionantes espacio-temporales, evaluación, etc. Deberán ser consensuadas por la totalidad de agentes implicados.
- Estudiar la viabilidad de la acción orientadora diseñada.
- Ayudar al sujeto orientado en la identificación de necesidades, dificultades existentes y en el establecimiento de las finalidades que se pretenden conseguir.
- Acompañar, motivar y animar a la persona a lo largo de la acción orientadora.
- Ofrecer ayuda orientadora y favorecer al sujeto el proceso de toma de decisiones en relación con la elaboración de proyectos de vida, itinerarios formativos y profesionales, etc.
- Facilitar la participación activa del sujeto orientado a lo largo de todo el proceso orientador.
- Ofrecer asesoramiento de carácter individual y/o grupal.
- Proporcionar información académico-profesional actualizada y de calidad.
- Diseñar procesos de evaluación tanto de las acciones y procesos desarrollados, como de la totalidad de elementos que intervienen en ellos (instituciones que colaboran, recursos empleados, etc.)
- Realizar un seguimiento continuado de los orientandos, solucionar sus dudas y asesorar sus propios procesos de autoorientación.
- Conocer los niveles de eficacia y eficiencia de las acciones desarrolladas con el propósito de realizar, en caso de necesidad, las mejoras oportunas.
- Tomar decisiones en base a las evaluaciones realizadas.
- Rendir cuentas sobre la labor profesional desempeñada.

A la vista de este listado, no deben olvidarse aquellas otras funciones y roles que los orientadores deberán desarrollar como agentes de cambio:

- Organizar, gestionar y administrar la estructura y dinámica interna del Servicio.
- Superar los modelos de intervención clínico-terapéuticos.
- Actuar de acuerdo con un programa de intervención orientadora.

- Diseño, realización y evaluación de programas orientadores en base a las necesidades existentes.
- Prestar atención orientadora a situaciones de multiculturalidad y a personas con necesidades especiales.
- Consultar con los diferentes agentes implicados.
- Comunicarse y coordinarse con otras instituciones, servicios de orientación con el propósito de llevar a cabo acciones conjuntas.
- Colaborar con otros profesionales. Establecer vínculos con otros agentes y servicios existentes.
- Emplear tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus funciones: informática, vídeo, medios de comunicación social, Internet, equipos multimedia, videoconferencia, etc. (Utilización de nuevas herramientas y recursos multimedia en la acción orientadora).
- Poseer un código deontológico y de actuación ética en las diferentes situaciones de su actividad orientadora.
- Participar en cursos para estar al día; mantener contactos con otros profesionales y/o expertos. Formación continua.

Para el desempeño eficaz de la totalidad de funciones que forman parte de la labor profesional del orientador, se requieren determinados conocimientos teóricos, habilidades y competencias que capaciten al sujeto para el desarrollo de todas y cada una de las funciones a desarrollar.

Tomando como referencia las aportaciones realizadas por Alonso Tapia (1995) en lo a orientación educativa se refiere, consideradas, desde un punto de vista personal, como básicas para el orientador profesional, éste deberá poseer conocimientos sobre determinados aspectos influyentes en la concepción, organización y desarrollo de la acción orientadora. Estos hacen referencia a las siguientes cuestiones:

- 1) Naturaleza de los procesos orientadores, sin olvidar, en ningún momento, el papel activo que ha de desarrollar el sujeto orientado.
- 2) Características y rasgos propios del contexto y de la comunidad a la que el orientador pertenece y sobre la que llevará a cabo sus intervenciones.
- 3) Finalidades generales de la orientación en base a las cuales se favorecerá el desarrollo y progreso de toda persona orientada.

- 4) Diversas estrategias de intervención, realizando un análisis sobre las mismas para conocer el grado de adecuación existente entre cada una de ellas y la situación planteada.
- 5) Ayudas necesarias para que los diversos destinatarios de la acción orientadora desarrollen las capacidades que favorecerán su propio progreso.
- 6) Marco legislativo referido al ámbito de la orientación.

En base a estos presupuestos teóricos, que no deben considerarse únicos, el orientador articulará los procesos de orientación, empleando, para ello, aquellos modelos, procedimientos e instrumentos más acordes a cada momento y situación. Estos conocimientos han de verse complementados por una serie de competencias, consideradas necesarias e imprescindibles, para poder desempeñar la función de ayuda, asesoramiento y orientación en las diversas etapas y transiciones que la persona experimenta a lo largo de toda su vida.

Son numerosos los autores (Fernández Sierra, 1995; Rodríguez Espinar, 1995, 1998b; Sanz Oro y Sobrado, 1998; Watts y Van Esbroeck, 1999; Romero, 2000b; Peiró, 2001; Sanz Oro, 2001; Sánchez García, 2003a; AIOEP, 2003; entre otros) que han presentado listados acerca de las competencias que integran el perfil profesional del orientador. En consecuencia, tomando como referente todas ellas, se adjunta un cuadro en el que se incluyen aquéllas que, desde un punto de vista personal, deben estar presentes en el perfil profesional del técnico en orientación.

Cuadro 19. Competencias esenciales en el perfil profesional del orientador

COMPETENCIAS GENERALES
<ul style="list-style-type: none">* Flexibilidad y adaptación a los cambios.* Habilidades de comunicación.* Pensamiento crítico.* Resolución de problemas.* De toma de decisiones.* Iniciativa.* Innovación y creatividad.* Cooperación y trabajo en grupo.* Sensibilidad social.* Comprensión de las diferencias culturales (interculturalidad).* Profesionalidad y comportamiento ético adecuado.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1.- DE DIAGNÓSTICO <ul style="list-style-type: none">* Utilizar diferentes instrumentos y técnicas en el proceso de evaluación de necesidades.* Analizar y evaluar el contexto al que el sujeto pertenece.* Recoger, registrar y analizar la información disponible.* Utilizar, de modo adecuado, la información obtenida en el proceso de diagnóstico y evaluación de necesidades.* Identificar y definir, de manera exacta y precisa, las necesidades existentes.

- * Identificar las situaciones que requieran ser derivadas a servicios especializados.
- * Ayudar al sujeto en el conocimiento de sí mismo (autoconcepto), favoreciendo la comprensión y reflexión de los aspectos que le caracterizan, de sus puntos fuertes y de sus limitaciones.

2.- DE INFORMACIÓN

- * Informar sobre los resultados del proceso diagnóstico, resaltando los rasgos personales y ocupacionales más característicos de cada sujeto, con el propósito de favorecer una posterior toma de decisiones e implementación del itinerario de inserción diseñado.
- * Dar a conocer el contexto al que el sujeto pertenece, poniendo a su disposición los servicios y recursos que éste ofrece.
- * Recopilar, seleccionar y organizar información actualizada.
- * Disponer de y comprender la información referida a educación, mercado laboral, tendencias laborales, ofertas de empleo, otros temas de interés: ocio y tiempo libre, etc.
- * Emplear las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para acceder y proporcionar información educativa y laboral (sistemas basados en la Informática –bases de datos-, Internet y otras fuentes on-line).
- * Informar sobre las alternativas existentes a nivel educativo y laboral en relación con el perfil de cada sujeto.
- * Distribuir la información disponible a nivel personal, social, educativo y laboral.
- * Ayudar a los sujetos en la búsqueda de información, así como en el uso que hagan de la misma.
- * Fomentar el interés y la motivación por la información.
- * Favorecer una actitud crítica que fomente la capacidad de valorar la calidad e idoneidad de la información obtenida.

3.- DE AYUDA Y CONSEJO

- * Conocer, comprender y analizar las diferentes aportaciones existentes respecto a las teorías del desarrollo personal.
- * Comprender los diferentes modos de comportamiento personal en la relación orientadora.
- * Planificar unos objetivos profesionales adecuados al perfil de cada persona.
- * Conocer el proceso de toma de decisiones.
- * Desarrollar estrategias y procedimientos para afrontar la toma de decisiones.
- * Prestar especial atención a los problemas personales y vocacionales que la persona plantee, ofreciendo la ayuda necesaria para poder subsanarlos.
- * Ofrecer ayuda a los sujetos en la elaboración y desarrollo de planes personales y profesionales.
- * Ayudar a las personas para que realicen una elección ocupacional adecuada a su perfil, de modo que se favorezca su desarrollo óptimo como persona.
- * Aconsejar, con especial interés, en las principales transiciones que la persona ha de afrontar a lo largo de su vida.
- * Ayudar y planificar acciones de orientación para la prevención de problemas personales, desarrollo de la personalidad, toma de decisiones, resolución de problemas, para la ocupación del tiempo libre, etc.
- * Establecer y mantener compromisos con los orientados, garantizando, en todo momento, la confidencialidad.
- * Empatía, respeto hacia los clientes.

4.- DE CONSULTA

- * Poseer las habilidades necesarias para establecer relaciones y trabajar con otras instituciones, servicios, etc.
- * Consultar a otros agentes implicados con el propósito de mejorar el trabajo a desarrollar.

- * Responder a los interrogantes formulados por los agentes implicados en el proceso orientador.
- * Asesorar a los destinatarios y agentes implicados en la acción orientadora acerca de programas, recursos, servicios existentes, etc.
- * Analizar y favorecer la comprensión de datos e informaciones.

5.- DE ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN

- * Identificar las poblaciones objeto de estudio.
- * Conocer y disponer de bibliografía actualizada y de interés.
- * Organizar y planificar todos los elementos que intervienen en el proceso orientador: actividades, recursos, metodología, evaluación, etc.
- * Habilidades para diseñar, implementar y evaluar acciones y programas de orientación.
- * Gestionar (diseñar, implementar y evaluar) programas e intervenciones.
- * Concienciar sobre los programas y acciones de orientación desarrollados.
- * Evaluar la eficacia de las intervenciones puestas en marcha.
- * Emplear los resultados de la evaluación para elaborar propuestas de mejora y recomendaciones.

6.- DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

- * Conocer y comprender las diferentes metodologías de investigación, así como las diversas técnicas de recogida y análisis de información existentes.
- * Evaluar las diferentes acciones y programas de orientación puestas en marcha.
- * Analizar y comprender los resultados de la evaluación.
- * Presentar y dar a conocer los resultados del proceso evaluador.
- * Integrar los resultados obtenidos en la evaluación en posteriores acciones de orientación.

- * Estar al día en lo que respecta a los estudios e investigaciones de orientación que se lleven a cabo.
- * Promover estudios y proyectos de investigación relacionados con la orientación.
- * Interpretar los resultados de las investigaciones.

7.- DE DESARROLLO VOCACIONAL/ PROFESIONAL

- * Conocer y analizar las diversas teorías existentes sobre el desarrollo vocacional.
- * Diseñar, implementar y evaluar programas de desarrollo de la carrera.
- * Identificar y evaluar los diferentes factores que influyen en el proceso de toma de decisiones.
- * Conocer el proceso y las estrategias de toma de decisiones y madurez vocacional.
- * Ayudar a los sujetos en el establecimiento y definición de unos objetivos, identificando, a un tiempo, las estrategias más adecuadas para favorecer su consecución.
- * Realizar un seguimiento continuado de cada sujeto, así como de los objetivos establecidos, acciones realizadas y decisiones adoptadas.
- * Conocer los recursos y las fuentes de información a nuestro alcance en lo que respecta a las salidas existentes a nivel formativo y laboral.
- * Emplear, de forma adecuada, los recursos existentes.
- * Establecer vías de comunicación y entablar relaciones con los servicios de orientación, instituciones, etc. que existan en la comunidad.

8.- DE EMPLEO

- * Conocer y comprender la organización y las actividades a desempeñar en las distintas ocupaciones y profesiones.
- * Consultar con las Administraciones y con expertos aspectos de regulación y legislación laboral.
- * Establecer relaciones con empresas y centros formativos para obtener información sobre los servicios que ofertan.
- * Conocer y realizar un seguimiento de las ofertas de empleo existentes.
- * Dar a conocer a los orientados las ofertas de empleo más adecuadas a su perfil profesional, favoreciendo, de este modo, una elección y decisión adecuada.
- * Asesorar a los destinatarios de la acción orientadora sobre las estrategias de búsqueda de empleo.
- * Emplear y motivar a los sujetos a utilizar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el proceso de búsqueda de empleo.
- * Seleccionar a los sujetos más idóneos para las ofertas de formación y/o empleo existentes.
- * Realizar un seguimiento de la inserción del sujeto.
- * Asesorar y apoyar a los individuos de cara a mantener su puesto de trabajo.

Complementariamente a todas estas competencias, es necesario, también, que los orientadores posean otras muchas relacionadas con aspectos muy diversos. En primer lugar, hay que señalar las aportaciones que, en su día, realizaron Ponterotto y Casas (1987), quienes consideraban que, en los últimos años del siglo XX, apareció un modelo de Orientación denominado multicultural, pluralista culturalmente o de diversidad cultural.

En base a esta idea, otros autores e investigadores, como Sue y Sue (1990), Sue y otros (1992), Pedersen (1994), Sobrado (1996b) y Malik (2000) entre otros, coincidieron en reconocer la importancia y necesidad de que el colectivo de orientadores profesionales posea unas competencias culturales, por lo que se requiere, para su adquisición e interiorización, un entrenamiento multicultural. Por tanto, las principales competencias

culturales que deben poseer los orientadores profesionales son las siguientes (Malik, 2000):

- * Concebir la cultura desde una perspectiva amplia, no como algo limitado a la raza y etnicidad.
- * Tener en cuenta y respetar los diferentes puntos de vista.
- * Evitar caer en el relativismo cultural (respetar los valores de otras personas no debe llevarnos a considerar que todo es válido).
- * Ser consciente (autoconocimiento) de sus propias limitaciones, conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos, creencias, valores, estereotipos y prejuicios referidos a la diversidad cultural, aumentando, de este modo, su nivel de comprensión respecto a los demás grupos.
- * Ser culturalmente sensible ante la diversidad cultural que pueda existir en el contexto en el que se interviene.
- * Poseer los conocimientos específicos sobre los diferentes grupos culturales con los que el orientador se relaciona y participa en las intervenciones, de forma que sea consciente de sus valores, creencias, costumbres, etc.
- * Apreciar y atender las diferencias culturales de los clientes, favoreciendo, de este modo, una interacción efectiva con diversas poblaciones.
- * Adquirir, interiorizar y desarrollar estrategias de intervención y habilidades adecuadas tanto para trabajar e intervenir con colectivos y grupos de diversidad cultural, de forma que estos no sean alienados, como para desempeñar sus funciones en un contexto multicultural.
- * Resolver los conflictos que puedan surgir.

Igualmente, también se requiere que el orientador profesional sea competente a nivel emocional. A comienzos de la década de 1990, empieza a cobrar importancia el tema de la psicopedagogía de las emociones, llegando a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad integral de los sujetos.

Goleman (1999:430) define el concepto de inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Este mismo autor (Goleman, 1999) considera que las competencias emocionales son adquiridas en base a la inteligencia emocional, aspecto que favorecerá un desempeño laboral sobresaliente. Destaca, también, un listado de competencias emocionales que todo profesional debe poseer, independientemente del ámbito en el que desarrolle su trabajo y del puesto que ocupe, consecuencia de la relevancia que éstas poseen en el ámbito laboral actual, por lo que pueden considerarse, también, válidas para el orientador profesional. Estas competencias emocionales (de tipo personal y social) son las siguientes:

- * **COMPETENCIAS PERSONALES**, determinantes del modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Incluyen:
 - Conciencia de uno mismo: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y confianza en uno mismo.
 - Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación.
 - Motivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.

- * **COMPETENCIAS SOCIALES**, determinantes del modo en el que las personas nos relacionamos con los demás. Incluyen:
 - Empatía: comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechamiento de la diversidad y conciencia política.

- Habilidades sociales: influencia, comunicación, liderazgo, catalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración y cooperación, así como habilidades de equipo.

Por tanto, son estas las competencias emocionales que, al igual que otros profesionales, debe poseer el colectivo de orientadores para desempeñar las funciones, acciones e intervenciones propias de su quehacer profesional, adecuándolas, siempre, a los diversos agentes, sectores o grupos de destinatarios implicados.

Otro aspecto a considerar es el compromiso social y la dimensión ética que ha de poseer el colectivo de orientadores. Cada profesión posee un código deontológico sobre aquellas normas y principios que rigen su práctica laboral, de forma que todo profesional ha de ejercer una responsabilidad oficial y moral en el desarrollo de su trabajo (Martínez Muñoz, 2003). Lázaro (1998:455) afirma al respecto que “es evidente la necesidad de una constante presencia en el ámbito profesional de un código deontológico, fundamentado en principios éticos, que sirva para orientar la conducta y el comportamiento de las actuaciones profesionales de la Orientación”. Pueden considerarse, pues, competencias éticas y, por tanto, necesarias para el colectivo de orientadores las siguientes:

- a) Establecer pautas de actuación y relaciones de acuerdo con la ética del orientador.
- b) Hacer uso de actitudes personales y sociales adecuadas (respeto, tolerancia, aceptación, etc.).
- c) Emplear la ética profesional (respeto, confidencialidad de datos, informaciones, etc.) en las actividades de orientación.
- d) Utilizar adecuadamente el código deontológico de la actividad orientadora: valores, actitudes, estilos de vida, creencias, etc.
- e) Demostrar profesionalidad y un comportamiento ético adecuado en el cumplimiento de objetivos y responsabilidades, así como en el desempeño de las tareas propias de la orientación.

Finalmente, en la enumeración y exposición de las competencias que deben poseer los orientadores, no deben olvidarse los cambios y transformaciones que, a todos los niveles, ha provocado el desarrollo tecnológico al que hemos asistido a lo largo de los

últimos tiempos, tema clave en el presente trabajo. Echeverría Ezponda (1995), en relación con el desarrollo tecnológico, afirma que la tecnología en general y las nuevas tecnologías, algunas de las cuales ya no deben considerarse tan nuevas, implican cambios en el modo en el que desarrollamos las tareas del día a día, puesto que empleamos instrumentos y recursos que presentan consecuencias sobre la forma en que percibimos el mundo, intervenimos en él, nos relacionamos con otras personas, etc. Por tanto, puede afirmarse que, en la actualidad, son necesarios unos conocimientos, unas capacidades y unas aptitudes concretas, en cierto modo novedosas, ya que, en etapas anteriores, no eran ni demandadas ni exigidas por la sociedad propia de aquel entonces. En otras palabras, “el espacio electrónico exige habilidades y destrezas específicas para intervenir activamente en él” (Echeverría Ezponda, 2001b:289).

Por tanto, los orientadores, al igual que el resto de profesionales, no deben permanecer ajenos a la revolución tecnológica y deben aprovechar las posibilidades que ofrecen los instrumentos y recursos tecnológicos, siempre y cuando se haga un uso eficaz de los mismos. Repetto y Malik (1998:372) afirman al respecto que “todos los profesionales implicados en la orientación debemos adquirir las habilidades y competencias necesarias para utilizar las nuevas tecnologías de la información, ayudando a su vez a nuestros clientes a sacar el máximo partido de las mismas.”

Como consecuencia de la necesaria integración de estas herramientas en las acciones orientadoras, deben asumirse los cambios oportunos en la organización de servicios, en las metodologías de intervención, etc. y, en definitiva, en las nuevas funciones que han de desempeñar los técnicos en orientación. Por tanto, estas herramientas han producido transformaciones en las funciones que, tradicionalmente, desarrollaban los orientadores, siendo necesarios, en este momento, procesos de formación para lograr la adquisición de aquellas habilidades y destrezas que, ahora, les son exigidas.

Sanz y Sobrado (1998: 43) señalan que, dentro del nuevo rol profesional que han de desempeñar los orientadores, estos han de “utilizar nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas, como son el vídeo, la informática, Internet, las redes de comunicación, etc.”

En definitiva, de lo que se trata es de emplear eficientemente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como recursos al servicio de la orientación. Para el desarrollo eficaz de dicha función, serán necesarias las siguientes competencias:

1. Conocer las principales herramientas y desarrollos tecnológicos que pueden aplicarse en las acciones orientadoras.
2. Aprovechar las posibilidades de las TIC en los procesos de orientación.
3. Poseer destrezas para utilizar herramientas informáticas, recursos multimedia y las más actuales tecnologías.
4. Fomentar actitudes básicas en la Sociedad de la Información: actitud positiva hacia las TIC, pero desde una perspectiva crítica.
5. Promover el uso de estas herramientas en los servicios de orientación.
6. Emplear eficientemente las herramientas tecnológicas existentes como recurso y como medio al servicio de la orientación.
7. Convertir la orientación en un proceso continuo y permanente a través de sistemas de comunicación basados en TIC.
8. Buscar y preparar recursos y materiales adecuados para la orientación, así como decidir el momento de utilizar dichos medios y el modo de empleo.
9. Tener en cuenta aquellos instrumentos tecnológicos y programas creados, específicamente, para la orientación: programas multimedia, tutoría por correo electrónico, orientación a través del Chat o videoconferencia, etc.
10. Generar espacios de comunicación (foros de discusión, Chat, newsgroup, etc.).
11. Usar la red de información (Internet) como medio de cooperación y colaboración con otros profesionales. Contacto con el entorno.
12. Proporcionar información, materiales y recursos diversos.
13. Motivar a los orientandos: despertar la curiosidad y el interés de los usuarios del servicio; en el caso de los destinatarios de la orientación a distancia, proporcionar apoyo y motivación continuada.
14. Asesorar sobre los diferentes recursos existentes, con el propósito de lograr, así, un uso eficaz y eficiente de las herramientas tecnológicas en la búsqueda y recuperación de información.
15. Ayudar a los usuarios a utilizar las TIC y a desarrollar las destrezas básicas específicas.

En relación con las competencias tecnológicas expuestas, cabe apuntar que dichos recursos han de ser empleados de acuerdo a unas normas éticas y de calidad, lo que implica la necesidad de formar a sujetos sensibles a los problemas éticos que puedan derivarse del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Cortés (2005c) afirma al respecto la necesidad de conocer y utilizar los recursos tecnológicos y los medios de comunicación, así como la importancia del saber ser y saber estar ante dichas herramientas. En consecuencia, la tecnoética “relaciona los valores y las TIC en dos direcciones: la necesidad de conocer los distintos argumentos axiológicos que difunden las diferentes tecnologías y los medios de comunicación (el fin), así como de qué manera dichos recursos pueden constituir instrumentos para transmitir conocimientos sobre ética y moral (el medio)”. (Cortés, 2005c:224).

En consecuencia, tomando como referente a Cortés (2005c), se debe apuntar, al tiempo que se consideran estos aspectos como competencias fundamentales en la sociedad actual, la importancia de conocer los diferentes recursos tecnológicos y el funcionamiento de los mismos (saber), emplear dichas herramientas (saber hacer), así como hacer uso de éstas de acuerdo con unas normas éticas y de calidad, realizando, al respecto, un análisis ético, crítico y reflexivo (saber ser, saber estar).

Enumerados todos estos aspectos, considerados de interés en el momento presente, es necesario apuntar que, llegado el momento de emplear estos recursos en las prácticas orientadoras, “no hay recetas únicas aplicables a todas las situaciones y contextos diversos. Por tanto, no hay métodos buenos, ni métodos malos”. (Maiz, 2004:11).

En consecuencia, puede afirmarse que el perfil profesional del orientador, al igual que sucede con los restantes, es el resultado de la confluencia de diferentes aspectos, entre los que destacan las responsabilidades y acciones inherentes al rol y a la actividad orientadora, además de los requisitos personales y formativos demandados para desarrollar las funciones y tareas propias de esta profesión. Sin embargo, a pesar de que el rol profesional de la figura del técnico en orientación esté condicionado por todos estos factores, existen otros, no menos influyentes, como pueden ser las decisiones que adopten al respecto las Administraciones, la realidad social en la que nos encontremos, los desarrollos tecnológicos experimentados, los avances derivados de los mismos, etc.

Así pues, hoy en día, los conocimientos que las personas adquirieron en etapas anteriores corren el riesgo de quedar obsoletos en un período de tiempo relativamente reducido, consecuencia de las transformaciones acontecidas en los diferentes ámbitos y sectores, lo que conlleva la necesidad de que todas las personas adquieran e interioricen nuevas competencias, cualificaciones y perfiles profesionales más actualizados y acordes con el momento actual, donde tendrán cabida y se valorarán aspectos como la flexibilidad, autonomía, habilidades sociales y de comunicación, toma de decisiones,

resolución de problemas, trabajo en equipo, respeto a la diversidad de realidades existentes, etc.

Por tanto, las mutaciones experimentadas exigen innovaciones en los perfiles en general y en el del orientador en particular, por lo que éste deberá poseer un nuevo perfil profesional y, en consecuencia, dominar un conjunto de saberes (conocimientos, habilidades/ destrezas y actitudes) que, directa o indirectamente, influirán en el ejercicio y desarrollo de sus funciones. Ante esta situación, será necesario contar con una especialización y profesionalización adecuada, adquirida a través de procesos formativos multiculturales e interdisciplinarios, que permita desarrollar las tareas propias de su quehacer profesional y afrontar los cambios que, hoy en día, se plantean. Muchas de las competencias exigidas no son innatas y, sólo, a través de una preparación y formación (inicial o continua) especializada y polivalente podrán ser adquiridas.

De este modo, se poseerán aquellas competencias que permitirán el desarrollo y el ejercicio de nuevos papeles y tareas, como es la prevención; el asesoramiento y la orientación en contextos y realidades multiculturales; la atención individualizada y grupal; el diseño, implementación y evaluación de programas de orientación; la comunicación, coordinación y colaboración con otros profesionales, servicios e instituciones de orientación existentes en la comunidad; la utilización de recursos tecnológicos y multimedia en su quehacer profesional; el poseer un código deontológico y emplear la ética profesional, etc. En definitiva, puede afirmarse que el principal rol que han de desempeñar, hoy en día, los especialistas en orientación es el de agente de cambio, lo que, de acuerdo con Sobrado (2002:401), implica “asumir y aceptar un rol de liderazgo, entendido como una acción que ayude a mantener relaciones de trabajo eficaces entre sus miembros.”

11. Evaluación, reconocimiento y acreditación de Competencias Profesionales

A modo introductorio, de acuerdo con lo expuesto en apartados anteriores, el panorama actual se caracteriza, entre otros aspectos, por la globalización de mercados y por el avance continuado que experimenta la sociedad de la información y del conocimiento, lo que favorece que las estrategias para el empleo, postuladas por la Unión Europea (U.E.), se orienten hacia la consecución de una población activa cualificada y apta para la movilidad y la libre circulación por los Estados miembros de la U.E. Por tanto, es

necesario que exista una correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades que presenta el sistema productivo.

El libre movimiento de los trabajadores a nivel europeo, la formación a lo largo de la vida, el aumento de la cualificación de las personas, su progreso profesional, así como el incremento del nivel de calidad en los empleos puede obtenerse, entre otras medidas, a través de la integración de las diferentes ofertas formativas existentes y de la puesta en práctica del proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.

En la mayoría de los países de la Unión Europea, se han diseñado sistemas de validación y certificación de competencias profesionales. En este sentido, el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995: 39) señala que “el individuo debe poder hacer validar competencias fundamentales, técnicas o profesionales, independientemente del hecho de haber pasado o no por una forma de formación expedidora de títulos”. Por tanto, el reto consiste en hacer posible el desarrollo de nuevas formas de certificación y lograr un ajuste del peso que las certificaciones escolares han de tener en la trayectoria profesional de un sujeto, ya que no se debe privar a las personas de hacer valer aquellas competencias que fueron adquiridas al margen del sistema educativo reglado, es decir, a través, por ejemplo, de la experiencia profesional. No debe olvidarse que múltiples competencias, consideradas de gran utilidad en la vida profesional de las personas, son adquiridas en situaciones informales.

A pesar de que estos argumentos han dado lugar a numerosos debates y a la adopción de diversos sistemas de evaluación y certificación, debe reconocerse la inexistencia de una solución aplicable a la totalidad de países miembros de la Unión Europea.

A continuación, a modo de ejemplo, se muestran, en líneas generales, dos de los modelos desarrollados en Europa.

En primer lugar, en el modelo alemán, los títulos constituyen un conjunto de conocimientos y competencias indispensables para todo profesional en cualquier ámbito de trabajo. No debe olvidarse el importante papel que, en este modelo, desarrolla la empresa, ya que participa en la formación (sistema dual) y en la elaboración y aplicación de pruebas. De este modo, según Jato (1998), los títulos poseen un amplio reconocimiento profesional. Por tanto, los títulos, dentro de este modelo, favorecen una elevada posibilidad de inserción laboral en un empleo relacionado con el mismo, así

como el nivel de base a partir del cual una persona puede seguir progresando y evolucionando en su carrera.

En segundo lugar, se hace referencia al modelo de cualificaciones instaurado en el Reino Unido, donde éstas describen el conjunto de competencias propias de un empleo, estructurándose en niveles.

La evaluación de competencias en Reino Unido adquirió importancia a partir de la revisión que, en 1986, se llevó a cabo sobre las cualificaciones profesionales. En consecuencia, surgió el National Council for Vocational Qualifications –NCVQ– (Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales), encargado de establecer un sistema de Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) con las respectivas titulaciones.

Hoy en día, las NVQ se han desarrollado de forma que cubren la mayoría de los sectores de empleo. Toman como referencia las actividades de los órganos sectoriales principales, representando, de este modo, a un sector económico o de empleo, y elaboran unos criterios, normas detalladas de competencia profesional, que son utilizadas, a su vez, como base para las titulaciones profesionales. De este modo, cada NVQ cubre un área concreta de trabajo, estableciéndose el nivel específico de actuación para cada una de ellas.

Las NVQ tienen una estructura modular o basada en unidades, en donde cada una de ellas abarca la totalidad de elementos de competencia y de criterios de actuación asociados, dando lugar a una subárea de competencia, dotada de valor y significado en el área del empleo de la NVQ. (Sería algo muy similar a la noción de unidad de competencia adoptada en España). Por tanto, el elemento de competencia debe entenderse como aquello que la persona, en un área profesional concreta, debe saber hacer. Estos elementos servirán, a los evaluadores, para juzgar si una persona es capaz de ejercer una actividad en su lugar de trabajo según el nivel necesario y requerido. De este modo, aquel candidato que desee recibir la acreditación de una competencia deberá demostrar que cumple la totalidad de elementos o criterios de actuación que la componen. En síntesis, la principal ventaja del modelo británico, al convertirse los referenciales profesionales en normas reconocidas por empresarios y trabajadores, es poder reconocer aquellas competencias adquiridas a través de la experiencia sin necesidad de pasar por un organismo formativo.

Finalmente, en lo que respecta al modelo británico, debe hacerse una breve mención al proceso a seguir en la certificación de cualificaciones. Éste es el siguiente: los órganos

principales que representan a los diferentes sectores profesionales redactan y presentan las competencias necesarias. El proceso evaluador se diseña con la ayuda de los órganos evaluadores de la certificación que, a su vez, trasladan al National Council for Vocational Qualification – Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales- (NCVQ) sus cualificaciones y el proceso de evaluación para el reconocimiento de las mismas.

El NCVQ reconoce, a su vez, por un período de cinco años, las cualificaciones presentadas si se cumplen los criterios. La concesión del certificado ha de fundamentarse en los niveles exigidos para actuar en el empleo y, una vez logrado el reconocimiento, la cualificación se convierte en una cualificación profesional de carácter nacional (NVQ).

Los órganos correspondientes pagan una cuota por cada uno de los certificados otorgados y estos pueden concederse por una cualificación completa o por unidades, en donde cada una de ellas abarca diferentes elementos de competencia. No es necesario realizar un curso concreto en relación con el plan de estudios para lograr una NVQ.

La evaluación puede realizarse en un centro reconocido para llevar a cabo este tipo de tareas, pudiendo ser, según Parkers (1993), la propia empresa o el lugar de trabajo.

Señalados algunos de los sistemas de evaluación y certificación de competencias establecidos en diversos países de la Unión Europea, es oportuno hacer alusión al balance de competencias, iniciativa válida para el reconocimiento de aprendizajes no formales desarrollada en Francia.

Esta experiencia, desde hace más de veinte años, es muy conocida en dicho país, llegando, incluso, a dotarse de una propia Ley (Loi nº 91-1405, de 31 de diciembre de 1991 –JO de 4 de enero de 1992). En esta misma ley, el balance de competencias se definía como “un conjunto de actividades que tiene por objeto permitir a los trabajadores analizar sus propias competencias profesionales y personales así como sus aptitudes para definir un proyecto profesional y, en caso necesario, un proyecto de formación” (Rodríguez Moreno, 2006: 113). En otras palabras, se trata de una herramienta que permite al usuario hacer un análisis y síntesis, a partir de las experiencias personales y profesionales, de sus propios recursos con el propósito de definir un proyecto profesional o de formación coherente y adaptado. Al mismo tiempo, esta herramienta puede contribuir al reconocimiento y/o validación de competencias.

En nuestro país, la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y Formación Profesional establece los instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y

Formación Profesional, entre los que se encuentra “un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales” (Art. 4.1.b).

En el artículo 8.2. de esta misma Ley, se expone que “la evaluación y la acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación”.

También se expone (art. 8.3.) que el reconocimiento de aquellas competencias profesionales que hayan sido evaluadas y no completen ninguna de las cualificaciones recogidas en alguno de los títulos de formación profesional o certificados de profesionalidad se hará a través de una acreditación parcial acumulable, pudiendo dar lugar a completar aquella formación que lleve a obtener el título o certificado correspondiente.

Será el Gobierno quien, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional, establezca los requisitos a seguir y los procedimientos a emplear para llevar a cabo el proceso de evaluación y acreditación de competencias (art. 8.4.).

En relación con este aspecto, el Ministerio de Educación y Ciencia, con la participación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través del Instituto Nacional de Empleo, los agentes sociales y diversas Comunidades Autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia) promovieron, a lo largo del año 2003, un proyecto experimental (Proyecto ERA: Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias adquiridas mediante la experiencia profesional o vías de aprendizaje no formales e informales) con el objetivo de diseñar, experimentar y contrastar una metodología que sirviese de instrumento para evaluar, reconocer y acreditar las competencias y cualificaciones adquiridas por las personas bien a través de vías formativas (formales y no formales), bien a través de la experiencia laboral.

Señalados todos estos aspectos previos, en relación con el proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias, es preciso comentar algunas cuestiones clave.

Primeramente, debe apuntarse, de acuerdo con Sánchez García, (2003a), que el proceso de evaluación y acreditación de competencias tiene diversas aplicaciones. Por un lado, es de gran relevancia para llevar a cabo análisis y definiciones de puestos de trabajo, lo que presenta repercusiones positivas en aspectos como la planificación, gestión y

desempeño de recursos humanos; en la certificación y acreditación profesional; así como en la orientación y planificación de la trayectoria profesional de los sujetos. Por otra parte, estas tareas de evaluación y acreditación de competencias resultan, también, importantes de cara a diagnosticar, conocer y evaluar el potencial profesional de una persona (competencias generales y específicas).

A continuación, se adjunta un cuadro en el que se recogen los contextos y finalidades de la evaluación de competencias.

Cuadro 20. Contextos y finalidades de la Evaluación de Competencias

CONTEXTO	FINALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir perfiles de puestos de trabajo concretos a efectos de organización y optimización de recursos humanos. 2. Selección de personal.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ámbitos de formación profesional (formal y no formal). 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Determinar contenidos y metodologías de formación y de evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ámbitos institucionales de trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Evaluación y acreditación de competencias.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ámbitos de orientación profesional. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ayudar a la persona en el conocimiento y desarrollo de sus competencias y, consecuentemente, en la gestión y desarrollo de la carrera.

Fuente: Sánchez García (2003a:283).

Aclaradas las principales finalidades, es momento de tratar, según la clasificación anterior, la evaluación y acreditación de competencias dentro del ámbito de la orientación laboral. Este proceso presenta una serie de fases. Éstas son las siguientes:

1ª.- FASE DE CONCIENCIACIÓN: También denominada etapa informativa. En ella, la persona recibe información sobre el proceso (objetivos, metodología, herramientas, recursos a emplear, etc.) con el fin de conocer, en líneas generales, la finalidad y desarrollo del mismo.

2ª.- FASE DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO: A través del desarrollo de entrevistas individuales y la cumplimentación de algún documento o prueba referida al historial académico y profesional del individuo, se realiza una valoración inicial y se ofrece orientación. De este modo, contando siempre con la aprobación del candidato, se decide iniciar el procedimiento de evaluación de competencias o, en caso contrario, se diseña un itinerario formativo que permitirá complementar las competencias que, en ese momento, posee y que, con posterioridad, le facilitarán su inmersión en el proceso de evaluación de competencias de cara a obtener la cualificación deseada.

3ª.- FASE DE EVALUACIÓN: Dentro de ésta, pueden encontrarse diferentes etapas. En primer lugar, se realiza la planificación de la propia evaluación, acordándose, con el candidato, la metodología a seguir en el proceso de recogida de evidencias. Consensuado este aspecto, en una segunda etapa, se valorarán y reconocerán aquellos logros que la persona acredite de forma adecuada.

Finalmente, habrá una tercera y última fase, en la que se llevará a cabo la evaluación propiamente dicha, puesto que es, en este momento, cuando la persona ha de demostrar que posee las competencias propias del certificado del sistema de cualificaciones al que opta. En relación con las pruebas de demostración, cabe apuntar que, en todo momento, se intentará que éstas se adapten a la forma en la que las competencias fueron adquiridas.

En síntesis, la evaluación de competencias incluirá, por un lado, la valoración de aquellos logros documentados adecuadamente y, por el otro, el desarrollo de ejercicios y pruebas de competencia.

Al finalizar dicho proceso, el evaluador analizará los resultados obtenidos por la persona y juzgará si las evidencias recogidas son suficientes para otorgarle la cualificación de competente. Posteriormente, se elaborará un informe de evaluación en el que se especifique si la evidencia de la competencia obtenida satisface o no la especificación de la evaluación (Sobrado, 2001); en otras palabras, se decide o no la validación de las competencias del candidato.

Expuestas las principales fases que conforman la evaluación de competencias, debe apuntarse que este proceso presenta determinadas ventajas para la persona que se somete al mismo. Siguiendo las aportaciones realizadas por Sánchez García (2003a), éstas son las siguientes:

- Ofrece al sujeto el conocimiento de sus logros y éxitos, así como la toma de conciencia de aquellas acciones que es capaz de realizar de acuerdo con los estándares de calidad predeterminados. Este conocimiento sirve a las personas para identificar las competencias que posee, lo que puede facilitar, con posterioridad, la toma de decisiones en lo que respecta a su proyecto o itinerario profesional.
- Permite detectar los puntos fuertes y débiles del sujeto, incluidas, también, sus necesidades. Por tanto, puede servir para planificar acciones formativas y prácticas laborales que ayuden a subsanar tales necesidades. Este aspecto favorecerá, a un tiempo, su trayectoria de profesionalización.
- Facilita el proceso de inserción laboral o de movilidad profesional, ya que el sujeto, a través de la evaluación de competencias, identifica aquéllas que posee, siendo consciente de la transferibilidad de algunas de ellas. De este modo, se favorece la identificación de aquellas competencias que pueden ofrecerse a una empresa o empleador concreto; el conocimiento sobre si se poseen las competencias adecuadas para aquellos puestos a los que se desea acceder (aspecto que se llevará a cabo a través del análisis de dichos puestos); la elaboración de determinados documentos (currículum vitae o carta de presentación, entre otros); la preparación y realización de entrevistas de trabajo (el sujeto conoce sus potencialidades y limitaciones, por lo que puede persuadir al entrevistador de que es el candidato idóneo); etc.
- Favorece el acceso a una cualificación reconocida a través de un título homologado o una certificación adecuada.

Sin embargo, como es habitual, todo presenta sus ventajas y limitaciones, por lo que el proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias no queda exento de estas últimas. Las más destacadas hacen referencia a aspectos metodológicos como la identificación y establecimiento de unos indicadores de medida, la utilización de diversas herramientas y la puesta a disposición de situaciones de trabajo lo más cercanas posibles a aquellas realidades donde el sujeto desarrolla, diariamente, su labor profesional, etc.

Para concluir este apartado, es oportuno añadir algún comentario respecto a algunos de los recursos que pueden ser empleados en el proceso de evaluación de competencias. Estos son muy variados (entrevistas, tests, cuestionarios, inventarios, análisis de experiencias, itinerarios biográficos, pasaporte profesional, balance de competencias, etc.), sin embargo, nos centramos en los siguientes:

- **ENTREVISTA:** Se define como el intercambio de información que se produce en una situación de interacción en la que participan diversas personas, con el propósito de llegar a un autoconocimiento o un conocimiento mutuo de las diversas personas implicadas. Las principales posibilidades que esta herramienta ofrece dentro de la evaluación de competencias hacen referencia a los siguientes aspectos:
 - Establecer un primer contacto con el destinatario de la misma.
 - Realizar diagnósticos, tratando de definir y analizar las problemáticas y necesidades que presenta el sujeto.
 - Informar sobre determinadas cuestiones: resultados del diagnóstico, intervención a realizar, procedimientos a emplear, etc.
 - Evaluar aspectos propios del sujeto: rasgos de personalidad; conocimientos; experiencias y vivencias personales y profesionales; competencias, etc.
 - Ayudar en el proceso de toma de decisiones.
 - Orientar y asesorar al sujeto sobre los resultados alcanzados, sobre las estrategias a seguir, etc., ayudando, en todo momento, a confrontar su situación actual con la realidad.

- **BALANCE DE COMPETENCIAS:** Tomando como referencia a Jato (1999), se define como recursos de formación y orientación al servicio de la inserción sociolaboral, asociados a la valoración de las potencialidades personales y profesionales del sujeto. Por su parte, Rodríguez Moreno (2006:124) define el balance de competencias como “un método de auto análisis –asistido- de las competencias, de las actitudes y del potencial de una persona en función de la puesta a punto por parte del individuo mismo de su propio proyecto de desarrollo profesional o de inserción laboral o de formación para la ocupación.”

Definido, pues, en qué consiste dicha herramienta, se debe apuntar que el balance de competencias considera algunas de las funciones propias del proceso de evaluación de competencias:

- Explorar las características personales y profesionales más destacadas del sujeto.
- Identificar sus puntos fuertes, así como sus limitaciones.
- Favorecer la toma de decisiones de cara al desarrollo de proyectos profesionales.
- Realizar evaluaciones de competencias a través de evaluaciones externas.
- Certificar las capacidades y competencias adquiridas por el sujeto a través de títulos, diplomas, etc.

Aubret y otros (2002) señalan tres fases para la elaboración de un balance de competencias:

1ª.- Acogida del usuario y preparación del balance: En esta etapa, tras la acogida del usuario, se explicita, se define y analiza la demanda presentada por éste, diseñando, con posterioridad, la planificación del proceso de elaboración del balance más adecuado para el sujeto.

2ª.- Recogida de datos, observación y evaluación: Recopilación y análisis de los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones realizadas por los especialistas (evaluación de conocimientos, de experiencia profesional y de aspectos propios de la personalidad del sujeto), llevando a cabo una síntesis de los mismos.

3ª.- Información al sujeto de los resultados obtenidos, desarrollando una orientación y asesoramiento personalizado: Consejos sobre los resultados, sobre el proyecto del usuario, sobre estrategias a seguir a corto, medio y largo plazo, etc.

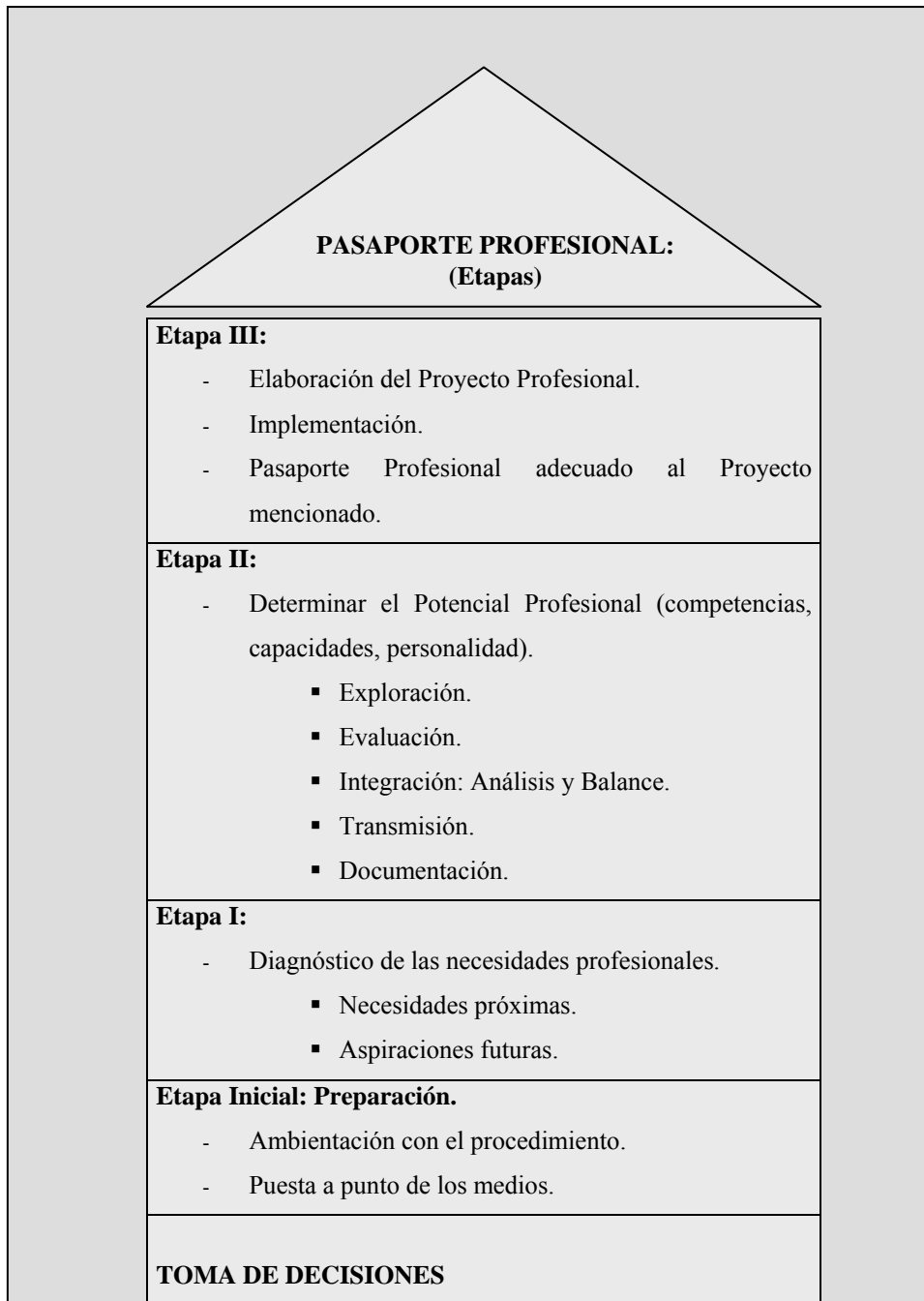
Son múltiples los recursos que pueden ser empleados en la elaboración de un balance de competencias: entrevistas (para llevar a cabo un primer contacto con el sujeto, realizar diagnósticos, describir experiencias anteriores, comunicar resultados, desarrollar tareas de información y orientación, etc.); pruebas psicotécnicas (destinadas a explorar y medir aspectos y rasgos de la personalidad, intereses, nivel de inteligencia, etc.); historias de

vida; itinerarios autobiográficos; simulaciones; observación directa en el lugar de trabajo, etc.

- **PASAPORTE PROFESIONAL:** Recurso de evaluación formado por un conjunto de documentos que la persona elabora y selecciona en base a su proyecto profesional. A lo largo del proceso, el sujeto analiza sus experiencias profesionales, identificando y analizando las competencias adquiridas en cada una de ellas. Sus aptitudes físicas y psicológicas también han de ser valoradas. Con posterioridad, se recopilarán todos los documentos y certificaciones que acrediten lo anterior, archivando, en una carpeta, toda esa información. Todo ello dará lugar a la elaboración de un dossier, que puede entenderse como una base de datos relativa al potencial profesional que el sujeto posee. A partir de este dossier, se elaborarán diversos documentos, necesarios para valorar dicho potencial: Currículum Vital; Informe Personal de Competencias y Logros –IPCL- (qué sabe hacer, cómo, qué resultados extraordinarios ha obtenido, etc.); Informe Personal de Competencias –IPC- (éstas han de agruparse en áreas profesionales); Informe de Expertos Internos: exploración médica, psicológica, profesional (evaluación de competencias); Certificaciones Acreditativas e Informes Evaluadores.

Todos estos documentos, el dossier personal y la carta de presentación es lo que se conoce bajo la denominación de Pasaporte Profesional. En síntesis, este instrumento puede considerarse el resultado de un proceso durante el cual, la persona que lo lleva a cabo identifica, evalúa y clasifica sus experiencias, competencias y aprendizajes, independientemente de que estos procedan de su vida personal, de su formación – formal y/o no formal- o de su experiencia profesional.

Gráfico 8. Etapas a seguir en la elaboración del Pasaporte Profesional



(Fuente: Sobrado, 2001:79)

Las posibilidades que el Pasaporte Profesional ofrece son las siguientes:

1. Realizar diagnósticos y detectar las necesidades formativas y profesionales de un sujeto.

2. Identificar, registrar y evaluar las experiencias, conocimientos y competencias que una persona ha adquirido a lo largo de su vida.
3. Identificar y evaluar aspectos referidos a la persona: rasgos de personalidad, intereses, motivaciones, características físicas, etc.
4. Integrar los aspectos recogidos en el apartado 2 y 3 respectivamente (experiencias, conocimientos, competencias y aspectos referidos al sujeto).
5. Diseñar y elaborar un proyecto profesional.
6. Implementar el proyecto profesional diseñado de acuerdo con las posibilidades reales.
7. Orientar al sujeto sobre su carrera profesional.

En definitiva, el Pasaporte Profesional ofrece un sistema de registro y evaluación del potencial profesional de una persona de cara a favorecer la planificación y desarrollo de un proyecto profesional adecuado a cada sujeto.

- **PORTAFOLIOS DE COMPETENCIAS:** A grandes rasgos, puede definirse como un conjunto ordenado y sistemático de registros personales, centrado, casi siempre, en aspectos de aprendizaje personal, historias de vida, de planificación del futuro, etc. Rodríguez Moreno (2003:94) al respecto, habla del portafolios de competencias o dossier profesional como “una colección de archivos y de informaciones documentales organizados de un modo funcional y ordenado, que informen lo mejor posible sobre la formación académica de una persona, sobre el trabajo que realizó hasta entonces, o sobre experiencias de vida pertinentes”. En otras palabras, el portafolios puede ser definido como un dossier personal, documentado y sistemático que se elabora para identificar personalmente los conocimientos adquiridos mediante la formación y/o experiencia, con el propósito de que sean reconocidos en un plano institucional o profesional.

Puede entenderse que, a través del portafolios, se fomenta la identificación reflexiva de conocimientos, habilidades y destrezas, aspecto que favorece la elaboración de un

proyecto coherente con el conocimiento de sí mismo y del mundo profesional o laboral que le rodea, pudiendo llegar, incluso, al establecimiento de salidas, alternativas o itinerarios a seguir tanto en el momento actual, como en un futuro a corto, medio y largo plazo.

La elaboración del portafolios, desde un punto de vista personal, consta de tres grandes fases: preliminar, investigadora y de conclusión.

En la primera de ellas, fase preliminar, se realiza una entrevista cuyo objetivo básico consiste en informar al usuario sobre el contenido del instrumento, los objetivos generales formulados, el calendario de implementación, los recursos a emplear, etc. La fase investigadora abarca la descripción de itinerarios formativos y profesionales, de autoconocimiento y de experiencias adquiridas a través de vías formales, no formales e informales. Finalmente, en la fase de conclusión, se lleva a cabo una síntesis sobre el trabajo implementado, valorando el modo en el que se cumplieron las expectativas iniciales. Se elabora, por tanto, un documento de síntesis del proyecto realizado y del currículum vitae, llevando también a cabo la evaluación del proyecto.

En estas tres fases que conforman el proceso de elaboración del portafolios, se distinguen, a su vez, seis subetapas: concienciación del proyecto; descripción del itinerario personal y profesional; conocimiento de sí mismo; identificación de competencias adquiridas a través de la formación y de la experiencia; construcción del proyecto profesional y evaluación.

La metodología a seguir se basa en entrevistas de orientación que posibiliten la recogida de información personal, profesional, formativa y social, así como en diferentes pruebas documentales y descriptivas (tests psicométricos -de personalidad, intereses profesionales, actitudinales-; itinerarios autobiográficos; fichas descriptivas y de autoevaluación, entre otras) que favorezcan la reflexión y la toma de decisiones.

La presentación del portafolios se realiza a través de carpetas y/o archivadores que han de integrar los siguientes aspectos: autobiografía (destacando aspectos como la formación cursada, principales experiencias profesionales y sociales); identificación de las experiencias de formación validadas (títulos, diplomas, certificados); identificación de competencias no validadas (testificadas por un organismo no oficial como centros formativos y organizaciones sociolaborales) y certificados de experiencia profesional.

En definitiva, el portafolios permite, a la persona que lo presenta, registrar y guardar pruebas de aquellas capacidades y competencias adquiridas con el propósito de

favorecer un conocimiento de sí mismo y, con posterioridad, un mejor reconocimiento social y profesional. Igualmente, el portafolios supone para el sujeto que lo realiza analizar voluntariamente su pasado personal y profesional, lo que le facilita ubicarse en la trayectoria seguida para construir su proyecto profesional, para acceder a una determinada formación, para acceder a la búsqueda de empleo, adquirir nuevas cualificaciones, etc.; comportando todo esto un progreso y avance a nivel personal y profesional.

En síntesis, cabe apuntar que, de acuerdo con Dietz (1994), el proceso valorativo en la evaluación de competencias profesionales puede considerarse desde dos perspectivas: una evaluación interna, a través de la cual la persona manifiesta el conocimiento que posee de sí misma (autoevaluación) y una evaluación externa (heteroevaluación), a través de la que otras personas ofrecen un juicio de valor en base a unos criterios, referencias o escalas de valores. La evaluación de competencias ha de integrar ambas perspectivas, siendo igual de necesario el análisis reflexivo que una persona hace sobre su pasado en función de sus conocimientos, experiencias, objetivos, etc. y el proceso de evaluación o exploración llevado a cabo por especialistas del ámbito de la evaluación de competencias.

Complementariamente al proceso de reconocimiento y evaluación de competencias, un Sistema de Cualificaciones Profesionales requiere, también, un sistema de certificación, ya que entre sus principales objetivos está, por un lado, el establecimiento de vías o procedimientos que permitan acceder a las cualificaciones (básicamente, a través de la acumulación de diversas unidades o ámbitos de competencia obtenidas por diferentes vías y en diversos momentos y lugares) y, por el otro, fijar y establecer un procedimiento formal y oficial de acreditación y registro de las competencias que las personas han adquirido a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

La certificación de las competencias profesionales se realizará a través de los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad correspondientes, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, siendo expedidos por las Administraciones competentes (el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en aquellos casos en los que no exista traspaso de competencias para la gestión del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, según el Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre – BOE de 18 de diciembre- por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad y la Orden TAS/470/2004, de 19 de febrero, -BOE de 27

de febrero- por la que se desarrolla el Real Decreto anterior). Tanto los títulos como los certificados acreditarán las correspondientes cualificaciones profesionales a aquellos sujetos que las hayan obtenido, surtiendo los correspondientes efectos académicos según la legislación aplicable. En aquellos casos en que las competencias profesionales evaluadas y reconocidas no completen las cualificaciones recogidas en alguno de los títulos de Formación Profesional o certificados de profesionalidad, podrán expedirse acreditaciones parciales a quienes hayan superado las pruebas correspondientes a una o varias unidades de competencia en las que se estructure el título o certificado. Estas acreditaciones parciales reciben la denominación de créditos ocupacionales y podrán ser acumulables para la obtención del título o certificado de profesionalidad correspondiente. Será el Gobierno quien, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional, fije los procedimientos y requisitos de acreditación de competencias.

Dentro del sistema de certificación y acreditación de competencias, deben existir unos elementos básicos:

- Tarjeta Personal de Competencia Profesional, que servirá de registro personal de las competencias obtenidas por el sujeto.
- Registro General de Cualificaciones Profesionales, en el que se incluirá una relación nominal de aquellas personas que poseen certificaciones emitidas por este sistema, así como el registro de la competencia adquirida por cada sujeto.

De este modo, cada persona poseerá un registro de las competencias adquiridas, mostrando, como mínimo, bien los ámbitos o unidades de competencia logrados, bien las cualificaciones obtenidas; los procedimientos seguidos para su obtención; así como los centros autorizados que, oficialmente, las expedieron. Por otra parte, a través del registro general, se tendrá constancia de todas aquellas certificaciones emitidas, así como una relación nominal de las personas que las obtuvieron.

Como conclusión a este apartado y, en consecuencia, al presente capítulo, cabe apuntar que los continuos cambios producidos desde los últimos años llevan implícitas modificaciones en las cualificaciones profesionales y, por tanto, en las competencias que las configuran. Ante un panorama como el actual, ya no son válidas para toda la

vida aquellas competencias que se adquirirían a través de procesos formativos en momentos puntuales, sino que es necesaria la actualización y reciclaje de las mismas y la asunción de otras mucho más novedosas, ya que, cada vez más, se requiere personal cualificado.

Otro aspecto a considerar es que los procesos de aprendizaje formal no son la única vía de adquisición de competencias, sino que la experiencia profesional juega un valor similar o, incluso, superior en dicho proceso.

A un tiempo, no debe quedar en el olvido el importante colectivo de personas que no posee una cualificación acreditada a través de una certificación oficial. En épocas anteriores, existía la tendencia a considerar solamente personas cualificadas a aquellas que poseían un elevado nivel de formación, siendo únicamente éstas las que podían evolucionar y progresar a nivel profesional. Sin embargo, afortunadamente, la situación actual ha cambiado, ya que se trata de dar la oportunidad de “profesionalizar sin excluir” (Sánchez García, 2003a: 285) a aquellas personas que, aunque carecen de títulos o diplomas que acrediten sus competencias y, en consecuencia, su cualificación, sí poseen competencias, ya que éstas han sido adquiridas a través de otras vías, como por ejemplo la experiencia laboral.

En un panorama como el que acaba de describirse, surge la necesidad de evaluar y acreditar, de forma objetiva y adecuada, aquellas competencias que las personas han adquirido a lo largo de su trayectoria personal, formativa y profesional, lo que favorecerá el reconocimiento de las mismas en diferentes instancias. En otras palabras, se trata de evaluar, reconocer y acreditar los saberes adquiridos por las personas que no poseen un reconocimiento formalizado. Sánchez García (2003a: 285) afirma al respecto que “es fundamental la construcción de sistemas de reconocimiento que permitan integrar la complementariedad de resultados del aprendizaje formal, no formal e informal en materia de certificación de las competencias y de reconocimiento de créditos de formación”.

**CAPÍTULO 5. LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN
ORIENTACIÓN PROFESIONAL**

CAPÍTULO 5. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Introducción

Durante los últimos años, complementariamente a las mutaciones y transformaciones acontecidas en la totalidad de ámbitos y sectores de la realidad social actual, han tenido lugar importantes cambios en el sector de las telecomunicaciones, de la informática y de la imagen y sonido, pudiendo afirmar, en consecuencia, que nos encontramos ante una verdadera revolución tecnológica.

La informática, las telecomunicaciones y las tecnologías de la imagen y sonido pueden considerarse las principales Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), sin embargo, no son las únicas, ya que numerosos recursos (instrumentos multimedia, Internet, nuevos elementos para el proceso y tratamiento de la información, etc.) surgen de la combinación de éstas, por lo que un amplio abanico de instrumentos y tecnologías, favorecedores, entre otros aspectos, del almacenamiento, difusión y procesamiento de la información a costes muy reducidos, constituyen los principales medios tecnológicos.

Paralelamente a la reducción de costes de todos estos instrumentos y al aumento de la productividad como consecuencia de un mayor uso, el número de prestaciones a nuestra disposición aumenta, mientras que, por otra parte, estas herramientas se han introducido e integrado de manera masiva en prácticamente la totalidad de las actividades que, hoy en día, se realizan, independientemente del sector en el que éstas tengan lugar. Todos estos factores han provocado cambios en la totalidad de ámbitos y sectores, nuevas posibilidades y mutaciones en nuestras formas de vida, nuevos modos de realizar los diversos trabajos y quehaceres, etc. En otras palabras, la introducción de estos recursos y herramientas de manera generalizada en los diferentes sectores que configuran el entramado social actual conlleva importantes y considerables cambios en todas las esferas, por lo que es necesario que la sociedad en general y cada uno de nosotros en particular nos adaptemos a dichas transformaciones. Como ejemplificación de la introducción masiva de dichos recursos, pueden citarse algunas de las innumerables tareas o actividades que se ven favorecidas como consecuencia de los servicios que ofrecen: acceso a grandes cantidades de información; canales de comunicación; acceso a servicios relacionados con educación y sanidad; realización de transferencias bancarias; gestión de numerosos trámites burocráticos, comercio electrónico, etc.

En consecuencia, puede afirmarse que nos encontramos en una sociedad, tal y como se comentó en el capítulo correspondiente, caracterizada, entre otros factores, por la presencia masiva de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, por lo que dichos recursos e instrumentos constituyen lo que algunos autores y estudiosos del tema han denominado el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad basada en la información o sociedad informatizada.

De forma muy similar a como sucede con el resto de aspectos que tienen lugar en el momento actual, todas estas herramientas evolucionan a un ritmo vertiginoso, viéndose sometidas a rápidas y continuas transformaciones. Esto conlleva, en consecuencia, la aparición de nuevos valores, una mayor obsolescencia tanto de los conocimientos como de la información, así como continuos cambios en los diversos ámbitos y sectores, aspectos todos ellos que influyen en el discurrir de nuestro quehacer diario. Podemos afirmar, por tanto, que las TIC, fruto de los avances científicos producidos con sus correspondientes desarrollos tecnológicos destinados a satisfacer, básicamente, las necesidades de las personas y a facilitar la realización de los diversos trabajos y tareas, se caracterizan, al igual que la mayor parte de los aspectos propios de la Sociedad de la Información, por ser cambiantes, ya que siguen un ritmo paralelo a los avances científicos acontecidos dentro de un marco caracterizado por el fenómeno de la globalización económica y cultural. En definitiva, debe apuntarse que, en un primer momento, los “mass media” y, con posterioridad, las TIC han sido los motores fundamentales de los grandes cambios producidos en los últimos tiempos a nivel social, económico y cultural.

Otro aspecto a destacar, propio de la sociedad actual, es la sobreabundancia de información (cada vez más audiovisual y asequible en cualquier momento y lugar), por lo que la omnipresencia de las TIC favorece que ésta se mueva casi con absoluta libertad, llegando, de este modo, a mayor número de destinatarios, lo que favorece, en las personas, la adquisición de nuevos conocimientos, a pesar de las dificultades existentes, como el agobio provocado por el exceso de información y la dificultad de seleccionar la más adecuada para cada circunstancia.

Ante una situación como la que acaba de ser descrita, se requieren nuevas competencias, ya que es necesario aprender a buscar, valorar y seleccionar la información oportuna, creando, de este modo, conocimientos que puedan ser aplicados, posteriormente, en situaciones concretas. Por la totalidad de motivos expuestos, cada vez, es más necesaria, pudiendo decir, incluso, que imprescindible, la existencia de una

alfabetización tecnológica que favorezca la adaptación a la totalidad de cambios producidos y que permita integrar, conocer y dominar estos instrumentos en la práctica personal y profesional habitual. De este modo, podrán evitarse nuevas formas de exclusión social.

En definitiva, las herramientas tecnológicas son una realidad del momento actual, lo que las convierte en un elemento constitutivo de la cultura tecnológica en la que, hoy en día, debemos convivir. Por tanto, todos estos recursos, así como el uso cada vez más integrado que se haga de ellos en los diferentes ámbitos de actuación, se convierten en una característica y factor de cambio de la actual Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento.

1. Definición y delimitación conceptual del término TIC

Al realizar una aproximación conceptual al término de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), es habitual, al igual que sucede con otros conceptos abordados a lo largo del presente estudio, encontrar diferentes acepciones, constructos, vocablos, empleados por diversos autores para referirse a todos aquellos medios, herramientas y recursos que forman parte de ellas, así como a los productos o servicios derivados de las mismas.

Desde el período comprendido entre 1970 y 1980, momento en el que comienza la revolución tecnológica, originaria en cierta medida de la sociedad postindustrial, y a lo largo de las diversas evoluciones experimentadas, cuyo principal objetivo era la convergencia de la electrónica, la informática y las telecomunicaciones, propia del momento actual, diversas son las denominaciones que han sido utilizadas para hacer referencia a estas herramientas y recursos tecnológicos.

En un primer momento, se hizo uso de la denominación de Nuevas Tecnologías, la cual, hoy en día, aún sigue siendo empleada en numerosas ocasiones, aunque, desde un punto de vista personal, sea más correcto referirse a dichos instrumentos bajo la denominación de Tecnologías de la Información y de la Comunicación o de las Comunicaciones y Tecnologías de la Información.

De forma similar a como sucede con otros muchos términos, al existir diferentes acepciones para referirse a un mismo fenómeno, proceso, objeto o herramienta, también existen opiniones diversas al respecto, lo que lleva a que los autores y estudiosos del tema adopten posturas diferenciadas, provocando, en consecuencia, la falta de

unanimidad a la hora de establecer una terminología concreta para referirse a dichos instrumentos y ofrecer una definición al respecto.

De acuerdo con lo comentado en líneas anteriores, el concepto empleado en un primer momento, década de 1980, fue el de Nuevas Tecnologías. Bartolomé Pina, A.R. (1989:11) hace referencia a ellas como “los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones.” Sin embargo, en relación con dicha denominación, son varios los aspectos que, desde una perspectiva personal, deben ser considerados y comentados.

En primer lugar, bajo la denominación de Nuevas Tecnologías, se incluían todas aquellas herramientas que, en aquel momento, eran novedad (el vídeo y los equipos informáticos con funciones muy básicas, ya que estaban en su etapa inicial). Con el paso del tiempo, éstas fueron perdiendo ese carácter innovador para convertirse en algo mucho más tradicional. Por tanto, aquellas herramientas que, en un momento determinado, eran novedad dejan de serlo, apareciendo otros recursos mucho más innovadores que superan y mejoran las funciones y prestaciones ofrecidas por sus predecesores, los cuales también serán novedosos por un período de tiempo determinado.

De este modo, bajo la denominación de Nuevas Tecnologías, sólo tendrían cabida las más novedosas, por lo que aquéllas que se englobaban bajo esta denominación en la década de 1980 no serían las mismas que hoy en día (televisión digital, multimedia, CD/DVD-ROM, etc.), lo que provocaría, en consecuencia, la exclusión de aquéllas menos innovadoras a pesar de que sigan siendo Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Autores como Rodríguez Diéguez (1994) o Cabero (1996) siguen la línea apuntada con anterioridad, ya que consideran que el término “nuevo” es un adjetivo y, como tal, ha de calificar a un sustantivo, siendo un concepto que toma como referente el tiempo, por lo que el uso que se haga del mismo, así como su significado ha de contextualizarse en el momento justo en que éste sea empleado en la definición. Por este motivo, tomando como referencia las aportaciones de los autores anteriores, el concepto de “nuevas” debería reservarse para hacer referencia a los soportes, recursos y medios más actuales, propios del momento en el que nos encontremos. En la actualidad, bajo la denominación de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, se incluirían, como consecuencia del carácter novedoso que presentan, la televisión digital, los sistemas multimedia, la telefonía móvil de última generación, etc., quedando excluidas otras, mucho más tradicionales, como son el vídeo y los equipos informáticos. Sin embargo,

todas ellas constituyen lo que denominamos Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Por tanto, el uso de esta denominación para referirse a los recursos tecnológicos puede provocar confusión, si partimos de la concepción de que el término “nuevas” ha de emplearse para referirse sólo a aquellas herramientas más actuales del momento concreto en el que nos encontremos, excluyéndose, por tanto, aquéllas no tan novedosas.

Castells y otros (1986) hacían referencia a estos recursos como las aplicaciones derivadas de los descubrimientos y avances científicos con el propósito de permitir una mayor capacidad de tratamiento de la información, mientras que, para Gisbert y otros (1992:1), son “el conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información”.

González Soto (1998:10), por su parte, entiende estos recursos tecnológicos como “el conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural. A la vez, las TIC’s aglutinan o permiten aglutinar, con base a la utilización de un código común (el digital), medios que hasta el momento se habían desarrollado cada uno por su parte: la escritura, la voz y el sonido, la imagen fija y en movimiento”.

Marquès (2000b) apunta que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación están constituidas por el conjunto de medios y herramientas (ordenador, Internet, telefonía, software, etc.), proporcionados por los avances tecnológicos producidos en la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que proporcionan información, herramientas para su procesamiento y canales de comunicación.

Alfalla y otros (2001: 61) definen las TIC como “el conjunto nuevo de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información; su característica más visible es su radical carácter innovador y su influencia más notable se establece en el campo tecnológico y cultural, teniendo como punto de confluencia el ordenador”.

Hoy en día, uno de los términos más generalizados en la totalidad de ámbitos y sectores es el de Tecnología/s de la Información y de la Comunicación, englobando bajo esta denominación todos aquellos recursos, instrumentos, herramientas y soportes relacionados con la comunicación audiovisual, la informática y la telemática.

Previamente a la presentación de una definición, es conveniente apuntar que será éste (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) el término a emplear en el

presente trabajo, de forma que en él se englobarán todos aquellos recursos, herramientas y medios existentes, independientemente del momento en el que apareciesen y del carácter más o menos novedoso que presenten.

Para llevar a cabo la definición de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), se ofrece, en primer lugar, una conceptualización de cada uno de los términos que forman dicha denominación, presentando, con posterioridad, una definición conjunta.

De acuerdo con esto y tomando como referencia lo establecido por Marquès (2000b), estos conceptos pueden entenderse del siguiente modo:

- **TECNOLOGÍA:** Consiste en aplicar los conocimientos científicos con el propósito de favorecer y facilitar la realización de tareas cotidianas, creándose, para ello, gran cantidad de nuevos productos e instrumentos.
- **INFORMACIÓN:** Hace referencia a datos con significado, a pesar de que su grado de comprensión pueda ser mayor o menor. Su importancia está en que, a partir de su procesamiento, las personas adoptan sus decisiones. La información, uno de los principales ejes de la sociedad actual, alcanza su máximo valor cuando se transforma en conocimiento.
- **COMUNICACIÓN:** Proceso de transmisión recíproca de información entre las personas. A través de ella, éstas son capaces de transmitir y recibir información acerca de las más diversas situaciones y aspectos existentes.

Por su parte, la Real Academia Española (2001) define estos conceptos como:

- **TECNOLOGÍA:** “1. Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico. 2. Tratado de los términos técnicos. 3. Lenguaje propio de una ciencia o de un arte. 4. Conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto.” (Real Academia Española; 2001:1456).

- **INFORMACIÓN:** “1. Acción y efecto de informar. 2. Oficina donde se informa sobre algo. 3. Comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada. Conocimientos comunicados o adquiridos.” (Real Academia Española; 2001: 863).
- **COMUNICACIÓN:** “1. Acción y efecto de comunicar o comunicarse. 2. Trato, correspondencia entre dos o más personas. 3. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. 4. Papel escrito en el que se comunica algo oficialmente. 5. Correos, telégrafos, teléfonos,…” (Real Academia Española; 2001: 412).

Tomando como referente las definiciones ofrecidas, de acuerdo con las referencias bibliográficas apuntadas en líneas anteriores, desde un punto de vista personal, deben considerarse los siguientes aspectos:

En primer lugar, entendemos por tecnología la capacidad para aplicar los conocimientos derivados del ámbito científico, de donde se deriva la aparición de nuevos recursos, instrumentos y herramientas cuyo principal objetivo será la creación de productos y/o servicios novedosos, así como la mejora de aquellos ya existentes, promoviendo, de este modo, un mayor nivel de eficacia y eficiencia en el desarrollo y ejecución de múltiples tareas. En otras palabras, de la aplicación práctica de los conocimientos científicos, se derivan nuevas herramientas al servicio de las personas con el propósito de favorecer el desarrollo de actividades propias del día a día.

En segundo lugar, en relación con el concepto de información, cabe apuntar que dicho término hace referencia al conjunto de datos que constituyen un mensaje con significación para las personas. Los mensajes circulan a través de un canal desde el emisor al receptor, quien lo capta a través de los sentidos. Seguidamente, la información es decodificada, lo que permite que, una vez que las personas la han procesado e interiorizado, puedan adoptar las decisiones oportunas, de las cuales se derivarán, las acciones que, con posterioridad, se pongan en práctica.

No debemos olvidar que, en el momento actual, la información es uno de los motores principales de nuestra sociedad, pudiendo realizar el procesamiento y almacenamiento de la misma a través de diversos lenguajes y soportes. Estos últimos decodificarán la información en función del lenguaje empleado y utilizado. En el caso de la informática,

los ordenadores procesan la información a través de un lenguaje binario, basado en un código alfanumérico (0 y 1), permitiendo su almacenamiento en disquetes, CD/ DVD-Rom, etc.

A un tiempo, debe recordarse que dicho concepto no debe confundirse con el de conocimiento, ya que, en el proceso de construcción de este último, no sólo influye la información, sino que entran en juego otras muchas variables. Por otra parte, tal y como hemos apuntado, la información es definida como el conjunto de datos con significado al alcance de las personas, que pueden llegar a ser o no comprendidos, mientras que el conocimiento puede definirse como aquel proceso de elaboración personal que realiza cada sujeto para dar respuesta a alguna cuestión o situación de interés, entrando a formar parte del mismo la información seleccionada, los conocimientos previos y la experiencia, al tiempo que el cerebro realiza las asociaciones oportunas a partir de los elementos anteriores.

En tercer y último lugar, debe señalarse, tomando como referente las teorías del lenguaje, que la comunicación puede entenderse como el acto, a través del cual, dos o más personas (emisor y receptor) se comunican, es decir, intercambian información (palabras, frases, datos,...) a través de un canal, por el cual se transmiten y circulan los mensajes. Mediante estos procesos comunicativos, los sujetos se relacionan, interactúan, pueden intercambiar opiniones, expresar ideas, sentimientos, deseos, adquirir nuevos conocimientos, ampliar los que ya poseen, etc. A la vista de esta definición, puede afirmarse que existen unos elementos imprescindibles para que los procesos comunicativos puedan llevarse a cabo: emisor (sujeto que envía el mensaje); receptor (persona que lo recibe) y canal (a través del cual, por medio de códigos, circulan los mensajes).

A la vista de las definiciones anteriores y con el propósito de cerrar el presente apartado, apuntamos que la confluencia de términos Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) hace referencia a todas aquellas tecnologías que facilitan el desarrollo de las tareas relacionadas con la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de la información a través de lenguajes diferenciados (sonoro, textual y/o icónico). Por tanto, todas estas herramientas permiten, por un lado, establecer canales de comunicación a través de los cuales se favorece la circulación de la información, mientras que, por el otro, favorecen la adquisición, procesamiento y tratamiento de dicha información. En definitiva, abarcan la totalidad de recursos e instrumentos que proporcionan información, herramientas para

el procesamiento de la misma y canales de comunicación, independientemente del momento en que tuvo lugar su aparición y del carácter novedoso que presenten. Por tanto, están incluidas aquéllas consideradas como tradicionales en el momento actual (teléfono, radio, televisión analógica, por ejemplo), así como las más actuales, conocidas, generalmente, bajo la denominación de tecnologías de última generación (Internet, robótica, etc.).

2. Taxonomía

Como consecuencia del avance tecnológico experimentado en los diferentes ámbitos, surgen nuevos recursos, instrumentos, soportes, medios, etc. cuya principal finalidad se centra, por un lado, en hacer frente y ofrecer una respuesta a las nuevas necesidades que, día a día, se plantean, mientras que, por el otro, facilitan la realización y desarrollo de los más diversos trabajos y actividades.

Ante la existencia de un amplio abanico de recursos tecnológicos, diversos autores y estudiosos del tema han realizado diferentes clasificaciones al respecto con la finalidad de simplificar este extenso listado. Los criterios empleados en la realización de tales taxonomías son diversos, destacando, básicamente, los siguientes: funcionalidades y aplicaciones que ofrecen, tipo de comunicación que favorecen y utilización o no de la Red Internet.

Centrándonos en el ámbito de la Orientación, cabe apuntar que, de manera muy similar a como sucede en otros sectores, apenas existen clasificaciones centradas en este campo de intervención, ya que el uso que se hace de estas herramientas es muy limitado y, al igual que sucede en otros muchos, la mayor parte de sus aplicaciones están relacionadas con el desarrollo de tareas administrativas. Sin embargo, a continuación, se presentan algunas de las taxonomías existentes con el objetivo de sintetizar las principales herramientas TIC derivadas de la revolución tecnológica experimentada desde hace años, intentando que dichas clasificaciones puedan presentar alguna utilidad o proyección en el ámbito que aquí nos ocupa, la Orientación Profesional.

Marquès (2000e) clasifica las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en base a las funciones que éstas pueden desempeñar en el ámbito educativo, de las cuales, algunas de ellas son totalmente extensibles al ámbito orientador. La clasificación formulada por este autor es la siguiente:

Cuadro 21. Clasificación de las TIC en base a las funciones que desempeñan

FUNCIONES A DESEMPEÑAR	HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS TIC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medio de expresión y creación multimedia: escribir, dibujar, diseño de páginas Web, presentaciones multimedia, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procesadores de textos. - Editores de imagen y vídeo. - Editores de sonido. - Programas de presentaciones. - Editores de páginas Web. - Cámara fotográfica, vídeo. - Sistemas de edición videográfica, digital y analógica.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canal de comunicación, favoreciendo la comunicación interpersonal, intercambio de ideas, opiniones, materiales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correo electrónico. - Chat. - Videoconferencias. - Listas de discusión. - Forums. - Plataformas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumento para el procesamiento de la información: creación de bases de datos, elaboración de informes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de cálculo. - Gestores de bases de datos. - Lenguajes de programación. - Programas para el tratamiento digital de la imagen y el sonido.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fuente de información y recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet. - Páginas Web de interés. - CD-ROM, DVD. - Vídeos. - Prensa, radio, televisión.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos para la gestión administrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas específicos para la gestión de centros. - Web del centro con formularios para facilitar la realización de trámites on-line.

FUNCIONES A DESEMPEÑAR	HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS TIC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurso para la orientación, diagnóstico y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Webs específicas de información para la orientación. - Programas específicos de orientación y diagnóstico. - Programas y páginas Web interactivas para evaluar conocimientos, habilidades, intereses,... - Materiales multimedia. - Simulaciones.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soporte de nuevos escenarios formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entornos virtuales de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medio lúdico y para el desarrollo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Videojuegos. - Prensa, radio, televisión.

Fuente: Adaptación de Marquès (2000e)

Por su parte, Sobrado y otros (2002b) llevan a cabo una taxonomía de las TIC en base al uso que éstas hacen o no de la Red Internet. Complementariamente, debe apuntarse que dichos autores, dentro de la categorización de aquellas herramientas tecnológicas que emplean Internet, realizan una subdivisión en función del tipo de comunicación que favorecen: comunicación asíncrona (en diferido, transcurre un tiempo desde que el emisor envía el mensaje y es recibido por el receptor) y sincrónica (en tiempo real, sin transcurrir un intervalo de tiempo entre la emisión y recepción del mensaje).

Cuadro 22. Clasificación de los medios tecnológicos en función del uso que hacen de la Red Internet

TECNOLOGÍAS QUE HACEN USO DE INTERNET	TECNOLOGÍAS QUE NO EMPLEAN INTERNET
COMUNICACIÓN ASÍNCRONA	<ul style="list-style-type: none"> - Televisión Digital. - Teletexto. - Línea de Ayuda (help line). - Retransmisiones de radio o televisión.
<ul style="list-style-type: none"> - World Wide Web. - Correo electrónico. - Newsgroup. 	
COMUNICACIÓN SINCRÓNICA	
<ul style="list-style-type: none"> - Videoconferencia. - Audioconferencia. 	

Fuente: Sobrado y otros (2002b)

Wolzak y Enderle (2002) clasifican las TIC en base a dos parámetros: el tipo de interacción que cada recurso permite y la tipología de comunicación que cada uno de ellos favorece. De acuerdo con estos criterios, la clasificación realizada por estos autores se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro 23. Clasificación de las herramientas tecnológicas en base a la interacción que permiten y el tipo de comunicación que favorecen.

TIPO DE INTERACCIÓN	TIPO DE COMUNICACIÓN	
	COMUNICACIÓN SINCRÓNICA	COMUNICACIÓN ASÍNCRONA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uno a uno 	<ul style="list-style-type: none"> - Teléfono - Fax 	<ul style="list-style-type: none"> - Correo electrónico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uno a muchos 	<ul style="list-style-type: none"> - Televisión vía satélite - Radio - Chat 	<ul style="list-style-type: none"> - Conferencia electrónica - Vídeo - Listas de interés - Newsgroups
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muchos a muchos 	<ul style="list-style-type: none"> - Videoconferencia - Audioconferencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Conferencia electrónica - Grupos de discusión - Software colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uno a contenido 	<ul style="list-style-type: none"> - --- 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo - Software multimedia - Tutoriales - Web - Simulaciones

Fuente: Wolzak y Enderle (2002)

La Junta de Andalucía, en un estudio realizado en el año 2000, centrado en el análisis de la situación del momento y del potencial de aplicación de las TIC en los servicios de Orientación Profesional, clasificó estas herramientas en función del objetivo a alcanzar y en base a los agentes implicados en el proceso de comunicación, ya sean estos emisores o destinatarios. A continuación, se muestra dicha clasificación, en la que se relacionan las variables anteriores.

Cuadro 24. Clasificación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en base al objetivo a lograr y de los agentes implicados en el proceso de comunicación.

APLICACIONES	OBJETIVO	INSTRUMENTOS TIC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios para el sistema de orientación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reparto de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma Web: lista de discusión privada, newsgroup, bases de datos.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistencia técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - Help desk a través del correo electrónico, Chat y videoconferencia.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación y reciclaje profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet - Videoconferencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de las TIC entre los técnicos de orientación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Búsqueda de información 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colaboración a distancia sobre temáticas comunes 	<ul style="list-style-type: none"> - Correo electrónico - Chat textual - Audioconferencia - Videoconferencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información y orientación a distancia para los usuarios finales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Difusión de información a nivel europeo, nacional, regional 	<ul style="list-style-type: none"> - Sitio Web - Televídeo - Help-Line telefónica - Programas de televisión - Programas radiofónicos - Videoconferencia - Televisión digital
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Difusión de información a nivel local 	<ul style="list-style-type: none"> - Sitio Web (integrando correo electrónico, listas públicas de discusión, newsgroup,...) - Programas de televisión - Programas radiofónicos - Videoconferencia
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación a distancia 	<ul style="list-style-type: none"> - Sitio Web (instrumentos de autoanálisis) - Correo electrónico - Videoconferencia - Televisión digital

Fuente: Junta de Andalucía (2000)

A la vista de las diversas taxonomías, se puede afirmar que la principal diferencia entre ellas estriba, básicamente, en el criterio empleado en su formulación: funciones a desempeñar, aplicaciones, tipo de comunicación que favorecen y empleo o no de la Red Internet. Igualmente, debe comentarse que, prácticamente, en todas ellas, existen instrumentos comunes, por lo que otra de las diferencias es el uso que se da a cada uno de los recursos propuestos.

De acuerdo con lo comentado en páginas anteriores, durante los últimos años, se ha asistido a un gran número de mutaciones, fundamentalmente, en el sector de la informática y de las telecomunicaciones, lo que ha provocado una verdadera revolución tecnológica. Como consecuencia de dicha revolución, se presenta una clasificación de las TIC en torno a estos dos sectores, por considerar que, en ellos, es donde ha tenido lugar la aparición de un mayor número de recursos y soportes tecnológicos.

Cuadro 25. Clasificación de las herramientas TIC.

SECTORES	HERRAMIENTAS TIC			
1. INFORMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soporte hardware 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores personales - Teclado - Monitor - Ratón - Impresora - Escáner - Tarjeta de sonido - Tarjeta de TV - ... 		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soporte software 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema operativo. - Aplicaciones de ofimática. - Aplicaciones multimedia 		
2. TELECOMUNICACIONES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entornos de Red 	<ul style="list-style-type: none"> - Intranet 	<ul style="list-style-type: none"> - Páginas Web - Cuentas de correo electrónico - Mensajería instantánea - Foros - Tablones de anuncios y noticias - Impresoras compartidas 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - World Wide Web (WWW) - Navegadores Web - Motores de búsqueda/ Buscadores - Correo electrónico - Listas de correo - Grupos de noticias - Foros de discusión - Chat - Video/Audioconferencia - FTP - Peer to Peer (P2P) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Telefonía 	<ul style="list-style-type: none"> - Fija 	<ul style="list-style-type: none"> - Audiollamada - Videollamada - SMS 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Móvil 	<ul style="list-style-type: none"> - Fax - Correo electrónico - WAP 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medios radiofónicos y audiovisuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Analógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Radio - Televisión 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Digital 	<ul style="list-style-type: none"> - Video - Cine 		

3. Descripción de las principales herramientas tecnológicas

Definidos los diferentes términos que configuran la denominación de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y expuestas algunas de las clasificaciones existentes en torno a estas herramientas, debe realizarse una descripción de los recursos tecnológicos más significativos. Como consecuencia de los avances producidos, son numerosos los instrumentos existentes para hacer frente a las necesidades y demandas planteadas por la sociedad actual. Por este motivo, el cometido a afrontar en el presente apartado consiste en describir y caracterizar, en líneas generales, las principales herramientas tecnológicas, para lo que tomaremos como referente la clasificación anterior, en donde los recursos TIC más significativos se centran en el ámbito de la informática y de las telecomunicaciones.

1. INFORMÁTICA: Ciencia cuyo principal objetivo es lograr el mayor nivel posible de eficiencia y economía en lo que respecta al tratamiento de la información, para lo que se sirve de unas máquinas concretas, en este caso, los ordenadores (Marqués, 1995).

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (2001: 863) define este término como “el conjunto de conocimientos científicos y técnicas que hacen posible el tratamiento automático de la información por medio de ordenadores.”

El principal objetivo de la informática se centra en el uso de diferentes sistemas de procesamiento de la información, favoreciendo y simplificando, de este modo, el trabajo a realizar por las personas.

Los ordenadores, como comúnmente hoy se conoce a estas herramientas de procesamiento de datos e información, no son un recurso de reciente creación, a pesar de que tengamos constancia de los mismos desde un período de tiempo relativamente breve. Su origen se remonta al siglo XV, momento en el que ya existen indicios del empleo de ciertas máquinas mecánicas para contar, realizar cálculos, etc. Sin embargo, como es lógico, los ordenadores actuales difieren en gran medida de sus predecesores.

Hoy en día, los equipos informáticos están compuestos por dos elementos: hardware (soporte físico) y software (soporte de programación). El primero de ellos, **hardware**, puede definirse como el soporte físico del ordenador, compuesto por todos aquellos elementos materiales que comúnmente forman parte de él, conociéndolo bajo la denominación genérica de ordenador. Algunos de los elementos que componen el soporte hardware son: Unidad Central o PC que almacena y ejecuta programas y

aplicaciones a través de la CPU -Unidad Central de Proceso- y de diversas memorias, así como diversos elementos periféricos que favorecen el desarrollo de tareas a través de los PC: monitor, impresora, altavoces, tarjeta de sonido, teclado, ratón, escáner, micrófono, disquetera, lectores y grabadoras de CD y DVD, tarjetas de memoria, puertos de conexión, etc.

Conocidos los principales elementos que, en la actualidad, constituyen los equipos informáticos, cabe apuntar que nos encontramos ante un instrumento que evoluciona a un ritmo vertiginoso, siendo difícil imaginar cómo podrán ser los ordenadores de un futuro, en cierto modo, inmediato.

Hoy en día, existen diferentes tipologías de ordenadores personales. Primeramente, pueden mencionarse los de mesa o sobre mesa, muy habituales en cualquier ámbito o sector. Estos equipos informáticos están constituidos, básicamente, por una torre (CPU) y por diversos elementos periféricos.

Otra tipología la componen los portátiles que, en muy poco tiempo, se han situado en el mercado actual en una posición muy cercana a los de mesa. Este tipo se caracteriza, entre otros aspectos, por un peso ligero, así como por un funcionamiento autónomo –sin necesidad de conectarse a la red eléctrica durante un período de tiempo-, factores todos ellos que nos permiten trabajar en cualquier lugar, por lo que la portabilidad de dichos equipos es una realidad.

Por otra parte, debe mencionarse el Personal Digital Assistant (PDA) –Asistente Personal Digital-, el Pocket PC (ordenador de bolsillo) y el Tablet PC (ordenador pizarra). Los dos primeros, caracterizados por un tamaño reducido, ofrecen unas posibilidades muy similares a los ordenadores de mesa, aunque, en principio, fueron diseñados como agendas electrónicas. Por su parte, el Tablet PC presenta como principal característica una pantalla táctil que favorece la interacción con el mismo, por lo que ni el teclado ni el ratón convencional son necesarios.

Sin embargo, a pesar de las diferentes tipologías existentes, todos ellos presentan unas características muy similares:

- Funcionan de manera automática.
- Imprescindible la existencia de una programación previa al desarrollo de tareas.
- Favorecen la ejecución de múltiples y diversas funciones: escribir, dibujar, jugar, etc.

- Ejecutan dichas tareas de manera rápida y eficaz.
- Su principal utilidad consiste en el almacenamiento y procesamiento de la información.

Por su parte, el **software** se define como el conjunto de programas, agrupados en paquetes informáticos en función de la especialidad a la que pertenezcan, que el ordenador emplea para ejecutar las tareas encomendadas. Son numerosos los programas informáticos existentes, sin embargo los más importantes son aquellos que configuran el sistema operativo del equipo (WINDOWS, LINUX,...) -encargado de controlar todas las acciones del ordenador- y todos los que favorecen la interacción del sujeto con el mismo, posibilitando, de este modo, el desarrollo de múltiples funciones. Existen múltiples programas de este tipo, a pesar de que se agrupan, básicamente, en dos tipologías: aquellos de uso general (los relacionados con la ofimática, por ejemplo) o los de uso más específico (tareas de diseño, juegos, etc.).

Tomando como referente los múltiples programas existentes, a continuación, se señalan algunos de ellos, considerados muy significativos en el momento actual, como consecuencia de la enorme relevancia que poseen.

* **OFIMÁTICA:** El término ofimática surge como consecuencia de las necesidades existentes en el mundo empresarial en relación con el trabajo de oficina, de modo que se favorecía la realización y desarrollo de este tipo de tareas, basadas, fundamentalmente, en el tratamiento de la información. Este término es definido por la Real Academia Española (2001:1093) como “automatización, mediante sistemas electrónicos, de las comunicaciones y procesos administrativos en las oficinas”. Sin embargo, esta aplicación no es exclusiva del ámbito empresarial, ya que, hoy en día, independientemente del ámbito o sector en el que nos situemos, estamos en contacto con grandes cantidades de información, por lo que la informática desarrolló y puso en marcha una serie de aplicaciones o programas (software) destinados al tratamiento de la misma, con la finalidad básica de favorecer su organización, presentación y manipulación. De este modo, se favorece el desarrollo de tareas muy cotidianas, como la elaboración de informes y documentos, almacenamiento de información en bases de datos, diseño de presentaciones a través de diapositivas, etc.

Entre las aplicaciones que la ofimática ofrece en la actualidad, destacan las siguientes:

▪ **Procesadores de Texto:** Aplicaciones que permiten editar, almacenar, recuperar e imprimir la información existente en un ordenador, la cual ha sido escrita a través del teclado. Las principales potencialidades de estos programas (emplear formatos y tamaños de letra diversos, almacenar documentos en el disco, editar un documento, cortar, copiar, insertar tablas, imágenes,...), centradas, básicamente, en la creación y edición de todo tipo de textos, se han visto ampliadas por programas mucho más específicos como pueden ser los correctores ortográficos, los traductores, etc. En consecuencia, este tipo de aplicaciones son prácticamente imprescindibles en el ordenador ya que, a través de ellas, tenemos a nuestra disposición recursos muy adecuados e idóneos para elaborar documentos escritos de forma atractiva y personalizada.

El potencial de estas aplicaciones, entre otros factores, ha producido el desuso de la tradicional máquina de escribir.

▪ **Hojas de Cálculo:** Permiten organizar datos y realizar cálculos, siendo de gran utilidad para el desarrollo de aquellas tareas que implican la organización y presentación de la información, así como el desarrollo de cálculos de valores y funciones. En otras palabras, combinan las funcionalidades propias de la calculadora, el lápiz y el papel con la gran potencia y capacidad que los sistemas informáticos poseen para almacenar datos e información.

▪ **Sistemas Gestores de Bases de Datos:** Las bases de datos pueden definirse como el conjunto de datos e información que ha sido organizada en torno a unos criterios preestablecidos. Esta herramienta es de gran utilidad, fundamentalmente, cuando se manejan grandes cantidades de información, ya que, al ser organizada y almacenada en función de unos estándares prefijados, permite, de manera sencilla y en cualquier momento, su manejo, consulta y utilización. En base a la descripción realizada de las bases de datos, puede afirmarse que los sistemas gestores de las mismas constituyen el conjunto de aplicaciones que permiten almacenar y clasificar la información en las bases de datos constituidas, lo que favorecerá, en momentos posteriores, su uso a través de consultas, resultados e informes, así como su recuperación e, incluso, modificación.

- **Editores Gráficos:** Aplicaciones cuyo principal objetivo se centra en favorecer el diseño de imágenes, ilustraciones, retoques gráficos, ilustración de trabajos, etc.

- **Editores de Presentación de Ideas:** La finalidad básica de estos programas consiste en constituir un soporte con vistas a diseñar y elaborar exposiciones y presentaciones a través de diapositivas. El funcionamiento de dichas aplicaciones es muy similar al de los procesadores de textos, favoreciéndose la inclusión de texto, imágenes, vídeos, sonidos, etc. e, incluso, pudiendo automatizar el ritmo de la presentación diseñada.

- **Organizadores Personales:** Conjunto de aplicaciones cuyo objetivo consiste en favorecer la organización, planificación y control de las actividades que se realizan día a día. En otras palabras, podrían definirse como agendas personales en las que dejamos constancia de la planificación y organización de nuestro trabajo diario. Dichos organizadores favorecen, entre otros aspectos, el poder almacenar y organizar direcciones postales, de correo electrónico, números de teléfono, etc.

Para terminar con la exposición referida a la ofimática, apuntar que todas las aplicaciones presentadas suelen agruparse en paquetes informáticos, siendo éste el modo habitual de acceso a las mismas. A modo de ejemplo, señalamos uno de los más conocidos y empleados en la actualidad: Microsoft Office, que incluye procesador de textos Word, hoja de cálculo Excel, gestor de bases de datos Acces, presentaciones Power Point y organizador/agenda Outlook.

* **MULTIMEDIA:** Término empleado para hacer referencia a los diferentes medios y soportes que, independientemente de la finalidad concreta para la que hayan sido diseñados, fundamentalmente manejo y tratamiento de la información, favorecen, de manera atractiva, la integración y combinación de diferentes elementos: texto, gráficos, sonido, vídeo y animación.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001:1052) define este concepto como “aquel que utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonido y texto, en la transmisión de una información.”

En base a las definiciones expuestas, se puede apuntar que su principal característica consiste en equipos informáticos o aplicaciones que permiten la interacción con información audiovisual (texto, voz, música, imágenes, vídeos, etc.).

Hoy en día, se tiende a hablar de los ordenadores como equipos multimedia, ya que los modelos más actualizados del mercado incluyen potentes CPU, sistemas completos de audio y vídeo (DVD, sintonizador de radio/ TV, por ejemplo), así como diversos componentes que favorecen y facilitan el acceso remoto e inalámbrico (teclado o ratón inalámbrico, mando a distancia,...).

Debe mencionarse, a un tiempo, que las aplicaciones multimedia requieren soportes físicos como el CD o DVD, aunque comienzan a aparecer algunas para ser desarrolladas a través de la Red Internet.

Como conclusión al apartado referido a la informática, debe resaltarse la existencia de numerosas aplicaciones, favorecedoras, en gran medida, del desarrollo de todas aquellas tareas y actividades relacionadas con la gestión y tratamiento de la información.

Al igual que sucede con el resto de instrumentos o recursos a emplear como soporte de apoyo en el desarrollo y realización de diversas actividades, independientemente de la tipología de éstas, cabe apuntar que el uso que se haga de las herramientas informáticas deberá adaptarse a unas necesidades concretas. Igualmente, se requiere que la ciudadanía en general y los diferentes colectivos de profesionales en particular adquieran la capacitación necesaria para poder integrar y emplear, de la manera más adecuada, todos los elementos y aplicaciones informáticas de interés en su ámbito de actuación, favoreciendo, de este modo, el desarrollo de múltiples tareas a través del ordenador. En definitiva, la informática constituye, hoy en día, una potente herramienta con múltiples y diversas posibilidades de aplicación.

2. TELECOMUNICACIÓN: Concepto compuesto por el prefijo tele (procedente del griego, que significa distancia, lejos) y el sustantivo comunicación (acto a través del cual un emisor y un receptor intercambian información –mensajes- a través de un canal), por lo que este término, tomando como referencia su origen epistemológico, puede ser entendido, en líneas generales, como la comunicación que tiene lugar a distancia.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001:1458), el concepto de telecomunicación se define como “el sistema de comunicación telegráfica, telefónica o radiotelegráfica y demás análogos”, por lo que hace referencia a aquella técnica que, independientemente de las formas de comunicación existentes (televisión, radio, telefonía, telegrafía y transmisión de datos e interconexiones a través de ordenadores), favorece la transmisión de información entre lugares distantes.

Definido el concepto, deben enumerarse sus principales componentes: Redes, telefonía, medios radiofónicos y audiovisuales. Cada uno de ellos, así como los diferentes servicios que ofrecen, serán expuestos de ahora en adelante.

- **Entornos de Red:** Conforman una de las principales características del siglo actual en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere. Puede definirse como la conexión existente entre diferentes ordenadores y equipos informáticos, favoreciendo, de este modo, el intercambio de información y recursos. Dicho intercambio es posible a través de unas redes de carácter local, externas o entre redes. La gestión de dichas redes conforma lo que, en la actualidad, se conoce bajo las denominaciones de Intranets (redes internas) o Internet (entre redes, red de redes), constituyendo esta última la principal revolución tecnológica experimentada en los últimos años.

A) INTRANET: Red privada de carácter local que hace uso de unos protocolos de transferencia de datos muy similares a los utilizados por Internet.

Su principal finalidad es ofrecer a sus usuarios –miembros de una institución, organización, empresa,...- el uso compartido de una serie de recursos, como por ejemplo una impresora, conexión a Internet, cuentas de correo electrónico y mensajería instantánea, acceso a foros, tableros de anuncios, etc. Por tanto, los espacios y aplicaciones que nos ofrece la Intranet son similares o, incluso, idénticos a los proporcionados por Internet, con la salvedad de que estos son, sólo, a nivel local. Cabe la posibilidad de que los servicios y contenidos ofrecidos por la Intranet se expongan a través de Internet, para lo que se ofrecen unas zonas de acceso libre o restringido, siendo necesario, en estas últimas, una contraseña o clave personal para poder acceder a dichos servicios, los cuales serán exclusivos para los usuarios de esa red interna, propia de una institución, organización o empresa.

De acuerdo con lo apuntado en líneas anteriores, los servicios que esta red local ofrece son similares o idénticos a los ofrecidos por la Red de redes, siendo las siguientes finalidades las que mayor significación ofrecen para una organización: Facilitar la gestión interna; ofrecer información relacionada con los procesos internos de la institución; facilitar la comunicación y colaboración entre los miembros; favorecer un clima adecuado; incremento de la productividad y rentabilidad de los usuarios; aumento

de la satisfacción de aquellos sujetos que desenvuelven su labor profesional en la institución; así como formación, actualización y reciclaje del personal.

Con posterioridad, en el apartado correspondiente a Internet, como consecuencia del impacto que tiene en la sociedad actual, se expondrán los diferentes servicios que dichas redes ponen a nuestro alcance.

El hecho de que las redes locales estén a disposición de los usuarios a través de Internet hace posible que estos, mediante el uso de cuentas personales, puedan acceder tanto a servicios exclusivos como a aquellos recursos de carácter privado, propios de una organización, por lo que las posibilidades que nos ofrece la Intranet aumentan considerablemente.

De forma similar a lo que acontece con otros recursos e instrumentos, la Intranet, en contraposición a las ventajas que ofrece, también presenta unos inconvenientes. Primeramente, para que una organización disponga de dicho servicio, es necesaria una dotación adecuada de recursos, concretamente, de equipos informáticos, redes y software específico.

En segundo lugar, la Intranet requiere la introducción y actualización constante de sus contenidos, evitando, de este modo, que no disminuya la funcionalidad del servicio. Por este motivo, es necesario contar con la presencia de un profesional que lleve a cabo esta tarea, junto con aquéllas relacionadas con el mantenimiento de la Red (por ejemplo, configuración y administración de equipos). Finalmente, como sucede con el resto de las herramientas tecnológicas, las personas que empleen este recurso requieren unas habilidades mínimas que garanticen una correcta y adecuada utilización.

B) INTERNET: Puede considerarse el elemento más revolucionario de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ya que, en los últimos años, ha sido el descubrimiento que mayor impacto ha provocado en nuestra sociedad.

Intentando definir este término, debe apuntarse que el Diccionario de la Real Academia Española (2001:875) lo define como “red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadores u ordenadores mediante un protocolo especial de comunicación”. Desde un punto de vista personal, entendemos dicho término como el conjunto de ordenadores conectados a la Red (a través de cables de red local, red eléctrica, cables digitales y canales de fibra óptica), independientemente del lugar geográfico en el que se encuentren, cuya finalidad básica

consiste en favorecer el intercambio de información y recursos, así como la comunicación entre los ordenadores.

A la vista de la definición apuntada, deben tomarse en consideración diversos aspectos. Definimos Internet como el conjunto de ordenadores conectados a la Red con el propósito de favorecer entre ellos el intercambio de información y recursos. Sin embargo, detrás de esta red de ordenadores, se encuentran las personas, por lo que cada intercambio de información constituye una interacción social entre sujetos. Este aspecto implica que las personas no deben quedar en el olvido, ya que Internet, además de una red de ordenadores, constituye una red de personas, convirtiéndose, de este modo, en un recurso informativo y en un lugar en el que se producen numerosas interacciones a nivel social, cultural y económico.

A pesar de que esta Red comience a cobrar fuerza a finales de la década de 1990, sus orígenes se remontan a finales de los años 1960, momento en el que el Departamento de Defensa de los EE.UU inició el desarrollo de un sistema de comunicación con el propósito de favorecer la transmisión de paquetes de información. En consecuencia, en 1972, nace la Red ARPANET, que, paulatinamente, irá perdiendo interés para el Departamento de Defensa. Sin embargo, el resto de las instituciones implicadas en su diseño, elaboración y desarrollo comenzaron a vislumbrar y a percibir posibles aplicaciones de gran utilidad en la vida diaria. De este modo, nacería Internet, aunque, en un principio, no surgiría tal y como hoy la conocemos, puesto que favorecería, solamente, la transmisión e intercambio de datos textuales. Con el paso de los años, surgen nuevas aplicaciones, se perfeccionaron las ya existentes y, a comienzos de 1990, surgen las páginas Web, permitiendo, de este modo, el acceso a todo tipo de información. A finales de la década de 1990, el World Wide Web (WWW) se convierte, hasta el momento actual, en la principal funcionalidad de la Red Internet.

Hoy en día, en contraposición al momento inicial, las funciones que Internet desempeña son diversas, cobrando mayor protagonismo el servir como fuente de información (texto, imágenes, vídeos, música, etc.), así como canal de comunicación interpersonal, independientemente del momento o lugar en el que se encuentren las personas, siendo necesario, simplemente, contar con el apoyo de ordenadores personales, de la telefonía móvil o convencional.

Como todo recurso e instrumento, la Red Internet presenta una serie de rasgos característicos:

- Ofrece y permite el acceso interactivo a grandes cantidades de información sobre cualquier temática en cualquier momento y lugar.
- No tiene una ubicación geográfica y física concreta, ni tampoco “dueño”, aunque, en la actualidad, se regula, en cierto modo, el tráfico existente en la Red.
- Favorece la circulación de todo tipo de datos, constituyendo un medio económico y efectivo para la difusión y distribución de información.
- Permite la comunicación e interacción entre personas.

Sin embargo, no todo lo que ofrece la Red son ventajas, ya que el hecho de que ofrezca cantidades inimaginables de información, puede llegar a producir el efecto contrario, es decir, desinformación. Aunque uno de los principales rasgos de Internet sea la gran cantidad de información que ofrece sobre cualquier aspecto o temática, mucha de ella no está organizada ni estructurada, por lo que esta dispersión dificulta la búsqueda y localización de la información concreta que nos interesa. Complementariamente, debe apuntarse que, en numerosas ocasiones, encontramos abundante información sobre una temática, mientras que sobre otra existe poca o ninguna, lo que implica que la búsqueda se convierta en una tarea compleja y llena de dificultades. Como consecuencia del “boom” que ha supuesto Internet, los canales de comunicación, en determinados momentos, se ven desbordados, lo que provoca que, fundamentalmente, en horas punta, la comunicación sea lenta. Igualmente, este medio presenta dificultades para aquellas personas que empiezan a ser usuarias de la Red.

En definitiva, Internet, entre sus múltiples posibilidades, ofrece la oportunidad de enviar y recibir mensajes, consultar bases de datos, acceder a grandes cantidades de información multimedia y, en general, relacionarse entre sí, dando lugar a una comunidad virtual. Todas estas ventajas hacen que, poco a poco, sea menor la utilización de otros instrumentos válidos hasta el momento para satisfacer nuestras necesidades de comunicación e información. Por tanto, la Red origina una nueva etapa en la que pueden realizarse “a distancia” múltiples y diversas actividades que, hasta hace muy poco, requerían cierta coincidencia espacio-temporal.

Los servicios que la Red Internet ofrece son múltiples y variados, por lo que definir todos y cada uno de ellos resulta una tarea ardua y compleja. En consecuencia, de ahora en adelante, se describen, en líneas generales, aquellos considerados de mayor interés y utilidad.

✓ **WORLD WIDE WEB (WWW):** Cronológicamente, ha sido la última función desarrollada por Internet. Surge en la década de 1990, aunque, con el paso de los años, se perfecciona hasta constituir, hoy en día, una de las funciones de Internet con mayor impacto y éxito causado.

Puede definirse como el único método existente para poder realizar la búsqueda y localización de información disponible en la Red. A través de este sistema, se favorece la conexión y enlace a numerosas páginas Web, documentos, archivos, etc., independientemente de su ubicación geográfica y física, aspecto que constituye el principal valor de la Web. En otras palabras, puede considerarse un espacio informativo ilimitado, constituido por documentos multimedia interconectados por medio de una red de conexiones, formando, a su vez, lo que se denomina “hipertexto distribuido”.

El sistema de distribución de información realizado a través de Internet se basa en dos elementos: Cliente y Servidor. Dicho sistema está compuesto por un conjunto de software, protocolos y estándares de información, los cuales permiten el acceso a todo tipo de datos: audio, vídeo, texto,... Para llevar a cabo la búsqueda de información a través de este sistema, se emplean exploradores (uno de los más conocidos es Internet Explorer), en los que se introducen las direcciones que servirán como motor de arranque de la búsqueda de información solicitada.

De acuerdo con Marquès (2000b) y Sobrado (2004b), entre sus principales características destaca su difusión planetaria; facilidad de utilización; organización hipertextual (de las informaciones textuales y no textuales en una estructura no secuencial, sino más bien reticular); posibilidad de transmitir/ recibir informaciones multimedia y simplicidad de gestión para los suministradores de información.

Para poder comprender el funcionamiento de la World Wide Web, es necesario hacer referencia a dos conceptos: multimedia e hipertexto.

Primeramente, el término multimedia hace referencia al uso simultáneo de varios medios (imágenes, sonido y texto) en un mismo mensaje. De este modo, en la actualidad, los diferentes medios, a través de la codificación digital, pueden almacenarse de forma conjunta.

En segundo lugar, el término hipertexto “es un sistema de organización de las informaciones (textuales y no textuales) en una estructura no secuencial, sino más bien reticular (...). Un hipertexto se basa sobre una organización reticular de la información, y está constituido por un conjunto de unidades informativas (los nodos) y por un conjunto de conexiones (llamadas enlace en la jerga técnica) que desde un nodo permiten pasar de uno a más nodos. Si la información que está conectada entre sí en la red no está formada sólo por documentos textuales, sino que es información en general, vehiculizada por distintos medios (textos, imágenes, sonidos, vídeos), el hipertexto se convierte en multimedia, y es definido hipermedia” (Majó y Marquès, 2002:9).

De este modo, el lector de la información presente en la WWW no ha de seguir una secuencia lineal de los contenidos existentes en un documento, como tradicionalmente ha sucedido en la organización de la información, sino que puede moverse entre unidades textuales, elaborando él mismo el recorrido que desea realizar en la lectura. Como es lógico, para que la base de la información sea consistente, las diferentes conexiones entre una información y otra deben estar ubicadas en aquellos puntos en los que la referencia que se haga a cualquier otra información sea relevante.

En base a estos conceptos, multimedia e hipertexto, y siguiendo de nuevo las aportaciones realizadas por estos autores (Majó y Marquès, 2002:10), “un hipertexto digital se presenta como un documento electrónico en el que algunas porciones de texto o de imágenes presentes en la pantalla, resaltada a través de artificios gráficos (iconos, color, tipo y estilo de letras), representan las diversas conexiones disponibles en la página. Estos funcionan a modo de pulsadores que activan la conexión y permiten pasar, en la pantalla, al documento de destino. El pulsador es apretado a través de un dispositivo de entrada, por lo general el ratón, una combinación de teclas o un toque sobre una pantalla digital (touch-screen)”.

Debe destacarse, a un tiempo, la interactividad que el hipertexto ofrece al usuario para guiar y dirigir, de manera consciente, la lectura.

Finalmente, destacar que la Web se ha convertido en un medio que permite el acceso, de manera sencilla, a cualquier tipo de información disponible en Internet, independientemente del lugar geográfico y físico en el que ésta se encuentre.

✓ **NAVEGADORES WEB:** Destinados a la búsqueda y consulta de información disponible en la Red. Estas aplicaciones permiten, a través de servidores Web, la localización, recuperación y visualización de todo tipo de documentos,

independientemente de su ubicación física y geográfica. A modo de ejemplo, señalamos Internet Explorer y Netscape Navigator.

A través de esta herramienta, es posible introducir la dirección de aquellos espacios Web que queremos visitar y/o consultar.

Complementariamente a la localización y visualización de documentos, también permiten realizar un historial sobre las Web visitadas, guardar en nuestro ordenador parte de las páginas o una lista de favoritos, en donde se incluyen aquellos lugares y espacios Web por los que navegamos con mayor frecuencia.

✓ **BUSCADORES:** Sistemas que favorecen la búsqueda de información en Internet sobre una temática concreta y específica. Básicamente, suelen ser de dos tipos:

- **Motores de Búsqueda o Arañas**, fundamentados en un análisis de los contenidos existentes en la Web al llevar a cabo las búsquedas. Presentan unos índices en los que se recogen todos aquellos contenidos publicados en la Web, al tiempo que favorecen la búsqueda de información a través de palabras o categorías. Es decir, podrían conceptualizarse como enormes bases de datos, cuyo principal objetivo consiste en favorecer y facilitar, en gran medida, la búsqueda de información en la Red. Su funcionamiento habitual consiste en que el programa utilizado busque las palabras introducidas en un índice alfabético. De este modo, ofrecerá aquellos espacios Web en los que haya localizado el término o conceptos introducidos. Los buscadores tienden a mostrar los resultados en base a unos elementos, como puede ser la frecuencia de las palabras en zonas significativas del documento (por ejemplo, en el título) o por la frecuencia de dichos términos a lo largo del texto.

Google (<http://www.google.es>) es uno de los principales motores de búsqueda en Internet. En los últimos años, ha experimentado un elevado crecimiento. Si tecleamos, en dicha aplicación, los términos de Orientación Profesional, en 0'10 segundos, ofrece 1.380.000 resultados.

- **Directorios:** Los contenidos se clasifican por categorías en base a la información que se ofrezca desde las diferentes páginas Web. Son de gran utilidad para aquellas personas que se inician en la navegación a través de la Red Internet. Uno de los directorios más comunes es Yahoo (<http://yahoo.com>). En este caso, también se permite el acceso a buscadores. Es frecuente que desde un buscador de términos se pueda acceder a un

directorio. La mayor parte de estas aplicaciones han sido sustituidas por sistemas arañas.

Hoy en día, a pesar de la existencia de estos dos tipos de buscadores, la mayor parte de ellos se convierten en buscadores mixtos; es decir, reúnen las características de las dos tipologías expuestas. Sin embargo, a pesar de los aspectos que puedan diferenciar a unos de otros, todos ellos facilitan la búsqueda de información. No obstante, un aspecto clave llegado el momento de llevar a cabo la búsqueda es que la persona que realice esta tarea conceda importancia a la evaluación de la información localizada, la cual ha de caracterizarse por ser correcta, completa e imparcial.

✓ **CORREO ELECTRÓNICO:** También denominado E-mail (Electronic Mail). Fue una de las primeras aplicaciones creadas por Internet, concretamente en 1971, a pesar de que, hoy en día, sea una de las más significativas y utilizadas, ya que el intercambio de mensajes que posibilita el uso de esta herramienta constituye una parte muy importante de la totalidad del tráfico diario registrado en la Red. Puede afirmarse, incluso, que una de las principales razones por las que un colectivo muy amplio de personas, día a día, se conecta a Internet es la consulta del correo electrónico, aspecto que se ha visto favorecido, entre otros factores, por la gratuidad del servicio. Su principal potencialidad es el intercambio de mensajes o de cualquier otro tipo de archivos entre los usuarios. Para llevar a cabo el envío y recepción de mensajes, es necesario que cada persona posea una dirección electrónica (nombre@dominio.com o es, en función del país de origen), muy similar a la dirección postal, cuyo objetivo consiste en hacer factible el intercambio de los mismos.

Las principales características del e-mail son:

- Permite el envío, recepción e intercambio de mensajes de texto y de cualquier tipo de archivo adjunto (sonoro, icónico, etc.).
- Su rapidez, ya que, en pocos segundos, llega a su lugar de destino, independientemente de la distancia física existente entre el emisor y el receptor.
- Es barato, sobre todo si se compara con otros medios de comunicación (por ejemplo, telefonía).

- La dirección electrónica que permite el acceso a dicho servicio no es física, por lo que se puede acceder a él, independientemente del lugar en el que nos encontremos, simplemente disponiendo de un ordenador conectado a la Red.

✓ **LISTAS DE CORREO:** Pueden definirse como el listado de direcciones de correo electrónico al que cualquier persona puede inscribirse, permitiendo, entre un grupo predefinido de personas con un interés común, el intercambio de información sobre un tema específico. Por tanto, los sujetos pueden entrar en contacto e intercambiar mensajes e informaciones, de modo que cuando alguien escribe un mensaje a la dirección de la lista, éste es copiado y distribuido a todos aquellos inscritos en la misma. Un programa denominado Servidor de Listas (listserver) es el encargado de llevar a cabo las tareas de gestión.

Son numerosos los listados de listas existentes, ya sean éstas de carácter público o privado.

Uno de los instrumentos más potentes para llevar a cabo la búsqueda de listas sobre cualquier temática o materia es la base de datos Liszt (<http://www.liszt.com>), donde se incluye un amplio número de ellas, permitiendo, a un tiempo, la realización de búsquedas por palabras clave.

✓ **GRUPO DE NOTICIAS:** También denominados Newsgroup. Pueden definirse como lugares virtuales de encuentro e intercambio de información entre grupos de personas que comparten un interés común sobre el que debatir en la Red. En otras palabras, constituyen un tablón virtual, en el que se dejan anuncios sobre una temática concreta. Cada persona puede acceder a ellos para introducir algún comentario nuevo, para dar su opinión sobre los mensajes ya existentes o, simplemente, para leer aquellos que han dejado los demás.

En base a la definición apuntada, puede señalarse que, al igual que el correo electrónico, son sistemas de mensajería, pero, sin embargo, presentan algunas diferencias:

1. En el correo electrónico, la comunicación entre emisor y receptor es directa. En el caso del newsgroup, es “mediada” por el anuncio en un tablón virtual.

2. El receptor de mensajes a través del correo no puede decidir cuáles recibir, mientras que el usuario del newsgroup decide si visita o no un determinado tablón de anuncios.
3. El mensaje recibido a través del correo electrónico, generalmente, es privado, mientras que el de los grupos de noticias, suele ser público.

Existen diferentes listados en la Red, actualizados periódicamente, que ofrecen el nombre y una breve descripción sobre los grupos de noticias existentes. Liszt (<http://www.liszt.com/news/>) ofrece una amplia oferta. A modo de ejemplo, destacamos los grupos <nntp://es.misc.anuncios.trabajo.demandas> y <nntp://es.misc.anuncios.trabajo.ofertas>, dedicados al mercado de trabajo.

✓ **FOROS DE DISCUSIÓN:** Muy parecidos a los grupos de noticias. A través de este sistema, los usuarios exponen sus ideas sobre temáticas concretas. Por tanto, esta aplicación permite la visualización de los mensajes enviados, leer aquellos que puedan resultar de interés y escribir otros nuevos, bien como respuesta a los ya existentes, bien como mensajes en los que exponemos nuestras ideas y opiniones. Estas aplicaciones, normalmente, aparecen en un espacio Web, ofreciendo la posibilidad de discutir o compartir información sobre la temática sobre la cual versa dicho espacio. Cada tema suele tener una página de presentación que sirve como introducción al mismo, existiendo, a un tiempo, los enlaces oportunos para poder visualizar, leer las aportaciones realizadas con anterioridad o enviar un nuevo mensaje. A pesar de todo, cada vez con mayor frecuencia, aparecen foros de discusión sin encontrarse ubicados en ninguna Web, por lo que se puede afirmar que constituyen verdaderas comunidades virtuales sobre un tema de interés para sus usuarios.

Para poder emplear estas aplicaciones, se requiere un servidor de noticias que intercambie mensajes con otros servidores de forma periódica, así como un programa cliente que favorezca el intercambio y discusión de ideas entre un número muy amplio de usuarios.

✓ **BLOGS:** Este recurso, también denominado Weblogs, puede definirse como el espacio Web en el que se recoge información sobre una temática concreta, ordenada cronológicamente y actualizada periódicamente por sus autores.

Hacen uso de un formato similar a un diario, en el que los autores escriben diferentes cuestiones acerca de la temática sobre la que versa dicha herramienta siguiendo un estilo personal e informal. Ofrecen, a los lectores que acceden al mismo, la oportunidad de opinar acerca de cada una de las entradas existentes. Hoy en día, se encuentran en un período de fuerte expansión.

✓ **CHAT:** La denominación original de dicha aplicación es Internet Relay Chat. Puede definirse como un sistema de comunicación en tiempo real, basado en la escritura realizada a través del teclado del ordenador, por lo que permite el establecimiento de auténticas conversaciones entre dos o más personas, independientemente del lugar geográfico en el que éstas se encuentren. De este modo, lo que una persona escribe a través del teclado de su ordenador aparece en la pantalla de los demás, quienes también pueden comunicarse con la misma inmediatez.

A diferencia de lo que sucedía con algunos de los instrumentos presentados con anterioridad (por ejemplo, el correo electrónico), los cuales favorecen una comunicación asíncrona (en diferido, transcurre un tiempo desde el envío a la recepción del mensaje), el chat posibilita una comunicación sincrónica, es decir, en tiempo real.

Esta aplicación hace uso de diversos servidores para poder permitir la conexión de diferentes usuarios, por lo que es necesario hacer uso de aplicaciones clientes (mIRC o XChat). En estos servidores, existen unos operadores encargados de moderar las conversaciones que se establecen, organizados, normalmente, en canales temáticos. La mayoría de los software existentes para los chat textuales (Internet Relay Chat –IRC-; Yahoo! Messenger; MSN Messenger) funcionan en el ordenador en un segundo plano, de forma que cuando éste establece su conexión a Internet informa, al servidor central, de su presencia on-line, estando, a partir de ese momento, localizable, por lo que está en condiciones de recibir los mensajes de otras personas.

A pesar de las funcionalidades de carácter práctico que presenta (intercambio de mensajes, ideas, materiales, elaboración de trabajos de forma colaborativa, desarrollo de reuniones a grandes distancias,...), en la actualidad, es empleado, en múltiples ocasiones, con una finalidad lúdica o recreativa, lo que ha hecho que esta herramienta y recurso se haya puesto de moda entre la población más joven.

✓ **AUDIO/ VIDEOCONFERENCIA:** En los últimos años, en el ámbito de la telemática y, concretamente, en Internet, surgen tecnologías que permiten aprovechar las líneas de la Red para transmitir audio y vídeo. A pesar de ser unos recursos recientes, con el paso del tiempo, han mejorado considerablemente.

Critina Cogui (2004a) lo define como una forma moderna de comunicación en la que las personas implicadas pueden verse y oírse, a pesar de encontrarse en lugares geográficamente dispersos, como consecuencia del intercambio de sonidos e imágenes a través de cables.

Por tanto, en base a la definición ofrecida, la principal potencialidad de estos recursos es permitir el uso de la Red como vehículo a través del cual, se permite, en tiempo real y a bajo coste, el establecimiento de comunicaciones.

La principal diferencia entre audio y videoconferencia estriba en que la primera de ellas es muy similar a una llamada telefónica normal, con la salvedad de que permite la comunicación de un mayor número de participantes. Por tanto, el principal soporte de esta herramienta es el audio.

Por el contrario, la videoconferencia añade al audio la imagen de vídeo, aumentando, considerablemente, las potencialidades de este recurso. En cierto modo, puede afirmarse que la videoconferencia ofrece la posibilidad de establecer una comunicación muy similar a la que tiene lugar en una de tipo presencial, pero, en este caso, con carácter virtual. Este recurso favorece el establecimiento de comunicaciones directas en tiempo real entre personas que se encuentran en lugares alejados, permitiendo, a un tiempo, hacer uso de todos aquellos instrumentos que suelen estar presentes en una sala de reuniones, así como desarrollar y poner en práctica las mismas actividades (visionado de documentos, vídeos, intercambio de información, datos, ideas, opiniones,...). De este modo, se reducen los costes de tiempo y dinero que requiere la organización de un encuentro y reunión entre personas que se encuentran en lugares geográficos diferentes y alejados entre sí.

Para poder llevar a cabo una videoconferencia vía Internet, son necesarios una serie de elementos: instrumentos de conexión a la Red (MODEM, por ejemplo), tarjeta de audio, micrófono, monitor o pantalla, altavoces, un software adecuado y una videocámara pequeña (webcam) que se conectará al ordenador. Con estos recursos, se permite el intercambio de imagen y voz entre diferentes lugares, ya que, a través de la cámara, se captura la señal, se proyecta en el monitor o pantalla, mientras que el audio se capta a través de micrófonos y se reproduce por medio de altavoces.

Tomando como referencia a la autora citada anteriormente (Cogoi, 2004a), las principales ventajas que aporta la videoconferencia en comparación con las comunicaciones telefónicas tradicionales hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Mayor número de participantes.
- Aumento de la calidad de la información que se intercambia.
- Calidad de la comunicación-razón de precio.
- Mayores posibilidades de extender el canal de comunicación.

Algunos de los software más conocidos para llevar a cabo una videoconferencia son CU-See Me, Netmeeting, Skype y Messenger que, además de ofrecer la posibilidad de visualizar a nuestro interlocutor, permiten realizar, en paralelo, un chat textual, llamadas telefónicas, envío de SMS, compartir aplicaciones, recursos (una pizarra electrónica, por ejemplo), transferir archivos, visionado de vídeos, documentos, transparencias, etc.

Ambas aplicaciones, tanto la audio como la videoconferencia, pueden realizarse con y sin conexión a Internet. En estos casos, si no existe una conexión a la Red, sus costes aumentan pero, sin embargo, también se incrementa la calidad de la conexión, la velocidad de transmisión de datos y, por tanto, su funcionalidad. Las audioconferencias sin conexión a Internet se realizan del mismo modo que una llamada telefónica normal, excepto en aquellos casos en los que el número de participantes es mayor de dos, donde es necesario dirigirse a un operador de servicios telefónicos o suscribir un servicio de audioconferencias por Internet. En el caso de la videoconferencia sin conexión a la Red, se requiere un hardware especial, una cámara de vídeo y un software comercial.

Sin embargo, a pesar de las posibilidades que ofrece la videoconferencia, al igual que sucede con otras herramientas e instrumentos, ésta también tiene sus limitaciones, bien de carácter técnico o bien referidas a las comunicaciones establecidas a través de este medio.

Centrándonos, en un primer momento, en las limitaciones técnicas, éstas se centran, básicamente, en la dificultad que existe para transmitir y reproducir la realidad en el tiempo y formas en las que estamos acostumbrados a percibirla, por lo que las principales dificultades hacen referencia a los siguientes aspectos:

- La señal de la videoconferencia (de carácter compuesto, ya que contiene información de audio y vídeo) viaja a través de líneas de datos preexistentes.

- Desfase de la imagen respecto al sonido.
- Dificultades para reproducir imágenes que transmiten movimientos rápidos, por lo que estos deben evitarse.
- Problemas en aquellos momentos en que dos personas hablan simultáneamente.
- Dificultades en la gestión de la conexión entre más puntos o en la gestión de funciones complementarias de conexión de la videoconferencia (por ejemplo, el visionado de vídeos).

En relación con las limitaciones de comunicación a través de la videoconferencia, son varios los aspectos a comentar. En primer lugar, ha de destacarse el factor tiempo. Las conexiones no pueden sostenerse durante mucho tiempo, por lo que aquéllas que superen la duración de una hora pueden perder eficiencia comunicativa. Es recomendable, por tanto, que los participantes, previamente al establecimiento de la comunicación, conozcan los objetivos y el programa de la videoconferencia, reduciendo, de este modo, posibles incomprensiones y pérdidas de tiempo.

Por otra parte, a pesar de que la videoconferencia permite la comunicación visual entre personas, la comunicación verbal es un aspecto delicado. Movimientos o gestos bruscos pueden no percibirse, por lo que es recomendable evitarlos de cara a no obstaculizar ni dificultar la comprensión de la sesión. Es importante, también, que la persona que hable esté encuadrada en la pantalla justo en el momento en que se le concede el turno de intervención.

De forma análoga a como sucede con cualquier otro tipo de comunicación, en las establecidas a través de la videoconferencia, no debe interrumpirse a las personas que intervienen ni monopolizar el debate. En la videoconferencia, la voz del que habla llega con unos segundos de retraso, por lo que debe respetarse, entre una intervención y otra, un pequeño intervalo de tiempo.

Finalmente, apuntar una sugerencia de cara a evitar posibles dificultades de comunicación. Es aconsejable contar con un mediador en cada lugar de conexión que controle el debate y la comunicación establecida.

✓ **PROTOCOLO DE TRANSFERENCIA DE ARCHIVOS (FTP):** Puede definirse como un protocolo de Internet para, a través de la Red, poder transferir, mediante servidores públicos o privados (los cuales contienen archivos), grandes cantidades de información. De este modo, los servidores FTP permiten y facilitan a los usuarios el intercambio de archivos, los cuales pueden ser transferidos a su propio ordenador, siendo necesario, para ello, un cliente FTP o un navegador Web. Un ejemplo claro del uso de dichos protocolos es el realizado por las instituciones, organizaciones y Administraciones, quienes ponen a disposición de sus usuarios diferentes archivos de uso libre (impresos, manuales, entre otros). El funcionamiento básico de una transferencia de archivos consiste en que el servidor FTP pone a disposición los archivos, mientras el usuario es quien solicita una petición específica.

✓ **PEER TO PEER (P2P):** (De igual a igual): Sistema de redes a través del cual los miembros que forman parte del mismo comparten, a través de Internet, por propia decisión y sin ánimo de lucro, sus archivos, dando lugar, de este modo, a un auténtico flujo informativo de carácter libre entre ordenadores. Hoy en día, es uno de los principales sistemas utilizados en Internet para poder localizar y acceder a todo tipo de archivos (texto, audio, vídeo, etc.).

Algunas de las aplicaciones utilizadas con mayor frecuencia son E-mule o E-donkey.

A pesar de que estas aplicaciones permiten el acceso a inimaginables cantidades de información, en ocasiones, presentan un carácter polémico, llegando, incluso, a rozar la ilegalidad, ya que puede accederse a cualquier tipo de información sin respetar los derechos de autor. Un ejemplo muy claro y, al mismo tiempo, polémico es la piratería de CDs musicales.

Expuestos los principales servicios que la Red Internet ofrece, centrados, básicamente, en favorecer el intercambio de información y el establecimiento de comunicaciones, es oportuno llevar a cabo una diferenciación de los mismos en función del tipo de comunicación que cada uno de ellos posibilita: sincrónica o asincrónica.

La comunicación sincrónica favorece y posibilita el establecimiento de una comunicación entre los usuarios de manera directa, es decir, en tiempo real, por lo que no transcurre ningún intervalo de tiempo entre la emisión del mensaje y la recepción del mismo. De los servicios descritos con anterioridad, el Chat, la audio y videoconferencia, entre otros, favorecen este tipo de comunicación.

Por su parte, la comunicación asincrónica se refiere a aquella que no se produce en tiempo real, es decir, tiene lugar en diferido, por lo que transcurre un espacio significativo de tiempo desde que el emisor envía el mensaje hasta que el receptor lo recibe. El correo electrónico, los grupos de noticias (newsgroup), los foros de discusión, etc. son recursos que presentan esta característica y, por tanto, favorecen el establecimiento de esta tipología comunicativa.

▪ **TELEFONÍA:** El Diccionario de la Real Academia Española (2001: 1458-1459) define este término como “un conjunto de aparatos e hilos conductores con los cuales se transmite a distancia la palabra y toda clase de sonidos por la acción de la electricidad”. En otras palabras, puede definirse como un sistema de telecomunicación que favorece la transmisión de sonidos a través de señales eléctricas.

Los primeros orígenes del teléfono se remontan a 1860, cuando Philippe Reiss desarrolló un sistema que permitía la transmisión del sonido, pero que, sin embargo, era incapaz de distinguir las palabras. Por tanto, éste puede considerarse el primer ensayo, aunque fallido, para poder transmitir a distancia el sonido de las voces, dando lugar a lo que, años más tarde, sería el teléfono.

El salto decisivo hacia esta tecnología corresponde a tres norteamericanos (Graham Bell, Elisha Gray y Thomas A. Edison), quienes trabajaron la posibilidad de utilizar distintas frecuencias para mejorar las comunicaciones telegráficas mediante la transmisión simultánea de varios mensajes por el hilo telegráfico. Años más tarde, el 7 de marzo de 1876, Estados Unidos concedía la patente por el teléfono a Bell. Sin embargo, el 15 de Junio de 2002, la Cámara de Representantes de los EE.UU reconocía a Antonio Meucci como el inventor del teléfono en oposición a Graham Bell.

Con el paso del tiempo, esta tecnología que, en su momento, supuso una verdadera revolución tecnológica, ha experimentado grandes avances como consecuencia del paso de una tecnología de carácter analógico a otra de carácter digital.

Actualmente, pueden diferenciarse dos tipos de telefonía. Por un lado, la de carácter fijo, mucho más convencional, que puede definirse como aquella referida tanto a las líneas como a los equipos telefónicos encargados de favorecer la comunicación entre terminales fijos (teléfonos convencionales), identificados cada uno de ellos por un número concreto y enlazados entre sí, generalmente, a través de cables.

Por su parte, la de carácter móvil está compuesta por una red de telefonía móvil (estaciones y controladores de base) y de teléfonos celulares (conocidos, comúnmente, como móviles) que sirven de acceso a la red.

Ambas tipologías poseen unas capacidades básicas similares, incluso, idénticas, con la salvedad de que el teléfono móvil ofrece la portabilidad y la comunicación a gran distancia, por lo que no requiere ningún tipo de conexión a través de cables. De todos modos, ambas presentan unas características comunes. Algunas de ellas son las siguientes:

- Posibilitan el establecimiento de audiollamadas (caracterizadas por la comunicación de voz entre interlocutores). Es el principal servicio de esta tecnología.
- Permiten establecer videollamadas (comunicación a través de la voz e imágenes). Es un servicio ofrecido por los terminales –fijos y/o móviles- de última generación.
- Ofrecen la emisión y recepción de SMS (mensajes de texto). Es un servicio ofrecido por todos los teléfonos móviles y, sólo, por los últimos modelos de terminales fijos.
- Permite el envío de telecopia o fax (modelos de telefonía fija adaptados y cualquier celular con el servicio correspondiente). Los teléfonos móviles ofrecen la posibilidad de contactar con servicios específicos de fax, pudiendo enviar, de este modo, archivos textuales o icónicos a otro terminal de fax de manera inalámbrica.
- Envío y recepción de correo electrónico. A través de una llamada a un servidor, se puede recibir correo electrónico o contestarlo mediante el uso de la voz.

La telefonía convencional ha sido la más habitual hasta hace años, momento en el que la telefonía móvil empezó a ganar terreno a la anterior, a pesar de que ésta también se mantiene como consecuencia de la evolución experimentada, ya que, en la actualidad,

ofrece servicios complementarios como el acceso a Internet o la televisión, siempre y cuando contemos con los dispositivos necesarios para acceder a tales servicios: ordenadores personales, decodificadores, etc.

Por el contrario, la telefonía móvil es mucho más reciente. Sus orígenes pueden encontrarse en los sistemas de comunicación por radio (comúnmente conocidos bajo la denominación de walkie talkies), empleados por las tropas militares durante la II Guerra Mundial. A mediados de la década de 1980, comienzan a fabricarse los primeros modelos de teléfonos móviles, tal y como los conocemos hoy en día, produciéndose, por tanto, a partir de ese momento, el paso a los modelos actuales, mucho más perfeccionados que sus predecesores. A partir de 1990, comienza, de manera más acentuada, la evolución de la telefonía móvil, llegando, de este modo, a ofrecer nuevos servicios como el envío de mensajes de texto. En la actualidad, esta evolución aún continúa, consecuencia del tránsito de una tecnología analógica a una digital, lo que favorece la existencia de celulares que ofrecen la conexión a Internet, correo electrónico, navegación Web, recepción de canales de televisión digital, etc., lo que provoca que estos sean clasificados de primera, segunda o tercera generación, en función de los servicios que oferten.

▪ **MEDIOS RADIOFÓNICOS Y AUDIOVISUALES:** En numerosas ocasiones, se ha empleado y, aún, hoy en día, sigue utilizándose el concepto de “mass-media” para hacer referencia a los medios radiofónicos y audiovisuales. Sin embargo, a pesar de que los “mass-media” clásicos han sido el cine, la radio, la televisión, la prensa y la publicidad, en la actualidad, este concepto abarca también otros soportes informáticos o recursos (como es el caso de Internet), por considerarlos medios de carácter social y con gran potencial de difusión informativa.

A pesar de las características y aspectos diferenciadores de cada uno de ellos, los cuales serán abordados en páginas posteriores, todos ellos pueden definirse como recursos informativos que, a través de diferentes medios tecnológicos, difunden información de manera simultánea e indiscriminada a múltiples destinatarios, generalmente, desconocidos por los editores de la información. Estos medios, que desde siempre se han caracterizado por el gran potencial de difusión informativa, poco a poco, han ido quedando relegados a un segundo plano, consecuencia de la aparición de recursos y tecnologías mucho más novedosas. En función de la franja horaria en la que emitan sus programas, podrán alcanzar a colectivos de usuarios bien diferenciados.

En definitiva, de acuerdo con Majó y Marquès (2002:149), los “mass-media” “constituyen una parte importante de nuestra sociedad, información, espectáculo y ocio, reflejo del mundo y agente transformador del mismo”. Estos autores, en la misma fuente bibliográfica, señalan que la totalidad de medios que configuran los “mass-media”, de forma similar a como sucede con el resto de instrumentos y recursos, presentan aspectos positivos y negativos. Estos son los siguientes (Majó y Marquès, 2002:149-150):

- **“ASPECTOS POSITIVOS:**

- Vehiculan mensajes informativos, variados, sugestivos, audiovisuales.
- Difunden las noticias de manera inmediata.
- Proporcionan información sobre entornos, personas y fenómenos alejados.
- Despiertan la curiosidad y la imaginación.
- Enseñan de manera práctica el lenguaje audiovisual.
- Constituyen un instrumento de socialización de las personas (modelos de actuación, valores,...).
- Proporcionan temas comunes de conversación.
- Entretienen.

- **ASPECTOS NEGATIVOS:**

- Los mensajes que proporcionan son generalmente parciales e incompletos.
- El tratamiento descarnado que dan a algunos temas no resulta educativo.
- Promueven una actitud pasiva, poco comprometida.
- Fragmentan y dispersan la atención.
- Sus mensajes audiovisuales seducen a los espectadores a través de sus emociones más inmediatas y primitivas.
- Modelan a las personas y no siempre mediante modelos deseables (individualismo, competitividad, satisfacción inmediata de los instintos,...).
- Constituyen un instrumento de control ideológico y político.
- Ocupan tiempo”.

Comentados estos aspectos, comunes a la totalidad de recursos que conforman los “mass-media”, a continuación, se aborda, individualmente, la radio, la televisión, el cine y el vídeo, como recursos que configuran, entre otros, los medios radiofónicos y audiovisuales de interés en el presente apartado.

Con el propósito de aclarar, en primera instancia, los términos de radiofónico y audiovisual, se apunta lo siguiente. El Diccionario de la Real Academia Española (2001: 1283) define el concepto radiofónico como “aquel medio que emplea las ondas de radio para realizar transmisiones de información y comunicación, siendo su principal representante la radio”. Por su parte, la misma fuente bibliográfica, Diccionario de la Real Academia Española (2001: 167), entiende el concepto audiovisual como aquel adjetivo que “se refiere conjuntamente al oído y a la vista, o los emplea a la vez”. El cine, el vídeo y la televisión constituyen los medios más representativos de los audiovisuales.

Por tanto, todos estos medios son transmisores de información. La radio transmite esa información a través de ondas de radio, de idéntica manera a como lo hace la televisión, con la salvedad de que ésta también emite imágenes que pueden ser transmitidas en directo o grabadas con el propósito de ser visionadas con posterioridad, es decir, en diferido. Por su parte, el cine y el vídeo combinan documentos de imagen y sonido pregrabados, difundiéndose en función del soporte que se utilice a pequeña (reproductores de vídeos particulares, por ejemplo) o a gran escala (televisión, salas de vídeo, etc.).

Todos ellos, hasta hace muy pocos años, empleaban la señal analógica para difundir la información, aspecto que, hoy en día, está cambiando, ya que, desde comienzos del siglo XXI, empieza a instaurarse la tecnología digital (emplea una combinación binaria de dígitos numéricos –0 y 1-) reduciéndose, de este modo, las interferencias de la emisión y aumentando el número de canales y servicios disponibles. A pesar de que en la actualidad aún conviven ambas tecnologías, la de carácter digital sustituirá a la analógica (televisión y radio digital o satélite, por ejemplo) en un futuro relativamente cercano.

Centrándonos, ahora sí, en los principales aspectos de cada uno de los recursos más significativos que constituyen los “mass-media”, deben realizarse los siguientes comentarios:

- **RADIO:** El Diccionario de la Real Academia Española (2001: 1283) define la radiodifusión como “emisión radiotelefónica destinada al público. Conjunto de los procedimientos o instalaciones destinados a esta emisión”. Esta tecnología permite la transmisión de señales de ondas electromagnéticas a través del aire o del espacio vacío. Para llevar a cabo dicha transmisión, existe un centro emisor que origina la señal, siendo recibida a distancia por el receptor a través de un terminal, conocido, comúnmente, bajo la denominación de radio.

El invento de la radiodifusión es obra de Guglielmo Marconi quien, en 1896, obtuvo la primera patente mundial sobre la radio.

Hoy en día, consecuencia de la digitalización de la señal, los sistemas de radiodifusión se han perfeccionado enormemente, lo que posibilita un mayor alcance y la reducción de las interferencias y ruidos, propios y característicos, de este medio de comunicación.

- **TELEVISIÓN:** El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001: 1460) lo define como “transmisión de imágenes a distancia mediante ondas hercianas. Televisor. Emisora de televisión”. De forma similar a lo que acontece en el caso de la radio, existe un centro emisor de señales y un receptor (comúnmente denominado televisor), a través del cual, se recibe la comunicación de imágenes y sonido. Las señales icónicas y auditivas se complementan con otras de carácter textual, dando lugar a lo que hoy conocemos como teletexto.

El invento de este medio se debe a Paul Gottlieb Nipkow quien, en 1884, patentaba el primer sistema electromecánico de televisión. Desde aquel momento hasta la actualidad, de modo muy similar a lo acontecido con otros medios y recursos, ha experimentado una gran evolución, pasando de los sistemas de televisión electrónica, basada en el tubo de rayos catódicos, hasta dar el salto, desde no hace muchos años y aún en la actualidad, de los sistemas analógicos a los digitales (por ejemplo, televisión digital terrestre o digital vía satélite). Este tipo de televisión, mucho más actual e innovadora, en comparación con su predecesora, la tecnología tradicional analógica, ofrece una gama de frecuencia mucho más amplia, lo que se traduce en una mejor definición de la imagen, en el aumento considerable del número de canales a nuestra disposición, así como en la oferta de servicios de televisión interactiva.

Tal y como se ha explicado en líneas anteriores, la evolución experimentada por la televisión se ha producido a un ritmo muy acelerado, lo que ha provocado el desplazamiento a un segundo plano de otros medios, como es el caso de la radio, ya que

la posibilidad que la televisión ofrece de transmitir imágenes favorece una mayor comodidad en los usuarios y exige menor esfuerzo para captar la información que este medio transmite. Debe destacarse, también, que ésta favorece la posibilidad de retransmitir situaciones reales, en directo o en diferido, a través de las grabaciones correspondientes, lo que provoca que este medio sea mucho más enriquecedor en lo que respecta al contenido de las informaciones que transmite en comparación con el texto escrito.

- **VÍDEO:** Este concepto es definido según la Real Academia Española (2001: 1561) como “sistema de grabación y reproducción de imágenes, acompañadas o no de sonidos, mediante cinta magnética. Grabación hecha en vídeo. Aparato que graba y reproduce mediante cintas magnéticas imágenes y sonidos procedentes de la televisión o de otro aparato de vídeo”.

El origen de este recurso está en conexión con las emisiones de televisión, ya que, en ocasiones, era necesario grabar eventos o situaciones con el propósito de ser emitidas con posterioridad, una vez realizado el montaje del material audiovisual correspondiente. De este modo, dichas emisoras estaban en condiciones de realizar programas de manera anticipada, estructurada, eficaz, rápida y sencilla, dejando de estar obligados a retransmitir en directo.

El uso de este recurso ha sido muy potenciado desde los hogares, donde, desde sus comienzos, se empleó para grabar aquellos programas emitidos por televisión y que no podían ser visionados durante su emisión. En consecuencia, una de las principales finalidades del vídeo era el ocio y el entretenimiento. Sin embargo, hay un factor que potenció el uso de dicho recurso, ya que la aparición de las videocámaras favoreció las grabaciones al margen de las emisiones realizadas por televisión (las películas de videoaficionados, por ejemplo).

Al igual que ha sucedido con el resto de los recursos presentados, este medio también ha experimentado una evolución significativa, pasando de las tecnologías analógicas (VHS, por ejemplo) a las digitales (DVD).

- **CINE:** Constituye uno de los pioneros medios de comunicación de masas para llevar a cabo la transmisión de información. En la actualidad, el uso del cine se orienta, básicamente, al entretenimiento, pudiendo, incluso, afirmar que la influencia ejercida

por este medio, con el paso de los años, ha disminuido como consecuencia de la importancia adquirida por la televisión.

Tomando como referencia la misma fuente bibliográfica empleada para definir los medios anteriores, el cine, abreviatura de cinematográfico o cinematografía, se define como “captación y proyección sobre una pantalla de imágenes fotográficas en movimiento. Local o sala donde como espectáculo se exhiben las películas cinematográficas. Técnica, arte e industria de la cinematografía”. (Real Academia Española, 2001: 375-376). En otras palabras, puede definirse como la proyección rápida y sucesiva de fotogramas (cuya secuencia se denomina película) con la finalidad de dar la sensación de movimiento.

El origen del cine, tal y como es concebido en la actualidad, data de 1895, momento en el que los hermanos Lumière llevan a cabo la primera proyección comercial.

Descritas las principales Tecnologías de la Información y de la Comunicación, se está en condiciones de afirmar que éstas han irrumpido de manera generalizada en la totalidad de ámbitos y sectores, lo que implica cambios sustanciales en nuestras formas de vida, hábitos y costumbres, formas de ver el mundo, etc.; aspectos todos ellos característicos del momento actual en el que nos encontramos. El uso de estas herramientas en todos los campos de intervención implica, además de la asunción de nuevos roles y funciones, nuevas normas y pautas de comportamiento, así como la necesidad de que todas las personas adquieran e interioricen unas competencias mínimas en TIC, lo que favorecerá el desarrollo personal y profesional del sujeto. Este aspecto será abordado en páginas posteriores.

Para finalizar con el apartado referido a las principales herramientas TIC, debe mencionarse que la aparición de nuevos instrumentos tecnológicos para la información y la comunicación ha supuesto una importante renovación de los recursos a emplear en el desarrollo de las más diversas actividades. Todos estos medios presentan múltiples ventajas y limitaciones en su aplicación, por lo que será necesario considerar estos aspectos antes de proceder a la elección de aquellos que van a ser empleados en cada situación concreta. Por tanto, la eficacia y eficiencia de cada uno de ellos dependerá, básicamente, de que sean utilizados de forma adecuada en la situación y momento oportuno. En consecuencia, será necesario realizar una evaluación previa a su utilización, centrada, fundamentalmente, en considerar si presentan las características adecuadas, si se adecuan a los objetivos establecidos y a las características de los

destinatarios de la acción a desarrollar. Sólo, tomando en cuenta estos criterios, podremos considerar e identificar qué medios y/o instrumentos son los más adecuados para cada intervención.

4. Aportaciones y debilidades

Con el propósito de explicitar las principales aportaciones proporcionadas por las TIC, es conveniente, de forma previa, comentar algunas cuestiones.

La rápida introducción de estas herramientas en la totalidad de ámbitos y sectores, así como en la mayor parte de las actividades que se realizan, es consecuencia directa de una serie de factores. En principio, debe hacerse referencia a la reducción de costes y a la optimización experimentada en los procesos de producción de dichos recursos, lo que dejó huella en sus precios, favoreciendo, de este modo, la reducción de los mismos. Simultáneamente, tenía lugar un mayor y más fácil acceso a dichas herramientas, así como un incremento de la presencia de éstas en los diferentes sectores. Por último, estos medios han facilitado y favorecido el desarrollo de un sinnúmero de actividades, vinculadas éstas al ámbito personal y profesional de los sujetos.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, hasta el momento en que comienza a producirse su introducción masiva y generalizada en la totalidad de ámbitos y sectores, solían emplearse para llevar a cabo tareas básicas, como podía ser la elaboración de documentos escritos, limitándose, pues, su utilización a cuestiones propias del ámbito de la ofimática. Sin embargo, a medida que las TIC se introducen de forma masiva en el discurrir de la sociedad, proporcionan funcionalidades de mayor utilidad. A pesar de que, poco a poco, van convirtiéndose en habituales, imprescindibles e indispensables de cara a la realización de múltiples tareas, éstas no se han convertido en algo “normal” ni en los diferentes sectores que configuran el entramado social, ni en el uso que las personas hacen de las mismas.

Igualmente, ha de tenerse en cuenta que los recursos tecnológicos favorecen y facilitan la realización y desarrollo de la mayor parte de las tareas y trabajos que, hoy en día, desempeñan las personas, ya que, básicamente, ofrecen información concreta, el proceso de datos y, en ocasiones, el establecimiento de comunicación entre personas, aspectos todos ellos básicos e imprescindibles en la mayor parte de las tareas desarrolladas en la actualidad.

Complementariamente a las aportaciones expuestas, el desarrollo experimentado por las herramientas tecnológicas ha generado otros beneficios, los cuales, en líneas generales, se concretan en los siguientes aspectos:

1º.- Fácil acceso a grandes cantidades de información, independientemente del tema que se desee abordar, así como del formato en que ésta se encuentre (textual, icónico, sonoro).

2º.- Procesamiento rápido y fiable de cualquier tipo de datos, desde textos hasta imágenes y sonido. Con esta finalidad, se han creado equipos informáticos y numerosos programas especializados (procesadores de textos, editores gráficos, hojas de cálculo, por ejemplo), favorecedores del desarrollo de actividades de este tipo.

3º.- Canales de comunicación sincrónicos –on line- (el intercambio de información tiene lugar en “tiempo real”, sin mediar pausas significativas entre el envío del mensaje y la recepción del mismo) y asincrónicas –off line- (los sujetos se comunican “en diferido”, con una apreciable desviación temporal que separa el envío del mensaje, su recepción y la eventual respuesta). De este modo, se favorece el establecimiento de contactos con cualquier persona o institución, independientemente del momento o lugar geográfico en el que se encuentre, así como la difusión de todo tipo de información. Diferentes herramientas (páginas Web, correo electrónico, chat, videoconferencias, etc.) ofrecen estas posibilidades.

4º.- Almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes (CD/ DVD-ROM, memorias portátiles, etc.).

5º.- Automatización de trabajos y tareas como consecuencia de la programación previa de los ordenadores. Majó y Marquès (2002:165) señalan que la automatización de trabajos y tareas es uno de los principales aspectos que caracterizan a los ordenadores, ya que son “máquinas que procesan automáticamente la información siguiendo las instrucciones de unos programas”.

6°.- Interactividad, existiendo la posibilidad de dialogar con la información, aspecto derivado de que los ordenadores sean máquinas programables, lo que favorece la determinación previa de las respuestas que los sujetos deben dar a las tareas que realicen.

7°.- Digitalización de toda la información, consecuencia de la homogeneización de códigos empleados en el registro de la misma. Este proceso consiste en codificar la información a través de signos numéricos, utilizando para ello un código binario (compuesto por dos dígitos: 1 y 0). De este modo, se favorece el tratamiento de todo tipo de datos e información, bien se trate de texto, imagen, sonido, etc.

Sin embargo, a pesar de todas estas funcionalidades, debe resaltarse el importante papel que las herramientas tecnológicas desempeñan en los procesos de aprendizaje no formal e informal. La adquisición e interiorización de conocimientos se ve favorecida por dos factores: en primer lugar, como consecuencia de la transmisión de información que estos instrumentos favorecen, fundamentalmente, a través de los medios de comunicación social e Internet y, en segundo lugar, a través del establecimiento de relaciones y comunicaciones con otras personas e instituciones, fruto de las posibilidades que estas herramientas ofrecen.

Por otra parte, dichos instrumentos también proporcionan nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, los cuales quedan liberados de las restricciones espacio-temporales propias de los procesos de enseñanza más tradicionales. De este modo, surge una enorme oferta de acciones formativas y sistemas de teleformación destinados, básicamente, a favorecer, en las personas, la adquisición de las competencias exigidas, hoy en día, por la sociedad actual.

A modo de síntesis, desde un punto de vista personal, se resaltan las principales funcionalidades ofrecidas por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación:

- ✓ Fuente de información y recursos.
- ✓ Acceso rápido a grandes cantidades de información.
- ✓ Instrumentos para el proceso, almacenamiento y difusión de enormes cantidades de datos e información.

- ✓ Desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y organización de información.
- ✓ Canal de comunicación, interacción y colaboración interpersonal, independientemente del lugar geográfico y del momento en el que se encuentren las personas.
- ✓ Ruptura de barreras espacio-temporales, lo que ofrece la posibilidad de llevar a cabo iniciativas para las que, hasta no hace mucho tiempo, era imprescindible la presencia del sujeto en un espacio y momento determinado.
- ✓ Creación de un entorno virtual.
- ✓ Entorno adecuado para llevar a cabo acciones de orientación a distancia y con carácter cooperativo: resolución de problemas, clarificación de dudas, realización de proyectos e intervenciones entre los diferentes agentes implicados, etc.
- ✓ Nuevos escenarios de formación: entornos virtuales de enseñanza o sistemas de teleformación, por ejemplo.
- ✓ Instrumento de expresión y creación de materiales.
- ✓ Medio de gestión y administración.
- ✓ Apoyo en el desarrollo de múltiples tareas.
- ✓ Interactividad.
- ✓ Satisfacción de las nuevas necesidades de las personas, aumentando su nivel de calidad y bienestar de vida.
- ✓ Fomento de la investigación.

En definitiva, la totalidad de funcionalidades ofrecidas por las TIC, además de facilitar la realización de un gran número de actividades de carácter cotidiano, reduciéndose el tiempo y el esfuerzo necesario para su desarrollo, sin suponer, en ningún momento, un encarecimiento de sus costes, favorecen, a un tiempo, el desarrollo social, económico y científico de la mayor parte de las sociedades actuales.

A pesar de las potencialidades ofrecidas por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Marquès (2000b) considera que la tecnología no sólo ofrece oportunidades y, en consecuencia, progreso, sino que también presenta inconvenientes y dificultades. En líneas generales, tomando como referente la fuente bibliográfica anterior, éstas son las siguientes:

- ✓ Existencia de grandes cantidades de información, dispersas, poco organizadas y fiables, parciales y obsoletas, existiendo mucha sobre algunos temas y poca o, incluso, ninguna sobre otros, lo que implica la necesidad de llevar a cabo una búsqueda y selección adecuada, siendo imprescindible realizar una valoración crítica de la misma. En ocasiones, todos estos aspectos pueden provocar, en los sujetos, un desvío del objetivo que se pretendía alcanzar con la búsqueda a realizar.
- ✓ Dificultades para discernir entre aquella información de calidad de aquella otra que no la posee. Con mucha frecuencia, las fuentes de información no pueden ser contrastadas, lo que supone que carezcan de fiabilidad.
- ✓ Sensación de desbordamiento y pérdida de tiempo buscando y localizando la información necesaria, consecuencia de la abundancia de información disponible y de la falta de un método adecuado para llevar a cabo dicha búsqueda. Por tanto, se requiere un proceso de alfabetización informacional que favorezca el desarrollo de unos criterios sólidos para facilitar la búsqueda o manejo de información.
- ✓ Lentitud en los procesos de comunicación e interacción en determinadas franjas horarias debido al gran número de personas conectadas a la Red.

- ✓ Supeditación a los sistemas informáticos. Al ser necesario hacer uso de los ordenadores para realizar prácticamente todas las actividades, cualquier incidencia en estos dificulta o impide el desarrollo normal de tareas cotidianas.
- ✓ Esfuerzos económicos para adquirir estas tecnologías, ya que se han convertido en herramientas básicas de trabajo.
- ✓ Actualización de los equipos y de los programas informáticos. La informática evoluciona a un ritmo muy rápido, por lo que tanto los equipos como los programas quedan obsoletos en períodos muy breves, siendo necesaria su actualización de manera continuada. Los constantes cambios exigen la renovación de los equipos cada cuatro o seis años, por lo que se requieren fuertes inversiones económicas para la adquisición de nuevos equipos y programas con el propósito de renovar, de este modo, los ya existentes. Este proceso de actualización continuada, consecuencia de los avances tecnológicos, así como de los intereses económicos de sus fabricantes y de las empresas del sector, en determinadas ocasiones, no puede ser asumido ni por las personas, empresas, organizaciones e instituciones, ni por los países con escasos recursos económicos.
- ✓ No todo el mundo posee los recursos necesarios ni tiene acceso a estas tecnologías, ni podrá tenerlo a corto plazo, lo que puede provocar nuevas desigualdades y, en consecuencia, nuevas formas de exclusión social. Este hecho puede generar grandes diferencias entre personas, grupos o clases sociales e, incluso, entre países (Brecha digital).
- ✓ Exigencia de determinadas destrezas, habilidades y competencias para su uso, por lo que se hace imprescindible una alfabetización digital para toda la ciudadanía, evitando, de este modo, una nueva forma de marginación y exclusión en la sociedad actual.

- ✓ Problemáticas derivadas de los idiomas, lo que dificulta el acceso a determinadas informaciones o espacios Web por no dominar un idioma diferente al propio, normalmente, el inglés, que se convierte en la lengua dominante en el ámbito de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- ✓ Problemas éticos derivados del tipo de información que se difunde, del libre acceso a la misma, de accesos no autorizados, así como la posible intromisión a la intimidad de las personas.
- ✓ Incumplimiento de las normas de “netiquette” (etiqueta en la Red), referidas, básicamente, a favorecer, en Internet, un comportamiento adecuado, una convivencia mejor y un intercambio de información fructífero entre los participantes. El respeto de estas normas evitará problemas, favorecerá una comunicación mucho más efectiva y hará mucho más agradable la participación y convivencia en la Red.

Expuestos los principales inconvenientes de las herramientas tecnológicas, independientemente de la introducción y presencia masiva de las TIC en la totalidad de ámbitos y sectores, así como de las utilidades que pueden ofrecer, llegando, incluso, a convertirse en imprescindibles, debe reconocerse la existencia de determinadas circunstancias u obstáculos que dificultan la expansión de dichos recursos. Tomando como referencia el listado de inconvenientes mencionado con anterioridad, así como a Marquès (2000b), en líneas generales, se deben citar las siguientes:

- **PROBLEMÁTICAS TÉCNICAS:** Incompatibilidades entre tipos de ordenadores y sistemas operativos, insuficiente velocidad en los procesadores para el desarrollo de determinadas tareas, insuficiencia de banda ancha para navegar con rapidez por la Red Internet, etc.
- **FALTA DE FORMACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE LA CIUDADANÍA EN GENERAL,** ya que es imprescindible, por parte de las personas, la asunción de unos conocimientos (a nivel teórico y práctico), así como unas aptitudes y actitudes mínimas que favorezcan el uso de las

Tecnologías de la Información y de la Comunicación, dejando de verlas, en consecuencia, como algo extraño.

- **PROBLEMAS DE SEGURIDAD:** Frenan la expansión de la Red, así como el aprovechamiento de las posibilidades que ésta ofrece (accesos no autorizados, intromisión en la intimidad de las personas, etc.). Es imprescindible garantizar, en todo momento, la confidencialidad de los datos de los usuarios.
- **BARRERAS ECONÓMICAS:** A pesar del abaratamiento de los costes que han experimentado los equipos informáticos, existen personas que no pueden acceder a tales recursos, puesto que sus precios siguen siendo elevados. No debe olvidarse tampoco la rapidez con la que dichos equipos quedan obsoletos, lo que requiere, cada cierto tiempo, una renovación de los mismos.
- **OBSTÁCULOS CULTURALES:** Existen muchos lugares (es el caso de los países no desarrollados o en vías de desarrollo), en los que no existe una tradición en relación al uso de estos recursos tecnológicos, lo que provoca la aparición de una nueva brecha, en este caso, de carácter digital.
Igualmente, debe apuntarse el desconocimiento, por parte de un colectivo muy amplio de personas, del inglés –idioma dominante en el ámbito de las TIC-, a pesar de ser una competencia imprescindible en la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento. Este aspecto, por su parte, dificulta el acceso a grandes fuentes de información.

Sin embargo, a pesar de la existencia de obstáculos y barreras que dificultan la expansión de las TIC, así como un amplio listado de inconvenientes, propios y característicos de estas herramientas, tomando como referente la tendencia actual experimentada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, se puede entrever que la evolución que dichos recursos experimentará en un período de tiempo relativamente breve se caracterizará por los siguientes elementos:

- Omnipresencia de accesos a la Red Internet.
- Uso generalizado de los sistemas de banda ancha para acceder a Internet.
- Incremento de las actividades y tareas que se realizarán desde el ciberespacio.

- Aumento de los equipos informáticos portátiles y de tecnologías inalámbricas (ratón, teclado, impresoras, etc.).
- Telefonía móvil de tercera generación (UMTS –Universal Mobile Telecommunications System-, Sistema Universal de Telecomunicaciones Móviles).

A pesar de las potencialidades y limitaciones que estas tecnologías ofrecen, éstas no son extensibles en su totalidad a cada uno de los instrumentos y herramientas existentes. Cada recurso presenta unas ventajas y desventajas concretas, no teniendo porqué aparecer éstas en cada una de las situaciones en las que cada medio o instrumento sea utilizado. Es decir, la aparición de unas u otras, la presencia de un mayor número de ventajas o, por el contrario, de inconvenientes estará en función de diversos factores: objetivos de la acción, destinatarios de la misma, modo de empleo y utilización, etc.

De este modo, puede afirmarse que los aspectos positivos o negativos que presenta un determinado instrumento no son un aspecto intrínseco del mismo, es decir no están establecidos de antemano, ya que sus efectos variarán en función del contexto o de la situación concreta en la que se aplique o utilice. Por este motivo, es necesario que los sujetos, antes de hacer uso de dichas herramientas, realicen una evaluación de las mismas, analizando el nivel de conveniencia que presentan, previo establecimiento de unos criterios de calidad, para cada una de las situaciones o realidades concretas que se presenten.

En definitiva, para afrontar exitosamente el impacto provocado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, no deben olvidarse ni los aspectos positivos ni los negativos, analizando estos últimos de manera crítica y reflexiva con la finalidad de promover un uso adecuado en beneficio de uno mismo y de todos los demás. De este modo, potenciando los aspectos positivos y analizando y reflexionando sobre los negativos, evitaremos ser víctimas tanto de los medios de comunicación, como de todos aquellos productos y/o medios que ofrecen y venden, aspectos todos ellos poco saludables para la sociedad en general en la que cada uno de nosotros, a nivel particular, estamos inmersos y de la cual formamos parte.

5. Las TIC en el proceso orientador

5.1. Cambios sociales como consecuencia del desarrollo tecnológico

Durante los últimos años, hemos asistido a un gran número de transformaciones, entre las que destacan, fundamentalmente, las producidas en el sector de las telecomunicaciones y de la informática, aspectos que forman parte de la revolución tecnológica experimentada y que tienen sus influencias en los diferentes sectores y ámbitos de nuestra sociedad.

Los desarrollos ocasionados en los sectores anteriores –telecomunicaciones e informática- han provocado y, aún hoy, siguen generando grandes innovaciones, desde la aparición de nuevos componentes electrónicos hasta la creación de medios digitales: Internet, CD/ DVD-ROM, etc.

Todos estos cambios e innovaciones modifican el acceso y la difusión de la información, aumentando, de este modo, sus posibilidades de empleo, pero generando, a un tiempo, transformaciones en la organización y modalidades de trabajo, en nuestras costumbres de vida, etc.

En el ámbito laboral y por la incidencia que éste presenta en Orientación, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ha provocado la aparición de nuevas profesiones en detrimento de otras mucho más tradicionales, produciéndose, paralelamente, cambios en los perfiles profesionales. Todos estos factores han originado la aparición de nuevas necesidades formativas, consecuencia básica de los procesos de adaptación, actualización y reciclaje profesional exigidos por la sociedad actual. Por consiguiente, puede afirmarse que la Sociedad de la Información y del Conocimiento va ligada al concepto de formación a lo largo de la vida.

Por tanto, estamos inmersos en una época caracterizada por los cambios, los cuales no son ajenos al ámbito de la Orientación, ya que las mutaciones experimentadas en los últimos años a nivel social, cultural, económico y educativo han generado nuevas demandas y exigencias, aspectos todos ellos que pueden derivar en un mayor nivel de desorientación: aumento de los períodos de transición que hay que afrontar; existencia de mayor número de profesiones llegado el momento de escoger; mayor movilidad y flexibilidad laboral; conocimientos, destrezas y nuevas competencias, relacionadas estas últimas, fundamentalmente, con el manejo de la información a través de las

herramientas tecnológicas; etc. Todo ello implica un aumento de la demanda y de las necesidades de orientación.

De este modo, en el ámbito objeto de estudio en el presente trabajo, encontramos, entre otros factores, un mayor número de demandas a resolver, mayores momentos de transición, así como un aumento de las tipologías de usuarios, por lo que la Orientación deberá ofrecer respuestas a situaciones como las siguientes: jóvenes en busca de su primer empleo, personas con amplia experiencia profesional que necesitan recualificarse, sujetos que requieren una reinserción profesional, etc.

El aumento de la movilidad de las personas también influye en el potencial de sujetos a los que tendrá que atender la Orientación. Es fundamental no perder de vista la importancia que, hoy en día, tiene la emigración, ya que, desde el punto de vista orientador, deberán afrontarse complejas demandas que, en numerosas ocasiones, están más próximas a la exclusión social que a la necesidad de inserción laboral.

Ante una situación como ésta, caracterizada por exigencias como las expuestas, es necesario que la disciplina orientadora replantee sus presupuestos teóricos, por lo que el concepto de Orientación ha de redefinirse en función de las demandas y exigencias planteadas por la sociedad de hoy en día, con el propósito de que ésta siga un ritmo acorde con el momento actual en el que nos encontramos. En otras palabras, la Orientación debe ajustarse a las tendencias que marca la Sociedad de la Información y del Conocimiento, evolucionando en la misma dirección que lo hace el entramado social en el que estamos inmersos. Por tanto, esta disciplina no debe concebirse desde un punto de vista restringido, centrada, únicamente, en la transición del mundo educativo al laboral, sino que debe adoptar un nuevo paradigma basado en la Orientación a lo largo de la vida (*lifelong guidance*). Paralelamente a la adopción de una concepción más acorde con el momento actual, son necesarios otros cambios en el ámbito orientador: nuevos métodos, formas de organización, recursos, materiales, etc.

Para concluir, debe afirmarse que la totalidad de aspectos característicos de la sociedad actual han incidido, directa o indirectamente, en el ámbito orientador. En consecuencia, el colectivo de orientadores ha de asumir nuevos roles y funciones ante los cambios y transformaciones provocadas, consecuencia de las tendencias sociales actuales existentes en torno a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

5.2. Nuevo paradigma de la Orientación

Tomando como referente lo apuntado en el apartado anterior, se requiere la adopción de un nuevo paradigma en Orientación, en el que ésta se conciba como un proceso permanente, continuo, a lo largo de la vida de las personas.

Dentro de esta nueva concepción, las finalidades de los procesos orientadores hacen referencia a una pluralidad diversa de destinatarios, acciones, lugares y metodologías de intervención. Cada uno de los destinatarios planteará demandas específicas y diferentes de información, formación y asesoramiento, por lo que, de estas necesidades, se derivarán respuestas “únicas” a cada uno de los casos, aspecto realmente complejo en las acciones de orientación.

Con el propósito de ofrecer una respuesta concreta a la pluralidad de sujetos y situaciones, parece lógico pensar en la necesidad de modificar algunos factores, como puede ser la introducción de cambios en las estructuras con vistas a favorecer un trabajo colaborativo, no sólo entre los técnicos de Orientación, sino, también, con otros agentes o servicios existentes en la zona.

El nuevo paradigma de la Orientación es también necesario para poder empezar a pensar en la disponibilidad de nuevos recursos (ya sea en los servicios de orientación o recursos on-line) que pueden ser precisos para poner en marcha los procesos que, actualmente, se demandan. De esta forma, pensamos en el papel relevante que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación podrían desempeñar en el ámbito orientador, entendiendo éstas como soporte de ayuda o apoyo en algunos momentos, no sustituyendo, nunca, la relación cara a cara que ha de establecerse entre técnico y usuario.

Las herramientas y recursos tecnológicos constituyen un instrumento óptimo en lo que a tareas de carácter informativo se refiere, de modo que el número de personas que acuden a los servicios de orientación para solicitar información sobre algunos aspectos o temáticas concretas se reduce considerablemente, por lo que el técnico en Orientación dispone de más tiempo para hacer frente a aquellas tareas que exigen y requieren una relación directa entre orientador y sujeto orientado.

Otra de las enormes ventajas que los medios tecnológicos ofrecen es la posibilidad de eliminar las barreras espacio-temporales que, durante mucho tiempo, caracterizaron a los servicios de orientación, lo que supone la aparición de la teleorientación u orientación a distancia (open or distance guidance), constituyendo este tema uno de los

principales aspectos de investigación y desarrollo en los últimos años. Al respecto, Sobrado y otros (2002b) opinan que los espacios virtuales aportan grandes valores añadidos a la orientación, destacando los siguientes:

- Mayor calidad de los servicios orientadores.
- Acceso de los grupos desfavorecidos a dichos servicios.
- Reducción de los costes propios de la implementación y desarrollo de acciones orientadoras.
- Más y mejores posibilidades de acceso a la información, referida tanto a las oportunidades de estudio como de trabajo.

En definitiva, la introducción y uso de las TIC en los procesos de orientación libera al profesional de este ámbito de múltiples tareas, fundamentalmente, de aquéllas de carácter informativo. Complementariamente, estas herramientas favorecen una mayor efectividad de los servicios, ofreciendo respuestas adecuadas y concretas a las diferentes demandas formuladas.

Uno de los modelos de intervención que debería combinarse a la hora de actuar es el tecnológico, caracterizado, básicamente, por poner a disposición del orientador una serie de herramientas y/o instrumentos que le proporcionan la liberalización de un buen número de tareas informativas, disponiendo, en consecuencia, de más tiempo para aquéllas otras que requieren una relación personal, fundamentalmente, las tareas de consulta y asesoramiento.

Ante un panorama como el que acaba de ser descrito, el aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida, se convierte en un elemento fundamental y en un instrumento de integración entre la instrucción, la formación profesional y el trabajo, de forma que favorece un punto de encuentro entre los intereses, motivaciones y competencias de la persona y las oportunidades ofrecidas por el mundo educativo y laboral.

En relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, considerado como un mecanismo que favorece la adaptación a los cambios producidos en todos los niveles, existen, desde la década de 1990, referencias al respecto en documentos de la Comisión Europea, como el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* de 1995 y el informe de Jacques Delors (1996) *La educación encierra un tesoro*.

Años más tarde, en el 2000, el Consejo Europeo de Lisboa aprueba el Memorandum sobre el aprendizaje permanente, poniendo de manifiesto la evolución experimentada

por Europa en los últimos tiempos de cara a la era del conocimiento, donde aspectos como los modelos de vida, trabajo e, incluso, el aprendizaje cambian de forma rápida y continuada.

Ante esta situación, es necesario un aprendizaje a lo largo de la vida de las personas, donde la promoción de la ciudadanía activa y el fomento de la capacidad de inserción profesional sean objetivos prioritarios. En consecuencia, la educación deberá adoptar nuevos enfoques, más acordes con el momento actual, con el propósito de afrontar la totalidad de cambios experimentados.

El Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente plantea seis mensajes clave que han de servir como punto de partida para establecer, a nivel europeo, un debate orientado hacia la definición de una estrategia global de educación y formación permanente. De la totalidad de mensajes formulados, cabe destacar dos de ellos (Nº 5 y Nº 6) por la referencia que hacen a la relación existente entre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Orientación.

El mensaje Nº 5: “*Redefinir la Orientación y el Asesoramiento*” hace especial hincapié en la necesidad de garantizar a todos un fácil acceso a la información y a una orientación de calidad sobre las oportunidades de educación y de formación existentes en Europa a lo largo de la vida. A través de este mensaje, se hace explícita la necesidad de que las personas obtengan información y consejo para actuar del modo más adecuado en los diferentes momentos y transiciones que han de afrontar, caracterizados, en muchas ocasiones, como imprevisibles e, incluso, críticos. La Orientación será, pues, un servicio accesible para todos, abarcando nuevos colectivos, donde no existirá distinción entre aquella de carácter educativo, formativo y profesional.

Sus profesionales deben ofrecer, por tanto, consejo e información, adecuada y detallada, sobre las diferentes opciones existentes, dando a conocer sus ventajas e inconvenientes, de modo que los sujetos estén en condiciones de analizar cada una de ellas y seleccionar la más adecuada para cada momento. Al mismo tiempo, debe ofrecerse la ayuda necesaria para favorecer su progreso personal y profesional.

Ante la necesidad de que el aprendizaje sea permanente y la orientación sea un servicio continuo a disposición de los usuarios en cualquier momento, debe cambiarse el enfoque de los servicios de orientación, pasando del punto de vista de la oferta al de la demanda, siendo el aspecto básico de dichos procesos las necesidades y expectativas de los usuarios. Se requiere, pues, un enfoque mucho más activo, donde la orientación esté, en todo momento, a disposición de los usuarios.

En un panorama como el que acaba de ser descrito, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación abren nuevos horizontes y ofrecen numerosas posibilidades para mejorar el alcance de los Servicios de Orientación, así como la calidad de los mismos. No deben olvidarse las dificultades o problemáticas que se derivan del uso de estas herramientas pero, a pesar de sus limitaciones, debe tenerse en cuenta que éstas han de servir como soporte de apoyo y enriquecimiento del desarrollo de la acción orientadora. En este nuevo contexto, el cometido a desarrollar por los profesionales de la Orientación puede definirse como “mediación”. El propósito central del orientador serán los objetivos que posea el sujeto a orientar, de forma que podrá seleccionar y ofrecer aquella información que más se adapte a cada caso, favoreciendo, así, la adopción de las decisiones más adecuadas para cada situación. En definitiva, el orientador será un mediador de los procesos de orientación, al que se le exigirá un nivel elevado de competencias vinculadas con la gestión y el análisis de la información.

El mensaje N° 6: *“Acercar el aprendizaje al hogar”* presenta como objetivo ofrecer a los sujetos interesados oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, contando con el apoyo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La información sobre educación y aprendizaje debe estar, a nivel geográfico, lo más próxima posible al de intervención, siendo éste, por lo general, el más cercano. Si se cuenta con oportunidades variadas y localmente accesibles de aprendizaje permanente, la población no se verá obligada a desplazarse desde su lugar de origen, aunque también exista la posibilidad de estudiar o recibir información en lugares más alejados.

En este sentido, las TIC juegan un papel muy importante de cara a promover, en poblaciones diversas y aisladas, el acercamiento de oportunidades de formación y de comunicación, lo que favorecerá que una comunidad mantenga su propia identidad.

Expuestos los aspectos anteriores, propios de la concepción actual de la Orientación, debe pensarse en la necesidad de una serie de medidas posibilitadoras de los mismos. Primeramente, los servicios orientadores deberán estar dotados de todos aquellos recursos (hardware, software, Internet, etc.) que hagan factible el uso de las herramientas tecnológicas en este ámbito de intervención.

En segundo lugar, la dotación de recursos debe complementarse con una formación tecnológica destinada a los técnicos en Orientación. De este modo, se darán a conocer las enormes posibilidades que estas herramientas ofrecen, se fomentará una actitud positiva hacia las mismas, la adquisición de competencias necesarias para hacer uso de

ellas, así como la adopción y desarrollo de aquellos nuevos roles y funciones que, hoy en día, son exigidos. Álvarez González y Rodríguez Espinar (2000: 670) afirman que “el orientador ha de conocer las posibilidades y los riesgos de estas tecnologías, saber utilizarlas en su práctica orientadora y, para ello, habrá de adquirir las competencias necesarias a través de una formación continuada”.

En tercer lugar, debe señalarse la creación de espacios virtuales de orientación, favorecedores del desarrollo de recursos, de la gestión de información, de investigaciones sobre experiencias implementadas con estas herramientas, etc.

Seguidamente, debe tenerse en cuenta la adopción del modelo de intervención tecnológico, el cual puede desempeñar un papel importante en la integración de los instrumentos TIC dentro de este ámbito de intervención.

Finalmente, no por ello menos importante, debe comentarse el importante papel que, en este cometido, deben asumir las Administraciones Públicas, quienes deberán apoyar, a través de diversas medidas (dotación adecuada de recursos tecnológicos, desarrollo de acciones formativas destinadas a los orientadores,...), la implantación de las herramientas tecnológicas en el ámbito orientador.

A modo de síntesis, deben reiterarse las múltiples posibilidades ofrecidas por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito de la Orientación, similares a las producidas en otros sectores, a través de las cuales se pueden mejorar los procesos orientadores que, desde los servicios existentes para este cometido, se llevan a cabo. Sin embargo, la mejora de la calidad de dichos servicios no depende sólo de la integración de estas herramientas, sino que, de acuerdo con lo comentado anteriormente, es necesaria la adopción de una serie de medidas, favorecedoras, entre otros aspectos, de un desarrollo óptimo en la práctica de la nueva concepción orientadora.

5.3. Modelo de Intervención Tecnológico

El principal objetivo a conseguir con la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito de la Orientación consiste en aprovechar al máximo sus múltiples ventajas, con el propósito de favorecer, así, el desarrollo de tareas propias de la labor profesional del orientador, una mayor aproximación de los servicios de orientación a sus destinatarios (orientación a distancia) y un incremento de la calidad de dichos servicios.

Por tanto, lo más relevante de las TIC en Orientación es que, independientemente del modelo de intervención que se adopte y, en consecuencia, se emplee (de Consejo, Servicios, Programas y/o Consulta), éstas ofrecen nuevas posibilidades de intervención, lo que ha llevado a considerar la existencia de un nuevo modelo, el tecnológico.

Como consecuencia de la importancia que este modelo de intervención adquiere en el tema objeto de estudio en el presente trabajo, las TIC en Orientación Profesional, complementariamente a las aportaciones realizadas al respecto en el apartado correspondiente del Capítulo 2 (Perspectivas y enfoques teóricos en Orientación Profesional), es oportuno realizar una descripción más detallada de los aspectos más significativos de dicho modelo de intervención.

Primeramente, debe apuntarse el debate existente en torno a si nos encontramos ante un modelo de intervención propiamente dicho en el ámbito de la Orientación, o bien, si por el contrario, se trata, simplemente, del conjunto de instrumentos y recursos tecnológicos que pueden ser de utilidad en el desarrollo de los procesos orientadores, encuadrándose dichas herramientas en alguno de los modelos de intervención o en la totalidad de ellos: de Consejo (Counseling), Servicios, Programas y Consulta.

Si llevamos a cabo una revisión bibliográfica al respecto, encontramos autores que se posicionan en las dos posturas existentes en torno a si debe o no considerarse como un modelo de intervención en sí mismo.

Rodríguez Espinar y otros (1993); Álvarez Rojo (1994); Sobrado y Ocampo (1998); Álvarez González (1998); Martínez González (1998); Benavent (1999); Lázaro y Mudarra (2000); Pantoja y Campoy (2001a); Codés y otros (2002), etc. reconocen la existencia del modelo de intervención tecnológico como tal. Por el contrario, autores como Vélaz (1998); Repetto y Malik (1998); Repetto (2002) o Santana (2003) consideran que el uso de las herramientas tecnológicas por sí solo no puede llegar a constituir un modelo de intervención, debiendo concebirse, en consecuencia, como un conjunto de instrumentos a disposición de los orientadores.

Vélaz (1998) afirma que no debe concebirse como un modelo de intervención en sentido estricto, ya que no se ajusta a su percepción de modelo, entendido como representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, como ejemplificación de la aplicación de una teoría de la disciplina de Orientación y como un prototipo a alcanzar en el ámbito orientador.

En la postura contraria, destacan las aportaciones realizadas por Pantoja y Campoy (2001a), quienes defienden la existencia de dicho modelo y afirman que apenas se

ejerce como tal debido a la falta de contenidos y de una organización formal que le conceda una personalidad propia. Otro de los aspectos que provoca que dicho modelo se encuentre en las primeras fases del desarrollo evolutivo que ha de experimentar es la falta de formación de los profesionales de este ámbito para integrar y, en consecuencia, emplear estas herramientas en la concepción orientadora instaurada en el momento actual.

Sin embargo, a pesar del debate que pueda existir en torno a si estamos o no ante un modelo de intervención propiamente dicho, lo que es evidente es que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen múltiples y novedosas posibilidades a cada una de las modalidades de intervención existentes. Este modelo tiene sus orígenes en la década de 1970 (a pesar de que en España comience a tomarse en consideración en el decenio de 1990, ante la necesidad de adaptar las acciones orientadoras a las competencias que, poco a poco, iba exigiendo la sociedad actual –Pantoja, 2004-), momento en el que se elaboran los primeros programas informáticos con vistas a favorecer el desarrollo de la orientación, especialmente en el ámbito relacionado con el desarrollo de la carrera y la toma de decisiones. Sin embargo, a día de hoy, este modelo no ha alcanzado su plena expansión.

A lo largo del tiempo, la evolución de este modelo ha estado condicionada por el avance y la revolución tecnológica experimentada, identificándose, a lo largo de los años, una serie de etapas (macrocomputación, microcomputación, Web y digital –Watts, 2002-) o generaciones en el desarrollo de las TIC en Orientación que, de acuerdo con Pantoja (2004), tomando como referente las apuntadas, en su día, por Rayman (1990); Sampson y Reardon (1991) y Marco (1995), son las siguientes:

1ª.-: Los ordenadores se caracterizaban por un escaso desarrollo y, en la mayoría de las ocasiones, se empleaban para realizar la corrección de tests o pruebas. En consecuencia, las tareas orientadoras llevadas a cabo a través de estas herramientas eran escasas, mientras que la interacción que ofrecían era inexistente.

2ª.-: Se crean las primeras bases de datos: CVIS (Computerized Vocational Information System) en EE.UU y SOCRATES en Europa.

3ª.-: Aparecen los primeros sistemas de orientación vocacional: SIGI (Sistem for Interactive Guidance Information) o DISCOVER. En programas de este tipo, comienza la inclusión de pruebas de evaluación interactivas, simulaciones, etc.

4ª.-: Los programas creados en la generación anterior (SIGI, DISCOVER) son adaptados para poder hacer uso de los mismos en los microcomputadores, conocidos, hoy en día, como ordenadores personales.

Como consecuencia del avance experimentado, se reducen los costes de los sistemas informáticos y su uso se caracteriza por ser mucho más sencillo, lo que favorece la integración de dichos recursos en organizaciones, instituciones, empresas e, incluso, en los hogares, haciendo posible el acercamiento de las acciones orientadoras a mayor número de personas.

5ª.-: Desarrollo de sistemas multimedia, de carácter interactivo, de gran utilidad en Orientación Vocacional.

6ª.-: En palabras de Pantoja (2004:184-185) esta etapa “viene marcada por la integración de los distintos recursos tecnológicos en entornos multimedia en red, la extensión de Internet a todos los sectores sociales y la ampliación de sus capacidades de transmisión de datos a través de las denominadas tecnologías de acceso de banda ancha. (...) Esta revolución de la información y del conocimiento facilita la orientación tutorizada en las mismas casas, el fácil acceso a las fuentes documentales, la búsqueda de empleo y un sinfín de posibilidades, algunas todavía por explorar”.

Comentadas las diferentes generaciones que, desde la perspectiva de algunos autores y estudiosos del tema, marcan el desarrollo experimentado por el modelo tecnológico, debe apuntarse que éste se encuentra en vías de desarrollo, puesto que, a pesar de que algunos lo consideren en los discursos y concepciones teóricas generales elaboradas en relación con la Orientación, las experiencias prácticas que avalan la existencia de dicho modelo como tal son escasas, reduciéndose éstas, mayoritariamente, a una aplicación sencilla y puntal de determinadas herramientas e instrumentos TIC en tareas de corte orientador. Sin embargo, a pesar de que este modelo no esté definido en su totalidad ni tenga a sus espaldas una amplia trayectoria basada en acciones concretas dentro del

ámbito orientador, estos aspectos no deben considerarse como dificultades ni obstáculos, sino como un gran reto que toda metodología ha de asumir y experimentar a lo largo de su andadura en la práctica (Pantoja, 2004).

Centrándonos, de ahora en adelante, en la descripción de los aspectos más significativos de este modelo, diferentes autores (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Sobrado y Ocampo, 1998; Álvarez González, 1999) destacan, como principal característica, el uso de los instrumentos tecnológicos en los procesos y acciones de orientación. Sin embargo, este aspecto, defendido por algunos autores, es lo que ha llevado a otros a no considerar dicho modelo como tal.

Complementan la característica anterior, otros rasgos propios de este modelo de intervención (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Bisquerra, 1996; Sobrado y Ocampo, 1998 y Pantoja, 2004, entre otros):

- Ofrece múltiples posibilidades para llevar a cabo la acción orientadora.
- Presta especial atención a la secuencia necesidades-objetivos-recursos-estrategias.
- Como consecuencia de la introducción y uso de las TIC, el orientador no pierde aquellas funciones propias de su labor profesional. Está presente en todo momento y desempeña el papel de guía y consultor que le corresponde.
- La orientación abarca un escenario mucho más amplio que el contexto en el que se ubica, por lo que también aumenta el número de destinatarios y sectores a los que se puede llegar.
- Favorece el intercambio de información entre todos los agentes implicados en los procesos y acciones de orientación.
- Concede mayor autonomía a orientadores y sujetos orientados.
- En base a las necesidades existentes, es integrable en el resto de modelos.

Este modelo, al igual que sucede con todos los demás, presenta una serie de aspectos positivos y negativos de cara al desarrollo de procesos y acciones de orientación. Haciendo referencia, en primer lugar, a las ventajas que ofrece, tomando como referencia a Watts (1989); Rodríguez Espinar y otros (1993); Sobrado y Ocampo (1998) y Pantoja (2004), éstas son las siguientes:

- a) Favorece la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación.
- b) Ofrece nuevas formas de orientación: a distancia, autoasistida e interactiva.
- c) Uso de las herramientas tecnológicas y de las múltiples posibilidades que ofrecen en el desarrollo de acciones propias del proceso orientador (actividades de evaluación y diagnóstico, tareas informativas, comunicativas, etc.).
- d) Mejora la calidad de los servicios orientadores.
- e) Amplía el contexto en el que, tradicionalmente, se ha enmarcado la orientación, siendo extensible a la sociedad en general.
- f) Establece redes de comunicación permanente entre los diferentes sectores o agentes implicados.
- g) Favorece la motivación de los sujetos orientados.
- h) Permite la adaptación a las necesidades e intereses de cada sujeto.
- i) Favorece la interactividad, un feedback a través de procesos de simulación, modelado, etc.
- j) Gestión administrativa de los servicios de orientación y de las acciones puestas en marcha.

- k) Diseño y elaboración de materiales de apoyo destinados a los técnicos y destinatarios de la acción orientadora (creación de páginas Web, por ejemplo).

En segundo lugar, al margen de las posibilidades que ofrece, también presenta unas limitaciones. Tomando como referente las aportaciones realizadas por Pantoja (2004), éstas son las que se enumeran a continuación:

1. Existe riesgo de confundir el modelo tecnológico con la simple utilización de recursos TIC.
2. La intervención en la que se empleen recursos tecnológicos ha de inscribirse en el marco de un programa comprensivo para que no quede limitada a una acción puntual.
3. No existen numerosos programas informáticos destinados a la intervención en Orientación. En ocasiones, los existentes tienden a caracterizarse por una cierta obsolescencia. No debe olvidarse el elevado coste de los sistemas informáticos creados para el ámbito orientador.
4. Numerosos recursos tecnológicos son estándares, por lo que su nivel de adaptación y flexibilidad a las diferentes situaciones es escaso.
5. Falta de conocimiento, por parte de los orientadores, de las posibilidades y utilidades que estas herramientas ofrecen de cara a favorecer el desarrollo de su quehacer profesional.
6. Actitudes reacias en los técnicos en orientación de cara a integrar estos recursos en su práctica profesional, independientemente de las funcionalidades ya demostradas a través de las experiencias realizadas.
7. Escaso desarrollo del asesoramiento interactivo.
8. En los procesos orientadores, puede llegar a imponerse el individualismo frente al trabajo en equipo.

9. El uso de las herramientas tecnológicas puede provocar el aislamiento de los sujetos en detrimento de las relaciones interpersonales, concediendo también mayor primacía a la información que a la comunicación.
10. Exige el desarrollo de competencias específicas en TIC, tanto a los orientadores, como a los sujetos orientados. Estos profesionales deben, por un lado, dominar las herramientas tecnológicas, mientras que, por el otro, deben saber desarrollar, a través de estos recursos, las competencias orientadoras.
11. Se requiere una dotación adecuada de recursos TIC en los servicios de orientación a disposición de técnicos y usuarios. Los destinatarios de la orientación a distancia deben disponer también de los recursos necesarios para acceder a las TIC.
12. Cuantiosos recursos económicos para dotar a los servicios de orientación de los equipos tecnológicos necesarios y para realizar las acciones de mantenimiento y actualización que estos requieren, consecuencia de su rápida obsolescencia.
13. Necesidad de contar con un especialista encargado de llevar a cabo las operaciones de mantenimiento y la resolución de problemas técnicos.
14. Falta de apoyo por parte de las Administraciones competentes de cara a fomentar la integración de los recursos tecnológicos en Orientación, así como el desarrollo de acciones orientadoras apoyadas en dichos recursos.

Con la exposición de los detalles abordados, propios del modelo tecnológico, no cabe duda que, a pesar de sus inconvenientes, las TIC, poco a poco, van ganando, en la sociedad en general y en el ámbito de la Orientación en particular, importancia y protagonismo, favoreciendo, en el sector que nos atañe, servicios de mayor calidad y el desarrollo de determinadas tareas propias de este ámbito.

Sin embargo, la consecución de estos dos factores (favorecer el desarrollo de tareas orientadoras y ofrecer nuevos y mejores servicios de orientación) no es posible, sólo, con la introducción de las herramientas tecnológicas en los contextos de trabajo propios

del ámbito orientador, sino que se requieren otros aspectos (Echeverría Ezponda, 2001b):

- Adecuación de las estructuras: dotación adecuada de instrumentos TIC y creación de nuevos entornos en los servicios orientadores.
- Alfabetización digital, cuyo objetivo básico se centra en conocer las posibilidades que dichos recursos ofrecen, llegando a aprovechar y utilizar dichas potencialidades en el desarrollo de la labor profesional.
- Definición de un marco metodológico, en el que es preciso desarrollar e implementar un modelo tecnológico de intervención orientadora.

En definitiva, nos encontramos ante un modelo cuya principal característica consiste en ofrecer y poner a disposición del orientador una serie de instrumentos y herramientas de gran utilidad, las cuales favorecen la liberalización, básicamente, de tareas informativas, disponiendo, en consecuencia, de más tiempo para aquéllas en las que la relación personal que ha de establecerse entre orientador y sujeto orientado es imprescindible, sobre todo en aquéllas de consulta y asesoramiento. Es decir, constituirá un elemento colaborador y de apoyo en el proceso de intervención orientadora, no pudiendo ser nunca un modelo exclusivo, puesto que la relación directa entre orientador-orientado, a pesar de que se vea favorecida por la aparición de nuevas técnicas y/o instrumentos, nunca podrá llegar a desaparecer. Estamos, pues, ante un modelo de intervención necesario en Orientación para poder hacer frente a los cambios, transformaciones, nuevas exigencias y demandas planteadas por la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

En relación con este aspecto, Rodríguez Espinar y otros (1993: 181-182) expresaban que “este modelo basado en sistemas y/o programas autoaplicables no eliminan la figura y las funciones del orientador. El orientador habrá de estar presente en el proceso desempeñando la función de consultor, aclarando dudas, resolviendo problemas, comentando algunas de las informaciones que se proporcionan y ayudando al sujeto en su labor de síntesis y de reflexión. Estos sistemas lo que pretenden es liberar al orientador de tareas informativas y le dejan más libre para desempeñar sus funciones de consulta y asesoramiento. Este modelo, plenamente realizado, puede contribuir en el desarrollo de las funciones de la interacción orientadora”.

6. Mapa de competencias de las TIC integradas en la Orientación Profesional

En la sociedad y contexto actual, tal y como se ha comentado en el capítulo correspondiente, es necesario que la ciudadanía en general adquiera una serie de competencias (personales, sociales y profesionales) de cara a lograr un óptimo desarrollo. A pesar de la exposición realizada en su momento, éstas, tomando como referencia la clasificación que Jacques Delors (1996) elaboró en su informe *La Educación encierra un tesoro*, han de referirse a los siguientes aspectos:

- **Aprender a ser:** El individuo ha de desarrollar su propia personalidad con el fin de ser capaz de actuar y llevar a cabo iniciativas con la mayor capacidad posible de autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- **Aprender a saber, conocer:** Los conocimientos que una persona posee deben compaginarse con el estudio de nuevos temas; aprendiendo a aprender para poder continuar, a lo largo de toda la vida, con el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Es imprescindible, hoy en día, el aprendizaje y la formación permanente.
- **Aprender a hacer,** de modo que las personas puedan resolver las diferentes situaciones y problemáticas que se les planteen.
- **Aprender a convivir, a vivir juntos,** intentando comprender a los demás y las diferentes situaciones que se presenten. Dentro de esta categoría, debe señalarse la importancia que, en la actualidad, adquiere el aprender a trabajar en equipo.

Además de todas estas competencias y habilidades, en la actualidad, existen otras no menos importantes y también consideradas imprescindibles, como aquéllas referidas al conocimiento de los idiomas y al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En relación con las competencias TIC, éstas se convierten en imprescindibles desde el momento en que estos recursos irrumpen en la totalidad de ámbitos sociales, lo que implica una serie de exigencias, como la necesidad de poseer unos conocimientos mínimos y el dominio de uso de tales herramientas.

Los Servicios de Orientación han de evolucionar considerablemente para poder afrontar todas aquellas demandas y exigencias que la sociedad actual plantea. De acuerdo con lo comentado en su momento, uno de los principales cambios a adoptar consiste en pasar de una concepción orientadora basada en intervenciones puntuales, fundamentalmente, durante el tránsito del mundo educativo al ámbito laboral, a una concepción en la que la Orientación posea un carácter permanente y, por tanto, se desarrolle a lo largo de la vida. Tomando como punto de partida esta concepción actual, surgen otras modificaciones, también características de esta disciplina: nuevas demandas, nuevos ámbitos de intervención, nuevas tipologías de destinatarios, etc.

El impacto provocado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito orientador, también ha tenido importantes repercusiones en los profesionales encargados de llevar a cabo dichas tareas, ya que se han transformado los roles y funciones que, tradicionalmente, desempeñaban, siendo ahora necesarios procesos de formación para lograr el desarrollo de las competencias, destrezas y habilidades exigidas. Son diversos los autores y estudiosos del tema que han hecho explícitos los roles y funciones que el orientador ha de desarrollar en el momento actual en el que nos encontramos.

Entre los nuevos roles y funciones que este colectivo de profesionales ha de asumir, debe hacerse especial hincapié, por la temática que nos ocupa en el presente estudio, en aquellos relacionados con las herramientas tecnológicas (TIC). Sanz y Sobrado (1998:43) señalaron que, dentro del nuevo rol profesional de los orientadores, estos han de “utilizar nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas, como son el vídeo, la informática, Internet, las redes de comunicación, etc”. Tomando como referente a Sanz y Sobrado (1998); Álvarez González y Rodríguez Espinar (2000); Sanz (2002); Sobrado y otros (2002b) y Sobrado (2002, 2004b), puede afirmarse que, actualmente y en un futuro inmediato, es necesario que el orientador, que ha de ser concebido como consultor, mediador, asesor, coordinador y agente de cambio, de cara a asumir el modelo de intervención tecnológico, desarrolle los siguientes roles y funciones en lo que a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere:

1º.- Conocer las principales herramientas y desarrollos tecnológicos diseñados específicamente para la acción orientadora (programas multimedia, orientación a través del Chat o videoconferencia), así como cualquier otro recurso que pueda ser de gran utilidad en los procesos de intervención puestos en marcha.

2ª.- Aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC de cara a la implementación de procesos orientadores.

3º.- Emplear la Red Internet como centro de recursos e información de cara a desarrollar e implementar acciones de orientación.

4º.- Usar Internet como medio de cooperación y colaboración con otros profesionales. Contacto con el entorno.

5º.- Generar espacios de comunicación (foros de discusión, chat, newsgroup, etc.).

6º.- Diseñar y elaborar materiales y programas de intervención basados en las TIC o que las incluyan como recursos a la hora de su implementación.

7º.- Buscar y preparar recursos y materiales tecnológicos adecuados para la Orientación, así como decidir el momento de su utilización y el modo de empleo.

8º.- Coordinar en los diferentes centros, instituciones y/o servicios de orientación el uso de las TIC cuando pongan en práctica su acción orientadora.

9º.- Fomentar, a través del uso de recursos y herramientas tecnológicas, la innovación y el cambio en los procesos y acciones de orientación que se desarrollen.

10º.- Fomentar en los Servicios de Orientación, en los orientadores que desempeñan en ellos su labor profesional, en los usuarios del servicio y en los demás agentes implicados el uso y las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

11°.- Asesorar sobre los diferentes recursos existentes, con el propósito de lograr, de este modo, un uso eficaz y eficiente de los mismos en la búsqueda y recuperación de la información.

12°.- Fomentar y favorecer en los usuarios del servicio la asunción de competencias y destrezas TIC.

13°.- Motivar a los sujetos orientados: despertar la curiosidad y su interés. En el caso de los usuarios de la orientación a distancia, proporcionar apoyo y motivación continuada.

14°.- Fomentar actitudes necesarias en la sociedad actual: actitud positiva hacia las TIC, pero desde una perspectiva crítica.

15°.- Convertir la orientación en un proceso continuo y permanente a través de sistemas de comunicación basados en TIC, que ayuden a los usuarios a resolver los conflictos y problemáticas que surjan, que favorezcan la toma de decisiones, la auto-orientación y la autonomía en los procesos de toma de decisiones.

El perfil profesional actual exige nuevas competencias, habilidades y destrezas que permitan la utilización de estas herramientas en Orientación, ya que, llegado el momento de emplear tales recursos en las prácticas orientadoras (con el propósito de cumplir las funciones y roles anteriores), “no hay recetas únicas aplicables a todas las situaciones y contextos diversos. Por tanto, no hay métodos buenos, ni métodos malos” (Maiz 2004:11).

En lo que respecta a las competencias y habilidades TIC que ha de poseer el orientador, no existen muchas investigaciones al respecto, aunque sí se encuentran diversas aportaciones sobre esta temática.

Offer (1999) apunta una serie de competencias TIC, propias para el orientador, que han de combinarse y complementar aquellas otras que configuran el perfil profesional de dicha figura. Éstas son las siguientes:

- Diseño y creación de materiales y medios tecnológicos: páginas Web, recursos multimedia, etc.

- Empleo de las herramientas TIC en la totalidad de tareas que forman parte de su quehacer profesional.
- Conocimiento, análisis, catalogación y evaluación de los recursos tecnológicos existentes en relación con el ámbito orientador.
- Acceso rápido y eficaz a la información.
- Análisis y dominio de la información.
- Capacidad para generar nuevos conocimientos a partir de la información a la que se accede a través del uso de los diversos recursos y herramientas tecnológicas.

Según este mismo autor (Offer, 2003), complementan las competencias anteriores, unas habilidades básicas para lograr el dominio de las TIC, imprescindibles en el perfil profesional del orientador:

- Habilidad para usar el teclado.
- Habilidad para escribir a una velocidad mínima adecuada.
- Conocimiento, familiaridad y competencia con las siguientes TIC:
 - **Habilidades esenciales:** uso del procesador de textos, bases de datos, correo electrónico, chat, foros de discusión, exploradores de Web, instalación de programas y comprensión de las utilidades proporcionadas por los antivirus.
 - **Habilidades deseables:** empleo básico de presentaciones, creación de una página Web, descripción de la naturaleza de Internet y principales aspectos del funcionamiento de los equipos informáticos, utilización de videoconferencia, telefonía móvil para acceder a la Red, SMS e integración de los recursos tecnológicos en los procesos y acciones de Orientación.

Por su parte, Marqués (2000c) considera que la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en todos los ámbitos y sectores, así como en nuestros hábitos y costumbres cotidianas, implica la necesidad de asumir nuevas competencias para lograr, de este modo, un desarrollo óptimo a nivel personal y profesional. Las competencias básicas en TIC formuladas por dicho autor se desenvuelven en torno a los siguientes aspectos:

1. Toma de conciencia y actitudes positivas hacia las TIC, sus aportaciones en la sociedad actual, así como el impacto que éstas provocan.
2. Conocimiento básico de los sistemas informáticos: elementos hardware, software, nociones básicas de mantenimiento de equipos, etc.
3. Gestión básica del equipo: antivirus, por ejemplo.
4. Conocimiento y dominio de edición de textos: uso de procesadores de textos, diseño y elaboración de documentos personalizados, etc.
5. Búsqueda, valoración y selección de información en la Red Internet.
6. Comunicación a través de Internet: Chat, correo electrónico, foros de discusión, newsgroup, etc.
7. Tratamiento de la imagen y del sonido.
8. Creación y expresión multimedia: diseño y elaboración de páginas Web, entre otros.
9. Conocimiento básico de hojas de cálculo y bases de datos.

De estas competencias básicas en TIC, se derivarán otras más específicas referidas a la Orientación Profesional: Conocimiento de las aplicaciones TIC en el ámbito orientador, de materiales de interés disponibles en la Red, así como de las informaciones y demás servicios que ofrecen los portales de orientación existentes en Internet; planificación de

la labor orientadora integrando las TIC como medio instrumental en el marco de las actividades a desarrollar y aplicación de las herramientas tecnológicas en los procesos orientadores: creación de una página Web del centro, organización de acciones de orientación a distancia, aprovechamiento de los recursos existentes, etc.

Complementariamente a las competencias básicas en TIC presentadas en líneas anteriores, este mismo autor (Marquès, 2000c), consecuencia de la importancia que Internet posee en la sociedad actual, así como de las enormes potencialidades que este recurso ofrece en la totalidad de ámbitos y sectores, considera necesario el desarrollo, por parte de todos los profesionales, incluidos los orientadores, de una serie de habilidades relacionadas con la Red. Éstas son las siguientes:

- a) Conocer las características básicas de las infraestructuras y equipos informáticos necesarios para acceder a Internet, así como aspectos concretos del funcionamiento de las Redes.
- b) Utilizar las principales herramientas de Internet: navegadores, correo electrónico, chat, videoconferencia, listas de distribución, etc.
- c) Definir, de manera clara y concisa, en cada momento y situación, la información necesaria.
- d) Localizar la información que interesa y recuperarla con agilidad: conocer y saber emplear los buscadores, bibliotecas y bases de datos; realizar búsquedas por palabras; localizar listas de discusión, grupos de noticias y espacios Web sobre los temas buscados; resistir la tentación a la dispersión al navegar por la red, etc.
- e) Evaluar la calidad de la información obtenida. Entre los indicadores a tener en cuenta, deben destacarse el autor de la misma, el momento en que tuvo lugar la última actualización de los contenidos, la frecuencia de consultas, etc.

- f) Valorar la idoneidad de la información conseguida para ser utilizada en cada situación concreta. No basta con encontrar información, hay que saber elaborar conocimientos con ella y aplicarlos con posterioridad en la resolución de problemas y dificultades.
- g) Aprovechar las posibilidades de comunicación que ofrece Internet: correo electrónico, chat, listas de discusión, etc.
- h) Evaluar la eficacia y eficiencia de la metodología empleada en la búsqueda de información y en la comunicación establecida a través de la Red.

Como complemento a todos los aspectos vinculados con las TIC que los profesionales en general y los orientadores en particular han de asumir e interiorizar de cara a adquirir un perfil profesional adecuado al momento actual, existen unas actitudes que también han de ser adquiridas (Marquès, 2000c):

- Actitud abierta y crítica ante la sociedad actual y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (contenidos, instrumentos, posibilidades, etc.).
- Predisposición al aprendizaje y a la actualización permanente.
- Actuar con prudencia en el uso de las TIC (indagar la procedencia de los mensajes, evitar el acceso a la información conflictiva y/o ilegal, preservar los archivos críticos, etc.).
- Actitud abierta a la investigación en el entorno de trabajo de cara a fomentar, de este modo, el máximo aprovechamiento de las posibilidades y potencialidades que las herramientas tecnológicas ofrecen para el desarrollo de procesos y acciones de orientación.
- Actitud de escucha, atención y diálogo.
- Solidaridad, colaboración.

- Adaptación al cambio.

Cortés, A. (2005c) apunta, como complemento de todas las competencias tecnológicas mencionadas hasta el momento, la necesidad de:

- ✓ Emplear las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de acuerdo a unas normas éticas y de calidad.
- ✓ Analizar de modo crítico, reflexivo y ético los recursos tecnológicos.

En definitiva, no debe tratarse sólo de conocer y hacer uso de estas herramientas (saber y saber hacer), sino también de saber ser y saber estar ante ellas.

Uno de los estudios e investigaciones a destacar sobre las competencias básicas en TIC es el realizado por el “Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya” en colaboración con otras siete Comunidades Autónomas (Asturias, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, País Vasco y Región de Murcia) (2003), en el que se identifican treinta y nueve competencias básicas en TIC, agrupadas en once dimensiones. Éstas son las siguientes:

Cuadro 26. Competencias básicas en TIC

1.- CONOCIMIENTO DE LOS SISTEMAS INFORMÁTICOS (HARDWARE, REDES, SOFTWARE)
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los elementos básicos del ordenador y sus funciones. - Conectar los periféricos básicos del ordenador (impresora, ratón,...) y realizar su mantenimiento (papel, tinta de la impresora, etc.). - Conocer el proceso correcto de inicio y apagado de un ordenador. - Instalar programas (siguiendo las instrucciones de la pantalla o el manual).

2.- USO DEL SISTEMA OPERATIVO

- Conocer la terminología básica del sistema operativo (archivo, carpeta, programa, etc.).
- 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, etc.).
- Conocer distintos programas de utilidades (compresión de archivos y visualizadores de documentos,...).
- Saber utilizar recursos compartidos en una red (impresora, disco,...).

3.- BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE INFORMACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET

- Disponer de criterios para evaluar la fiabilidad de la información localizada.
- 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 para el trabajo que se desea realizar (no navegar sin rumbo).

4.- COMUNICACIÓN INTERPERSONAL Y TRABAJO COLABORATIVO EN REDES

- Conocer las normas de cortesía y corrección en la comunicación por 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, etc.).

5.- PROCESAMIENTO DE TEXTOS

- Conocer la terminología básica sobre editores de texto (formato de letra, párrafo, márgenes, etc.).
- Utilizar las funciones básicas de un procesador de textos (redactar documentos, almacenarlos e imprimirlos).
- Estructurar internamente los documentos (copiar, cortar y pegar).
- Dar formato a un texto (tipos de letra, márgenes,...).
- Insertar imágenes y otros elementos gráficos.
- Utilizar los correctores ortográficos para asegurar la corrección ortográfica.
- Conocer el uso del teclado.

6.- TRATAMIENTO DE LA IMAGEN

- Utilizar las funciones básicas de un editor gráfico (hacer dibujos y gráficos sencillos, almacenar e imprimir el trabajo).

7.- UTILIZACIÓN DE LA HOJA DE CÁLCULO
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la terminología básica sobre las hojas de cálculo (filas, columnas, celdas, datos y fórmulas, etc.). - Utilizar las funciones básicas de una hoja de cálculo (hacer cálculos sencillos, ajustar el formato, almacenar e imprimir,...).
8.- USO DE BASES DE DATOS
<ul style="list-style-type: none"> - Saber qué es y para qué sirve una base de datos. - Consultar bases de datos. - Introducir nuevos datos a través del formulario.
9.- ENTRETENIMIENTO Y APRENDIZAJE CON LAS TIC
<ul style="list-style-type: none"> - Controlar el tiempo que se dedica al entretenimiento con las TIC y su poder de adicción. - Conocer las múltiples fuentes de formación e información que proporciona Internet (bibliotecas, cursos, materiales formativos, prensa, etc.). - Utilizar la información de ayuda que proporcionan los manuales y programas.
10.- TELEGESTIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las precauciones que se tienen que seguir al hacer telegestiones monetarias, dar o recibir información,... - Conocer la existencia de sistemas de protección para las telegestiones (firma electrónica, privacidad, encriptación, lugares seguros, etc.)
11.- ACTITUDES GENERALES ANTE LAS TIC
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una actitud abierta y crítica ante las nuevas tecnologías (contenidos, entretenimiento,...). - Estar predispuesto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente. - Evitar el acceso a información conflictiva y/o ilegal. - Actuar con prudencia en las nuevas tecnologías (procedencia de mensajes, archivos críticos).

Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003: 27-30)

Una investigación más reciente, llevada a cabo en el período comprendido entre el 1 de diciembre de 2002 y el 30 de noviembre de 2005, es la desarrollada en el marco del Proyecto europeo "ICT Skills for Guidance Counsellors" (Habilidades TIC para los

Orientadores) [-www.ictskills.org-](http://www.ictskills.org), cuyo principal objetivo consistió en integrar las competencias y habilidades necesarias en el ámbito de la Orientación con aquellas otras vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Uno de los propósitos defendidos y promovidos en este proyecto fue la necesidad de que, complementariamente, a las competencias TIC de carácter genérico (uso de procesadores de texto, hojas de cálculo, Internet, etc.) que los profesionales de este ámbito han de poseer, adquieran otras mucho más específicas de cara a desarrollar e implementar los procesos y acciones de orientación. De este modo, se mejora la realización de estas tareas y procesos a través del uso de herramientas tecnológicas, al tiempo que se promueve el desarrollo e implementación de acciones más innovadoras.

En lo que respecta a las competencias específicas en TIC de cara a favorecer el desarrollo e implementación de las acciones orientadoras, dicho proyecto de investigación pretendía lograr la identificación de las mismas para, con posterioridad, servir de referente en el diseño e implementación de currículos, modelos y acciones formativas destinadas a promover, en los orientadores, la asunción e interiorización de tales competencias.

La tarea de identificar las competencias específicas con el propósito de favorecer la mejora de las acciones actuales o el desarrollo de otras de carácter más novedoso resulta ardua y compleja, consecuencia de los numerosos recursos tecnológicos existentes, así como de las diversas áreas de intervención específicas con sus correspondientes tareas (diagnóstico, asesoramiento y consulta, información, formación, investigación y evaluación, etc.).

Desarrolladas las diferentes fases y etapas que conforman el proyecto de investigación, se elaboró un mapa de competencias, en el que se recogen aquéllas propias de los orientadores que hacen uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, como recurso y como medio, de cara a poner en marcha y desarrollar servicios de orientación. El profesional de este ámbito puede emplear tales herramientas, como recurso dentro de su relación directa con el destinatario de la acción, de dos maneras: bien como instrumentos a emplear mientras ayuda a un sujeto, bien remitiendo a éste a una herramienta específica (por ejemplo, páginas Web) para ser utilizada por su cuenta. Por su parte, el técnico en orientación puede hacer uso de las TIC como medio, estableciendo, por ejemplo, una comunicación con el destinatario a través del correo electrónico, videoconferencia, etc.

Como consecuencia, el resultado logrado fue el diseño de un mapa de competencias relacionadas con los recursos y herramientas tecnológicas de cara a implementar acciones de orientación (Cogoi, C. (coord.): 2005b). Para ello, se elaboró una matriz en la que se incorporaron los siguientes elementos:

1. Siete áreas de orientación con sus correspondientes tareas, seleccionadas de aquéllas propuestas por la AIOEP (2003): evaluación; orientación educativa; desarrollo de la carrera profesional; asesoramiento; gestión de la información; investigación y evaluación, así como colocación.
2. Tres enfoques del uso de las TIC en el ámbito orientador: como recurso, como medio y para el desarrollo de materiales de orientación basados en TIC.
3. Ocho recursos tecnológicos: e-mail, chat, newsgroup, página Web, sms, teléfono, software y videoconferencia.

A continuación, se muestra una síntesis del mapa de competencias elaborado como resultado final del proyecto de investigación, tomando como referente las áreas, los enfoques y recursos mencionados.

Cuadro 27. Mapa de competencias TIC

Correo electrónico
<ul style="list-style-type: none">- Competencias relacionadas con tareas de Diagnóstico<ul style="list-style-type: none">✓ Capacidad para obtener información de cara a diagnosticar con exactitud las necesidades de los clientes. (M)- Competencias relacionadas con tareas de Orientación Educativa<ul style="list-style-type: none">✓ Capacidad de fomentar en los clientes del servicio el establecimiento de comunicaciones con el orientador a través del correo electrónico. (R)✓ Capacidad de responder a través de dicho recurso las necesidades de orientación de cada cliente. (M)- Competencias relacionadas con tareas de Desarrollo Profesional<ul style="list-style-type: none">✓ Capacidad de comunicarse a través del correo electrónico, de manera adecuada y con sensibilidad, con diferentes agentes de cara a llevar a cabo acciones de desarrollo profesional. (R)✓ Capacidad de usar el e-mail como apoyo en el desarrollo profesional de los clientes del servicio. (M)- Competencias relacionadas con tareas de Asesoramiento<ul style="list-style-type: none">✓ ---- Competencias relacionadas con la Gestión de Información<ul style="list-style-type: none">✓ Capacidad de ayudar a los clientes a solicitar información, consejo y orientación a través del uso del correo electrónico. (R)✓ Capacidad para ofrecer y transmitir información a través de dicho recurso. (M)- Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación<ul style="list-style-type: none">✓ Capacidad para realizar acciones de seguimiento de los progresos experimentados por el cliente a través del correo electrónico. (M)- Competencias relacionadas con el Empleo<ul style="list-style-type: none">✓ Capacidad para explicar al cliente cómo obtener información sobre ofertas de empleo desde otras fuentes informativas. (R)✓ Capacidad para entrenar/preparar al cliente en la búsqueda de empleo y ofertas de trabajo. (M)
<p>(R: recurso; M: medio; D: desarrollo)</p>

Chat

- **Competencias relacionadas con el Diagnóstico**

✓ ---

- **Competencias relacionadas con la Orientación Educativa**

- ✓ Capacidad de fomentar en los clientes del servicio el uso del Chat para el establecimiento de comunicaciones con el orientador. (R)
- ✓ Capacidad de ofrecer, a través del Chat, información individual y colectiva sobre temáticas concretas y específicas. (M)

- **Competencias relacionadas con el Desarrollo Profesional**

- ✓ Capacidad de hacer uso del Chat de cara a ofrecer a los usuarios del servicio ayuda en su desarrollo profesional. (M)

- **Competencias relacionadas con el Asesoramiento**

- ✓ Capacidad de usar el Chat en el desarrollo de tareas de orientación a nivel individual y grupal. (M)

- **Competencias relacionadas con la Gestión de Información**

- ✓ Capacidad de ofrecer información sobre temáticas concretas a individuos y grupos de sujetos a través del uso del Chat. (M)

- **Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación**

- ✓ Capacidad de emplear el Chat con los destinatarios del servicio de cara a llevar a cabo su seguimiento, así como la evaluación de sus respuestas y de las acciones desarrolladas. (M)

- **Competencias relacionadas con el Empleo**

- ✓ Capacidad de organizar una sesión de Chat con el objetivo de ofrecer ayuda a los clientes del servicio en lo que respecta a las habilidades necesarias para afrontar la búsqueda de empleo, así como para indagar y descubrir su experiencia profesional. (M)

News

- **Competencias relacionadas con el Diagnóstico**

✓ ---

- **Competencias relacionadas con la Orientación Educativa**

- ✓ Capacidad de ofrecer, a través de grupos de noticias, información sobre temáticas de orientación educativa. (M)

(R: recurso; M: medio; D: desarrollo)

News (continuación)

- Competencias relacionadas con el Desarrollo Profesional

✓ ---

- Competencias relacionadas con el Asesoramiento

- ✓ Capacidad de ofrecer ayuda a los clientes del servicio de cara a utilizar noticias ubicadas en los newsgroup con propósitos de orientación. (R)
- ✓ Capacidad de hacer uso de las noticias existentes en el grupo para realizar tareas de orientación individuales y grupales. (M)

- Competencias relacionadas con la Gestión de Información

- ✓ Capacidad de ofrecer, a través del uso de este recurso, información sobre temáticas específicas. (M)

- Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación

- ✓ Capacidad de utilizar los newsgroup para llevar a cabo el seguimiento de los clientes y para evaluar las respuestas y acciones realizadas por estos. (M)

- Competencias relacionadas con el Empleo

- ✓ Capacidad para entrenar a un sujeto o grupo de personas en las habilidades necesarias para llevar a cabo la búsqueda de empleo e indagar en su experiencia profesional. (M)

Páginas Web

- Competencias relacionadas con el Diagnóstico

- ✓ Capacidad de hacer uso de los recursos on-line para diagnosticar las necesidades de los clientes. (R)
- ✓ Capacidad de explicar a los usuarios del servicio las posibilidades que ofrecen las herramientas on-line para realizar su autoevaluación. (R)
- ✓ Capacidad para diseñar on-line formas de llevar a cabo la autoevaluación. (D)

- Competencias relacionadas con la Orientación Educativa

- ✓ Capacidad de emplear las páginas Web (especializadas y de instituciones oficiales) como recurso para acceder a grandes fuentes de información, pudiendo ofrecer la relativa a la oferta educativa y formativa existente en los diferentes niveles educativos. (R)
- ✓ Capacidad de enseñar a los usuarios cómo explorar las páginas Web existentes de cara a obtener información de utilidad para ellos. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar una página Web destinada a Orientación Educativa. (D)

(R: recurso; M: medio; D: desarrollo)

Páginas Web (continuación)

- Competencias relacionadas con el Desarrollo Profesional

- ✓ Capacidad de localizar y usar las páginas Web relevantes que existen de cara al desarrollo de la carrera del sujeto. (R)
- ✓ Capacidad para hacer uso de los foros relacionados con el desarrollo profesional. (R)
- ✓ Capacidad de explicar y demostrar a los clientes del servicio el uso que pueden hacer de los recursos de orientación existentes en las páginas Web. (R)
- ✓ Capacidad de hacer uso de los foros de cara a ofrecer ayuda en el proceso de desarrollo profesional. (M)
- ✓ Capacidad de diseñar una página Web que ofrezca la posibilidad de contactar y establecer comunicaciones con el colectivo de usuarios. (D)

- Competencias relacionadas con el Asesoramiento

- ✓ Capacidad para localizar espacios Web con recursos informativos on-line y herramientas de orientación de buena calidad durante el desarrollo de entrevistas de orientación individuales y grupales. (R)
- ✓ Capacidad de explicar a los usuarios las posibilidades de uso que ofrecen los recursos de orientación existentes en la Web. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar herramientas de autoayuda para espacios Web destinados al asesoramiento. (D)

- Competencias relacionadas con la Gestión de Información

- ✓ Capacidad de emplear y seleccionar páginas Web en las tareas de búsqueda y localización de información oficial, así como para propósitos administrativos. (R)
- ✓ Capacidad de ayudar a los clientes a encontrar y usar información disponible en las páginas Web por sí mismos. (R)
- ✓ Capacidad para crear contenidos para las páginas Web de información y vías de investigación para navegar en la Red. (D)

- Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación

- ✓ Capacidad para explicar a los clientes cómo hacer uso de las herramientas de evaluación. (R)
- ✓ Capacidad para planificar en una página Web una sección de evaluación. (D)

- Competencias relacionadas con el Empleo

- ✓ Capacidad de emplear los recursos informativos on-line de cara a ofrecer ofertas de trabajo y colocación. (R)
- ✓ Capacidad para buscar las oportunidades de empleo con el cliente. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar en la página Web una sección destinada a ofertas de empleo y experiencias laborales. (D)

SMS (Servicio de Mensajes Cortos)

- Competencias relacionadas con el Diagnóstico

- ✓ ---

- Competencias relacionadas con la Orientación Educativa

- ✓ Capacidad de formular preguntas breves referidas a los clientes en instituciones educativas, principalmente escuelas. (M)

(R: recurso; M: medio; D: desarrollo)

SMS -Servicio de Mensajes Cortos- (continuación)

- Competencias relacionadas con el Desarrollo Profesional

- ✓ Capacidad de hacer uso de los SMS para ayudar al cliente en su desarrollo profesional. (M)

- Competencias relacionadas con el Asesoramiento

- ✓ ---

- Competencias relacionadas con la Gestión de Información

- ✓ Capacidad de emplear SMS para informar a los clientes sobre temáticas específicas. (M)

- Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación

- ✓ Capacidad de preparar/formar al sujeto haciendo uso de SMS. (M)

- Competencias relacionadas con el Empleo

- ✓ Capacidad de ofrecer a las personas, a través del envío de SMS, información sobre ofertas de empleo existentes en los centros de trabajo adecuadas a su perfil profesional. (M)

Teléfono

- Competencias relacionadas con el Diagnóstico

- ✓ Capacidad para obtener información sobre el cliente de cara a completar el diagnóstico realizado a través de otros medios, recursos y/o herramientas. (M)

- Competencias relacionadas con la Orientación Educativa

- ✓ Capacidad de ofrecer, a través del teléfono, orientación educativa y/o estándar al sujeto. (M)

- Competencias relacionadas con el Desarrollo Profesional

- ✓ Capacidad de hacer uso de este recurso para ayudar al sujeto en su desarrollo profesional. (M)

- Competencias relacionadas con el Asesoramiento

- ✓ Capacidad para organizar una teleconferencia con el objetivo de desarrollar una sesión grupal de orientación sobre una temática específica. (M)
- ✓ Capacidad de realizar, a través del teléfono, una entrevista de orientación. (M)
- ✓ Capacidad de llevar a cabo el seguimiento del sujeto mediante una entrevista telefónica. (M)

(R: recurso; M: medio; D: desarrollo)

Teléfono (continuación)

- Competencias relacionadas con la Gestión de Información

- ✓ Capacidad de ofrecer, a través de este recurso, información habitual y/o estándar al cliente. (M)

- Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación

- ✓ Capacidad de hacer uso del teléfono para realizar el seguimiento del sujeto y evaluar las acciones desempeñadas por estos. (M)

- Competencias relacionadas con el Empleo

- ✓ Capacidad para entrenar/preparar al sujeto en la búsqueda de trabajo a través del establecimiento de llamadas telefónicas. (M)

Software

- Competencias relacionadas con el Diagnóstico

- ✓ Capacidad de hacer uso de un software de diagnóstico. (R)
- ✓ Capacidad para diseñar un software de diagnóstico en orientación. (D)

- Competencias relacionadas con la Orientación Educativa

- ✓ Capacidad de utilizar bases de datos on-line para ofrecer consejo/asesoramiento educativo a los clientes sobre cursos disponibles. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar un paquete de programas informáticos para desarrollar acciones de orientación educativa. (D)

- Competencias relacionadas con el Desarrollo Profesional

- ✓ Capacidad de usar este recurso para mejorar/reforzar el aprendizaje sobre el desarrollo profesional. (R)
- ✓ Capacidad de demostrar el uso de softwares de cara a implementar acciones de desarrollo profesional a nivel individual y grupal. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar un software para llevar a cabo acciones de orientación interactiva con sujetos. (D)

- Competencias relacionadas con el Asesoramiento

- ✓ Capacidad de utilizar y manejar tests psicométricos y otras pruebas on-line. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar paquetes de software sobre orientación. (D)

- Competencias relacionadas con la Gestión de Información

- ✓ Capacidad para manejar paquetes informáticos (programas) de información y bases de datos. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar softwares de información y bases de datos. (D)

(R: recurso; M: medio; D: desarrollo)

Software (continuación)

- Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación

- ✓ Capacidad para emplear softwares para valorar las competencias de los clientes, sus experiencias, etc. (R)
- ✓ Capacidad de planificar un software para el desarrollo de tareas de evaluación. (D)

- Competencias relacionadas con el Empleo

- ✓ Capacidad de hacer uso de bases de datos sobre puestos de trabajo vacantes acordes a las necesidades de los clientes. (R)
- ✓ Capacidad de diseñar un paquete software (programas informáticos) para acceder a ofertas de trabajo y experiencias de empleo. (D)

Videoconferencia

- Competencias relacionadas con el Diagnóstico

- ✓ Capacidad de usar las sesiones de videoconferencia con servicios locales especializados cuando existan situaciones de evaluación que requieran referencias. (R)

- Competencias relacionadas con la Orientación Educativa

- ✓ Capacidad de permitir a los clientes del servicio el establecimiento de comunicaciones a través del vídeo. (R)
- ✓ Capacidad de organizar una sesión de videoconferencia con orientadores a distancia para llevar a cabo una entrevista de orientación individual o grupal. (R)
- ✓ Capacidad de organizar con los clientes una sesión de videoconferencia individual o grupal, pública o privada con propósitos de orientación educativa. (M)

- Competencias relacionadas con el Desarrollo Profesional

- ✓ ---

- Competencias relacionadas con el Asesoramiento

- ✓ Capacidad de organizar una sesión de videoconferencia con orientadores a distancia con el propósito de llevar a cabo una entrevista de orientación, bien sea de carácter individual o grupal. (R)
- ✓ Capacidad de organizar con los clientes una sesión de orientación individual y/o grupal, pública o privada por medio de la videoconferencia. (M)

- Competencias relacionadas con la Gestión de Información

- ✓ Capacidad de organizar una sesión de videoconferencia con profesionales de la orientación a distancia para proporcionar información y orientación individual o grupal. (R)
- ✓ Capacidad de organizar una sesión informativa pública o privada, individual y/o grupal con los clientes haciendo uso de la videoconferencia. (M)

- Competencias relacionadas con la Investigación y Evaluación

- ✓ Capacidad de realizar, a través de la videoconferencia, el seguimiento de los clientes del servicio. (M)

- Competencias relacionadas con el Empleo

- ✓ Capacidad de organizar una sesión de videoconferencia con empleadores para responder a las cuestiones planteadas por los participantes en acciones formativas. (R)
- ✓ Capacidad de organizar una sesión de videoconferencia con empleadores para llevar a cabo una entrevista a distancia con futuros empleados o con propósitos de preselección. (R)

(R: recurso; M: medio; D: desarrollo)

Fuente: Cogoí, C. (coord.): 2005b

7. Impacto y aplicaciones de las TIC en Orientación Profesional

Las telecomunicaciones, los medios de comunicación y el resto de instrumentos que conforman las TIC han impulsado, en los últimos años, rápidos cambios de carácter social, económico, cultural, etc. Estas transformaciones han tenido sus influencias en los diferentes ámbitos y sectores de nuestras vidas, por lo que el sector de la Orientación Profesional no ha permanecido ajeno y se ha visto salpicado por tales mutaciones.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, desde hace años, han ido penetrando en los diferentes sectores y aunque, en numerosas ocasiones, aún no estemos familiarizados con ellas, deben considerarse, de una vez por todas, elementos habituales y propios del momento actual. De manera muy similar a lo acontecido en otros sectores, existe la tendencia a que, poco a poco, los recursos tecnológicos estén más presentes en Orientación, lo que implica que este ámbito de intervención y los profesionales que desenvuelven en él su labor estén inmersos en un proceso de cambio y transformación, por lo que deben afrontar los nuevos retos, adaptarse a las exigencias y demandas que la sociedad actual plantea y adoptar nuevos roles y funciones. En consecuencia, la Orientación Profesional ha de seguir un ritmo paralelo al experimentado por la sociedad en general, de modo que los cambios que, día a día, se producen sean asumidos de forma efectiva, sin provocar desconexiones entre el contexto social, económico, cultural, etc. y el ámbito de la orientación.

Por tanto, aquellos instrumentos y herramientas que, desde hace años, han producido y, aún hoy, siguen produciendo múltiples modificaciones en todos los ámbitos de nuestra vida, son los mismos que implican cambios en los procesos de orientación, favoreciendo, paralelamente, la posibilidad de ofrecer servicios orientadores mucho más acordes con las demandas y necesidades formuladas socialmente.

Las TIC, consecuencia de las numerosas posibilidades que ofrecen, pueden desempeñar un papel importante en el ámbito orientador. Sin embargo, dichas herramientas, al igual que sucede con aquéllas de carácter no tecnológico, han de concebirse como soporte o elemento de apoyo de los procesos orientadores puestos en marcha, no suponiendo, en ningún momento, la sustitución de la relación directa que, en determinados momentos, es imprescindible mantener entre orientador y sujeto orientado.

Tomando como referente lo comentado hasta el momento, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han provocado un impacto en el ámbito orientador, del cual destacan los siguientes aspectos:

- Introducción de las TIC en el ámbito de la Orientación Profesional.
- Utilización de las múltiples posibilidades y potencialidades que ofrecen.
- Entornos de orientación a distancia.
- Cambios en el perfil profesional de los orientadores.
- Necesidad de desarrollar nuevas competencias y habilidades tecnológicas (se requieren nuevos conocimientos y destrezas).
- Formación continua para afrontar los cambios.

De todos estos factores, uno de ellos debe ser considerado el causante de todos los demás, la introducción de instrumentos TIC en el desarrollo de los procesos de orientación, lo que ha provocado la aparición de numerosas posibilidades, todas ellas de carácter innovador, convirtiéndose, poco a poco, en recursos indispensables e, incluso, imprescindibles.

Son múltiples las potencialidades que estos recursos ofrecen (este aspecto será comentado en páginas posteriores) pero, sin embargo, uno de los factores más importantes, consecuencia de la introducción de las TIC en el ámbito orientador, es la posibilidad de desarrollar y poner en práctica procesos de orientación a distancia, también conocidos bajo la denominación de orientación virtual.

En lo que respecta a la presencia e implicación de las TIC en Orientación, existe un debate en torno a una serie de cuestiones: potencialidades y limitaciones de estos recursos, calidad de los servicios ofertados, competencias requeridas en los orientadores para hacer uso de las mismas, etc. Existen, también, posturas diversas, contradictorias entre sí, en lo referente a la relación existente entre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Orientación, derivando éstas en dos enfoques claramente diferenciados.

El primero de ellos concibe las herramientas tecnológicas como recursos o instrumentos que han de estar a disposición de los técnicos en orientación, favoreciendo, de este modo, el desarrollo de sus tareas y logrando, en consecuencia, un aumento de la efectividad de las mismas, así como un incremento de la calidad de los servicios

ofertados. Sin embargo, a pesar de los aspectos que se ven favorecidos por el uso de dichos instrumentos, estos también implican la asunción de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, lo que provoca la ruptura de esquemas de trabajo mucho más tradicionales y, en consecuencia, la aparición de ciertas dificultades a la hora de introducir estas herramientas en el quehacer diario de estos profesionales.

Por otra parte, existe un segundo enfoque que considera las TIC como nuevas problemáticas, lo que conlleva que los procesos y acciones orientadoras deben cambiar totalmente para poder cumplir con las funciones encomendadas y para poder afrontar los retos planteados por la sociedad actual. Por tanto, desde este enfoque, se plantea el interrogante de descubrir en qué medida ha de cambiar esta disciplina para afrontar la totalidad de aspectos renovados y poder cumplir con el desarrollo de las tareas encomendadas. En definitiva, desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos suponen una gran amenaza a la Orientación en general.

A pesar de la existencia de estos dos enfoques, en cierto modo, contradictorios entre sí, el impacto de estos medios y las exigencias propuestas por el nuevo entramado social se hace notar en la totalidad de ámbitos y sectores, aunque muchas de las transformaciones acontecidas no sean una consecuencia directa de la tecnología, sino de los cambios que ésta ha provocado en el sistema social en general. En base a esto, las TIC ofrecen diversas aplicaciones, las cuales dependerán, básicamente, de los objetivos que pretendamos conseguir en los procesos de orientación, los medios y recursos a nuestra disposición y de los usuarios implicados en dichos procesos.

Previamente a la exposición de las posibles aplicaciones de las TIC en Orientación, debe apuntarse que, al igual que sucede con otros recursos e instrumentos, las herramientas tecnológicas presentan sus ventajas y limitaciones. Haciendo referencia, en primer lugar, a los aspectos positivos que dichos medios ofrecen en el ámbito orientador, Repetto y Malik (1998) y, posteriormente, Repetto (2002) destacaron los siguientes:

- Facilitan la recuperación y almacenamiento de ingentes cantidades de información.
- A través de programas asistidos por ordenador, ofrecen apoyo en el desarrollo de cuestiones y aspectos propios de la Orientación.

- Posibilitan el establecimiento de comunicaciones entre profesionales y entre estos y los destinatarios de la acción orientadora (correo electrónico, foros de discusión, etc.).
- Fomentan la investigación a través de búsquedas bibliográficas, del acceso a documentos remotos, del análisis de información, etc.
- Ofrecen nuevos métodos de formación (educación a distancia), a través de los cuales los orientadores pueden adquirir nuevos conocimientos y destrezas.

Marín y Rodríguez Espinar (2001) destacan las siguientes ventajas:

- Favorecen el diseño, administración y corrección de tests y pruebas informatizadas.
- Poseen gran capacidad para buscar, organizar y almacenar la información.
- Favorecen la adaptación a la atención a la diversidad.
- Incrementan la motivación de los clientes del servicio orientador y de los destinatarios de las acciones de orientación desarrolladas.
- Soporte para llevar a cabo acciones de orientación guiada (autoorientación) y personalizada.
- Posibilitan la investigación dentro del ámbito orientador.

Por su parte, Sobrado y otros (2002b) destacan las siguientes posibilidades en lo que a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere:

- Favorecen el acceso a grandes y completas fuentes de información.
- Se facilita a tipologías muy diversas de usuarios, propias del contexto en el que se encuentra inmerso el servicio, el acceso a la orientación.

- Fomentan el desarrollo de acciones formativas a distancia, lo que favorece el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas.

Tomando como referente las aportaciones realizadas por los autores mencionados en líneas anteriores, así como las formuladas por Marco (1995); Álvarez González (1999) y Pantoja (2004), se considera, desde una perspectiva personal, que las principales potencialidades que las TIC ofrecen al ámbito orientador son las siguientes:

- ✓ Fácil acceso a fuentes de información completas y diversas (sitios Web, portales de orientación, etc.). De este modo, se supera cualquier tipo de obstáculo, fundamentalmente las barreras geográficas, pudiendo acceder, en cualquier momento y lugar, a la información deseada. La enorme cantidad de información que nos ofrecen sirve, a un tiempo, para liberar al orientador de algunas tareas (sobre todo de carácter informativo), disponiendo, en consecuencia, de mayor tiempo para aquéllas que requieren una atención mucho más personalizada.
- ✓ Fomentan el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje y de habilidades de búsqueda, localización, selección, valoración y organización de la información.
- ✓ Adaptación de la información a los usuarios.
- ✓ Canal de comunicación a través de diversas modalidades, favoreciendo, de este modo, la comunicación interpersonal; el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas, información, materiales, etc.
- ✓ Colaboración entre diferentes y diversos agentes inmersos en la comunidad: centros educativos, organizaciones e instituciones, empresas,... Posibilidad, por tanto, de un acercamiento interdisciplinar.
- ✓ Acceso a módulos formativos a distancia (videoconferencia, televisión digital, retransmisiones de radio y televisión), favorecedores del aprendizaje permanente y continuo.

- ✓ Creación de nuevos entornos de orientación on-line: Orientación a distancia (sitios Web, correo electrónico, videoconferencia, etc.), lo que permite acercar este tipo de acciones a mayor número de personas y a tipologías de usuarios muy diversas. Estos nuevos entornos eliminan las exigencias de coincidencia espacio-temporal, propias de servicios tradicionales, por lo que, en la actualidad, gozan de mayor flexibilidad.
- ✓ Mejora del funcionamiento de los procesos y servicios de orientación existentes. Servicios de mayor calidad.
- ✓ Mayor motivación de los usuarios de los servicios.
- ✓ Favorecen el conocimiento de uno mismo.

Sin embargo, al margen de todas estas ventajas, es necesario, a un tiempo, conocer los inconvenientes y limitaciones que pueden derivarse tanto de las herramientas tecnológicas como del uso de las mismas en Orientación.

Repetto y Malik (1998) realizaron al respecto las siguientes aportaciones:

- El uso de recursos tecnológicos en el desarrollo de entrevistas de orientación puede provocar que éstas sean excesivamente directas.
- Tendencia a sobrevalorar los resultados obtenidos.
- Riesgo de descuidar aspectos básicos de la comunicación.
- Puede provocar ambigüedad.
- La interacción directa, cara a cara, entre orientador y sujeto orientado se reduce considerablemente.

Cabero (2003) señala una serie de problemas que deben tomarse en consideración con el propósito de evitar los efectos contrarios a los deseados con la introducción y uso de las TIC en los procesos de orientación. Estos son:

- Escasa formación por parte de los técnicos en orientación en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere.
- Limitado acceso a las herramientas tecnológicas por parte de los orientadores y los destinatarios de las acciones de orientación.
- En ocasiones, la información disponible en Internet se caracteriza por una escasa veracidad y falta de calidad y relevancia.
- Gran desconocimiento de las posibilidades ofrecidas por las TIC en orientación como consecuencia de las escasas experiencias existentes en lo que respecta a su utilización en dicho ámbito de intervención.

Por su parte, Sobrado (2004b) apunta una serie de inconvenientes relacionados con el asesoramiento y la orientación a distancia:

- No todos los sujetos tienen acceso a los equipos informáticos o a Internet, lo que puede provocar nuevas formas de discriminación.
- Uso inadecuado de estos instrumentos o falta de conocimientos en lo que respecta a su utilización.
- Dificultad para comprobar el grado de veracidad que posee la información ofrecida por Internet.
- Falta de contactos directos, cara a cara, entre orientador y sujeto orientado, lo que provoca el olvido de aspectos importantes en las relaciones, como por ejemplo el lenguaje corporal, de gran importancia al analizar las respuestas ofrecidas por el sujeto y para realizar evaluaciones físicas, psicológicas y/o fisiológicas.

En síntesis, tal y como se ha realizado al abordar las potencialidades que las herramientas tecnológicas ofrecen en orientación, a continuación, desde una perspectiva

personal, se señalan las principales limitaciones o desventajas de estos instrumentos en dicho ámbito de intervención:

- ✓ Necesidad de contar con una infraestructura tecnológica adecuada.
- ✓ No todas las personas y colectivos tienen acceso a estas herramientas. Riesgo de exclusión social y, con ello, aparición de nuevas desigualdades (Brecha digital).
- ✓ Constante actualización y mantenimiento de los equipos informáticos, lo que supone una cantidad importante de recursos económicos.
- ✓ Escasez de materiales de Orientación Profesional disponibles en la Red.
- ✓ Desconocimiento de las enormes posibilidades de las TIC en el ámbito orientador.
- ✓ Escasa formación de los orientadores y de los usuarios de los servicios en Tecnologías de la Información y de la Comunicación, lo que dificulta un uso efectivo de las mismas y el aprovechamiento de las múltiples potencialidades que ofrecen.
- ✓ Los orientadores no poseen las competencias necesarias para favorecer la integración de estas herramientas en el desarrollo de su profesión.
- ✓ Falta de experiencia en el uso de estos recursos.
- ✓ Poca fiabilidad de algunas fuentes de información.
- ✓ No todos los procesos de orientación, ni todas las tareas orientadoras pueden desarrollarse a través de la Red.
- ✓ Pérdida de aspectos a evaluar ante la falta de contacto físico (cara a cara) en las acciones de orientación a distancia.

A pesar de la existencia de aspectos negativos en lo que respecta a la integración y uso de las TIC en los procesos de orientación, se debe afirmar que una de sus principales ventajas es la posibilidad de una nueva forma de hacer orientación, basada en el concepto de “flexibilidad”. De este modo, se pueden combinar las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica que ofrecen estas tecnologías, pudiendo ofrecer respuestas diferenciadas en función de las características y demandas de los usuarios. Esta flexibilidad implica: flexibilidad espacial y temporal para la interacción y recepción de información, para la interacción con diferentes códigos, para la selección del tipo de comunicación a establecer, etc.

A pesar de que las TIC pueden suministrar instrumentos que favorecen el desarrollo de los procesos orientadores; la colaboración e implicación de otros agentes; los medios necesarios para acercar la orientación a cualquier lugar, contribuyendo, de este modo, a superar las desigualdades existentes; su utilización dependerá siempre de los conocimientos y de la capacidad crítica que posean los orientadores y los sujetos orientados. Igualmente, el uso que se haga de ellos se verá condicionado por una serie de variables. Antes de pensar en qué medio se va a utilizar, hay que plantearse quiénes son los destinatarios de la acción, qué se pretende conseguir y cómo se va a intervenir.

Como consecuencia de todos los aspectos comentados hasta el momento, sin perder de vista los cambios y transformaciones que tienen lugar en la sociedad actual, se precisa la asunción de nuevos roles y funciones por parte de los orientadores, lo que implica el establecimiento de sistemas de formación relacionados con el manejo, uso y aprovechamiento de estas herramientas, ofreciendo y proporcionando, a un tiempo, los recursos oportunos para lograr la plena integración de estos medios en el ámbito orientador.

7.1. Principales aplicaciones

A lo largo del presente capítulo, se ha realizado una clarificación conceptual del término Tecnologías de la Información y de la Comunicación, la clasificación y descripción de las principales herramientas tecnológicas existentes en el momento actual, sus aportaciones y debilidades, así como el impacto que dichos recursos, en líneas generales, han provocado en el ámbito objeto de estudio en el presente trabajo de investigación.

Aclarados todos estos aspectos previos, el objetivo del presente apartado es describir los usos y aplicaciones más significativos que dichas herramientas pueden favorecer en el ámbito orientador.

Durante los últimos años, las TIC han ofrecido múltiples posibilidades de cara a desarrollar y favorecer la implementación de las tareas propias de este ámbito de intervención. De este modo, parece ir consolidándose un nuevo modelo, en ocasiones, puesto en duda, de acuerdo con lo comentado en páginas anteriores. Concretamente, se hace referencia al modelo de intervención tecnológico.

La informática e Internet son las tecnologías que mayor número de soportes, recursos y medios han ofrecido en los últimos tiempos. Sin embargo, a pesar de que éstas puedan considerarse el motor de la revolución tecnológica experimentada, llegando a ser consideradas como de última generación, existen otras no tan novedosas pero, también, con un gran potencial en el ámbito de la orientación: televisión, telefonía y/o vídeo, entre otras.

Por tanto, de ahora en adelante, se realiza una descripción de las principales aplicaciones que estas herramientas pueden ofrecer en orientación, destacando, sólo, aquellas consideradas, en principio, como más significativas, puesto que la descripción de todas y cada una de ellas resultaría una tarea compleja e, incluso, difícil de abordar, ya que existen infinidad de aplicaciones en función del recurso o instrumento a emplear, del destinatario de la acción, de la finalidad que se pretenda conseguir, etc.

Previamente a la descripción de los posibles usos de las TIC en orientación, cabe apuntar que diferentes autores han realizado sus aportaciones en lo que respecta a las aplicaciones de estas herramientas en dicho ámbito de intervención.

Sobrado y otros (2002b) identifican los siguientes usos en el marco de las actividades orientadoras:

- **Plataformas y sitios Web:** Ofrecen múltiples recursos, información a todos los niveles (local, comarcal, regional, nacional y/o internacional), servicios de orientación a distancia, etc.
- **Correo Electrónico y Chat:** De gran utilidad para realizar orientación a distancia, establecer contactos entre técnicos en orientación, implicar a diferentes agentes en el desarrollo de tareas y temáticas comunes, etc.

- **Videoconferencia**, favorecedora de la asistencia técnica y orientación a distancia, de acciones formativas, de actualización y reciclaje profesional, entre otras.
- **Listas de discusión, newsgroup y audioconferencia** de interés para favorecer la colaboración entre orientadores.
- **Internet (Web y buscadores)**: Muy útil para acceder a enormes fuentes de información, llevar a cabo la búsqueda y selección de la misma, así como para la formación y el reciclaje profesional.
- **Teletexto, programas televisivos y/o radiofónicos**: De interés para difundir información a aquellas personas inmersas en procesos de orientación a distancia.
- **Televisión digital**: Útil para difundir información y poner en marcha acciones de orientación a distancia.

Por su parte, Repetto (2002) identifica una serie de tecnologías por la utilidad que éstas presentan en el ámbito orientador. Éstas son las que se enumeran a continuación:

- **Programas informáticos o de ordenador**: Tomando como referencia las aportaciones formuladas por Watts y otros (1993), clasifica dichos recursos en: perfiles ocupacionales; tests psicométricos; sistemas de obtención de información; procesadores de texto; juegos y simulaciones relacionadas con el trabajo; ayuda a la toma de decisiones y programas de búsqueda de empleo.
- **Sistemas de aprendizaje integrados** (Choices, Discover, por ejemplo), basados en programas cuyo principal objetivo es autoevaluar las diferentes dimensiones que conforman la personalidad del sujeto: intereses, aptitudes, valores, etc.
- **Herramientas telemáticas**, ofrecidas por Internet, a través de las cuales se implementan las enormes posibilidades de comunicación y obtención e intercambio de información. Destaca los siguientes recursos:

- **Correo electrónico:** Favorece el establecimiento de contactos y el intercambio de información y datos entre orientador y sujeto orientado, entre técnicos de orientación, así como entre agentes implicados en la acción orientadora. Posibilita, a un tiempo, la superación de las barreras espacio-temporales, propias de herramientas más tradicionales.
- **Páginas Web,** propiedad de organismos públicos, entidades privadas, empresas, instituciones, etc., a través de las cuales se ofrecen grandes cantidades de información y se posibilita el acceso a la misma, independientemente del momento y lugar en el que nos encontremos.
- **Videoconferencia:** De gran utilidad para poner en marcha acciones orientadoras o de información destinadas a grupos de personas.

Cogoi ha llevado a cabo diversas investigaciones en lo que respecta a las utilidades de las TIC en Orientación, a pesar de haber centrado sus esfuerzos en describir las posibilidades que, en dicho ámbito de intervención, ofrece la videoconferencia. De acuerdo con la autora (Cogoi, 2002), esta herramienta presenta las siguientes aplicaciones:

- Favorece la comunicación entre socios ubicados en lugares alejados geográficamente, con el propósito de reforzar las relaciones interpersonales u organizar actividades propias de un proyecto común.
- Posibilita el desarrollo de tareas informativas.
- Ofrece la posibilidad de que los orientadores lleven a cabo acciones de formación.
- De gran utilidad para desarrollar tareas de orientación/ asesoramiento individual o grupal.

- Medio para desarrollar entrevistas, independientemente de la tipología y la finalidad que se pretenda conseguir con las mismas (selección de personal, consulta a expertos, por ejemplo).

Santana (2003) identifica las siguientes tecnologías, consideradas de gran utilidad en el ámbito orientador:

- **Ordenador:** Desde el punto de vista de la autora, este medio presenta diferentes etapas en lo que respecta a su uso en orientación. En un primer momento, se empleaba para procesar los datos referidos a los perfiles de los sujetos. Con posterioridad, a través de ellos, se llevaban a cabo entrevistas estructuradas, almacenamiento de datos y desarrollo de estrategias de búsqueda de información en base a la toma de decisiones de los sujetos. Finalmente, en un momento posterior, se elaboraban e implementaban programas sistemáticos de intervención y desarrollo vocacional.
- **Programas informáticos de Orientación:** DISCOVER (ofrece asistencia en el área personal, ocupacional,... del sujeto); CHOICES (proporciona información sobre intereses, aptitudes o valores), ambos propios del contexto internacional; SAVI-2000 (evalúa los intereses, aptitudes y preferencias, entre otros aspectos, de la persona) y SIOP (adaptación del Choices), propios estos últimos del contexto español.
- **Internet,** donde destacan los siguientes servicios:
 - **Web:** De utilidad para obtener e intercambiar información de cara a una posterior toma de decisiones.
 - **Correo electrónico:** Favorece intercambios entre orientadores, así como la atención a aquellas personas implicadas en los procesos de orientación a distancia.
 - **Listas de distribución:** Posibilitan el establecimiento de contactos entre personas que poseen un interés común sobre una temática específica.

- **Chat:** Favorece la comunicación entre profesionales y asesoramiento o información a personas sobre aspectos concretos.
- **Foros de discusión:** Abarcan áreas de discusión sobre diversas temáticas relacionadas con la orientación.

Otra de las clasificaciones formuladas sobre las herramientas tecnológicas con aplicabilidad en orientación es la realizada por Pantoja (2001b y 2004), quien destaca los siguientes recursos:

- **Vídeo:** Favorece el tratamiento de determinados aspectos del ámbito orientador: desempleo, valores, profesiones, oficios y roles propios de cada uno de ellos, etc.
- **Televisión:** A través de diversos servicios, como es el caso del teletexto, se ofrece información sobre acciones formativas, bolsas de empleo, etc.
- **Ordenador:** Posibilita el desarrollo de múltiples tareas: elaboración de documentos e informes; diseño de presentaciones; desarrollo de programas específicos (aplicación y corrección de pruebas, por ejemplo); organización de la información; etc.
- **CD/DVD:** Potentes soportes de almacenamiento de información que permiten, entre otras utilidades, la integración de archivos de todo tipo de gran utilidad para dar a conocer diferentes salidas vocacionales y profesionales, para preparar una entrevista de trabajo, etc.
- **Videojuegos:** Estimulan la aplicación de estrategias y resolución de problemas; favorecen la rapidez de razonamiento; una mayor eficacia en el desarrollo de tareas; etc.
- **Redes telemáticas:** Destaca la utilidad de las siguientes herramientas:

- **Páginas Web:** De gran utilidad para acceder y difundir información relacionada con la orientación. Cada vez, son más numerosos los portales Web existentes cuyo principal objetivo consiste en ofrecer ayuda, información y recursos tanto a los orientadores como a los sujetos orientados.
- **Correo electrónico:** Ofrece múltiples ventajas de cara a favorecer el establecimiento de comunicaciones: servicio gratuito; envío y recepción de mensajes, prácticamente, de manera inmediata; reducción de costes, permite adjuntar archivos de todo tipo,...
- **Listas de correo:** Proporcionan información y la posibilidad de que estén conectados aquellos sujetos interesados en plantear dudas, recibir respuestas o intercambiar información acerca de la temática sobre la que versa la lista.
- **News:** Favorecen el intercambio de información y de opiniones entre aquellos usuarios que comparten interés por determinados temas.
- **Chat:** Posibilita el establecimiento de contactos, debates,... entre técnicos y sujetos orientados, así como entre profesionales y demás agentes implicados en el proceso con el propósito de intercambiar ideas, opiniones, información, etc. También favorece el establecimiento de comunicaciones y acciones de orientación a distancia, fundamentalmente, con personas tímidas, ya que supone la ruptura de algunas de las barreras existentes en la relación cara a cara.
- **Foros de discusión:** Favorece el establecimiento de líneas de debate, en las que los usuarios, libremente, pueden expresar sus ideas y opiniones, pudiendo ser éstas leídas y debatidas por los demás.
- **Transferencia de ficheros (FTP):** Una de sus principales utilidades es que los orientadores hagan uso de la misma para colgar archivos en Internet (documentos y actividades ubicadas en la Web del centro, por ejemplo) para que los usuarios puedan descargarlos en cualquier momento y lugar.

- **Buscadores de información:** Necesarios para llevar a cabo una búsqueda sencilla y rápida de información.
- **Videoconferencia:** Ofrece múltiples ventajas aunque su uso, hasta el momento, no se ha generalizado: mayor contacto entre las personas o agentes implicados en el desarrollo de tareas de orientación; intercambio de ideas, opiniones, datos, información,...; enriqueciéndose, de este modo, el proceso orientador, al tiempo que se favorecen las acciones de reciclaje, de formación a distancia, etc.
- **Telefonía móvil:** Recurso de reciente creación, aunque experimenta una evolución a un ritmo muy acelerado. Entre las ventajas que ofrece, destaca el establecimiento de comunicaciones de manera inmediata y permanente a través de voz, vídeos, SMS,..., independientemente del momento y lugar en el que se encuentre la persona. Los móviles más actuales, denominados de tercera generación, favorecen el acceso a fuentes de información a través de servicios como Internet, correo electrónico, televisión, etc.
- **Programas informáticos específicos:** En nuestro país, no son abundantes aunque se desarrollan, cada vez en mayor medida, programas destinados a la aplicación y corrección de tests, interpretación de datos, elaboración de informes, sistemas de asesoramiento guiado, programas de orientación para facilitar la elección de estudios, ofertas educativas en diferentes Comunidades Autónomas, etc.

Comentadas, desde el punto de vista de diferentes autores, las posibilidades de aplicación que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen en el ámbito orientador, debe apuntarse que determinados autores y estudiosos del tema, en donde pueden incluirse algunos de los ya mencionados, identificaron posibles áreas o tareas de orientación en las que estos recursos ofrecen mayores posibilidades de aplicación.

Entre ellos, destaca Repetto y otros (1994) quienes identifican seis áreas orientadoras en las que la informática puede ser empleada:

1. **Orientación Personal:** Programas destinados a la toma de decisiones personales.
2. **Orientación para el desarrollo profesional:** Aplicaciones centradas en favorecer el desarrollo de habilidades para la búsqueda de empleo (Choices, por ejemplo).
3. **Consejo Académico:** Sistemas orientados a la elección de estudios, desarrollo de técnicas de estudio, etc.
4. **Diagnóstico:** Realización de tests, corrección e interpretación de resultados.
5. **Administración:** registros, estadísticas, horarios, etc.
6. **Formación de orientadores** a través de simulaciones de la técnica de la entrevista, análisis de problemáticas y dificultades, etc.

Cabero (2003), por su parte, identifica una serie de tareas y actividades de orientación en las que las TIC pueden ser aplicadas:

- a) **Información escolar y profesional:** Para el desarrollo de tareas informativas, son de gran utilidad el vídeo, materiales multimedia e Internet. Este último recurso ofrece numerosos espacios Web especializados de cara a obtener información académica y profesional.
- b) **Realización de tareas de tutorización** a través del correo electrónico y la videoconferencia, ya que ambos medios favorecen el establecimiento de comunicaciones e interacciones entre orientador y sujeto orientado.
- c) **Tareas de diagnóstico y autodiagnóstico:** Los recursos ofrecidos por la informática (programas específicos, recursos multimedia, por ejemplo) e Internet (páginas Web especializadas en tests, pruebas,...) ofrecen múltiples posibilidades para realizar tareas de diagnóstico y autodiagnóstico en las diferentes dimensiones que conforman la personalidad y el comportamiento humano.

- d) Formación de orientadores:** Portales Web especializados que ofrecen, a este colectivo, la posibilidad de obtener nuevos recursos, estrategias,..., así como establecer y mantener contactos e intercambiar ideas, opiniones, datos y/o información con otros profesionales o expertos del ámbito orientador.
- e) Tareas de gestión y administración:** La informática ha ofrecido numerosos recursos (procesadores de texto, bases de datos, hojas de cálculo,...) para llevar a cabo las actividades de organización, gestión de la información y trabajo administrativo.

Comentadas las principales aplicaciones de las TIC en orientación, así como aquellas áreas o tareas en las que las herramientas tecnológicas pueden ofrecer mayores posibilidades de aplicación, es momento de centrarse, desde un punto de vista personal, en una descripción mucho más detallada de los usos que los recursos e instrumentos tecnológicos ofrecen dentro de este ámbito de intervención.

Para realizar esta tarea, se toma como referente las principales funciones de la orientación (diagnóstica; información y formación; ayuda y consejo; consulta; organización y planificación; así como evaluación e investigación –abordadas en el Capítulo 2 del presente trabajo-), las competencias específicas propias de los profesionales del sector (diagnóstico; orientación educativa; desarrollo de la carrera; asesoramiento; información; consulta; investigación; gestión de programas y servicios; desarrollo comunitario y las relacionadas con el empleo), aprobadas por la Asamblea General de la AIOEP (Berna, Septiembre, 2003), así como las principales funcionalidades de las TIC en el ámbito orientador (fuente de información y recursos; canal de comunicación, interacción y colaboración; medio de gestión y administración de acciones orientadoras; instrumentos y recursos de formación; herramientas de orientación, diagnóstico y evaluación, etc.).

De la combinación de todos estos factores, se destacan aquellas áreas que mayor vinculación pueden tener con el ámbito de la Orientación Profesional, siendo éstas las que servirán de referente para describir las posibilidades y potencialidades de las herramientas tecnológicas: 1. Recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico; 2. Soporte para el asesoramiento, orientación y consulta; 3. Herramienta de información; 4. Recurso de comunicación; 5. Instrumento de formación e investigación y 6. Medio para la administración y gestión de procesos y acciones de orientación.

El uso y aplicación de las herramientas tecnológicas en orientación favorece la realización y desarrollo de tareas y actividades propias de este ámbito de intervención, ya que estos instrumentos ofrecen, fundamentalmente, información, procesamiento de la misma y comunicación entre las personas, aspectos todos ellos básicos en la realización de múltiples acciones. Otro de los aspectos que dichos instrumentos posibilitan en Orientación es el establecimiento de un mayor número de flujos comunicativos entre los servicios existentes en la zona, ya sean o no de carácter orientador, lo que supone un primer paso hacia la integración de diversos sectores o agentes en la implementación y desarrollo de las labores profesionales propias de este ámbito de intervención, pudiendo llegar, incluso, a alcanzar, de este modo, mayor nivel de profesionalidad.

Igualmente, debe apuntarse que la introducción de las TIC en orientación puede satisfacer demandas que, de otro modo, no podrían ser satisfechas como consecuencia de diversos factores: falta de expertos disponibles (zonas rurales, con baja densidad de población,...) e imposibilidad de movilidad por parte de los usuarios (minusvalías, escasez de medios de transporte, etc.).

En base a las áreas identificadas, se realiza la descripción de los usos más significativos de dichas herramientas en los procesos y acciones de orientación. La enumeración de propuestas que seguidamente se formula no debe cerrar las posibilidades que los recursos tecnológicos ofrecen en este ámbito de trabajo, ya que se trata, sólo, de algunas de las aplicaciones que pueden ser puestas en práctica. Son, sin más, propuestas que serán desarrolladas en función de múltiples variables: destinatarios, objetivos a alcanzar, recursos existentes, modo de empleo, etc.

7.1.1. Recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico

Las TIC ofrecen numerosas posibilidades para desarrollar acciones y tareas de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico de las diferentes áreas que conforman la personalidad y el comportamiento de los sujetos orientados.

Para llevar a cabo este tipo de tareas, deben señalarse, básicamente, dos herramientas: los **materiales multimedia** y los **recursos Web**. Ambos ofrecen, fundamentalmente, programas que favorecen la aplicación de diferentes tests y pruebas destinadas a la evaluación de determinados aspectos: memoria, rendimiento, rasgos de personalidad, intereses profesionales, actitudes, aptitudes, etc. La aplicación de dichas pruebas puede realizarse bien a través de la Red o autoaplicado en el propio ordenador, una vez

instalado el software específico correspondiente. En relación con la primera modalidad de aplicación, a través de la Red, deben apuntarse varios aspectos. Por un lado, **Internet** favorece la aplicación de pruebas sin limitaciones espacio-temporales, los correspondientes resultados de forma rápida, así como la interpretación de los mismos. Por su parte, **Intranet** posibilita la administración de tests a través de una red local, siendo factible la aplicación de diferentes pruebas en un mismo centro y el registro de la información obtenida en una base de datos.

Este tipo de herramientas, materiales multimedia y recursos Web, a pesar de ser diseñados y elaborados por las editoriales, pueden obtenerse en diferentes **espacios Web** relacionados con la orientación o, incluso, en **portales Web** destinados a este ámbito de intervención, en los que, entre sus objetivos, destaca el ofrecer recursos de utilidad para favorecer el desarrollo de sus acciones. (Educaweb: <http://www.educaweb.com>, es un ejemplo). Igualmente, este tipo de materiales pueden estar disponibles en la **propia Web del centro, institución y/o servicio de orientación**. Muchos de estos programas no sólo favorecen la aplicación de dichas pruebas, sino que también facilitan la corrección automática de las mismas (pruebas y tests de corrección mecanizados).

Como ejemplificación de los desarrollos experimentados por la informática en este aspecto, puede señalarse el IPP de Intereses Profesionales (Editorial TEA), el cual ofrece un procedimiento de corrección automatizada que evita posibles errores e implica, paralelamente, un ahorro de tiempo significativo.

Otra de las aplicaciones que puede destacarse de cara a la realización de tareas de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico son los **sistemas integrados informatizados** que, complementariamente, a la aplicación de las correspondientes pruebas y corrección de las mismas, ofrecen la posibilidad de almacenar en un informe, de carácter personalizado, los resultados obtenidos por el sujeto, pudiendo acceder a éste, a través de una base de datos, con el propósito de consultar datos, completarlos o actualizarlos tras diversas aplicaciones. TEA-SYSTEM 2000 es una de las herramientas informatizadas que posibilita aplicar y corregir pruebas, así como la elaboración de informes sobre los principales tests destinados a la evaluación de aspectos propios de la personalidad del sujeto.

De este modo, a través de las aplicaciones comentadas, se favorece el desarrollo de las tareas de evaluación y diagnóstico, así como la elaboración de informes, los cuales

podrán formar parte de una base de datos con el propósito de realizar futuras consultas, correcciones y actualizaciones tras la aplicación de pruebas sucesivas.

Complementariamente a los recursos y herramientas mencionados, deben señalarse otras aplicaciones, consideradas, también, de gran utilidad dentro de esta área de intervención.

Las **bases de datos** resultan de gran interés para registrar los resultados obtenidos por los usuarios del servicio en las diferentes pruebas y tests de evaluación aplicadas. De este modo, siempre y cuando estén actualizadas, se posibilita un seguimiento de cada uno de los usuarios.

Aplicadas las diferentes pruebas o tests, el orientador ha de llevar a cabo, dentro de las tareas de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico, otras de carácter más informativo y comunicativo, como el establecimiento de contactos con otros profesionales, expertos del sector o agentes implicados en las acciones orientadoras con el propósito de comunicar los resultados que el sujeto ha obtenido, consultar dudas, intercambiar opiniones y/o ideas o, incluso, diseñar y planificar futuras estrategias de intervención. Para llevar a cabo este cometido, puede resultar de interés la **Intranet** (en caso de que existan diferentes profesionales en el servicio de orientación) u otros servicios ofrecidos por **Internet: correo electrónico, chat o foros temáticos**. De cara al desarrollo de este tipo de tareas, no debe olvidarse un recurso mucho más tradicional, pero no por ello menos importante: el **teléfono** (fijo o móvil). Todas estas herramientas favorecen el establecimiento de comunicaciones y el envío de mensajes, prácticamente, de forma inmediata.

Igualmente, es tarea del orientador, dentro de esta área de intervención, comunicar, al sujeto orientado, los resultados obtenidos en el proceso de evaluación y diagnóstico. En este caso, para realizar esta tarea, es aconsejable la utilización del **correo electrónico**. Dicho recurso favorece el envío y recepción de mensajes casi de manera inmediata, ofrece la posibilidad de enviar archivos adjuntos (el informe en el que se recojan los resultados logrados y las aportaciones y/o sugerencias realizadas por el orientador, por ejemplo), así como la absoluta confidencialidad de los datos y resultados alcanzados. El **teléfono**, al igual que en el caso anterior, es de gran utilidad para desarrollar este tipo de tareas.

7.1.2. Soporte para el asesoramiento, orientación y consulta

Las experiencias existentes en lo que respecta a la utilización de las TIC en las tareas de asesoramiento, orientación y consulta no son muy comunes, aspecto contrario a lo que sucede en las áreas de información y comunicación, así como en las de gestión y administración, en las que el uso de tales herramientas cuenta con mayor tradición. Sin embargo, en los últimos tiempos, va cobrando importancia la implementación y desarrollo de acciones de orientación a distancia u orientación virtual: e-orientación o teleorientación, entre otras denominaciones. Las herramientas que presentan mayores posibilidades de aplicación dentro de esta área son el correo electrónico, chat, foros de discusión, páginas Web, videoconferencia, FAQs (Frequently Asked Questions) y teléfono.

Las posibilidades que cada una de ellas ofrece dentro del área de asesoramiento, orientación y consulta son las siguientes:

- **Correo electrónico:**

- Establecer contactos con los sujetos orientados con el propósito de ofrecer ayuda, consejo y orientación sobre determinados aspectos personales.
- Solicitar y recibir consejo de otros profesionales o expertos del ámbito de la orientación, así como de otros agentes implicados ante las demandas concretas que los sujetos orientados plantean.
- Consultar dudas, problemas o recibir orientación, asesoramiento y/o consejo on-line.
- Responder a las demandas y consultas formuladas por los usuarios del servicio, derivándoles, en caso de necesidad, a otras dependencias o instituciones. De este modo, se favorece un intercambio de información muy enriquecedor entre el orientador y el sujeto orientado, posibilitando un acercamiento entre ambas personas de cara a la resolución de dudas, problemas, consultas,... sin necesidad de esperar a que tenga lugar una entrevista o encuentro presencial entre ambos sujetos.

- Ofrecer propuestas de autoorientación (por ejemplo, exploración de páginas Web de interés).
 - Enviar documentación (textual, icónica, sonora) de interés para los usuarios del servicio: vídeo sobre la entrevista de trabajo; modelos y pautas para la elaboración del currículum vitae, etc.
 - Intercambio de mensajes cuyo objetivo es la presentación, corrección y devolución de trabajos encomendados.
 - Comunicación de problemas o situaciones difíciles de abordar cara a cara, ya que este recurso respeta el anonimato de las personas involucradas en el proceso orientador.
 - Favorecer el trabajo en equipo, ya que la información que se comparte y se emplea en determinadas tareas puede ser analizada entre el grupo o lista de contactos de manera casi inmediata.
- **Chat:**
- Desarrollar acciones de asesoramiento, orientación o consulta en tiempo real.
 - Establecer contactos entre los usuarios del servicio, técnicos en orientación, expertos, especialistas u otros profesionales de cara a consultar dudas, responder consultas, intercambiar ideas, mensajes, opiniones o información.
 - Realizar sesiones destinadas a clarificar aquellas dudas, problemáticas concretas,... formuladas por los sujetos, ofreciendo, de este modo, una respuesta a sus necesidades.
 - Ofrecer información especializada.
 - Intercambiar información, recursos, etc. con otros servicios de orientación, organizaciones y/o instituciones.

▪ **Foros de discusión:**

- Realizar tareas de asesoramiento, orientación y consulta en base a las peticiones realizadas por los usuarios del servicio.
- Ofrecer y recibir orientación sobre aspectos concretos.
- Formular preguntas sobre temas o preocupaciones de interés particular.
- Participar o moderar grupos de discusión especializados sobre alguna temática específica.
- Debatir temas o intercambiar opiniones, información, etc.

▪ **Páginas Web:**

- Favorecer el desarrollo de acciones de asesoramiento y orientación a distancia.
- Posibilitar el acceso a portales y lugares Web especializados en temas y recursos de interés para la orientación (Educaweb, Orientared, Infoempleo, etc.). Como ejemplificación, se hace mención a Infoempleo (<http://www.infoempleo.com>), sitio web destinado, fundamentalmente, a la información sobre el empleo, en el que existe una zona específica de orientación en la que pueden realizarse consultas a expertos, ofreciendo, a un tiempo, consejos útiles para llevar a cabo la búsqueda de empleo.
- Poner a disposición del usuario recursos de gran utilidad para realizar acciones de orientación y autoorientación: correo electrónico, chat, documentos de interés, pruebas o tests de evaluación, etc.

En relación con las posibilidades ofrecidas por las páginas Web para desarrollar tareas de asesoramiento, orientación y consulta, debe destacarse el enorme potencial que, en este sentido, puede desempeñar el **espacio Web propio de la institución, centro y/o servicio de orientación**. A través de la misma, se puede tener acceso y descargar

materiales de apoyo y recursos on-line: manuales, documentos bibliográficos, software, recursos de interés (modelos de currículum vitae y carta de presentación; vídeos sobre la entrevista de trabajo; pautas, recomendaciones para afrontar la búsqueda activa de empleo;...); etc. Igualmente, a través de los diferentes servicios que ofrezca (correo electrónico, chat,...), pueden implementarse acciones de orientación a distancia: apoyo y ayuda, consulta de dudas, clarificación de problemas, etc.

▪ **Videoconferencia:**

- Establecer a distancia un contacto cara a cara y, en consecuencia, más cercano entre orientador y orientado, aspecto muy positivo en los procesos de orientación.
- Organizar y desarrollar sesiones de orientación y consulta, de carácter individual o grupal, entre el orientador y los usuarios del servicio, ya que permite una verdadera interacción entre las personas implicadas, al tiempo que favorece el desarrollo de las mismas actividades que se llevan a cabo en un proceso de orientación presencial: intercambio de información, visualización de materiales, trabajo sobre un mismo documento, etc. De este modo, se reducen, considerablemente, los costes y los tiempos que han de invertirse de cara a organizar una reunión en la que estén presentes personas de lugares alejados geográficamente entre sí.
- Realizar a distancia entrevistas de asesoramiento, orientación y consulta con otros profesionales del ámbito de la orientación, expertos y cualquier otro agente implicado.

▪ **FAQs (Frequently Asked Questions):**

- Atender las peticiones formuladas por los usuarios.
- Ofrecer respuesta a las dudas que, con mayor frecuencia, surgen sobre un tema.
- Dar explicación a las preguntas más frecuentes sobre un aspecto concreto.

- **Teléfono:** Los usos que la telefonía fija y/o móvil ofrece de cara al desarrollo de acciones de asesoramiento, orientación y consulta se centran, básicamente, en favorecer el establecimiento, en cualquier momento y lugar, de contactos entre orientadores, expertos, sujetos orientados y cualquier otro agente implicado en dicho proceso, lo que permite, de manera inmediata, atender o realizar peticiones de urgencia, consultar dudas, derivar a los usuarios a otros servicios y/o instituciones, etc.

Igualmente, es un recurso de gran utilidad para realizar entrevistas o encuestas telefónicas.

Al margen de las potencialidades expuestas, este recurso, en relación con el desarrollo de acciones de orientación, permite la puesta en marcha de un servicio, denominado teléfono de ayuda (Call Center), que posibilita, a sus usuarios, el establecimiento de una comunicación telefónica mediante un sistema guiado de voz con menús de navegación computarizados, a través de las teclas del teléfono o de la comunicación establecida con un operador, siendo factible la resolución de diferentes cuestiones. La principal complejidad de este servicio es la realización y puesta en marcha de un sistema que permita a los operadores ofrecer respuestas en tiempo real.

La implementación de una iniciativa de estas características permitiría ofrecer un gran apoyo a un colectivo muy amplio de usuarios, pudiendo remitirlos, en caso de no poder satisfacer su demanda, a otros servicios existentes en la zona. Los usuarios del servicio no serían los únicos destinatarios de dicha acción, sino que también los técnicos y otros agentes implicados en el proceso orientador podrían hacer uso del mismo. Éste podría ofrecerse en un horario determinado en función del centro o servicio que lo ofrezca o de manera continuada en función de las exigencias del público y de la disponibilidad del proveedor del mismo.

Complementan los recursos expuestos, otros dos de gran utilidad dentro de esta área de intervención. Por un lado, en el contexto español, existen diferentes **materiales de vídeo** centrados en la orientación, abordando, fundamentalmente, aspectos vocacionales y relacionados con el empleo: *Nuevos yacimientos de empleo* (INEM- Madrid); *Buscar Trabajo* (INEM- Barcelona); *Entrevista de Trabajo* (Xunta de Galicia: Programa de Orientación e Información Profesional –ORIPRO-); *Carta de Presentación y Currículum Vitae* (Federación Galega de Academias: Área de Formación Ocupacional).

Serie: “Busca de Empleo”); son algunos de ellos. Destacan también los **materiales multimedia** existentes (en formato CD/DVD) con la misma finalidad que los vídeos citados con anterioridad. (CD de *Guía de técnicas para a busca de emprego* –Dirección Xeral de Formación e Colocación. Xunta de Galicia-, entre otros).

Por otra parte, debe apuntarse la importancia de contar con una **base de datos sobre los servicios existentes en la zona**, no sólo sobre los referidos a orientación, sino todos aquellos con los que el profesional pueda establecer contactos e interactuar (centros formativos, organizaciones, asociaciones, sindicatos, etc.) de cara a poder ofrecer un servicio mucho más completo y de mayor calidad. Esta base de datos recogería la información necesaria de cada uno de los servicios existentes a través de una ficha descriptiva, así como el enlace al espacio Web correspondiente en caso de que éste existiese y estuviese disponible.

La totalidad de recursos expuestos favorecen el establecimiento de comunicaciones y relaciones, bien de forma sincrónica o asincrónica, entre orientador y sujeto orientado, entre el usuario del servicio y otros profesionales y/o expertos, entre el técnico de orientación y otros especialistas, profesionales o agentes implicados en las acciones orientadoras, lo que supone la supresión de las barreras espacio-temporales, muy tradicionales en momentos anteriores. Existe, pues, la posibilidad de llevar a cabo el establecimiento de relaciones mucho más flexibles y, en consecuencia, un nuevo tipo de orientación, caracterizada, también, por un mayor grado de flexibilidad: orientación a distancia.

Esta nueva modalidad de orientación ofrece aportaciones muy significativas, destacando, entre otras, las siguientes:

- ✓ Flexibilidad en el horario de atención al público, no limitándose, como sucede en servicios más tradicionales, al horario de oficinas.
- ✓ Establecimiento de relaciones, normalmente, más cordiales y con un mayor nivel de confianza entre orientador y sujeto orientado.
- ✓ Intercambio de información sobre cualquier duda o problemática que surja.
- ✓ Clarificación de dudas de modo, más o menos, inmediato.

- ✓ Atención ajustada a las necesidades de cada usuario.

De forma muy similar a lo que sucede en el desarrollo de tareas de asesoramiento, orientación y consulta, existen espacios Web específicos de orientación a distancia que ofrecen servicios como los comentados con anterioridad. Un ejemplo es el servicio de orientación telemático Orienta puesto en marcha por la Junta de Andalucía (<http://www.juntadeandalucia.es/empleo/orienta/>). Otra iniciativa que merece especial atención es el proyecto H.O.L.A. (Herramienta para la Orientación Laboral de Asturias) - <http://www.educastur.princast.es/fp/hola/> -, lo que ha supuesto la puesta en marcha de un sistema de Orientación, en donde se incorporan sistemas y/o servicios que promueven una autororientación profesional y laboral a lo largo de la vida de las personas. Algunos de los servicios que ofrecen son: experiencias, recursos y materiales relacionados con la orientación; archivos de sonido y vídeo vinculados con esta temática; simulador de entrevistas de trabajo; diccionario-guía de nuevas ocupaciones; guía de perfiles profesionales; conceptos de especial interés en el mercado laboral; búsqueda de empleo en la Red; etc.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que puede ofrecer la orientación a distancia, ésta también presenta sus limitaciones, por lo que, en el desarrollo de dichos procesos, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Todas las personas no disponen o tienen acceso a un ordenador conectado a Internet, lo que puede provocar una nueva forma de discriminación, de modo que los servicios de orientación no lleguen a quien realmente más lo necesite.
- ✓ Falta de conocimientos para poder hacer uso de estos medios, pudiendo ser empleados de forma inadecuada.
- ✓ En la orientación a distancia, el único aspecto objeto de evaluación es el texto escrito, por lo que la impresión respecto al cliente vendrá dada por el contenido y la forma del mensaje. Será necesario, pues, que el orientador posea una buena capacidad de comprensión de los diversos matices que conforman este lenguaje.

- ✓ Escribir requiere más tiempo que hablar, por lo que las respuestas del orientador tenderán a ser sintetizadas. En caso de precisar una respuesta más larga o llevar a cabo una evaluación más profunda, será necesario dirigir a la persona a un sitio específico de Internet, a una información concreta o a un encuentro directo con el orientador.

- ✓ En el coloquio cara a cara, es muy fácil realizar preguntas y recibir respuestas. Sin embargo, en la orientación a distancia, si una afirmación requiere una profundización, es necesario escribir otro mensaje y esperar horas o, incluso, días para obtener una respuesta. Este aspecto implica que se reduzca el intercambio de mensajes, por lo que el proceso de orientación virtual suele limitarse a dos: uno donde el usuario plantea su problema y otro, por parte del orientador, donde se ofrece una respuesta.

En definitiva, la orientación, asesoría y/o consulta a distancia puede ofrecerse sin límites de espacio ni de tiempo, sin la obligación por parte del usuario ni del especialista de tener que estar presentes en unos horarios concretos y en un lugar específico, por lo que es de gran utilidad para obtener información y respuestas relacionadas con las consultas formuladas que, de otro modo, bien por motivos de tiempo o distancia, quizás, no se conseguiría.

7.1.3. Herramienta de información

El uso de las TIC como herramienta de información y comunicación es uno de los usos más extendidos y generalizados dentro del ámbito orientador.

Las posibilidades y potencialidades que estos recursos ofrecen en lo que respecta a la información son numerosas, de modo que el orientador se libera, en gran medida, de múltiples tareas de este tipo, por lo que, en consecuencia, dispone de mayor tiempo para implicarse y desarrollar aquéllas de consulta y asesoramiento en las que se requiere una relación más directa y, por tanto, el establecimiento de una comunicación cara a cara.

Son varios los recursos tecnológicos empleados para llevar a cabo las tareas informativas, pudiendo destacar, entre otros, los materiales multimedia, Internet (páginas Web, correo electrónico, chat, videoconferencia, foros,...), Intranet, el teléfono y los medios radiofónicos y audiovisuales. A continuación, se realiza una descripción

detallada de las posibilidades que dichos instrumentos ofrecen de cara a realizar estos cometidos.

En primer lugar, los **materiales multimedia** ofrecen grandes posibilidades para desarrollar este tipo de tareas, ya que permiten la incorporación de grandes cantidades de información y materiales de diferente tipología (sonora, icónica, textual), el fácil acceso a los mismos y un gran atractivo.

Existen experiencias al respecto, aplicaciones informáticas destinadas, fundamentalmente, a la información para la toma de decisiones, aunque un gran número de ellas se centran en la información académica y profesional con el propósito de facilitar la elección más adecuada en lo que respecta a los estudios académicos y salidas profesionales existentes. Algunas de éstas (programas informáticos multimedia específicos de Orientación Profesional) son las siguientes:

- **CHOICES**: Creado en EE.UU. Su principal objetivo consiste en favorecer al sujeto el desarrollo de una autoevaluación en diferentes áreas: intereses, aptitudes, valores, etc. Complementariamente, ofrece información sobre instituciones educativas y posibles ocupaciones existentes.

- **Programa SIOP**: Sistema Informático de Orientación Profesional del Ayuntamiento de Barcelona. El sujeto, a través del mismo, lleva a cabo su propia autoevaluación. A partir de la información obtenida, el programa elabora el perfil correspondiente que, con posterioridad, se compara con el conjunto de profesiones prediseñadas existentes en la aplicación (un total de 500). Comparado el perfil, el programa ofrece un listado con las diez ocupaciones, en principio, más adecuadas a la persona. Otras experiencias de este tipo desarrolladas también por el Ayuntamiento de Barcelona son el SIIP (Sistema Informático de Información Profesional) y el Programa INSERPRO (de Inserción Profesional).

- **SAAVI**: (Rivas y otros, 2004). Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional, cuya principal finalidad es ofrecer información y asesoramiento vocacional al alumnado de 2º curso de Bachillerato.

- **Programa ORIPRO:** Programa de Orientación e Información Profesional, creado por la Xunta de Galicia. Su principal objetivo es ofrecer información al alumnado de Secundaria y Bachillerato acerca de la elección de estudios a realizar, favoreciendo, de este modo, una adecuada toma de decisiones. El programa consta de tres pruebas: 1. Escala de Aptitudes; 2. Registro del Rendimiento Académico en cursos anteriores y 3. Escala de Intereses Profesionales. Los resultados de cada prueba se logran de forma automatizada tras finalizar la cumplimentación de cada una de ellas. De la combinación de los resultados alcanzados en cada una de las pruebas que configuran dicho programa, se obtiene una puntuación global, representada a través de un gráfico. Complementan estos datos, la información que ofrece sobre la oferta formativa existente en la Comunidad Autónoma de Galicia en base a los resultados obtenidos por el alumno.
Incluye, también, un vídeo en el que se ofrecen pautas de cara a afrontar el desarrollo de una entrevista de trabajo.

La mayor parte de las aplicaciones de este tipo hacen uso de materiales multimedia, ofreciendo, por tanto, numerosas posibilidades.

Otra de las herramientas tecnológicas de gran utilidad en el área informativa es la **Red Internet**. Este recurso, con el paso del tiempo, se ha convertido en uno de los principales medios que ofrece la posibilidad de acceder, de forma rápida y sencilla, a grandes cantidades de información, independientemente de la temática a abordar y del lugar geográfico y del momento en el que el sujeto se encuentre, siempre y cuando se cuente con los recursos necesarios para poder establecer una conexión a la Red. El uso de Internet en las tareas informativas, propias del ámbito orientador, presenta como ventaja primordial liberar, al profesional de dicho sector, de la necesidad de transmitir grandes cantidades de información, por lo que dispone de mayor tiempo para poder dedicarse a todas aquellas tareas que requieren una mayor atención individualizada con los usuarios del servicio.

El principal objetivo a desarrollar con Internet dentro de esta área de intervención es seleccionar aquellas páginas, sistemas y/o espacios que puedan ser de interés para la orientación, con el fin último de localizar la información que pueda ser relevante, estructurarla y organizarla, de forma que, con posterioridad, puedan elaborarse diferentes materiales informativos en función de las diversas tipologías de usuarios, así como de las necesidades y exigencias de información demandadas por estos. De este

modo, se consigue adaptar la información a los diferentes tipos de usuarios y a sus exigencias informativas.

La Red Internet favorece también la búsqueda de información con la finalidad de que ésta, periódicamente, sea enviada a los usuarios a través de los diferentes servicios que ofrece, destacando, entre otros, los newsgroup, las listas de debate o discusión, el correo electrónico, Chat, etc.

Existen numerosos buscadores en la Red para llevar a cabo la búsqueda, localización y selección de información. De cara a realizar, a través de algunos de los buscadores existentes, la búsqueda de información relacionada con Orientación Profesional, a continuación, se señalan algunos descriptores específicos que favorecerán dicha tarea: Orientación Profesional, Orientación Vocacional, Vocational Guidance, Orientation Professionnelle; Ocupaciones; Occupations; Professions, etc. A modo de ejemplo, apuntar que, al teclear en Google los términos de Orientación Profesional, de manera automática (0.10 segundos), surgen 1.380.000 espacios Web destinados, en mayor o menor medida, a esta temática. Sin embargo, debe recordarse que, en la tarea de buscar, obtener y presentar la información, el sujeto ha de poseer las estrategias, recursos y competencias adecuadas para llevar a cabo, de manera eficaz, la búsqueda, selección y análisis de la misma.

En relación con los principales usos que se hace de este recurso, puede señalarse, en líneas generales, la siguiente:

- Búsqueda de información por parte de los sujetos orientados (localización de empresas existentes en su comunidad, información sobre las mismas, conocimiento de las tendencias del mercado laboral, localización de materiales y documentos,...), de los orientadores (recabar información de interés, conocer espacios Web destinados a la orientación y al empleo, elaborar materiales, etc.) y de otros agentes implicados (información sobre procesos orientadores, noticias relacionadas con la orientación, ofertas de empleo,...).

Aclarada, pues, la principal finalidad informativa que presentan los buscadores o motores de búsqueda, debe apuntarse que la mayor parte de la información disponible en Internet se encuentra en los innumerables espacios Web existentes, por lo que, a continuación, se exponen algunos de ellos destinados al ámbito de actuación abordado en el presente trabajo de investigación.

- **ORIENT@:** (<http://orienta.mecd.es/orienta/piop/jsp/index.jsp>): Se trata de un Portal específico de Información y Orientación Profesional llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia, coordinado y administrado por el Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional (CNROP) desde el año 2003. Su principal objetivo consiste en favorecer el acceso a una información integrada sobre oportunidades educativas, formativas y profesionales, al tiempo que proporciona, a sus usuarios, orientación para favorecer el diseño y construcción de su plan de formación e inserción laboral. Dicho portal presenta tres bloques de contenidos:

1. Oportunidades de aprendizaje: Información sobre las diferentes oportunidades de formación existentes a lo largo de la vida:

a) Qué estudiar: Amplia información sobre la oferta de aprendizajes.

b) Dónde estudiar: Listado de centros en los que se puede cursar la opción seleccionada.

c) Orientación: Favorece la construcción de itinerarios formativos. Tomando como referente la formación de partida, presenta diversas oportunidades de aprendizaje.

2. Profesiones: Ofrece orientación profesional sobre las distintas ocupaciones y la relación que existe entre cada una de ellas y las oportunidades de aprendizaje.

3. Oportunidades de empleo: Información relativa a las ofertas de empleo en España y Europa.

Este portal se caracteriza por los siguientes factores:

- a. Su accesibilidad:** Fácil acceso a información estructurada y organizada sobre las distintas opciones formativas existentes, las características de las diferentes ocupaciones del mundo profesional y las oportunidades de empleo. Se dirige a todo tipo de usuarios: alumnos del sistema educativo;

profesionales de la educación, la formación y la orientación; familias; trabajadores; desempleados u ocupados;... y a la sociedad en general.

- b. Interactividad:** Permite la interacción con el usuario a través de los siguientes servicios: buzón de consultas y sugerencias (atendidas por orientadores); foros abiertos al debate sobre información y orientación profesional; plataformas de información sobre temas educativos, formativos y profesionales; plataforma de comunicación entre profesionales de la orientación y encuestas cuyo objetivo es la mejora del servicio.
- c. Carácter integrado:** Presenta un enfoque integrado de la educación, la formación y el empleo, favoreciendo la cooperación entre Administraciones educativas y laborales de ámbito europeo, nacional, autonómico o local.

- **Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional (CNROP):** (<http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=1121&area=cnrop>): Centro adscrito al Servicio de Orientación Profesional propio de la Subdirección General de Formación Profesional (Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa). Pertenece a la Red Europea de Centros de Recursos para la Orientación (EUROGUIDANCE), ofreciendo servicios de apoyo a la internacionalización de la educación, encontrándose dentro del Programa Leonardo da Vinci, cuyo objetivo es promover la movilidad educativa y profesional en Europa.
- **Euroguidance:** (<http://www.euroguidance.net/index.html>): Red de centros distribuidos por toda Europa cuyo principal objetivo es promover la movilidad y desarrollar la dimensión europea en orientación. Ofrece ayuda a orientadores y a usuarios para conocer mejor las posibilidades disponibles para los ciudadanos en Europa. Entre los servicios que ofrece, deben destacarse los siguientes: enlaces a recursos útiles para los profesionales de la orientación; información sobre los centros de cada país; descripción de los sistemas de orientación existentes en otros países europeos; enlaces a otras Webs de interés para los orientadores y

documentación sobre políticas de la Unión Europea en temas de orientación, formación, educación y movilidad.

- **Educaweb:** (<http://www.educaweb.com>): Portal dedicado a prestar a personas, instituciones y a centros de formación y de consultoría educativa a empresas (centros de formación, compañías y administraciones públicas) servicios de orientación. Entre las prestaciones que ofrece destacan: orientación adaptada a los usuarios y a las necesidades específicas que plantean; orientación on-line; aula móvil; consultas personalizadas; evaluación de perfiles; seminarios, charlas, conferencias, etc. A través de todos estos servicios, es posible acceder a grandes cantidades de información, en función de diferentes perfiles de acceso (estudiantes – secundaria, universidad, recién titulados,...-; profesionales de la educación; centros e instituciones educativas; empresas del sector educativo; etc.), acerca de las salidas profesionales y académicas existentes, recursos educativos, investigación educativa, publicaciones, etc.
- **Infoempleo** (<http://www.infoempleo.com>): Sitio web especializado en el área de empleo, que ofrece la oportunidad de visualizar ofertas laborales en todo el territorio nacional, guías de empresas, ofertas formativas (presenciales, a distancia y on-line), publicaciones, consulta a expertos, consejos (orientaciones y modelos de currículum vitae y cartas de presentación), etc.
- **Monster** (<http://monster.es>): Espacio web con bolsa de trabajo y una sección de orientación profesional.

Dentro de la bolsa de trabajo, se permite la creación del Currículum Vitae (C.V.), la visualización de empresas, así como las ofertas de trabajo existentes. Por su parte, dentro del servicio de orientación profesional, se ofrecen las siguientes alternativas:

- a) **Cómo encontrar empleo:** 1. Cómo buscar trabajo; 2. Cómo crear un C.V.; 3. Cómo escribir una carta de presentación; 4. Cómo realizar una entrevista.
- b) **Cómo mejorar en tu puesto:** 1. Formarse y mejorar; 2. Promocionar y ascender; 3. Dirigir y trabajar en equipo; 4. Trabajar y vivir.

- c) **Salarios, contratos y derechos:** 1. Tu salario; 2. Tu contrato; 3. Tus derechos.
 - d) **Cómo cambiar de trabajo:** 1. Prepararse para cambiar; 2. Gestionar el cambio; 3. La salida.
 - e) **Alternativas a tu futuro laboral:** 1. Reorientarse; 2. Autoempleo; 3. Crear tu empresa.
- **INEM (Instituto Nacional de Empleo)** (<http://www.inem.es>): Los principales objetivos del Instituto Nacional de Empleo consisten en: 1. Organizar los servicios de empleo existentes de cara a optimizar el uso de los recursos disponibles; 2. Ayudar a las personas a encontrar un empleo y a las empresas a contratar a los trabajadores apropiados a sus necesidades; 3. Fomentar la formación del trabajador en estrecha vinculación con la política de empleo; 4. Gestionar y controlar las prestaciones de empleo y 5. Ayudar para fomentar y proteger el empleo.
- Entre los servicios que ofrece relacionados con el empleo, destacan los siguientes:
1. **Trabajador:** Buscar empleo: a) A través de los Servicios Públicos de Empleo (SPEs); b) A través de una Agencia de Colocación; c) En Europa (Red EURES); d) Convocatorias de trabajo en Europa; e) En países no pertenecientes al Espacio Económico Europeo (E.E.E.).
 2. **Empresario:** Contratar trabajadores: a) A través de los Servicios Públicos de Empleo (SPEs); b) A través de una Agencia de Colocación; c) En Europa (Red EURES); d) En países no pertenecientes al Espacio Económico Europeo.
 3. **Creación de nuevas empresas:** Apoyo a iniciativas empresariales: a) Autónomos; b) Sociedades Laborales y Cooperativas.
 4. **Entidades Colaboradoras:** a) Centros colaboradores de Orientación Profesional para el empleo; b) Agencias de Colocación; c) Corporaciones locales; d) Instituciones y organismos.

- **Red EURES:** (<http://europa.eu.int/eures/home.jsp?lang=es>): Red de cooperación para el empleo y para la libre circulación de trabajadores, uno de los principios fundamentales de la Unión Europea. Fue creada en 1993. El principal objetivo de este portal de movilidad profesional es prestar servicios a los trabajadores, empresarios y a cualquier ciudadano que desee beneficiarse del principio de la libre circulación de personas, proporcionando información y asesoramiento sobre ofertas y demandas de empleo, situación y evolución del mercado de trabajo y sobre condiciones de vida y trabajo en cada país. En la búsqueda de empleo, facilita la movilidad y colocación de los trabajadores, pudiendo acceder a las ofertas de trabajo que se presenten en cualquiera de los países que la componen. En lo que respecta a la búsqueda de trabajadores, posibilita al empresario su contratación en cualquier Estado miembro, elevando, así, el nivel de su personal, mejorando sus productos y ampliando sus actividades. En cualquiera de los casos, proporciona información sobre aquellas cuestiones prácticas y legales que se puedan plantear. De forma complementaria, ofrece una sección de Aprendizaje, en la que se proporciona información sobre oportunidades de educación y formación en toda Europa, sitios Web de instituciones de educación superior, bases de datos sobre cursos de formación, centros escolares, etc.

- **Espacios Web centrados en la información sobre Orientación Profesional:** Existen diferentes instituciones, como es el caso de las Universidades españolas, de las Administraciones Públicas (estatales, autonómicas o locales, bien relacionadas con Educación y/o Trabajo) que ofrecen información sobre esta temática. A modo de ejemplo, señalamos la página Web de los Servicios de Apoyo ao Emprendemento e ao Emprego (SAEE) (<http://www.usc.es/saee>), propios de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que se incluyen tres áreas de intervención:
 1. **Área de Autoempleo:** Dedicada a la difusión y fomento de la cultura emprendedora en la comunidad universitaria.

 2. **Área de Orientación Laboral:** Presta diversos servicios de cara a favorecer y facilitar apoyo a los destinatarios en su proceso de inserción en el mercado laboral.

3. Área de Información Juvenil y apoyo integrado a los SAEE – Servicios de Apoyo ao Emprendemento e ao Emprego-: Centrada, por un lado, en la puesta en práctica de actividades de apoyo a las acciones emprendedoras, mientras que, por el otro, desarrolla tareas basadas en aspectos de interés para la comunidad universitaria juvenil.

Uno de los principales espacios Web de gran utilidad para los Servicios de Orientación sería la creación de su propia página Web. La creación de este recurso por parte del centro, institución y/o servicio de orientación permite integrar todos los recursos e instrumentos informativos de interés en un mismo espacio, lo que favorece que sean fácilmente localizables.

Este recurso permite ofrecer, además de una imagen corporativa, dos tipos de servicios: unos generales y otros exclusivos (Marquès, 2001).

Los primeros de ellos, de carácter general, son aquellos a los que tienen acceso todas aquellas personas que visiten la Web. Dentro de las iniciativas informativas, destacan las siguientes:

- Información sobre el centro, institución y/o servicio de orientación: presentación, ubicación, organigrama, objetivos, servicios que ofrece, actividades, calendario, metodología, recursos, destinatarios, horario de atención al público, etc. De este modo, se favorece un mayor y más profundo conocimiento sobre la institución y/o servicio de orientación.
- Información sobre el contexto en el que se encuentra ubicado el centro de orientación, así como enlaces a otras instituciones, servicios y recursos existentes en la comunidad.
- Ofertas de empleo.

En lo que respecta a los servicios exclusivos, tendrían acceso a los mismos los orientadores, sujetos orientados y demás agentes implicados, debiendo hacer uso de una clave o contraseña personalizada. Cada colectivo de usuarios accede a unos servicios determinados. Uno de los servicios informativos de carácter exclusivo sería el acceso a grandes fuentes de información sobre temas de interés en orientación (centros e

instituciones orientadoras, programas llevados a cabo, acciones a realizar, investigaciones, documentos de interés, etc.). Otras iniciativas serían las siguientes:

- **Correo electrónico/ Chat:** De gran utilidad para favorecer el suministro de información y el establecimiento de relaciones entre técnico y usuario; entre técnico, experto y/o especialistas, así como entre usuarios.
- **Foros de discusión,** a los que podrán inscribirse las personas interesadas con el propósito de recibir información, avisos y novedades, oportunidades, etc. Podrán ser agrupados por áreas en función de los temas a abordar: información general sobre orientación, ofertas formativas, empleo,...
- **Blogs:** De interés para facilitar el intercambio de información, así como para dar a conocer las opiniones e impresiones personales sobre el tema en cuestión.
- **Grupos de noticias (newsgroup),** cuyo objetivo es el establecimiento de encuentros, debates y el intercambio de información entre aquellas personas que poseen un interés común por una temática concreta. De este modo, se incrementa el nivel de interactividad. Este recurso ofrece también la posibilidad de que los usuarios conozcan las dificultades o dudas, problemáticas y temas que más preocupan tanto a los usuarios del servicio como a otros técnicos especialistas en orientación.
- **Sección FAQ (Frequently Asked Questions),** en donde se ofrecen las respuestas sintetizadas a aquellas preguntas que, con mayor frecuencia, se dirigen a la institución, organización y/o servicio de orientación. Las respuestas a estas cuestiones conforman una base de datos que se irá ampliando a medida que surjan nuevas consultas o dudas.
- **Base de datos sobre centros de orientación y servicios existentes en la zona,** en la que se recoge información relevante sobre los mismos (centros formativos, organizaciones, sindicatos,...), ya que su principal

propósito es disponer de la máxima información actualizada posible por si, en algún momento, surge la necesidad de interactuar con estos a lo largo del proceso de intervención. De este modo, se pretende conseguir un mayor conocimiento entre ellos y lograr una mayor integración de los mismos llegado el momento de implementar procesos orientadores.

Comentados algunos de los espacios Web existentes destinados al ámbito de la Orientación, no deben olvidarse otros recursos también ofrecidos por la Red Internet: correo electrónico, chat, videoconferencia, foros de discusión,... Todos ellos, en líneas generales, ofrecen, entre otros aspectos, los siguientes:

- 1.- Solicitar y obtener información y recursos.
- 2.- Ofrecer y compartir información y recursos entre los destinatarios de la acción, los orientadores, otros expertos y el resto de agentes implicados.

A continuación, se enumeran, de forma más detallada, las posibilidades que cada uno de los recursos mencionados ofrece de cara al desarrollo de tareas informativas.

▪ **Correo electrónico:**

- Solicitar y recibir, de otras instituciones, organizaciones, servicios de orientación y demás agentes implicados, información relacionada con las dificultades con las que los técnicos pueden encontrarse durante el desarrollo e implementación de los procesos orientadores, así como de las diferentes acciones que conforman dichos procesos.
- Intercambiar información, opiniones, clarificar dudas, resolver problemas, asumir decisiones y recibir apoyo sobre posibles intervenciones entre profesionales y expertos tanto del ámbito orientador, como de cualquier otro sector, siempre que esté en relación con la temática a abordar.
- Solicitar y recibir de los usuarios del servicio demandas específicas de información en base a sus intereses y necesidades.

- Enviar a los destinatarios de la acción orientadora información de interés: documentos, material bibliográfico, etc.

- **Chat:**

- Establecer comunicaciones con expertos y otros profesionales con el propósito de obtener e intercambiar información de cara a clarificar dudas y resolver dificultades propias de casos concretos de intervención.
- Exponer informes o resultados de acciones orientadoras desarrolladas.
- Participar o moderar sesiones de Chat, en las que el objetivo básico sea exponer y discutir experiencias sobre aspectos propios de la labor orientadora.

- **Videoconferencia:**

- Desarrollar grupos de discusión entre técnicos y expertos en orientación sobre temas y cuestiones de interés en el ámbito orientador.
- Realizar entrevistas entre orientadores, especialistas, expertos, agentes implicados y destinatarios a lo largo de las diferentes etapas que conforman el proceso orientador.

- **Foros Web:**

- Participar o moderar foros de discusión sobre cuestiones relacionadas con la orientación en las que participen profesionales y/o expertos del sector.
- Establecer un medio que favorezca el contacto entre el servicio de orientación y los usuarios del mismo, ofreciendo información de interés.
- Obtener/ compartir información entre orientadores, sujetos orientados, expertos y otros agentes en relación con la orientación o con los aspectos

propios del proceso orientador a través del planteamiento de dudas o establecimiento de consultas específicas.

▪ **Blogs:**

- Obtener y compartir información entre los técnicos en orientación, expertos, cualquier agente implicado e, incluso, usuarios del servicio.
- Dar a conocer documentos y enlaces de interés, actividades desarrolladas, programas e iniciativas existentes, materiales de apoyo, etc.

La totalidad de recursos presentados favorecen el intercambio continuado de información, lo que implica poder suplir las necesidades específicas de aquellos usuarios que poseen problemas y dificultades para acudir a un centro, institución y/o servicio de orientación en el que poder obtener la información requerida.

No deben olvidarse las posibilidades que la **Red Intranet** ofrece como herramienta de información. Esta red, de carácter local, permite acceder a páginas Web, foros, tablones de anuncios, noticias, etc., recursos todos ellos de enorme potencial informativo. Proporciona también un espacio en el que almacenar información. De este modo, se está en condiciones de compartir informaciones. Igualmente, el uso de este recurso favorece que los orientadores y demás agentes implicados dispongan de información crítica respecto a los procesos internos que tienen lugar en la propia institución, centro y/o servicio de orientación.

En definitiva, este recurso permite el acceso, en ocasiones público y en otras restringido, a la información ofrecida desde los distintos espacios disponibles (página del centro y/o servicio de orientación, recursos existentes, bases de datos, etc.).

Expuestas las principales funcionalidades que los diferentes recursos ofrecidos por la Red Internet ponen a nuestra disposición de cara a desarrollar tareas de información, no deben quedar al margen otros recursos favorecedores de tales cometidos.

- **Teléfono:** Entre las posibilidades que ofrece para la realización de este tipo de acciones, destacan las siguientes:

- Proporcionar información de manera rápida: convocatorias, cursos de formación, ofertas de empleo, recordatorio de citas (una entrevista, por ejemplo) o cualquier otra acción. Para llevar a cabo esta tarea, el envío de SMS a los usuarios del servicio es de gran utilidad.
- Establecer contacto con otros profesionales, expertos, agentes implicados y destinatarios del servicio con el propósito de obtener información sobre una temática concreta.
- Realizar a distancia acciones de corte informativo, aspecto muy favorecido por la telefonía móvil, lo que ha supuesto que el orientador quede liberado de algunas tareas que exigían una dedicación temporal muy amplia.
- Acceder a Internet (sobre todo gracias a la telefonía fija) sin necesidad de invertir numerosos recursos en infraestructuras de red, favoreciéndose, de este modo, el acceso a grandes cantidades de información.

Al igual que en el área de orientación, asesoramiento y consulta, la telefonía en las tareas de corte informativo favorece el establecimiento de una línea telefónica (comunicación por menús de navegación computarizados a través de las teclas del teléfono o de un operador), pudiendo acceder, de este modo, a abundante información: cómo planificar la búsqueda de empleo; recursos –currículum vitae, carta de presentación, anuncios en prensa, etc.-; convocatorias de empleo público; trabajo en el extranjero; cómo crear una empresa; nuevos yacimientos de empleo; perfiles profesionales; direcciones de empresas; empleo y discapacidades;... El acceso a dicha línea podría producirse en un intervalo horario definido y establecido o de forma continuada (siempre en función de las exigencias de los destinatarios, así como del número y disponibilidad de los operadores encargados de llevar a cabo esta tarea).

Una línea telefónica de este tipo permite satisfacer numerosas demandas informativas propias de los orientadores, de los usuarios del servicio y demás agentes implicados en los procesos de orientación. En caso de que la demanda no se

satisfaga, se ofrece, a los usuarios, el apoyo necesario y su remisión a otros servicios existentes en la zona.

Una de sus principales limitaciones es poner en marcha un sistema informativo que permita, a los operadores telefónicos, ofrecer respuestas en tiempo real, dificultad que aumenta en función del número de temáticas a abordar a través del mismo.

Como ejemplo, se menciona la línea telefónica del Instituto Nacional de Empleo (902-399999) que ofrece información sobre diversas temáticas: prestaciones por desempleo, subsidio (legislación reguladora, modalidades,...), ofertas de trabajo, normativa vigente en materia de empleo, etc.

▪ **Medios radiofónicos y audiovisuales:** Su principal característica es la transmisión de información, por lo que nos encontramos ante recursos de enorme potencial informativo.

La radio, la televisión y el cine, apoyados los dos últimos en el vídeo, son medios de comunicación de masas con una característica común a todos ellos: la posibilidad de transmitir información a un amplio número de personas, independientemente de dónde se encuentren y muy distantes del lugar en el que se origina la información. No debe olvidarse que, en función de la franja horaria en la que emitan sus programas, pueden alcanzar diferentes tipologías de usuarios. Los principales usos de estos recursos con carácter informativo en el ámbito orientador son:

- **Radio:** De gran utilidad para ofrecer información sobre ofertas de empleo y los servicios existentes en la zona en la que se emite el programa. Permite también el anuncio o la difusión de algunas convocatorias de empleo público.
- **Televisión:** Muy adecuada para transmitir información. A través de las emisoras y canales locales, se puede dar a conocer, a los usuarios del servicio, el contexto en el que se encuentran inmersos, las principales características del mercado laboral de la zona, otros servicios existentes, las iniciativas a desarrollar, ofertas de empleo, autoempleo, profesiones con mayor proyección de futuro, etc. Con frecuencia, los programas emitidos por televisión acerca de esta temática hacen referencia a la búsqueda de empleo.

En síntesis, las utilidades de este recurso en el ámbito orientador pueden ser muy similares a las ofrecidas por la radio, con la salvedad de que ofrece información mucho más atractiva, gracias a la posibilidad de emitir imágenes.

- **Teletexto:** Instrumento cuyo principal objetivo consiste en ofrecer información aunque no permite la interactividad. De fácil acceso y de gran interés, ofrecido a través de los diferentes canales televisivos, para obtener información detallada sobre diversas cuestiones: posibilidades de estudio; formación profesional a nivel provincial, regional y nacional; formación a distancia; estudios en el extranjero; bolsa de trabajo; prácticas en empresas; voluntariado; becas; subvenciones; proceso de búsqueda de empleo; convocatorias de empleo público, etc. Este recurso suele ser ofrecido por las redes de televisión nacionales y regionales, no por las locales, lo que provoca que la información a nivel provincial o local no sea abundante, sino más bien escasa, por lo que, en este sentido, no constituye un buen servicio de información.

- **Vídeo y Cine:** La principal potencialidad de ambos recursos consiste en ofrecer información relevante. A través de estos medios, se puede obtener información sobre diferentes temáticas: mercado laboral, técnicas de búsqueda de empleo, autoempleo, nuevos yacimientos de empleo, etc.

En lo que respecta a los vídeos, existen experiencias al respecto, referidas, básicamente, a la presentación de ocupaciones y/o profesiones o a las técnicas de búsqueda de empleo. Como ejemplificación, se citan algunos de los vídeos existentes en torno a la temática que nos ocupa:

1. *Nuevos yacimientos de empleo*, elaborado por el INEM de Madrid: Ofrece información sobre los nuevos empleos que se perfilan en el mercado laboral.
2. *Buscar Trabajo*, creado por el INEM de Barcelona: Aporta información sobre empleabilidad, mercado de trabajo y búsqueda de empleo.

3. *Vídeo explicativo sobre cómo preparar una entrevista profesional* (Xunta de Galicia). Forma parte del Programa ORIPRO (Orientación e Información Profesional).
4. *Vídeos creados por la Federación Galega de Academias: Área de Formación Ocupacional. Serie “Busca de Empleo”*, donde se ofrece información acerca del desarrollo de una entrevista de trabajo y sobre la elaboración de recursos fundamentales en la búsqueda de empleo: currículum vitae o carta de presentación.

Sin embargo, poco a poco, el contenido de los vídeos empieza a formar parte de soportes multimedia incluidos en CD o DVD, por lo que el uso de los mismos se ve sustituido por estos últimos.

En definitiva, son recursos con un gran potencial a la hora de transmitir información.

- **Prensa Electrónica:** Uno de los medios de comunicación que mayor incidencia puede tener en el ámbito orientador. Hoy en día, debe señalarse la importancia que este tipo de prensa tiene a través de Internet, ya que ofrece un nuevo canal de consulta al que se puede acceder en cualquier momento y lugar, siendo necesario, solamente, un ordenador conectado a la Red. A través de este medio, en relación con las tareas de corte informativo, puede obtenerse información sobre ofertas de empleo, mundo laboral, diferentes sectores económicos, etc. Se incluyen, dentro de la prensa electrónica, además de periódicos y revistas de información general, publicaciones de información especializada.

7.1.4. Recurso de comunicación

Internet es uno de los recursos más significativos de cara a favorecer la comunicación en los procesos de orientación. Entre los múltiples servicios que proporciona, deben destacarse los siguientes por sus enormes posibilidades comunicativas:

- **Páginas Web:** Existen múltiples espacios Web, así como el creado por la propia institución, centro y/o servicio de orientación que ofrecen diversas herramientas comunicativas, tanto de carácter sincrónico (Chat, videoconferencia,...) como asincrónico (correo electrónico, foros de discusión, newsgroup, etc.), las cuales favorecen el establecimiento de comunicaciones y relaciones entre técnicos de orientación, entre orientadores y usuarios, así como entre profesionales del ámbito, expertos y/o especialistas.

- **Correo electrónico:** Son numerosas las tareas orientadoras de carácter comunicativo que pueden llevarse a cabo a través de este recurso. Destacan, entre otras, las siguientes:
 - Establecer contactos entre orientador, sujeto orientado, otros profesionales y expertos, así como el resto de agentes implicados en el proceso de orientación para consultar y/o clarificar dudas, notificar resultados, intercambiar opiniones, enviar notificaciones, etc. De este modo, se favorece, también, un mayor conocimiento entre los agentes implicados.

 - Posibilitar contactos entre los usuarios del servicio.

 - Favorecer un trabajo colaborativo llegado el momento de elaborar y desarrollar diversos programas, acciones, etc.

 - Promover un mayor acercamiento entre el propio servicio de orientación y otras instituciones u organizaciones existentes en la comunidad, facilitando un contacto entre ellos y superando, gracias al empleo de este recurso, las barreras espacio-temporales propias de herramientas más tradicionales.

- **Foros de debate y Listas de discusión:**
 - Establecer debates sobre temas de interés entre los sujetos orientados, por lo que se posibilita la comunicación e intercambio de ideas, resultados, etc.

- Intercambiar opiniones sobre aspectos concretos entre orientadores, expertos y otros especialistas.
- Ofrecer ayuda de cara a la resolución de problemáticas puntuales.
- **Blogs:**
 - Intercambiar opiniones e impresiones sobre cada una de las entradas existentes.
 - Establecer contactos para realizar consultas, clarificar dudas, etc.
- **Chat:**
 - Favorecer contactos entre orientador y sujeto orientado, entre destinatarios del servicio con el propósito de clarificar o resolver aquellas dudas que puedan existir en un momento determinado.
 - Posibilitar la comunicación entre técnicos de orientación, expertos, otros profesionales y agentes implicados en la acción orientadora para clarificar ideas, resolver dudas o, incluso, desarrollar tareas en equipo.
- **Videoconferencia:** Permite el contacto entre personas que se encuentran en lugares geográficamente alejados, de forma que posibilita, en tiempo real y de forma directa, el intercambio de experiencias entre servicios o instituciones de orientación; la implementación de acciones grupales (acciones formativas sobre técnicas de búsqueda de empleo, por ejemplo); el desarrollo de entrevistas de selección; reuniones entre los diferentes agentes implicados (orientadores, expertos, destinatarios de la acción orientadora,...); etc. Complementariamente, el uso de este recurso favorece la reducción de los costes y tiempos requeridos en la organización de una reunión presencial en la que participan personas procedentes de lugares alejados entre sí.

- **Intranet:** Pone a nuestra disposición una serie de servicios y funcionalidades prácticamente idénticas a las ofrecidas por Internet, de modo que favorece, en todo momento, la comunicación y colaboración interna entre las personas que desarrollan su labor profesional en el mismo centro, institución y/o servicio de orientación. También posibilita un mejor clima organizacional. Algunos de los recursos que ofrece esta red son cuentas de correo electrónico, canales de charla, mensajería instantánea, etc. En definitiva, permite el establecimiento de comunicaciones de manera sincrónica y asincrónica.

- **Teléfono:** Las posibilidades que ofrece este recurso dentro del área de comunicación son muy similares a las ya comentadas en los ámbitos de intervención abordados con anterioridad. Entre sus principales potencialidades, destaca el establecimiento de contactos y comunicaciones (avisos, notificaciones, comunicados,...), en cualquier momento y lugar, con otros profesionales y expertos, destinatarios del servicio, así como con otras instituciones o agentes implicados en los procesos y tareas de orientación. No debe olvidarse que dicho recurso ofrece la posibilidad de establecer conexión con la Red Internet, donde existen diversos recursos de carácter comunicativo: correo electrónico, Chat, foros, videoconferencia, etc.

7.1.5. Instrumento de formación e investigación

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito de la formación e investigación comienza a normalizarse, como consecuencia básica de las posibilidades que ofrece la Red Internet. De este modo, cada vez con más frecuencia, existen mayor número de **espacios o lugares web** destinados bien a la formación de los técnicos en Orientación, bien a la difusión y desarrollo de investigaciones en lo que a este ámbito de intervención se refiere.

De acuerdo con lo comentado, se realiza una exposición centrada por un lado en aquellas herramientas destinadas a la formación del colectivo de orientadores, mientras que, por otra parte, se hace referencia a los recursos e instrumentos de utilidad en lo que respecta a la investigación en dicho campo de actuación.

Haciendo referencia, en primer lugar, a las TIC como recurso formativo, cabe destacar, en líneas generales, la existencia de numerosos espacios Web dedicados a la formación y actualización de los orientadores, siendo su objetivo prioritario favorecer en ellos la adquisición e interiorización de nuevos procedimientos, estrategias y pautas de intervención de cara a:

- Desarrollar la acción orientadora que, como profesionales de este ámbito, les corresponde.
- Obtener y tener a su disposición recursos y herramientas de interés para la implementación de su práctica profesional.
- Favorecer el desarrollo de su propia carrera profesional.

Los profesionales de la orientación, a través de los espacios que la Red ofrece, tienen acceso a grandes cantidades y fuentes de información, a nuevas estrategias y formas de intervención, así como al establecimiento de comunicaciones con otros profesionales y expertos del sector. Todos estos aspectos favorecen el desarrollo de su propia carrera profesional, así como la actualización y reciclaje necesario para poder afrontar, de forma eficaz, las demandas planteadas por la sociedad actual. Igualmente, el uso de estos recursos potencia una participación conjunta y colaborativa en la construcción de conocimientos, dando lugar a la creación de auténticos entornos virtuales de formación y aprendizaje.

A continuación, se enumeran algunos de los espacios y plataformas Web de mayor interés para la formación de este colectivo.

- **Plataformas/ Espacios Web destinados a la información y recursos sobre orientación:** Lugares Web especializados en la disciplina objeto de estudio en el presente trabajo de investigación, en los que, entre los diferentes recursos y servicios que pone a disposición de sus usuarios, ofrece información sobre cursos, congresos, conferencias, etc. El Portal Orientared (<http://www.orientared.com>) oferta, entre otros aspectos (Chat, foros y noticias), un espacio dedicado a la formación de orientadores

(<http://www.orientared.com/formac.php>), incluyendo, en el mismo, actividades (cursos, congresos, másters,...), centros y asociaciones, recursos para la formación de este colectivo, así como enlaces de interés (sobre orientación, instituciones, organizaciones, publicaciones, mundo laboral, etc.). En definitiva, se trata de recursos que favorecen la interacción del usuario con la información que allí aparece, ofreciendo, a un tiempo, la posibilidad de establecer conexiones con otras páginas, en las que se suele incluir bibliografía, documentos de profundización y un amplio listado de aquellas Web de mayor interés en lo que a la formación de orientadores se refiere.

- **Portales de Asociaciones vinculadas con la Orientación:** Con el paso del tiempo, aumenta el número de espacios Web, creados por asociaciones – locales, nacionales y/o internacionales-, que ofrecen información sobre las acciones formativas existentes destinadas al colectivo de orientadores.

La Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP/AIOSP) (<http://www.iaevg.org/IAEVG/>), organización interesada en la prestación de servicios de calidad, la investigación y la defensa en pro de las elecciones educativas y profesionales, ofrece información sobre encuentros y conferencias. Como ejemplo, dentro de esta Asociación, puede citarse el Congreso Internacional de “Orientación y Diversidad: Investigación y Aplicación” (<http://iaevgconference07.psy.unipd.it>) celebrado en Padua (Italia) durante el mes de Septiembre de 2007, así como el Congreso Internacional “El papel de la Orientación en la Ecología Social y la Economía Ecológica” (www.archipelago.org.ar) a celebrar en Buenos Aires (Argentina) en Septiembre de 2008.

- **Portales/ Páginas Web de Universidades:** Prácticamente, la totalidad de Universidades ofrecen información y ofertas formativas de carácter inicial y continuo (cursos, master, etc.) destinadas al colectivo de orientadores. Un ejemplo de este tipo de iniciativas es el III Curso Master en Orientación Profesional, modalidad presencial y on-line, que la Universidad de Zaragoza puso en marcha durante el curso académico 2006-2007 (<http://wzar.unizar.es/servicios/epropios/oferta/104.html>).

Acciones de este tipo son llevadas a cabo por diversas Universidades españolas, destacando, en este caso, la Universidad de Santiago de Compostela que, durante el período comprendido entre 1996-2005, realizó cuatro ediciones del Master Organización de Servicios de Orientación Profesional para el Empleo, así como la primera edición del Curso Master de Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales.

- **Portales propios de Administraciones Públicas** (a nivel local, autonómico, estatal y europeo) que, al igual que en los casos anteriores, ofrecen información sobre acciones formativas a desarrollar en relación con la Orientación Profesional (cursos, jornadas, etc.). A modo de ejemplo, se señalan las III Jornadas Técnicas sobre los Programas Experimentales de Inserción Laboral, promovidas por el Ayuntamiento de Santiago de Compostela en Marzo de 2007, y las I Jornadas Técnico-Profesionales sobre los Servicios Públicos de Empleo, financiadas por la Xunta de Galicia en abril de ese mismo año.

- Complementan la información sobre ofertas de formación específica en Orientación otras **páginas Web propias de instituciones públicas o privadas**.

- **Plataformas Educativas y Cursos de Formación On-Line:** Las plataformas educativas pueden definirse como aplicaciones informáticas que favorecen el desarrollo de espacios en Internet, a través de los cuales se “cuelgan” y, en consecuencia, están a disposición de sus usuarios documentos, bibliografía, recursos y materiales, otros enlaces de interés y diversos servicios -correo electrónico, Chat, foros, etc.- Es a partir de estas plataformas, con la totalidad de instrumentos que ponen a nuestra disposición, cuando se favorece el desarrollo, a través de Internet, de múltiples acciones formativas on-line de gran utilidad para la formación continua y reciclaje de todos los profesionales en general y los del ámbito orientador en particular.

La Asociación de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (APUOC) organizó, durante el mes de febrero y marzo de 2007, el I Encuentro Internacional Virtual de Orientación (EIVO) destinado a todos aquellos

orientadores que, día a día, desarrollan su labor profesional en este ámbito y llevan a cabo procesos de investigación cuya aplicación de resultados permite la mejora de las intervenciones orientadoras (<http://uoc.edu/symposia/eivo/esp/index.html>).

Al margen de las posibilidades que ofrecen los espacios y plataformas Web de cara a la formación del colectivo de orientadores, éstas no son la única herramienta de interés para llevar a cabo este tipo de acciones, sino que existen otras de gran utilidad. Éstas son las siguientes:

- **Listas de Distribución**, constituidas por direcciones de correo electrónico, de utilidad para el envío y recepción de mensajes en torno a una temática de interés común para todos los sujetos inscritos en ellas. Muy probablemente, las listas de distribución más significativas en el ámbito orientador se encuentren en la RedIRIS (Red Española de I+D) (<http://www.rediris.es>).
- **Correo electrónico, chat y videoconferencia:** Recursos de gran interés para realizar procesos formativos y de reciclaje on-line destinados a los profesionales de la orientación. El intercambio de información a través de estos medios, fundamentalmente entre diversos profesionales, posibilita la actualización, reciclaje y perfeccionamiento de este colectivo, puesto que, de forma muy cómoda, pueden consultar, con otros expertos y profesionales, dudas, resolver problemas, compartir experiencias, etc., de modo que, poco a poco, se favorece el enriquecimiento de su bagaje profesional.

Comentados los numerosos recursos disponibles en Internet para la realización de acciones formativas, de carácter presencial u on-line, cabe apuntar, en relación con estas últimas, que, de acuerdo con Marquès (2000e), de cara a favorecer la educación a distancia, es necesario que todas las herramientas destinadas a este fin fomenten la adquisición y perfeccionamiento de una serie de competencias: características personales (madurez, seguridad, autoestima,...); habilidades instrumentales y conocimientos de nuevos lenguajes (alfabetización tecnológica y digital); competencias técnicas (conocimientos psicológicos, de orientación, estrategias de intervención); así como conocimientos sobre los diversos ámbitos y materias de intervención.

Sin embargo, no debe olvidarse la importancia que otros recursos adquieren de cara a desarrollar acciones formativas. Estos son los que se enumeran a continuación:

- **Software especializado:** Existen programas informáticos diseñados específicamente para la formación del colectivo de orientadores. Un ejemplo de tales herramientas es el uso que estos profesionales pueden hacer de determinados softwares basados en simulaciones de situaciones reales, cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje de los orientadores a través de la adopción de diferentes roles, clasificación de problemáticas, formulación de soluciones y/o alternativas, así como el establecimiento de metas o la planificación de intervenciones o programas de orientación (Pantoja, 2004).

- **Materiales Multimedia:** Tomando como referente la definición apuntada en su momento, conjunto de diferentes medios -imagen, sonido y texto- en el manejo, tratamiento y transmisión de la información, cabe destacar su gran utilidad de cara a desarrollar procesos formativos, ya que presentan múltiples ventajas en comparación con otros soportes mucho más tradicionales, como es el caso de los libros, manuales, etc. Algunas de estas potencialidades son las siguientes:
 - ✓ Su atractivo, lo que provoca mayor interés en los destinatarios de la acción formativa.

 - ✓ Ofrecen información multimedia.

 - ✓ Aprendizaje adaptado a las necesidades, conocimientos previos y ritmo de cada persona.

 - ✓ Interactividad.

 - ✓ Feed-back, ya que, una vez conocidos los errores, a través del ensayo de nuevas respuestas o formas de actuación, promueve nuevos aprendizajes e intenta subsanar los errores iniciales.

Pero no todo son ventajas, ya que, de forma similar a como sucede con el resto de recursos, los materiales multimedia también presentan unas limitaciones: ansiedad y monotonía si se hace un uso excesivamente prolongado de los mismos, aislamiento (si el sujeto interactúa de manera individual con el software,...); etc.

- **Teléfono:** La telefonía adquiere gran importancia en esta área, ya que, a través de este recurso, fijo y/o móvil, se pueden establecer contactos con el propósito de consultar o clarificar cualquier tipo de duda. Es un recurso muy utilizado en el desarrollo de acciones de tutoría.
- **Medios radiofónicos y audiovisuales:** A pesar de que su principal característica es el potencial informativo que ofrecen, pueden ser de gran utilidad en el ámbito formativo. Aunque apenas existen experiencias al respecto, a través de la radio y televisión, pueden ponerse en marcha acciones formativas, ya sean éstas de carácter formal o no formal.

Hoy en día, la **televisión digital** ofrece una tecnología que abre una nueva perspectiva en la formación a distancia, ya que, a través de ella, se puede acceder a diversos recursos para la enseñanza. Debe considerarse también la posibilidad que ofrece de que el telespectador adquiera un papel activo, pudiendo interactuar con dicho recurso y usar los servicios que la televisión digital, poco a poco, vaya introduciendo.

Por su parte, los **vídeos** favorecen la transmisión de aquellos contenidos que han de ser abordados en las tareas de formación, presentando un carácter motivador a la hora de mantener la atención de los receptores. Igualmente, pueden servir, a través del diseño de situaciones específicas, reales o simuladas, para evaluar los conocimientos y habilidades que poseen los destinatarios de la acción formativa, así como para autoconfrontar las actividades, ejecuciones o habilidades realizadas. Estos aspectos hacen de este recurso un medio muy adecuado en lo que respecta a la formación y perfeccionamiento de los orientadores en estrategias de intervención, metodologías, etc.; en definitiva, de cara a favorecer la actualización y puesta al día de estos profesionales en su área de especialización.

A pesar de que, hasta el momento, se haya hecho mención a los recursos destinados a la actualización y reciclaje de los técnicos en orientación, existe una amplia oferta de cursos on-line destinados a complementar la formación o a actualizar los conocimientos de muchos de los usuarios de los servicios orientadores. La realización de estos, con el propósito de lograr un aprovechamiento óptimo, será aconsejada por el especialista en función de cuál sea más o menos interesante y acorde con las características y necesidades del sujeto, a pesar de que la decisión última siempre esté en manos de éste.

Con respecto a esta nueva forma de organizar los programas formativos, debe apuntarse que se trata de una acomodación a aquello que demanda el mercado, ya que la formación ha de ser flexible (lo que permitirá que ésta se adapte a las características y necesidades de los usuarios, a sus tiempos y espacios) y actualizada en medios.

Es decir, esta tipología de formación a distancia, apoyada básicamente en las TIC (materiales multimedia, Chat, correo electrónico y foros de debate, fundamentalmente), proporciona nuevos sistemas de enseñanza, favoreciendo que muchas personas puedan llevar a cabo procesos formativos sin la necesidad de coincidir física y temporalmente en un espacio concreto, al tiempo que aumenta el grado de autonomía de los sujetos para organizar sus aprendizajes.

Comentadas las posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen como recurso de formación, es momento de centrarse, tal y como se apuntaba al comienzo de este subapartado, en las diversas aplicaciones que éstas poseen como herramienta de investigación dentro del ámbito orientador. Al respecto, debe apuntarse que son diversas las utilidades que los instrumentos tecnológicos ofrecen de cara a desarrollar estos cometidos, relacionadas muchas de ellas con la Red Internet. Destacan las siguientes:

- **Buscadores:** De gran interés para realizar pequeñas investigaciones, consulta de información, búsqueda bibliográfica,... en diferentes publicaciones, revistas, bibliotecas on-line, etc. Se trata de un recurso útil para llevar a cabo la búsqueda de documentación relacionada con la orientación.

- **Lugares Web sobre Orientación:** Portales y espacios Web dedicados al ámbito orientador. Orientared (<http://www.orientared.com>), portal centrado en este sector, ofrece información y bibliografía especializada sobre cursos, congresos y conferencias de interés para la Orientación Profesional. En ocasiones, además de

los recursos mencionados, también pone a disposición del usuario artículos sobre el tema en cuestión, elaborados por diferentes autores y especialistas.

- **Páginas Web institucionales**, propias de distintos organismos, que ofrecen información o recursos para la investigación en el ámbito orientador. Tomando como referente los lugares Web apuntados como recurso de formación, puede afirmarse que algunos de ellos, como es el caso de las Administraciones (de Educación y Trabajo tanto a nivel local, como autonómico y estatal) y las Asociaciones vinculadas con la Orientación (Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional -<http://www.iaevg.org/IAEVG/>-, por ejemplo) ofrecen información y recursos de interés para la investigación en el ámbito de intervención que nos ocupa: conferencias, congresos, proyectos, investigaciones, experiencias desarrolladas, etc. Deben destacarse, también, las páginas Web propias de las Universidades, en donde puede obtenerse información sobre los grupos de investigación existentes, sus líneas de actuación, las tareas a desarrollar, los objetivos a alcanzar, etc.; así como el profesorado especializado en este ámbito de intervención.

- **Páginas Web sobre congresos y conferencias de Orientación:** Existen lugares Web, como ya se ha apuntado con anterioridad, que ofrecen información específica sobre este tipo de acciones, en ocasiones con carácter formativo y en otras con carácter investigador. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia, estas iniciativas disponen de una página Web, elaborada por sus organizadores, en la que se ofrece todo tipo de información en relación con el evento. Es frecuente que, una vez finalizado el acto, tenga lugar la publicación de las actas del mismo, por lo que, en consecuencia, en ese espacio Web, se encuentran disponibles todas aquellas conferencias, simposios, mesas redondas, comunicaciones, pósters y conclusiones presentadas. Es una forma muy sencilla de tener acceso a experiencias y trabajos expuestos en actividades de este tipo. Ejemplos de estas iniciativas son la Conferencia Internacional de la AIOEP (Lisboa, 2005) – <http://www.aiospconference2005.pt> - y el XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (La Laguna –Tenerife-, 2005) - <http://www.uv.es/aidipe/XIICongreso/ActasXIIcongreso.pdf>-, las cuales permiten el acceso, en su totalidad, a las actas correspondientes, pudiendo

encontrar, en ellas, trabajos y experiencias de gran interés desarrollados en el ámbito de la orientación.

- **Comunidades Virtuales de Investigación:** La Red Internet, al margen de todas las posibilidades que ofrece, favorece la creación de comunidades virtuales de investigación, propiciando, de este modo, el desarrollo de acciones e investigaciones propias de proyectos vinculados con el ámbito orientador. En consecuencia, en la Red, se favorece la creación de un entorno de trabajo colaborativo, en el que los diferentes agentes implicados intercambian experiencias, ideas, opiniones, etc. Algunos de los proyectos que han empleado este recurso para llevar a cabo el desarrollo de algunas de sus actividades son los siguientes:
 - **Proyecto ICT-Skills for Guidance Counsellors** (<http://www.ictskills.org/>), centrado en el estudio de las competencias básicas en TIC para el colectivo de orientadores profesionales. Dicho proyecto dispone de una página Web propia en donde se localiza una base de datos bibliográfica referida a las herramientas tecnológicas y a la orientación; una sección específica sobre principios éticos y estándares de calidad en el ámbito orientador; un grupo de noticias; el acceso a documentos teóricos elaborados por colaboradores del proyecto; así como informes y resultados obtenidos en las diversas actividades que conforman la investigación llevada a cabo en los diferentes países participantes.
 - **Proyecto Guidance Innovation Relay Centers (GIRC)** – <http://www.gircproject.org/> : Se centra en el desarrollo y experimentación de centros destinados a la orientación supraterritorial, siendo su objetivo básico ofrecer apoyo a los servicios de orientación existentes en los diferentes países participantes en dicho proyecto (innovación y evolución de los servicios tradicionales de orientación). Al igual que en el caso anterior, posee una página Web de difusión en la que, fundamentalmente, existen grupos de discusión y en la que se publican los informes y resultados de las actividades investigadoras desarrolladas.

- **Listas de Distribución:** Compuestas por direcciones de correo electrónico, permiten el envío y recepción de mensajes sobre un tema de interés común para todas aquellas personas inscritas en la misma. Tal y como se comentó con anterioridad, es posible que las listas más significativas en el ámbito orientador se encuentren en la RedIRIS (Red Española de I+D – <http://www.rediris.es> -). De este modo, a través de este servicio, se puede acceder a listas de foros de discusión relacionados, entre otros aspectos, con la orientación e inserción profesional.

- **Revistas Electrónicas:** Existen publicaciones de este tipo, como la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía –REOP- (<http://www.uned.es/aeop/web/aeop/publicaciones1.htm>) y la Revista de Investigación Educativa –RIE- (<http://www.um.es/depmede/RIE>), las cuales pueden consultarse íntegramente a través de la Red. De este modo, es fácil acceder a experiencias llevadas a cabo en orientación, así como a artículos elaborados por especialistas de este ámbito de intervención.

- **Bases de Datos:** Una de las principales aplicaciones que presenta este recurso dentro del ámbito investigador es recoger y sintetizar la información obtenida bien a través de diferentes pruebas y/o tests bien a través de la implementación de alguna medida de intervención, de modo que, en cualquier momento, se puede acceder a la misma con el propósito de consultarla, complementarla y actualizarla, llegando, incluso, a analizarla a través de diferentes programas informáticos, como puede ser SPSS, Excel, etc.

No deben olvidarse las bases de datos y catálogos ofrecidos por algunas instituciones, como es el caso de las Universidades, a través de los cuales se puede localizar, acceder y obtener información sobre experiencias, investigaciones, documentos, publicaciones, etc. relacionadas con la orientación.

- **Otras herramientas:** De forma complementaria a los recursos presentados, deben mencionarse aquellas de interés para la realización de tareas de evaluación y análisis (software específicos, como es el caso de Excel o SPSS), así como las herramientas de comunicación (correo electrónico, Chat, newsgroup, foros, blogs, videoconferencia, etc.), las cuales favorecen el

intercambio de experiencias e información enriquecedora y, en consecuencia, el fomento de la innovación en el ámbito de la orientación). A través de ellas, pueden llevarse a cabo tareas de evaluación sobre los procesos desarrollados; análisis de datos; establecimiento de contactos y comunicaciones; difusión de información; etc.

7.1.6. Medio para la administración y gestión de procesos y acciones de orientación

Las posibilidades que las TIC ofrecen en relación con la administración y gestión de la información conforman las primeras aplicaciones que las herramientas tecnológicas pusieron a nuestra disposición, siendo en el ámbito de la orientación, al igual que sucede en el resto de sectores, uno de los usos más extendidos. No debe olvidarse que la principal utilidad de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en sus inicios fue servir de soporte en la realización de tareas vinculadas con la administración de la información, llegando a convertirse en recursos imprescindibles de cara al desarrollo de las mismas. Es decir, las herramientas tecnológicas surgieron con el principal objetivo de favorecer el desarrollo de tareas propias del ámbito administrativo y de oficina. En consecuencia, no debe extrañarnos la percepción de estos instrumentos como medios para la administración y gestión de procesos de orientación.

Entre las diversas posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen de cara a favorecer el desarrollo de tareas de administración y gestión, pueden señalarse las siguientes:

- **Procesadores de Textos:** Es una de las aplicaciones más importantes, así como necesaria para utilizar un equipo informático. Estos recursos permiten editar, almacenar, recuperar e imprimir la información escrita existente en un ordenador. Numerosos procesadores de texto incluyen plantillas predeterminadas, lo que favorece la elaboración de determinados documentos (cartas, currículum vitae,...). Ofrecen también la posibilidad de insertar tablas, gráficos, imágenes, etc. En otras palabras, pueden definirse como las aplicaciones que favorecen y posibilitan la edición y creación de textos atractivos, a través de formatos estándar o personalizados, por parte del orientador (elaboración de informes; expedientes de usuarios; documentos administrativos; plantillas y fichas de trabajo; documentos

informativos, etc.) y del sujeto orientado (diseño y elaboración del currículum vitae; cartas de presentación; escritos dirigidos a empresas, etc.).

- **Organizadores Personales:** Conjunto de aplicaciones que permiten la organización, planificación y control de las actividades a realizar cada día; es decir, pueden considerarse agendas en las que se organiza y planifica el trabajo diario. A través de ellas, pueden almacenarse y organizarse direcciones de correo electrónico o postal, números de teléfono, etc., siendo, a un tiempo, de utilidad para enviar y recibir correo electrónico y/o fax. Su uso en el ámbito de la orientación puede ser de interés, ya que, a través de ellas, el orientador puede organizar, eficazmente, el trabajo que ha de desarrollar cada día: planificación de reuniones y entrevistas de orientación; actualización de currículums vitae; búsqueda de información; etc. También son de interés para el sujeto orientado, ya que le permiten planificar las diferentes tareas y actividades a realizar durante el proceso de búsqueda de empleo (organización de direcciones, teléfonos e información de interés sobre las empresas existentes; citas con empresas; redacción de documentos -currículum vitae adecuado para cada oferta con la correspondiente carta de presentación-; búsqueda de ofertas de trabajo; horarios de entrevistas; organización de los contactos que le puedan facilitar la búsqueda de empleo,...); etc.
- **Bases de datos:** Permiten almacenar y clasificar la información a partir de unos criterios establecidos previamente, pudiendo hacer uso de ellas en momentos posteriores para realizar consultas, modificaciones, actualizaciones, análisis de datos, elaboración de informes, etc.

En orientación, son de gran utilidad para llevar a cabo el registro de usuarios; la administración y gestión de expedientes y currículums vitae; para almacenar los resultados de los procesos de evaluación y diagnóstico; para organizar las direcciones y números de contacto de los agentes implicados y de las empresas existentes en la comunidad en la que se interviene; para recabar información sobre los recursos de formación y empleo; para organizar las ofertas y demandas de trabajo; etc. La creación de este recurso y el uso del mismo, más allá del simple registro de usuarios, favorece una mayor calidad de los servicios y un gran ahorro de tiempo, siempre y cuando éstas estén actualizadas y se haga un uso continuado de las mismas.

- **Hojas de Cálculo:** Aplicaciones que combinan las funcionalidades de una calculadora, un lápiz y papel con la potencia y capacidad de los sistemas informáticos para almacenar datos. Favorecen la realización de aquellas tareas que requieren la organización y presentación de información, así como el cálculo de valores y funciones, haciendo uso, para ello, de números y operadores matemáticos y lógicos. En otras palabras, permiten la organización de datos y la realización de cálculos.

Sus aplicaciones, dentro del ámbito orientador, consecuencia de la posibilidad de calcular datos y realizar gráficos a partir de los mismos, son de gran utilidad para evaluar las iniciativas o intervenciones puestas en marcha, los recursos empleados, los resultados alcanzados; para sintetizar los logros de los destinatarios de la acción orientadora durante un período de tiempo determinado; para analizar los datos obtenidos tras la aplicación de diferentes pruebas y tests; para observar y estudiar las tendencias y evoluciones experimentadas por el servicio de orientación a lo largo de los años; etc.

- **Editores gráficos:** Son empleados para realizar dibujos, retocar gráficos o imágenes, elaborar ilustraciones, presentaciones, etc. En el ámbito orientador, pueden ser de gran utilidad para retocar y perfeccionar informes, trabajos y documentos, dotando a estos de un carácter mucho más atractivo y personalizado.
- **Procesadores de ideas:** La finalidad básica de estas aplicaciones es servir de apoyo en el diseño y elaboración de exposiciones sobre un tema, llevando a cabo la presentación del mismo a través de diapositivas. El uso de estos programas es muy similar al de los procesadores de texto, ofreciendo, incluso, la posibilidad de automatizar el ritmo de la presentación, integrar textos, imágenes, sonidos, etc. En orientación, sus principales usos se centran en la elaboración de presentaciones que el técnico empleará en el desarrollo de tareas grupales, como por ejemplo sesiones informativas sobre un temática concreta –técnicas de búsqueda de empleo-; exposición de los resultados obtenidos en el servicio de orientación; presentación de nuevos proyectos; etc.

En definitiva, todas estas herramientas creadas, en un primer momento, para favorecer el desarrollo de trabajos administrativos y de oficina, se han convertido, con el paso del tiempo, en recursos imprescindibles en la totalidad de ámbitos y sectores. En orientación, favorecen enormemente el desarrollo de múltiples tareas. Son de gran utilidad para la gestión y organización, de forma rápida y sencilla, de información, análisis de datos y elaboración de resultados; creación y edición de documentos, informes y presentaciones; etc. De este modo, todas estas aplicaciones, propias de la informática, se convierten en instrumentos básicos en los servicios de orientación, liberando al técnico de tareas, en cierto modo, tediosas y, en consecuencia, disponiendo de mayor tiempo para llevar a cabo todas aquellas actividades que requieren una atención individualizada y el establecimiento de una relación directa, cara a cara.

Otro de los medios tecnológicos de gran utilidad en la administración y gestión de los procesos y acciones de carácter orientador es **Intranet**. Esta red, de carácter local, favorece, en gran medida, las tareas relacionadas con la gestión administrativa del centro; es decir, la gestión de la información y documentación a través de los servicios ofertados por la Red local.

Las aplicaciones que presenta en el ámbito orientador son muy similares a las que puede ofrecer en cualquier otro sector. Algunas de ellas son:

- ✓ Almacenar información.
- ✓ Transmitir archivos y ficheros.
- ✓ Favorecer, entre sus usuarios, el uso compartido de determinados recursos.
- ✓ Gestionar todo tipo de herramientas: administrativas, de orientación, etc.
- ✓ Aumentar la calidad de la gestión de la institución y/o servicio de orientación.

Dentro de las redes, **Internet** favorece, a través de los diferentes servicios (correo electrónico, Chat,...), la realización de diversas tareas de gestión y administración. En relación con este recurso, debe destacarse la **página Web del centro, institución y/o servicio de orientación**, a través de la cual, haciendo uso de los medios y recursos que ofrezca, se favorecerá el desarrollo de los siguientes aspectos:

- ✓ Tareas relacionadas con la gestión del centro y el propio trabajo del orientador: envío de notificaciones a sus usuarios, por ejemplo.
- ✓ Trámites y gestiones administrativas on-line: actualización del currículum vitae; solicitud de entrevistas y citas de orientación; petición de certificados; inscripción en actividades y/o programas; etc.

Finalmente, deben destacarse las potencialidades que el teléfono ofrece en el desarrollo de este tipo de tareas. Entre las diversas utilidades que este recurso pone a nuestra disposición, debe destacarse el telefax, el cual favorece el envío y recepción de documentos telecopiados a otros terminales de fax.

Como conclusión a este apartado, centrado en las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación Profesional, debe afirmarse que, aunque en dicho ámbito de intervención no exista una fuerte tendencia a la utilización de dichos recursos, estos, progresivamente, van logrando mayor significación, ya que aumenta, cada vez más, el número de aplicaciones desarrolladas. Estos indicios suponen que la integración de estos medios en los centros, instituciones y/o servicios de orientación será un elemento característico en un futuro relativamente cercano. Sin embargo, no debe olvidarse la importancia que ha de concederse al uso y aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen, ya que la integración de los mismos, por sí sola, no será eficiente.

Si partimos de la concepción orientadora que concibe esta disciplina como el proceso de ayuda constante a lo largo de la vida, las TIC pueden constituir una nueva tipología de recursos a emplear, ya que ofertan grandes posibilidades para informar, orientar, asesorar y/o formar a los sujetos.

A pesar de que las experiencias existentes en lo que respecta al uso de las herramientas tecnológicas en orientación no sean muy abundantes, las posibilidades que éstas ofrecen pueden ser múltiples. Por tanto, el uso adecuado de estos recursos y el aprovechamiento que se haga de los mismos depende, entre otros factores, del modo en que sean utilizados, de su adecuación a los objetivos planteados, de la metodología empleada, de las personas involucradas en el proceso orientador, así como de los roles, actitudes y competencias que los técnicos en orientación posean al respecto. En consecuencia, ante la necesidad de hacer uso de tales instrumentos y ante las exigencias y demandas que,

hoy en día, plantea la sociedad actual, debe reconsiderarse el perfil profesional de este colectivo, así como los contenidos y modelos que configuran sus procesos formativos.

En definitiva, con la aplicación de las TIC, no de forma exclusiva, sino con el apoyo de los técnicos en orientación, pueden satisfacerse numerosas demandas, al tiempo que se favorece la optimización de la labor profesional de los orientadores, ya que disponen de mayor número de recursos para el desarrollo de sus tareas, lo que implica un servicio de mayor calidad y más ajustado a las necesidades de los usuarios; es decir, más personalizado.

Sin embargo, no deben quedar en el olvido algunos factores que, en ocasiones, pueden dificultar el uso de tales herramientas, lo que puede generar efectos totalmente contrarios a los esperados. En relación con este aspecto, y como cierre del presente apartado, se destacan los siguientes:

- *La formación y capacidad de uso que orientadores y sujetos orientados poseen para la utilización de estas tecnologías.* Uno de los principales obstáculos llegado el momento de incorporar las TIC en cualquier ámbito de intervención, incluido el orientador, es la escasa preparación o falta de formación de los profesionales en lo que respecta a los aspectos técnicos y al uso que puede hacerse de tales herramientas. Algo similar sucede en el caso de los sujetos orientados, por lo que, previamente, al uso de tales instrumentos, habrá que asegurarse de que la totalidad de personas implicadas en los procesos orientadores poseen unos conocimientos mínimos sobre estas tecnologías, siendo, en consecuencia, capaces de interactuar con ellas.
- *Falta de experiencia en la aplicación de las TIC en los diversos ámbitos de trabajo,* lo que provoca el desconocimiento de las enormes posibilidades que ofrecen y, en consecuencia, un uso restringido de las mismas.
- *Dificultad para acceder, en ocasiones, a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.* A pesar de que la mayor parte de los servicios públicos poseen una dotación mínima adecuada para realizar tareas básicas (equipos informáticos conectados a la Red), no todas las personas tienen acceso a estos recursos ni a Internet, sin olvidar el gran número de sujetos que tampoco

podrán acceder a dichas herramientas en un intervalo de tiempo relativamente breve. Por tanto, será un aspecto a tener en cuenta, puesto que, de lo contrario, se originará una brecha digital entre determinadas clases sociales y entre los ciudadanos ubicados en espacios geográficos diferentes.

- *La calidad de la información obtenida en Internet.* Todo aquello que existe en la Red no es válido, por lo que, además de delimitar la búsqueda, deberán establecerse unos criterios que sirvan de referente llegado el momento de evaluar si es o no un material de calidad.

8. Desarrollo profesional de los Orientadores

En relación con las principales competencias y habilidades tecnológicas que el orientador ha de adoptar con el propósito de asumir el perfil profesional demandado por la sociedad actual, Sanz y Sobrado (1998) afirman que todas las competencias, habilidades y roles deben formar parte de los programas y acciones de formación destinados a favorecer el desarrollo personal y profesional de este colectivo. Centrándonos, de ahora en adelante, en la formación de los orientadores, cabe apuntar la posibilidad de afrontar esta temática desde dos puntos de vista claramente diferenciados: formación inicial y formación continua.

En lo que respecta a la formación inicial, no existen titulaciones específicas ni para este perfil ni para el desempeño de la labor propia de esta figura. Es suficiente con observar al colectivo de orientadores en activo para percibir que estos poseen una formación inicial muy variada, fundamentalmente, Licenciados en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Económicas, Derecho y Diplomados en Trabajo Social.

Tomando como punto de partida este aspecto, es lógico pensar en la necesidad de que existan planes de estudio específicos destinados a la formación de este colectivo que, además de abarcar aquellas áreas de carácter básico –crecimiento y desarrollo humano, fundamentos sociales y culturales, relaciones de ayuda, trabajo en grupo, desarrollo de la carrera profesional y estilo de vida, investigación u orientación profesional (Sobrado, 2002)-, integren un ámbito destinado, específicamente, a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación Profesional, haciendo especial hincapié en sus potencialidades, ventajas y limitaciones, ya que deben concebirse como

contenidos interdisciplinarios que han de ser abordados en todas y cada una de las áreas citadas con anterioridad. En otras palabras, desde el comienzo de su formación inicial, las TIC deberán integrarse tanto a nivel teórico como práctico. Majó y Marqués (2002) afirman al respecto que, independientemente de la formación inicial que los orientadores hayan cursado, existen unas competencias que todos ellos deberán adquirir al margen de aquéllas de corte más específico, propias de su ámbito de actuación. En consecuencia, han de poseer habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes (tecnologías de la información y de la comunicación; lenguaje audiovisual e hipertextual,...), así como determinados rasgos de personalidad (madurez, seguridad, autoestima, empatía, equilibrio emocional, etc.). La asunción e interiorización de todas estas competencias favorecerá, en los orientadores, el desarrollo de las funciones propias de su perfil profesional, así como la realización adecuada de su trabajo, por lo que los estudios existentes que conducen al desempeño de la labor orientadora deberán ofrecer competencias como las que acaban de ser enumeradas.

Haciendo referencia a la formación continua que este colectivo ha de cursar a lo largo de su trayectoria profesional con el fin último de actualizarse y reciclarse para, de este modo, poder afrontar, con el desarrollo de buenas prácticas, los nuevos retos y demandas que la sociedad actual plantea, ésta ha de capacitar para adquirir e interiorizar, como parte del bagaje competencial que poseen, aquellas competencias vinculadas con el uso de las herramientas tecnológicas en los procesos de intervención orientadora. De este modo, también mejorará la consideración social de este colectivo. Dichas acciones formativas deben plantearse los siguientes retos:

1. Superar las actitudes negativas y reacias, consecuencia de la escasez formativa que poseen en lo que respecta a las múltiples potencialidades y beneficios ofrecidos por las TIC, modelos de aplicación de dichos instrumentos, experiencias prácticas desarrolladas a través de estos recursos y escaso dominio de estos.
2. Capacitar para el uso y dominio de las herramientas tecnológicas, de modo que se incorporen en su labor profesional.
3. Diseñar, crear, implementar y evaluar recursos e instrumentos basados en las TIC para su propio ámbito de intervención.

4. Adoptar un sentido ético, crítico y reflexivo en lo que respecta al uso de estos recursos.

Pantoja (2004), en relación con esta temática, formula una propuesta de formación referida a las TIC en Orientación, destacando, entre otros aspectos, los que se enumeran a continuación:

- a) La formación inicial que recibe este colectivo de profesionales debe incluir un área específica en Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- b) Las Administraciones competentes deben diseñar y poner en marcha acciones de formación continua en relación con esta temática. A través de éstas –cursos, jornadas, congresos, ...-, se llevará a cabo una iniciación en lo que respecta al uso de las herramientas tecnológicas, así como al manejo de los desarrollos existentes con carácter específico en el ámbito orientador.
- c) Incrementar la dotación de equipos y recursos informáticos en las instituciones, centros y/o servicios de orientación.
- d) Potenciar en los orientadores el uso de la Red Internet de cara a desarrollar su labor profesional.
- e) Promover el diseño de materiales multimedia, vídeos, programas informáticos, etc. que sirvan de apoyo a las acciones orientadoras.

En el desarrollo de acciones formativas destinadas al colectivo de orientadores, deben considerarse, como complemento de los aspectos a priorizar y de las competencias a abordar, los modelos a emplear.

Si se realiza una revisión bibliográfica sobre los modelos formativos empleados con mayor frecuencia para afrontar los cambios producidos en orientación (Rodríguez Espinar (1985); Rodríguez Moreno (1985); Álvarez Rojo (1994) y Sobrado (1996a); entre otros), el modelo basado en competencias ha sido el utilizado en mayor número de ocasiones.

De acuerdo con Sobrado (2005), desde el modelo competencial, el aprendizaje se demuestra en las acciones que el profesional pone en marcha, de modo que es necesario implementar los conocimientos, habilidades y destrezas que el sujeto ha adquirido. Dichas actuaciones se miden y evalúan en base a unos estándares, regulados por las normas de calidad, que pueden ser entendidos como la descripción de cada una de las habilidades que la persona ha de desarrollar de modo efectivo y eficiente, reflejando, así, su habilidad para trabajar, independientemente, de si ésta ha sido adquirida a través de vías formativas –formales y no formales- o experienciales.

Este mismo autor (Sobrado, 2005:47-48) afirma que el desarrollo de un programa de formación destinado al colectivo de orientadores en base al modelo competencial debería abarcar las siguientes fases:

1. “Determinación de las necesidades del servicio de orientación con respecto a su plan estratégico.
2. Definición de las competencias necesarias.
3. Diagnóstico de los actuales niveles de competencia de los orientadores interesados y determinación de sus necesidades de formación.
4. Diseño y aplicación del plan de formación, incluyendo la selección de métodos de formación.
5. Evaluación y acreditación de las competencias adquiridas con respecto al establecimiento de los indicadores y evidencias y el diseño consecuente de herramientas y recursos para la evaluación”.

De acuerdo con este planteamiento, en el marco del Proyecto de Investigación “ICT-Skills for Guidance Counsellors”, este autor elaboró un diseño curricular de formación de acuerdo con el mapa de competencias TIC identificado, sintetizado en páginas anteriores. Las unidades de competencia que abarcaría dicho diseño formativo, tomando como referente las siete áreas de orientación seleccionadas para diseñar el mapa de competencias, serían las siguientes (Sobrado, 2005:50):

- **“Unidad de Competencia 0:** Habilidad para usar las TIC en el desarrollo de las competencias de orientación en un sentido general.
- **Unidad de Competencia 1:** Capacidad para usar las TIC en la evaluación del diagnóstico.

- **Unidad de Competencia 2:** Habilidad para usar las TIC en el asesoramiento educativo.
- **Unidad de Competencia 3:** Habilidades para usar las TIC en el desarrollo profesional.
- **Unidad de Competencia 4:** Habilidad para desarrollar las TIC en las actividades de asesoramiento.
- **Unidad de Competencia 5:** Capacidad para usar las TIC en la gestión de información.
- **Unidad de Competencia 6:** Capacidad para usar las TIC en investigación y evaluación.
- **Unidad de Competencia 7:** Habilidades para usar las TIC en el empleo y colocación”.

Identificadas las unidades de competencia, debería realizarse la selección de los métodos de formación a emplear (enseñanza externa, interna, presencial, virtual, mixta, autoaprendizaje, etc.); los recursos y herramientas a utilizar; identificación de los destinatarios de la acción; concreción del diseño de los módulos formativos (transversales y específicos); la metodología de enseñanza (flexible y personalizada); la evaluación (de carácter continuo, individual y grupal), así como la temporalización.

De este modo, tomando como referencia las anteriores Unidades de Competencia, podrían establecerse los siguientes módulos formativos (Sobrado, 2005:52):

- **“Módulo 1:** Integración de las TIC (teléfono, página Web, Chat, e-mail y videoconferencia) en el diseño, implementación y evaluación de programas de orientación.
- **Módulo 2:** Uso de las TIC en el desarrollo personal y profesional de los orientadores profesionales.

- **Módulo 3:** Uso de las TIC (teléfono, e-mail, página Web) en la evaluación del diagnóstico.
- **Módulo 4:** Uso de las TIC en la orientación educativa.
- **Módulo 5:** Uso de las TIC en el desarrollo profesional.
- **Módulo 6:** Uso de las TIC en el asesoramiento.
- **Módulo 7:** Uso de las TIC en la gestión de información.
- **Módulo 8:** Uso de las TIC en investigación y evaluación.
- **Módulo 9:** Uso de las TIC en la colocación”.

Cabe apuntar que los módulos formativos presentados conforman un posible ejemplo en lo que respecta al diseño de acciones formativas, ya que el mapa de competencias sintetizado en páginas anteriores presenta un carácter flexible, lo que favorece el diseño de currículos formativos más o menos extensos en función de una serie de variables: contexto, naturaleza de las organizaciones, necesidades formativas del colectivo de orientadores, objetivos a alcanzar, etc.

A la vista de lo expuesto, la tendencia actual en lo que a la formación tecnológica de los orientadores se refiere debe dejar de centrarse de manera exclusiva en modelos de formación en TIC basados, mayoritariamente, en la dimensión instrumental o grado de dominio de tales herramientas. Hoy en día, es necesario que este colectivo lleve a cabo acciones formativas que favorezcan y promuevan la capacitación necesaria para plantear innovaciones con recursos tecnológicos. En consecuencia, las iniciativas de formación deben ayudar a integrar las TIC en el desarrollo de acciones orientadoras, no centrándose, exclusivamente, en el conocimiento de determinados programas informáticos específicos. De este modo, podrán llevarse a cabo ejemplos de “buenas prácticas”, concepto sobre el cual se articulan numerosas políticas educativas a nivel europeo.

En síntesis, la formación del colectivo de orientadores no sigue un ritmo paralelo a aquél, caracterizado como cambiante, propio del contexto profesional y del ámbito de intervención en el que los orientadores desarrollan su labor profesional. Las herramientas tecnológicas pueden desempeñar un papel fundamental en la implementación de tareas de orientación, por lo que es preciso que las acciones formativas a desarrollar por los orientadores adopten una doble perspectiva, ya que estos procesos deben entenderse como formación para las TIC y formación con las TIC, constituyendo ambos una auténtica alfabetización digital, que favorecerá su actualización, así como el conocimiento, dominio e integración de los instrumentos tecnológicos en su práctica habitual. En relación con la primera perspectiva señalada, formación para las TIC, estas acciones han de centrarse en cuestiones como las siguientes: nuevas finalidades de la orientación a partir de las potencialidades ofrecidas por estas tecnologías; adquisición de criterios y modelos para evaluar críticamente los sitios y espacios dedicados a la información; adopción de elementos para elaborar materiales; etc. En lo que respecta a la formación con las TIC, deben ponerse en práctica procesos formativos en red, estableciendo contactos entre expertos o formadores distribuidos geográficamente en diferentes lugares; utilizar newsgroup para intercambiar materiales entre diferentes sujetos implicados en las acciones formativas; etc.

Para lograr esta capacitación, además de las acciones formativas comentadas, es necesario que se faciliten y proporcionen los medios adecuados y necesarios para poder hacer uso de las herramientas tecnológicas, sin olvidar la importancia de contar con un asesoramiento continuado durante la fase de aplicación de dichos instrumentos en la implementación de las prácticas profesionales.

Por tanto, las propuestas de formación dirigidas a los orientadores deberán fomentar el desarrollo de un conocimiento que supere la capacitación para el manejo técnico de estos medios, dando paso a un conocimiento que favorezca la comprensión de las múltiples posibilidades que ofrecen, la integración de estos en función de las necesidades reales detectadas, así como la adopción de una postura crítica y reflexiva al respecto. En otras palabras, se trata de desarrollar un conocimiento práctico para que estos medios e instrumentos se conviertan en un elemento cotidiano en los centros y servicios de orientación, demostrando su utilidad en las diferentes situaciones que el colectivo de orientadores ha de afrontar.

A modo de conclusión, apuntar que, para conseguir la adquisición de todas estas competencias, será necesario, en primer lugar, disponer de una actitud positiva hacia las TIC, llegando a entender éstas como elemento básico de la cultura y sociedad actual. Con posterioridad, diversos procesos formativos favorecerán el descubrimiento paulatino de las enormes potencialidades y posibilidades que estas herramientas ofrecen en el ámbito orientador, al tiempo que permitirán familiarizarse con ellas, adquirir mayor confianza y, por tanto, perder el miedo y la inseguridad generada llegado el momento de hacer uso de las mismas.

**PARTE II. REALIZACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO 6. DISEÑO Y DESARROLLO
EMPÍRICO**

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y DESARROLLO EMPÍRICO

Introducción

Toda investigación que se lleve a cabo ha de entenderse como aquel proceso a través del cual se trata de obtener conocimiento y/o solucionar problemas, por lo que, para cumplir dicho propósito, el diseño del proceso investigador ha de centrarse en el fenómeno, situación, problema o ámbito de estudio al que se hace referencia, en los objetivos a lograr, los métodos, procedimientos y técnicas a emplear.

Por tanto, toda investigación debe referirse a los siguientes aspectos:

- a) Fenómeno, problema, situación o ámbito de estudio al que se hace referencia.
- b) Propósito que se pretende resolver con el desarrollo de dicho proceso investigador.
- c) Métodos, procedimientos y técnicas a emplear, siempre adecuados al problema de investigación formulado.

Autores como Kerlinger (1987) conciben la investigación como un proceso sistemático, controlado y empírico. Por su parte, McMillan y Schumcher (2005) coinciden en afirmar que toda investigación conforma un proceso sistemático de recogida y análisis de datos con algún propósito o fin.

Tomando como referente las definiciones anteriores, en las que la investigación se considera un proceso sistemático, aspecto que ha de complementarse con otras características (empírica, puede adquirir formas diversas –cualitativa o cuantitativa-, válida y fiable), debe recurrirse, para conseguir dicho aspecto, al método científico, constituido por una secuencia de pasos aceptados y adoptados por la comunidad científica. De acuerdo con Buendía y otras (1997), estos son los siguientes:

- 1°.- Identificación del problema y del conocimiento relacionado con el mismo.
- 2°.- Revisión literaria con el fin de conocer qué existe sobre esa temática o cómo otros investigadores han abordado problemáticas similares.
- 3°.- Recogida de información.
- 4°.- Análisis de información.
- 5°.- Elaboración de conclusiones.

A la vista de los pasos a incluir en todo proceso investigador, el modelo considerado en el presente trabajo consta de las siguientes fases:

- **PRIMERA:** Identificación, clarificación y formulación del problema. La principal finalidad consiste en determinar y valorar el problema objeto de estudio, tomando como referente las fuentes de información y recursos a nuestra disposición. Para esto, se establecen las siguientes etapas:
 - 8.1.1. Identificación del problema.
 - 8.1.2. Revisión bibliográfica.
 - 8.1.3. Formulación del problema de investigación.
- **SEGUNDA:** Planificación del proceso investigador. Las etapas incluidas en esta fase son:
 - a) Revisión de fuentes bibliográficas.
 - b) Formulación de objetivos.
 - c) Definición de las variables de estudio.
 - d) Elección del método.
 - e) Diseño y selección de la muestra.
 - f) Selección o elaboración de los instrumentos de recogida de datos.

- **TERCERA:** Implementación de la investigación propiamente dicha, entendiendo que, en esta fase, se desarrollan todas aquellas actividades en las que están presentes los participantes en el estudio con el fin de obtener la información y datos requeridos para dar respuesta al problema de investigación formulado.
- **CUARTA:** Análisis de datos y elaboración de conclusiones con el propósito de dar a conocer los resultados obtenidos.

Señaladas las fases que configuran una investigación, diferentes apartados conforman la estructura del presente capítulo, dando cuenta del estudio empírico desarrollado. Tomando como referente las fases citadas con anterioridad, así como los diversos apartados que han de conformar un informe investigador, primeramente, se exponen los antecedentes, evolución y situación actual del tema objeto de estudio para, con posterioridad, formular el problema de investigación, los objetivos que han servido de guía en este trabajo, las variables objeto de estudio, la metodología empleada y, por último, el análisis de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas aplicadas, la presentación de resultados y la correspondiente formulación de conclusiones y propuestas de actuación futuras.

1. Diseño de la investigación

1.1. Antecedentes, evolución y situación actual del problema objeto de investigación.

El desarrollo histórico experimentado por la orientación comprende una serie de aspectos científicos que han contribuido a influir y a condicionar los cometidos y roles a desempeñar por los profesionales de este sector, así como los recursos a emplear en la implementación de las funciones y tareas propias de su quehacer profesional.

En líneas generales, a partir de 1950, de forma lenta pero progresiva, esta disciplina comienza a instaurarse tanto en los sistemas educativos como en los entornos socio-laborales, iniciándose, de este modo, un debate mucho más sistemático sobre los roles y funciones a desempeñar por los orientadores. Al respecto, Cole (1988) considera la

existencia de tres aspectos fundamentales por su gran incidencia e influencia en esta cuestión:

1°.- Acontecimientos sociales, propios de la segunda mitad del siglo XX, y la incidencia de estos en orientación.

2°.- Aprobación de textos normativos sobre educación, trabajo y orientación por lo que se van estableciendo, paulatinamente, las funciones a desempeñar por el orientador y, en consecuencia, su perfil profesional.

3°.- Creación de asociaciones y entidades profesionales, especialmente en el contexto norteamericano, las cuales suponen una importante labor en lo que a la consolidación de esta disciplina se refiere.

En cuanto a los roles profesionales del orientador, a partir de la década de 1980, se generan nuevas demandas y funciones.

En el contexto internacional, Schwber y Genetta (1987) afirman que una de las mayores dificultades que, en ese momento, poseen los profesionales de la orientación es la existencia de roles indefinidos. En investigaciones realizadas por Hillman (1987), Peaslee (1991), Josserrand (1992), Giebler (1992) y Schalesky (1993), se ofrecen opiniones diversas y diferenciadas en lo que respecta a los roles y funciones del orientador.

En Canadá, destacan los estudios formulados por Hiebert (2000) sobre estándares de competencias orientadoras.

En el ámbito europeo, deben realizarse los trabajos de Watts (1992), así como Watts y colaboradores (1993) sobre los perfiles profesionales de los orientadores y los servicios de orientación en los países miembros de la Unión Europea; de Watts y Van Esbroeck (1999) sobre los servicios orientadores en la enseñanza universitaria y de Wilkins (1997), relativos al desarrollo personal y profesional de los técnicos en orientación.

En el contexto español, es preciso citar los desarrollados por Lázaro y otros (1982) en torno a los roles y funciones de los orientadores en relación con el funcionamiento de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Profesional (SOEV) en el período comprendido entre 1977-1981; los de Rodríguez Moreno (1992), relativos a las funciones del orientador en contextos laborales; los de Repetto (1992); los estudios de

Company y Echeverría (1992), referidos al empleo y cualificaciones en la orientación en España; los realizados por Sobrado (1996a, 1997) en relación a las necesidades de los Servicios de Orientación de Galicia y las competencias de los orientadores; la investigación abordada por Ballesteros (1996), centrada en las competencias y sus implicaciones a través de un estudio comparativo llevado a cabo en siete países de la Unión Europea; el trabajo de Malik (1997), relativo a las tareas del orientador, su formación inicial y su ejercicio en España y en diversos países anglosajones de la Unión Europea; los efectuados por Repetto y otros (1998, 1999, 2000); el llevado a cabo por Barreira (2002) sobre las competencias profesionales de los orientadores escolares, así como el de Ferrer (2007), centrado en las necesidades de formación de los orientadores ante los retos de la sociedad actual.

Mencionados algunos de los principales estudios e investigaciones existentes en lo que respecta a los roles y funciones del orientador, no debe olvidarse la revolución tecnológica experimentada en la totalidad de sectores que configuran el entramado social actual. Todas estas transformaciones han repercutido, a un tiempo, en la orientación, lo que ha supuesto, entre otros aspectos, la aparición de nuevos recursos y herramientas. En consecuencia, los profesionales de este ámbito deben adquirir e interiorizar nuevas competencias con el fin de afrontar las demandas y necesidades planteadas por la sociedad de hoy en día.

Es necesario realizar una revisión de las investigaciones y estudios existentes en torno a la incidencia de las TIC en dicho ámbito de intervención. En el transcurso de esta tarea, es fácil encontrar múltiples estudios y/o investigaciones centrados en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación o sobre la incidencia de éstas en ámbitos de actuación o campos del saber diferentes al abordado en el presente estudio. Sin embargo, las investigaciones realizadas en lo que respecta a la incidencia de las TIC en el ámbito de la Orientación Profesional son escasas, puesto que, hasta hace muy poco, la influencia e implicaciones de estas herramientas en dicho sector apenas se tomaba en consideración.

De acuerdo con Repetto y colaboradores (2000), se puede afirmar que existe un desconocimiento acerca de los usos que el colectivo de orientadores hace de las herramientas y recursos tecnológicos, así como de las posibilidades que éstas ofrecen, mientras que tampoco se desarrollan medidas y acciones sistematizadas y específicas de formación, de carácter inicial y/o continuo, con la pretensión de favorecer, en los técnicos en orientación, la adquisición de las competencias necesarias y específicas para

poner en práctica acciones y tareas orientadoras a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, entendiendo éstas como soporte de apoyo.

La ausencia de investigaciones en torno al impacto causado por las TIC en orientación hasta, prácticamente, los últimos años del siglo XX, nos lleva a recurrir, en primera instancia, a aquellas aportaciones formuladas en el ámbito de la Tecnología Educativa que, en cierto modo, pueden hacerse extensibles al ámbito orientador, encontrando, de este modo, las primeras referencias en lo que respecta a la incidencia e implicación de las TIC en orientación y al desarrollo profesional del colectivo de orientadores.

Autores como Marquès (1995, 1998, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e, 2001 y 2002a), Area (1998, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c, 2004 y 2005) y Cabero (1998, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004), desde mediados de la década de 1990, destacan en el ámbito de la Tecnología Educativa por los trabajos de carácter teórico y práctico realizados en torno al impacto de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo y sobre el rol que han de desempeñar los profesionales de dicho sector. Algunos de los principales aspectos abordados en tales estudios se sintetizan en las siguientes formulaciones:

1ª.- Potencialidades y limitaciones de las TIC, fundamentalmente, en el ámbito de la Orientación Educativa.

2ª.- Asunción de nuevos roles por parte del profesorado para poder emplear las herramientas tecnológicas.

3ª.- Formación inicial y continua de los docentes en Tecnologías de la Información y de la Comunicación, especificando algunas de las competencias básicas y específicas necesarias para poder hacer uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resaltando, entre otros, el ámbito de la tutoría.

4ª.- Actitudes del profesorado ante las TIC.

5ª.- Nuevos recursos educativos, destacando algunos destinados a la tutoría y a la orientación.

6ª.- Creación de entornos educativos virtuales, en los que sería oportuno ofrecer servicios de orientación y tutoría.

Como se observa, se trata de aspectos relacionados con las TIC en el ámbito educativo, en el cual tienen cabida las acciones de orientación. Los principales bloques temáticos abordados en estos trabajos son los siguientes: medios didácticos y recursos audiovisuales, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, medios de comunicación, Internet, educación a distancia, nuevas actitudes, roles del profesorado, etc. Tras la revisión de estos estudios, se puede afirmar que el tratamiento que se hace de estos temas es muy general y aunque, en ocasiones, se centren en el ámbito de la Educación y/o Orientación Educativa, muchas de las cuestiones abordadas son extensibles a otros ámbitos de intervención, entre ellos, la Orientación Profesional.

Comentados los estudios existentes que, en cierto modo, pueden considerarse los inicios de la investigación en lo que a las TIC en Orientación Profesional se refiere, debe apuntarse que las primeras aportaciones al respecto son ofrecidas por autores como Watts, Sampson, Offer, Cogui y Struillou, entre otros.

Watts analizó la evolución experimentada por la aplicación de las TIC en el ámbito de la orientación e información para la carrera, ofreciendo, como resultado, la publicación de diversos estudios (Watts, 1986, 1992, 1996, 1999 y 2002; Watts y colaboradores, 1993). En consecuencia, este autor establece cuatro fases diferenciadas en el desarrollo experimentado por la incidencia de estos recursos en orientación, lo que ha servido como punto de partida para definir la implicación y uso de los mismos en dicho sector. Tomando como referente a Watts (2002), estas fases son las siguientes:

- **Primera:** *Macrocomputación:* Abarca desde mediados de la década de 1960 hasta finales del decenio de 1970, momento en el que se pusieron en marcha sistemas de orientación asistidos por ordenador, basados, fundamentalmente, en enormes procesadores de información. A través de esta experiencia, que no resultó muy práctica y en la que se invirtió mucho tiempo, se dieron a conocer las enormes posibilidades ofrecidas por las TIC.
- **Segunda:** *Microcomputación:* Comprende desde comienzos del decenio 1980 hasta mediados de 1990. En este momento, aparecen los equipos informáticos más interactivos, económicos, etc.; es decir, tal y como hoy en día se conciben

los ordenadores personales, lo que supuso una mayor utilización de estos recursos en orientación, así como la aparición de mayor número de sistemas orientadores asistidos por ordenador.

- **Tercera: Web:** Surge a finales de 1990, tras la aparición y proliferación de la Red Internet. De este modo, se ofreció la posibilidad de desarrollar y poner en marcha numerosos sistemas y modalidades de orientación basados en la Web, caracterizados, entre otros aspectos, por la accesibilidad, interactividad e instantaneidad que ofrecen.

- **Cuarta: Digital:** Corresponde con el momento actual, en el que continuamente aparecen recursos y medios basados en una tecnología digital y no en una analógica, propia de etapas anteriores. Esta evolución tecnológica, caracterizada por enormes avances (acceso a Internet mucho más rápido, por ejemplo), ha favorecido la aparición de sistemas de orientación basados en TIC, lo que permite aumentar la interactividad que ofrecen estos recursos, así como el número de organizaciones e instituciones que hacen uso de tales medios en el desarrollo e implementación de su quehacer profesional.

Otras de las temáticas abordadas por Watts son las potencialidades y posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen, los niveles y modalidades de integración de estas herramientas en orientación, así como una serie de recomendaciones al respecto con el propósito obtener su máximo provecho. En relación con este último aspecto, este autor destaca la importancia de los siguientes aspectos:

- a) Implicación y participación de todos los destinatarios de las acciones de orientación.

- b) El control asumido por las instituciones públicas.

- c) La formación del colectivo de orientadores.

Este autor ha centrado sus trabajos en las últimas décadas (1986, 1992, 1996, 1999, 2002) en la formación del colectivo de orientadores, la definición de su perfil

profesional, haciendo especial hincapié en las TIC, y en la delimitación del papel que los técnicos en orientación y esta disciplina han de desarrollar a lo largo de la vida de las personas. Como resultado de los estudios realizados en torno a estas temáticas, destacan los siguientes trabajos: *The role of the computer in careers guidance* de 1986; *The politics and Economics of Computer-Aided Careers Guidance Systems* de 1993; *Computers in Guidance* de 1996 y *The role of Information and Communication Technologies in integrated career information and guidance systems: A policy Perspective* del año 2002.

En una línea muy similar a la apuntada por Watts, destaca Sampson, quien, desde 1990, ha realizado estudios sobre la calidad y la ética en orientación (especialmente, relacionados con el Counselling) a través del uso de herramientas tecnológicas, como es el caso del ordenador e Internet, así como sobre la definición de estándares de competencia relacionados con el desarrollo de sistemas de orientación basados en TIC. Muestra de ello, son las siguientes publicaciones: *Ethical use of computer applications in counselling: Past, present and future perspectives* de 1990; *Factors influencing the effective use of computer-assisted careers guidance: The North American experience* de 1994; *Integrating Internet-based distance guidance with services provided in career centres* (1999a); *Information and computer technology in careers guidance: getting from where we are to where we might want to be* de 2001; *Quality and ethics in Internet-Based Guidance* de 2002 y *Standards for Guidance Counselors Providing ICT-Based Career Resources and Delivering ICT-Based Career Services* de 2005.

En relación con la definición de estándares de competencia para el desarrollo de sistemas de orientación basados en TIC, los criterios aportados por Sampson (2005) para llevar a cabo este cometido son los siguientes:

- **Equilibrio:** Los estándares TIC han de adecuarse a las circunstancias propias del momento actual, con el propósito de promover una mejora continua.
- **Claridad:** Han de definirse de forma clara y operacional, llevando a cabo una distinción entre conocimientos, destrezas y actitudes.
- **Vigencia:** Deben actualizarse de acuerdo con los avances experimentados por la tecnología.

- **Validez:** Han de reflejar una práctica basada en la teoría de la carrera, en los modelos conceptuales de orientación, en la evaluación de recursos y servicios para la carrera, así como en la investigación.
- **Utilidad:** Han de ofrecer información sobre cómo han de ser aplicados en la práctica profesional.

Los beneficios que esperan conseguirse a partir de la definición e implementación, a nivel internacional, de los anteriores estándares de competencia hacen referencia a los siguientes aspectos:

1°.- Favorecer la evaluación de la práctica orientadora desarrollada a través del uso de herramientas tecnológicas.

2°.- Establecer criterios que sirvan de referente para evaluar la calidad de los recursos.

3°.- Concretar y planificar la formación y entrenamiento de los profesionales de la orientación en lo que respecta al uso de las TIC en el desarrollo de su labor profesional.

4°.- Fomentar el uso cualificado de recursos e instrumentos tecnológicos en Orientación.

Offer es otro de los autores destacados en el estudio de las TIC en orientación. En múltiples ocasiones, ha colaborado con Watts y Sampson, publicando, en consecuencia, artículos como los siguientes: *The Internet and careers work* (Offer y Watts, 1997) o *Quality in the content and use of information and communications technology in guidance* (Offer y Sampson, 1999).

Este autor, miembro de diversas instituciones relacionadas con la orientación y el desarrollo de la carrera, posee más de treinta años de experiencia en el ámbito orientador, destacando, entre sus principales líneas de investigación, aquella vinculada con el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en dicho sector. Prueba de ello son sus numerosos informes, artículos y obras sobre esta temática,

resaltando, entre otros, los siguientes: *New Technologies in transactional vocational guidance: demands, possibilities for use, limits* de 1992; *Computer-Assisted Guidance, a distance learning pack: Using ICT to provide careers and educational guidance* de 1993; *A review of the use of computer-assisted guidance and the Internet in Europe* de 1997; *Guidance Websites: We're here, because we're here, because we're here?* de 1998; *Careers professionals' guide to the Internet* de 2000; *ICT Skills for guidance counsellors and guidance teachers* de 2003; *What is e-guidance? Using Information and Communication Technology Effectively in Guidance Services* y *Giving Guidance by Email: and adviser's checklist* del año 2004.

Entre las múltiples aportaciones realizadas por este autor sobre la temática que nos ocupa, consecuencia de la importancia que poseen, deben destacarse dos de ellas.

Por una parte, basándose en trabajos anteriores (Law y Watts, 1977), formuló una clasificación, a nivel europeo, de las herramientas TIC de Orientación e Información para la Carrera (Offer, 1997), estableciendo las siguientes tipologías de recursos:

1ª.- Basados en el conocimiento de sí mismo, cuya finalidad básica consiste en favorecer a sus usuarios, a través del empleo de diferentes pruebas (tests psicométricos, cuestionarios de autoevaluación, etc.), la realización de su propia autoorientación.

2ª.- Vinculados con en el conocimiento de oportunidades/ ofertas, centrados, fundamentalmente, en el empleo de bases de datos sobre las alternativas educativas y de empleo existentes. El uso de los mismos estará en función de las necesidades e intereses de los usuarios.

3ª.- Orientados al aprendizaje para la toma de decisiones, en donde se incluyen sistemas de ayuda a los usuarios, cuya finalidad básica es favorecer el diseño y elaboración del expediente de cada sujeto con el propósito de que, con posterioridad, éste lo analice y adopte, en base a sus intereses particulares, las decisiones más oportunas en lo que a las ofertas educativas y de empleo existentes se refiere.

4ª.- Relacionados con el aprendizaje para la transición (preparación de curriculum vitae, entrevistas de selección, etc.): Su objetivo consiste en ayudar a los sujetos a implementar las decisiones adoptadas.

Por otra parte, debe destacarse el trabajo en el que Offer (2003) enuncia las habilidades TIC que los orientadores han de dominar para hacer uso de estas herramientas en el desarrollo de su labor profesional, llegando a convertirse en uno de los documentos base del proyecto europeo “ICT Skills for Guidance Counsellors”, del que se hablará con posterioridad y que, en cierto modo, es el principal referente del trabajo de investigación que se presenta en estas páginas. Las tipologías de habilidades TIC propuestas por este autor son: 1. Habilidades generales; 2. Procesador de textos; 3. Hoja de cálculo; 4. Habilidades de presentación; 5. Base de datos; 6. Gráficos; 7. Correo Electrónico; 8. Habilidades de Internet/ Intranet; 9. Entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario; 10. Entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador y 11. Otras habilidades TIC.

Otra autora a destacar por sus investigaciones y estudios en lo que a las TIC y a orientación se refiere es Struillou, quien ha colaborado en la elaboración de trabajos como *Aprendizaje permanente: Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Orientación (2003)*, donde se analizan y clasifican los diferentes recursos tecnológicos empleados en orientación, estudiando, a un tiempo, el impacto de estas herramientas en dicho ámbito de intervención, enmarcado todo ello en el contexto concreto de Francia.

Igualmente, debe resaltarse a Cogoi, quien, en líneas generales, se ha centrado en el estudio de la Orientación Profesional y el empleo; la orientación destinada a personas adultas, así como en los procesos orientadores desarrollados a través de la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, especialmente de la videoconferencia.

Fruto de estas investigaciones, en relación con la temática que nos ocupa en el presente trabajo, deben destacarse publicaciones como las siguientes: *Videoconferencia y Orientación. Ámbitos de aplicación y ejemplos de buenas prácticas* de 2002; *La videoconferencia: características y posibilidades en Orientación* de 2004 o las aportaciones presentadas, dentro del proyecto de investigación “ICT Skills for Guidance Counsellors”: *ICT Skills for Guidance Practitioners: final results of the research* (Cogoi y otros, 2005) o *ICT Skills for Guidance Counsellors project's results: the map of guidance-related ICT Competences* (Cogoi, 2005a). Como resultado de estos últimos trabajos, se llevó a cabo un análisis sobre las competencias orientadoras basadas en TIC consideradas necesarias e imprescindibles para los profesionales del ámbito orientador.

Complementariamente a la coordinación del proyecto mencionado con anterioridad, debe destacarse, en el año 2004, la participación de Cogoi en otra iniciativa, Proyecto transnacional “ARIADNE: Guidelines for Web-based Guidance”, orientada al desarrollo de líneas de soporte, apoyo y formación para la orientación a través de herramientas basadas en el empleo de Internet/Web. En la actualidad, coordina el Proyecto Europeo “ICT-Skills for e-guidance practitioners”, cuyo objetivo se centra en desarrollar innovaciones en la formación basada en las herramientas tecnológicas y recursos de orientación para los profesionales que trabajan en sistemas de aprendizaje permanente (Life Long Learning).

Al margen de los autores mencionados en lo que respecta a la investigación existente en la temática que nos ocupa, deben destacarse las aportaciones y experiencias presentadas por expertos, estudiosos e instituciones en diferentes congresos y/o conferencias internacionales.

Como ejemplificación de lo expuesto, algunas de las contribuciones presentadas por autores de otros países en la *Conferencia Internacional “Guidance, Social Inclusion and Career Development”* (AIOSP/AIOEP –Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional- A Coruña; 2004) son las que se enumeran a continuación:

- “Evaluación y creación de un servicio de orientación profesional vía Internet”. (Soares, D.H. y Gonçalves, M.; Universidad Federal de Santa Catalina. Brasil).
- “ICT competences in the guidance context. First phase’s results of the ICT Skills for Guidance Counsellors Project “. (Cogoi, C.).
- “The Ariadne Project: Guidelines for Web-based careers guidance”. (Mulvey, R.; Cogoi, C. y Carey, M.: University of East London).

De modo similar, en la *Conferencia Internacional de la AIOSP*, celebrada en Lisboa en el año 2005, “*Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counselling*”, tenía lugar la presentación de diferentes aportaciones sobre la temática que nos ocupa:

- “ICT Skills for guidance practitioners: final results of the research”. (Cogoi, C. y otros).

- “TVJ and Internet based club jobs” (Evangelista, L.), en donde se muestra cómo estructurar un sitio Web en el que exista un foro virtual de trabajo.

Como complemento a este bloque, referido a la investigación realizada a nivel internacional sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación, debe mencionarse, tal y como se comentaba con anterioridad, el Proyecto “ICT-Skills for Guidance Counsellors”. Su principal objetivo se centró en identificar aquellas competencias consideradas básicas y necesarias para los orientadores profesionales y formadores en lo que al uso de las TIC se refiere de cara a desarrollar su trabajo, incluyendo, a un tiempo, las necesidades, normas profesionales y principios éticos que han de ser considerados. Como resultado, se diseñó un mapa de competencias TIC, básicas para el desarrollo e implementación de la orientación profesional a través de estos recursos, así como un modelo de formación basado en el mismo.

Este proyecto posee una página Web propia, <http://www.ictskills.org/>, en donde se presenta una sección que ofrece tres herramientas específicas para obtener información acerca de las acciones de orientación desarrolladas a través de las TIC: Una base de datos bibliográfica, en donde se recogen documentos, a nivel internacional, sobre el uso de estas herramientas en orientación, haciendo especial hincapié en los cinco países participantes en dicha iniciativa (Italia, Alemania, España, Rumanía y Reino Unido); una sección específica, basada en los principios éticos y estándares de calidad en la orientación a través de la Web; y una última, en la que se ofrece la posibilidad de descargar algunos de los documentos más relevantes del proyecto.

Centrándonos, de ahora en adelante, en la investigación llevada a cabo sobre las TIC en Orientación en el contexto español, tras una primera aproximación, se puede afirmar que la mayor parte de los estudios y trabajos existentes son relativamente recientes, siendo habitual la tendencia a describir la incidencia de estas herramientas en aspectos y cuestiones de carácter teórico.

Autores como Rodríguez Espinar y otros (1993); Bisquerra (1998); Sobrado y Ocampo (1998); Pantoja y Campoy (2001b); Repetto (2002); Santana (2003) y Pantoja (2001a y 2004), entre otros, llevan a cabo el estudio y análisis de un nuevo modelo de intervención en orientación, concretamente, el tecnológico. En ocasiones, se cuestiona la existencia del mismo, ya que algunos autores lo consideran como el conjunto de recursos o herramientas tecnológicas que pueden servir de apoyo a los demás modelos de intervención existentes. Por el contrario, otros autores defienden la existencia del

mismo, aunque sus principales aportaciones se limiten a describir, en líneas generales, sus rasgos y características, haciendo especial hincapié en que éste ha de complementar al resto de modelos.

Escasos son los estudios como el realizado por Pantoja (2004), quien, de forma muy detallada, argumenta la existencia de este modelo de intervención, aspecto abordado en el apartado correspondiente del Capítulo 5 (Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en Orientación Profesional) del presente trabajo de investigación.

Por otra parte, autores como Castells (1986); Bartolomé (1989); Rodríguez Diéguez (1994); Cabero (1996); Bisquerra (1998); Repetto y Malik (1998); Marquès (2000b, 2000d); Pantoja (2001a, 2001b, 2002 y 2004); Repetto (2002); Sobrado (2002, 2004b); Santana (2003) y Cuesta (2004), entre otros, han dedicado parte de sus esfuerzos a definir y clasificar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Otro de los aspectos abordados por autores y expertos españoles ha sido el análisis y descripción de herramientas y recursos TIC en el ámbito orientador, aunque los resultados aplicados existentes a nuestro alcance no son, aún, demasiado abundantes. No obstante, es preciso destacar los llevados a cabo por Repetto y Malik (1998); Marquès (2000a, 2000b, 2000e); Pantoja (2001a, 2001b y 2004); Santana (2003); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003a); Cabero (2004); Sobrado (2004b); Sobrado y otras (2007b), así como Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (2007).

Como consecuencia del cambio que el perfil del orientador ha de experimentar con el propósito de hacer frente a las demandas y necesidades planteadas por la sociedad actual, diversos autores han estudiado la necesidad de que estos profesionales adopten nuevos roles y funciones.

Entre los estudios realizados al respecto, destacan Sanz y Sobrado (1998:48), quienes afirman que el orientador como agente de cambio ha de “emplear nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas como son el vídeo, la informática, Internet, redes de información, etc”. Por su parte, Pantoja (2001a y 2001c), Pantoja y Campoy (2001b); Sobrado (2006), así como Sobrado y otras (2007a) adoptan una postura muy similar a la defendida, en su momento, por Sanz y Sobrado (1998), ya que hacen explícita la necesidad de que el perfil profesional del orientador, en la sociedad actual, incluya una serie de competencias básicas en TIC, las cuales han de considerarse necesarias e, incluso, imprescindibles.

De los trabajos realizados acerca de la adopción de nuevos roles y funciones por parte de los orientadores, se desprende la necesidad de considerar el desarrollo de las competencias tecnológicas en los planes de formación de este colectivo (Sobrado, 1996a, 1997 y 2001; Pantoja y Campoy, 2001b; Pantoja 2001c y 2004). En este sentido, cabe destacar la aportación realizada por Sobrado (2005) en el marco del Proyecto europeo “ICT-Skills for Guidance Counsellors”, quien diseñó un itinerario formativo basado en el mapa de competencias TIC, previamente elaborado.

De igual modo que sucedía al abordar la investigación y estudios desarrollados a nivel internacional, deben resaltarse las aportaciones realizadas por diferentes autores nacionales en diferentes conferencias y/o congresos. Prueba de ello, son las experiencias expuestas en la *Conferencia Internacional “Guidance, Social Inclusion and Career Development”*, (A Coruña, Septiembre de 2004) por los siguientes autores:

- Arza, N. (2004a). “Aplicaciones de Internet en la Orientación Profesional”.
- Arza, N. (2004b). “Planificación y diseño de recursos de la red para Orientación Profesional”.
- Couce, A. y Rial, R. (2004). “Utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación por los destinatarios de la Orientación en la comunicación a distancia”.

Eventos similares, por las aportaciones realizadas al respecto, son el XII y XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, celebrados en La Laguna (Tenerife) y en San Sebastián en Septiembre de 2005 y Junio de 2007, respectivamente. En ambos, tuvo lugar un symposium y una sección de comunicaciones sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, centradas, mayoritariamente, en el ámbito educativo, no por ello sin existir también alguna aportación sobre la presencia de estas herramientas en orientación, como la presentada por Sobrado y otras (2007a), quienes analizaron las habilidades TIC empleadas por los orientadores educativos y profesionales.

Conocidas y expuestas, en líneas generales, las principales temáticas abordadas en el ámbito investigador que nos ocupa en el presente trabajo, debe resaltarse que el uso que se hace de las herramientas tecnológicas en orientación apenas es abordado por los

estudiosos y expertos del tema. Autores como Repetto y otros (1994); Pantoja (2001b y 2004); Sobrado y otros (2002b); Repetto (2002); Cogui (2002); Santana (2003); Cabero (2003), así como Sobrado y otras (2007b) han centrado parte de sus esfuerzos en analizar y describir las principales aplicaciones de estas herramientas en orientación, así como en identificar, en ocasiones, aquellas áreas o tareas orientadoras en las que las herramientas tecnológicas poseen mayores posibilidades de aplicación. Todos ellos coinciden en afirmar que se trata de potentes herramientas que, entre otros aspectos, favorecen el desarrollo de tareas de carácter informativo, el establecimiento de comunicaciones y la implementación de acciones formativas y de orientación a distancia.

Sin embargo, a pesar de las aportaciones teóricas existentes en lo que a la utilización de las TIC en orientación se refiere, muy pocas son las investigaciones realizadas en las que se analice el uso que los orientadores hacen de dichas herramientas en el desarrollo de su práctica profesional.

La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los últimos tiempos ha sido un proceso que, con mayor o menor fortuna o con desigual ritmo, se ha producido en los diferentes ámbitos y sectores de los países industrializados. Los motivos y justificaciones sobre la necesidad de incorporar las herramientas tecnológicas en las diferentes prácticas se han explicitado en numerosas obras y estudios, por lo que estas razones están muy generalizadas y, en consecuencia, son conocidas por todos: necesidad de adecuarse y adaptarse a la sociedad actual, mejora e incremento de la calidad de las actividades desarrolladas y de los servicios ofertados, etc.

Durante los últimos años, se han llevado a cabo trabajos e investigaciones en relación con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en diferentes contextos, a pesar de que el ámbito de la Orientación Profesional no se haya visto muy favorecido al respecto. Forem, Red Araña y Cruz Roja, instituciones nacionales, han centrado sus esfuerzos en el ámbito de la Orientación y las TIC a través del desarrollo de diversos trabajos. Debe destacarse, entre otros, la implicación de FOREM en proyectos de investigación europeos, centrados en el uso de las TIC en el ámbito orientador (“*ICT-Skills for Guidance Counsellors*” e “*ICT-Skills for e-guidance practitioners*”).

No obstante, por la relevancia que presenta para nuestro trabajo de investigación, debe comentarse la experiencia puesta en práctica por la Junta de Andalucía, donde se ofrece una panorámica sobre la Orientación Profesional en dicha Comunidad Autónoma,

concediendo especial importancia al papel desempeñado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en este ámbito de intervención. Dicha investigación, llevada a cabo en el año 2000, pretendía, como objetivo prioritario, individualizar las posibles modalidades de aplicación de las TIC en los procedimientos y en las acciones de orientación. En ella, se realizó una clasificación y definición de las herramientas tecnológicas en base a aquéllas que emplean o no la Red Internet; una exposición de las múltiples aplicaciones de estos recursos en dicho sector en función del objetivo que se pretenda conseguir, así como de los actores involucrados en el proceso de comunicación; una explicación de las posibles modalidades de uso e integración de estos medios en los servicios existentes, así como un análisis del uso que de los soportes tecnológicos se hace en los Servicios de Orientación Profesional andaluces.

Los resultados de dicho análisis resultan poco alentadores, ya que, en líneas generales, se advierten dotaciones tecnológicas escasas (en alguna ocasión, no se cuenta con bases de datos en las que registrar ni a los usuarios, ni las ofertas formativas y laborales existentes) y, en consecuencia, un aprovechamiento de éstas prácticamente inexistente. Igualmente, puede afirmarse que la utilización del Servicio Andalucía Orienta –Servicio Telemático de Orientación-, puesto en marcha por la Dirección General de Empleo y Desarrollo Tecnológico, obtiene resultados poco significativos. Las tareas de orientación a distancia realizadas desde los Servicios de Orientación Profesional andaluces, tomando como referente los resultados de dicho estudio, pueden considerarse esporádicas y poco organizadas, siendo, normalmente, consecuencia de las demandas informativas realizadas por los usuarios. Por tanto, este tipo de acciones se limita a ofrecer información a los usuarios del servicio, haciendo uso para ello, mayoritariamente, del teléfono y del correo electrónico.

Conocidos los resultados de la investigación desarrollada en la Comunidad Autónoma de Andalucía, todo parece indicar que nos encontramos ante un panorama un poco desalentador y para nada acorde con las exigencias planteadas por la sociedad actual.

Igualmente y, a modo de síntesis, tomando como referente todo lo comentado hasta el momento, debe apuntarse que, mayoritariamente, los trabajos realizados en el ámbito de la orientación se centran en el estudio de las posibilidades y limitaciones de los recursos tecnológicos; en las competencias TIC necesarias para promover, en los orientadores, el empleo de tales herramientas; así como en los estándares de calidad, dejando un poco en el olvido el uso que se hace de estos medios en el desarrollo de las prácticas y tareas cotidianas propias del ámbito orientador.

Sin embargo, con el propósito de cerrar este apartado, referido al estudio de los antecedentes, evolución y estado actual del problema objeto de investigación, deben resaltarse los grandes esfuerzos realizados durante los últimos años con la intención de poner en marcha proyectos e iniciativas centradas en impulsar y fomentar el uso de las TIC en orientación: creación de plataformas y espacios Web destinados a la información y recursos; portales de empleo; páginas Web relacionadas con Asociaciones, Universidades, congresos, conferencias, etc.; proyectos e iniciativas europeas (entre otros, *Open Guidance*, *Estia* -destinado a favorecer la movilidad transnacional para lo que se incrementa la accesibilidad a la información existente en materia de educación, empleo y mercado laboral en Europa- y *Anteo* –orientado a facilitar la introducción de las TIC en las actuaciones desarrollados por los centros de recursos, formar a los miembros colaboradores en la consulta de bases de datos existentes en Internet, así como ensayar sistemas multimedia de comunicación en las actividades de asesoría, información y formación-); plataformas educativas y cursos de formación on-line; etc.

1.2. Formulación del problema de investigación

De acuerdo con lo comentado en la introducción del presente capítulo, toda investigación que se lleve a cabo debe tomar como punto de partida una situación problemática o fenómeno al que, en principio, el investigador no puede dar respuesta con los conocimientos que posee. La curiosidad suscitada y el interés por recopilar nuevos datos e informaciones que sirvan de base para resolver el fenómeno o problema en cuestión constituye el problema de investigación, así como todo el esfuerzo que conlleva y que, con posterioridad, se concretará en el diseño y desarrollo del proceso investigador con el propósito de obtener una respuesta y, en consecuencia, lograr la resolución del mismo (Buendía, 1993; Colás Bravo y Buendía, 1997).

Por tanto, se puede afirmar que un problema surge cuando existen lagunas de conocimiento para poder ofrecer una respuesta concreta, por lo que se requiere estudiar la situación con el fin de obtener nuevos datos, o cuando en investigaciones precedentes sobre la misma temática existen hipótesis contradictorias, siendo necesario someter éstas a prueba. En definitiva, el problema de investigación se convierte en el foco central alrededor del cual gira toda la investigación, por lo que el estudio del mismo ha de ofrecer nuevos conocimientos que complementen los ya existentes (dimensión

creativa o acumulativa) o contribuir a la mejora y al cambio de forma significativa (dimensión de la toma de decisiones).

McMillan y Schumcher (2005: 116) apuntan que “la importancia o significación del problema es la base fundamental para un estudio”. La importancia de dicho problema podrá centrarse en diferentes aspectos, como el conocimiento sobre una práctica o realidad concreta, comprobación de una teoría, generalización de resultados, novedad del tema objeto de estudio, etc.

En cualquier caso, de acuerdo con Hernández Pina (1997), el problema o fenómeno de investigación no sólo deberá ser de interés para el investigador/a que lleve a cabo dicho estudio, sino también para la comunidad en la que surge o para aquel colectivo de sujetos a los que, de modo más directo, afecta.

El fenómeno o problema que, en nuestro caso, origina el estudio realizado se identifica a través de diversos focos de interés.

Por una parte, durante los últimos años, consecuencia de las profundas transformaciones acontecidas en todos los sectores, la Orientación Profesional se ha visto sometida a rápidos y continuos cambios, lo que ha contribuido, entre otros factores, a que la situación laboral de los orientadores se haya visto modificada, debiendo adoptar nuevos roles y funciones.

Complementariamente, han tenido lugar modificaciones muy importantes en el sector de las telecomunicaciones, de la informática y de la imagen y sonido, lo que ha provocado una verdadera revolución tecnológica. Las mutaciones experimentadas en estos sectores han generado la aparición de múltiples recursos e instrumentos tecnológicos –Tecnologías de la Información y de la Comunicación- favorecedores, entre otros muchos aspectos, del almacenamiento, procesamiento y difusión de la información a costes muy reducidos.

Paulatinamente, estas herramientas se han introducido e integrado en todos los sectores, llegando, incluso, a convertirse en básicas e imprescindibles para el desarrollo de múltiples tareas. Al igual que en otros ámbitos de intervención, las TIC ofrecen numerosas posibilidades de cara a favorecer el desarrollo e implementación de acciones y tareas de orientación.

Sin embargo, a pesar de las potencialidades que estos recursos ofrecen en la implementación de procesos orientadores, un primer acercamiento a los contextos en los que se ponen en práctica estas acciones deja entrever un aprovechamiento reducido de las posibilidades que ofrecen.

Por otra parte, tal y como se comentaba en el apartado correspondiente, los estudios e investigaciones llevadas a cabo sobre las TIC en orientación son muy recientes, centrándose la mayor parte de ellas en describir sus posibilidades y limitaciones en dicho ámbito de intervención; en identificar las competencias necesarias, por parte de los orientadores, para hacer uso de las mismas en el desarrollo de su labor profesional; así como en los aspectos éticos y de calidad a considerar en la implementación de acciones de orientación a través de herramientas tecnológicas. Por tanto, el uso que los profesionales de este sector hacen de las mismas apenas ha sido tomado en consideración.

Este aspecto, la falta de conocimientos sobre el uso que los técnicos en orientación hacen de las TIC en el desarrollo de su labor profesional, es considerado, desde una perspectiva personal, como una laguna importante dentro del impacto provocado por estas herramientas en el ámbito orientador.

Así pues, partiendo de los aspectos comentados hasta el momento, nuestro problema de investigación se centra en describir el uso que los Orientadores Profesionales hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de su labor profesional con el propósito de obtener más datos y, en consecuencia, ampliar el cuerpo de conocimientos existente en relación con esta temática.

A la vista de lo expuesto y de las reflexiones formuladas en capítulos precedentes, en donde se ha hecho especial hincapié en la evolución y desarrollo histórico de la Orientación Profesional; perspectivas y enfoques teóricos de esta disciplina; sociedad actual –Sociedad de la Información y del Conocimiento-; competencias profesionales, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e impacto e implicaciones de estas herramientas en el ámbito orientador, a continuación, se formula el siguiente interrogante, el cual constituye nuestro problema de investigación:

- ¿Qué uso hacen los Orientadores Profesionales de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de las tareas propias de su quehacer laboral?

Con el propósito de concretar el problema de investigación, se formulan otras cuestiones de carácter más específico, siendo necesario, igualmente, ofrecer una adecuada y cumplida respuesta a las mismas en orden a lograr un conocimiento preciso sobre el uso que los Orientadores Profesionales hacen de las herramientas tecnológicas

en el desarrollo de las tareas propias de su ámbito de intervención. Éstas son las siguientes:

- 1^a.- ¿Cuál es el perfil profesional de los orientadores encuestados?
- 2^a.- ¿Qué experiencia poseen los profesionales de la orientación en lo que al uso de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional se refiere?
- 3^a.- ¿Cuáles son los principales rasgos característicos de las instituciones, centros y/o servicios de orientación en los que los orientadores desarrollan su labor profesional?
- 4^a.- ¿Qué instrumentos TIC (hardware y software) posee el orientador a su disposición en la institución, centro y/o servicio en el que lleva a cabo su trabajo?
- 5^a.- ¿Existen en las instituciones, centros y/o servicios de orientación políticas centradas en cuestiones relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de cara a cubrir las necesidades formativas de orientadores y usuarios, así como las necesidades de equipamiento tecnológico existentes?
- 6^a.- ¿Qué grado de familiaridad poseen los orientadores con las competencias tecnológicas?
- 7^a.- ¿Qué uso hacen los profesionales de la orientación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de tareas propias de su labor ocupacional?

Planteadas las diversas cuestiones, debe aclararse que el estudio de un problema o situación específica no responde a un único interrogante ni se agota en sí mismo, por lo que nuestro principal objetivo consistirá en ofrecer una respuesta adecuada a cada una de las cuestiones formuladas y, logrado este propósito, suscitar nuevas curiosidades que sirvan de elemento clave en futuros estudios e investigaciones con el propósito último de contribuir, de este modo, al avance del conocimiento en este ámbito de intervención.

1.3. Objetivos

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación producen un fuerte impacto en la totalidad de ámbitos y sectores, con sus correspondientes modificaciones y transformaciones. Estas mutaciones, generadas en la sociedad en general, también han tenido lugar en el ámbito de la Orientación Profesional, por lo que este sector ha de reflexionar y dar respuesta a diversas cuestiones e interrogantes con el fin de adaptarse a las exigencias planteadas actualmente.

En relación con los cambios producidos en Orientación Profesional, desde los últimos años, varios de ellos deben considerarse prioritarios: un nuevo paradigma (concibe esta disciplina como un proceso continuo y permanente, es decir ha de llevarse a cabo a lo largo de la vida de las personas); surgen nuevas necesidades; aumenta el número de demandas y las tipologías de usuarios a atender y, sobre todo, se introducen nuevos instrumentos y herramientas de trabajo.

Como consecuencia de todos estos factores, es necesario adoptar, tanto en el sector de la Orientación Profesional como en los agentes que desenvuelven en él su labor ocupacional, una serie de transformaciones que permitan afrontar, en consecuencia, los nuevos retos, la adaptación a las exigencias planteadas por el entramado social actual y la adopción de nuevos roles y funciones, los cuales favorecerán la adquisición y desarrollo de aquellas competencias y habilidades necesarias para utilizar eficazmente los instrumentos tecnológicos en la realidad orientadora.

Por tanto, como consecuencia del impacto provocado por las TIC en el ámbito que nos ocupa (sin olvidar las posibilidades que éstas ofrecen, favorecedoras, entre otros aspectos, de servicios de orientación más acordes con las necesidades y demandas planteadas a nivel social, así como una mayor calidad y efectividad de los servicios ofertados), lo que se pretende, en el presente estudio, es acceder a la información necesaria para conocer, describir y analizar el grado de utilización de las herramientas tecnológicas (TIC) en las tareas y acciones profesionales desempeñadas por el colectivo de orientadores. Por tanto, tomando como referente estos aspectos, así como el problema de investigación formulado en el apartado precedente, es oportuno expresar, de modo más concreto y en forma de objetivos generales y específicos, las directrices que guían el presente trabajo de investigación. Concretamente, los que dan sentido a nuestro estudio son los que se enumeran a continuación:

- ✓ **Objetivo general:** Acceder a la información necesaria, a partir de la valoración que un colectivo de orientadores y expertos realiza a través de instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo, para conocer, describir y analizar el uso que los profesionales de la orientación hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el desarrollo de su labor profesional.

- ✓ **Objetivos específicos:** Su propósito se centra en dar respuesta a la totalidad de interrogantes formulados con anterioridad, así como en favorecer la consecución de la finalidad prioritaria establecida en el presente estudio. Por tanto, se concretan los siguientes:
 - 1º.- Describir el perfil profesional de los orientadores encuestados y conocer la experiencia que poseen en lo que respecta al uso de las TIC en su realidad profesional.

 - 2º.- Describir las principales características de las instituciones, centros y/o servicios de Orientación Profesional.

 - 3º.- Identificar los instrumentos TIC (hardware y software) que los orientadores tienen a su disposición en la institución, centro y/o servicio en el que desarrollan su labor profesional.

 - 4º.- Constatar la existencia de políticas dirigidas a subsanar las deficiencias formativas en materia de las TIC y de equipamiento tecnológico existentes en las instituciones, centros y/o servicios de orientación.

 - 5º.- Analizar el grado de familiaridad que los técnicos en orientación poseen con las habilidades requeridas para el manejo de las TIC.

 - 6º.- Valorar la utilización que los profesionales de la orientación realizan de los recursos tecnológicos en el desarrollo de sus tareas.

7º.- Conocer la opinión de orientadores y expertos en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en lo que respecta a una serie de cuestiones centradas, básicamente, en el uso, destrezas y formación en recursos tecnológicos a través del análisis de la información obtenida mediante un instrumento de carácter cualitativo: la entrevista.

1.4. Variables del estudio

Bartolomé (1978) define el término de variable como un símbolo al que se le pueden asignar valores numéricos o modalidades diversas. Por su parte, Arnau (1978) identifica el concepto de variable como el símbolo al que se le pueden asignar valores o números. Por tanto, la variable constituye una característica o atributo de un objeto que puede asumir diferentes valores en sujetos diversos.

La identificación de las variables a estudiar en el presente trabajo se llevó a cabo a partir de la formulación del problema de investigación, así como de los diferentes objetivos planteados. En base a esto, se establecen tres bloques de estudio claramente diferenciados, identificando para cada uno de ellos las variables a analizar. Estos son los siguientes:

1º.- Análisis de las características personales y profesionales del colectivo de orientadores encuestado.

- a) Género.
- b) Edad.
- c) Titulación académica.
- d) Formación específica en Orientación.
- e) Formación específica en Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- f) Experiencia laboral como orientador.
- g) Dedicación a las tareas de orientación desempeñadas.
- h) Experiencia en el empleo habitual de las TIC.

2°.- Rasgos del Servicio y/o Centro de Orientación en el que los técnicos del sector desarrollan su labor profesional.

- a) Tipo de organización.
- b) Servicios ofertados.
- c) Número de destinatarios atendidos.
- d) Procedencia sociocultural de los destinatarios.
- e) Tipologías de usuarios.
- f) Recursos TIC disponibles en la institución, centro y/o servicio de orientación.
- g) Existencia de políticas centradas en cuestiones TIC destinadas a cubrir necesidades formativas y de equipamiento.

3.- Familiaridad y uso de las TIC por parte de los técnicos en Orientación en la implementación de tareas propias de su quehacer profesional.

- a) Uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de su labor profesional.
- b) Grado de familiaridad con determinadas competencias TIC:
 - Generales.
 - Procesador de textos.
 - Hoja de cálculo.
 - De presentación.
 - Base de datos.
 - Gráficos
 - Correo electrónico.
 - De Internet/ Intranet.
 - Entorno de red y aprendizaje a distancia: como usuario y como administrador.
 - Otras habilidades TIC.

c) Empleo de las herramientas TIC en tareas concretas de Orientación:

- Frecuencia de uso de determinados recursos tecnológicos como medio en la puesta en práctica de tareas orientadoras.
- Frecuencia de empleo de las TIC en la implementación de acciones de orientación en base a la interacción establecida –presencial y/o a distancia- entre técnico y usuario.
- Frecuencia de utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en función de los diferentes grupos de usuarios atendidos y del tipo de relación establecida.
- Frecuencia de uso de las TIC de cara a desarrollar contenidos y materiales específicos para el ámbito orientador.

d) Interés de los orientadores por desarrollar habilidades y conocimientos TIC.

1.5. Metodología

Los fenómenos o realidades a estudiar presentan una enorme complejidad, así como determinadas peculiaridades propias, lo que supone la existencia de diversas perspectivas para abordar el fenómeno objeto de estudio.

Bisquerra (2004:66) define el concepto de paradigma como aquél que “se utiliza ampliamente para referirse a las diferentes aproximaciones a la investigación, con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos planteados”. Tomando como referente a Lincoln y Guba (1985), se puede hablar de la existencia de distintos paradigmas, los cuales representan perspectivas diferenciadas sobre los problemas a investigar, caracterizándose cada uno de ellos por un sistema de creencias o supuestos de partida diferentes en lo que respecta a los siguientes interrogantes:

1º.- ¿Cuál es la naturaleza de mi objeto o fenómeno de estudio? Manera de ver y entender la realidad (*dimensión ontológica*).

2º.- ¿Cuál es la naturaleza de la relación que se establece entre el investigador y el fenómeno a investigar? Modelo de relación entre la persona que lleva a cabo la investigación y el fenómeno (*dimensión epistemológica*).

3º.- ¿Cómo debería procederse? Modo en que se puede obtener conocimiento sobre dicho fenómeno, realidad u objeto. (*Dimensión metodológica*).

Ello nos sitúa ante diversos modos de realizar investigación, identificándose estos con alguno de los siguientes paradigmas: positivista; interpretativo y crítico, en torno a los cuales, existe un debate, centrado, básicamente, en si la adhesión a algunos de ellos implica necesariamente el uso exclusivo de sus métodos, técnicas y recursos.

Al respecto, existen diferentes posturas, centradas, fundamentalmente, en no aceptar la existencia de diversos paradigmas, la incompatibilidad o complementariedad entre ellos. Esta última postura implica que estos no son incompatibles entre sí, por lo que pueden complementarse, lo que favorece prestar mayor atención a los diferentes objetivos de la investigación, así como ofrecer puntos de vista y percepciones distintas con el fin de enriquecer la información obtenida y contrastar posibles resultados. En la actualidad, esta actitud integradora está ampliamente aceptada, siendo el investigador quien decide cuáles son los métodos y técnicas más adecuadas en base a la naturaleza del fenómeno a estudiar y los objetivos planteados.

El término método (Del lat. *methōdus*, y éste del gr. μέθοδος), se define, según la Real Academia Española (2001:1016), como “1. Modelo de decir o hacer con orden; 2. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa; 3. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte y 4. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”. Por tanto, se puede afirmar que dicho concepto hace referencia al “camino” que ha de seguirse con el propósito de alcanzar un fin previamente establecido.

Partiendo de esta definición, el método (forma de proceder sistemática y estructurada con el propósito de lograr un conocimiento o fin) se ha convertido en un factor clave de todos los ámbitos del saber. En un sentido más restrictivo, Bunge (1985) define el método científico como el conjunto de procedimientos que haciendo uso de las técnicas o instrumentos necesarios aborda y ofrece una solución a una problemática específica o a un conjunto de problemas.

De este modo, el método científico puede entenderse como aquella estrategia orientada a solucionar problemáticas concretas y específicas, planteadas, previamente, por el investigador.

Los métodos a emplear en el desarrollo de una investigación pueden ser diversos, siendo los objetivos que se pretendan alcanzar, así como la naturaleza del fenómeno a investigar, los que determinan el método investigador más o menos adecuado para cada caso. En base a esto y teniendo en cuenta que el problema propuesto en el presente trabajo de investigación se centra en conocer qué uso hacen los orientadores profesionales de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de las tareas propias de su ámbito de intervención, aspecto alrededor del cual gira la finalidad general, así como los demás objetivos formulados, el método seleccionado para ser empleado en dicho estudio es de tipo descriptivo, puesto que nuestro objetivo prioritario se centra en describir un aspecto de una realidad concreta, en este caso, el uso que los técnicos en orientación hacen de los medios tecnológicos en el desarrollo e implementación de funciones y tareas orientadoras.

En lo que respecta a este método de investigación, cabe apuntar que su principal objetivo consiste en describir, de forma precisa, objetiva y comprobable, fenómenos, hechos o características propias de una población o de un área de interés. De este modo, llevando a cabo investigaciones de tipo descriptivo, se está en condiciones de recabar enormes cantidades de información que permiten describir, detalladamente, una situación concreta, lo que favorece la posibilidad de ofrecer una respuesta a aquellos interrogantes formulados sobre el estado presente de la misma.

Dentro de los estudios descriptivos, siguiendo a Bisquerra (2004), existen diversas tipologías –de desarrollo, de encuesta y observacionales-, por lo que, en base al problema planteado y los objetivos formulados, se llevará a cabo un estudio de encuesta, considerado eficaz para realizar una primera aproximación a una situación concreta o para llevar a cabo estudios de carácter exploratorio y de gran utilidad para describir y predecir un fenómeno.

En este caso, a través del método de investigación y del tipo de estudio seleccionado, se estará en condiciones de describir el uso que los orientadores hacen de las TIC en el desarrollo de su labor profesional, identificar posibles problemas u obstáculos que dificulten el uso de estas herramientas, así como plantear unas conclusiones que sirvan de referente en la planificación de posteriores trabajos de investigación.

En base al problema identificado, los objetivos formulados, el método y el tipo de estudio seleccionado, las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizadas para abordar dicho estudio fueron el cuestionario y la entrevista, obteniendo, a través de estas, información de carácter cuantitativo y cualitativo, aspectos que serán abordados en el apartado correspondiente.

1.6. Población y Muestra

La población del presente trabajo de investigación está compuesta por 205 Orientadores Profesionales, los cuales conforman el total de técnicos pertenecientes a tres organizaciones que ofrecen servicios y desarrollan acciones de orientación a nivel nacional: Red de Orientadores de FOREM, Red de Orientadores de Cruz Roja y Red Araña.

El método empleado para seleccionar la población objeto de estudio consistió en identificar aquellas organizaciones que, disponiendo de redes propias de orientadores con una experiencia y formación adecuada, desarrollasen, a nivel nacional, su labor profesional en el ámbito de la formación y el empleo, en colaboración, en determinados aspectos, con FOREM Confederal, institución participante en el Proyecto de Investigación “ICT-Skills for Guidance Counsellors” que, como se ha comentado en diversas ocasiones, sirvió de referente para la realización del presente estudio.

De este modo, el total de orientadores que desarrolla su labor profesional en estas tres organizaciones asciende a 205, cifra que, como se ha apuntado al comienzo del presente apartado, es el número de profesionales que conforma la población de la presente investigación.

Delimitada la población, el paso siguiente fue identificar y seleccionar la muestra a estudiar. Para ello, se utilizó un muestreo aleatorio simple, de modo que todos aquellos sujetos que formaban parte de la población tuviesen la misma posibilidad de ser seleccionados.

Tomada esta decisión, el procedimiento empleado en la tarea de identificación y selección de la muestra comenzó con el envío, a los 205 profesionales, a través del correo postal y del correo electrónico, de un cuestionario y de una comunicación en donde se informaba de la investigación a realizar y, a un tiempo, se solicitaba su colaboración y participación en la misma. El envío de cuestionarios se realizó a través de dos modalidades –postal y on-line- con el propósito de hacer uso, por una parte, de

las posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen en la actualidad, aspecto sobre el que se ha hecho especial hincapié a lo largo de este trabajo, mientras que, por otra parte, a través del correo postal, se pretendían subsanar algunos de los obstáculos que podrían entorpecer la recepción cumplimentada de las pruebas vía correo electrónico: dificultades para acceder a Internet, no poseer una cuenta de e-mail, no saber hacer uso de dicha herramienta, no poseer ni dominar las competencias requeridas para emplear recursos tecnológicos, etc. En definitiva, lo que se pretendía, a través del envío de cuestionarios electrónicos y en formato papel, era obtener, de forma rápida y cómoda, la información necesaria para poder llevar a cabo nuestro trabajo de investigación.

En lo que respecta al envío de pruebas a través de correo postal y con el propósito de favorecer, de este modo, la recepción cumplimentada de los cuestionarios, éste se hizo con el franqueo pagado para el reenvío de los mismos.

Enviado el instrumento de recogida de información a la totalidad de personas que conforman la población, se estableció un período de tiempo determinado, adecuado y amplio, para el desarrollo de la tarea encomendada y, en consecuencia, la recepción de los cuestionarios debidamente cumplimentados.

En principio, el intervalo de tiempo establecido serviría, en cierto modo, para decidir qué sujetos conformarían la muestra del presente estudio, siempre y cuando, estos alcanzasen una cifra adecuada para progresar con el trabajo de investigación.

Transcurrido el período de tiempo prefijado, el número de cuestionarios recibidos fue escaso, por lo que se volvió a realizar un segundo envío. Igualmente, de acuerdo con lo realizado en el primero de ellos, se estableció otro período de tiempo para la recepción de los mismos. Vencido este plazo, el número de cuestionarios ascendía a 70, resultado, en cierto modo, esperado, ya que, entre otras razones, que serán expuestas con posterioridad, a través del envío de cuestionarios, el índice de respuesta tiende a descender de forma considerable.

En consecuencia, a pesar de ser conscientes de que la muestra no era todo lo amplia como se hubiese deseado, se consideró que se trataba de una cantidad adecuada para llevar a cabo una primera aproximación en lo que respecta al uso que hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación aquellos profesionales que pertenecen a tres organizaciones de ámbito estatal: Red de Orientadores de FOREM, Red de Cruz Roja y Red Araña.

Tabla 1. Población y muestra del estudio

POBLACIÓN	MUESTRA REAL	MORTANDAD DE LA MUESTRA
205 Orientadores	70 Orientadores	135 Orientadores

En relación con la mortandad de la muestra, no debe olvidarse que ésta, en la mayor parte de los procesos de investigación, tiende a producirse con cierto carácter significativo, aspecto que también se justifica por la utilización del cuestionario en el proceso de recogida de información, lo que entraña la dificultad de que el número de sujetos participantes que responden a la prueba descienda considerablemente. Sin embargo, este aspecto no debe considerarse el único motivo que ha de justificar la mortandad producida, ya que, complementariamente, deben destacarse los siguientes factores:

- Olvido en lo que respecta a la cumplimentación del cuestionario, pudiendo, incluso, extraviarse dicho instrumento como consecuencia de no haberlo cumplimentado en los días posteriores a su recepción.
- No disponer de tiempo o no encontrar el momento adecuado para realizar la cumplimentación y el envío del mismo en el período de tiempo establecido, consecuencia del amplio colectivo de destinatarios que han de atender y del enorme número de tareas y actividades que han de desarrollar en el ejercicio de su labor profesional.
- Instrumento basado en preguntas y cuestiones sobre una temática (en este caso, familiaridad y uso de las TIC en el desarrollo de su labor profesional) ante la que el orientador puede sentir o adoptar una serie de actitudes que provocan la no colaboración en el estudio u ofrecer respuestas poco sinceras a las cuestiones planteadas. Este tipo de actitudes, por parte de los orientadores, puede ser consecuencia de la falta de conocimientos sobre los recursos TIC, de la

inseguridad o temor que pueden generar las dificultades que posee en relación a las habilidades tecnológicas o a la escasez de dominio y utilización de dichas herramientas en su trabajo diario, llegando, incluso, a pensar que haciendo explícitas algunas cuestiones podrían adoptarse medidas en su contra. Este tipo de actitudes es muy común en aquellas muestras que, una vez seleccionadas para llevar a cabo un estudio, no se sienten cómodas ante las preguntas o cuestiones que se les formulan. Por tanto, sería necesario fomentar un cambio de actitudes, de modo que esa sensación de inseguridad, temor e incertidumbre que conlleva a la no participación e implicación en el estudio, se convierta en una actitud positiva para colaborar en este tipo de trabajos, ya que la información que ofrezcan, a través de la cumplimentación del cuestionario, puede ser de gran utilidad para detectar e identificar las necesidades que poseen. Este diagnóstico, con posterioridad, puede servir para el diseño e implementación de determinadas acciones, cuyo objetivo sea solventar y subsanar las dificultades existentes.

El colectivo participante en dicho estudio proviene de diferentes Comunidades Autónomas, las cuales no fueron seleccionadas de ningún modo específico, sino, simplemente, a través de los cuestionarios recibidos. De este modo, la muestra está constituida por 70 profesionales del ámbito orientador, pertenecientes a la Red de Orientadores de FOREM, Cruz Roja y Red Araña, distribuidos geográficamente en lugares diversos.

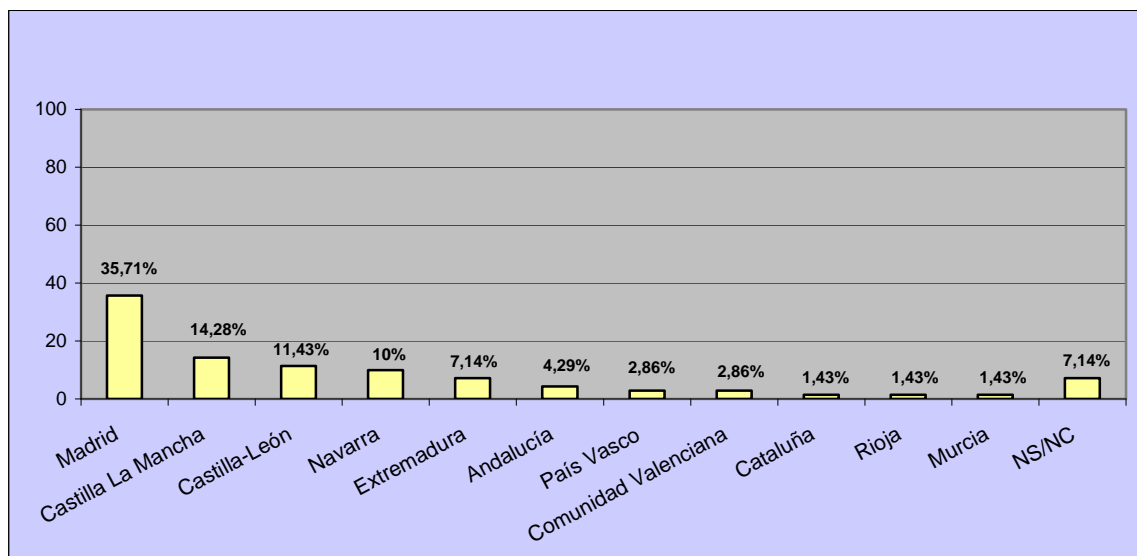
A continuación, se especifica la procedencia de los orientadores participantes.

Tabla 2. Distribución de los orientadores que conforman la muestra por Comunidades Autónomas

COMUNIDAD AUTÓNOMA	PORCENTAJE DE ORIENTADORES QUE RESPONDIERON EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS
Madrid	35.71%
Castilla La Mancha	14.28%
Castilla-León	11.43%
Navarra	10%
Extremadura	7.14%
Andalucía	4.29%
País Vasco	2.86%
Comunidad Valenciana	2.86%
Cataluña	1.43%
Rioja	1.43%
Murcia	1.43%
No sabe/ No contesta	7.14%
TOTAL	100%

Finalmente, con el propósito de cerrar el bloque referido a la población y muestra del presente estudio y como complemento de la tabla anterior, se adjunta un gráfico con el propósito de clarificar la procedencia de las personas participantes en dicha investigación.

Gráfico 9. Distribución de la muestra por Comunidades Autónomas



1.7. Instrumentos de recogida de datos

Definido el diseño investigador y la muestra a participar en dicho estudio, el siguiente paso consistió en planificar el proceso de recogida de datos y la selección de las técnicas a emplear.

Tomando como referente lo apuntado en apartados precedentes, en donde se comenta nuestra intencionalidad de llevar a cabo un estudio descriptivo de tipo encuesta, con el propósito de describir una realidad o fenómeno concreto, en este caso, el uso que los profesionales de la orientación hacen de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional, las técnicas seleccionadas, por su adecuación al problema objeto de estudio, a los objetivos formulados, a la metodología a emplear, así como a la naturaleza de los datos que se pretenden obtener, son el cuestionario y la entrevista.

Haciendo referencia en primer lugar al cuestionario, cabe apuntar que, a través de este instrumento, se recogieron, de manera organizada, los indicadores de las principales variables a estudiar en la presente investigación. Dicho instrumento, entre otros aspectos, permite recoger gran cantidad de datos, proporcionados por los participantes a través de su experiencia, y obtener, de este modo, información sobre sus opiniones, actitudes, etc. respecto a la situación objeto de estudio.

Rodríguez Gómez y otros (1996: 185) afirman al respecto que el cuestionario “se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, (...) porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población (...))”.

Por su parte, Bisquerra (2004:240) define el cuestionario como “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno”.

De acuerdo con Visauta (1989), la finalidad básica de este instrumento es obtener, sistemática y ordenadamente, información de la población (o muestra de ésta) a estudiar sobre las variables objeto de investigación.

Este instrumento, de forma similar a como sucede con todos los demás, presenta una serie de ventajas y limitaciones. Haciendo referencia, primeramente, a las potencialidades que ofrece, tomando como referente a Visauta (1989), Munn y Drever (1995) y Buendía (1997), éstas son las siguientes:

1°.- Ofrece información estandarizada, lo que permite que la totalidad de sujetos encuestados respondan al mismo conjunto de cuestiones y que, con posterioridad, la comparación e interpretación de las respuestas ofrecidas sea mucho más sencilla.

2°.- Permite encuestar de modo simultáneo a diferentes sujetos, lo que supone un ahorro de tiempo considerable.

3°.- Puede suponer un coste menor que otros instrumentos.

4°.- En ocasiones, no es imprescindible contar con un equipo de personas con una preparación específica para llevar a cabo el proceso de recogida de información, pudiendo, incluso, prescindir del grupo de sujetos encargado de realizar la entrega y posterior recogida del cuestionario; por ejemplo, cuando dicho instrumento es enviado por correo postal.

5°.- Mantiene el anonimato de las personas, lo que puede incidir en una mayor libertad para que el sujeto exprese sus ideas y opiniones y, en consecuencia, responda con sinceridad. Complementariamente, favorece la confidencialidad de los datos.

Comentados los principales aspectos positivos, no conviene olvidar las siguientes limitaciones (Hopkins, 1989; Buendía, 1997):

- a) El envío de cuestionarios por correo, en la mayoría de las ocasiones, supone una mortandad considerable en lo que a la muestra inicial se refiere.
- b) El cuestionario diseñado debe adecuarse al colectivo de sujetos al que va dirigido, con el propósito de que estos puedan ofrecer respuestas eficaces.
- c) En ocasiones, las respuestas que se ofrecen no son sinceras, haciendo referencia a aquello que sería deseable y, en consecuencia, considerado como correcto o la mejor opción.

Comentados, en líneas generales, los aspectos positivos y negativos de esta herramienta, cabe apuntar que la metodología empleada para hacer llegar nuestro cuestionario al colectivo de profesionales que conforman la muestra, tal y como ha sido apuntado, fue el correo postal y electrónico. En cuanto a esta metodología, la cual puede denominarse cuestionarios postales o vía e-mail, es conveniente aclarar las fortalezas y debilidades que presenta. Éstas se reflejan en el siguiente cuadro:

Cuadro 28. Fortalezas y debilidades generales del cuestionario postal y vía correo electrónico

CUESTIONARIOS POSTALES/ VÍA CORREO ELECTRÓNICO	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bajo coste. ▪ Ahorro de tiempo, ya que se puede encuestar simultáneamente a diferentes sujetos. ▪ Mayor rapidez, ya que favorece una más amplia distribución y una más fácil recogida de información en torno a las opiniones de los sujetos encuestados. ▪ No es necesaria la presencia de sujetos que apliquen dicho instrumento. ▪ Permite al sujeto responder con calma al cuestionario. ▪ Anonimato de las personas que responden al instrumento, lo que puede favorecer respuestas sinceras. ▪ Confidencialidad de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menor tasa de respuesta. ▪ Nivel de mortandad considerable. ▪ Las preguntas formuladas y las instrucciones de respuesta deben ser claras y sencillas. ▪ No permite observar las reacciones de los sujetos encuestados. ▪ Imposibilidad de contestar aquellas cuestiones que no fueron respondidas en el momento de la cumplimentación del cuestionario. ▪ Necesidad de disponer de Internet para responder vía e-mail. ▪ Imposibilidad de utilizar el cuestionario vía e-mail con aquellos sujetos que no poseen o no tienen a su alcance esta tecnología.

Fuente: Adaptación de Bisquerra (2004: 244-245).

Centrándonos, de ahora en adelante, en el cuestionario empleado en nuestro trabajo, cabe apuntar que la presente investigación tomó como marco de referencia el estudio llevado a cabo en el Proyecto Europeo “ICT-Skills for Guidance Counsellors” (destrezas necesarias en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la formación de Orientadores), cofinanciado por la Comisión Europea, dentro del marco del Programa Leonardo da Vinci, en el que participaron cinco países: Italia, Alemania, Rumanía, España y Reino Unido. La duración del proyecto fue de tres años, abarcando desde el 1 de diciembre de 2002 hasta el 30 de noviembre de 2005. Su principal objetivo se centró en identificar las competencias TIC necesarias para que los profesionales y formadores hagan uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su trabajo, incluyendo, a un tiempo, las necesidades, normas profesionales y principios éticos que han de ser tomados en consideración.

En consecuencia, el cuestionario empleado en nuestra investigación tomó como referente el utilizado en dicho Proyecto, aunque se adaptó a la realidad concreta a estudiar, por lo que se realizaron ciertas modificaciones con el propósito de adecuarse a nuestras necesidades y resultar apropiado para recabar y recopilar la información requerida para responder a los interrogantes formulados y, de este modo, favorecer la consecución de los objetivos planteados en la presente investigación.

Complementariamente a las modificaciones de contenido, se realizaron otras no menos importantes en lo que respecta a la forma y presentación del mismo con el propósito de favorecer los siguientes aspectos:

- Agradecer la colaboración y participación de los sujetos implicados en el presente estudio.
- Dotar al cuestionario de un aspecto formal y atractivo que favoreciese la colaboración de los sujetos.
- Redacción clara y sencilla de las preguntas y de las instrucciones de respuesta.
- Distribución del contenido en diferentes bloques temáticos, recopilando, en cada uno de ellos, las cuestiones referidas a las diferentes temáticas a abordar, lo que facilita la cumplimentación del mismo.

Referenciados los aspectos anteriores, el cuestionario final empleado en el presente estudio pretendía recoger, básicamente, información relativa a tres aspectos: 1. Perfil personal y profesional de la muestra encuestada; 2. Principales rasgos del Centro y/o Servicio de Orientación en el que el colectivo de orientadores desarrolla su labor profesional; y 3. Familiaridad y uso que los sujetos implicados en dicho estudio hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en su práctica profesional. Con el propósito de cumplir este objetivo, el cuestionario empleado (Anexo I) consta de 184 ítems, estructurándose del siguiente modo:

- **INTRODUCCIÓN:** Incluye una breve exposición sobre la procedencia del cuestionario que se adjunta y sobre la finalidad básica que se pretende conseguir con el mismo. Se ofrece también una descripción de los diferentes bloques que lo componen, así como una presentación de las instrucciones generales a seguir de cara a lograr una óptima cumplimentación.

- **BLOQUE PRIMERO: Características personales y profesionales de los Orientadores:** Constituido por 8 ítems, a través de los cuales se pretende recabar la información necesaria para describir el perfil personal y profesional de los sujetos encuestados. Para ello, se incluyen variables de identificación y de clasificación a través de preguntas referidas a los siguientes aspectos: género, edad, titulación académica, formación específica en Orientación, formación específica en Tecnologías de la Información y de la Comunicación, experiencia profesional en el ámbito orientador, dedicación a las tareas orientadoras desempeñadas y experiencia en torno al empleo habitual de las TIC.
La mayor parte de los ítems que conforman este bloque son preguntas cerradas (dicotómicas o con más de dos opciones de respuesta), aunque, en ocasiones, se incluyen otras de carácter abierto, con el propósito de que el sujeto encuestado pueda aportar información adicional

- **BLOQUE SEGUNDO: Servicio y/o Centro de Orientación en el que los sujetos encuestados desarrollan su labor profesional:** Compuesto por 50 ítems, a través de los cuales se intenta obtener información sobre los siguientes aspectos: tipo de organización; servicios ofertados; número y grupos de destinatarios atendidos; procedencia sociocultural de los usuarios; recursos

tecnológicos (hardware y software) disponibles y políticas propias del Centro y/o Servicio de Orientación relativas a cuestiones vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Los ítems que configuran el presente bloque constituyen preguntas cerradas (respuesta dicotómica o con más de dos opciones de respuesta), complementándose, igual que sucedía en el bloque anterior, con cuestiones de carácter abierto, lo que favorece la posibilidad de obtener información adicional.

- **BLOQUE TERCERO: Familiaridad y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación:** Compuesto por 126 ítems, a través de los cuales se abordan las siguientes temáticas:

⇒ Ítems iniciales en los que se pregunta, de forma general, si los orientadores hacen o no uso de las TIC en el desarrollo de su labor profesional (2 ítems).

⇒ Grado de familiaridad con las habilidades TIC (68 ítems). Éstas se agrupan en once categorías:

- I. Habilidades Generales (10 ítems).
- II. Procesador de textos (8 ítems).
- III. Hoja de cálculo (5 ítems).
- IV. De presentación (3 ítems).
- V. Bases de datos (6 ítems).
- VI. Gráficos (3 ítems).
- VII. Correo electrónico (7 ítems).
- VIII. Internet/ Intranet (6 ítems).
- IX. Entornos de Red y aprendizaje a distancia como usuario (6 ítems).
- X. Entornos de Red y aprendizaje a distancia como administrador (7 ítems).
- XI. Otras habilidades TIC (7 ítems).

La totalidad de preguntas formuladas para abordar estos ítems son de carácter cerrado y categorizado, para lo que se ha empleado una escala

tipo Likert de cinco valores: 1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho. El principal propósito a conseguir con la formulación de estos ítems era conocer el grado de familiaridad que los orientadores encuestados poseen con las habilidades tecnológicas de cara a ser empleadas en el desarrollo de su práctica profesional.

⇒ Uso de las TIC en tareas concretas de Orientación. Dentro de este apartado, se formulan ítems en relación con los siguientes aspectos:

I. Frecuencia de uso de determinadas herramientas TIC (teléfono, correo electrónico, Chat, Web-forum y videoconferencia) como medio en el desarrollo de acciones concretas de orientación (formuladas por FEDORA). (17 ítems).

II. Frecuencia de uso de las TIC como recurso de interacción presencial y/o a distancia entre técnico y usuario en tareas concretas de orientación. (17 ítems).

⇒ Empleo de las TIC con los diferentes grupos de usuarios atendidos en los Centros y/o Servicios de Orientación en los que los profesionales encuestados desarrollan su labor profesional (10 ítems).

⇒ Utilización de las TIC de cara a desarrollar contenidos y materiales específicos del ámbito orientador (10 ítems).

Para llevar a cabo la recogida de información de los ítems que conforman estas tres dimensiones, la tipología de preguntas formuladas presenta un carácter cerrado y categorizado, ofreciendo como opción de respuesta una escala Likert de tres valores (1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente).

⇒ Interés de los orientadores por recibir formación de cara al desarrollo de habilidades y conocimientos TIC (1 ítem). La cuestión formulada para

abordar este ítem es cerrada, ofreciendo dos opciones de respuesta y la posibilidad de que el sujeto encuestado ofrezca información complementaria.

⇒ Posibilidad de que el sujeto encuestado realice algún comentario adicional, por lo que la pregunta formulada presenta un carácter abierto (1 ítem).

Descritas las diferentes partes que conforman el cuestionario empleado en la presente investigación, así como otros aspectos de carácter formal, cabe apuntar que éste fue enviado a los Orientadores Profesionales junto con una carta de presentación en la que se especificaba el objetivo del cuestionario, la importancia de su colaboración para el desarrollo del presente estudio y la garantía y compromiso de mantener el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados (Anexo II). Con el propósito de favorecer la recepción de los cuestionarios cumplimentados, se adjuntó un sobre de retorno con la dirección postal a la que había de ser remitido, así como el franqueo postal correspondiente.

Comentados los principales aspectos del cuestionario empleado, debemos centrarnos en la entrevista, otra de las técnicas utilizadas en el proceso de recogida y obtención de datos llevado a cabo en la presente investigación y que, en consecuencia, complementa al instrumento anterior.

Bisquerra (2004: 151) define la entrevista en profundidad como un proceso “de naturaleza interactiva y social. Exige capacidad de respuesta, sensibilidad humana y la adaptación por parte del investigador a un escenario natural y cotidiano con el propósito de obtener la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, percepciones, experiencias, creencias, pensamientos y significados individuales y colectivos (información de carácter cualitativo) para comprenderlos e interpretarlos”.

Definida la entrevista en profundidad, se puede afirmar que uno de sus principales objetivos consiste en obtener información oral y personalizada, a través de la interacción personal que se establece entre entrevistador y entrevistado, en torno a aquellos acontecimientos que el sujeto ha experimentado sobre la situación o fenómeno objeto de estudio y determinados aspectos de carácter subjetivo, entre los que destacan las opiniones, valores, actitudes y creencias que la persona posee al respecto.

Ruiz Olabuénaga (1999:709) destaca como principales rasgos de la entrevista en profundidad los siguientes, haciendo referencia con ellos a los objetivos, a las personas del entrevistador y entrevistado, así como a las respuestas:

A) “OBJETIVOS:

- 1.- Pretende comprender más que explicar.
- 2.- Busca maximizar el significado.
- 3.- Adopta el formato de estímulo/ respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- 4.- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

B) ENTREVISTADOR:

- 1.- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.
- 2.- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- 3.- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- 4.- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- 5.- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- 6.- Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.
- 7.- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- 8.- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- 9.- Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
- 10.- Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.

C) ENTREVISTADO:

- 1.- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
- 2.- El orden y formato puede diferir de uno a otro.

D) RESPUESTAS:

- 1.- Son abiertas por definición, sin categorías ni respuestas preestablecidas.
- 2.- Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento”.

Aclarados estos aspectos en torno a la entrevista, es oportuno clarificar el procedimiento seguido para llevar a cabo la aplicación de esta técnica en nuestro trabajo de investigación.

En un principio, de acuerdo con los momentos identificados por Bisquerra (2004) para la puesta en práctica de la entrevista –preparación, desarrollo y valoración-, se realizaron una serie de tareas concretas, que, en líneas generales, favorecieron la planificación y preparación previa de las entrevistas que, con posterioridad, se llevarían a cabo.

Primeramente, se estableció el objetivo prioritario a conseguir en nuestro trabajo de investigación a través de la aplicación de esta técnica, centrándose éste en conocer el punto de vista de diferentes orientadores y expertos en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en lo que respecta a las siguientes cuestiones:

- 1^a.- Nivel de utilización que el colectivo de orientadores hace de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional actual.
- 2^a.- Habilidades y formación vinculada con las herramientas tecnológicas.
- 3^a.- Perspectivas u opiniones sobre el desarrollo de futuros itinerarios formativos.
- 4^a.- Otros aspectos de interés en lo que respecta a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito orientador.

Clarificado este aspecto, la siguiente tarea consistió en identificar potenciales sujetos para ser entrevistados. Con el propósito de favorecer, en cierta medida, este cometido, se acordó que varios fuesen expertos en Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, mientras que otros serían profesionales del ámbito orientador.

El paso siguiente se centró en identificar el tipo de entrevista a desarrollar. Nuestra pretensión era ofrecer al sujeto entrevistado, al margen del diseño previamente establecido, la posibilidad de que pudiese añadir cualquier comentario o apreciación adicional, lo que favorecería una información rica y mucho más amplia. En base a este criterio, se decidió realizar una entrevista semiestructurada. En consecuencia, se diseñó un guión de preguntas, en el que constaban los aspectos más relevantes sobre los que

interesaba obtener información. La totalidad de preguntas formuladas fueron de carácter abierto, estructurándose en base a los diferentes aspectos a abordar, conformando, de este modo, cuatro bloques temáticos claramente diferenciados: uso de las TIC, habilidades, formación y otros aspectos de interés (Anexo III).

Previamente a la explicación de cada uno de estos bloques, debe apuntarse que existe una primera sección, de carácter mucho más general, en donde se recogen aspectos como los siguientes: género del sujeto entrevistado; organización en la que desempeña su labor profesional; área de experiencia y campo profesional en el que ejerce.

Seguidamente, el resto de interrogantes formulados se estructuran en torno a los bloques temáticos identificados con anterioridad:

1°.- USO DE LAS TIC: Este bloque comprende cuatro interrogantes, en base a los cuales se pretende recabar información sobre la disponibilidad, en los Servicios de Orientación, de los recursos adecuados para poner en marcha procesos de asesoramiento de carácter presencial y/o a distancia; la utilización que los profesionales del sector hacen de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su trabajo, así como la opinión que los sujetos entrevistados poseen sobre la experiencia adquirida por los orientadores en lo que a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere.

2°.- HABILIDADES: Esta sección incluye cuatro interrogantes, a través de los cuales se intenta obtener información sobre las destrezas necesarias para que este colectivo de profesionales haga uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su trabajo; las habilidades que, a pesar de consideradas elementales para emplear dichos recursos, los técnicos en orientación no poseen; las barreras u obstáculos que impiden y/o dificultan la adquisición de destrezas TIC, así como los planes de acción o políticas existentes destinadas a paliar tales dificultades.

3°.- FORMACIÓN: Compuesta por cinco cuestiones centradas en los siguientes aspectos: Formación existente a disposición de los orientadores para lograr la adquisición de destrezas TIC; financiación y organización de dichas acciones formativas; formación necesaria para dotar al colectivo de técnicos en orientación de las competencias tecnológicas básicas para hacer uso de dichos recursos en la implementación de acciones orientadoras; barreras que dificultan la realización y

desarrollo de acciones formativas en materia TIC y existencia de políticas o planes de actuación dirigidos a favorecer la formación de estos profesionales en destrezas tecnológicas.

4°.- OTROS ASPECTOS DE INTERÉS: Configurada por dos interrogantes, en donde se concede, al entrevistado, la oportunidad de ofrecer una opinión personalizada sobre aquellos aspectos que, desde una perspectiva personal, considera que pueden afectar al uso y utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en orientación, así como la posibilidad de añadir algún comentario y/o información adicional.

Llevadas a cabo la totalidad de tareas mencionadas hasta el momento, el siguiente paso se centró en la preparación del desarrollo de la entrevista propiamente dicha. Para ello, en un primer momento, se contactó con diferentes expertos y orientadores, con el fin de informarles sobre el estudio a realizar y solicitar una posible colaboración en dicha investigación. Tras la realización de los contactos oportunos, se decidió llevar a cabo cuatro entrevistas, de modo que estuviesen representadas las categorías mencionadas inicialmente (dos expertos en Orientación y en TIC, así como dos orientadores).

Una vez que los expertos y orientadores propuestos mostraron su conformidad para participar y colaborar en nuestro estudio, se organizó el desarrollo de las entrevistas. Para la puesta en práctica de esta técnica, en la que el principal objetivo era conocer su punto de vista sobre determinadas cuestiones en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (uso, habilidades, formación y otros aspectos de interés), se tomaron en consideración los siguientes factores:

- a) Localizar un espacio físico adecuado, acogedor y confortable en el que el sujeto entrevistado se sintiese cómodo.
- b) Crear un clima agradable, de familiaridad y confianza.
- c) Favorecer y facilitar la comunicación entre los interlocutores (presentaciones, exposición del motivo y objetivo de la entrevista, utilización de un lenguaje adecuado, fomentar la motivación y el interés, etc.).

- d) Registrar la información a través de una grabadora y del formulario/ guión previamente diseñado.

Realizadas las diferentes entrevistas, se analizó la cantidad y calidad de la información obtenida, concluyendo que ésta era suficiente y fiable para complementar la descripción y comprensión del fenómeno estudiado a través de los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario, ya que, en el desarrollo de las entrevistas, nuestro principal objetivo se centraba en obtener información adicional y complementaria a la de carácter cuantitativo, con el propósito de profundizar en determinados aspectos, así como realizar una primera aproximación e indagación en lo que respecta a la formación que posee el colectivo de orientadores en materia TIC.

1.8. Características técnicas del cuestionario

1.8.1. Fiabilidad

Para conocer la fiabilidad del cuestionario empleado, se calculó la consistencia interna a través del procedimiento Alpha de Cronbach para los diferentes ítems medidos a través de una escala de intervalo y que configuran las siguientes cuestiones: 18. Familiaridad con las habilidades TIC; 19. Uso de determinadas herramientas tecnológicas en el desarrollo de tareas de orientación; 20. Empleo de las TIC en la implementación de acciones orientadoras con interacción presencial o a distancia entre el orientador y el destinatario; 21. Utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en función del grupo de destinatarios atendido y del tipo de interacción establecido; y 22. Uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de contenidos y materiales específicos del ámbito orientador. Los resultados obtenidos para cada una de ellas son los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Análisis de Fiabilidad

CUESTIÓN	ALPHA DE CRONBACH
18. Familiaridad con habilidades TIC.	0.987
19. Uso de las TIC en el desarrollo de tareas de orientación.	0.939
20. Empleo de las TIC en tareas de orientación presencial o a distancia.	0.971
21. Utilización de las TIC en función del grupo de destinatarios y del tipo de interacción establecido.	0.969
22. Uso de las TIC en el desarrollo de contenidos y materiales de orientación.	0.989

Tomando como referente los datos reflejados en la tabla anterior, destacan los elevados coeficientes obtenidos (todos ellos superiores a 0.90), por lo que se está en condiciones de afirmar que el cuestionario empleado en la presente investigación posee una elevada consistencia interna.

1.8.2. Validez

Con el propósito de conocer la validez del cuestionario aplicado, se llevó a cabo el estudio de la validez de contenido y de constructo.

1.8.2.1. Validez de Contenido

El instrumento de recogida de datos empleado para llevar a cabo el análisis cuantitativo es un cuestionario, cuyo principal objetivo se centra en recabar información acerca del uso que los Orientadores Profesionales hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de aquellas tareas y funciones propias de su perfil profesional.

No debe olvidarse, aspecto ya comentado en páginas anteriores, que el instrumento aplicado en la presente investigación tomó como referente el utilizado en el Proyecto Europeo “ICT-Skills for Guidance Counsellors”, donde, en su momento, con el propósito de valorar si éste era adecuado de cara a conseguir los objetivos formulados, se analizó la validez de contenido, comprobando, en consecuencia, si los ítems que integraban el área de contenido a medir (uso de las TIC en Orientación Profesional) eran

suficientes y representativos. Para ello, se realizó una consulta a diversos expertos en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación sobre diferentes aspectos del cuestionario inicial:

- Observaciones sobre la adecuación del formato.
- Observaciones formuladas respecto a la estructura del cuestionario.
- Observaciones referidas al contenido de las preguntas formuladas.
- Observaciones sobre la forma en que se planteaban las cuestiones que integraban el cuestionario (claridad de la redacción).
- Otros aspectos de interés.

La totalidad de sugerencias planteadas y las correspondientes valoraciones fueron tomadas en consideración en la redacción final del cuestionario.

En consecuencia, además de los resultados estadísticos obtenidos en el análisis de fiabilidad del mismo (todos ellos superiores a 0.90), puede afirmarse que se trata de un cuestionario con una validez suficiente y adecuada para ser aplicado.

1.8.2.2. Validez estructural o de constructo: Análisis factorial

En cuanto a la validez estructural o de constructo, que nos permite comprobar en qué medida los indicadores utilizados en el cuestionario abarcan la totalidad de aspectos del constructo que se pretende medir, ésta ha sido obtenida a través del Análisis Factorial. Con este procedimiento, en palabras de Bisquerra (2004:217), se hace referencia “a un conjunto de técnicas estadísticas que tienen como objeto proveer las bases empíricas para reducir un gran grupo de variables a un número menor de variables hipotéticas denominadas factores. (...) Su propósito general es resumir la información contenida en un número de variables originales en un conjunto menor de nuevas dimensiones que llamamos factores, tratando de perder la mínima información posible”.

En consecuencia, el análisis factorial puede definirse como el método matemático de reducción de datos, cuya principal finalidad consiste en buscar el menor número de

dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. En otras palabras, el objeto de esta técnica se centra en averiguar cuántas son las dimensiones o factores encontrados y cuáles son las variables que conforman cada uno de ellos.

Con la aplicación de esta técnica, lo que se pretende conseguir es hallar grupos de variables con un significado común, de forma que se pueda reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas ofrecidas por los sujetos. Complementariamente, también ofrece la posibilidad de analizar si aquellas agrupaciones realizadas a partir de las respuestas ofrecidas por los sujetos se corresponden con las agrupaciones/ constructos definidos teóricamente en la prueba utilizada, en este caso, el cuestionario.

En la investigación que se presenta en estas páginas, el análisis factorial se aplicó al *grado de familiaridad de los orientadores con diferentes habilidades TIC* (cuestión 18, compuesta por 68 ítems), tomando como método para la extracción de la matriz factorial el análisis de componentes principales. Con posterioridad, se llevó a cabo, a través del Método Varimax, la rotación de dicha matriz con el propósito de repartir la varianza de los factores significativos, favoreciendo, de este modo, la interpretación de las variables resultantes (factores con elevadas cargas factoriales en unas variables y muy bajas en otras).

Centrándonos en el análisis de los resultados obtenidos, destaca la existencia de nueve componentes o factores, de los cuales los dos primeros explican un 66.94% acumulado de la varianza, siendo el porcentaje de la varianza explicada por el primer componente el 54.19%, mientras que el 12.75% restante corresponde al segundo de ellos.

A continuación, se presentan los resultados del análisis factorial, apuntando que, para realizar la selección de las variables propias de cada factor, se han filtrado sólo aquellas que mayor peso o saturación factorial han obtenido, independientemente de que estén presentes en menor medida en otros factores. En consecuencia, los resultados logrados son los siguientes:

Tabla 4. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 1

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 1 (54.190%)
1. Usar el teclado.	0.957
2. Utilizar el ratón.	0.956
3. Emplear una impresora.	0.954
36. Habilidades básicas (por ejemplo: leer, enviar, contestar y recibir mensajes).	0.949
37. Uso de archivos adjuntos.	0.943
9. Desplazar la información dentro y entre los programas (cortar, copiar y pegar).	0.937
11. Manipular el texto (por ejemplo: introducir, cambiar, mover y borrar el texto).	0.930
43. Navegar por las páginas Web.	0.928
12. Dar formato al texto (por ejemplo, cambiar el tipo y aspecto de la letra, la alineación y el espaciado).	0.925
38. Empleo de la libreta de direcciones.	0.897
44. Usar un buscador.	0.897
5. Usar un diskette.	0.885
39. Organizar el correo (ejemplo: borrar y mover mensajes).	0.884
15. Utilizar herramientas de escritura: corrector ortográfico y gramático.	0.876
7. Emplear los menús de pantalla.	0.836
6. Trabajar con CD-ROM.	0.795
16. Creación y modificación de tablas (ejemplos: cambio de ancho de columnas, alto de fila, bordes y sombreados).	0.794
45. Bajar información.	0.776
40. Crear una nueva cuenta de correo.	0.655
46. Organizar la lista de favoritos.	0.600
62. Envío de mensajes (SMS) a móviles.	0.596
24. Preparar una presentación simple.	0.587
13. Crear índices y resúmenes.	0.535
8. Emplear ayuda "on-line" en los programas.	0.529
48. Usar una Intranet.	0.524

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En la tabla anterior, se muestran las diferentes variables que conforman el factor 1, que representa el 54.190% de la varianza. Dicho factor está compuesto por variables pertenecientes a bloques diferenciados en el cuestionario empleado, a pesar de que tienen mayor presencia las referidas a habilidades generales. De todas ellas, con mayor peso factorial, destacan aquéllas propias de las habilidades generales (ítems 1, 2, 3, 9, 5, 7 y 6), las referidas al correo electrónico (ítems 36, 37, 38, 39 y 40), algunas propias de los procesadores de textos (ítems 11, 12, 15 y 16), así como otras vinculadas con las habilidades de Internet e Intranet (ítems 43, 44 y 45). La agrupación de todos estos ítems dentro del factor 1, vinculado con las destrezas generales, no es extraña, ya que, prácticamente, la totalidad de habilidades incluidas dentro de este factor,

independientemente de la categoría a la que pertenezcan previamente, hacen referencia a las habilidades básicas para el uso de los diferentes recursos y/o sistemas analizados: procesadores de textos, correo electrónico e Internet/ Intranet, por lo que los orientadores encuestados pueden asociar dichos ítems a destrezas de carácter general.

Tabla 5. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 2

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 2 (12.750%)
60. Crear archivos flash.	0.895
57. Crear páginas Web.	0.872
59. Crear archivos html.	0.868
58. Preparar material para la WWW.	0.852
56. Uso de Learning Management System.	0.841
55. Crear y moderar en los foros de debate.	0.834
61. Crear archivos de audio-vídeo.	0.792
67. Dar apoyo de red.	0.714
68. Desarrollar y mantener sistemas TIC.	0.693
54. Moderar una videoconferencia.	0.592

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

El factor 2, reflejado en la tabla anterior, explica el 12.750% de la varianza. Está compuesto, básicamente, por variables pertenecientes a dos bloques. De todas ellas, aquéllas que mayor peso factorial obtienen se corresponden con las habilidades relacionadas con el entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador (ítems 55-61), junto con otras dos, propias de la categoría de otras habilidades TIC (ítems 67 y 68). Complementariamente, forma parte de este factor el ítem 54, referido a moderar videoconferencias, que, junto con los dos anteriores, pueden estar, en cierto modo, conexiados con el desarrollo de acciones de aprendizaje a distancia como administrador.

Tabla 6. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 3

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 3 (4.836%)
32. Importar y exportar datos desde/ hasta la base de datos.	0.825
29. Crear formularios.	0.800
31. Crear informes.	0.788
30. Manejo de datos realizando consultas múltiples.	0.779
27. Crear bases de datos.	0.736
28. Introducir y modificar datos.	0.680

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

El factor 3 explica el 4.836% de la varianza, incluyendo, sólo, las variables referidas a la categoría de bases de datos (del ítem 27 al 32). Por tanto, agrupa los mismos ítems que los establecidos en la dimensión formulada en el cuestionario bajo esta denominación.

Tabla 7. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 4

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 4 (3.554%)
21. Manipulación (por ejemplo, copiar celdas, insertar filas y columnas, formatear).	0.724
22. Crear, modificar y utilizar gráficas.	0.685
20. Introducción de fórmulas.	0.615
23. Vincular información entre diferentes hojas y archivos.	0.613
19. Introducción de datos.	0.580
25. Usar gráficos y objetos (por ejemplo, imágenes, tablas y organigramas).	0.553
17. Gráficos (por ejemplo: insertar, modificar tamaño y posicionamiento).	0.550
26. Preparación de presentaciones (por ejemplo, transiciones, animaciones, notas del conferenciante).	0.545
18. Herramientas de dibujo.	0.489
14. Crear notas.	0.466

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Los resultados del análisis de datos obtenidos para el factor 4, tomando como referente la tabla anterior, muestran que éste explica el 3.554% de la varianza. Está compuesto

por ítems de diferentes categorías. Por un lado, las variables que mayor peso factorial obtienen se relacionan con las habilidades vinculadas con la hoja de cálculo, incluidas en su totalidad (del ítem 19 al 23), dos propias de las habilidades de presentación (ítems 25 y 26) y tres referidas a los procesadores de textos (ítems 14, 17 y 18). Esta agrupación, consecuencia de las respuestas ofrecidas por los sujetos que conforman la muestra, puede justificarse como consecuencia de la relación que puede establecerse entre las destrezas referidas a las hojas de cálculo y el resto –vinculadas con las presentaciones y procesadores de texto–, debido a la existencia de elementos comunes como pueden ser los gráficos o la inclusión de determinadas notas.

Tabla 8. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 5

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 5 (2.687%)
52. Entrar en un curso a distancia “off-line”.	0.749
41. Usar las listas de distribución.	0.697
49. Participar en los foros de debate.	0.687
42. Usar una Intranet.	0.685
51. Entrar en un curso a distancia “on-line”.	0.673
50. Participar en una sala de Chat.	0.598
10. Instalación y manejo de programas.	0.539

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La tabla anterior refleja los diferentes ítems que conforman el factor 5, que explica el 2.687% de la varianza. Está compuesto por variables pertenecientes a diferentes categorías. Por un lado, deben destacarse aquéllas referidas al entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario (del ítem 49 al 52), mientras que, por el otro, destacan aquéllas relacionadas con el correo electrónico (ítems 41 y 42), así como una habilidad de carácter general (ítem 10). Con el propósito de justificar esta agrupación, cabe apuntar que todas ellas podrían ser tomadas en consideración dentro de este factor como posibles habilidades a emplear en la realización de acciones de aprendizaje a distancia como usuario.

Tabla 9. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 6

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 6 (2.192%)
64. Manejo de un vídeo.	0.681
66. Dar apoyo a los usuarios de informática.	0.677
63. Uso de una cámara de vídeo.	0.614
65. Empleo de una cámara digital.	0.596

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Este factor explica el 2.192% de la varianza. Tomando como referente la tabla anterior, cabe apuntar que está compuesto por cuatro variables (del ítem 63 al 65), todas ellas pertenecientes a la categoría establecida en el cuestionario bajo la denominación de otras habilidades TIC, aunque éstas no aparezcan en su totalidad, por lo que podría considerarse una subdimensión de la misma.

Tabla 10. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 7

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 7 (1.978%)
53. Participar en una videoconferencia.	0.721
4. Usar un scanner.	0.477
47. Uso de Internet con servicios WAP.	0.467

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A la vista de la tabla anterior, este factor explica el 1.978% de la varianza. Igualmente, debe señalarse la configuración del mismo, en donde destaca la existencia de ítems propios de categorías diferenciadas. Por un lado, abarca un ítem relacionado con los entornos de Red y aprendizaje a distancia como usuario (ítem 53), otro vinculado con Internet/ Intranet (ítem nº 47) y otro referido a habilidades generales (ítem 4). Como justificación a la relación que puede hallarse entre los ítems 47 y 53, puede destacarse la importancia de Internet como Red para llevar a cabo acciones de aprendizaje a distancia como usuario. Por otra parte, la relación que pueda establecerse entre estos dos ítems y

el número 4 puede ser un poco más difusa, ya que no existe una explicación clara en cuanto a su agrupación en este factor, puesto que no parece existir una relación directa con el resto de variables.

Tabla 11. Análisis factorial. Familiaridad con habilidades TIC: Factor 8

VARIABLES	Componentes y varianza explicada
	Factor 8 (1.812%)
34. Capturar pantallas y usarlas.	0.681
35. Modificar gráficos.	0.661
33. Crear y editar archivos de gráficos.	0.655

Método de extracción: Análisis por componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

El factor 8 explica el 1.812% de la varianza. En lo que respecta a los ítems que lo conforman (del 33 al 35), estos se corresponden con la categoría de habilidades vinculadas con los gráficos establecida en el cuestionario empleado en esta investigación.

En relación con el factor 9, cabe apuntar que, aunque éste explica el 1.522% de la varianza, no aglutina ninguna variable cuyo mayor peso factorial se sitúe en el mismo, de modo que no se obtienen resultados significativos para ser comentados en el presente análisis.

Finalmente, realizado el análisis factorial y comentados los principales resultados, cabe apuntar que, a pesar de las diferencias encontradas, se produce una agrupación similar a la establecida en el cuestionario para un número importante de ítems.

1.9. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Seleccionada la población objeto de estudio, tuvo lugar, a través del correo postal y correo electrónico, el primer envío de cuestionarios a una población de 205 Orientadores Profesionales, estableciendo un período de tiempo determinado y adecuado para el desarrollo de la tarea encomendada y, en consecuencia, la recepción de los cuestionarios cumplimentados. Tras este primer envío, el número de cuestionarios

recibido era escaso, por lo que se realizó un segundo, acordando, de nuevo, otro período para la recepción de la información. Vencido este plazo, los cuestionarios recopilados ascendían a 70, llegando a considerar que se trataba de una muestra adecuada para realizar una primera aproximación en lo que se refiere al uso que los técnicos en orientación hacen de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional. Por tanto, esta cifra –setenta- es la que conforma la muestra real de la presente investigación.

El proceso de recogida de datos a través del cuestionario se realizó durante los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre de 2004.

Recopilados los cuestionarios cumplimentados, se procedió a la codificación de las respuestas obtenidas a través del programa informático SPSS (Statistical Package for Social Science) para Windows, versión 14.0. En el caso de las preguntas abiertas que forman parte del instrumento de recogida de información, las respuestas ofrecidas fueron transcritas a través de un procesador de textos, con el propósito de favorecer, de este modo, las posteriores tareas de descripción, categorización y análisis de contenido.

Con posterioridad, se llevó a cabo el análisis de datos. De acuerdo con Rodríguez Gómez y otros (1996:197), el análisis se refiere al “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación”. Dicho proceso, se desarrolló en función de los objetivos formulados en un principio y del método de investigación y procedimiento empleado. En consecuencia, el tipo de análisis realizado se enmarcó dentro de la estadística descriptiva, siendo, por tanto, de carácter cuantitativo, aunque, dadas las características de algunas de las cuestiones planteadas, se pretendía realizar un análisis cualitativo de las respuestas ofrecidas a las preguntas de carácter abierto que formaban parte del cuestionario, a pesar de que la información obtenida a través de las mismas fue escasa, no aportando datos complementarios de interés.

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo y el correspondiente tratamiento informático de los datos, se hizo uso, tal y como se ha comentado, del programa informático SPSS para Windows, versión 14.0, aplicando la prueba estadística más adecuada para cada caso. El análisis de datos efectuado incluyó los siguientes aspectos:

- Cálculo de fiabilidad del instrumento de medida, concretamente del cuestionario, con el propósito de conocer la consistencia interna del mismo de cara a valorar el grado de familiaridad y el uso que los

Orientadores Profesionales hacen de las TIC en el desarrollo de su práctica laboral. Para ello, se utilizó el procedimiento Alfa de Cronbach.

- Análisis factorial del instrumento empleado.

- Análisis descriptivo de las distintas variables cuantitativas consideradas en el estudio con la finalidad de conocer el perfil personal y profesional de la muestra encuestada, las principales características de los centros y/o servicios de orientación, el grado de familiaridad de los orientadores con las diferentes habilidades TIC, así como el uso que hacen de los instrumentos tecnológicos en el desarrollo de su trabajo. Para ello, se realizó el cálculo de los estadísticos más representativos (promedios y porcentajes, fundamentalmente). La elección de estos estadísticos responde, básicamente, a la naturaleza descriptiva y exploratoria que presenta el estudio, así como a la pertinencia de estos con los ítems formulados y el objetivo prioritario que se pretende alcanzar: conocer, describir y analizar el grado de utilización que los Orientadores Profesionales hacen de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional.

La descripción y análisis de los datos obtenidos aparecen agrupados en tres grandes bloques, coincidiendo, básicamente, con las principales áreas que conforman el cuestionario original: 1. Perfil personal y profesional de la muestra encuestada, 2. Rasgos característicos de los centros y/o servicios de Orientación y 3. Familiaridad y uso que los orientadores hacen de las TIC en la puesta en práctica de su labor profesional. El análisis de datos y los resultados obtenidos en lo que respecta al nivel de familiaridad y empleo de las TIC se representa en diferentes subcategorías, haciendo referencia cada una de ellas a los diferentes aspectos a evaluar dentro de este bloque temático.

En cada una de las dimensiones y subdimensiones de análisis, se presentan, de forma gráfica y a través de tablas, los datos y resultados más relevantes, así como los comentarios de análisis e interpretación correspondientes. De este modo, se pretende favorecer la interpretación y explicación de los resultados obtenidos.

Comentados los diferentes aspectos propios del análisis de datos obtenidos a través del cuestionario, es oportuno realizar algún comentario en lo que respecta al análisis de carácter cualitativo.

En relación con este otro análisis, cabe apuntar que, previamente a la realización de las diferentes entrevistas, se llevaron a cabo una serie de tareas que favorecieron la planificación, preparación y desarrollo de las mismas: formulación del objetivo prioritario; identificación de potenciales sujetos a entrevistar; selección del tipo de entrevista a aplicar; diseño y elaboración del guión de preguntas; establecimiento de contactos con los expertos y orientadores con el propósito de informar sobre el estudio a realizar y solicitar su colaboración; selección de los sujetos a entrevistar; localización de un espacio físico adecuado, acogedor y confortable; establecimiento del lugar y horario adecuado para el desarrollo de las entrevistas; así como la creación de un clima agradable que, en todo momento, favoreciese la comunicación entre los interlocutores.

Para el desarrollo de las entrevistas, realizadas durante el mes de Junio de 2007, complementariamente a todas las tareas de carácter previo, se siguió el guión de preguntas diseñado, ofreciendo al sujeto, en todo momento, la posibilidad de añadir cualquier comentario o apreciación adicional. El registro de la información se realizó a través de una grabadora, así como de las notas recopiladas en el guión/ formulario de la entrevista durante la realización éstas. Desarrolladas todas ellas, el siguiente paso consistió en llevar a cabo, a través de un procesador de textos, la transcripción de las mismas, los comentarios y anotaciones recabadas. Finalizada esta tarea, tuvo lugar la codificación y categorización de la información, llevando a cabo, con posterioridad, el análisis e interpretación correspondiente.

2. Presentación y Análisis de Resultados.

2.1. Análisis Descriptivo

De acuerdo con los objetivos propuestos, las variables incluidas en el estudio y el proceso metodológico seguido, se ha considerado necesario organizar la presentación de los resultados siguiendo una estructura que facilite la comprensión e interpretación de los mismos. Para ello, se han establecido diversos apartados: 1. Perfil personal y profesional de la muestra encuestada; 2. Rasgos característicos de los centros y/o

servicios de Orientación; y 3. Familiaridad y uso de las TIC por parte de los orientadores en la implementación de tareas propias de su quehacer profesional.

Primeramente, se define la muestra participante en la investigación, prestando especial atención a determinadas características de índole personal y profesional, lo que nos permitirá establecer un marco de referencia en lo que respecta al perfil del colectivo estudiado.

En el siguiente apartado, se presentan los principales rasgos y características de los centros y/o servicios de orientación en los que los sujetos encuestados desarrollan su práctica profesional.

Posteriormente, en relación con la tercera dimensión, se mostrarán los datos referidos, fundamentalmente, al grado de familiaridad que los orientadores poseen con respecto a las habilidades tecnológicas, así como al uso que hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la implementación y puesta en práctica de su trabajo.

Finalmente, cabe apuntar que, al concluir el análisis correspondiente de cada uno de los bloques, se ha considerado necesario incluir un resumen global con el fin de proporcionar, de este modo, una visión general y sintetizada de los aspectos de mayor relevancia.

2.1.1. Perfil personal y profesional de los Orientadores

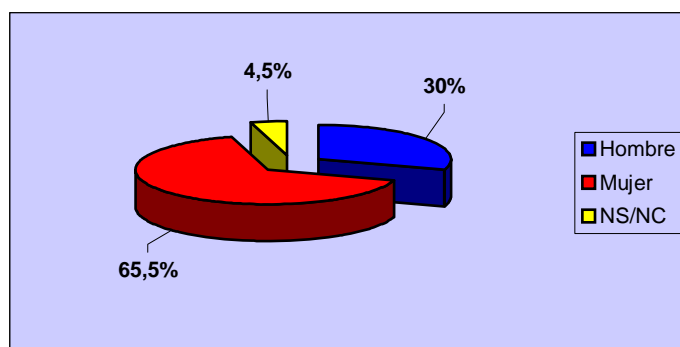
El objetivo del presente apartado se centra en analizar los principales datos identificativos de los sujetos participantes en dicha investigación en base a las variables estudiadas: género, edad, titulación académica, formación específica en orientación, formación en TIC, experiencia profesional como orientador, dedicación a las tareas de orientación desempeñadas y experiencia en el empleo habitual de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

a) Aspectos generales

▪ Género

En relación a la distribución de la muestra por género, el 65.5% de los profesionales encuestados son mujeres, frente al 30% representado por el colectivo masculino. En consecuencia, nos encontramos ante un colectivo mayoritariamente femenino.

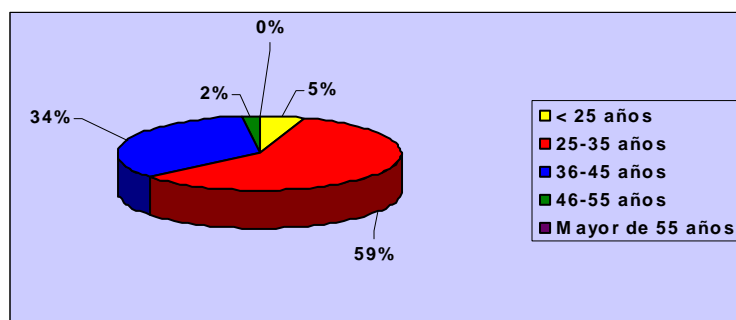
Gráfico 10. Distribución de la muestra por género



▪ Edad

La edad de los orientadores encuestados oscila, fundamentalmente, entre los 25 y 45 años, por lo que se trata de un colectivo relativamente joven. El 59% posee una edad comprendida entre los 25-35 y el 34% restante entre los 36-45 años. Sólo, un 5% es menor de 25, mientras que un 2% afirma tener una edad comprendida entre los 46-55 años. Como se observa en el siguiente gráfico, los técnicos en Orientación, cuya edad oscila entre los 25-45 años, conforman la mayor parte del colectivo estudiado (93%).

Gráfico 11. Distribución de la muestra por edad

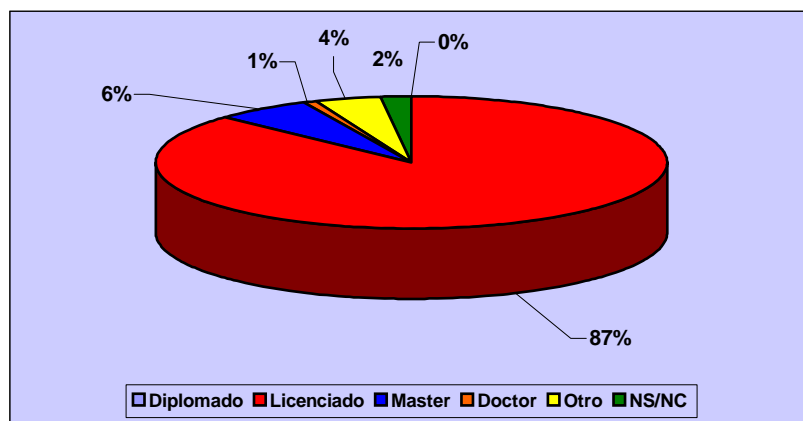


b) Aspectos formativos

▪ Titulación académica

La formación inicial cursada por la mayoría de los orientadores encuestados (87%) se corresponde con estudios universitarios de segundo ciclo. Debe apuntarse que, dentro de este colectivo, un porcentaje muy elevado de personas también ha cursado una Diplomatura, siendo ésta la que, con posterioridad, favoreció su acceso a la Licenciatura (por ejemplo, de las Diplomaturas en Magisterio o Educación Social a las Licenciaturas en Pedagogía o Psicopedagogía).

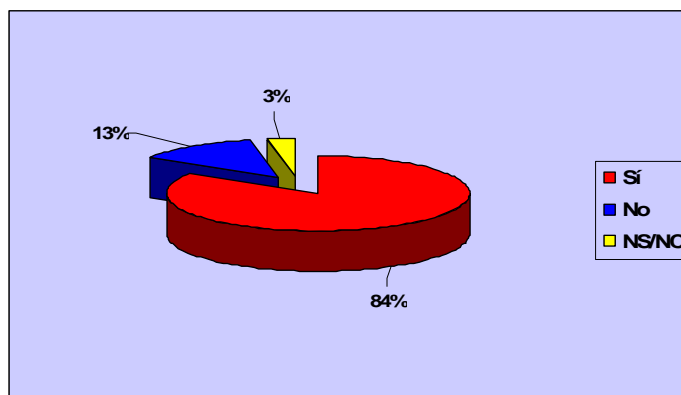
Gráfico 12. Distribución de la muestra según el nivel académico cursado



▪ Formación específica en Orientación

En lo que respecta a la formación específica que los sujetos encuestados poseen en Orientación, se observa como un 84% afirma haber cursado alguna acción formativa relacionada con esta temática, mientras que, por el contrario, un 13% admite no poseer ningún tipo de formación vinculada con el ámbito en el que desarrolla su labor profesional. Por tanto, a la vista de estos resultados, se puede afirmar que nos encontramos ante un colectivo, en su mayoría, formado en temas y aspectos relacionados con la Orientación Profesional.

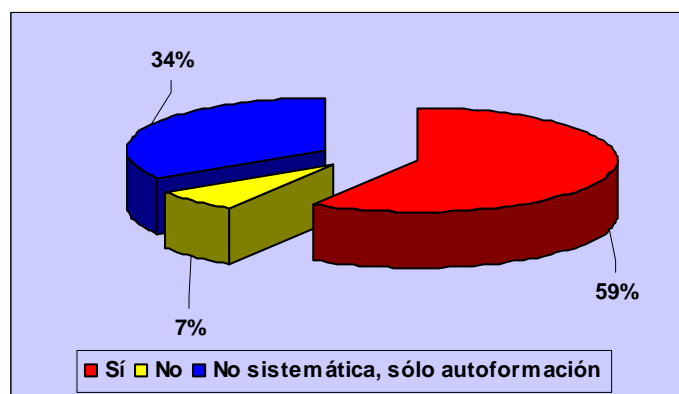
Gráfico 13. Distribución del colectivo estudiado en función la formación específica cursada en materia de Orientación



▪ Formación en TIC

Haciendo referencia a la formación realizada por los orientadores en lo que a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere, el siguiente gráfico refleja como el 59% de la muestra ha cursado algún tipo de formación relacionada con esta temática, mientras que un 7% afirma no haber realizado ninguna acción formativa al respecto. Destaca que un 34% de los sujetos encuestados, a pesar de no haber llevado a cabo procesos formativos sistemáticos, reconoce haber desarrollado acciones de autoformación.

Gráfico 14. Distribución de la muestra en función de la formación tecnológica cursada

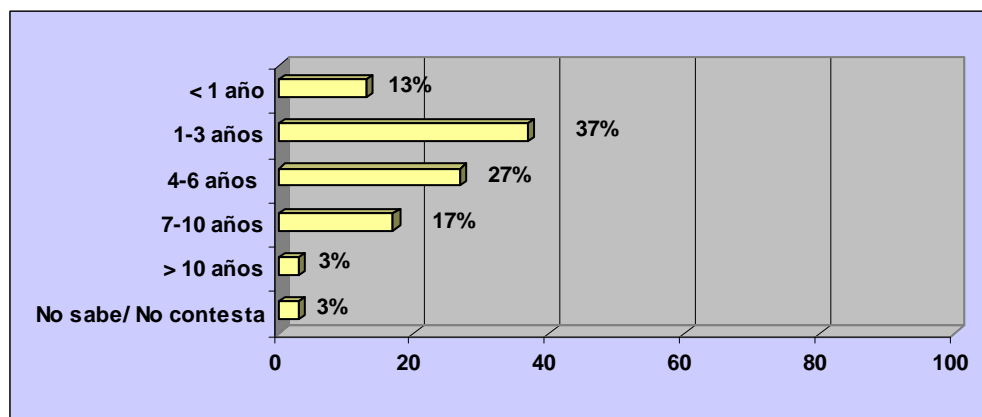


c) Aspectos relacionados con la experiencia

▪ Tiempo trabajo en Orientación

Tal y como se observa en el siguiente gráfico, más de la mitad del colectivo de orientadores (64%) reconoce poseer, dentro del ámbito orientador, una experiencia laboral que oscila entre 1 y 6 años. Dentro de este grupo, debe señalarse que el 37% posee una experiencia entre 1 y 3 años, mientras que el 27% restante lleva trabajando, en este campo, un período de tiempo comprendido entre 4 y 6 años. Un 13% de la muestra tiene una experiencia inferior a 1 año y, sólo, un 3% reconoce tener una experiencia laboral superior a 10 años.

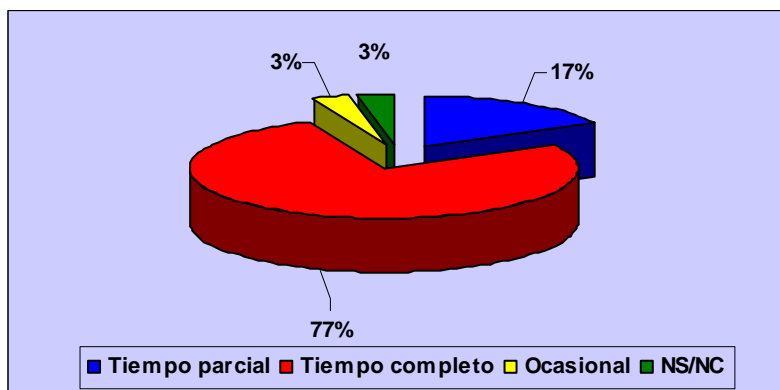
Gráfico 15. Distribución de la muestra en función de su experiencia laboral en el ámbito de la Orientación Profesional



Otro dato interesante a la hora de analizar la experiencia que los sujetos encuestados poseen en el ámbito orientador, es conocer su grado de dedicación a estas tareas en el centro y/o servicio en el que ejercen su labor profesional.

En el siguiente gráfico, se observa como la mayor parte de ellos poseen una dedicación a tiempo completo (77%), frente a aquellos que intervienen a tiempo parcial (17%) o de manera ocasional (3%).

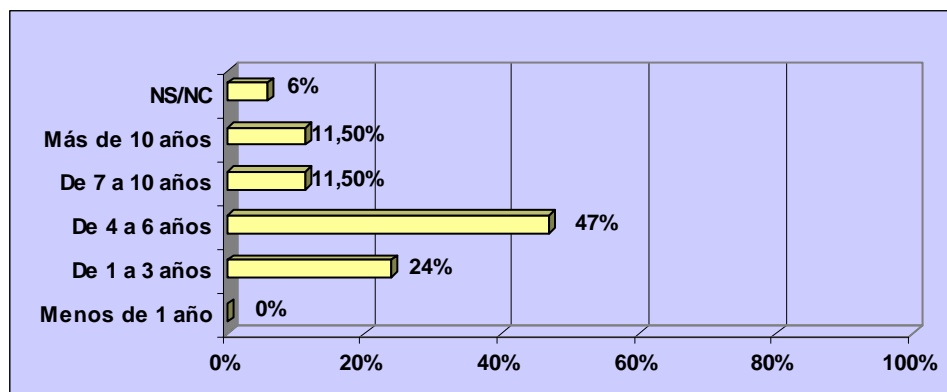
Gráfico 16. Distribución de la muestra según su dedicación a las tareas de orientación desempeñadas



- **Experiencia en el uso habitual de las TIC**

A continuación, se presentan los datos relativos a la experiencia que los participantes en esta investigación poseen en lo que al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en su ámbito de intervención se refiere.

Gráfico 17. Distribución de la muestra en función de su experiencia en el empleo de las TIC



Tomando como referente el gráfico anterior, se puede afirmar que el 70% de los técnicos en orientación posee una experiencia en lo que respecta al uso de las TIC igual o superior a 4 años, por lo que, en principio, nos encontramos ante un colectivo experimentado en el empleo de las herramientas y recursos tecnológicos, aspecto que debe considerarse muy relevante en el perfil de los profesionales encuestados, consecuencia del tema objeto de estudio en la presente investigación. El desglose

correspondiente al porcentaje mencionado con anterioridad es el siguiente: un 47% posee una experiencia que oscila entre 4-6 años; un 11.50% entre 7-10, mientras que otro 11.50% afirma poseer una experiencia superior a 10 años. Un 6% de la muestra no responde a este ítem, aspecto que debe tomarse en consideración, ya que, quizá, pueda deberse a la no utilización de estos instrumentos en la implementación de funciones y tareas de su competencia.

Analizadas las diferentes variables destinadas a estudiar el perfil personal y profesional de los sujetos encuestados, como conclusión al presente apartado y con el propósito de sintetizar los principales resultados, favoreciendo, de este modo, una visión global y sintetizada de los mismos, podemos afirmar que el colectivo estudiado se caracteriza por los siguientes aspectos:

- ✓ El 65.5% de la muestra son mujeres, frente al 30% representado por el colectivo masculino.
- ✓ La mayor parte de los sujetos estudiados (93%) posee una edad comprendida entre los 25-45 años.
- ✓ Prácticamente, la totalidad de la muestra encuestada (87%) ha cursado estudios universitarios de segundo ciclo (Licenciatura).
- ✓ El 84% de los encuestados posee algún tipo de formación específica en Orientación, por lo que se trata de un colectivo formado en temas y aspectos relacionados con el ámbito en el que desarrolla su labor profesional.
- ✓ Algo más de la mitad de la muestra (59%) ha cursado acciones formativas relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, mientras que un 34% ha realizado tareas de autoformación.
- ✓ El 64% de los profesionales posee una experiencia en este ámbito de intervención que oscila entre 1 y 6 años.

- ✓ El 77% desempeña a tiempo completo las labores propias de su perfil profesional.
- ✓ El 70% de los orientadores posee una experiencia en lo que respecta al uso de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional igual o superior a cuatro años, por lo que, en una primera aproximación, se trata de un colectivo experimentado en el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

A continuación, en el siguiente cuadro, se sintetizan los aspectos más característicos del colectivo encuestado.

Cuadro 29. Principales características del perfil personal y profesional de la muestra encuestada

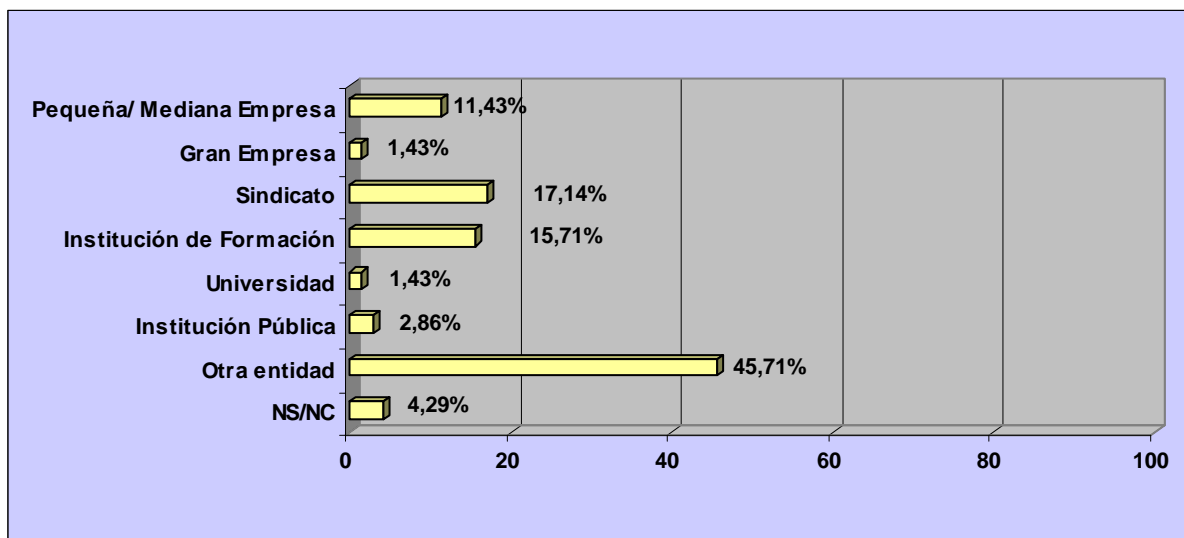
- **Colectivo mayoritariamente femenino.**
- **Relativamente joven: 25-45 años.**
- **Estudios universitarios de segundo ciclo.**
- **Formación específica en Orientación y, en ocasiones, relacionada con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.**
- **Experiencia profesional en el ámbito orientador entre 1 y 6 años.**
- **Dedicación a tiempo completo.**
- **Experimentados en el uso de las TIC.**

2.1.2. Servicio y/o Centro de Orientación en el que desarrollan su labor profesional

▪ **Tipo de Organización**

En cuanto al tipo de organización en el que el colectivo de orientadores encuestado desempeña su actividad profesional, en el siguiente gráfico, se presentan los resultados al respecto.

Gráfico 18. Distribución de la muestra en función del tipo de organización en el que desempeñan su labor profesional



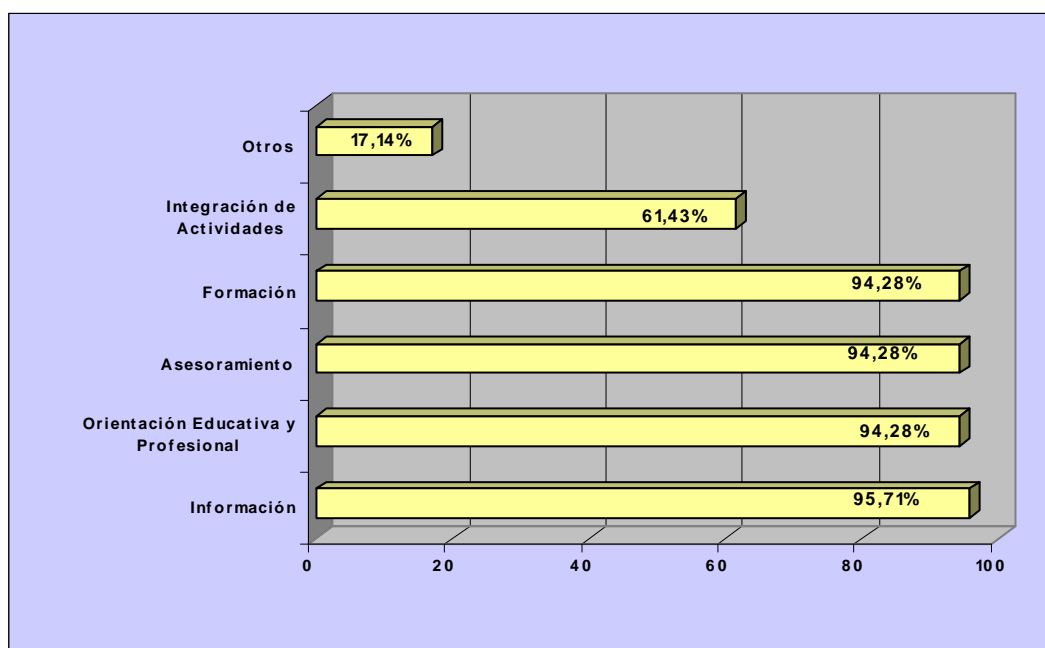
A la vista del gráfico anterior, un 45.71% desempeña las tareas orientadoras de su competencia en entidades diferentes a aquéllas de carácter público, formativas, Universidades, sindicatos, pequeña/mediana y gran empresa, a pesar de no especificar, concretamente, el tipo de institución del que se trata. No debe olvidarse, en relación con este aspecto, la procedencia de la muestra objeto de estudio, perteneciente a tres instituciones: Red de Orientadores de FOREM, Cruz Roja y Red Araña.

Debe destacarse, como consecuencia de la procedencia de la muestra, el escaso porcentaje (2.86%) de sujetos que desarrolla su labor profesional en los Servicios Públicos de Empleo propios del INEM o en aquellos otros dependientes de las Comunidades Autónomas que poseen el traspaso de competencias en materia de empleo.

▪ Servicios ofertados

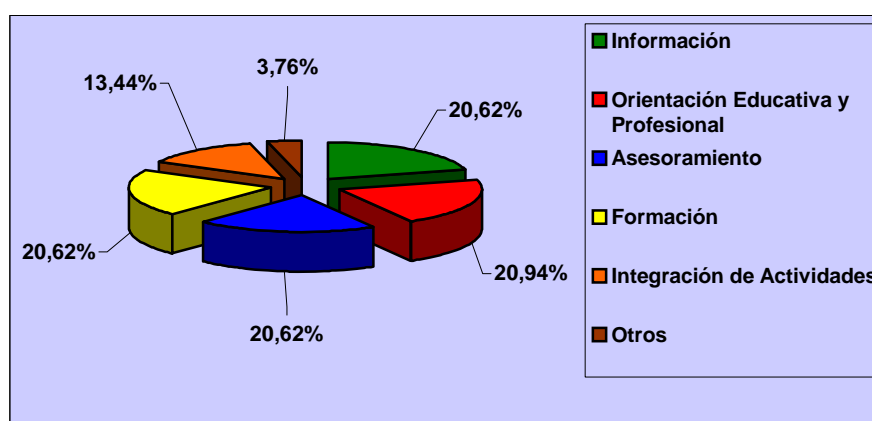
Haciendo referencia a los servicios ofrecidos por los centros y/o servicios de orientación, prácticamente, todos ellos implementan acciones idénticas, ya que las tareas de corte informativo son puestas en práctica por el 95.71%, mientras que aquéllas de carácter formativo y las relacionadas con la orientación y el asesoramiento son desarrolladas por el 94.28%.

Gráfico 19. Servicios ofertados por las instituciones y/o centros de Orientación



Complementariamente, en el siguiente gráfico, se presenta, en porcentajes, el peso que cada uno de los servicios posee dentro de la totalidad de acciones ofertadas.

Gráfico 20. Distribución de los servicios ofertados



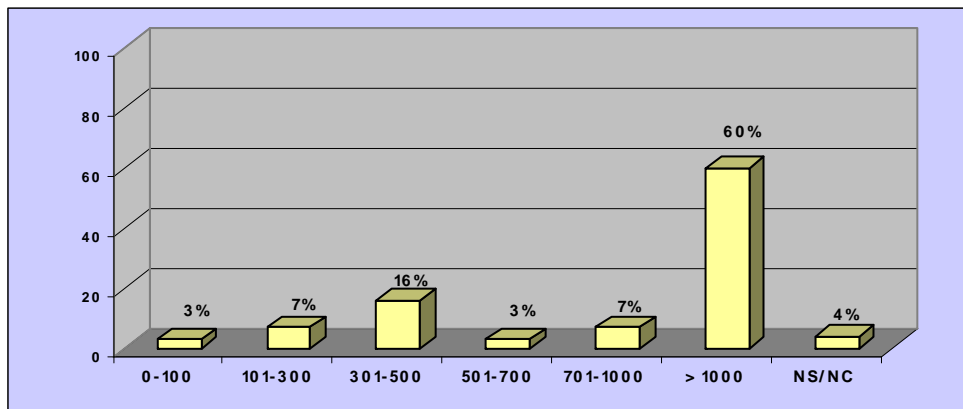
En consecuencia, aquellas acciones relacionadas con la Orientación Educativa y Profesional, Información, Asesoramiento y Formación comprenden el 82,8% de los servicios ofertados. Todos ellos adquieren una importancia similar, ya que los porcentajes de cada una de las iniciativas mencionadas son prácticamente idénticos

(Orientación: 20.94%; Información: 20.62%; Asesoramiento: 20.62% y Formación: 20.62%).

▪ Destinatarios

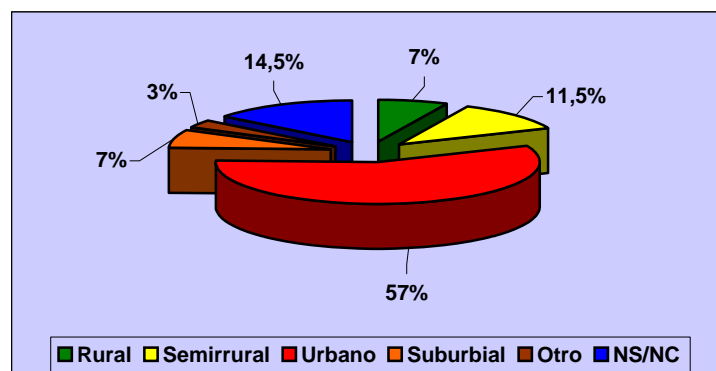
Otro dato interesante en la descripción de los servicios y/o centros de orientación es el relativo al volumen de destinatarios atendidos anualmente. En el gráfico siguiente, se aprecia como más de la mitad de los orientadores (60%) atiende, cada año, a más de mil personas.

Gráfico 21. Número de destinatarios atendidos anualmente



A continuación, se presenta la procedencia de los usuarios del servicio.

Gráfico 22. Ámbito sociocultural de procedencia de los destinatarios de los Servicios de Orientación



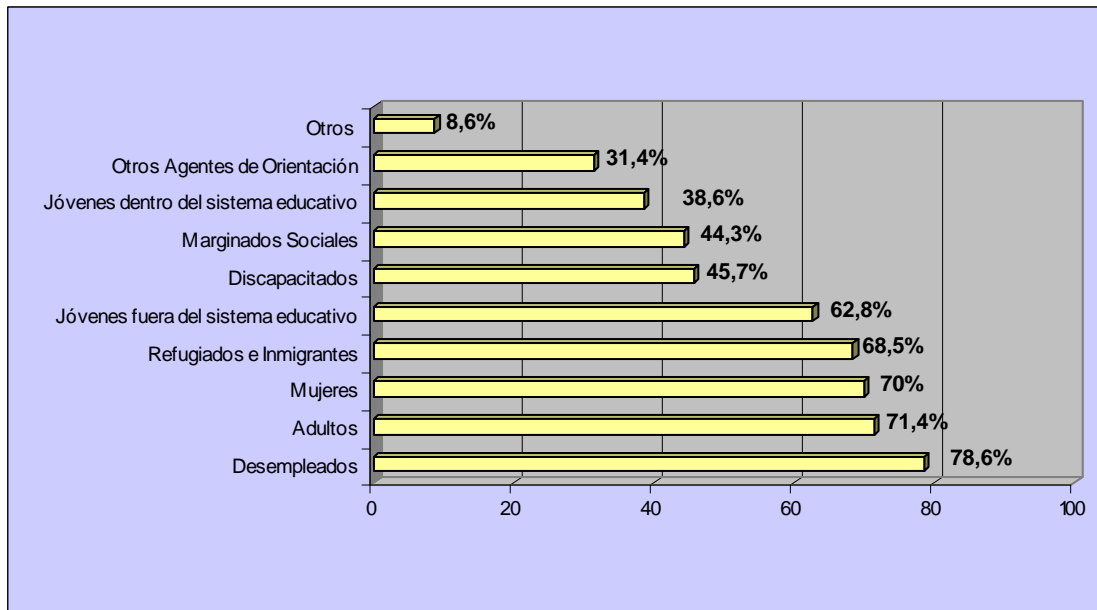
Los datos relacionados con este aspecto, recogidos en el gráfico anterior, muestran que más de la mitad de los usuarios proceden del área urbana (57%), mientras que aquellos de procedencia rural o semirural representan el 7% y el 11.5% de la muestra, respectivamente.

Centrándonos, ahora, en las diferentes tipologías de destinatarios atendidas por los servicios y/o centros de orientación, cabe apuntar que los grupos con mayor presencia son los siguientes: Desempleados (78.6%); Adultos (71.4%); Mujeres (70%); Refugiados e Inmigrantes (68.5%), así como Jóvenes fuera del sistema educativo (62.8%).

Aquellos que representan un porcentaje menor en lo que respecta a la atención que reciben en estos servicios son el colectivo de Discapacitados (45.7%) – en el que se incluyen aquellas personas que presentan tanto deficiencias físicas como psíquicas-; Marginados Sociales (44.3%) –integran dicho grupo personas drogodependientes, alcohólicos, reclusos, etc.-; Jóvenes dentro del sistema educativo (38.6%) y otros Agentes de Orientación (31.4%).

En consecuencia, se puede afirmar que el colectivo más amplio de personas que acude a dichos servicios está compuesto por sujetos que, independientemente de la edad o de cualquier otra circunstancia, se encuentran inmersos en el proceso de búsqueda o mejora de empleo, bien sean jóvenes en busca de su primer trabajo, bien colectivos con mayores dificultades para lograr su inserción o promoción en el mercado laboral (adultos, mujeres y sujetos de difícil inserción).

Gráfico 23. Grupos de destinatarios atendidos por los Servicios de Orientación



- **Recursos tecnológicos disponibles**

En cuanto a los recursos TIC existentes en el centro y/o servicio de orientación en el que los orientadores desarrollan su labor profesional, a continuación, se presentan las tablas y gráficos correspondientes a los instrumentos hardware y software disponibles, tanto para los orientadores como para los usuarios del servicio. Evidentemente, el uso que los profesionales de este ámbito hagan de las herramientas tecnológicas estará en conexión, entre otras variables, con la presencia o no de dichos medios en su lugar de trabajo.

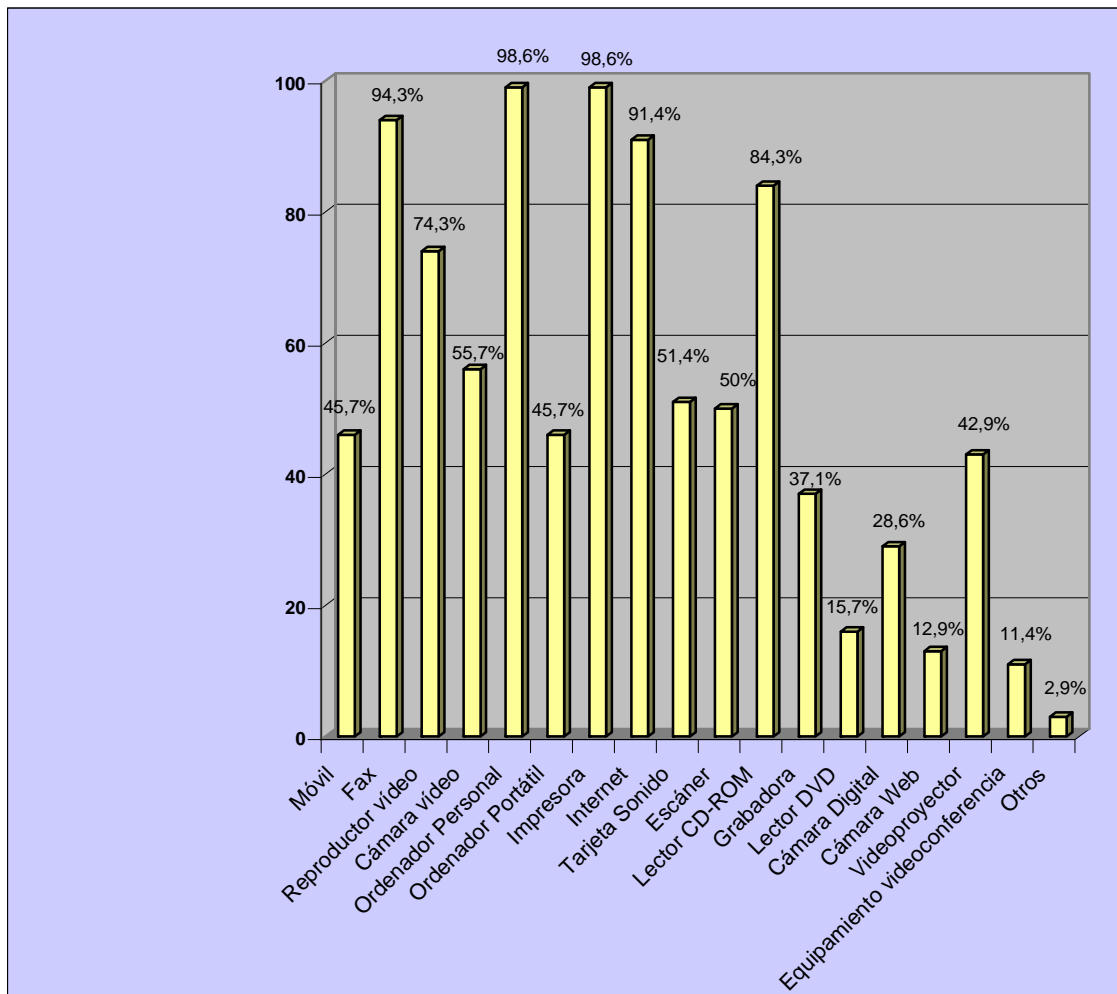
Tabla 12. Recursos TIC disponibles en los Servicios de Orientación: Hardware

RECURSOS HARDWARE	PARA USO DE ORIENTADORES (%)	PARA USO DE DESTINATARIOS (%)
1. Teléfono móvil	45.7	1.4
2. Fax	94.3	7.1
3. Reproductor de vídeo	74.3	5.7
4. Cámara de vídeo	55.7	4.3
5. Ordenador personal	98.6	25.7
6. Ordenador portátil	45.7	4.3
7. Impresora	98.6	24.3
8. Conexión a Internet	91.4	40
9. Tarjeta de sonido	51.4	15.7
10. Escáner	50	2.9
11. Lector de CD-ROM	84.3	17.1
12. Grabadora (CD-RW)	37.1	4.3
13. Lector de DVD (DVD-ROM)	15.7	2.9
14. Cámara digital	28.6	1.4
15. Cámara web	12.9	5.7
16. Videoprojector	42.9	1.4
17. Equipamiento de videoconferencia	11.4	1.4
18. Otros	2.9	0

En la tabla anterior, referida a los recursos hardware que orientadores y usuarios tienen a su disposición en los servicios de orientación, se refleja que estas herramientas están disponibles preferentemente para uso de los profesionales del servicio, disminuyendo considerablemente la disposición de las mismas en lo que respecta a los usuarios o a los destinatarios de las acciones orientadoras desarrolladas.

Tomando como referente los datos presentados en la tabla, a continuación, se adjunta un gráfico con el propósito de clarificar qué recursos tecnológicos son los que están disponibles con mayor y menor frecuencia.

Gráfico 24. Recursos hardware a disposición de los Orientadores



En relación con este gráfico, destaca que el 98,6% de los técnicos en orientación dispone de un ordenador personal y una impresora con el propósito de favorecer el desarrollo de diversas tareas. Estos resultados reflejan un dato importante, ya que, en consecuencia, se puede afirmar que, prácticamente, todos ellos tienen a su disposición un equipo informático como soporte de apoyo en el desarrollo e implementación de las acciones propias de su perfil profesional.

Complementariamente, deben enumerarse aquellos otros recursos tecnológicos con una presencia significativa en los centros y/o servicios de orientación: Fax (94,3%); Conexión a Internet (91,4%); Lector de CD-ROM (84,3%) y Reproductor de Vídeo (74,3%).

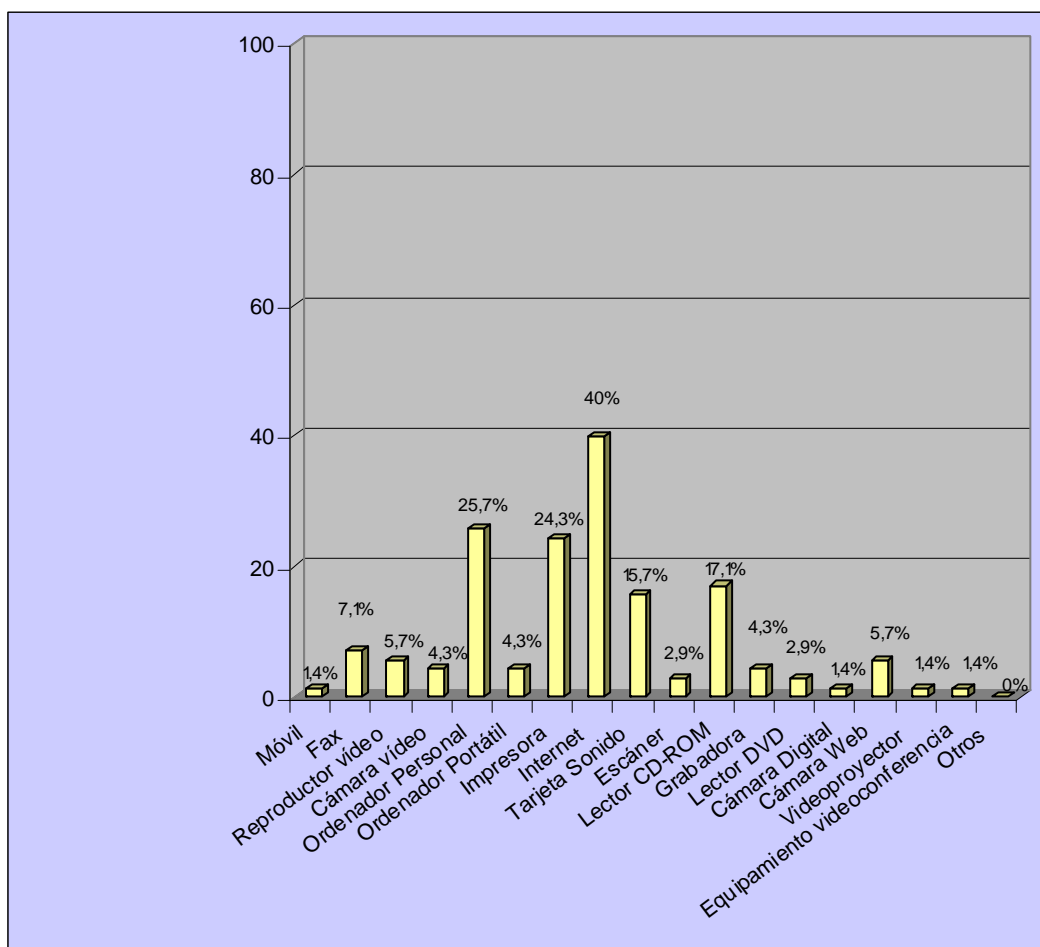
Aquellos instrumentos que alcanzan puntuaciones medias, por lo que se puede afirmar que, aproximadamente, la mitad de los servicios de orientación dispone de ellos, son los siguientes: Cámara de vídeo (55.7%); Tarjeta de sonido (51.4%); Escáner (50%); Teléfono Móvil (45.7%); Ordenador portátil (45.7%) y Videoprojector (42.9%).

Finalmente, en orden descendente, se presentan aquellos que tienen una presencia menor en los servicios y/o centros orientadores: Grabadora (37.1%); Cámara Digital (28.6%); Lector de DVD (15.7%); Cámara Web (12.9%) y Equipamiento necesario para el desarrollo de una videoconferencia (11.4%).

De la totalidad de datos presentados en lo que a recursos hardware se refiere, puede deducirse que la mayor parte de los orientadores podrá hacer uso de algunas de las posibilidades ofrecidas por las TIC (elaboración e impresión de informes, búsqueda de información en la Red, descarga de materiales, etc.) ya que disponen, en su centro de trabajo, de los recursos necesarios para llevar a cabo tales cometidos. Por el contrario, otras aplicaciones (sesiones de videoconferencia de cara a realizar tareas de orientación a distancia, materiales multimedia en formato DVD, por ejemplo) no pueden generalizarse a la mayoría de los profesionales de este ámbito, ya que son muy pocos los que cuentan con los recursos necesarios para hacer efectiva la utilización de los mismos. Como ejemplificación de esta afirmación, se apunta que la mayor parte de los técnicos en orientación pueden realizar tareas de búsqueda de información a través de Internet (un 98.6% dispone de ordenador personal y un 91.4% de conexión a la Red), mientras que un reducido grupo podrá poner en marcha sesiones de videoconferencia, las cuales, entre otros aspectos, favorecerán el desarrollo de acciones de orientación a distancia (sólo, un 11.4% de los sujetos encuestados tiene a su disposición el equipamiento necesario para poder emplear dicha aplicación).

Expuestos los diferentes recursos hardware a disposición de los profesionales de la orientación, es conveniente realizar algún apunte sobre el uso que los usuarios del servicio pueden hacer de los mismos.

Gráfico 25. Recursos hardware a disposición de los usuarios de los Servicios de Orientación



Del gráfico anterior, se desprende que los recursos tecnológicos de carácter hardware a disposición de los usuarios del servicio o destinatarios de la acción orientadora se reducen considerablemente en comparación con aquellos disponibles para el colectivo de orientadores.

De acuerdo con esta afirmación, sólo, el 40% de los usuarios tiene acceso a Internet, un 25.7% tiene a su disposición un ordenador personal y un 24.3% una impresora, considerando los dos primeros como imprescindibles para poder realizar la búsqueda de información y el establecimiento de comunicaciones a través de la Red. En lo que respecta al uso que los usuarios del servicio pueden hacer de los demás recursos tecnológicos, así como de las enormes potencialidades que ofrecen, éste es limitado y, en algún caso, prácticamente inexistente, ya que apenas tienen acceso a dichas herramientas.

Analizados los recursos hardware a disposición de técnicos y usuarios, a continuación, se lleva a cabo un análisis similar referido a los recursos software existentes en los centros y/o servicios de orientación.

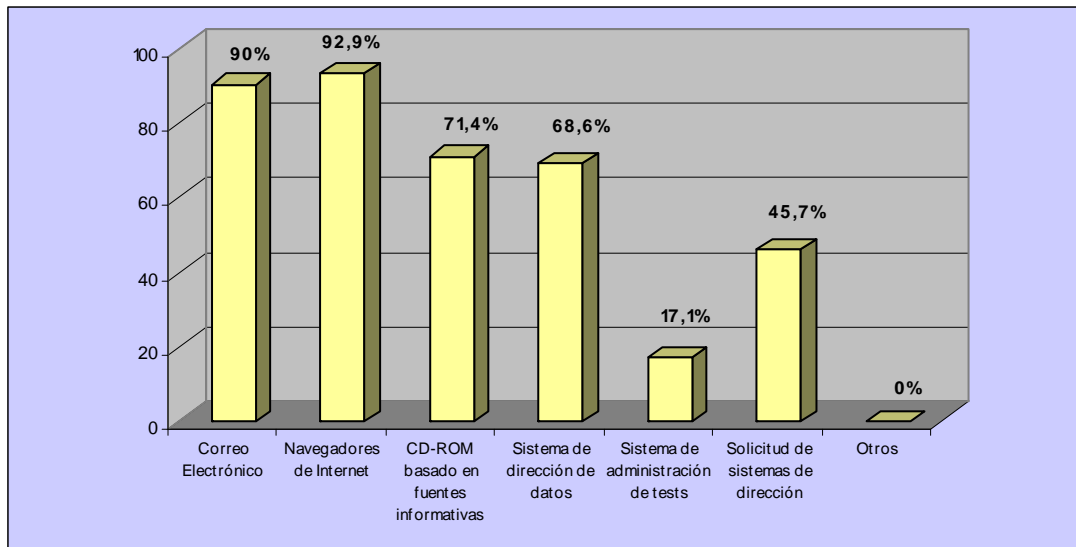
Tabla 13. Recursos TIC disponibles en los Servicios de Orientación: Software

RECURSOS SOFTWARE	PARA USO DE ORIENTADORES (%)	PARA USO DE DESTINATARIOS (%)
1. Correo Electrónico	90	22.9
2. Navegadores de Internet.	92.9	34.3
3. CD-ROM basado en fuentes informativas.	71.4	14.3
4. Sistema de dirección de datos.	68.6	5.7
5. Sistema de administración de tests.	17.1	2.9
6. Solicitud de sistemas de dirección.	45.7	4.3
7. Otros	0	0

En la tabla anterior, se recogen, en porcentajes, los datos referidos a la disponibilidad de los recursos software tanto para el colectivo de orientadores como para los usuarios del servicio. De nuevo, al igual que sucedía en el caso de los instrumentos hardware, la disponibilidad de dichas herramientas se centra en los orientadores, disminuyendo considerablemente en el caso de los destinatarios de la acción orientadora.

El gráfico siguiente muestra los recursos software a disposición de los técnicos en orientación.

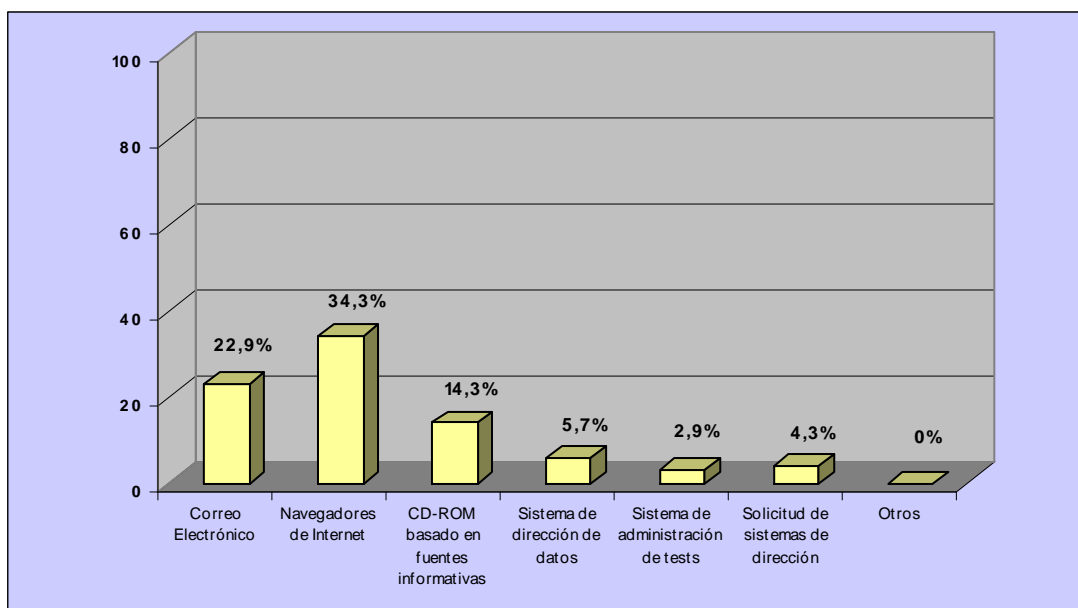
Gráfico 26. Recursos software a disposición de los Orientadores



De acuerdo con los datos presentados en el gráfico anterior, destaca que el 92.9% de los orientadores dispone de Navegadores de Internet y el 90% posee una cuenta de correo electrónico. Complementariamente, deben mencionarse aquellos otros recursos que también logran una presencia significativa en los Centros y/o Servicios de Orientación: CD-ROM basados en fuentes informativas (71.4%) y Sistemas de dirección de datos (68.6%). Un 45.7% de los servicios dispone de solicitud de sistemas de dirección, mientras que, sólo, un 17.1% posee Sistemas de administración de tests.

Presentados los recursos software a disposición de los técnicos en orientación, en el siguiente gráfico, se refleja la disponibilidad de los mismos en lo que a los usuarios del servicio se refiere.

Gráfico 27. Recursos software a disposición de los usuarios de los Servicios de Orientación



El gráfico anterior muestra, de manera similar a como sucedía con los recursos hardware, una reducción muy significativa de los instrumentos tecnológicos software que los usuarios del servicio o destinatarios de las acciones de orientación tienen a su disposición.

De acuerdo con la afirmación anterior, cabe apuntar que, sólo, el 34.3% está en condiciones de hacer uso de los navegadores de Internet, mientras que un 22.9% tiene acceso al servicio de correo electrónico. Por otra parte, el uso que este colectivo de personas puede hacer del resto de recursos software es muy limitado, ya que un porcentaje muy reducido de sujetos tiene acceso a los mismos.

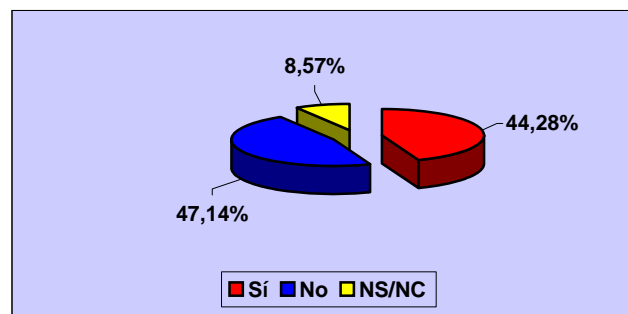
Realizado el análisis de los recursos –hardware y software- que los orientadores y usuarios tienen a su disposición, se deduce que múltiples aplicaciones y potencialidades de las TIC en este ámbito de intervención están condicionadas por la existencia o no, en dichos servicios, de los instrumentos necesarios para su empleo y puesta en práctica, así como de la disponibilidad que técnicos y usuarios poseen sobre los mismos. En consecuencia, este aspecto deberá ser tomado en consideración al analizar el uso que los orientadores hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en su práctica profesional.

▪ Políticas relativas a las TIC

Finalmente, con el propósito de cerrar el bloque destinado al análisis de datos referidos a los centros y/o servicios de orientación en los que la muestra encuestada desarrolla su labor profesional, debe mencionarse la existencia o no, en dichas instituciones, de políticas basadas en cuestiones vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, cuyo objetivo prioritario se centre, básicamente, en cubrir las necesidades formativas que orientadores y sujetos orientados poseen en materia TIC y en subsanar los déficits de equipamiento tecnológico existentes.

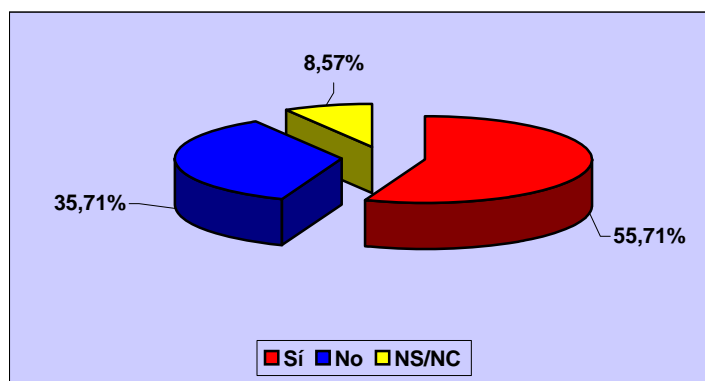
En base a lo expuesto, se adjuntan los siguientes gráficos, en donde se reflejan los datos relativos a las medidas y acciones existentes, cuya finalidad consiste en paliar las necesidades mencionadas con anterioridad.

Gráfico 28. Políticas TIC del Centro y/o Servicio de Orientación: Necesidades formativas de los Orientadores



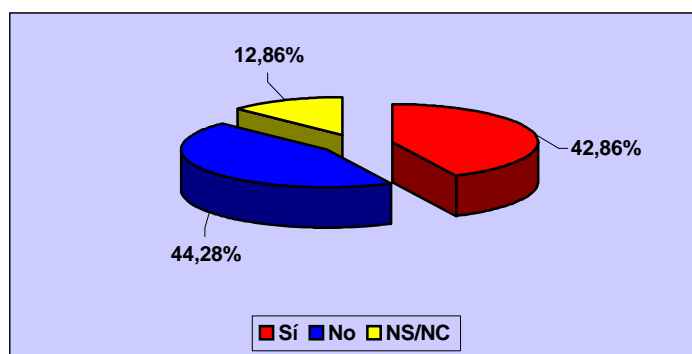
A la vista del gráfico anterior, prácticamente, la mitad de los orientadores encuestados (47.14%) confirma la inexistencia, en su centro de trabajo, de políticas destinadas a paliar sus necesidades formativas en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere.

Gráfico 29. Políticas TIC del Centro y/o Servicio de Orientación: Necesidades formativas de los usuarios



Del presente gráfico, se desprende que algo más de la mitad de los sujetos encuestados (55.71%) confirma la existencia de medidas de formación en materia TIC destinadas a los usuarios del servicio con el propósito de subsanar las deficiencias que posean al respecto.

Gráfico 30. Políticas TIC del Centro y/o Servicio de Orientación: Necesidades de equipamiento tecnológico



Los resultados obtenidos reflejan una situación muy similar entre aquellos sujetos que confirman la existencia de medidas orientadas a satisfacer las necesidades de equipamiento tecnológico en los centros y/o servicios de orientación (42.86%) y entre los que ofrecen una respuesta negativa al respecto (44.28%).

Realizado el análisis de las diferentes variables a estudiar con el fin de describir los centros y/o servicios de orientación en los que la muestra encuestada desarrolla su labor profesional, de forma similar a lo realizado en el bloque anterior, se sintetizan los principales resultados con el propósito de favorecer la comprensión de los mismos. En consecuencia, los datos más relevantes son los siguientes:

- ✓ El 45.71% pertenece a instituciones diferentes a las presentadas en las diversas opciones de respuesta, aunque no especifica el tipo de entidad del que se trata. No debe olvidarse la procedencia de la muestra, perteneciente a la red de orientadores de tres instituciones: Red de Orientadores de FOREM, Cruz Roja y Red Araña.
- ✓ El principal servicio puesto en práctica es el relacionado con las acciones de corte informativo, ofertadas por el 95.71% de los centros y/o servicios de orientación, mientras que las de carácter formativo y las relacionadas con la orientación y el asesoramiento son llevadas a cabo por el 94.28%.
- ✓ Algo más de la mitad de los sujetos encuestados (60%) atiende, anualmente, a más de 1000 personas.
- ✓ El 57% de los usuarios son de procedencia urbana.
- ✓ Los principales grupos de destinatarios atendidos por los centros y/o servicios de orientación son: Desempleados (78.6%); Adultos (71.4%); Mujeres (70%); Refugiados e Inmigrantes (68.5%) y Jóvenes fuera del sistema educativo (62.8%).
- ✓ Prácticamente, la totalidad de los orientadores encuestados (98.6%) tiene a su disposición un ordenador personal y una impresora, por lo que disponen de un equipo informático como soporte de apoyo para poner en práctica e implementar determinadas acciones propias de su perfil profesional.

- ✓ Otros recursos hardware con resultados significativos en lo que respecta a su disponibilidad para con los orientadores son: Fax (94.3%); Conexión a Internet (91.4%); Lector de CD-ROM (84.3%) y Reproductor de Vídeo (74.3%).
- ✓ Los principales recursos software a disposición de los orientadores encuestados son: Navegadores de Internet (92.9%); Correo electrónico (90%); CD-ROM basados en fuentes informativas (71.4%) y Sistemas de dirección de datos (68.6%).
- ✓ Los recursos hardware y software existentes en los centros y/o servicios de orientación están, preferentemente, a disposición de los orientadores, reduciéndose, considerablemente, la disponibilidad de los mismos en lo que respecta a los usuarios del servicio.
- ✓ Existencia, en los servicios de orientación, de políticas basadas en cuestiones relacionadas con las TIC:
 - El 47.14% de los sujetos encuestados confirma la inexistencia, en su centro de trabajo, de acciones destinadas a paliar sus necesidades formativas en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere.
 - El 55.71% reconoce la existencia de medidas de formación en TIC destinadas a los usuarios del servicio con el propósito de subsanar las deficiencias que posean al respecto.
 - El 42.86% de los orientadores confirma la existencia de acciones y/o programas orientados a satisfacer las necesidades de equipamiento existentes en los en los centros y/o servicios de orientación.

En el siguiente cuadro, se presentan los aspectos más característicos de los centros y/o servicios de orientación en los que la muestra encuestada desarrolla su labor profesional.

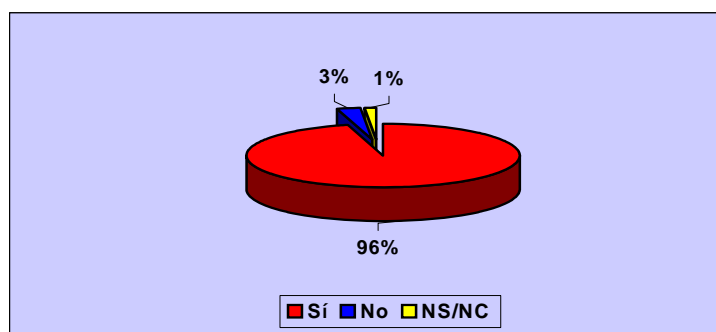
Cuadro 30. Principales rasgos del servicio y/o centro en el que el colectivo de orientadores desempeña su labor profesional

- **Principales servicios ofertados:** Información, Formación, Orientación Educativa y Profesional, así como Asesoramiento.
- El **60% de los servicios atiende anualmente a más de 1000 personas.**
- Algo **más de la mitad de los usuarios del servicio (57%) son de procedencia urbana.**
- **Principales grupos de destinatarios:** Desempleados; Adultos; Mujeres; Refugiados, Inmigrantes y Jóvenes fuera del sistema educativo.
- **La totalidad de profesionales encuestados (98.6%) dispone de un equipo informático** como soporte de apoyo para el desarrollo de determinadas tareas propias de su perfil profesional.
- **Principales recursos software a disposición de los orientadores en los servicios de orientación:** Navegadores de Internet, Correo Electrónico, CD-ROM basados en fuentes informativas y Sistemas de dirección de datos.
- **La mayor parte de los recursos hardware y software** existentes en los servicios de orientación **están a disposición de los orientadores**, en detrimento de los usuarios del servicio.
- **Entre el 40%-50% de la muestra reconoce la existencia, en su centro de trabajo, de políticas destinadas a paliar las necesidades formativas en lo que a las TIC se refiere** de los profesionales de la orientación y de los destinatarios del servicio, así como **aquéllas orientadas a subsanar los déficits de equipamiento existentes en los centros y/o servicios de orientación.**

2.1.3. Familiaridad y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Previamente al análisis detallado del uso que los orientadores encuestados hacen de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su labor profesional, deben mencionarse los dos primeros ítems de este bloque temático, en donde, en líneas generales, se les pregunta sobre el empleo o no que hacen de las TIC, especificando, en caso afirmativo, el espacio geográfico en el que utilizan tales herramientas.

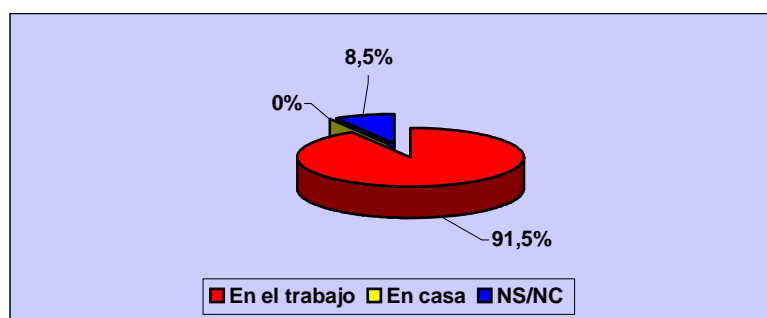
Gráfico 31. Distribución de la muestra en función del uso que hacen de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional



En una primera aproximación a la temática objeto de estudio, el 96% de los sujetos encuestados reconoce utilizar las herramientas tecnológicas, aspecto muy importante en la presente investigación, ya que, en consecuencia, se puede afirmar que se trata de una muestra experimentada en el empleo de dichos recursos.

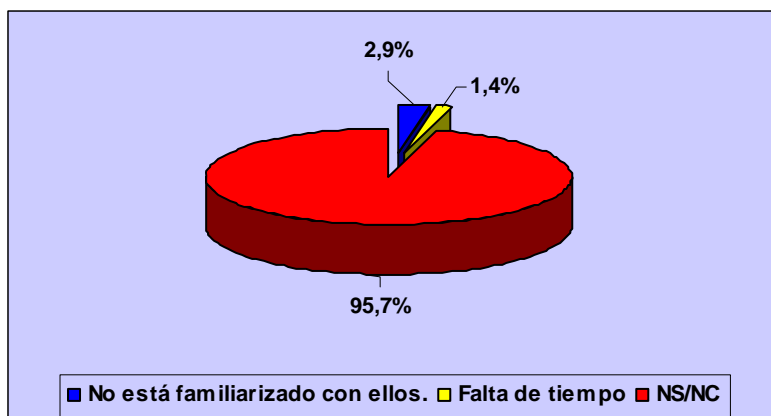
Analizado este aspecto, debe conocerse en qué lugar hacen uso de las mismas.

Gráfico 32. Distribución de la muestra en función del espacio geográfico en el que emplean las herramientas tecnológicas



Los datos presentados en el gráfico anterior reflejan que el 91.5% de la muestra reconoce emplear estos recursos en su lugar de trabajo, mientras que el 9.5% restante omite la respuesta a esta cuestión.

Gráfico 33. Motivos justificativos de la no utilización de recursos TIC



Al preguntarles por aquellas razones que motivan y justifican la no utilización de dichas herramientas, señalan el no estar familiarizados con ellas (2.9%) y la falta de tiempo para hacer uso de las mismas (1.4%). Ninguno de los sujetos encuestados apunta alguna de las otras opciones de respuesta: No dispongo de ellas; No son accesibles cuando son necesarias; Carencia de habilidades; No son adecuadas para las tareas propias de mi trabajo; Falta de apoyo técnico; Otros motivos. Debe destacarse el elevado porcentaje de sujetos que no responde a dicho ítem (95.7%).

Así pues, tomando como referente los primeros datos referidos al empleo de las herramientas tecnológicas por parte de los orientadores en el desarrollo de su labor profesional, todo parece indicar que estamos ante un colectivo experimentado, aspecto que deberá o no corroborarse a lo largo del análisis de los múltiples ítems que conforman este bloque temático.

De este modo, con el propósito de comenzar con la descripción de los principales resultados relativos al grado de familiaridad que los profesionales de la orientación poseen con los diversos tipos de destrezas tecnológicas, se adjuntan diversas tablas y gráficos, representativas del análisis realizado.

A modo introductorio, en la siguiente tabla, se reflejan los promedios obtenidos en lo que respecta al nivel de familiaridad que el colectivo de sujetos encuestado posee con las diferentes tipologías de habilidades TIC identificadas.

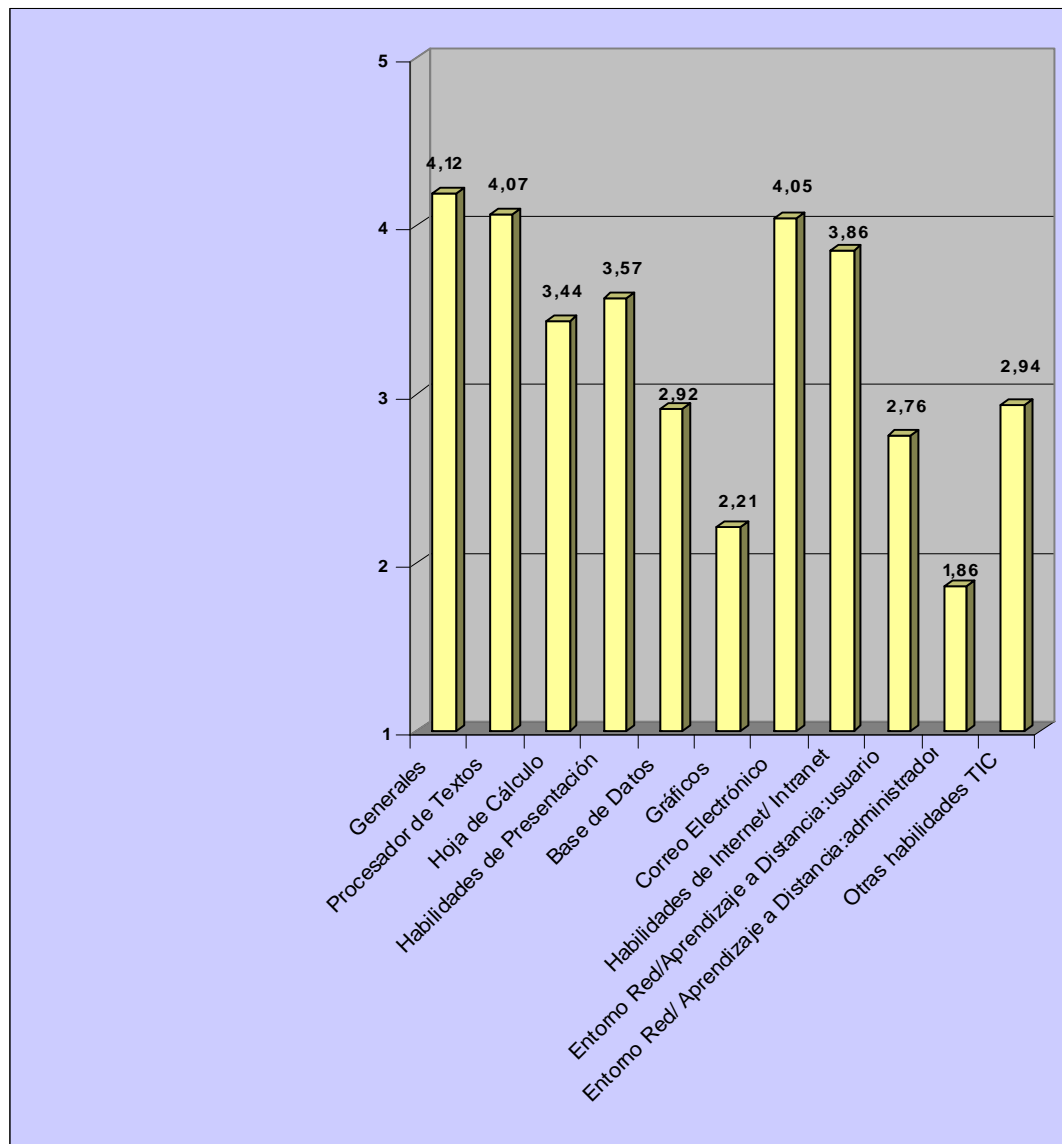
Tabla 14. Promedio de la familiaridad de los orientadores con las diversas tipologías de habilidades tecnológicas

HABILIDADES TIC	PROMEDIOS
I. Generales	4.12
II. Procesador de Textos	4.07
III. Hoja de Cálculo	3.44
IV. Habilidades de Presentación	3.57
V. Base de Datos	2.92
VI. Gráficos	2.21
VII. Correo Electrónico	4.05
VIII. Habilidades de Internet/ Intranet	3.86
IX. Entorno de Red y aprendizaje a distancia: como usuario	2.76
X. Entorno de Red y aprendizaje a distancia: como administrador	1.86
XI. Otras habilidades TIC	2.94

Los resultados mostrados en la tabla anterior reflejan que las habilidades con las que los orientadores encuestados se encuentran más familiarizados son aquellas de carácter general (4.12); las relacionadas con los procesadores de texto (4.07) y el correo electrónico (4.05). Todas ellas alcanzan una puntuación superior al valor 4, por lo que, en consecuencia, son *bastante* familiares. Por el contrario, aquellas vinculadas con el entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador obtienen una puntuación ligeramente inferior al valor 2, por lo que poseen un escaso grado de familiaridad al respecto.

Con el propósito de clarificar estos resultados, en el siguiente gráfico, se refleja el nivel medio de familiaridad con cada una de las diferentes tipologías de habilidades TIC.

Gráfico 34. Grado medio de familiaridad con las diferentes destrezas tecnológicas



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

A la vista del gráfico anterior, son diversas las cuestiones que deben resaltarse. Primeramente, debe apuntarse que las tipologías de habilidades con las que los orientadores encuestados se encuentran más familiarizados son aquéllas de carácter general (4.12); las referidas a la utilización de procesadores de textos (4.07) y las vinculadas con el uso del correo electrónico (4.05). Todas ellas superan el valor 4, por lo que existe elevado grado de familiaridad al respecto por parte de los técnicos en orientación.

En un nivel intermedio, se encuentran aquéllas que obtienen una puntuación entre 3 y 4 (*algo* y *bastante* familiares, respectivamente), destacando las referidas al uso de Internet/ Intranet (3.86); habilidades de presentación (3.57) y hoja de cálculo (3.44).

Por otra parte, entre las habilidades que logran un valor que oscila entre 2 y 3 (*poco* y *algo* familiares, respectivamente), se encuentran otras habilidades TIC (2.94), las relacionadas con las bases de datos (2.92), aquéllas que tienen que ver con el entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario (2.76), así como las referidas a los gráficos (2.21).

Finalmente, las habilidades con una puntuación inferior (1.86) hacen referencia al entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador, pudiendo afirmar, en consecuencia, que los orientadores encuestados apenas están familiarizados con ellas.

En síntesis, el gráfico anterior y el análisis del mismo permite conocer aquellas habilidades TIC con las que los técnicos en orientación se encuentran más y menos familiarizados de cara a desarrollar su labor profesional, siendo estas últimas – las menos familiares- las que, en cierto modo, pueden condicionar el uso de determinadas herramientas, así como el aprovechamiento de las posibilidades y potencialidades que ofrecen.

Presentados, en líneas generales, los resultados relativos al nivel medio de familiaridad que los orientadores participantes en el presente estudio poseen con las diferentes destrezas tecnológicas, a continuación, se realiza un análisis más detallado de cada una de las tipologías establecidas.

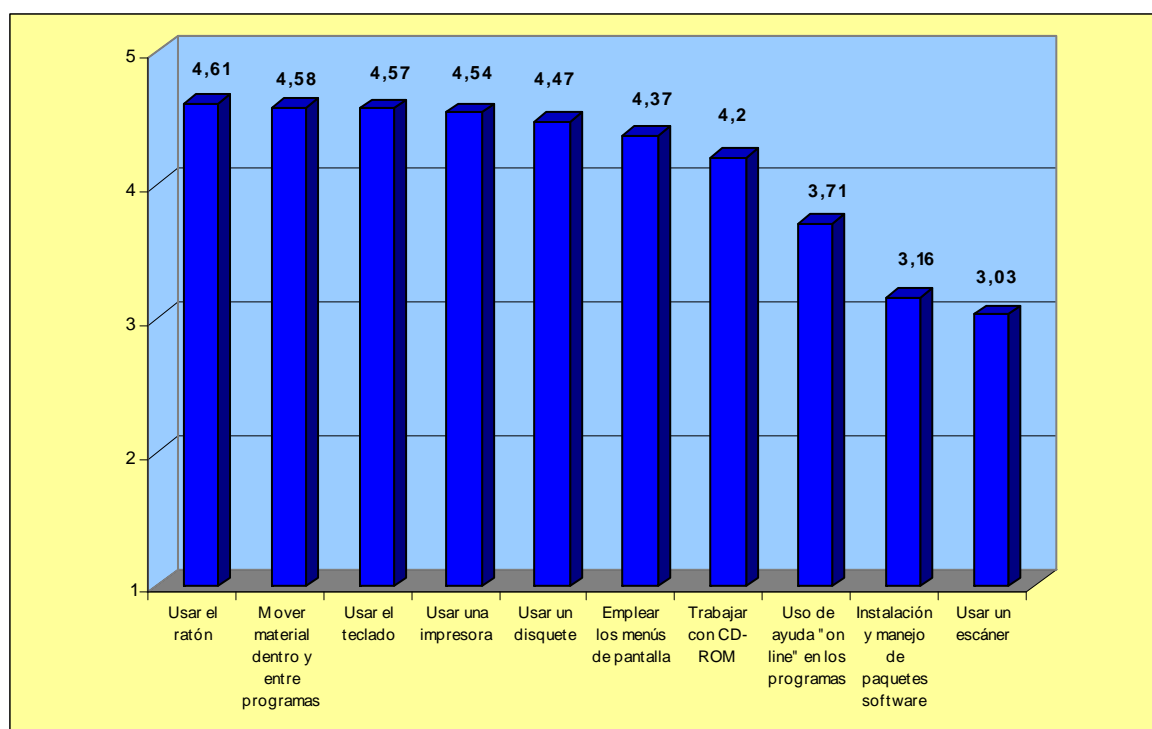
Tabla 15. Familiaridad con las Habilidades Generales para el empleo de herramientas TIC en el desarrollo de la práctica orientadora

I. HABILIDADES GENERALES (%)	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5	NS/NC
1. Usar el teclado	7.1	--	--	14.3	78.6	--
2. Usar el ratón	7.1	--	--	10	82.9	--
3. Usar una impresora	7.1	--	--	17.1	75.7	--
4. Usar un escáner	11.4	30	21.4	12.9	21.4	2.9
5. Usar un disquete	8.6	1.4	--	14.3	75.7	--
6. Trabajar con CD-ROM	7.1	1.4	7.1	31.4	51.4	1.4
7. Emplear los menús de pantalla	7.1	1.4	1.4	27.1	62.9	--
8. Uso de ayuda "on line" en los programas	10	2.9	24.3	30	31.4	1.4
9. Mover material dentro y entre programas	7.1	--	--	12.9	78.6	1.4
10. Instalación y manejo de paquetes software	12.9	17.1	34.3	10	24.3	1.4

Tomando como referencia la tabla anterior, se puede afirmar que más del 75% de los técnicos en orientación posee un grado de familiaridad elevado en lo que respecta a las habilidades relacionadas con el uso del ratón, teclado, disquete e impresora, así como con el manejo de información dentro y entre programas.

Por el contrario, aquellas destrezas con las que los orientadores se encuentran menos familiarizados son las relativas al uso del escáner y la instalación y manejo de paquetes software, donde los porcentajes de respuesta alcanzan, para las categorías de ninguna o poca familiaridad, los siguientes valores: 41.4% y 30%, respectivamente.

Gráfico 35. Familiaridad con las Habilidades Generales



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

A pesar de que ninguna de las habilidades generales alcanza una puntuación total de 5 (*elevada familiaridad*), muchas de ellas obtienen un valor muy próximo a éste. Aquéllas que obtienen una puntuación superior hacen referencia al uso del ratón (4.61); mover materiales dentro y entre programas (4.58); uso del teclado (4.57) e impresora (4.54).

Otras habilidades con una puntuación muy significativa, ya que superan también el valor 4 (*bastante familiares*), se centran en el uso del disquete (4.47); en el empleo de los menús de pantalla (4.37) y en la realización de trabajos con CD-ROM (4.2).

De la totalidad de datos presentados hasta el momento, se deduce que la mayor parte de los profesionales que conforman la muestra posee una importante familiaridad con los principales hardware que componen los equipos informáticos actuales.

Haciendo referencia a las habilidades *algo familiares* (valor 3), deben mencionarse las relacionadas con el uso de ayuda "on line" en los programas (3.71) (puntuación más próxima a 4 –*bastante*– que a 3 –*algo*–); las propias y requeridas para la instalación y manejo de paquetes software (3.16) y aquéllas referidas al uso del escáner (3.03).

Como conclusión a esta dimensión de habilidades, se puede afirmar que todas ellas superan considerablemente el valor 3, puntuación media establecida en lo que respecta al grado de familiaridad que los orientadores poseen con las mismas.

En relación con las habilidades vinculadas con los **Procesadores de Textos**, en la siguiente tabla, pueden observarse los porcentajes de respuesta obtenidos, los cuales reflejan el grado de familiaridad que los orientadores encuestados poseen al respecto de cara a desarrollar su práctica orientadora.

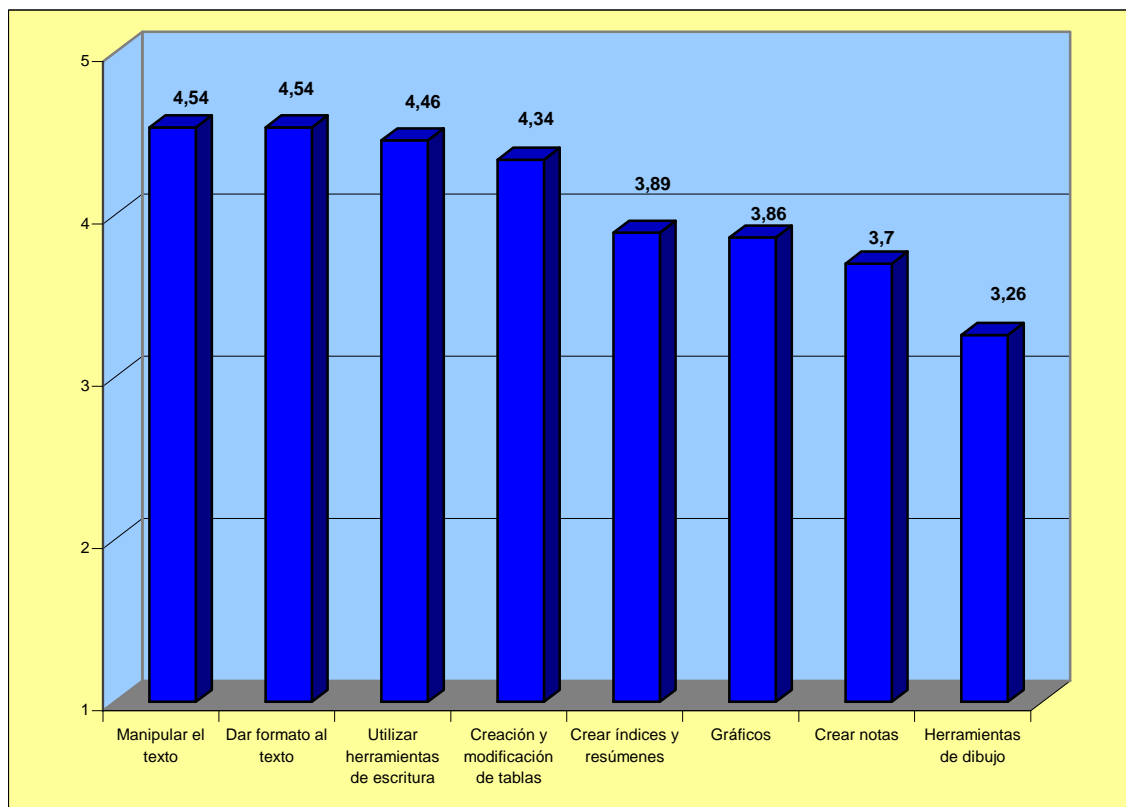
Tabla 16. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Procesadores de Textos

II. PROCESADOR DE TEXTOS (%)	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5	NS/NC
11. Manipular el texto (por ejemplo, introducir, cambiar, mover y borrar el texto)	7.1	--	2.9	11.4	78.6	--
12. Dar formato al texto (por ejemplo, cambiar el tipo y aspecto de letra, alineación y espaciado)	7.1	--	1.4	14.3	77.1	--
13. Crear índices y resúmenes	8.6	8.6	15.7	20	47.1	--
14. Crear notas	10	8.6	22.9	18.6	40	--
15. Utilizar herramientas de escritura: corrector ortográfico y gramático	7.1	--	1.4	22.9	68.6	--
16. Creación y modificación de tablas (ejemplos: cambio de ancho de columnas, alto de fila, bordes y sombreados)	7.1	--	10	17.1	65.7	--
17. Gráficos (por ejemplo: insertar, modificar tamaño y posicionamiento)	7.1	8.6	18.6	22.9	42.9	--
18. Herramientas de dibujo	8.6	18.6	30	21.4	20	1.4

En base a lo expuesto, los orientadores encuestados reconocen poseer un elevado nivel de familiaridad con aquellas habilidades vinculadas con la manipulación de textos (78.6%), dar formato a estos (77.1%), empleo de herramientas de escritura (68.6%) y creación y modificación de tablas (65.7%).

Por su parte, existen otras habilidades con las que los orientadores reconocen sentirse poco o nada familiarizados, como es el caso de aquellas relativas al manejo de herramientas de dibujo (27.2%) y creación de notas (18.6%).

Gráfico 36. Familiaridad con las habilidades relacionadas con los Procesadores de Textos



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

Los datos mostrados en el gráfico anterior reflejan que las habilidades relacionadas con los procesadores de textos alcanzan, en su totalidad, un resultado positivo, ya que todas ellas superan el valor 3, estando, por tanto, por encima del valor medio establecido (3: *algo familiares*).

Comentado este primer aspecto, debe apuntarse que aquéllas que obtienen un valor superior, estableciéndose dicha puntuación entre los valores 4 y 5 (*bastante y mucho*, respectivamente) son las siguientes: manipulación de textos (4.54); formatearlos (4.54); empleo de herramientas de escritura (4.46), así como creación y modificación de tablas (4.34).

Complementariamente, deben señalarse otras habilidades con valores muy próximos al 4 y, por tanto, de carácter significativo: creación de índices y resúmenes (3.89); gráficos (3.86) y elaboración de notas (3.7). En consecuencia, se puede afirmar que existe bastante nivel de familiaridad al respecto.

Dentro de esta categoría de habilidades, obtienen una puntuación inferior aquéllas referidas a la utilización de herramientas de dibujo (3.26), constatando, por tanto, que se trata de habilidades con las que los orientadores se encuentran algo familiarizados.

Centrándonos en el estudio de las habilidades vinculadas con la **Hoja de Cálculo**, en la siguiente tabla, se muestran los porcentajes correspondientes a las diferentes categorías de respuesta para cada uno de los ítems que conforma dicha dimensión.

Tabla 17. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Hojas de Cálculo

III. HOJA DE CÁLCULO (%)	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5	NS/NC
19. Introducción de datos	7.1	8.6	22.9	11.4	50	--
20. Introducción de fórmulas	11.4	18.6	28.6	10	31.4	--
21. Manipulación (por ejemplo: copiar celdas, insertar filas y columnas, formatear)	10	10	20	21.4	38.6	--
22. Crear, modificar y utilizar gráficas	11.4	15.7	27.1	17.1	28.6	--
23. Vincular información entre diferentes hojas y archivos	17.1	20	32.9	8.6	20	1.4

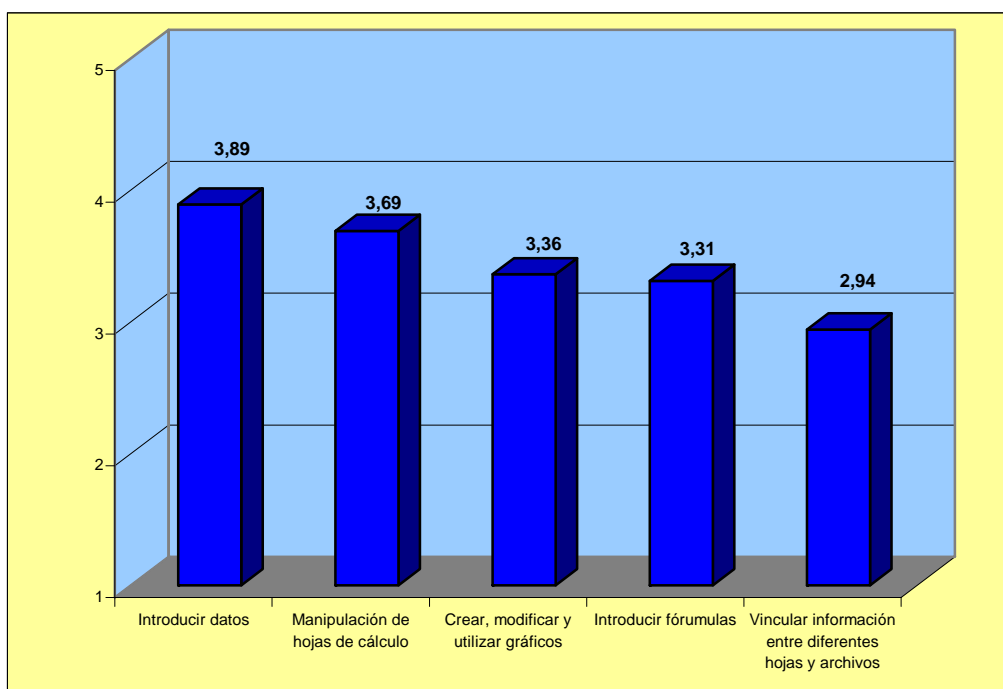
Los resultados reflejados en la tabla anterior muestran un mayor reparto de los porcentajes entre las diferentes categorías de respuesta. A pesar de esto, los valores más elevados siguen concentrándose en la categoría N° 5 *–mucho–*, aunque también debe considerarse el agrupamiento de los datos propios de diversas categorías. En base a esto, se puede afirmar que la mitad de la muestra (50%) reconoce estar muy familiarizado con la introducción de datos en hojas de cálculo.

Por su parte, el 44.2% y el 41.4% de los encuestados reconoce estar *algo o bastante* familiarizado con la creación, modificación y utilización de gráficos, así como con la manipulación de las hojas de cálculo, respectivamente.

Por otra parte, habilidades como la vinculación de información entre diferentes hojas y archivos alcanza su mayor porcentaje de respuesta (32.9%) en la categoría N° 3 (*algo familiares*), mientras que el 37.1% de los encuestados afirma poseer un escaso o nulo grado de familiaridad con dicha habilidad.

A continuación, el siguiente gráfico refleja el grado medio de familiaridad que los sujetos integrantes de la muestra poseen en relación con dichas habilidades.

Gráfico 37. Familiaridad con las habilidades vinculadas con las Hojas de Cálculo



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

Tomando como referente los datos reflejados en el gráfico anterior, se está en condiciones de afirmar que, prácticamente, la totalidad de habilidades analizadas superan el valor medio establecido (3), por lo que se trata, en principio, de destrezas con una familiaridad, en cierto modo, significativa. Aquélla que obtiene una puntuación superior (3.89) se centra en la introducción de datos, por lo que se puede afirmar, casi con exactitud, que se trata de una habilidad bastante usual. Valores intermedios, aunque también superiores al 3, son logrados por las habilidades referidas a la manipulación de hojas de cálculo (3.69); creación, modificación y utilización de gráficos (3.36) e introducción de fórmulas (3.31).

Dentro de esta categoría, obtiene una puntuación inferior la habilidad basada en la vinculación de información entre diferentes hojas y archivos (2.94), muy próxima al valor 3 –algo–, por lo que, en consecuencia, se trata de una habilidad con la que los orientadores se encuentran algo familiarizados.

En la siguiente tabla, se recogen los porcentajes de respuesta relativos a los ítems referidos a las **habilidades vinculadas con el uso de Presentaciones**.

Tabla 18. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Presentaciones

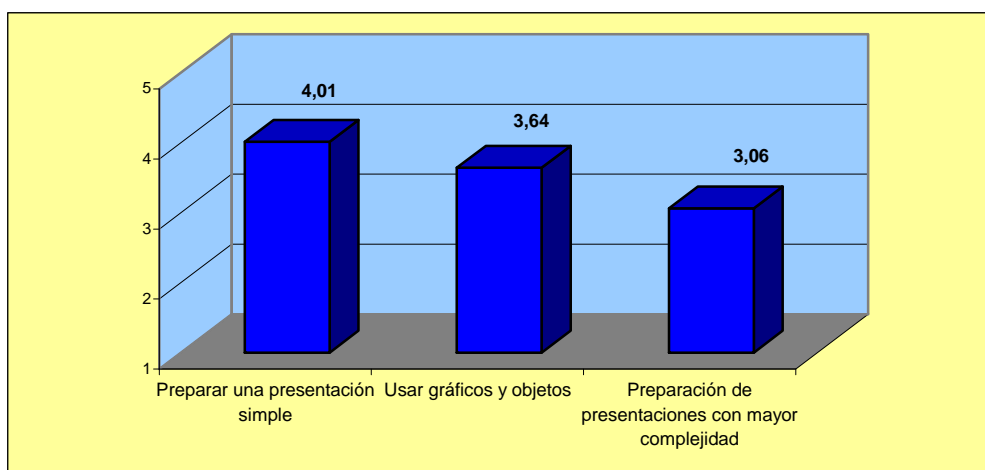
IV. HABILIDADES DE PRESENTACIÓN (%)	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5	NS/NC
24. Preparar una presentación simple	7.1	5.7	14.3	24.3	48.6	--
25. Usar gráficos y objetos (por ejemplo: imágenes, tablas y organigramas)	8.6	11.4	20	27.1	32.9	--
26. Preparación de presentaciones (por ejemplo: transiciones, animaciones, notas del conferenciante).	11.4	30	21.4	15.7	21.4	--

Tras el análisis de los datos reflejados en la presente tabla, se desprende que las habilidades referidas a la elaboración de presentaciones sencillas, así como al empleo de gráficos y objetos alcanzan su máxima puntuación (42.8% y 32.9%, respectivamente) en la categoría de respuesta N° 5 (*grado de familiaridad muy elevado*).

Sin embargo, debe apuntarse que un porcentaje muy significativo de respuestas se concentra, a un tiempo, en las categorías N° 3 y N° 4, por lo que el 47.1% de los encuestados afirma poseer bastante o algún grado de familiaridad en lo que respecta al uso de gráficos y objetos; un 38.6% en lo que se refiere a las presentaciones simples y un 37.1% en aquéllas que implican mayor complejidad.

Por otra parte, en relación con el diseño y elaboración de presentaciones más complejas, el 30% de los técnicos en orientación afirma estar poco familiarizado con esta habilidad, mientras que un 11.4% reconoce no tener ninguna familiaridad al respecto.

Gráfico 38. Familiaridad con las habilidades referidas a las Presentaciones



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

Los resultados mostrados en el gráfico anterior reflejan que la totalidad de habilidades que conforman esta tipología logran un valor superior al 3, puntuación media establecida.

La preparación de presentaciones simples alcanza una puntuación media de 4.01, por lo que se trata de una habilidad con la que los técnicos en orientación se encuentran bastante familiarizados.

Con una puntuación inferior, pero superior al 3 (propio de la categoría relativa a las habilidades *algo familiares*), se sitúa el uso de gráficos y objetos (3.64), así como el diseño y elaboración de presentaciones más complejas (3.06).

Haciendo referencia, en este momento, a las habilidades propias para el uso de **Bases de Datos**, los porcentajes acumulados por los diferentes ítems en las diversas categorías de respuesta son los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 19. Familiaridad con habilidades para el uso de Bases de Datos

V. BASE DE DATOS (%)	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5	NS/NC
27. Crear bases de datos	14.3	28.6	24.3	15.7	17.1	--
28. Introducir y modificar datos	11.4	10	31.4	15.7	31.4	--
29. Crear formularios	12.9	28.6	30	14.3	14.3	--
30. Manejo de datos realizando múltiples consultas	24.3	28.6	25.7	8.6	12.9	--
31. Crear informes	20	25.7	25.7	12.9	15.7	--
32. Importar y exportar datos desde/ hasta la base de datos	15.7	27.1	27.1	11.4	17.1	1.4

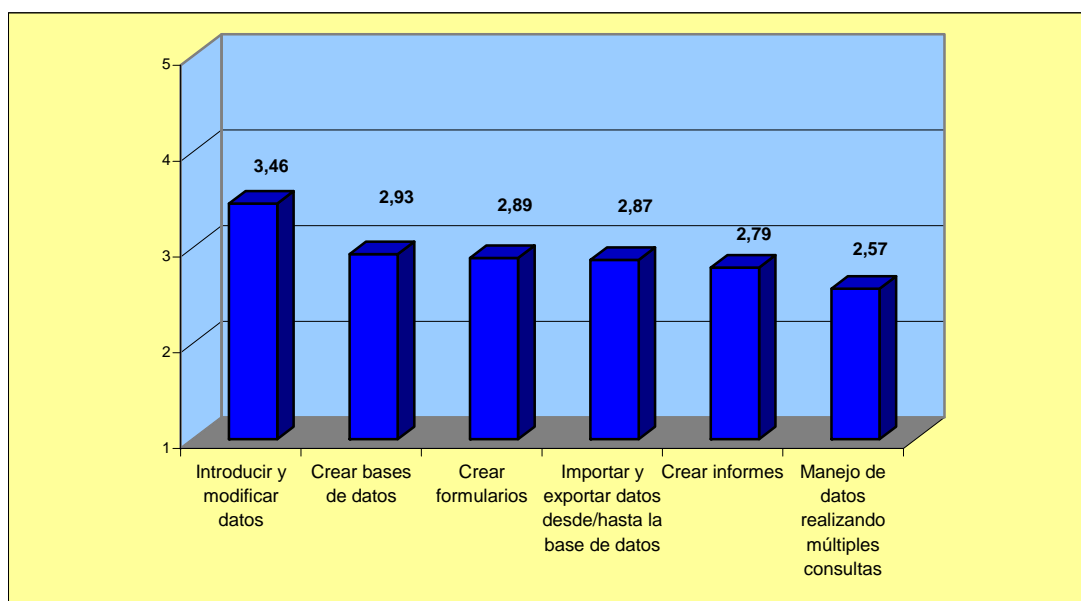
Contrariamente a lo que sucedía en las dimensiones analizadas con anterioridad, el grado de familiaridad relativo a las destrezas relacionadas con las bases de datos obtiene sus porcentajes de respuesta más elevados en categorías alejadas a la correspondiente al valor 5 (*elevada familiaridad*). Sólo, aquella referida a la introducción y modificación de datos aglutina su mayor porcentaje en ésta (31.4%), aunque un valor idéntico se obtiene en la categoría N° 3 –*algo familiares*–.

En relación con la creación de formularios, un 30% de los sujetos encuestados afirma estar *algo familiarizado*, mientras que un 41.5 % posee poca o ninguna familiaridad al

respecto. Algo similar sucede con la habilidad referida a importar y exportar datos desde/ hasta la base de datos, donde el 54.2% de los técnicos reconoce estar algo o poco familiarizado (categoría de respuesta N° 2 y N° 3).

Por su parte, la totalidad de habilidades restantes que conforman esta dimensión obtienen una puntuación inferior. Todas ellas alcanzan porcentajes muy próximos al 50% en las categorías correspondientes al valor 1 y 2 (*ninguna/ escasa familiaridad*): manejo de datos realizando múltiples consultas (52.9%); creación de bases de datos (42.9%) y elaboración de informes (45.7%).

Gráfico 39. Familiaridad con las habilidades relacionadas con las Bases de Datos



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

Los resultados reflejados en el gráfico anterior muestran valores ligeramente inferiores a los aportados en las tipologías de habilidades analizadas con anterioridad. En este caso, sólo la habilidad referida a la introducción y modificación de datos (3.46) supera el valor medio establecido, pudiendo afirmar, en consecuencia, que los orientadores se sienten algo familiarizados con la misma.

Por otra parte, el resto de destrezas analizadas obtienen puntuaciones ligeramente inferiores al valor 3 (*algo familiares*): creación de bases de datos (2.93); de formularios (2.89); importación y exportación de datos desde/ hasta la base de datos (2.87); elaboración de informes (2.79) y manejo de datos realizando múltiples consultas (2.57).

Expuestos los resultados propios de las habilidades referidas al uso de bases de datos, se presentan los propios de aquéllas vinculadas con los **Gráficos**. En primer lugar, de manera idéntica a lo realizado al analizar las destrezas que conforman los bloques anteriores, se adjunta la siguiente tabla, en la que se agrupan los porcentajes de respuesta al respecto.

Tabla 20. Familiaridad con habilidades para el uso de Gráficos

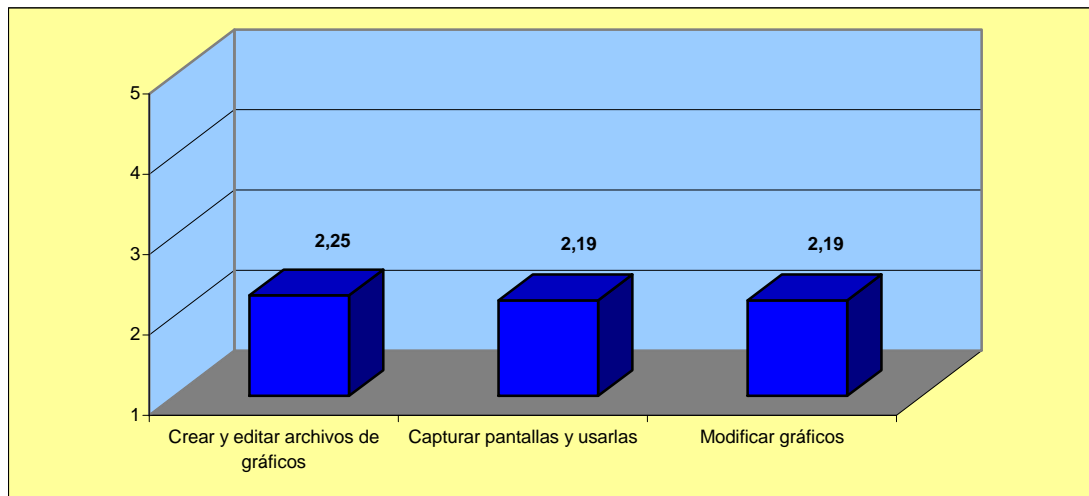
VI. GRÁFICOS (%)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC
	1	2	3	4	5	
33. Crear y editar archivos de gráficos	30	32.9	24.3	4.3	7.1	1.4
34. Capturar pantallas y usarlas	32.9	31.4	24.3	2.9	7.1	1.4
35. Modificar gráficos	31.4	30	28.6	--	7.1	2.9

Las valoraciones ofrecidas por la muestra se concentran, mayoritariamente, en las categorías correspondientes a una nula o escasa familiaridad (1 y 2, respectivamente), por lo que, en ambas, se aglutinan los mayores porcentajes de respuesta: capturar pantallas y usarlas (64.3%); crear y editar archivos gráficos (62.9%) y modificar gráficos (61.4%). Por tanto, se está en condiciones de afirmar que las habilidades anteriores son poco o nada familiares para los sujetos que conforman la muestra de la presente investigación.

Contrariamente a lo que sucedía en las dimensiones de habilidades analizadas en primer término, los menores porcentajes de respuesta se corresponden con los valores 4 y 5 (*bastante* y *mucho*, respectivamente). Así pues, se observa que con cada una de las habilidades referidas al uso de gráficos, sólo, se encuentra muy familiarizado el 7.1% de los técnicos en orientación.

El gráfico siguiente refleja el grado de familiaridad medio que los orientadores poseen con las habilidades a analizar en la presente dimensión.

Gráfico 40. Familiaridad con las habilidades relacionadas con los Gráficos



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

A la vista de estos resultados, puede deducirse que todas las habilidades que conforman esta dimensión obtienen una puntuación ligeramente superior a 2 (*poco familiares*), siendo, por tanto, inferior al valor medio establecido (3). De acuerdo con esta afirmación, debe apuntarse que las habilidades referidas a la modificación de gráficos, así como aquéllas que se centran en capturar pantallas y usarlas alcanzan un valor medio de 2.19, mientras que la habilidad que presenta mayor puntuación, creación y edición de archivos de gráficos, obtiene un promedio de 2.25. En consecuencia, todas ellas son poco familiares para los orientadores encuestados.

Veamos, pues, a continuación, qué sucede con las habilidades relacionadas con el **Correo Electrónico**, herramienta considerada, hoy en día, de gran importancia y con un enorme potencial de cara a favorecer el desarrollo de múltiples tareas dentro del ámbito orientador (por ejemplo, acciones de orientación a distancia).

Tabla 21. Familiaridad con habilidades para la utilización del Correo Electrónico

VII. CORREO ELECTRÓNICO (%)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC
	1	2	3	4	5	
36. Habilidades básicas (por ejemplo: leer, enviar, contestar y recibir mensajes)	7.1	--	--	12.9	80	--
37. Uso de archivos adjuntos	7.1	--	1.4	11.4	80	--
38. Empleo de la libreta de direcciones	7.1	1.4	1.4	24.3	65.7	--
39. Organizar el correo (ejemplo: borrar y mover mensajes)	7.1	1.4	4.3	18.6	68.6	--
40. Crear una nueva cuenta de correo	8.6	8.6	7.1	20	54.3	1.4
41. Usar las listas de distribución	18.6	11.4	18.6	21.4	27.1	2.9
42. Usar una Intranet	20	11.4	27.1	21.4	18.6	1.4

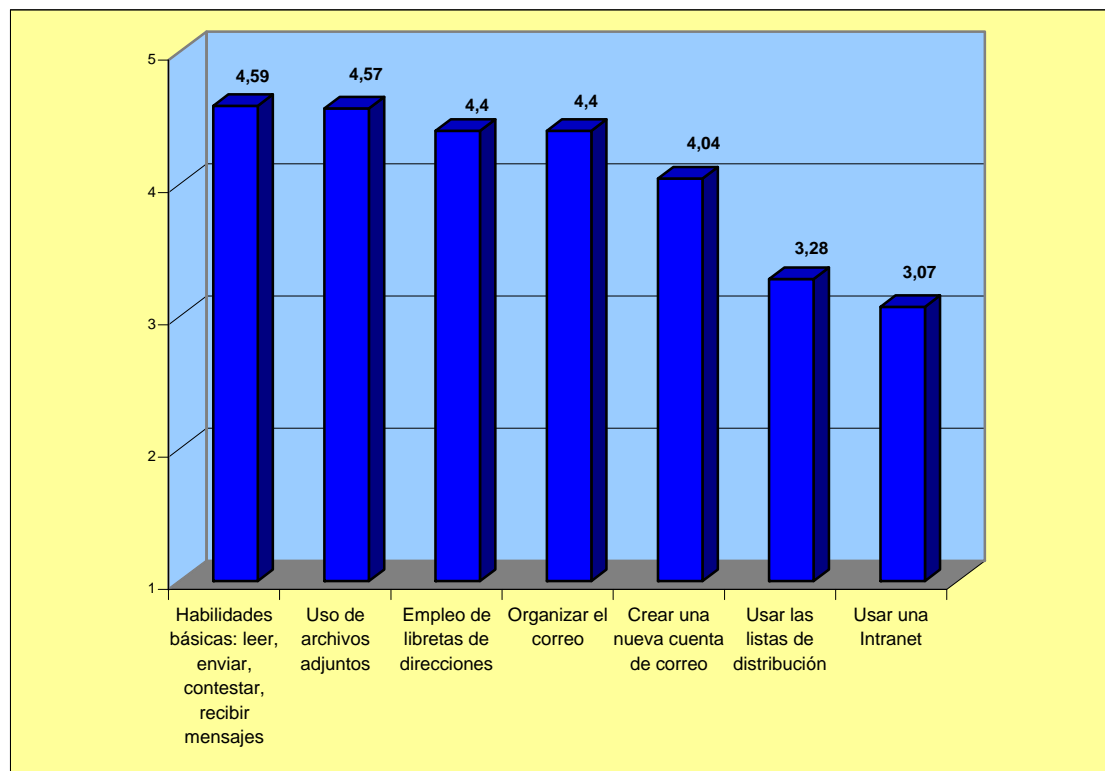
Los resultados reflejados en la tabla anterior muestran valores muy positivos, ya que los porcentajes de respuesta más elevados se localizan, prácticamente en su totalidad, en la categoría N° 5 (*elevado grado de familiaridad*). Concretamente, el 80% de los orientadores encuestados reconoce estar muy familiarizado con las habilidades básicas para el manejo de dicha herramienta (leer, enviar, contestar y recibir mensajes), así como con la utilización de archivos adjuntos.

Valores muy significativos logran también las siguientes habilidades: organización del correo (68.6%); empleo de la libreta de direcciones (65.7%) y creación de una nueva cuenta de correo (54.3%), porcentajes de respuesta comprendidos también en la categoría N° 5 (*muy familiares*).

Por el contrario, dentro de esta categoría de respuesta (N° 5), la puntuación inferior se refiere a la habilidad vinculada con el uso de una Intranet (en la que se incluye el empleo de grupos de noticias y circulares, por ejemplo), que obtiene su mayor porcentaje (27.1%) en la categoría N° 3 (*algo familiares*), a pesar de que casi la mitad de la muestra (48.5%) reconoce estar algo o bastante familiarizada con ella.

Complementariamente, en el siguiente gráfico, se presenta el grado medio de familiaridad que los orientadores encuestados poseen con las habilidades que conforman dicha dimensión.

Gráfico 41. Familiaridad con las habilidades relacionadas con el Correo Electrónico



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

En relación con los datos que acaban de ser presentados, los referidos al correo electrónico, cabe realizar, en primer lugar, una valoración positiva, ya que todos ellos obtienen una puntuación superior a 3, valor medio establecido, lo que implica, en un primer momento, que los orientadores encuestados están algo familiarizados con cada de las destrezas que conforman dicha dimensión.

En base a lo comentado en el párrafo anterior, destaca que la mayor parte de las habilidades analizadas alcanzan una puntuación superior a 4, de donde se deduce que los técnicos en orientación poseen bastante nivel de familiaridad al respecto. Entre las habilidades así valoradas, destacan las siguientes: destrezas básicas para el manejo de esta herramienta (4.59); uso de archivos adjuntos (4.57); empleo de la libreta de direcciones (4.4); organización del correo (4.4) y creación de una nueva cuenta (4.04). Las habilidades que obtienen un resultado inferior, ligeramente superior al valor 3 (*algo familiares*), son aquéllas referidas al uso de listas de distribución (3.28) y al empleo de una Intranet (3.07).

A continuación, se presentan los resultados relativos a las habilidades vinculadas con el uso de **Internet**, una de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación más revolucionaria en los últimos tiempos y con mayor número de posibilidades a la hora de llevar a cabo tareas propias del ámbito orientador. Los resultados logrados en el marco de esta dimensión son los siguientes:

Tabla 22. Familiaridad con habilidades vinculadas con el uso de Internet/ Intranet

VII. HABILIDADES INTERNET/ INTRANET	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC
(%)	1	2	3	4	5	
43. Navegar por las páginas Web	7.1	1.4	2.9	15.7	72.9	--
44. Usar un buscador	7.1	--	5.7	15.7	71.4	--
45. Bajar información	7.1	1.4	14.3	17.1	60	--
46. Organizar la lista de favoritos	7.1	10	18.6	8.6	55.7	--
47. Uso de Internet con servicios WAP	40	21.4	21.4	2.9	14.3	--
48. Usar una Intranet	10	5.7	24.3	17.1	42.9	--

Dentro de las habilidades analizadas en la presente dimensión, destaca, prácticamente, la puntuación positiva alcanzada por todas y cada una de ellas.

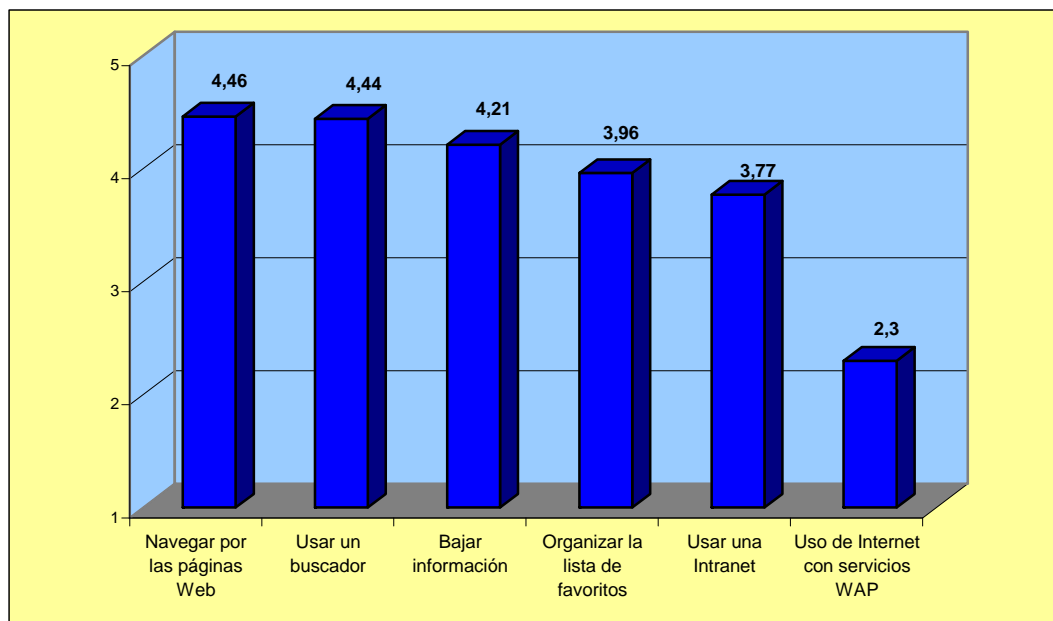
Aquellas habilidades con las que un colectivo importante de orientadores reconoce estar muy familiarizado hacen referencia a los siguientes aspectos: navegación por los múltiples espacios Web existentes en la Red (72.9%); empleo de buscadores (71.4%), descarga de información (60%), así como la organización de su lista de favoritos (55.7%).

Valores intermedios logra la destreza relacionada con el empleo de una Intranet, cuyo porcentaje más elevado (42.9%) se sitúa también en la categoría de respuesta N° 5, por lo que se puede afirmar que, prácticamente, la mitad de los orientadores encuestados posee un nivel de familiaridad elevado con la misma.

Con respecto al uso de Internet con Servicios WAP, los resultados reflejan una situación contraria a la presentada para las habilidades expuestas en líneas anteriores. En este caso, el 40% de los orientadores reconoce no estar familiarizado con dicha habilidad, mientras que un 42.8% posee poca o alguna familiaridad al respecto.

A continuación, se amplía dicha información con la aportada en el siguiente gráfico.

Gráfico 42. Familiaridad con las habilidades relacionadas con Internet/ Intranet



(1: Nada; 2: Algo; 3: Poco; 4: Bastante; 5: Mucho)

De forma similar a lo que acontecía con las habilidades relacionadas con el uso del Correo Electrónico, aquéllas que guardan relación con Internet/ Intranet alcanzan, en su mayoría, una puntuación positiva. Todas ellas, a excepción de la referida a Internet con servicios WAP, obtienen resultados superiores al valor medio establecido (3).

Observando el gráfico anterior, se concluye que la mitad de las habilidades obtienen una media superior a 4, por lo que navegar por las páginas Web (4.46); usar buscadores (4.44), así como descargar informaciones y materiales (4.21) es bastante familiar para los sujetos encuestados.

Como habilidades algo familiares, a pesar de que su resultado está mucho más próximo al valor 4 que al 3 (*bastante y algo*, respectivamente), destacan aquéllas referidas a la organización de listas de favoritos (3.96) y a la utilización de una Intranet (3.77).

Con una puntuación inferior, aparece aquélla referida al uso de Internet con servicios WAP (2.30), por lo que los sujetos que conforman la muestra del presente estudio se encuentran poco familiarizados con dicha habilidad.

En consecuencia, al igual que sucedía en el caso de las habilidades vinculadas con el Correo Electrónico, los orientadores poseen un nivel aceptable de familiaridad con aquellas destrezas propias y necesarias para el manejo de la Red Internet/ Intranet, otra

de las herramientas a destacar por las múltiples aplicaciones que este recurso ofrece en el ámbito de la Orientación Profesional.

En relación con las habilidades referidas al **entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario**, los resultados en porcentajes, relativos al grado de familiaridad que los orientadores poseen sobre cada una de ellas, son los que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 23. Familiaridad con habilidades para el uso de Entornos de Red y aprendizaje a distancia como usuario

IX. ENTORNO DE RED Y APRENDIZAJE A DISTANCIA: COMO USUARIO (%)	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5	NS/NC
49. Participar en los foros de debate	12.9	27.1	20	18.6	21.4	--
50. Participar en una sala de chat	11.4	32.9	17.1	17.1	21.4	--
51. Entrar en un curso a distancia "on line"	15.7	30	11.4	20	22.9	--
52. Entrar en un curso a distancia "off line"	11.4	28.6	17.1	18.6	22.9	1.4
53. Participar en una videoconferencia	20	51.4	15.7	2.9	10	--
54. Moderar una videoconferencia	30	52.9	10	4.3	2.9	--

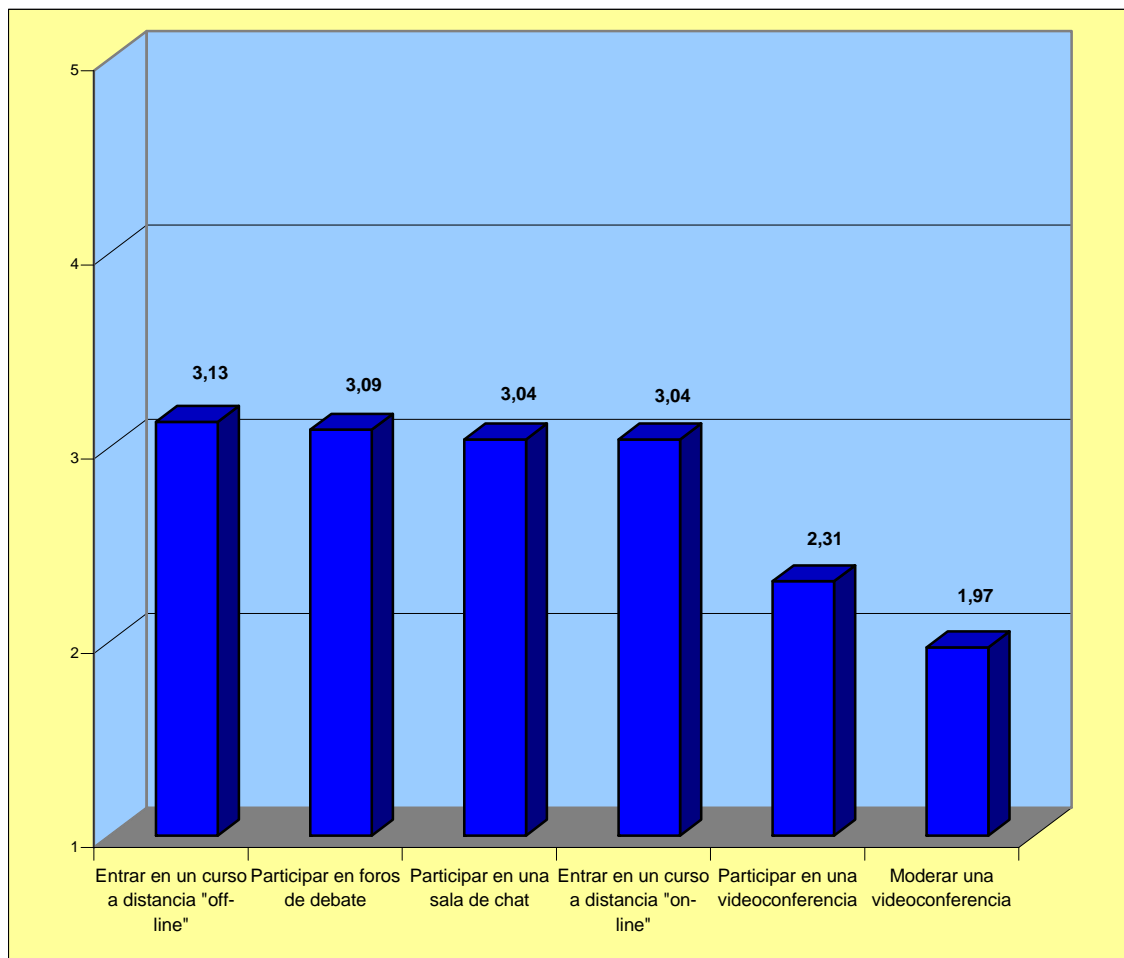
Del análisis de datos presentados en la tabla anterior, se deduce, en primer lugar, que los porcentajes de respuesta más elevados para cada uno de los ítems se encuentran localizados en la categoría N° 2, por lo que, en principio, se puede afirmar que se trata de habilidades poco familiares para los técnicos en orientación de cara a desarrollar su práctica profesional. Estos resultados cobran mayor fuerza en las habilidades referidas a la participación y moderación de una videoconferencia, donde, prácticamente, la mitad de los sujetos (51.4% y 52.9%, respectivamente) reconoce tener una escasa familiaridad al respecto.

Complementariamente, deben presentarse otros resultados. Alrededor de la mitad de los orientadores están algo o poco familiarizados con las siguientes habilidades: participar en una sala de Chat (50%), en foros de debate (47.1%); así como entrar en un curso a distancia "off line" (45.7%) y "on line" (41.4%). Por su parte, el 71.4% y el 82.9%, respectivamente, reconoce tener muy poca o ninguna familiaridad con aquello relacionado con la participación o moderación de sesiones de videoconferencia.

Solamente, en torno al 20%, afirma estar muy familiarizado con la participación en foros de debate, salas de Chat, cursos a distancia "on-line" y "off line", mientras que el

10% lo está en lo referido a la colaboración en videoconferencias y un 2.9% en la moderación de sesiones de este tipo. En este sentido, no debe olvidarse que un porcentaje muy pequeño de la muestra (11.4%) dispone, en su lugar de trabajo, de los recursos necesarios para poner en marcha estas iniciativas.

Gráfico 43. Familiaridad con las habilidades referidas al Entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

Tomando como referente el gráfico anterior, destaca que no todas las destrezas que conforman esta dimensión superan el valor medio establecido (3). En consecuencia, puede afirmarse que son algo familiares aquellas habilidades referidas a la participación en cursos a distancia "off-line" (3.13); en foros de debate (3.09); en una sala de Chat (3.04) y en cursos a distancia "on-line" (3.04).

Con puntuaciones inferiores, debe señalarse la participación y moderación de una videoconferencia (2.31 y 1.97, respectivamente), por lo que nos encontramos ante habilidades poco familiares para los sujetos encuestados.

Por su parte, en la tabla siguiente, se recogen los porcentajes de respuesta para los diferentes ítems que conforman la dimensión de habilidades referidas al uso de **entornos de Red y aprendizaje a distancia como administrador**.

Tabla 24. Familiaridad con las habilidades propias para el uso de Entornos de Red y aprendizaje a distancia como administrador

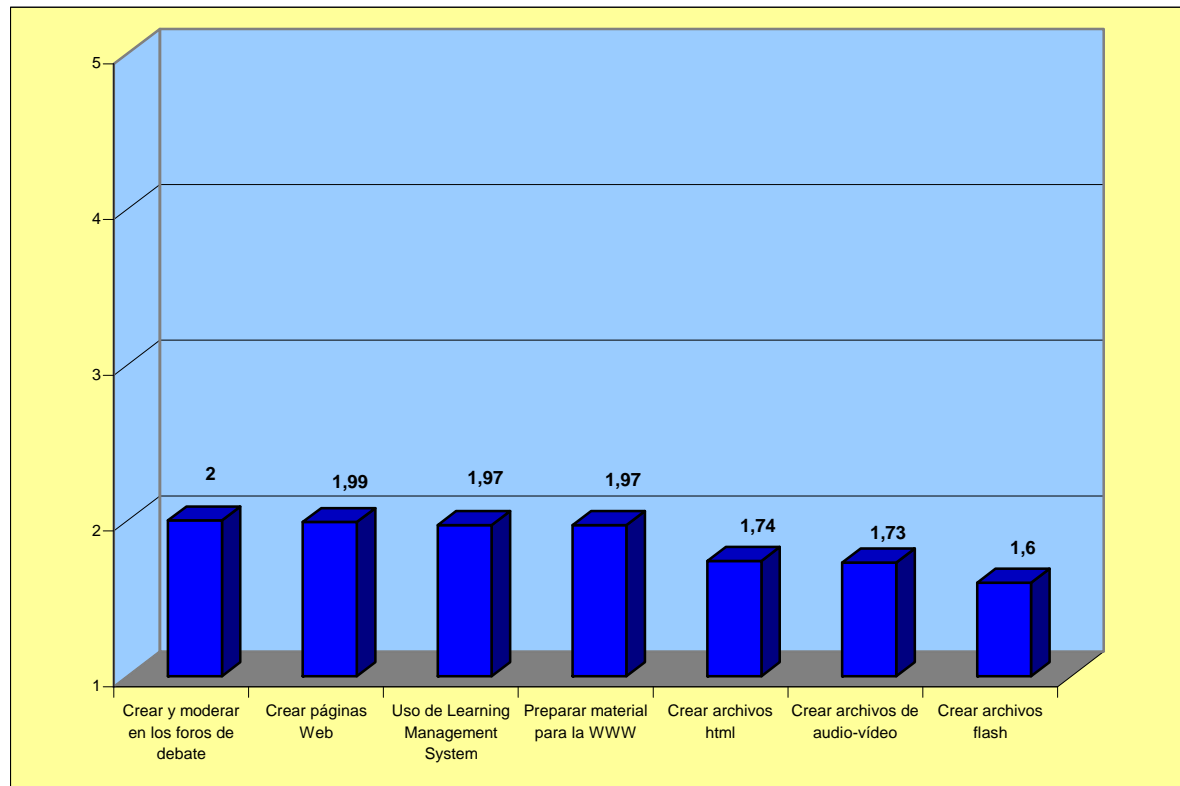
X. ENTORNO DE RED Y APRENDIZAJE A DISTANCIA: COMO ADMINISTRADOR (%)	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5	NS/NC
55. Crear y moderar en los foros de debate	38.6	42.9	7.1	2.9	8.6	--
56. Uso de Learning Management System	42.9	38.6	7.1	1.4	10	--
57. Crear páginas Web	40	42.9	5.7	1.4	10	--
58. Preparar material para la WWW	41.4	41.4	5.7	1.4	10	--
59. Crear archivos html	57.1	28.6	4.3	2.9	7.1	--
60. Crear archivos flash	62.9	27.1	2.9	1.4	5.7	--
61. Crear archivos de audio-vídeo	58.6	27.1	4.3	2.9	7.1	--

De forma similar a como sucedía en las habilidades referidas al uso de entornos de Red y aprendizaje a distancia como usuario, los porcentajes más significativos se localizan en las categorías de respuesta inferiores: *1: Nada y 2: Poco familiares*.

En la totalidad de ítems que conforman esta dimensión, la mayor parte de las respuestas ofrecidas por los sujetos encuestados, entre el 80% y el 90%, se sitúan en el grado de familiaridad que oscila entre nulo y bajo.

Solamente, en torno al 10% de los sujetos que conforman la muestra reconoce estar bastante o muy familiarizado con tales destrezas.

Gráfico 44. Familiaridad con las habilidades referidas al Entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador.



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

A la vista del gráfico anterior, se puede afirmar que todas las habilidades que conforman esta dimensión obtienen una puntuación inferior a 3 –valor medio establecido–.

Tomando como referente la idea anterior, aquellas destrezas que alcanzan un valor más elevado son las referidas a la creación y moderación de foros de debate (2); elaboración de páginas Web (1.99); uso del Learning Management System (1.97) y preparación de materiales para la WWW (1.97).

Con puntuaciones inferiores, destaca la creación de archivos html (1.74), de audio-vídeo (1.73) y flash (1.60).

Como síntesis, se puede concluir que se trata de habilidades muy poco familiares para los profesionales de la orientación.

Finalmente, con el propósito de cerrar el análisis referido a la familiaridad que los orientadores poseen con determinadas destrezas, las cuales favorecerán el uso de las

Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de su labor profesional, se presentan los resultados referidos a **otras habilidades TIC**.

Tabla 25. Familiaridad con otras habilidades TIC

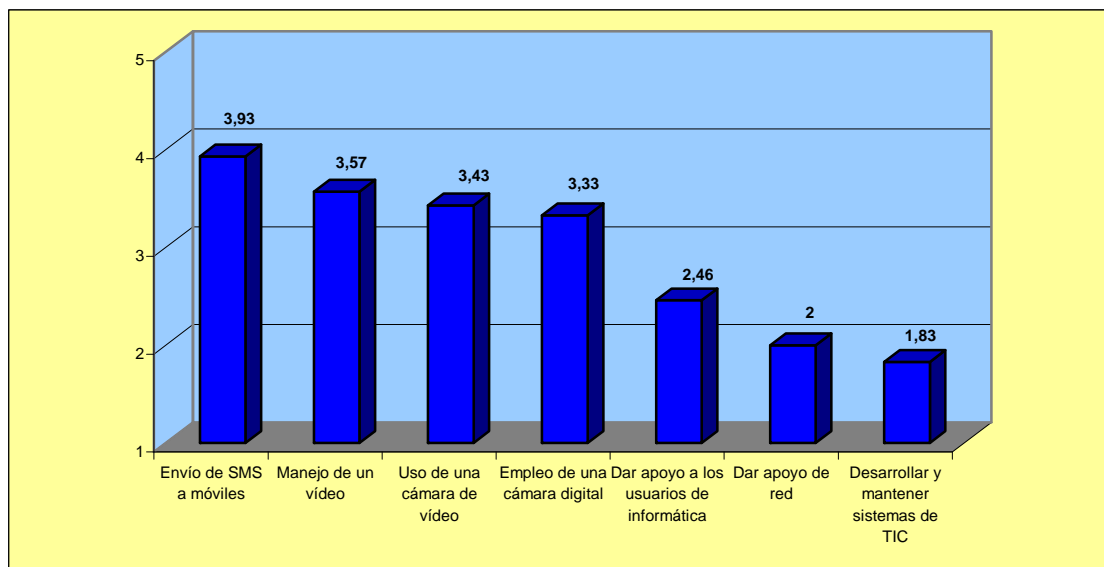
XI. OTRAS HABILIDADES TIC (%)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC
	1	2	3	4	5	
62. Envío de mensajes (SMS) a móviles	14.3	4.3	11.4	14.3	55.7	--
63. Uso de una cámara de vídeo	11.4	14.3	24.3	20	30	--
64. Manejo de un vídeo	12.9	15.7	10	24.3	37.1	--
65. Empleo de una cámara digital	8.6	21.4	24.3	17.1	27.1	1.4
66. Dar apoyo a los usuarios de informática	27.1	35.7	10	18.6	8.6	--
67. Dar apoyo de red	37.1	42.9	10	2.9	7.1	--
68. Desarrollar y mantener sistemas de TIC	47.1	38.6	2.9	2.9	7.1	1.4

Entre las diversas habilidades que conforman este bloque, destaca que el 55.7% de los encuestados está muy familiarizado con el envío de mensajes (SMS) a móviles.

Con porcentajes inferiores en la categoría de respuesta N° 5 (*mucho*), pero con resultados significativos en el grado de frecuencia comprendido entre los valores 4 y 5 (*bastante* y *mucho*, respectivamente), es preciso resaltar el manejo de un vídeo (61.4%); uso de una cámara de vídeo (50%) y utilización de una cámara digital (44.2%).

Por el contrario, el resto de destrezas que conforman esta dimensión obtienen sus porcentajes de respuesta más elevados en el intervalo 1-2 (*nada-poco familiares*), lo que se confirma con los siguientes resultados: desarrollar y mantener sistemas TIC (85.7%); dar apoyo de red (80%) y ofrecer apoyo a los usuarios de informática (62.8%). En consecuencia, puede afirmarse que los orientadores encuestados poseen un escaso nivel de familiaridad con las mismas.

Gráfico 45. Familiaridad con otras habilidades TIC



(1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho)

Tomando como referente el gráfico anterior, el envío de SMS a móviles (3.93) es bastante familiar para los técnicos en orientación.

Por su parte, otras habilidades superan ligeramente el valor de respuesta 3, por lo que se deduce que el manejo de un vídeo (3.57); de una cámara de vídeo (3.43) y de una cámara digital (3.33) son destrezas usuales en alguna ocasión.

Con puntuaciones inferiores a las que acaban de exponerse, se encuentran aquellas habilidades relacionadas con ofrecer apoyo a los usuarios de informática (2.46) y apoyo de red (2), por lo que nos encontramos ante destrezas poco familiares.

Finalmente, con una puntuación que oscila entre el valor 1 y 2 (*nada y poco*), se encuentra aquella habilidad centrada en el desarrollo y mantenimiento de sistemas TIC (1.83).

Efectuado el análisis de los ítems referidos al grado de familiaridad que los orientadores encuestados poseen con las diferentes habilidades TIC, se sintetizan, a continuación, los principales resultados obtenidos con el fin de favorecer la comprensión de los mismos.

- ✓ Las habilidades con las que los orientadores se encuentran más familiarizados hacen referencia a aquéllas de carácter general (4.12), las relacionadas con los procesadores de texto (4.07) y el correo electrónico (4.05), todas ellas con una puntuación superior al valor 4 y, por tanto, bastante familiares.
- ✓ Aquellas destrezas que superan el valor 3 y, en consecuencia, son algo usuales para los orientadores, se refieren a aspectos como los siguientes: Internet/ Intranet (3.86), presentaciones (3.57) y hoja de cálculo (3.44).
- ✓ Con un valor superior a 2, en algunas ocasiones próximo al 3 –*algo familiares*–, destacan otras habilidades TIC (2.94); las referidas a bases de datos (2.92); las vinculadas con el entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario (2.76) y las relacionadas con los gráficos (2.21).
- ✓ Finalmente, aquéllas que obtienen un resultado inferior y, en consecuencia, son con las que los orientadores poseen menor nivel de familiaridad para hacer uso de las mismas en el desarrollo de su práctica profesional hacen referencia al entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador (1.86).

Tomando como referente los resultados más significativos presentados en líneas anteriores, así como los obtenidos del análisis detallado llevado a cabo en páginas precedentes, se percibe, en una primera aproximación a los mismos, la existencia de ciertas diferencias en lo que respecta al grado de familiaridad de los orientadores con unas u otras habilidades. En consecuencia, es oportuno formular un interrogante en torno al porqué de tales diferencias, pudiendo establecer, de esta manera, una primera hipótesis de cara a la realización de posteriores trabajos de investigación. En cierto modo, es posible la existencia de alguna relación o conexión entre el grado de preparación o el nivel formativo necesario para adquirir las diferentes tipologías de habilidades TIC identificadas y el grado de familiaridad que los técnicos en orientación

poseen al respecto. Esta hipótesis, la cual se desprende del análisis de datos presentado con anterioridad, así como de la observación y estudio de los resultados obtenidos, refleja que el grado de preparación y/o formación exigida para el dominio de las diferentes habilidades condiciona la familiaridad que los orientadores tienen sobre las mismas. En otras palabras, a medida que aumenta el nivel de preparación, formación y/o tiempo de dedicación requerido para su adquisición y dominio, disminuye, considerablemente, el grado de familiaridad de los técnicos con dichas habilidades, aspecto corroborado a través de los resultados obtenidos.

Con el propósito de ejemplificar y justificar, a un tiempo, la afirmación que acaba de realizarse, se destacan los siguientes aspectos:

En relación con las **habilidades generales**, los orientadores poseen un elevado nivel de familiaridad en lo que respecta al uso del ratón (4.61); teclado (4.57); impresora (4.54); disquete (4.47), así como en el manejo de información dentro y entre programas (4.58). Por el contrario, su familiaridad desciende en aquellas destrezas referidas a la instalación y manejo de paquetes software (3.16) y al empleo del escáner (3.03). En consecuencia, puede afirmarse que la mayoría de los orientadores encuestados están muy familiarizados con los principales recursos hardware que constituyen los sistemas informáticos actuales, mientras que, sólo, un 34.3% lo está, en bastantes o muchas ocasiones, con lo vinculado a la instalación y manejo de paquetes software.

Algo muy similar sucede con las destrezas referidas al uso de **procesadores de texto**: a medida que las habilidades presentan mayor grado de dificultad, desciende la familiaridad con las mismas. Este aspecto se constata en resultados como los siguientes: Aquéllas que obtienen una puntuación superior y, por tanto, son bastante familiares – valor 4-, se centran en la manipulación de textos (4.54); formateo de los mismos (4.54); empleo de herramientas de escritura (4.46), así como en la creación y modificación de tablas (4.34). Por el contrario, la habilidad vinculada con las herramientas de dibujo, caracterizada por una mayor complejidad, es menos familiar para los sujetos encuestados (3.26).

Resultados muy parecidos se observan en otros bloques de habilidades, como las referidas al uso de hojas de cálculo, empleo de presentaciones, las relacionadas con las bases de datos, las vinculadas con la utilización del correo electrónico, Internet/ Intranet y otras habilidades TIC.

Centrándonos en las habilidades relacionadas con el uso de **hojas de cálculo**, obtienen puntuaciones superiores aquéllas referidas a la introducción de datos (3.89); manipulación de hojas de cálculo (3.69) y creación, modificación y utilización de gráficos (3.36). Por su parte, las habilidades centradas en la vinculación de información entre diferentes hojas y archivos logran una puntuación ligeramente inferior (2.94).

En relación con las habilidades vinculadas con el uso de **presentaciones**, alcanza un valor superior aquélla referida a la preparación de presentaciones simples (4.01), mientras que las destrezas requeridas en la elaboración de presentaciones que requieren mayor complejidad son menos familiares para los sujetos encuestados (3.06).

En las habilidades relacionadas con las **bases de datos**, la tendencia que se observa es idéntica a la ya mostrada en las tipologías de habilidades tecnológicas comentadas hasta el momento. La puntuación más elevada (3.46) se corresponde con la introducción y modificación de datos, descendiendo el grado de familiaridad con esta tipología de destrezas, a medida que aumenta el grado de complejidad de las mismas: creación de bases de datos (2.93); elaboración de formularios (2.89); importar y exportar datos desde/ hasta la base de datos (2.87); creación de informes (2.79) y manejo de datos realizando múltiples consultas (2.57).

Tomando en consideración, en este momento, las habilidades referidas al **correo electrónico**, se observa lo siguiente: Las destrezas con las que los orientadores se encuentran más familiarizados se centran en aquéllas de carácter básico -leer, enviar, contestar y recibir mensajes- (4.59); uso de archivos adjuntos (4.57); empleo de libretas de direcciones (4.4); organización del correo (4.4) y creación de una nueva cuenta de e-mail (4.04). Por otra parte, aquéllas que obtienen una puntuación inferior se refieren al uso de listas de distribución (3.28) y al empleo de la Intranet (3.07).

Los resultados relativos a las habilidades vinculadas con el uso de **Internet/ Intranet** reflejan una tendencia prácticamente idéntica. Con una puntuación superior al valor 4 (*bastante familiares*), destacan las habilidades centradas en la navegación por páginas Web (4.46), empleo de buscadores (4.44) y descarga de información y materiales (4.21). Como habilidades algo usuales –valor 3-, a pesar de obtener un resultado próximo a 4 –*bastante usuales*-, destacan aquéllas referidas a la organización de sus listas de favoritos

(3.96) y empleo de una Intranet (3.77). Finalmente, la habilidad que obtiene una puntuación inferior es la vinculada con el uso de Internet con servicios WAP (2.3), por lo que se puede afirmar que se trata de una destreza con la que, los orientadores encuestados, apenas están familiarizados.

El bloque de **otras habilidades TIC** presenta los siguientes resultados: Las habilidades con una puntuación superior se centran en el envío de SMS a móviles (3.93); manejo de un vídeo (3.57), empleo de una cámara de vídeo (3.43) y una cámara digital (3.33). Con puntuaciones inferiores, se encuentran aquéllas relacionadas con ofrecer apoyo a los usuarios de informática (2.46), apoyo de red (2) y desarrollo y mantenimiento de sistemas TIC (1.83). En consecuencia, de forma similar a los resultados obtenidos en otras categorías, aquéllas que presentan mayor complejidad son menos familiares.

Haciendo referencia a aquellos tipos de habilidades con las que se sienten menos familiarizados –gráficos y entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario y administrador-, debe apuntarse la existencia de una tendencia muy similar a la ya comentada.

En relación con aquellas destrezas vinculadas con los **gráficos**, el grado de familiaridad que los orientadores encuestados poseen al respecto es reducido, ya que el valor medio obtenido es de 2.21. Todas ellas obtienen puntuaciones inferiores al valor 3 –puntuación media establecida-: creación y edición de archivos gráficos (2.25); captura de pantallas y empleo de las mismas (2.19), así como modificación de gráficos (2.19).

No todas las habilidades que conforman la dimensión **entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario** superan el valor medio establecido (3). Se puede afirmar, pues, que aquéllas que obtienen una puntuación superior hacen referencia a la participación en cursos a distancia “off-line” (3.13); foros de debate (3.09); salas de Chat (3.04) y cursos a distancia “on-line” (3.04). Puntuaciones inferiores obtienen las habilidades referidas a la participación y moderación de videoconferencias (2.31 y 1.97, respectivamente).

Por su parte, aquéllas referidas al **entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador**, obtienen todas ellas puntuaciones iguales o inferiores al valor 2 (*poco familiares*): creación y moderación de foros de debate (2); creación de páginas Web

(1.99); uso del Learning Management System (1.97); preparación de materiales para la WWW (1.97); creación de archivos html (1.74), de audio-vídeo (1.73) y flash (1.60).

Las puntuaciones logradas en estas tipologías de habilidades, que deben considerarse como poco usuales para los sujetos encuestados, muestran, en líneas generales, una tendencia similar a la presentada con anterioridad. Intentando justificar dichos valores, se puede pensar que las destrezas que conforman estas dimensiones requieren cierta dedicación para su adquisición, interiorización y puesta en práctica, debido a la complejidad que presentan, por lo que no es suficiente con las acciones de autoformación que los sujetos realizan ni con los conocimientos generales que sobre informática, a nivel de usuario, posee la mayor parte de las personas y, en consecuencia, se entiende que, también, la mayoría de los técnicos en orientación. Por tanto, se observa de nuevo que aquellas habilidades que requieren más dedicación, esfuerzo y formación para ser adquiridas e implementadas, debido a que presentan mayor grado de complejidad, son muy poco familiares para los orientadores encuestados.

Así pues, los resultados obtenidos tienden a corroborar la tendencia formulada con anterioridad y que se ha barajado a lo largo del presente apartado, por lo que se está en condiciones de afirmar que los orientadores profesionales se sienten más familiarizados con aquellas habilidades que presentan menor complejidad y, en consecuencia, requieren menor nivel formativo y/o esfuerzo en su adquisición. Por otra parte, a medida que aumenta el grado de complejidad de las habilidades y/o se incrementa la preparación requerida para su utilización y dominio, el nivel de familiaridad desciende. Por tanto, del análisis realizado y de los resultados obtenidos en este apartado, se entrevé una de las primeras conclusiones del presente estudio, referida a que los técnicos en orientación están familiarizados con aquellas habilidades que conllevan una complejidad reducida y su adquisición y dominio sólo implica una dedicación mínima o la realización de una acción formativa breve. Por el contrario, aquéllas que requieren mayor nivel de preparación, apenas son familiares, de donde se deduce que los orientadores no poseen la formación necesaria para su implementación y, en consecuencia, supone una menor utilización de determinadas habilidades tecnológicas en su práctica profesional.

Sin embargo, a pesar de los resultados obtenidos, se considera necesario, con el propósito de poder afirmarlo de manera concluyente, el estudio y análisis de ítems referidos al nivel formativo que este colectivo de profesionales posee en las diferentes

tipologías de habilidades TIC identificadas en el presente trabajo de investigación. De este modo, se estaría en condiciones de identificar y concretar, a un tiempo, las necesidades formativas existentes al respecto, así como de confirmar o no la hipótesis establecida en páginas anteriores.

Analizado, en páginas precedentes, el nivel de familiaridad que el colectivo de orientadores encuestado posee con las diferentes tipologías de habilidades TIC, es oportuno analizar otros aspectos, no menos significativos, de cara a conocer y, de este modo, lograr uno de los principales objetivos del presente trabajo de investigación. Se hace referencia, en concordancia con el bloque temático en el que nos encontramos, al uso que los profesionales del ámbito orientador hacen de las herramientas tecnológicas, aspecto fundamental en el entramado social actual, Sociedad de la Información y del Conocimiento, en el que ha tenido lugar una verdadera revolución tecnológica y en el que se ofrecen enormes potencialidades de cara a favorecer el desarrollo de múltiples tareas y funciones.

Conocedores de las numerosas posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen, así como de los recursos disponibles y de las habilidades tecnológicas más familiares para el colectivo encuestado, en páginas sucesivas, se analiza, el uso que dichos profesionales hacen de diversas herramientas (concretamente, teléfono, correo electrónico, Chat, Web-forum y videoconferencia) en el desarrollo de determinadas tareas, puesto que una simple integración de las mismas, sin un aprovechamiento y uso efectivo de éstas, no ofrece resultados positivos.

Para realizar este análisis, en el cuestionario empleado en el proceso de recogida de información, se incluyó la cuestión diecinueve, a través de la cual se pretendía conocer la frecuencia de uso de determinados recursos tecnológicos en el desarrollo de tareas concretas de orientación. Los ítems que conforman esta cuestión se basan en las actividades propias de los orientadores formuladas por FEDORA.

En relación con las tareas propuestas, cabe apuntar que, con el objetivo de favorecer el análisis de datos y la comprensión de los resultados obtenidos, éstas se agruparon en bloques diferenciados, empleando como criterio, las funciones propias de la Orientación Profesional, formuladas en el capítulo correspondiente.

Las tareas que conforman cada una de las funciones establecidas son las siguientes:

Cuadro 31. Funciones y tareas propias de la Orientación

FUNCIONES	TAREAS
FUNCIÓN DIAGNÓSTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida de información 2. Facilitar autovaloración 3. Evaluación diagnóstica 4. Valoración referencial 5. Reclutamiento
ORIENTACIÓN PERSONAL/GRUPAL	<ol style="list-style-type: none"> 6. Orientación individual a corto plazo 7. Orientación individual a largo plazo 8. Orientación grupal a corto plazo 9. Orientación grupal a largo plazo
FUNCION DE AYUDA Y CONSEJO	<ol style="list-style-type: none"> 10. Facilitar autoayuda a los grupos 11. Aconsejar 12. Ofrecer apoyo
FUNCIÓN FORMATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 13. Enseñanza 14. Entrenamiento
FUNCIÓN INFORMATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 15. Información libre
FUNCIÓN DE EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 16. Seguimiento
OTRAS FUNCIONES	<ol style="list-style-type: none"> 17. Otras

Aclarados estos aspectos, los resultados obtenidos al respecto son los siguientes:

Tabla 26. Uso medio por parte de los orientadores de diferentes herramientas TIC en el desarrollo de las funciones orientadoras

RECURSOS FUNCIONES	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	CHAT	WEB FORUM	VIDEOCONFERENCIA
1. DIAGNÓSTICA	1.72	1.48	1.05	1.10	1.04
2. ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL	1.73	1.42	1.05	1.10	1.04
3. AYUDA Y CONSEJO	1.78	1.41	1.07	1.09	1.04
4. FORMACIÓN	1.54	1.41	1.11	1.14	1.06
5. INFORMACIÓN	2.03	1.48	1.03	1.03	1.03
6. EVALUACIÓN	2.33	1.56	1.06	1.09	1.03
7. OTRAS	1.00	1.00	1.11	1.11	1.00
PROMEDIO	1.73	1.39	1.07	1.09	1.03

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Las respuestas ofrecidas por los orientadores encuestados reflejan, en líneas generales, un uso reducido de estas herramientas en el desarrollo de las funciones orientadoras (resultados muy próximos al valor 1 –*nunca empleadas*-).

Deben destacarse, como puntuaciones más significativas, las alcanzadas por el teléfono (1.73) y el correo electrónico (1.39).

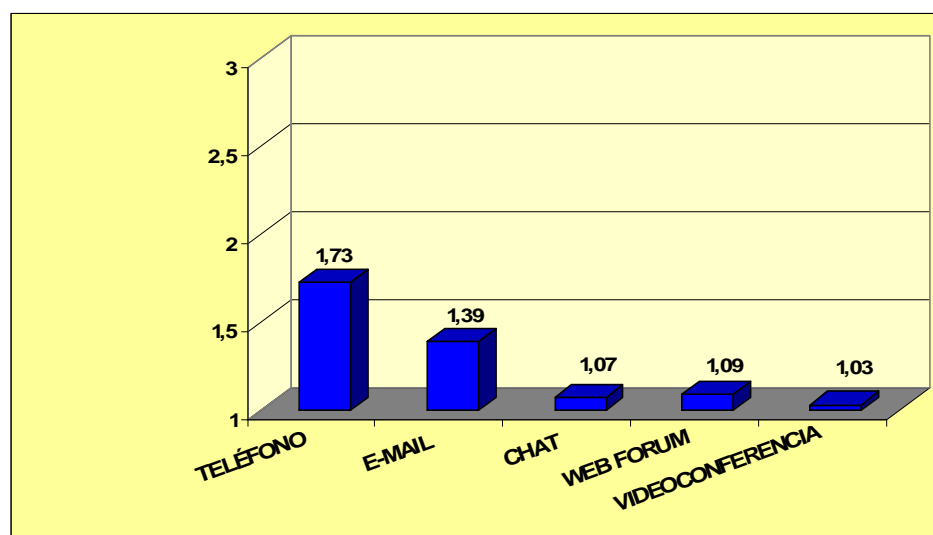
Haciendo referencia, en primer lugar, al teléfono, se puede afirmar que se trata de un recurso empleado, ocasionalmente, para llevar a cabo las funciones de evaluación e información, en donde las puntuaciones medias obtenidas alcanzan valores de 2.33 y 2.03, respectivamente. Con resultados muy próximos al valor 2 –*ocasionalmente*-,

destacan las funciones de ayuda y consejo (1.78); orientación personal/ grupal (1.73) y diagnóstico (1.72).

Una tendencia muy similar a la reflejada en los resultados obtenidos por el teléfono, se observa al analizar los datos correspondientes al correo electrónico. Las puntuaciones superiores se centran en la función evaluativa (1.56); informativa (1.48) y diagnóstica (1.48).

En relación con el empleo de las demás herramientas TIC en el resto de las funciones identificadas, los resultados reflejan un reducido uso de las mismas, pudiendo llegar a considerarlo, prácticamente, inexistente, ya que los datos obtenidos están muy próximos al valor 1 –*nunca utilizadas*–.

Gráfico 46. Uso medio de determinadas herramientas TIC en la implementación de las funciones de Orientación



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Tomando como referente los resultados mostrados en la tabla anterior y el presente gráfico, todo parece indicar que estas herramientas tecnológicas no son muy empleadas en el desarrollo de las funciones orientadoras.

A continuación, se realiza un análisis más detallado, dando a conocer los resultados obtenidos por cada una de las herramientas en las diferentes tareas que conforman cada uno de los bloques de funciones establecidas.

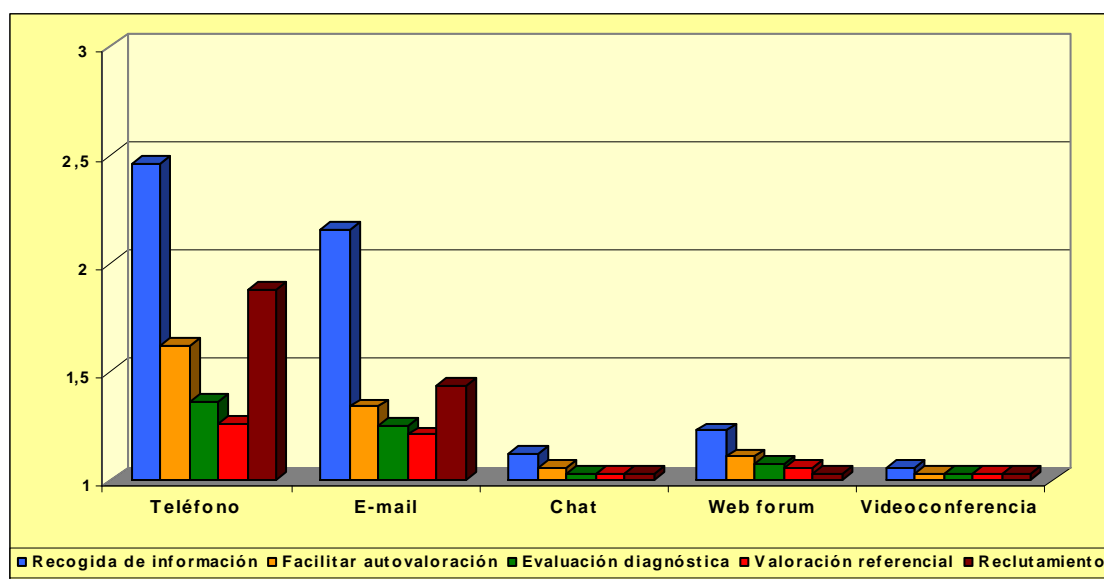
Tabla 27. Uso medio de las TIC en tareas de diagnóstico

RECURSOS FUNCIÓN DIAGNÓSTICA	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	CHAT	WEB FORUM	VIDEOCONFERENCIA
1. Recogida de información.	2.46	2.16	1.12	1.23	1.06
2. Facilitar autovaloración.	1.62	1.34	1.06	1.11	1.03
3. Evaluación diagnóstica	1.36	1.25	1.03	1.08	1.03
4. Valoración referencial.	1.26	1.21	1.03	1.06	1.03
5. Reclutamiento.	1.88	1.44	1.03	1.03	1.03
PROMEDIO	1.72	1.48	1.05	1.10	1.04

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

En la tabla anterior, en la que se refleja el uso que los orientadores encuestados hacen de determinadas herramientas tecnológicas de cara a favorecer el desarrollo de tareas diagnósticas, se observa como el teléfono es el recurso más empleado para este cometido (1.72).

Gráfico 47. Empleo de las TIC en tareas de diagnóstico



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Tomando como referente el gráfico anterior, son varios los aspectos a comentar. En primer lugar, los resultados obtenidos muestran que el uso más frecuente que los orientadores hacen de los diferentes recursos tecnológicos se centra en llevar a cabo acciones de recogida de información. Sin embargo, a pesar de la tendencia apuntada, deben destacarse las puntuaciones logradas por el teléfono (2.46) y el correo electrónico (2.16), debiendo considerarlos como herramientas empleadas de manera ocasional en el desarrollo de este tipo de tareas.

Otras acciones favorecidas por el uso del teléfono son las de reclutamiento y aquellas relacionadas con facilitar la autovaloración, en donde se alcanzan las siguientes puntuaciones: 1.88 y 1.62, respectivamente.

Al margen de este comentario, en líneas generales, se puede afirmar que, en muy pocas ocasiones, las herramientas tecnológicas son utilizadas para implementar tareas de carácter diagnóstico, ya que, los resultados obtenidos están muy próximos al valor 1, por lo que, prácticamente, no son utilizadas en ningún momento en el desarrollo de este tipo de tareas. Un claro ejemplo de esta afirmación son las puntuaciones obtenidas por el Chat, Web forum y videoconferencia.

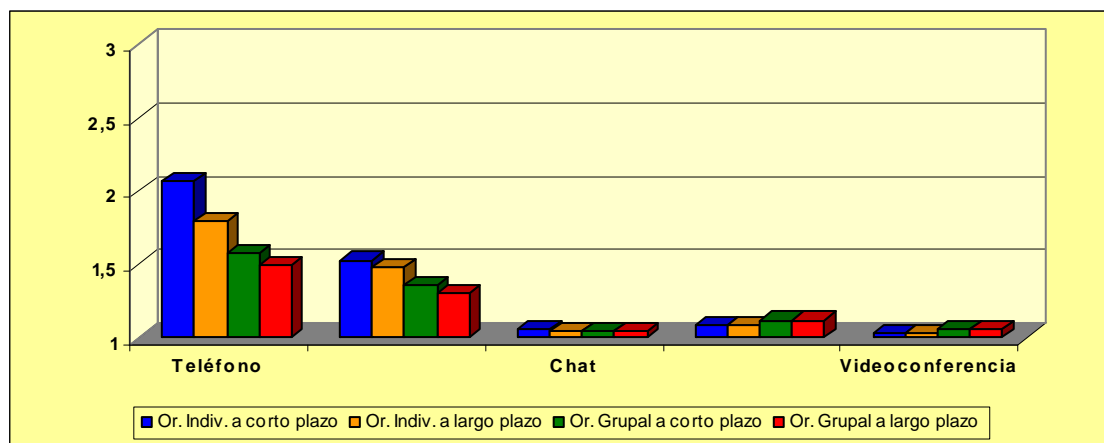
Tabla 28. Uso medio de las TIC en tareas de orientación personal/ grupal

RECURSOS ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	CHAT	WEB FORUM	VIDEOCONFERENCIA
6. Orientación individual a corto plazo.	2.07	1.53	1.06	1.09	1.03
7. Orientación individual a largo plazo.	1.80	1.48	1.04	1.09	1.03
8. Orientación grupal a corto plazo.	1.58	1.36	1.04	1.12	1.06
9. Orientación grupal a largo plazo.	1.49	1.30	1.05	1.12	1.06
PROMEDIO	1.73	1.42	1.05	1.10	1.04

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

De forma similar a lo que sucedía con las tareas diagnósticas, el uso que los orientadores hacen de estas herramientas en el desarrollo de acciones orientadoras, de carácter individual y grupal, es escaso, pudiendo afirmar, en el caso del Chat (1.05), Web forum (1.10) y videoconferencia (1.04), que se trata de recursos tecnológicos no empleados en la implementación de este tipo de tareas.

Gráfico 48. Utilización de las TIC en tareas de orientación personal/ grupal



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

De nuevo, con puntuaciones más elevadas, destacan las obtenidas por el teléfono y el correo electrónico en tareas de orientación individual a corto plazo (2.07 y 1.53) y a largo plazo (1.80 y 1.48), respectivamente

Tomando como referente los resultados anteriores, sólo el teléfono puede considerarse como un recurso que, de forma ocasional, es empleado en el desarrollo de acciones de orientación individual a corto plazo.

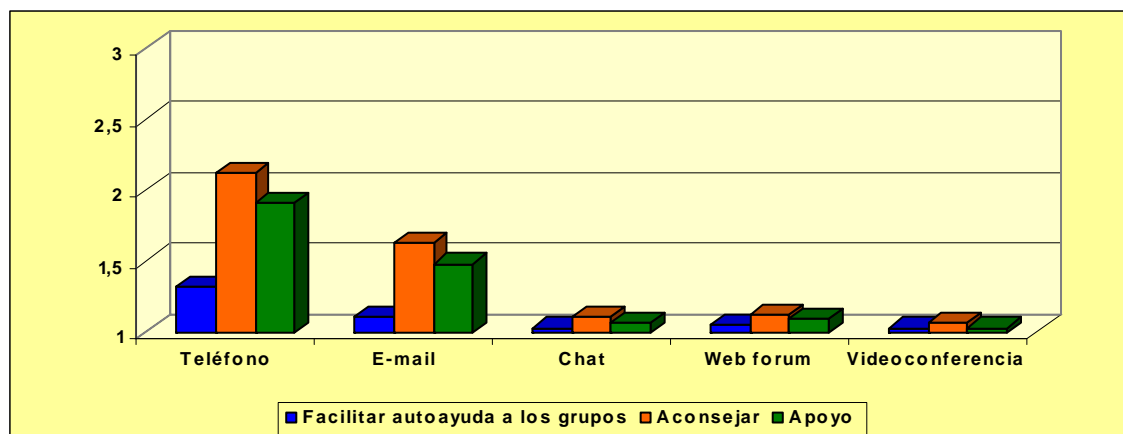
Tabla 29. Uso medio de las TIC en tareas de ayuda y consejo

RECURSOS	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	CHAT	WEB FORUM	VIDEOCONFERENCIA
10. Facilitar autoayuda a los grupos.	1.32	1.11	1.03	1.05	1.03
11. Aconsejar.	2.12	1.63	1.11	1.12	1.06
12. Apoyo	1.91	1.48	1.06	1.09	1.03
PROMEDIO	1.78	1.41	1.07	1.09	1.04

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Los datos reflejados en la tabla anterior, reflejan, de nuevo, que los recursos que obtienen una puntuación media superior son el teléfono (1.78) y el correo electrónico (1.41).

Gráfico 49. Uso de las TIC en tareas de ayuda y consejo



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

El uso de las TIC dentro de la función de ayuda y consejo obtiene sus mayores puntuaciones en la tarea referida al consejo.

Nuevamente, los resultados muestran que el teléfono y el correo electrónico son los recursos que alcanzan valores superiores, en contraposición al resto de herramientas que pueden considerarse con escasa y/o nula incidencia en el desarrollo de este tipo de tareas.

Debe resaltarse que el mayor uso que se hace del teléfono y del correo electrónico se corresponde con aquellas tareas referidas al ofrecimiento de consejo y apoyo.

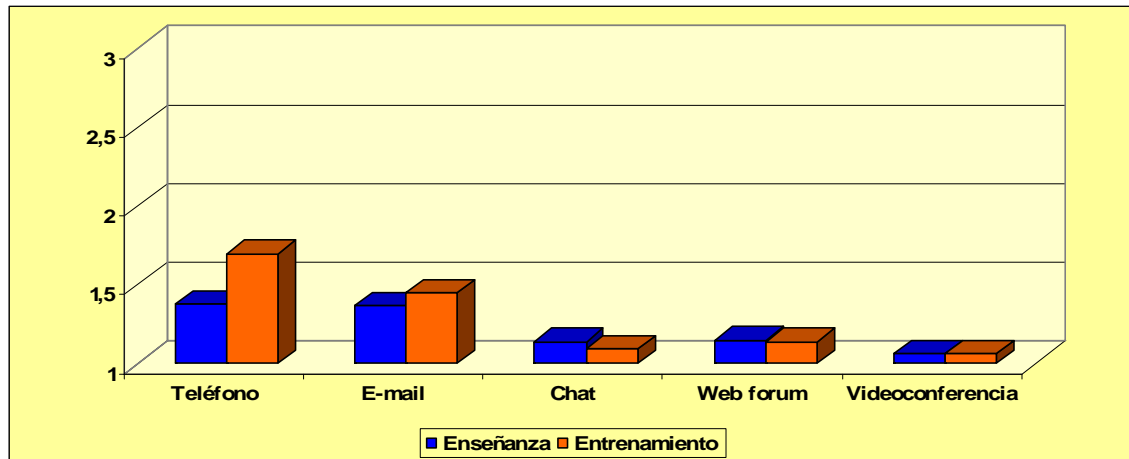
Tabla 30. Uso medio de las TIC en tareas de formación

RECURSOS	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	CHAT	WEB FORUM	VIDEOCONFERENCIA
13. Enseñanza	1.38	1.37	1.14	1.15	1.06
14. Entrenamiento	1.70	1.45	1.09	1.14	1.06
PROMEDIO	1.54	1.41	1.11	1.14	1.06

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Los resultados mostrados en la tabla anterior reflejan una tendencia idéntica a la presentada en tablas anteriores. Recursos como el Chat (1.11), Web forum (1.14) y videoconferencia (1.06) no son empleados en el desarrollo de este tipo de tareas.

Gráfico 50. Empleo de las TIC en tareas de formación



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Herramientas como el Chat, Web Forum y videoconferencia no son empleadas por los técnicos encuestados en el desarrollo de tareas formativas, siendo el teléfono y el correo electrónico los recursos que obtienen una puntuación superior, aunque tampoco demasiado alentadora.

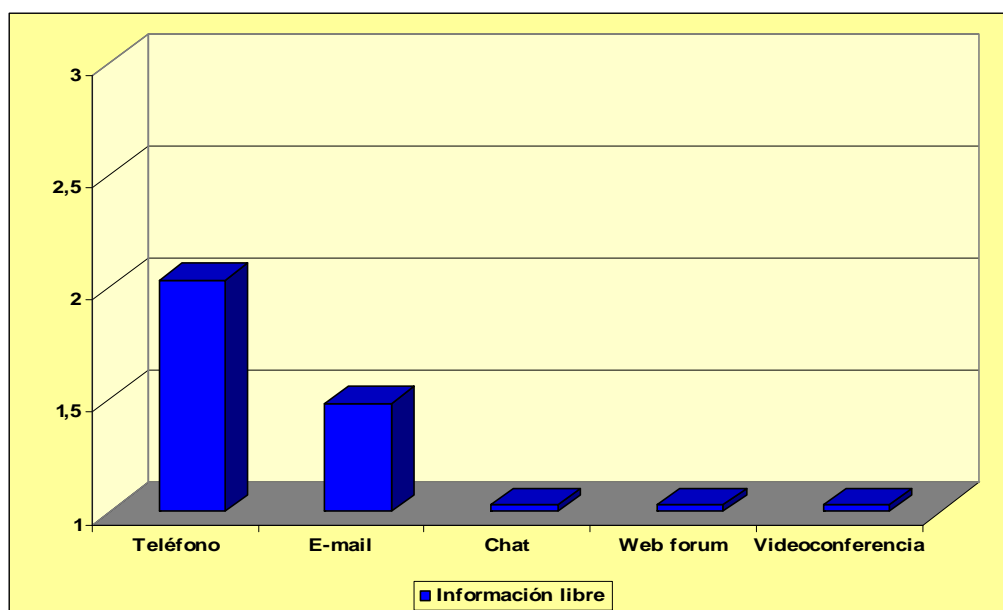
Tabla 31. Uso medio de las TIC en tareas de información

RECURSOS FUNCIÓN INFORMACIÓN	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	CHAT	WEB FORUM	VIDEOCONFERENCIA
15. Información libre	2.03	1.48	1.03	1.03	1.03

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Para el desarrollo de este tipo de tareas, el teléfono y el correo electrónico son los recursos que mayor puntuación obtienen: 2.03 y 1.48, respectivamente.

Gráfico 51. Utilización de las TIC en tareas de información



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Nuevamente, se reflejan resultados similares. El teléfono es empleado ocasionalmente (2.03) para realizar tareas de información libre, mientras que el correo electrónico es el siguiente recurso que refleja algún uso (1.48) en el desarrollo de este tipo de actividades, en contraposición al resto de herramientas con una incidencia nula en la puesta en práctica de acciones de carácter informativo.

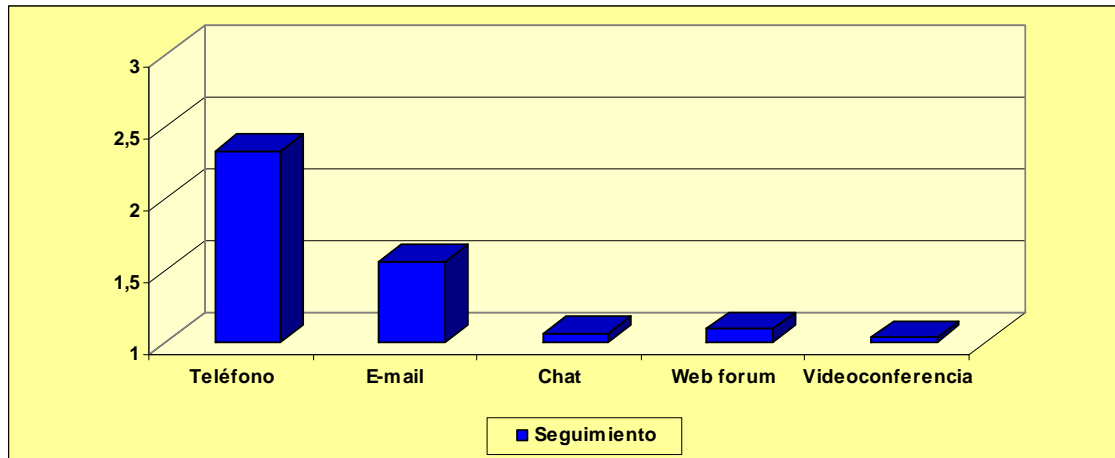
Tabla 32. Uso medio de las TIC en tareas de evaluación

RECURSOS FUNCIÓN EVALUACIÓN	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO	CHAT	WEB FORUM	VIDEOCONFERENCIA
16. Seguimiento	2.33	1.56	1.06	1.09	1.03

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Tomando como referente las tablas presentadas con anterioridad, los resultados logrados en el desarrollo de tareas de evaluación eran muy predecibles.

Gráfico 52. Empleo de herramientas tecnológicas en tareas de evaluación



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Nuevamente, el teléfono es empleado de manera ocasional en el desarrollo de este tipo de tareas (2.33), seguido del correo electrónico (1.56), en contraposición con el resto de herramientas nunca utilizadas para este cometido.

A continuación, se adjunta la siguiente tabla, donde se presentan los porcentajes de respuesta obtenidos para cada una de las categorías establecidas, con el propósito de complementar los datos anteriores, referidos al uso que los sujetos encuestados hacen de determinados recursos tecnológicos en el desarrollo de las diferentes funciones y tareas que conforman el perfil profesional del técnico en orientación.

Tabla 33. Frecuencia de uso de las TIC en las funciones propias del perfil orientador

RECURSO FUNCIÓN	TELÉFONO (%)				CORREO ELECTRÓNICO (%)				CHAT (%)				WEB FORUM (%)				VIDEOCONFERENCIA (%)			
	1	2	3	NS/ NC	1	2	3	NS/ NC	1	2	3	NS/ NC	1	2	3	NS/ NC	1	2	3	NS/ NC
1. DIAGNÓSTICA	52	17.42	25.74	4.84	64.84	12.86	16.58	5.68	89.7	1.16	1.98	7.12	85.98	4.3	2.58	7.12	90.84	0.58	1.4	7.12
2. ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL	52.87	19.3	26.77	1.05	65.72	21.75	9.3	3.22	91.42	1.77	1.4	5.35	87.85	4.3	2.9	5	91.8	1.45	1.4	5.35
3. AYUDA CONSEJO Y	47.63	21.9	26.67	3.83	69.03	11.43	13.33	6.17	87.6	5.7	1.4	7.6	86.67	3.33	2.4	7.6	90	0.97	1.4	7.6
4. FORMACIÓN	58.55	21.45	15	5	66.4	15.7	11.45	6.4	83.55	7.85	1.4	7.1	82.15	7.85	2.9	7.1	88.6	2.9	1.4	7.1
5. INFORMACIÓN	31.4	28.6	34.3	5.7	62.9	15.7	14.3	7.1	88.6	0	1.4	10	88.6	0	1.4	10	88.6	0	1.4	10
6. EVALUACIÓN	24.3	15.7	55.7	4.3	58.6	18.6	17.1	5.7	87.1	2.9	1.4	8.6	84.3	5.7	1.4	8.6	90	0	1.4	8.6
7. OTRAS	24.3	0	0	75.7	24.3	0	0	75.7	24.3	0	1.4	74.3	24.3	0	1.4	74.3	25.7	0	0	74.3

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente; NS/NC: No sabe/ no contesta)

Del estudio y análisis de los datos reflejados en la tabla anterior, son varios los aspectos a destacar.

En primer lugar, resalta la ubicación de los mayores porcentajes de respuesta en la categoría N° 1 *–nunca–*, a excepción del teléfono, los cuales, en lo referente a las funciones de evaluación e información, se localizan en la categoría N° 3 (*empleado de modo regular*). De esta primera aproximación, se desprende, en líneas generales, una escasa o nula utilización de las TIC, por parte de los sujetos encuestados, en el desarrollo de las funciones propias de su ámbito de intervención.

Centrándonos, ahora, en los resultados obtenidos por cada una de las herramientas a estudiar, se puede afirmar que el Chat, Web-forum y Videoconferencia no son empleadas en la implementación de las funciones orientadoras, ya que la mayor parte de los sujetos encuestados (entre el 80%-90%) reconoce no utilizar en ningún momento estos recursos en la puesta en práctica de dichos cometidos. No obstante, debe destacarse que un 7.85% de los orientadores emplea ocasionalmente el Chat y el Web forum en el desarrollo de la función formativa. No debe olvidarse que estos dos recursos, fundamentalmente el Chat, presentan enormes potencialidades de cara a desarrollar acciones de formación a distancia.

En el caso del teléfono y del correo electrónico, los resultados presentan alguna diferencia en relación con los obtenidos por el resto de los recursos tecnológicos analizados.

Centrándonos en el Correo electrónico, aunque sus mayores porcentajes de respuesta se sitúan en la categoría N° 1 *–nunca–*, estos descienden significativamente en comparación con los correspondientes al Chat, Web forum y videoconferencia (entre un 58.6% y un 69.03% en el e-mail, frente a porcentajes que oscilan entre el 80% y el 90% en las herramientas apuntadas con anterioridad). No obstante, un 21.75% de los encuestados afirma usar ocasionalmente dicho instrumento en el desarrollo de la función orientadora a nivel individual y grupal, mientras que un 18.6% lo emplea en la puesta en práctica de la función evaluativa. Por otra parte, un colectivo reducido de orientadores (entre un 13-17%) reconoce utilizar regularmente el e-mail en el desarrollo de la función evaluativa (17.1%), diagnóstica (16.58%), informativa (14.3%), así como en la referida a ayuda y consejo (13.33%).

Por otra parte, centrándonos en los resultados obtenidos por el teléfono, los mayores porcentajes de respuesta concentrados en la categoría N° 1 *–nunca–* hacen referencia a las funciones de formación (58.55%); orientación personal/ grupal (52.87%);

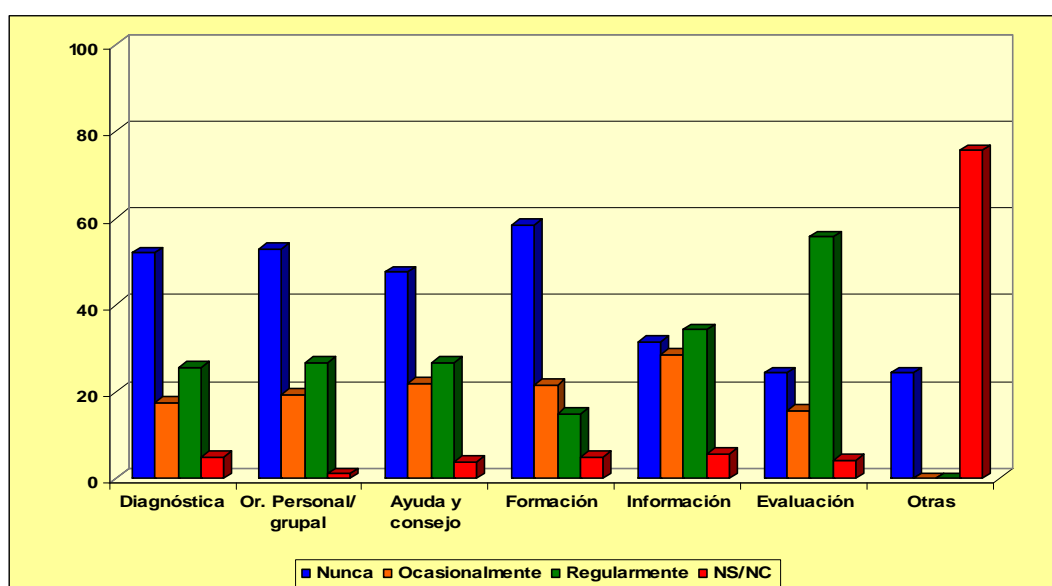
diagnóstico (52%), así como ayuda y consejo (47.63%). Por el contrario, este instrumento también aglutina algunas de sus puntuaciones más elevadas en la categoría de respuesta N° 3 *–regularmente–*, concretamente, en las funciones de evaluación e información (55.7% y 34.3%, respectivamente), por lo que se puede afirmar que estamos ante un recurso utilizado de forma regular para el desarrollo de estos cometidos.

Complementariamente, desde un punto de vista personal, deben destacarse aquellos otros valores referidos al uso ocasional que se hace del teléfono en el desarrollo de las funciones de información (28.6%); ayuda y consejo (21.9%); formación (21.45%), así como los que reflejan que casi el 25% de la muestra lo emplea, de forma regular, en la implementación de las funciones de orientación personal y grupal (26.77%); ayuda y consejo (26.67%) y diagnóstico (25.74%). Por tanto, tomando como referente los resultados expuestos, se está en condiciones de afirmar que el teléfono es uno de los recursos TIC más empleados en el desarrollo de las funciones orientadoras.

A continuación, con el propósito de simplificar la tabla anterior, referida a la frecuencia de uso de las TIC en las funciones propias del perfil orientador, se presentan los resultados que reflejan la frecuencia de empleo, por parte de los orientadores encuestados, de cada una de las herramientas tecnológicas identificadas en el desarrollo e implementación de las funciones y tareas formuladas.

Primeramente, se muestran los datos referidos al uso del **teléfono**.

Gráfico 53. Frecuencia de uso del teléfono en las funciones orientadoras (%)



En una primera aproximación, se puede afirmar que, prácticamente, la mitad de los sujetos encuestados no utiliza en ningún momento este recurso en el desarrollo de la función formativa, de orientación personal/ grupal, diagnóstica y de ayuda/ consejo. Por el contrario, deben destacarse los valores obtenidos en lo que respecta al uso regular del mismo en la implementación de la función de información y evaluación.

La tabla siguiente muestra, de forma detallada, los resultados correspondientes a la frecuencia de empleo que los orientadores encuestados hacen del teléfono en la puesta en práctica de tareas de orientación.

Tabla 34. Frecuencia de uso del teléfono en tareas de orientación

Listado de tareas (FEDORA)	TELÉFONO (%)			
	Nunca 1	Ocasionalmente 2	Regularmente 3	NS/NC
FUNCIÓN DIAGNÓSTICA				
1. Recogida de información	17.1	18.6	62.9	1.4
2. Facilitar autovaloración	50	30	14.3	5.7
3. Evaluación diagnóstica	68.6	17.1	8.6	5.7
4. Valoración referencial	78.6	7.1	8.6	5.7
5. Reclutamiento	45.7	14.3	34.3	5.7
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL				
6. Orientación individual a corto plazo	28.6	34.3	35.7	1.4
7. Orientación individual a largo plazo	50	20	30	0
8. Orientación grupal a corto plazo	62.9	14.3	21.4	1.4
9. Orientación grupal a largo plazo	70	8.6	20	1.4
AYUDA Y CONSEJO				
10. Facilitar autoayuda a los grupos	78.6	5.7	12.9	2.9
11. Aconsejar	24.3	37.1	35.7	2.9
12. Apoyo	40	22.9	31.4	5.7
FORMACIÓN				
13. Enseñanza	71.4	10	12.9	5.7
14. Entrenamiento	45.7	32.9	17.1	4.3
INFORMACIÓN				
15. Información libre	31.4	28.6	34.3	5.7
EVALUACIÓN				
16. Seguimiento	24.3	15.7	55.7	4.3
OTRAS				
17. Otras	24.3	0	0	75.7

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Los datos presentados en la tabla anterior muestran que un 62.9% de los orientadores encuestados utiliza, regularmente, el teléfono para llevar a cabo tareas de recogida de información, mientras que un 55.7% desarrolla, a través de dicho recurso, acciones de

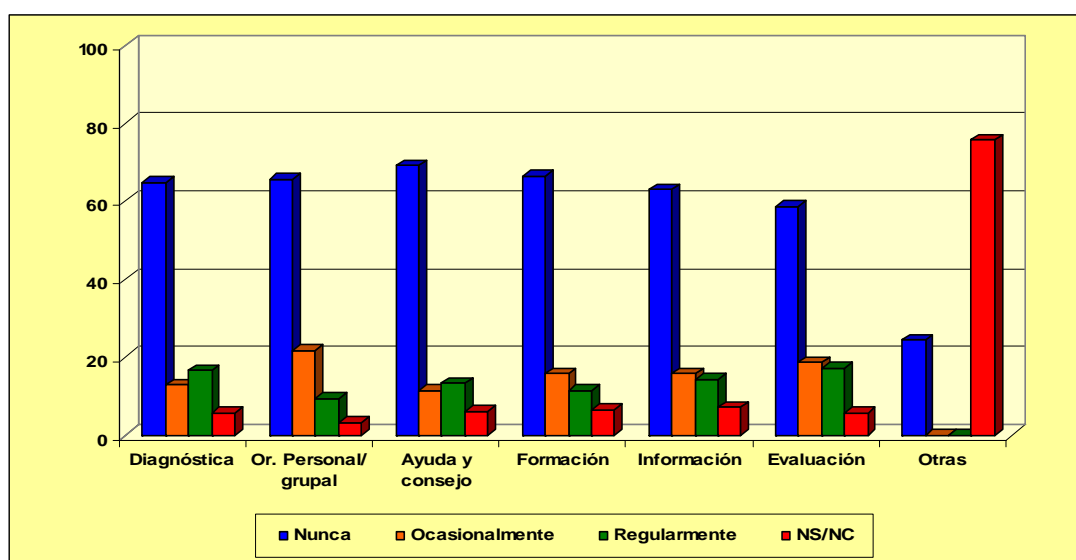
seguimiento. Con porcentajes inferiores, pero también significativos, destacan otros usos de esta herramienta dentro del ámbito orientador. Por una parte, el 35.7% de los técnicos lo emplea regularmente en tareas de orientación individual a corto plazo y consejo, mientras que el 34.3% reconoce usarlo en el desarrollo de acciones de información libre y reclutamiento.

Ocasionalmente, los usos más frecuentes de este instrumento se centran en actividades de consejo (37.1%), orientación individual a corto plazo (34.3%) y entrenamiento (32.9%).

En relación con el resto de tareas identificadas, un colectivo muy amplio de orientadores reconoce no emplear esta herramienta en el desarrollo de dichos cometidos. Muestra de ello son los siguientes resultados: valoración referencial (78.6%); facilitar autoayuda a los grupos (78.6%); enseñanza (71.4%); orientación grupal a largo plazo (70%); evaluación diagnóstica (68.6%) y orientación grupal a corto plazo (62.9%), todas ellas con porcentajes de respuesta muy elevados.

En el gráfico siguiente, se muestra el uso del **correo electrónico** en la puesta en práctica e implementación de las funciones propias de la orientación.

Gráfico 54. Frecuencia de uso del correo electrónico en las funciones orientadoras (%)



En líneas generales, se puede afirmar que los mayores porcentajes de respuesta se localizan en la categoría correspondiente a nunca, por lo que, en principio, no es un recurso empleado en el desarrollo de las funciones propias del ámbito orientador.

Tabla 35. Frecuencia de uso del correo electrónico en la implementación de tareas de orientación

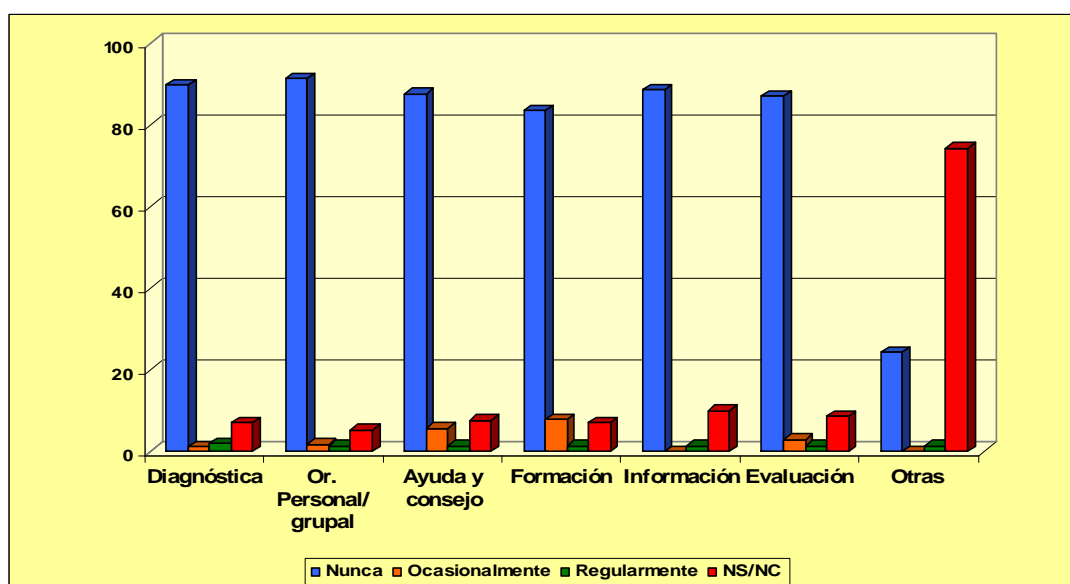
Listado de tareas (FEDORA)	CORREO ELECTRÓNICO (%)			
	Nunca 1	Ocasionalmente 2	Regularmente 3	NS/NC
FUNCIÓN DIAGNÓSTICA				
1. Recogida de información	27.1	28.6	42.9	1.4
2. Facilitar autovaloración	70	14.3	8.6	7.1
3. Evaluación diagnóstica	75.7	11.4	5.7	7.1
4. Valoración referencial	81.4	2.9	8.6	7.1
5. Reclutamiento	70	7.1	17.1	5.7
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL				
6. Orientación individual a corto plazo	55.7	31.4	10	2.9
7. Orientación individual a largo plazo	64.3	21.4	12.9	1.4
8. Orientación grupal a corto plazo	70	17.1	8.6	4.3
9. Orientación grupal a largo plazo	72.9	17.1	5.7	4.3
AYUDA Y CONSEJO				
10. Facilitar autoayuda a los grupos	87.1	1.4	4.3	7.1
11. Aconsejar	54.3	22.9	18.6	4.3
12. Apoyo	65.7	10	17.1	7.1
FORMACIÓN				
13. Enseñanza	67.1	17.1	8.6	7.1
14. Entrenamiento	65.7	14.3	14.3	5.7
INFORMACIÓN				
15. Información libre	62.9	15.7	14.3	7.1
EVALUACIÓN				
16. Seguimiento	58.6	18.6	17.1	5.7
OTRAS				
17. Otras	24.3	0	0	75.7

De la observación y análisis de los datos presentados en la tabla anterior, es preciso resaltar que los porcentajes de respuesta más elevados, excepto en lo que a la recogida de información se refiere, se localizan en la categoría de respuesta N° 1 –*nunca*–, por lo que se puede afirmar que el correo electrónico apenas es utilizado en el desarrollo de tareas concretas de orientación. Avalan esta información los siguientes porcentajes, correspondientes todos ellos a la categoría 1: facilitar autoayuda a los grupos (87.1%);

valoración referencial (81.4%); evaluación diagnóstica (75.7%); orientación grupal a largo plazo (72.9%), así como orientación grupal a corto plazo, reclutamiento y asesoramiento en la autovaloración, representadas todas ellas, dentro de esta categoría, con el 70% de las respuestas ofrecidas. Sin embargo, a pesar de que los resultados no resulten alentadores, destaca que el 42.9% de los encuestados utiliza este recurso de forma regular en acciones de recogida de información, mientras que, de forma ocasional, lo hace un 31.4% y un 28.6% al desarrollar tareas de orientación individual a corto plazo y de recogida de información, respectivamente.

En cuanto al uso del **Chat** de cara a realizar las funciones de orientación, los resultados obtenidos se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 55. Frecuencia de uso del Chat en las diferentes funciones orientadoras (%)



Tomando como referente el presente gráfico, nos encontramos, de nuevo, ante un recurso, en principio, no utilizado por los orientadores en la implementación de las funciones propias de su perfil profesional.

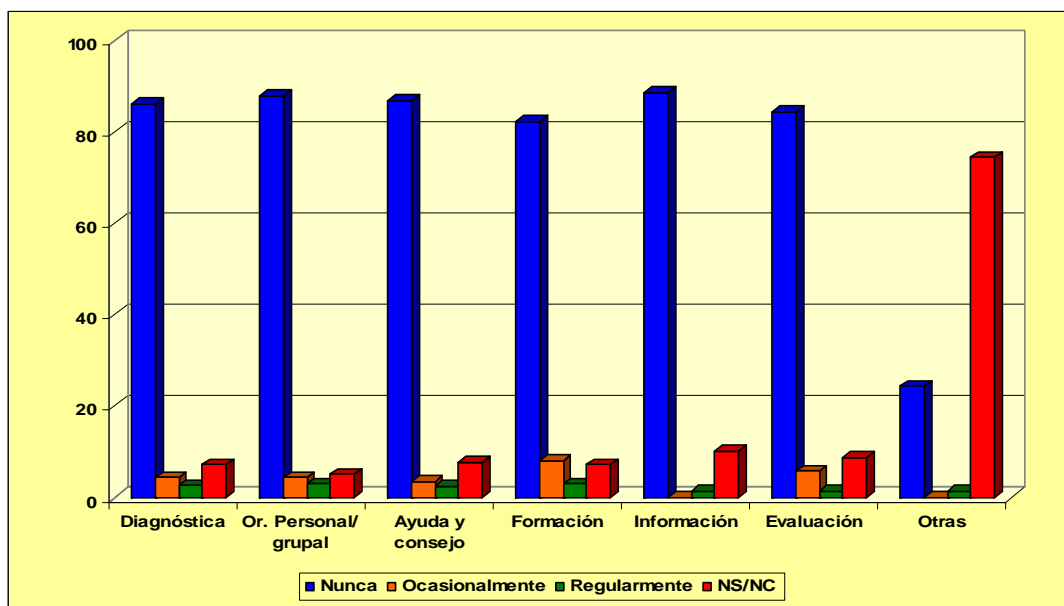
Tabla 36. Frecuencia de uso del Chat en la implementación de tareas de orientación

Listado de tareas (FEDORA)	CHAT (%)			
	Nunca 1	Ocasionalmente 2	Regularmente 3	NS/NC
FUNCIÓN DIAGNÓSTICA				
1. Recogida de información	87.1	2.9	4.3	5.7
2. Facilitar autovaloración	88.6	2.9	1.4	7.1
3. Evaluación diagnóstica	91.4	0	1.4	7.1
4. Valoración referencial	91.4	0	1.4	7.1
5. Reclutamiento	90	0	1.4	8.6
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL				
6. Orientación individual a corto plazo	91.4	2.9	1.4	4.3
7. Orientación individual a largo plazo	92.9	1.4	1.4	4.3
8. Orientación grupal a corto plazo	91.4	1.4	1.4	5.7
9. Orientación grupal a largo plazo	90	1.4	1.4	7.1
AYUDA Y CONSEJO				
10. Facilitar autoayuda a los grupos	91.4	0	1.4	7.1
11. Aconsejar	84.3	7.1	1.4	7.1
12. Apoyo	87.1	2.9	1.4	8.6
FORMACIÓN				
13. Enseñanza	81.4	10	1.4	7.1
14. Entrenamiento	85.7	5.7	1.4	7.1
INFORMACIÓN				
15. Información libre	88.6	0	1.4	10
EVALUACIÓN				
16. Seguimiento	87.1	2.9	1.4	8.6
OTRAS				
17. Otras	24.3	0	1.4	74.3

Del estudio de los datos presentados en la tabla anterior, se deduce que, prácticamente, la totalidad de los técnicos en orientación encuestados no utiliza, en ningún momento, dicho recurso en el desarrollo de las tareas propuestas. Prueba de ello son los elevados porcentajes de respuesta establecidos en la categoría N° 1 –*nunca*–.

A continuación, se presentan los resultados relativos al empleo del **Web-forum** en la puesta en práctica de las funciones de orientación.

Gráfico 56. Frecuencia de uso del Web forum en las funciones orientadoras (%)



Los resultados mostrados en el gráfico anterior reflejan que, prácticamente, la totalidad de los orientadores encuestados no utiliza el Web forum en el desarrollo de las funciones orientadoras.

A continuación, se presentan, de forma más detallada, los diferentes porcentajes de respuesta para cada una de las categorías establecidas.

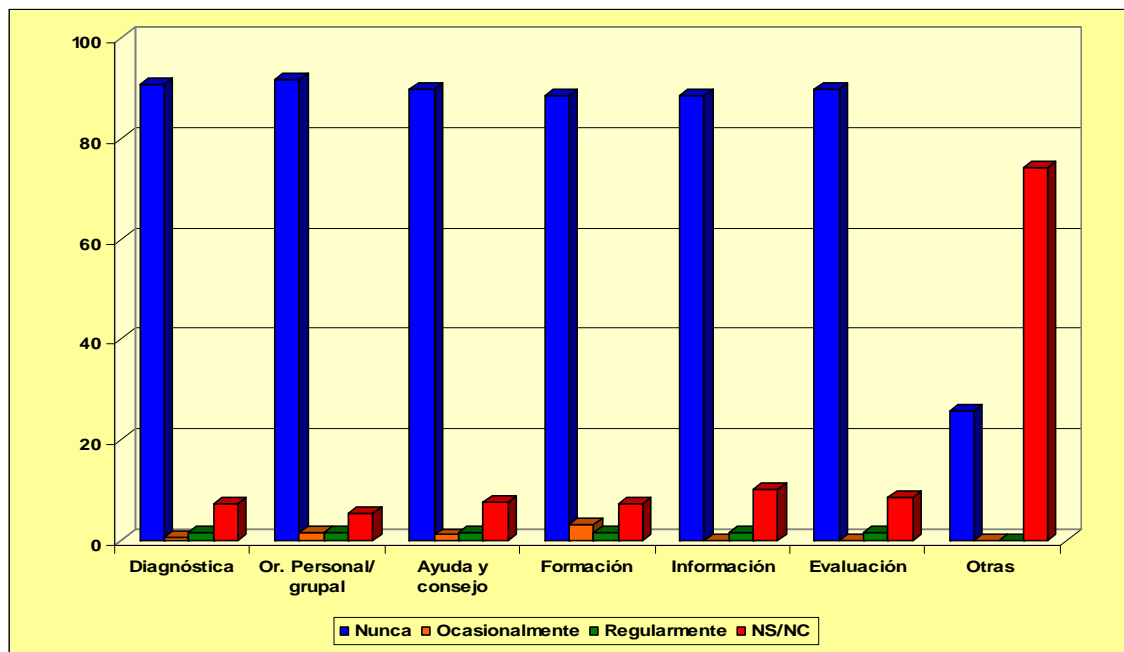
Tabla 37. Frecuencia de uso del Web forum en tareas de orientación

Listado de tareas (FEDORA)	WEB FORUM (%)			
	Nunca 1	Ocasionalmente 2	Regularmente 3	NS/NC
FUNCIÓN DIAGNÓSTICA				
1. Recogida de información	77.1	12.9	4.3	5.7
2. Facilitar autovaloración	85.7	4.3	2.9	7.1
3. Evaluación diagnóstica	87.1	4.3	1.4	7.1
4. Valoración referencial	90	0	2.9	7.1
5. Reclutamiento	90	0	1.4	8.6
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL				
6. Orientación individual a corto plazo	90	2.9	2.9	4.3
7. Orientación individual a largo plazo	90	2.9	2.9	4.3
8. Orientación grupal a corto plazo	85.7	5.7	2.9	5.7
9. Orientación grupal a largo plazo	85.7	5.7	2.9	5.7
AYUDA Y CONSEJO				
10. Facilitar autoayuda a los grupos	90	1.4	1.4	7.1
11. Aconsejar	84.3	5.7	2.9	7.1
12. Apoyo	85.7	2.9	2.9	8.6
FORMACIÓN				
13. Enseñanza	81.4	8.6	2.9	7.1
14. Entrenamiento	82.9	7.1	2.9	7.1
INFORMACIÓN				
15. Información libre	88.6	0	1.4	10
EVALUACIÓN				
16. Seguimiento	84.3	5.7	1.4	8.6
OTRAS				
17. Otras	24.3	0	1.4	74.3

De forma similar a lo reflejado en los datos referidos al uso del Chat en tareas propias del ámbito orientador, los mayores porcentajes de respuesta en lo que al Web forum se refiere se aglutinan en la categoría de respuesta N° 1 –*nunca*–, de donde se deduce que, prácticamente, los orientadores encuestados no emplean dicho recurso en el desarrollo y puesta en práctica de las tareas propias de su ámbito de intervención.

Finalmente, con el propósito de finalizar el análisis referido al uso de determinadas herramientas tecnológicas en el desarrollo de funciones y acciones de orientación, se presentan los datos relativos al uso de la **videoconferencia** en la puesta en práctica de dichos cometidos.

Gráfico 57. Frecuencia de uso de la videoconferencia en las funciones orientadoras (%)



De nuevo, los datos reflejados en el presente gráfico son muy similares a los presentados para otros recursos tecnológicos. En consecuencia, se puede afirmar que la videoconferencia tampoco es utilizada para llevar a cabo estos cometidos.

Tabla 38. Frecuencia de uso de la videoconferencia en tareas de orientación

Listado de tareas (FEDORA)	VIDEOCONFERENCIA (%)			
	Nunca 1	Ocasionalmente 2	Regularmente 3	NS/NC
FUNCIÓN DIAGNÓSTICA				
1. Recogida de información	90	2.9	1.4	5.7
2. Facilitar autovaloración	91.4	0	1.4	7.1
3. Evaluación diagnóstica	91.4	0	1.4	7.1
4. Valoración referencial	91.4	0	1.4	7.1
5. Reclutamiento	90	0	1.4	8.6
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL				
6. Orientación individual a corto plazo	94.3	0	1.4	4.3
7. Orientación individual a largo plazo	92.9	0	1.4	5.7
8. Orientación grupal a corto plazo	90	2.9	1.4	5.7
9. Orientación grupal a largo plazo	90	2.9	1.4	5.7
AYUDA Y CONSEJO				
10. Facilitar autoayuda a los grupos	91.4	0	1.4	7.1
11. Aconsejar	88.6	2.9	1.4	7.1
12. Apoyo	90	0	1.4	8.6
FORMACIÓN				
13. Enseñanza	88.6	2.9	1.4	7.1
14. Entrenamiento	88.6	2.9	1.4	7.1
INFORMACIÓN				
15. Información libre	88.6	0	1.4	10
EVALUACIÓN				
16. Seguimiento	90	0	1.4	8.6
OTRAS				
17. Otras	25.7	0	0	74.3

Nuevamente, la tabla anterior recoge datos muy similares a los presentados para otras herramientas, como por ejemplo el Chat y el Web-forum. En consecuencia, el uso que los técnicos en orientación hacen de la videoconferencia a la hora de llevar a cabo tareas de orientación es prácticamente inexistente. Como justificación a la realidad mostrada en el gráfico y tabla anterior, tomando como referente algunos de los datos presentados en páginas precedentes, los cuales reflejaban los recursos hardware y software disponibles en los servicios y/o centros de orientación, se puede afirmar que la mayoría de ellos disponen de aquellos instrumentos que conforman los sistemas informáticos básicos (impresora, fax, conexión a Internet, Correo electrónico, etc.), mientras que, sólo, un 11.4% del colectivo estudiado reconoce tener a su disposición los medios necesarios para hacer efectiva la utilización de la videoconferencia, por lo que estas sesiones no pueden generalizarse a la mayoría de sujetos que conforman la muestra.

Analizados los datos relativos al uso que el colectivo de orientadores encuestado hace de determinados recursos y herramientas TIC en el desarrollo de funciones y tareas de orientación, se sintetizan aquellos que presentan mayor relevancia:

- ✓ El teléfono es el instrumento más empleado, destacando los resultados referidos a la función de evaluación (2.33) e información (2.03), por lo que se puede considerar una herramienta utilizada regularmente en el desarrollo de tales cometidos.
- ✓ El correo electrónico apenas es empleado en el desarrollo de acciones de orientación, exceptuando las puntuaciones obtenidas en lo que a tareas de recogida de información se refiere.
- ✓ Recursos como el Chat, Web forum y videoconferencia presentan una escasa y/o nula incidencia en el desarrollo e implementación de las funciones y acciones orientadoras.
- ✓ El uso que los orientadores hacen en el desarrollo de su práctica profesional de determinadas herramientas tecnológicas es muy reducido.

Conocidos los diferentes resultados extraídos del análisis realizado, debemos preguntarnos acerca de la existencia de una auténtica integración de dichos recursos en el ámbito orientador, así como de un óptimo aprovechamiento de las múltiples potencialidades que ofrecen.

Con el propósito de responder a estos interrogantes, debe apuntarse, en primer lugar, que, prácticamente, la totalidad de sujetos que conforman la muestra tienen a su disposición los principales recursos que configuran los sistemas informáticos básicos. Algo totalmente contrario sucede con los medios necesarios para poner en marcha sesiones de videoconferencia, los cuales están a disposición del 11.4% de los orientadores, lo que justifica que, sólo, un colectivo muy reducido de profesionales puede realizar acciones de este tipo en los procesos de orientación.

En consecuencia, ¿qué uso se hace de aquellos recursos existentes en los servicios de orientación a disposición de los técnicos y que, según los datos presentados, no son

empleados en la implementación de las funciones y tareas de orientación?; ¿cuál es la finalidad del uso que estos profesionales hacen de los mismos?

Otro de los aspectos que debe tomarse en consideración se centra en los resultados obtenidos del análisis realizado sobre determinados ítems en páginas anteriores. Debe recordarse que, en un principio, algunos de los valores logrados reflejaban una muestra experimentada en el uso de las TIC, ya que el 91.5% de los sujetos reconocía emplear tales herramientas en su lugar de trabajo, al tiempo que un 70% afirmaba tener una experiencia en lo que respecta al empleo habitual de estos medios que oscilaba entre cuatro y más de diez años. Por tanto, partiendo de estos datos y de los obtenidos en el análisis llevado a cabo sobre los diferentes ítems que conforman la cuestión N° 19 (uso de determinadas herramientas TIC en el desarrollo de las funciones y tareas orientadoras), cabe preguntarse si el hecho de emplear el teléfono en el desarrollo de algunas acciones de orientación es suficiente para poder afirmar que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación son empleadas en la puesta en práctica de las funciones y tareas propias de su perfil profesional.

Con el propósito de ofrecer una respuesta fundamentada a los interrogantes formulados, se continúa con el análisis referido al uso que los orientadores profesionales hacen de las TIC en su práctica profesional.

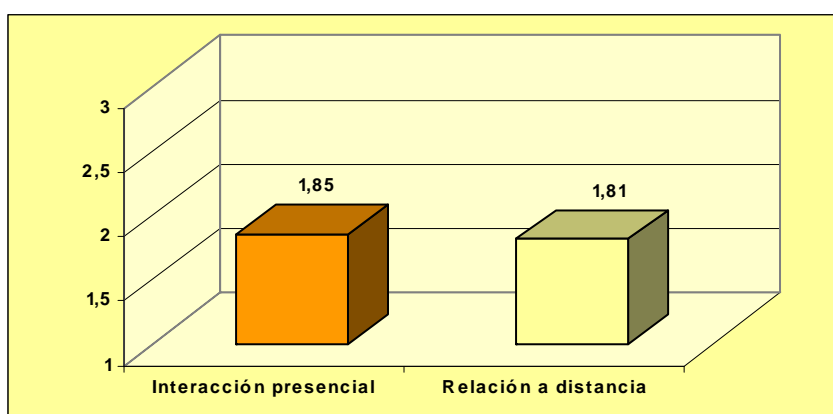
A lo largo del Capítulo 5 (Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Orientación Profesional), se han expuesto, de forma detallada, múltiples y diversas aplicaciones de dichas herramientas en el ámbito orientador. Siendo conscientes de los aspectos negativos que conlleva la integración y uso de tales medios en la acción orientadora, no debe olvidarse una de sus principales aportaciones, el establecimiento de una nueva forma de orientación basada en el concepto de “flexibilidad”, lo que implica una flexibilidad espacial y temporal de cara a interaccionar con los sujetos, enviar y recibir información y documentación; flexibilidad en lo que respecta al tipo de comunicación a establecer (sincrónica/ asincrónica); etc. En consecuencia, esta nueva forma de hacer orientación no sólo aumenta las posibilidades de acceso a enormes fuentes de información; servicios de mayor calidad y atención a mayor número de grupos destinatarios; sino que, también, favorece la implementación y desarrollo de acciones de orientación a distancia, conocidas bajo la denominación de e-orientación u orientación virtual.

En páginas anteriores, se ha analizado el uso que los orientadores hacen de determinadas herramientas (teléfono, correo electrónico, Chat, Web-forum y videoconferencia) en el desarrollo de las funciones y tareas orientadoras, siendo conscientes de que dichos recursos ofrecen grandes posibilidades de cara a favorecer la puesta en práctica de acciones de orientación a distancia.

A pesar de que los resultados obtenidos reflejan una escasa incidencia de tales medios en la implementación de estos cometidos, a continuación, se analiza el uso que se hace de las TIC en el desarrollo de funciones y tareas de orientación según el tipo de relación establecida entre técnico y usuario: presencial o a distancia.

A modo introductorio, en el siguiente gráfico, se presenta el promedio referido al empleo de los recursos tecnológicos en tareas de orientación presencial o a distancia.

Gráfico 58. Utilización de los recursos tecnológicos en tareas de orientación presencial y a distancia



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

La puntuación media obtenida en lo que respecta al uso que los técnicos en orientación hacen de las TIC en el desarrollo de acciones orientadoras de carácter presencial y a distancia es muy similar: 1.85 y 1.81, respectivamente. Ambas puntuaciones, a pesar de estar próximas al valor 2 –*uso ocasional*–, manifiestan, de nuevo, una escasa utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la puesta en práctica de tareas de orientación, independientemente de que éstas impliquen una interacción presencial y/o relación a distancia.

En la tabla siguiente, se presentan, de forma más detallada, los datos relativos al uso medio de las TIC en el desarrollo de las diferentes tareas de orientación en función del tipo de interacción establecida entre orientador y sujeto orientado.

Tabla 39. Uso de las TIC en tareas de orientación en función del tipo de relación establecida entre orientador y destinatario de la acción

TAREAS	INTERACCIÓN PRESENCIAL ENTRE ORIENTADOR Y DESTINATARIO	RELACIÓN A DISTANCIA ENTRE ORIENTADOR Y USUARIO
1. Recogida de información	2.30	2.25
2. Facilitar autovaloración	1.79	1.68
3. Evaluación diagnóstica	1.62	1.64
4. Valoración referencial	1.51	1.56
5. Reclutamiento	1.76	1.71
6. Orientación individual a corto plazo	2.19	2.06
7. Orientación individual a largo plazo	2.01	1.91
8. Orientación grupal a corto plazo	1.85	1.84
9. Orientación grupal a largo plazo	1.75	1.70
10. Facilitar autoayuda a los grupos	1.48	1.61
11. Aconsejar	2.16	2.03
12. Apoyo	1.96	1.82
13. Enseñanza	1.87	1.81
14. Entrenamiento	2.00	1.93
15. Información libre	1.98	1.97
16. Seguimiento	2.17	2.06
17. Otras	1.00	1.17
PUNTUACIÓN MEDIA	1.85	1.81

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Los resultados reflejados en la tabla anterior indican que las herramientas tecnológicas son empleadas con carácter ocasional en las relaciones presenciales y a distancia establecidas entre orientador y usuario para llevar a cabo tareas de recogida de información; orientación individual a corto plazo; seguimiento y tareas de consejo.

Complementariamente a éstas, por obtener puntuaciones muy próximas al valor 2 –*uso ocasional*–, debe destacarse el uso de las TIC en acciones de orientación individual a largo plazo; entrenamiento; información libre y apoyo, independientemente del tipo de relación –presencial o a distancia– que se establezca entre técnico y sujeto orientado.

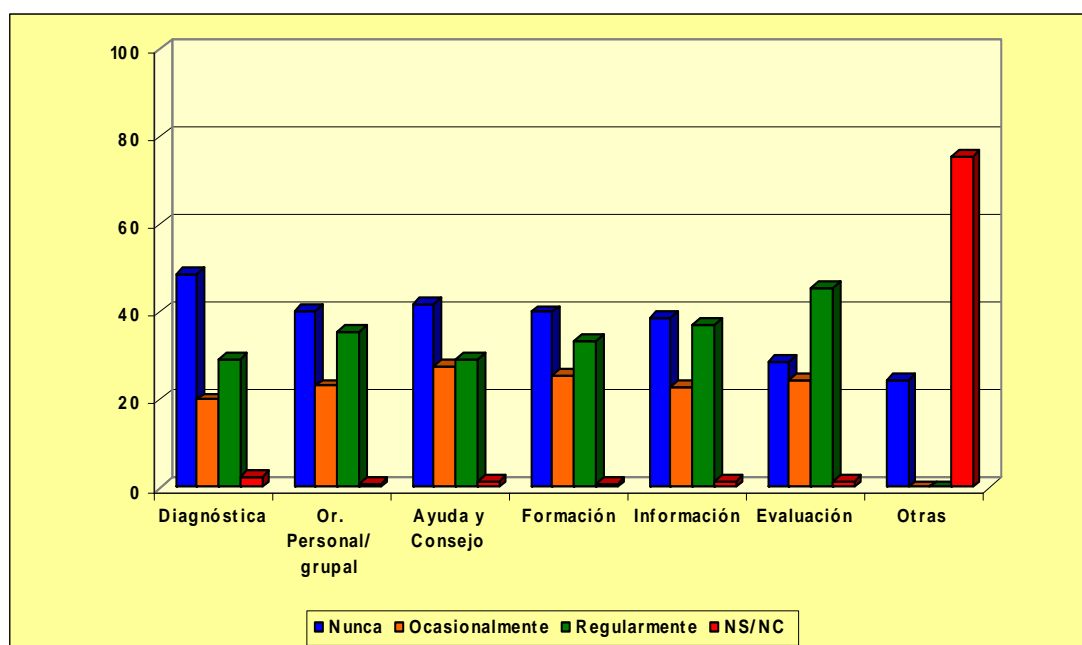
Con el propósito de ampliar los resultados mostrados en la tabla anterior, se presentan los valores obtenidos en el análisis referido a la frecuencia de uso de las TIC en el desarrollo de las funciones y acciones de orientación con carácter presencial y a distancia.

Tabla 40. Frecuencia media del uso de las TIC en las funciones orientadoras desarrolladas a través de interacciones presenciales (%)

FUNCIONES	Nunca 1	Ocasionalmente 2	Regularmente 3	NS/NC
DIAGNÓSTICA	48.58	20	29.14	2.3
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL	40.35	23.2	35.73	0.7
AYUDA Y CONSEJO	41.9	27.63	29.03	1.43
FORMACIÓN	40	25.7	33.6	0.7
INFORMACIÓN	38.6	22.9	37.1	1.4
EVALUACIÓN	28.6	24.3	45.7	1.4
OTRAS	24.3	0	0	75.7
PROMEDIO	37.47	20.53	30.04	11.95

A la vista de los datos reflejados en la tabla anterior, cabe apuntar que el 37.47% de la muestra encuestada no utiliza en ningún momento los recursos tecnológicos en el desarrollo de las funciones orientadoras. Sin embargo, deben resaltarse aquellos porcentajes concentrados en la categoría N° 3 *regularmente*-, ya que un porcentaje, en cierto modo significativo, sí los emplea en la puesta en práctica de tales cometidos.

Gráfico 59. Frecuencia de uso de las TIC en la implementación de funciones de orientación a través de relaciones presenciales (%)



De los datos presentados, se desprende, en líneas generales, que en torno al 40%-50% de los sujetos encuestados no hace uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de la función diagnóstica; de orientación personal/ grupal; ayuda y consejo; formación e información. Sin embargo, debe resaltarse, a un tiempo, que un 45.7% los emplea de forma regular en la implementación de la función evaluativa. Destaca, también, dentro de la categoría N° 3 *-regularmente-*, el porcentaje de orientadores que utiliza las TIC en la puesta en práctica de la función informativa (37.1%).

A continuación, se adjunta la siguiente tabla, en la que se presenta la frecuencia de uso de las TIC en el desarrollo de las diferentes tareas de orientación en las interacciones de carácter presencial establecidas entre orientador y destinatario de la acción.

Tabla 41. Frecuencia de uso de las TIC en la implementación de acciones de orientación a través de interacciones presenciales

TAREAS	INTERACCIÓN PRESENCIAL ENTRE ORIENTADOR Y DESTINATARIO (%)			
	1 Nunca	2 Ocasionalmente	3 Regularmente	NS/NC
1. Recogida de información	24.3	21.4	54.3	0
2. Facilitar autovaloración	45.7	25.7	25.7	2.9
3. Evaluación diagnóstica	58.6	18.6	21.4	1.4
4. Valoración referencial	62.9	18.6	15.7	2.9
5. Reclutamiento	51.4	15.7	28.6	4.3
6. Orientación individual a corto plazo	27.1	27.1	45.7	0
7. Orientación individual a largo plazo	34.3	30	35.7	0
8. Orientación grupal a corto plazo	47.1	18.6	32.9	1.4
9. Orientación grupal a largo plazo	52.9	17.1	28.6	1.4
10. Facilitar autoayuda a los grupos	64.3	18.6	14.3	2.9
11. Aconsejar	25.7	32.9	41.4	0
12. Apoyo	35.7	31.4	31.4	1.4
13. Enseñanza	45.7	21.4	32.9	0
14. Entrenamiento	34.3	30	34.3	1.4
15. Información libre	38.6	22.9	37.1	1.4
16. Seguimiento	28.6	24.3	45.7	1.4
17. Otras	24.3	0	0	75.7
PROMEDIO	41.26	22.02	30.92	5.79

En base a los resultados mostrados en la tabla anterior, se puede afirmar que las TIC se emplean de forma regular en las interacciones de carácter presencial establecidas entre técnico y destinatario de la acción para llevar a cabo tareas de recogida de información (54.3%); orientación individual a corto plazo (45.7%); seguimiento (45.7%) y tareas de

consejo (41.4%). Con puntuaciones inferiores, pero también significativas por el porcentaje de respuesta que obtienen en esta categoría –N° 3: *regularmente*-, destacan aquellas de información libre (37.1%); orientación individual a largo plazo (35.7%); de entrenamiento (34.3%); de orientación grupal a corto plazo (32.9%); de enseñanza (32.9%) y de apoyo (31.4%).

En el resto de tareas identificadas, los porcentajes de respuesta más elevados se concentran en la categoría N° 1 –*nunca*- (facilitar autoayuda a los grupos, 64.3%; valoración referencial, 62.9%; evaluación diagnóstica, 58.6%; orientación grupal a largo plazo, 52.9% y reclutamiento, 51.4%; entre otras), por lo que se está en condiciones de afirmar que el uso que estos profesionales realizan de las herramientas tecnológicas en determinadas acciones de orientación presencial es prácticamente nulo o inexistente.

Expuestos y analizados los datos anteriores, se presentan los siguientes resultados, referidos a la frecuencia media del uso de las TIC en la implementación de las funciones orientadoras a través de interacciones a distancia.

Tabla 42. Frecuencia media del uso de las TIC en las funciones orientadoras desarrolladas a través de interacciones a distancia

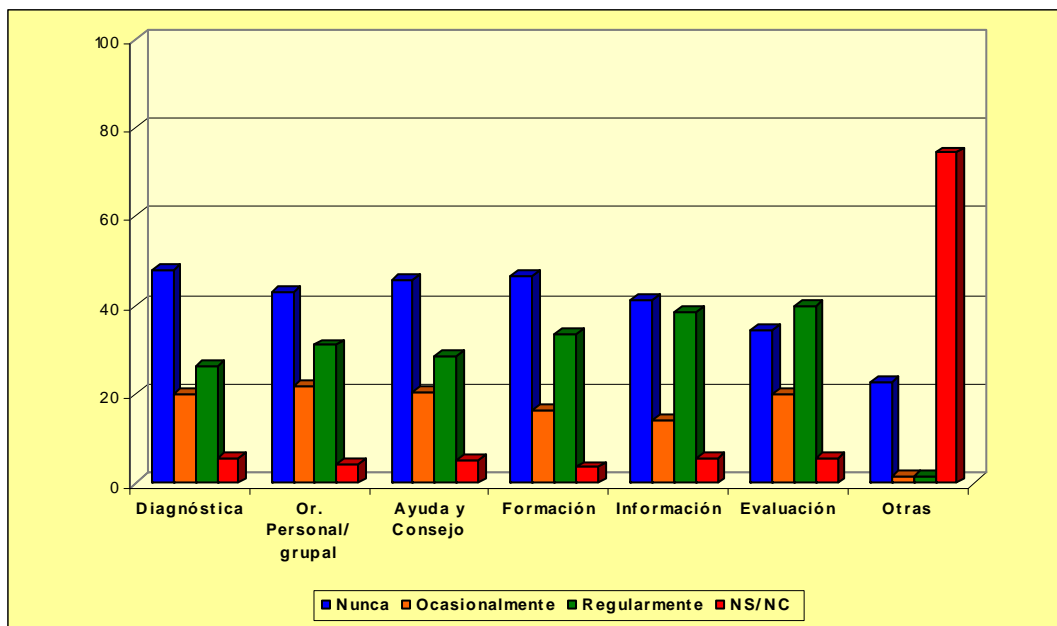
FUNCIONES	Nunca 1	Ocasionalmente 2	Regularmente 3	NS/NC
DIAGNÓSTICA	48.02	20.02	26.28	5.7
ORIENTACIÓN PERSONAL/ GRUPAL	42.85	21.78	31.05	4.3
AYUDA Y CONSEJO	45.7	20.47	28.57	5.23
FORMACIÓN	46.45	16.4	33.55	3.6
INFORMACIÓN	41.4	14.3	38.6	5.7
EVALUACIÓN	34.3	20	40	5.7
OTRAS	22.9	1.4	1.4	74.3
PROMEDIO	40.23	16.34	28.49	14.93

De forma muy similar a lo que acontecía al analizar la frecuencia media de uso de los medios tecnológicos en la implementación de las funciones orientadoras en interacciones presenciales, en aquellas establecidas a distancia, un 40.23% reconoce no emplear en ningún momento dichas herramientas. Igualmente, deben destacarse algunos de los porcentajes concentrados en la categoría de respuesta N° 3 –*regularmente*-, donde

un colectivo significativo de orientadores reconoce emplearlas de modo regular en el desarrollo de tales cometidos.

A continuación, con el propósito de representar los datos recogidos en la tabla anterior, se adjunta el siguiente gráfico.

Gráfico 60. Frecuencia de uso de las TIC en el desarrollo de las funciones de orientación a través de interacciones a distancia (%)



Tras la observación de los datos presentados en el gráfico anterior, se puede afirmar que, aproximadamente, alrededor del 40% de los sujetos encuestados no hace uso de las TIC en la puesta en práctica de la función diagnóstica; orientación personal/ grupal; ayuda y consejo; formativa e informativa. Por el contrario, deben destacarse otros resultados mucho más positivos: cerca del 40% de la muestra emplea regularmente las herramientas tecnológicas en el desarrollo de la función evaluativa e informativa.

A continuación, se adjunta la siguiente tabla, en la que se recogen las puntuaciones obtenidas en lo que respecta a la frecuencia de uso que los orientadores profesionales hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de cara a desarrollar tareas propias de su ámbito de intervención en las relaciones establecidas a distancia entre el responsable y usuario del servicio.

Tabla 43. Frecuencia de uso de las TIC en la implementación de acciones orientadoras a distancia

TAREAS	INTERACCIÓN A DISTANCIA ENTRE ORIENTADOR Y USUARIO (%)			
	1 Nunca	2 Ocasionalmente	3 Regularmente	NS/NC
1. Recogida de información	24.3	22.9	48.6	4.3
2. Facilitar autovaloración	50	24.3	20	5.7
3. Evaluación diagnóstica	54.3	20	20	5.7
4. Valoración referencial	58.6	18.6	17.1	5.7
5. Reclutamiento	52.9	14.3	25.7	7.1
6. Orientación individual a corto plazo	31.4	27.1	37.1	4.3
7. Orientación individual a largo plazo	40	24.3	31.4	4.3
8. Orientación grupal a corto plazo	47.1	17.1	31.4	4.3
9. Orientación grupal a largo plazo	52.9	18.6	24.3	4.3
10. Facilitar autoayuda a los grupos	57.1	17.1	20	5.7
11. Aconsejar	35.7	21.4	38.6	4.3
12. Apoyo	44.3	22.9	27.1	5.7
13. Enseñanza	48.6	17.1	30	4.3
14. Entrenamiento	44.3	15.7	37.1	2.9
15. Información libre	41.4	14.3	38.6	5.7
16. Seguimiento	34.3	20	40	5.7
17. Otras	22.9	1.4	1.4	74.3
PROMEDIO	43.53	18.65	28.73	9.08

En líneas generales, a la vista de los resultados mostrados, se constata que el uso que se hace de las TIC en el desarrollo de tareas de orientación a distancia es ligeramente inferior al apuntado en las acciones orientadoras de carácter presencial. Sin embargo, debe mencionarse que, entre el 35% y el 40% de los sujetos encuestados reconoce emplear, de forma regular, tales recursos en el desarrollo de las siguientes tareas: recogida de información (48.6%); seguimiento (40%); tareas de consejo (38.6%); información libre (38.6%); entrenamiento (37.1%) y orientación individual a corto plazo (37.1%).

Por otra parte, en lo que respecta al resto de tareas identificadas, la frecuencia de empleo de los recursos tecnológicos es prácticamente nula; es decir, apenas son utilizadas en la implementación y desarrollo de tales cometidos. Así lo avalan los porcentajes de respuesta acumulados en la categoría N° 1 –*nunca*–.

Analizados los datos relativos al uso que los técnicos en orientación hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la implementación de las funciones y tareas propias de su perfil profesional en base al tipo de interacción establecida –presencial y/o a distancia-, con el propósito de favorecer la comprensión de los mismos, se sintetizan aquellos de mayor relevancia:

- ✓ El uso de las TIC en el desarrollo de las funciones y acciones de orientación es ligeramente inferior en la modalidad de a distancia que en aquellas que exigen una relación presencial.
- ✓ Las herramientas tecnológicas son empleadas de forma ocasional en las tareas de recogida de información; orientación individual a corto plazo; seguimiento y consejo, independientemente de la tipología de interacción establecida.

Realizado este análisis, si partimos de los resultados obtenidos en el mismo y de los ítems referidos al empleo de determinadas herramientas TIC (teléfono, correo electrónico, Chat, Web-forum y videoconferencia) en el desarrollo de las funciones y tareas orientadoras, la incidencia de estos recursos es prácticamente inexistente, a excepción de actividades concretas, fundamentalmente, realizadas a través del teléfono (recogida de información, 2.46; tareas de seguimiento, 2.33; consejo, 2.12; orientación individual a corto plazo, 2.07 e información libre, 2.03), complementadas, en ocasiones, por el correo electrónico en lo que respecta al desarrollo de acciones de recogida de información (2.16). Por tanto, se puede afirmar que el uso de las TIC en procesos orientadores, ya sean estos de carácter presencial y/o a distancia, se limita a la utilización del teléfono, complementado, en ocasiones, con el correo electrónico. En consecuencia, las enormes y múltiples posibilidades que las TIC ofrecen en el ámbito orientador no son lo suficientemente utilizadas ni aprovechadas, consecuencia, quizás, de una falta de conocimientos al respecto, lo que implica, a un tiempo, la falta de competencias tecnológicas adecuadas.

A la vista de los resultados expuestos y de algunos de los presentados con anterioridad, debemos plantearnos si el uso que los orientadores hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación debe considerarse una auténtica integración de dichos recursos en el ámbito de intervención que nos ocupa o si, por el contrario, ha de percibirse como un soporte de apoyo más para llevar a cabo determinadas tareas.

No debe quedar en el olvido que, prácticamente, la totalidad de los servicios de orientación disponen de teléfono, así como de los principales instrumentos que conforman los sistemas informáticos básicos –ordenador, impresora, fax, conexión a Internet, etc.-, por lo que los técnicos que desarrollan en ellos su labor profesional no deben limitar el uso de los mismos al empleo de éste, así como, en ocasiones, al correo electrónico en la implementación de determinadas tareas orientadoras.

Son numerosos los recursos TIC disponibles en el momento actual. Sin embargo, el uso que se hace de estos en orientación queda reducido, prácticamente, al teléfono, el cual, aunque se considere Tecnología de la Información y de la Comunicación y nos ofrezca, en el momento actual, nuevas posibilidades, su uso más frecuente tiende a limitarse al establecimiento de comunicaciones a través de la línea telefónica.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el 91.5% de los técnicos encuestados reconoce emplear las TIC en su lugar de trabajo, mientras que un 70% posee una experiencia en el uso de las mismas que oscila entre 4 y más de 10 años. En base a esta realidad y a lo ya comentado, ¿puede considerarse suficiente el uso del teléfono en el desarrollo de determinadas tareas de orientación para afirmar que los profesionales del sector utilizan las herramientas tecnológicas en la puesta en marcha de su quehacer laboral?

Formulado el interrogante anterior, debemos plantearnos la finalidad de uso que este colectivo hace de las herramientas tecnológicas. Es necesario recordar, a un tiempo, el grado de familiaridad medio que los sujetos encuestados poseen sobre determinadas habilidades TIC: Generales (4.12); Procesador de Textos (4.07); Correo electrónico (4.05) y Habilidades de Internet/ Intranet (3.86), entre otras.

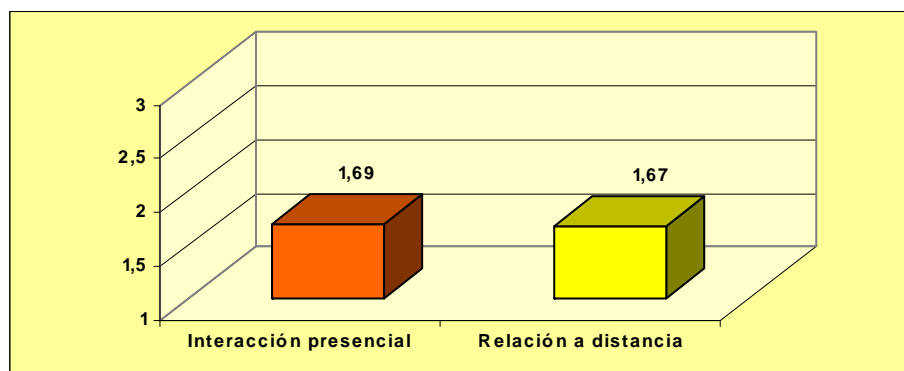
Tomando como referente la totalidad de datos presentados, todo parece indicar, en un principio, que estos medios (a excepción del teléfono y, en ocasiones, del correo electrónico) no son utilizados para llevar a cabo numerosas tareas de orientación, información y asesoramiento en las relaciones establecidas con carácter presencial y/o a distancia. No sería extraño, en consecuencia, pensar que el uso que se hace de alguno de ellos (correo electrónico y Chat, por ejemplo) se limita, en la mayor parte de los casos, además de su empleo en tareas puntuales, a un uso personal y no para realizar tareas propias del ámbito orientador, pudiendo ser, en consecuencia, empleadas para enviar o recibir mensajes, correos; para establecer comunicaciones en tiempo real con otros compañeros o, incluso, amigos y/o familiares, así como para la realización de tareas lúdicas y/o de entretenimiento.

Otro aspecto a destacar, tomando como referente los resultados referidos al uso de determinados recursos TIC en el desarrollo de tareas concretas de orientación, así como las puntuaciones referidas al grado de familiaridad con las diferentes tipologías de habilidades tecnológicas, se centra en que dichas herramientas parecen ser empleadas en la puesta en práctica de aquellas habilidades con las que los orientadores se encuentran más familiarizados, de donde se puede deducir que el uso que estos profesionales hacen de dichos medios en su práctica profesional tiene que ver, en cierta medida, con la implementación de habilidades generales y vinculadas con los procesadores de texto; correo electrónico e Internet; siendo menos utilizadas en aquéllas que presentan mayor complejidad y requieren mayor formación, como consecuencia de los déficits formativos que pueden existir al respecto.

Por tanto, todos estos aspectos hacen pensar, aunque no se pueda afirmar de forma concluyente, que las TIC son empleadas, en muchas ocasiones, para llevar a cabo las tradicionales funciones propias de la ofimática (por ejemplo, elaboración y realización de informes), para establecer comunicaciones o, incluso, para realizar, en alguna ocasión, actividades lúdicas o de entretenimiento, pudiendo ser estas acciones las que justifiquen el uso que un 91.5% de los orientadores encuestados reconoce hacer de las TIC en su lugar de trabajo.

Valorado el uso de las TIC en tareas de orientación, con carácter presencial y/o a distancia, se analiza, seguidamente, el empleo de éstas en función del grupo de destinatarios al que pertenece el sujeto orientado y en base al tipo de relación establecido entre técnico y usuario –presencial o a distancia-.

Gráfico 61. Utilización media de las TIC en la atención ofrecida a los destinatarios en base al tipo de interacción establecida.



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Los datos reflejados en el gráfico anterior muestran una situación muy similar en lo que respecta a la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la atención a los diferentes usuarios del servicio, independientemente de que se establezca una interacción presencial o a distancia.

En la tabla siguiente, se presentan los promedios del uso de estas herramientas con los diferentes grupos de destinatarios en base a la tipología de relación establecida.

Tabla 44. Uso medio de las TIC en función del grupo de destinatarios atendidos y de la tipología de relación establecida entre orientador y sujeto orientado

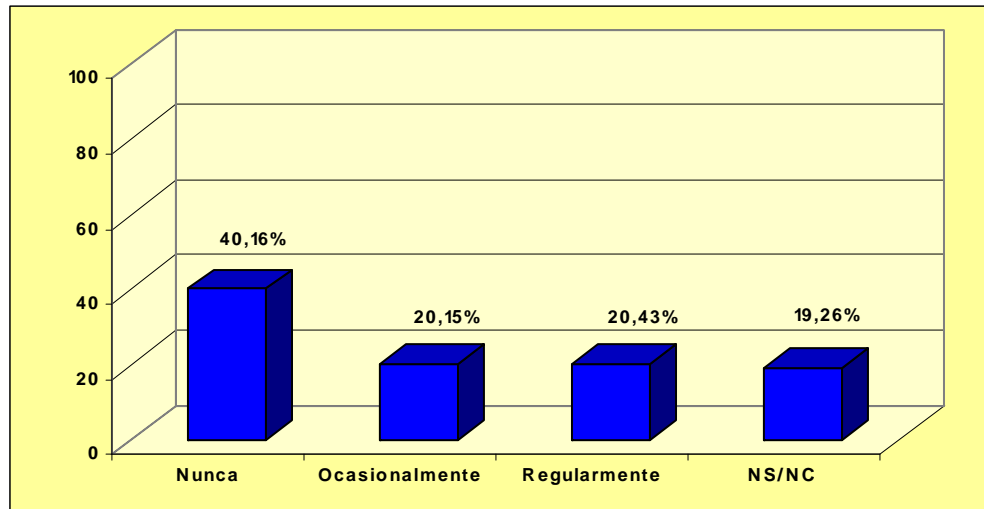
USO DE LAS TIC		
CLIENTES	INTERACCIÓN PRESENCIAL ENTRE ORIENTADOR Y DESTINATARIO	RELACIÓN A DISTANCIA ENTRE ORIENTADOR Y USUARIO
1. Otros agentes de Orientación	2.06	2.08
2. Adultos	1.79	1.80
3. Desempleados	1.97	1.90
4. Jóvenes (en el sistema educativo)	1.76	1.73
5. Jóvenes (fuera del sistema educativo)	1.76	1.72
6. Mujeres	1.87	1.85
7. Refugiados e inmigrantes clandestinos	1.73	1.70
8. Destinatarios marginados socialmente	1.48	1.40
9. Discapacitados (física o psíquicamente)	1.51	1.51
10. Otros (especificar)	1.00	1.00
PUNTUACIÓN MEDIA	1.69	1.67

(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

De acuerdo con los datos presentados en la tabla anterior, puede afirmarse que los orientadores emplean ocasionalmente las TIC (con valores muy próximos al 2 – *ocasionalmente*-), independientemente del tipo de relación establecida, con otros agentes de orientación, el colectivo de desempleados y mujeres.

A continuación, se realiza un análisis más detallado. Primeramente, en el siguiente gráfico, se presenta el porcentaje medio de respuestas ofrecido para cada categoría con el propósito de conocer la frecuencia media del uso que los orientadores hacen de las herramientas tecnológicas con los destinatarios del servicio en las interacciones presenciales.

Gráfico 62. Frecuencia media del uso de las TIC con los destinatarios en las interacciones presenciales



Del gráfico anterior, se desprende que, aproximadamente, el 40% de los sujetos encuestados no emplea nunca las TIC con los destinatarios de las interacciones establecidas a nivel presencial. Sólo, un 20.43% y un 20.15% hace uso de éstas de modo regular y ocasional, respectivamente.

La tabla siguiente recoge la frecuencia de uso de las TIC por los orientadores encuestados en las relaciones establecidas con carácter presencial en función del grupo de destinatarios atendido.

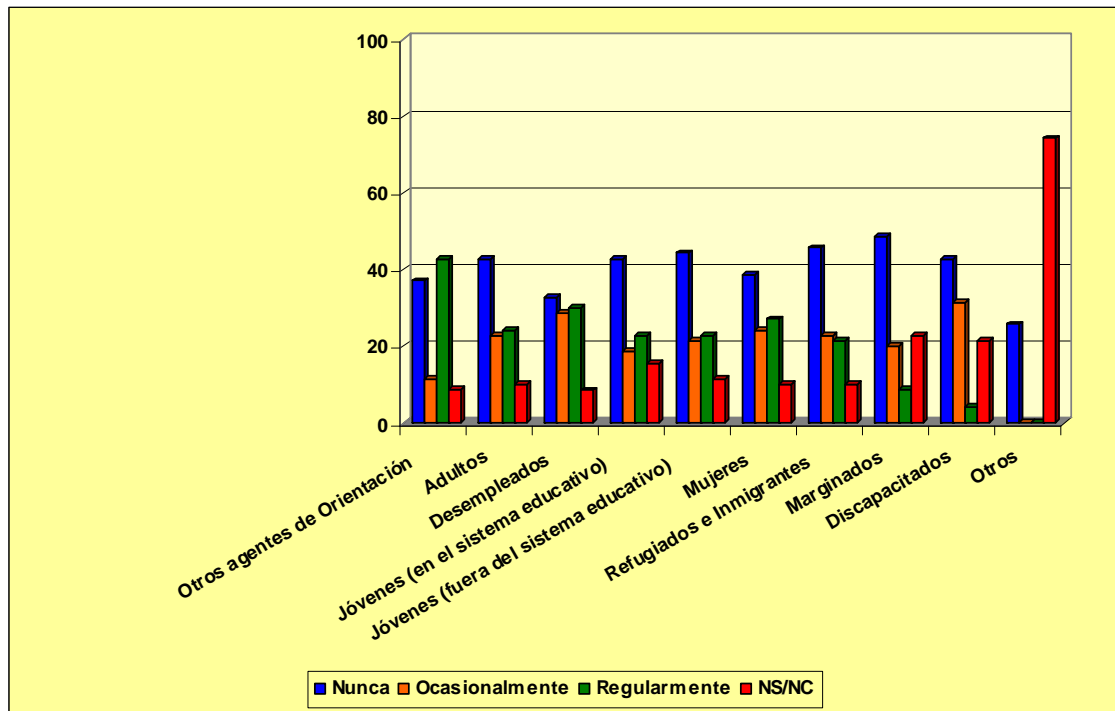
Tabla 45. Frecuencia de uso de las TIC por los orientadores en las relaciones de carácter presencial en función del colectivo de destinatarios atendido

USO DE LAS TIC				
CLIENTES	INTERACCIÓN PRESENCIAL ENTRE ORIENTADOR Y DESTINATARIO (%)			
	1 Nunca	2 Ocasionalmente	3 Regularmente	NS/NC
1. Otros agentes de Orientación	37.1	11.4	42.9	8.6
2. Adultos	42.9	22.9	24.2	10
3. Desempleados	32.9	28.6	30	8.5
4. Jóvenes (en el sistema educativo)	42.9	18.6	22.9	15.6
5. Jóvenes (fuera del sistema educativo)	44.3	21.4	22.9	11.4
6. Mujeres	38.6	24.3	27.1	10
7. Refugiados e inmigrantes clandestinos	45.7	22.9	21.4	10
8. Destinatarios marginados socialmente	48.6	20	8.6	22.8
9. Discapacitados (física o psíquicamente)	42.9	31.4	4.3	21.4
10. Otros (especificar)	25.7	0	0	74.3
PROMEDIO	40.16	20.15	20.43	19.26

Los datos ofrecidos reflejan que el 42.9% de los técnicos encuestados utiliza regularmente las TIC con otros agentes de orientación en aquellos procesos orientadores de carácter presencial. Por otra parte, en lo que respecta a los resultados obtenidos en relación al uso que los orientadores hacen de estas herramientas en las relaciones establecidas con los demás grupos de destinatarios, los mayores porcentajes de respuesta se aglutinan en la categoría N° 1 –*nunca*–, por lo que puede afirmarse que una parte muy importante de los sujetos que conforman la muestra no emplea dichos recursos en las relaciones de orientación presencial establecidas con el resto de clientes identificados.

A continuación, se adjunta un gráfico en el que se refleja la frecuencia de uso de las TIC como recurso a emplear con las diferentes tipologías de usuarios en las relaciones de carácter presencial.

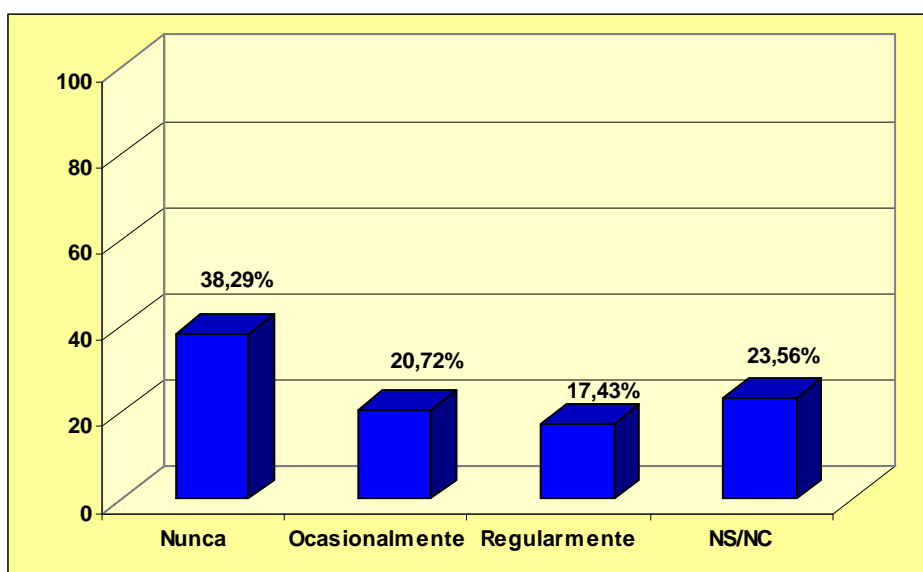
Gráfico 63. Frecuencia de uso de las TIC con los diferentes colectivos de destinatarios en las interacciones presenciales



De la observación y análisis del gráfico anterior, se deduce que, aproximadamente, entre el 40-50% de la muestra no emplea, en ninguna ocasión, los recursos tecnológicos con los diferentes destinatarios de las acciones orientadoras presenciales puestas en marcha. Sin embargo, debe destacarse que un 42.9% de los orientadores emplea las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, de forma regular, en las actuaciones llevadas a cabo con otros agentes de orientación.

Aclarado este aspecto, a continuación, se presentan los resultados referidos al uso de las TIC con los diferentes grupos de destinatarios en las acciones de orientación a distancia.

Gráfico 64. Frecuencia media del uso de las herramientas tecnológicas con los destinatarios en las relaciones a distancia



De forma muy similar al análisis realizado en lo que respecta al uso de las TIC con los destinatarios en las acciones de orientación presencial, en la modalidad a distancia, se constata que, prácticamente, el 40% de la muestra no emplea en ningún momento dichos recursos. Sólo, en torno a un 20%, reconoce hacer uso de las mismas de modo ocasional y regular.

A continuación, se adjunta una tabla con el propósito de dar a conocer la frecuencia de empleo de las herramientas tecnológicas en las relaciones a distancia en función del grupo de destinatarios atendido.

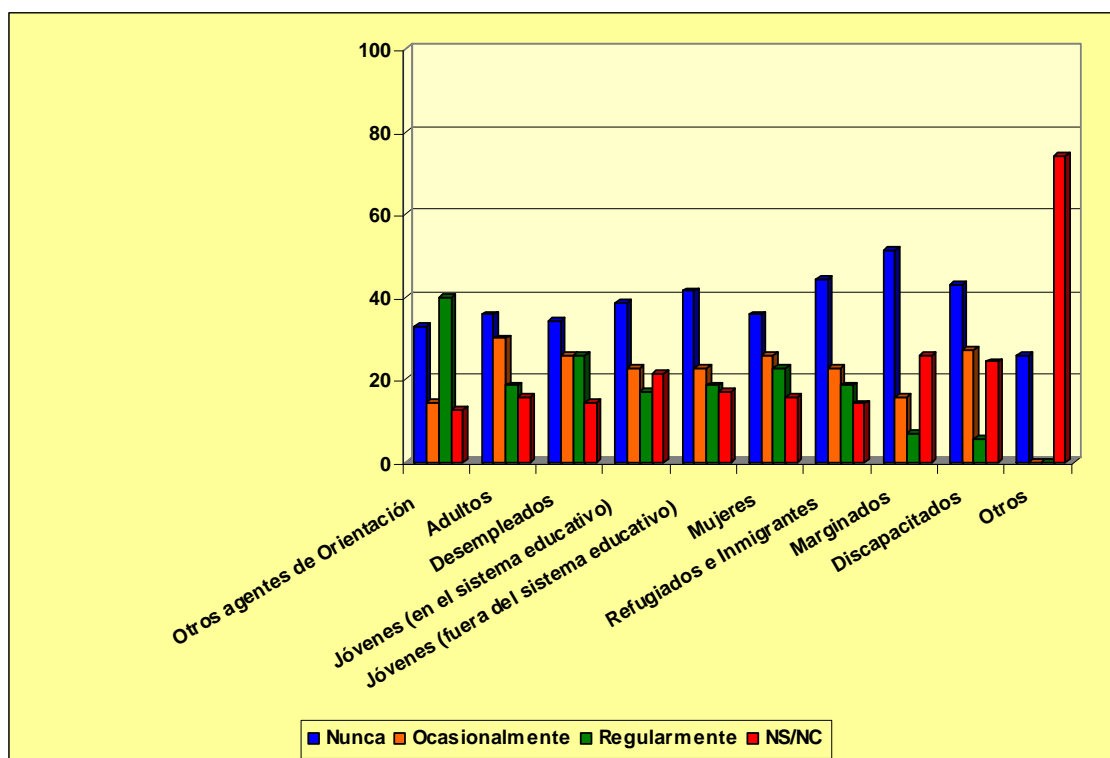
Tabla 46. Frecuencia de uso de las TIC por los orientadores en las interacciones a distancia en función de los grupos de destinatarios atendidos

USO DE LAS TIC				
CLIENTES	RELACIÓN A DISTANCIA ENTRE ORIENTADOR Y DESTINATARIO (%)			
	1 Nunca	2 Ocasionalmente	3 Regularmente	NS/NC
1. Otros agentes de Orientación	32.9	14.3	40	12.8
2. Adultos	35.7	30	18.6	15.7
3. Desempleados	34.3	25.7	25.7	14.3
4. Jóvenes (en el sistema educativo)	38.6	22.9	17.1	21.4
5. Jóvenes (fuera del sistema educativo)	41.4	22.9	18.6	17.1
6. Mujeres	35.7	25.7	22.9	15.7
7. Refugiados e inmigrantes clandestinos	44.3	22.9	18.6	14.2
8. Destinatarios marginados socialmente	51.4	15.7	7.1	25.8
9. Discapacitados (física o psíquicamente)	42.9	27.1	5.7	24.3
10. Otros (especificar)	25.7	0	0	74.3
PROMEDIO	38.29	20.72	17.43	23.56

Tomando como referente la tabla anterior, se puede afirmar que el 40% de los sujetos encuestados reconoce emplear regularmente las TIC en las relaciones a distancia establecidas con otros agentes de orientación. Mientras tanto, los mayores porcentajes de respuesta en lo que respecta al uso que se hace de las herramientas tecnológicas en los procesos de orientación a distancia llevados a cabo con el resto de colectivos se concentran en la categoría N° 1 –*nunca*–, a pesar de existir resultados en cierto modo significativos en otras categorías.

Con el propósito de clarificar todos estos datos, se presenta el siguiente gráfico.

Gráfico 65. Frecuencia de uso de las TIC con los diferentes colectivos de destinatarios en las interacciones a distancia



Basándonos en los datos presentados en el gráfico anterior, debe destacarse el uso ocasional que los profesionales encuestados hacen de los recursos tecnológicos en las interacciones a distancia establecidas con otros agentes del sector. Por otra parte, puede afirmarse que un porcentaje considerable de orientadores no emplea en ninguna ocasión las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en este tipo de interacciones con los demás colectivos de usuarios atendidos.

Tomando como referente estos resultados, así como la principal conclusión adoptada – uso de las TIC en el establecimiento de relaciones con otros agentes de orientación-, se está en condiciones de afirmar que dichos datos pueden apoyar, en cierto modo, la afirmación realizada en páginas anteriores, donde se establecía que el uso de las TIC – teléfono y correo electrónico, fundamentalmente- tendía a reducirse al envío y recepción de mensajes o correos, así como al establecimientos de comunicaciones, en tiempo real o en diferido, entre compañeros, pudiendo justificar, de este modo, el uso que el

colectivo de orientadores encuestado reconoce hacer de tales herramientas en su práctica profesional.

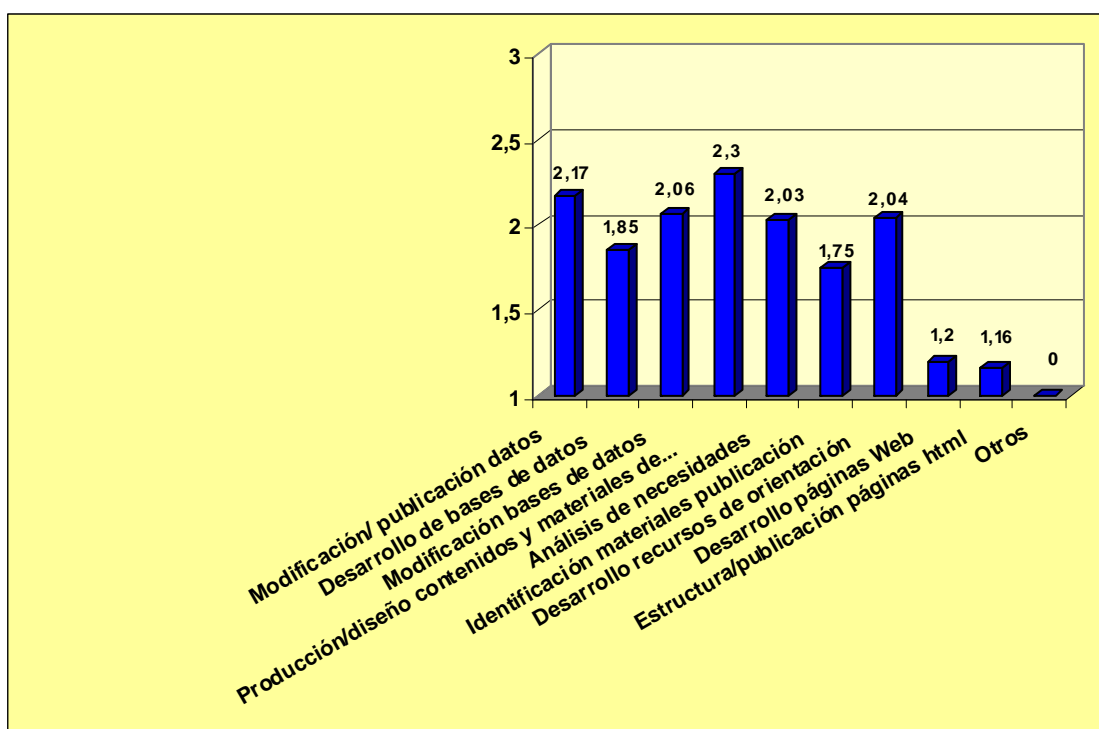
A modo de síntesis, se presentan los resultados más relevantes del presente bloque temático:

- ✓ La utilización media de las TIC en los procesos y acciones de orientación con los diferentes colectivos de destinatarios obtiene puntuaciones muy similares, independientemente del tipo de relación que se establezca: presencial (1.69) o a distancia (1.67).
- ✓ En torno al 40% de los orientadores emplea regularmente los recursos tecnológicos en las relaciones establecidas, a nivel presencial o a distancia, con otros agentes del sector.
- ✓ Un porcentaje considerable de los sujetos encuestados (en torno al 35-50%) no utiliza, en ningún momento, las herramientas TIC con el resto de colectivos atendidos en los servicios de orientación.
- ✓ El uso que los orientadores hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las interacciones presenciales o a distancia se limita, mayoritariamente, a otros agentes de orientación, en detrimento de aquellos otros colectivos que conforman los principales usuarios de los centros, instituciones y/o servicios del sector.

Finalmente, con el propósito de concluir el análisis referido al empleo de las TIC en orientación, se analiza el uso que sus profesionales hacen de las mismas en el desarrollo de contenidos y materiales específicos para este ámbito de intervención.

Como introducción, se presenta un gráfico en el que se refleja la utilización media que los orientadores hacen de los medios tecnológicos en la realización de este cometido.

Gráfico 66. Utilización de las herramientas tecnológicas en la elaboración de contenidos y materiales de orientación



(1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente)

Los resultados mostrados en el gráfico anterior reflejan que los orientadores encuestados emplean ocasionalmente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la producción/ diseño de contenidos y materiales de orientación (2.3); modificación/ publicación de datos (2.17); actualizaciones de bases de datos (2.06); desarrollo de recursos de orientación (2.04) y análisis de necesidades de sus destinatarios (2.03). Por el contrario, apenas se constata la utilización de estas herramientas en aquellas tareas relacionadas con el desarrollo de páginas Web (1.20) y la estructuración y publicación de páginas html (1.16).

Seguidamente, se presenta la frecuencia de uso, por parte de los orientadores, de las TIC en la realización de estas acciones.

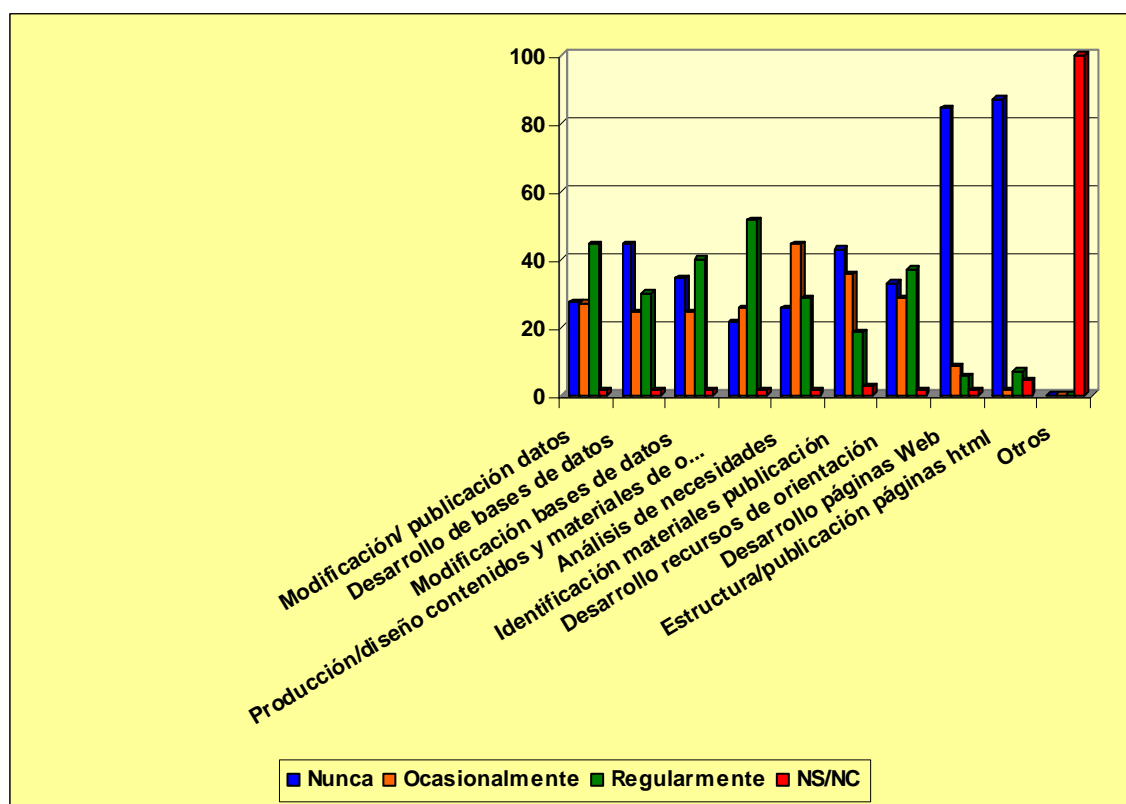
Tabla 47. Frecuencia de uso de las TIC en el desarrollo de contenidos y materiales de orientación

UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS Y MATERIALES DE ORIENTACIÓN (%)				
TAREAS	1 Nunca	2 Ocasionalmente	3 Regularmente	NS/NC
1. Modificación/ publicación de datos	27.2	27.1	44.3	1.4
2. Desarrollo de bases de datos	44.3	24.3	30	1.4
3. Modificación de bases de datos	34.3	24.3	40	1.4
4. Producción/ diseño de contenidos y materiales de orientación	21.5	25.7	51.4	1.4
5. Análisis de necesidades de los destinatarios	25.7	44.3	28.6	1.4
6. Identificación de materiales para publicación	42.9	35.7	18.6	2.8
7. Desarrollo de recursos de orientación (por ejemplo: tests, cuestionarios, Chat y foros temáticos)	32.9	28.6	37.1	1.4
8. Desarrollo de páginas Web	84.3	8.6	5.7	1.4
9. Estructura y publicación de páginas html	87.1	1.4	7.1	4.4
10. Otros (especificar)	---	---	---	100
PROMEDIO	40.02	22	26.28	11.7

De los resultados mostrados en la tabla anterior, deben destacarse aquellas tareas en las que los porcentajes de respuesta más elevados se concentran en la categoría N° 3, lo que supone que un colectivo importante de orientadores reconoce emplear, de forma regular, dichos recursos en la producción/ diseño de contenidos y materiales de orientación (51.4%); modificación/ publicación de datos (44.3%); actualización de bases de datos (40%) y desarrollo de recursos de orientación –por ejemplo, tests y cuestionarios- (37.1%).

Con el propósito de clarificar estos resultados, se adjunta el siguiente gráfico.

Gráfico 67. Frecuencia de uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de contenidos y materiales de orientación.



Tomando como referente los datos presentados en el gráfico anterior, debe destacarse el colectivo de orientadores (entre un 40-50%) que, de modo regular, emplea las herramientas tecnológicas en tareas como las siguientes: producción/ diseño de contenidos y materiales de orientación; modificación/ publicación de datos; actualizaciones de bases de datos y desarrollo de recursos de orientación.

Por otra parte, un 44.3% reconoce hacer uso de forma ocasional de dichos recursos en las tareas vinculadas con el análisis de necesidades de los usuarios del servicio.

En relación con el resto de tareas identificadas, cabe apuntar que las frecuencias más elevadas se localizan en la categoría N° 1 –nunca-, por lo que una parte muy importante del colectivo de orientadores no utiliza estas herramientas en la puesta en práctica de tales cometidos. Como ejemplo destacan, entre otros, los resultados obtenidos en la estructuración y publicación de páginas html y en el desarrollo de páginas Web, donde se obtienen los siguientes resultados: 87.1% y 84.3%, respectivamente.

En base a estos resultados, así como algunos otros presentados a lo largo del presente capítulo, es oportuno realizar algún comentario.

En primer lugar, cabe apuntar que algunas de las tareas cuyas puntuaciones superan el valor 2 –*uso ocasional*- pueden estar relacionadas con las habilidades con las que los orientadores se encuentran más familiarizados (por ejemplo, las de carácter general y las vinculadas con los procesadores de textos). Este aspecto podría justificar, en cierto modo, el uso que los orientadores hacen de las TIC en el desarrollo de las siguientes tareas: diseño de contenidos, materiales y recursos de orientación (folletos informativos; documentos de interés; modelos de técnicas de búsqueda de empleo –Currículum vitae, carta de presentación, etc.-; elaboración de cuestionarios para llevar a cabo el análisis de necesidades, fichas para realizar el seguimiento de sus destinatarios,...)

Por otra parte, debe destacarse el uso de las herramientas tecnológicas en actividades vinculadas con la modificación y publicación de datos, así como con la actualización de bases de datos. A pesar de que las habilidades relacionadas con este aspecto (2.92) no superen el valor medio establecido -3: *algo familiares*-, la realización de este tipo de tareas encuentra su justificación en una de las principales funciones a desarrollar por estos profesionales: introducción de nuevos demandantes de empleo, registro de ofertas y demandas, actualizaciones de currículums vitae, etc., así como la utilización del software específico que gestiona el servicio de orientación.

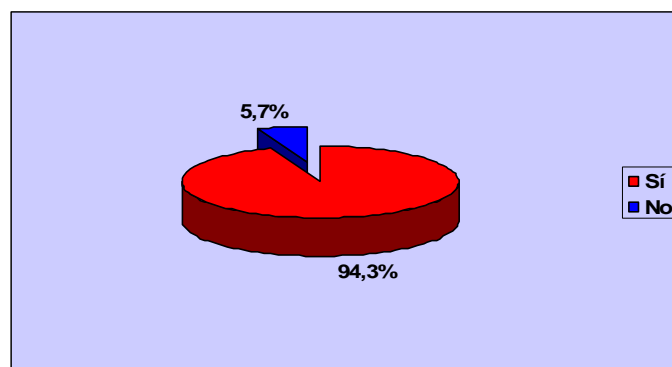
Finalmente, la existencia de determinadas acciones en las que los orientadores no emplean las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (desarrollo de páginas Web y estructuración/ publicación de páginas html) puede justificarse porque las habilidades requeridas para realizar dichos cometidos se caracterizan por una mayor complejidad y, en consecuencia, requieren mayor nivel de preparación y formación para lograr su adquisición. Por tanto, se constata de nuevo que la falta de formación, fundamentalmente, en lo que a las destrezas tecnológicas más complejas se refiere, condiciona, en cierta medida, el uso que los orientadores hacen de las TIC en el desarrollo y puesta en marcha de determinadas acciones.

A modo de resumen, tal y como se ha realizado a lo largo del presente capítulo, se presentan los resultados más relevantes de las cuestiones analizadas en el presente apartado. Estos son los siguientes:

- ✓ Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación son empleadas de forma ocasional en tareas referidas a la producción/ diseño/ desarrollo de materiales y contenidos de orientación; modificación/ publicación de datos; actualizaciones de bases de datos; desarrollo de recursos de orientación y análisis de necesidades.
- ✓ En aquellas otras tareas que implican mayor grado de complejidad, como la elaboración de páginas Web y estructuración/ publicación de páginas html, el uso que se hace de estos medios es prácticamente inexistente.

Analizado el uso que los orientadores hacen de las TIC en la puesta en práctica de su labor profesional, debe analizarse el ítem referido al interés de este colectivo por recibir formación orientada al desarrollo de habilidades y conocimientos tecnológicos. Al respecto, los resultados obtenidos son los que se presentan en el gráfico siguiente:

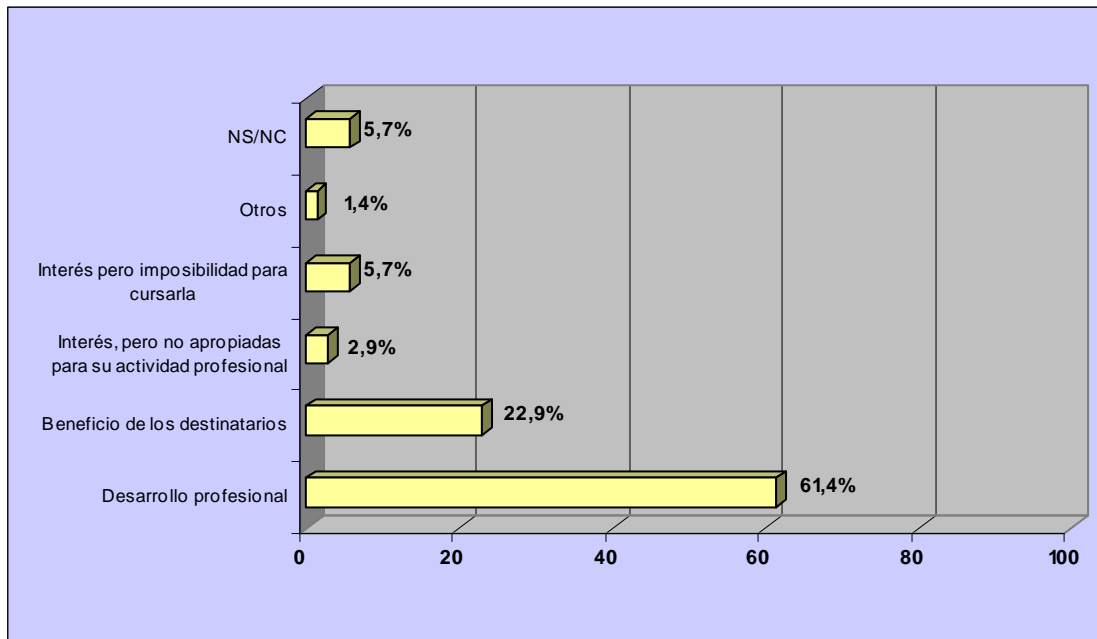
Gráfico 68. Interés por desarrollar habilidades y conocimientos en materia TIC



A la vista del gráfico anterior, puede afirmarse que, prácticamente, la totalidad de los sujetos muestran interés por realizar acciones formativas que favorezcan la adquisición de conocimientos y destrezas tecnológicas.

Al preguntarles por el motivo que justifica dicho interés, los resultados muestran lo siguiente:

Gráfico 69. Motivos justificativos del interés por adquirir conocimientos y destrezas teacnológicas

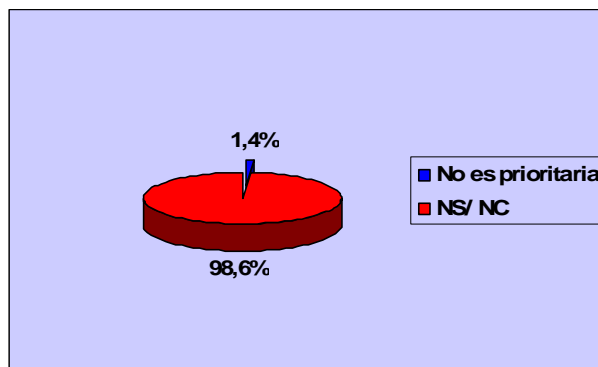


De los datos mostrados en el gráfico anterior, cabe destacar que cerca del 60% considera necesario cursar acciones formativas en materia TIC de cara a favorecer su desarrollo profesional. Igualmente, es preciso resaltar el 22.9% de los orientadores que consideran que dicha formación también tendrá repercusión en beneficio de los destinatarios del servicio.

A pesar de estos resultados, debe apuntarse que un 2.9% de los sujetos encuestados opina que las herramientas tecnológicas despiertan su interés personal pero las considera inapropiadas en el desarrollo de su labor profesional.

Otro aspecto a comentar se centra en el 5.7% de la muestra, quien reconoce su interés por realizar acciones formativas en esta materia, pero, aunque no especifica los motivos, señala la imposibilidad de llevarlas a cabo. En relación con este aspecto, se considera, desde un punto de vista personal, que algunos de esos obstáculos o barreras se centran, entre otros aspectos, en la sobrecarga de roles y funciones que han de desempeñar, en la carencia de incentivos, falta de medios y equipos adecuados, así como en la escasez de oferta formativa existente al respecto.

Gráfico 70. Motivos justificativos del no interés por adquirir conocimientos y destrezas TIC



En relación con el 5.7% de los orientadores que no demuestran interés por la realización de estas acciones, un 1.4% reconoce que esta formación no es de su prioridad, mientras que el 98.6% restante omite su respuesta.

Como síntesis, cabe apuntar que el 84.3% de los sujetos encuestados muestra interés por cursar acciones de formación en lo que a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere, considerando que éstas repercutirán en su desarrollo profesional (61.4%), así como en el de los destinatarios de los servicios de orientación en los que ejercen (22.9%).

Finalmente, antes de cerrar el análisis descriptivo, debemos apuntar que no se hace ningún comentario sobre el ítem en el que se ofrecía, al sujeto encuestado, la posibilidad de realizar algún comentario adicional, ya que la mayoría de ellos omiten su respuesta a dicha cuestión.

3.2. Análisis Cualitativo

Realizado el análisis descriptivo de la diversidad de información recopilada a través del cuestionario, debemos centrarnos en el análisis de aquella obtenida a través de la entrevista, otra de las técnicas empleadas en el proceso de recogida de datos en el presente trabajo de investigación.

Tal y como se comenta en el apartado correspondiente, el principal objetivo de la presente investigación se centra, en todo momento, en realizar un estudio descriptivo, con el fin de describir una realidad o fenómeno concreto, en este caso, el uso que los orientadores profesionales hacen de las herramientas tecnológicas.

Para esto, además de la información recopilada a través del cuestionario sobre las principales variables a estudiar, se llevaron a cabo cuatro entrevistas con expertos en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, así como con orientadores con el propósito de conocer sus opiniones en lo que respecta a una serie de cuestiones centradas, básicamente, en el nivel de utilización que estos profesionales hacen de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su quehacer laboral, en aspectos relacionados con la formación y en diversas perspectivas de cara a desarrollar futuros itinerarios formativos.

De este modo, se estaba en condiciones de obtener información cualitativa, que complementaría a aquella de carácter cuantitativo, obtenida a través del cuestionario empleado, favoreciendo, a un tiempo, la profundización en determinados aspectos ya abordados, así como una primera aproximación a la formación que el colectivo de orientadores posee en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere.

Los principales resultados obtenidos del análisis cualitativo constituyen el eje central del presente apartado.

De forma previa al comentario y reflexión que, desde una perspectiva personal, se realiza sobre los resultados obtenidos a través de este análisis, se adjunta una tabla en la que se identifican los principales aspectos identificados y comentados por todos y cada uno de los sujetos entrevistados (comunes), así como aquellos otros acerca de los cuales no existía un consenso unánime (diferenciales) para las diversas cuestiones formuladas en el desarrollo de las entrevistas realizadas.

Tabla 48. Aspectos comunes y diferenciales de las respuestas ofrecidas por los sujetos entrevistados a cada una de las preguntas formuladas

ASPECTOS PERSONALES Y PROFESIONALES	
1. Género: Tres sujetos de género masculino y uno femenino.	
2. Organización en la que desempeñan su labor profesional: <ul style="list-style-type: none">▪ --- <i>Nota: No se ofrece el nombre de las diferentes organizaciones con el fin de mantener el anonimato de los sujetos entrevistados.</i>	
3. Área(s) de experiencia: <ul style="list-style-type: none">▪ Orientación.▪ Tecnologías de la Información y de la Comunicación.	
4. Campo(s) profesional(es): <ul style="list-style-type: none">▪ Orientación y TIC.▪ Universidad.▪ Servicios de Orientación.	

USO DE LAS TIC		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
5. Disponibilidad de medios en los Servicios de Orientación para emplear las TIC como recurso en los procesos de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existencia de equipamiento técnico necesario para utilizar las TIC en las tareas de asesoramiento. ▪ Desigualdad de condiciones para el empleo de dichos recursos en función de la zona en la que se localice el servicio: rural o urbana. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de personal técnico especializado. ▪ Escasez de recursos tecnológicos a disposición de los usuarios del servicio.
6. Disponibilidad de equipamiento necesario para ofrecer, a través de las TIC, asesoramiento a distancia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuficiencias técnicas (escasez de recursos) para ofrecer asesoramiento a distancia. ▪ Mayor escasez en zonas rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bajos presupuestos. ▪ Escasa formación.

USO DE LAS TIC		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
<p>7. Uso de las TIC en la actualidad por los Orientadores en el desarrollo de su trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasa utilización. ▪ Papel concedido a las TIC prácticamente nulo. ▪ Uso de aplicaciones básicas y generales. ▪ Las páginas Web, el teléfono y el correo electrónico son recursos bastante empleados. ▪ Herramientas como la videoconferencia, Chat, news, SMS, blogs, etc. apenas son utilizados o son desconocidos para un amplio colectivo de orientadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalidad informativa y comunicativa: teléfono y principales componentes de los equipos informáticos actuales son los recursos más empleados. ▪ Correo electrónico como recurso de coordinación y comunicación entre orientadores y responsables del Servicio. ▪ Finalidad expositiva o formativa: retroproyector y cañón de vídeo. ▪ Uso de determinados programas software. ▪ Vídeo y cámara de vídeo apenas son empleados.

USO DE LAS TIC		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
8. Valoración de la experiencia adquirida.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia adquirida de forma autodidacta o mediante formación continua. ▪ Precaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ---
HABILIDADES		
9. Habilidades que han de poseer los orientadores para hacer uso de las TIC en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generales. ▪ Específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades como medio de trabajo. ▪ Habilidades como recurso de orientación. ▪ Identificación de diferentes habilidades.

HABILIDADES		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
10. Habilidades TIC de las que carecen los orientadores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son múltiples las habilidades que no poseen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especificidad de diversas habilidades.
11. Barreras que impiden u obstaculizan la adquisición de habilidades TIC por parte de los orientadores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuficiente formación. ▪ Falta de actualización y reciclaje. ▪ Escaso uso de las TIC. ▪ Actitud reticente de algunos profesionales de la orientación en considerar las habilidades TIC como parte integrante de su competencia general. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconocimiento y desinformación acerca de las TIC. ▪ Escasez de tiempo como consecuencia de las múltiples funciones orientadoras que ha de desarrollar este colectivo. ▪ Obstáculos, dificultades estructurales-organizativas de los centros.

HABILIDADES		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
12. Existencia, a nivel nacional, de planes de acción, políticas o cambios destinados a paliar o eliminar dichas dificultades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inexistencia de estas medidas. ▪ Mayor importancia e impulso en lo que respecta a la formación en TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejoras graduales en las dotaciones.
FORMACIÓN		
13. Formación existente para dotar a los orientadores de competencias TIC.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación inicial de los titulados no se caracteriza por el empleo de las TIC, ni por una incorporación generalizada de estos recursos. ▪ Formación continua insuficiente y referida al manejo general y elemental de dichas herramientas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ---

FORMACIÓN		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
14. Financiación y organización de las acciones formativas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A cargo de las Administraciones nacionales y autonómicas. ▪ De carácter privado (centros de formación, agentes sociales, entidades privadas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ---
15. Formación necesaria para dotar al colectivo de orientadores de las competencias tecnológicas necesarias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La correspondiente a un uso generalizado y avanzado de la totalidad de las TIC, así como del mayor número posible de aplicaciones y posibilidades que ofrecen. ▪ Formación en habilidades TIC como elemento integrante de los planes de estudio universitarios. ▪ Formación inicial: Actividades de carácter práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación en el empleo de programas específicos de orientación. ▪ Elaboración de materiales propios a través de las TIC. ▪ Formación basada en el desarrollo de destrezas no solo operativas, sino relacionadas con la reflexión y el análisis.

FORMACIÓN		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
<p>(Continuación)</p> <p>15. Formación necesaria para dotar al colectivo de orientadores de las competencias tecnológicas necesarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación continua: en el puesto de trabajo, a distancia, etc. ▪ Formación centrada en considerar las herramientas tecnológicas como medios de ayuda para ofrecer asesoramiento y orientación y no sólo como mero recurso tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ---
<p>16. Barreras u obstáculos que dificultan o impiden el desarrollo de este tipo de iniciativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de formación básica en TIC. ▪ Desinformación y falta de concienciación sobre la utilidad de las herramientas tecnológicas. ▪ Sobrecarga de trabajo, lo que dificulta el desarrollo de acciones formativas en el trabajo. ▪ Recelo y desconfianza. ▪ Actitudes negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cierta despreocupación por parte de la Administración en lo que respecta al desarrollo de competencias TIC en los profesionales de la orientación. ▪ Escasez de formación existente en este campo. ▪ Falta de motivación// Rutina. ▪ Carencia de incentivos. ▪ Escasez de medios.

FORMACIÓN		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
<p>17. Existencia de políticas nacionales, otros planes, acciones, etc. destinadas a favorecer la formación de los técnicos en Orientación en destrezas TIC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No consta, a nivel nacional, la existencia de medidas específicas al respecto. ▪ La mayoría de las Comunidades Autónomas llevan a cabo algún tipo de acción a través de políticas autonómicas, aunque no forman parte de planes específicos de formación para el conocimiento y manejo de las TIC en Orientación. ▪ Algunas asociaciones profesionales o entidades privadas convocan cursos específicos sobre las herramientas tecnológicas aplicadas en dicho ámbito de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ---

OTROS ASPECTOS DE INTERÉS		
DIMENSIONES	ASPECTOS COMUNES	ASPECTOS DIFERENCIALES
18. Existencia de algún otro aspecto que afecte al uso de las herramientas y recursos tecnológicos en Orientación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ --- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultad de hacer compatible la utilización de las herramientas tecnológicas con el carácter humano que requiere la actividad orientadora. ▪ Importantes lagunas en la formación tecnológico-práctica de los orientadores.
19. Comentarios adicionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ --- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de fuertes inversiones económicas. ▪ Existencia de problemas organizativos. ▪ Necesidad de una formación inicial y continua adecuada para no generar orientadores “analfabetos tecnológicos funcionales”.

Identificados los aspectos comunes y diferenciales para cada una de las preguntas formuladas, son varios los aspectos que deben comentarse.

Primeramente, han de mencionarse algunas de las cuestiones relativas al perfil personal y profesional. De los cuatro sujetos entrevistados, uno de ellos es mujer, mientras que los tres restantes son hombres. En relación con sus áreas de experiencia, dos de ellos desenvuelven su labor profesional en Servicios de Orientación, mientras que los dos restantes pertenecen al ámbito de la Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, representándose, en consecuencia, la totalidad de las categorías identificadas en el momento de llevar a cabo el proceso de selección de los sujetos a entrevistar. Los campos profesionales en los que desarrollan su labor profesional son Orientación, TIC y Universidad.

Mencionados estos aspectos, el siguiente bloque temático se centra en el uso que los orientadores hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Debe recordarse que el principal objetivo consiste en obtener información sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos en los Servicios de Orientación de cara a implementar acciones de asesoramiento de carácter presencial y/o a distancia y sobre la utilización que este colectivo hace de las herramientas TIC en el desarrollo de su labor profesional.

En lo que respecta a los aspectos mencionados en el párrafo anterior, destaca lo siguiente:

Los sujetos entrevistados consideran que los orientadores disponen de los medios tecnológicos adecuados para llevar a cabo acciones de orientación presencial, contrariamente a lo que sucede en relación con aquéllas que deberían realizarse a distancia, para las que existe una escasez de medios y recursos considerable, lo que dificulta la puesta en práctica de este tipo de iniciativas. Al respecto, el técnico 1 apunta que *“los servicios de orientación no están dotados técnicamente para hacer uso de las TIC en la puesta en práctica de las acciones de orientación a distancia, ya que carecen de herramientas básicas como la videoconferencia, Chat, news o SMS”*.

En relación con este aspecto, los datos obtenidos en el análisis cuantitativo constatan la presencia masiva de los principales componentes de los equipos informáticos actuales, en detrimento de otros, como es el caso de aquellos necesarios para llevar a cabo sesiones de videoconferencia, disponibles, sólo, en el 11.4% de los centros y/o servicios de orientación. Sin embargo, este aspecto no justifica siempre la ausencia de empleo de las TIC, ya que, según los sujetos entrevistados y los datos obtenidos en el análisis

cuantitativo, algunos de los recursos no empleados por los orientadores, como es el caso del vídeo, se encuentran disponibles en más de la mitad de los centros y/o servicios de orientación. Concretamente, este recurso está presente en el 55.7% de las instituciones dedicadas al desarrollo de este tipo de cometidos.

Por otra parte, todos ellos coinciden en señalar la desigualdad existente en lo que respecta a la existencia de recursos tecnológicos en los servicios de orientación en función de la ubicación del centro y/o institución. Es preciso mencionar que la totalidad de sujetos entrevistados señalan que, en las zonas rurales, la precariedad se agudiza, ya que cuentan con menor cobertura, mayores dificultades de acceso a Internet, etc. Como ejemplificación de esta afirmación, se ofrece la respuesta ofrecida por el técnico 2: *“no se cuenta con equipos necesarios para proporcionar asesoramiento a distancia, tanto en las zonas rurales como en las urbanas, aunque en el ámbito rural la problemática se agudiza, ya que el acceso a determinadas herramientas es más limitado, presentando mayores dificultades”*.

Complementariamente a estos aspectos, el experto A destaca la falta de recursos tecnológicos a disposición de los usuarios, así como la falta de personal técnico especializado, *“cuya principal misión consista en subsanar o paliar cualquier dificultad que pueda surgir en relación con estas herramientas, consecuencia, todo ello, de los bajos presupuestos y la escasa formación existente al respecto”*.

Retomando el tema referido a la falta de recursos a disposición de los usuarios, cabe apuntar que este aspecto ya se constataba en el análisis cuantitativo realizado en páginas anteriores, donde los datos reflejan una reducción significativa de los recursos que los usuarios del servicio tienen a su disposición en comparación con el colectivo de orientadores. Los siguientes valores corroboran la afirmación anterior: Prácticamente, la totalidad de los orientadores encuestados posee ordenador personal e impresora (98.6%), así como conexión a la Red (91.4%), mientras que, sólo, el 40% de los usuarios puede acceder a Internet, un 25.7% tiene a su disposición un ordenador personal y un 24.3% una impresora, considerados todos ellos recursos básicos en la sociedad actual.

En relación con el uso que los orientadores hacen, en el momento actual, de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de su trabajo, los sujetos entrevistados ofrecen las siguientes respuestas: *“precario; “muy pobre”; “escaso” y “se utilizan poco”*.

En consecuencia, se confirma que el uso que hacen de las mismas es reducido, ya que, fundamentalmente, se centra en la utilización de las aplicaciones básicas y generales que los recursos tecnológicos ofrecen, en detrimento de otros menos utilizados, como por ejemplo, el Chat, videoconferencia, SMS, news, blogs, etc. En relación con este aspecto, cabe apuntar la respuesta ofrecida por el experto A, quien considera que el uso de las herramientas TIC se limita a la *“utilización del retroproyector y cañón de vídeo llegado el momento de implementar acciones formativas y/o expositivas, así como al empleo de diferentes programas software para el desarrollo de determinadas tareas”*.

Destaca, también, el uso de las páginas Web, los principales componentes de los equipos informáticos actuales, así como el teléfono y el correo electrónico en la realización de tareas de carácter informativo y comunicativo, y no como medio de ayuda en el proceso orientador.

Al respecto, deben resaltarse algunos de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo, donde se refleja que el mayor uso que se hace del teléfono se centra en el desarrollo de tareas de corte informativo, ya que el 62.9% de los orientadores reconoce emplearlo para llevar a cabo este cometido. Complementariamente, el correo electrónico es otro de los recursos más empleados, ya que un 42.9% lo utiliza regularmente en tareas de recogida de información.

Por otra parte, el análisis del grado de familiaridad con las habilidades tecnológicas referidas al correo electrónico, desvela que el 80% de los encuestados está muy familiarizado con las destrezas básicas vinculadas a esta herramienta (leer, contestar, recibir mensajes) y con aquella referida a adjuntar archivos.

Por tanto, se constata que el uso que los orientadores hacen de las TIC es muy reducido, limitándose, mayoritariamente, al teléfono y al correo electrónico en el desarrollo de tareas informativas.

En base a esto, deben resaltarse los resultados obtenidos al analizar el grado de familiaridad que los orientadores encuestados poseen con las diferentes habilidades TIC. En relación con este aspecto, destacan los valores logrados por las habilidades generales (4.12), en donde las puntuaciones referidas al uso de los principales elementos hardware (impresora, disquete, ratón,...) superan, en muchas ocasiones, el valor 4, por lo que se pueden considerar bastante familiares para el colectivo encuestado. Resultados similares se obtienen en aquellas referidas al uso de procesadores de texto (4.07), correo electrónico (4.05) e Internet/ Intranet (3.86).

La totalidad de puntuaciones reflejadas en lo que respecta a las habilidades mencionadas en el párrafo anterior implica un adecuado grado de familiaridad con las mismas, pero, sin embargo, no deben olvidarse los valores alcanzados por aquéllas que entrañan mayor nivel de complejidad: entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador y usuario (1.86 y 2.76, respectivamente), gráficos (2.21), bases de datos (2.92), etc., todos ellos inferiores al valor medio establecido. En consecuencia, tal y como se apuntaba en su momento, todo parece indicar que los orientadores hacen uso de aquellas habilidades con las que poseen mayor familiaridad, concretamente, con las que entrañan menor grado de dificultad. Por otra parte, deben tomarse en consideración otros aspectos. En primer lugar, un 54.3% de la muestra reconoce hacer uso de las TIC en tareas de recogida de información dentro de las acciones de orientación presencial, mientras que un 48.6% las emplea en tareas idénticas pero en aquéllas desarrolladas a distancia.

En segundo lugar, atendiendo a los grupos de destinatarios con los que los orientadores hacen uso de las herramientas tecnológicas, cabe apuntar que un 42.9% las usa regularmente con otros agentes de orientación en los procesos de carácter presencial, mientras que un 40% las emplea de modo regular en las relaciones establecidas a distancia con otros profesionales del sector. Por tanto, el uso que se hace de las TIC en el establecimiento de relaciones presenciales y/o a distancia con los diferentes grupos de destinatarios se limita, mayoritariamente, al empleo de dichos recursos con otros agentes de orientación, en detrimento del resto de grupos, los cuales conforman las principales tipologías de usuarios a atender por los servicios de orientación.

Tomando como referente los datos expuestos, los cuales reflejan una escasa utilización de las TIC en orientación, debe destacarse que, en el análisis cuantitativo, un 91.5% de los encuestados reconocía emplear tales herramientas en su lugar de trabajo, aspecto que nos llevaba a plantear la finalidad de uso de dichos recursos. Al respecto, se formulaba la posibilidad de que los orientadores empleasen estos instrumentos, por ejemplo el correo electrónico, para un uso personal, limitándose a enviar o recibir mensajes, establecer comunicaciones con otros compañeros, amigos y/o familiares, aspecto que, en cierto modo, se corrobora cuando el experto B afirma que *“la utilización del correo electrónico se reduce a un uso de coordinación y comunicación entre orientadores, responsables del servicio o demás agentes implicados.”*

En base a los datos obtenidos, a través del análisis cuantitativo y cualitativo, se deduce que una de las principales aplicaciones de las TIC en orientación se centra en el

desarrollo de tareas de carácter informativo y en el establecimiento de comunicaciones entre profesionales y otras instituciones, lo cual puede desvelar, independientemente de las tareas de información, orientación y asesoramiento que se lleven a cabo a través de estos medios, la existencia de un posible uso de carácter mucho más personal. Probablemente, este uso, junto al vinculado con el desarrollo de tareas informativas, los cuales deben considerarse restringidos si se tienen en cuenta las enormes y múltiples posibilidades que las herramientas tecnológicas ofrecen, pueden justificar el empleo que un 91.5% de los orientadores reconoce hacer de estos recursos en el desarrollo de su labor profesional, independientemente de la finalidad orientadora que tenga dicha utilización.

Expuestos, en líneas generales, los principales aspectos relativos a los recursos tecnológicos disponibles en los Servicios de Orientación y al empleo que de ellos hacen los orientadores, cabe apuntar que los sujetos entrevistados valoran la experiencia adquirida por este colectivo como precaria, puesto que se basa, mayoritariamente, en su capacidad autodidacta, puesto que, según el orientador 2 *“la formación inicial o continua en lo que a las TIC se refiere es escasa, alejada de la realidad y circunscrita, normalmente, a cursos breves de formación relacionados, básicamente, con el manejo del programa informático empleado para la gestión y codificación de currículums y los datos resultantes de las entrevistas realizadas”*.

Expuestos los principales resultados obtenidos en el presente bloque temático, cabe destacar los siguientes por la relevancia que presentan.

Cuadro 32. Principales aspectos sobre el uso de las TIC

- Dotación de recursos necesarios para implementar acciones de orientación presenciales.
- Desigualdad de medios en función de la ubicación del centro y/o servicio de orientación: zona rural o urbana.
- Escasez de instrumentos a disposición de los sujetos orientados.
- Reducido uso de las TIC en el desarrollo de acciones de orientación. Normalmente, se limita al uso de determinadas herramientas en tareas de corte informativo.
- Escasa experiencia en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, reducida a la capacidad autodidacta de los técnicos en orientación.

Mencionados estos aspectos, el siguiente bloque de contenidos abordado en las entrevistas se centra en las destrezas tecnológicas que los orientadores han de poseer para emplear estas herramientas en su práctica laboral; las habilidades que, a pesar de ser consideradas básicas e imprescindibles, no poseen; las barreras u obstáculos que dificultan la adquisición de dichas habilidades y los planes de acción o políticas existentes a nivel nacional, cuyo propósito básico se centra en paliar tales dificultades. En base a estos aspectos, deben destacarse las siguientes cuestiones:

En cuanto a las habilidades que este colectivo de profesionales ha de poseer para poder hacer uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo y puesta en práctica de su trabajo, se apunta la necesidad de adquirir destrezas generales, complementadas con otras de carácter mucho más específico.

Profundizando en el tema de las habilidades, el experto A menciona *“la importancia de que los orientadores adquieran destrezas que favorezcan el uso de las TIC como medio de trabajo, de ayuda para proporcionar orientación (las relacionadas con el manejo del sistema operativo y las diferentes aplicaciones –procesador de textos, hojas de cálculo, bases de datos, programas específicos, etc.- que los equipos informáticos actuales nos ofrecen), complementándose con aquellas otras que favorezcan el empleo de estas herramientas como recurso orientador (facilitarán, entre otros aspectos, el dominio y manejo de programas informáticos específicos de orientación, la búsqueda de información y la elaboración de materiales propios –páginas Web, pruebas psicotécnicas, por ejemplo-)”*.

Estar en posesión de habilidades generales y específicas, como medio de trabajo y como recurso de orientación, favorecerá, en el orientador, un mayor conocimiento y una utilización creativa y crítica de los diferentes recursos tecnológicos existentes, no perdiendo de vista que el uso que se haga de los mismos deberá llevarse a cabo desde una perspectiva formativa ya que, en múltiples ocasiones, el empleo de estos se ciñe a un cambio en la metodología de trabajo sin conocer realmente qué ofrecen y para qué se emplean.

La totalidad de sujetos entrevistados reconoce la existencia de una enorme carencia en lo que respecta a habilidades y destrezas tecnológicas. Al respecto, las respuestas ofrecidas son las siguientes: El técnico 1 afirma que las habilidades de las que carecen son *“las referidas al empleo de la videoconferencia, diseño y creación de páginas Web, hojas de cálculo y diseño gráfico”*. Por su parte, el orientador 2 apunta *“el acceso a Internet, búsqueda de información, manejo del Chat y elaboración de presentaciones”*.

Los expertos también apuntan algunas habilidades no presentes en el bagaje competencial de los agentes de orientación. El experto A afirma que *“no poseen información ni conocimientos sobre las potencialidades y aplicaciones que cada una de ellas ofrece, lo que dificulta la elaboración, a través de estas herramientas, de materiales de orientación”*, mientras que el experto B reconoce *“la falta de una actitud positiva, crítica y buena disposición para hacer uso de las mismas”*.

En relación con todas estas habilidades, identificadas como aquéllas que los orientadores no poseen, debe apuntarse que, en el análisis realizado en torno al grado de familiaridad con las diferentes destrezas tecnológicas, algunas de ellas sí aparecen como poco familiares y, en consecuencia, adquiridas e interiorizadas por un reducido número de profesionales. Éstas hacen referencia a aquéllas vinculadas con los gráficos (2.21), participación y moderación de una sesión de videoconferencia (2.31 y 1.97, respectivamente), así como diseño y creación de páginas Web (1.99).

Por el contrario, algunas de las habilidades que, según los orientadores entrevistados, no se han adquirido, en el análisis cuantitativo, alcanzan puntuaciones significativas: usar buscadores (4.44), bajar información (4.21), elaboración de presentaciones simples y complejas (4.01 y 3.06, respectivamente), hojas de cálculo (3.44) y manejo del Chat (3.04), todas ellas con puntuaciones superiores al valor medio establecido (3).

Los datos obtenidos en el análisis de determinados ítems reflejan que los orientadores se encuentran más familiarizados con aquellas habilidades que presentan menor complejidad y que, en consecuencia, requieren y/o exigen menor nivel formativo, esfuerzo y/o dedicación en su proceso de adquisición e interiorización. Por el contrario, aquéllas que requieren mayor nivel de preparación apenas son familiares para el colectivo de profesionales estudiado.

En consecuencia, desde un punto de vista personal, a pesar de que, en el análisis cuantitativo, al preguntarles por los motivos que justifican la no utilización de las TIC no se mencionaba la carencia de habilidades ni, en consecuencia, la falta de formación (sólo un 2.9% reconocía no estar familiarizado con ellas), existen tipologías de habilidades poco familiares, como consecuencia, muy probablemente, de la escasa formación en TIC que los profesionales del ámbito orientador han recibido.

Los sujetos entrevistados, a pesar de mencionar determinadas barreras que dificultan u obstaculizan la adquisición de dichas habilidades, señalan, en primer lugar, la escasa formación tecnológica con la que el orientador se incorpora a su puesto de trabajo. Hoy en día, las herramientas han cobrado tal importancia, incorporándose de modo masivo

en la totalidad de ámbitos y sectores, que, de forma paralela, los conocimientos tecnológicos han adquirido vital importancia. Sin embargo, aunque sea común y frecuente tener que emplear tales recursos, no toda la población posee los conocimientos necesarios para hacer uso de los mismos, sino que la mayoría de las personas, entre las que consideramos que también se incluyen los orientadores, poseen conocimientos generales a nivel de usuario, los cuales han sido adquiridos a través de acciones formativas de duración breve o a través de sesiones de autoformación.

Por este motivo, prácticamente, la mayoría de los profesionales posee los conocimientos necesarios para hacer uso de las habilidades más sencillas, mientras que aquellas que presentan mayor complejidad no pueden ser empleadas, ya que no se han adquirido los conocimientos necesarios para hacer uso de las mismas. Por tanto, la falta de formación implica una menor utilización.

Complementariamente a este déficit formativo de carácter inicial, existe una escasa oferta formativa al respecto, así como una falta de voluntad para llevar a cabo la actualización y reciclaje necesario con vistas a lograr un desarrollo profesional óptimo y acorde con el momento actual, debido, entre otros factores, según el experto A, *“a la carencia de motivación, escasez de incentivos y, fundamentalmente, a la falta de tiempo, consecuencia de la sobrecarga de roles y funciones que el orientador ha de desarrollar en el desempeño de su perfil profesional”*.

Otro de los obstáculos que dificulta la adquisición e interiorización de dichas habilidades es el escaso uso que se hace de las TIC, derivado, entre otros aspectos, de una rutina afianzada desde hace mucho tiempo y basada en modelos de intervención que apenas incorporan tales herramientas en el ejercicio de la práctica orientadora; el desconocimiento y la desinformación existente acerca de tales medios (el hecho de no saber supone una menor utilización); las dificultades organizativas existentes y la falta de equipos y recursos adecuados en los servicios y centros de orientación.

Las dificultades mencionadas se complementan con otra no menos importante, basada en la actitud reticente de algunos profesionales a integrar las TIC en su ámbito de competencia, consecuencia, según el experto B, *“del desconocimiento existente en torno a esta temática y del miedo e incertidumbre generada por aquello que presenta un carácter novedoso”*.

Por último, en lo que a las destrezas tecnológicas se refiere, la totalidad de sujetos entrevistados confirma la inexistencia, a nivel nacional, de políticas o planes de acción

destinadas a paliar o subsanar dichas dificultades, a pesar de que cada vez se conceda mayor importancia a los recursos tecnológicos.

En consecuencia, este panorama ha de suponer mejoras graduales en las dotaciones, mayor impulso de la formación en TIC (especialmente, a través del e-learning) y la implementación de alguna iniciativa o propuesta concreta que requiera el uso de dichas herramientas. Es responsabilidad de las Administraciones y organismos competentes la puesta en práctica de acciones formativas específicas que contemplen este tipo de iniciativas (presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como recurso y como medio en los procesos de orientación), así como una adecuada dotación presupuestaria que posibilite que la adquisición, por parte de los orientadores, de estas competencias sea efectiva.

A modo de síntesis, se destacan los resultados que presentan mayor relevancia en este bloque temático.

Cuadro 33. Aspectos relevantes en torno a las habilidades tecnológicas.

- Fuerte carencia de destrezas tecnológicas.
- Necesidad de destrezas generales y específicas.
- Adquisición de habilidades que favorezcan el uso de las TIC como medio y recurso en los procesos de orientación.
- Existencia de barreras que dificultan la adquisición de dichas habilidades, fundamentalmente, la escasez de acciones formativas en materia TIC.
- Inexistencia, a nivel nacional, de políticas destinadas a paliar las dificultades existentes.

Comentados los aspectos referidos a las destrezas y habilidades que los orientadores poseen, aquéllas de las que carecen y que deberían adquirir, las barreras existentes que dificultan la adquisición de las mismas y la existencia o inexistencia de medidas encaminadas a subsanar tales dificultades, nos centramos en el comentario de las respuestas ofrecidas a las cuestiones formuladas en el siguiente bloque temático, referido a la formación que los profesionales de la orientación poseen en Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

A través de los interrogantes que conforman esta dimensión, se abordan aspectos sobre la formación existente, a disposición del colectivo de orientadores, destinada a la adquisición de las habilidades tecnológicas necesarias para el ejercicio de su práctica

profesional; financiación y organización de dichas acciones formativas; actuaciones de formación necesarias para que estos profesionales logren dichas competencias; barreras u obstáculos que dificultan a los técnicos en orientación el desarrollo de acciones formativas; así como la existencia o inexistencia de políticas nacionales o planes de actuación destinados a favorecer la formación de este colectivo en destrezas TIC.

De este modo, a través de todas estas cuestiones, se lleva a cabo una primera aproximación en lo que respecta a la formación que los orientadores profesionales poseen en materia de Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que podrá servir, a un tiempo, como punto de partida para el desarrollo de posteriores trabajos de investigación.

En líneas generales, debe apuntarse que la formación existente, hoy en día, para dotar a los orientadores de competencias tecnológicas es, prácticamente, inexistente, a pesar de que, en el análisis cuantitativo, sólo un 7% de los orientadores encuestados reconoce haber cursado acciones formativas relacionadas con esta temática, por lo que, en principio, nos encontramos ante una muestra formada en aspectos relacionados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Sin embargo, todo parece indicar, si se toman en consideración los datos referidos al uso que estos profesionales hacen de dichas herramientas, que estamos ante un colectivo con fuertes déficits formativos en relación con la temática a abordar.

Intentando justificar ese déficit formativo, cabe apuntar, en primer lugar, que, desde el punto de vista de los sujetos entrevistados, la formación existente, hoy en día, tanto de carácter inicial como continuo, para dotar a los orientadores de las competencias tecnológicas necesarias es escasa, lo que puede justificar que un 34% de los encuestados reconozca no haber realizado acciones formativas sistemáticas, pero sí de autoformación.

Por un lado, la formación inicial de estos profesionales no se caracteriza ni por la incorporación generalizada de las TIC en los planes de estudio correspondientes, ni por el empleo de estas herramientas. Normalmente, en la mayoría de las titulaciones cursadas por los sujetos que, generalmente, acceden a puestos de orientador, la formación en recursos tecnológicos es escasa, limitándose, con bastante frecuencia, desde la perspectiva del experto B, *“a una o dos asignaturas, en las que se abordan destrezas de carácter general”*. En consecuencia, la formación inicial de este colectivo de profesionales en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere es prácticamente nula, ya que esta temática es abordada en momentos puntuales

y en un nivel elemental, por lo que no tiene lugar una incorporación generalizada de tales recursos en los planes de estudio.

Por tanto, consecuencia de la trascendencia que las TIC tienen en la sociedad actual y de la escasez formativa existente en esta materia, los nuevos planes de estudio, fundamentalmente, de aquellas titulaciones más vinculadas con el perfil profesional del orientador, y los cursos de especialización deberán incluir materias o módulos relacionados con esta temática, caracterizándose por un determinado nivel de calidad en su diseño y en su posterior ejecución, aspecto que, directa o indirectamente, influirá de forma positiva en la formación de los futuros profesionales de dicho ámbito de intervención.

Por otra parte, debemos hacer referencia a la formación continua ofertada al colectivo de profesionales objeto de estudio en la presente investigación en lo que a las herramientas tecnológicas se refiere. Por el momento, de forma muy similar a lo que acontece con la formación inicial, las acciones formativas relacionadas con las TIC, promovidas, en la mayor parte de los casos, por organizaciones sindicales y empresariales, asociaciones profesionales, universidades, etc. son insuficientes, centrándose, según el orientador 1, en la mayoría de las ocasiones, *“en el manejo general y elemental de dichas herramientas, por lo que apenas existe un aprendizaje experiencial que fomente un conocimiento mucho más práctico y aplicativo y, en consecuencia, palie las carencias existentes”*.

En base a lo expuesto, puede afirmarse que la oferta de acciones formativas en materia de herramientas tecnológicas es prácticamente nula, siendo necesaria una formación inicial centrada en la adquisición de aquellas competencias básicas para que, con posterioridad, pueda complementarse con el desarrollo de programas formativos de carácter continuo, basados en destrezas mucho más específicas. De este modo, se estará en condiciones de adquirir una sensibilización y actitud positiva ante estos recursos, así como los conocimientos y habilidades necesarias para responder a las exigencias que, día a día, se plantean.

En lo que respecta a las actuaciones formativas existentes, los sujetos entrevistados reconocen que, mayoritariamente, son organizadas y financiadas por la Administración, fundamentalmente, a nivel estatal y autonómico, así como por instituciones de carácter privado: centros de formación, instituciones y entidades formativas, etc.

Con el propósito de subsanar el déficit formativo existente en lo que se refiere a la adquisición, por parte de los orientadores, de destrezas tecnológicas, será necesario la

puesta en práctica de acciones formativas, cuyo objetivo se centre en dar a conocer los aspectos más característicos y las múltiples posibilidades que ofrece cada uno de los medios existentes, fomentando, a un tiempo, la adquisición de las habilidades necesarias, que, con posterioridad, favorecerán el uso de las diversas herramientas tecnológicas existentes, el empleo de programas específicos de orientación y el diseño y elaboración, a través de dichos recursos, de materiales propios del ámbito orientador. Al respecto, el experto B opina que *“hoy en día, se requieren acciones formativas orientadas a potenciar un uso generalizado y avanzado, comprensivo y crítico de la totalidad de herramientas tecnológicas, así como del mayor número posible de las aplicaciones que ofrecen”*.

Sin embargo, no debe olvidarse que las destrezas, de carácter general y específico, favorecidas por las acciones formativas diseñadas, han de complementarse con otras mucho más concretas (por ejemplo, de reflexión y análisis), lo que evitará, de forma exclusiva, el desarrollo de destrezas operativas, permitiendo, a un tiempo, una mayor comprensión y una utilización mucho más crítica y global de dichos instrumentos.

Por tanto, es imprescindible la existencia de una formación inicial de carácter práctico, complementada con acciones diversas de formación continua que, junto a los aspectos mencionados en líneas anteriores, favorezca el uso de las TIC como medio para ofrecer orientación y no sólo como recurso a emplear en la implementación de los procesos y/o acciones orientadoras. Todas estas iniciativas, de carácter inicial y/o continuo, deberán caracterizarse por un cierto nivel de exigencia, estímulo y por una posterior aplicabilidad y continuidad en el puesto de trabajo.

No obstante, siendo conscientes de la escasez formativa existente en materia de recursos tecnológicos, no deben quedar en el olvido, las barreras que, en cierto modo, dificultan u obstaculizan, a los orientadores, el desarrollo de las mismas. En primer lugar, debe mencionarse la falta de formación tecnológica que acusa este colectivo; es decir, tal y como apunta el orientador 2, *“el hecho de no haber sido formados como orientadores en TIC nos lleva a no considerar la necesidad de acercarnos a dichas herramientas”*.

Seguidamente, hay que apuntar la enorme desinformación existente en torno a esta temática, así como la escasa concienciación sobre la utilidad de las herramientas tecnológicas, lo que supone no conocer ni percibir la incidencia e importancia que estos medios poseen en el momento actual ni la necesidad de ser empleados en la práctica orientadora.

Por otra parte, la sobrecarga de roles y funciones que el orientador en ejercicio ha de desarrollar a lo largo de su jornada laboral le impide acceder a la formación dentro de su horario de trabajo, aspecto que, en cierto modo, perjudica el desarrollo de acciones formativas.

Todos estos aspectos se complementan con otros, donde destaca la rutina en la que se ven inmersos los profesionales de la orientación a la hora de llevar a cabo su labor; carencia de incentivos; escasez de medios materiales y equipos técnicos adecuados; problemas organizativos; escasa motivación; actitudes negativas ante el uso de recursos tecnológicos; falta de voluntad para incorporar estos recursos y la despreocupación o dejadez por parte de la Administración de cara a realizar acciones formativas que favorezcan, en estos profesionales, el desarrollo de competencias tecnológicas.

La totalidad de factores mencionados implica que un colectivo importante de orientadores adquiera actitudes negativas, ya que consideran que estos medios pueden limitar las formas de actuación e iniciativas personales, lo que les lleva a pensar que el uso que se haga de los mismos ha de ser puntual, sólo si se dispone de tiempo para ello y sin necesidad de contar con una programación de actividades previamente diseñada. Todo ello supone la adquisición de una actitud pasiva en lo que respecta a la utilización de los recursos tecnológicos en el desarrollo de su práctica profesional, convirtiéndose, en consecuencia, en meros receptores de la innovación tecnológica y no en potenciales creadores y usuarios de la misma.

En consecuencia, es competencia de las Administraciones y/u organismos correspondientes prever todos estos obstáculos que dificultan el desarrollo de acciones formativas eficaces y de calidad.

Sin embargo, a pesar de la importancia que adquieren las acciones formativas destinadas a la adquisición e interiorización, por parte del colectivo de orientadores, de competencias tecnológicas, así como de la escasez de este tipo de iniciativas, no consta, según los sujetos entrevistados, a nivel nacional, la existencia de medidas específicas, planes y/o acciones de formación al respecto, cuyo fin prioritario sea subsanar tales deficiencias. Al respecto, cabe recordar que el 47.14% de los encuestados confirmaba la inexistencia, en su centro de trabajo, de políticas destinadas a paliar sus necesidades formativas en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere.

Los sujetos entrevistados afirman que, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, se realizan algunas acciones a través de políticas autonómicas, aunque éstas no forman parte de ningún plan específico de formación en lo que al conocimiento y manejo de las

TIC en orientación se refiere, centradas, básicamente, en la dotación de recursos y medios tecnológicos o en acciones formativas concretas. El orientador 1, en relación con este aspecto, afirma que *“sí se constata la existencia de determinadas iniciativas centradas, básicamente, en la dotación e implantación de recursos tecnológicos en los servicios de orientación, así como la realización o puesta en práctica de alguna otra acción (instalación de nuevos programas informáticos, Webs y portales de orientación,...), cuyo principal objetivo consiste en incorporar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en este ámbito de intervención”*.

En relación con este aspecto, cabe apuntar que el 42.86% de la muestra reconocía la existencia de determinadas medidas orientadas a satisfacer las necesidades de equipamiento tecnológico en los centros y/o servicios de orientación.

Complementariamente, deben destacarse las acciones o cursos específicos convocados por algunas asociaciones profesionales o entidades privadas con el propósito de favorecer, de este modo, el conocimiento y manejo básico de estas herramientas en el ámbito orientador.

Para concluir con este bloque temático, es preciso apuntar que los sujetos entrevistados comentan que el uso y empleo de las herramientas tecnológicas en orientación puede verse afectado por diversos factores. Destacan, entre otros, complementariamente a los ya enumerados, el gran déficit formativo existente, caracterizado por enormes lagunas tecnológico-prácticas, así como la dificultad de hacer compatible el factor humano, fundamental en el ámbito orientador, con la utilización de medios, en apariencia, tan fríos.

Como síntesis a los comentarios referidos a la formación en TIC, el experto A señala *“la importancia de identificar y evaluar los déficits formativos que los profesionales de la orientación poseen al respecto con el propósito de diseñar acciones de formación centradas en dichas necesidades, las cuales favorecerán la adquisición e interiorización de las habilidades tecnológicas, así como una efectiva integración y uso de estas herramientas en los procesos orientadores”*. Estos aspectos, los cuales van a requerir fuertes inversiones por parte de las Administraciones competentes para convertirse en realidad, pueden constituir, a un tiempo, investigaciones futuras que complementen el trabajo realizado en el presente estudio, al tiempo que pueden suponer un avance significativo en lo que respecta al uso de las TIC por parte de los orientadores.

Cuadro 34. Aspectos relevantes sobre la formación en materia TIC

- Escasa formación para dotar a los orientadores de competencias tecnológicas.
- Acciones formativas existentes organizadas por la Administración y por instituciones privadas.
- Necesidad de una formación inicial, complementada con acciones formativas de carácter continuo en materia TIC.
- Existencia de barreras que dificultan el desarrollo de las iniciativas puestas en marcha: desinformación, sobrecarga de roles y funciones, falta de motivación, actitudes negativas, etc.
- Inexistencia de medidas específicas de formación para subsanar tales deficiencias. La mayoría de las acciones desarrolladas se basan en la dotación de recursos y medios tecnológicos o en aspectos puntuales.

Finalmente, con el propósito de cerrar el análisis relativo a las entrevistas realizadas, cabe destacar, como comentarios adicionales, la necesidad de realizar fuertes inversiones económicas de cara a potenciar el desarrollo y consolidación de iniciativas que verdaderamente funcionen en orientación, así como subsanar los problemas organizativos existentes, ya que no sólo se trata de dotar a los centros y/o servicios orientadores de los recursos tecnológicos básicos, sino que, a un tiempo, deben paliarse problemas de tipo organizativo: distribución de espacios y tiempo, organización y mantenimiento, establecimiento de normas para su uso, personal técnico que ofrezca respuestas a las necesidades del centro, etc. Todo ello ha de complementarse con una formación inicial y continua adecuada con el fin de no generar orientadores “analfabetos tecnológicos funcionales”, sino de formar profesionales que posean un dominio del sistema simbólico que estas herramientas comportan, lo que les permitirá, con toda seguridad, reflexionar sobre las necesidades orientadoras existentes y sobre el modo en que estos medios pueden favorecer su resolución. Sólo de este modo, tomando en consideración todos estos factores, que han de complementar los ya comentados, se estará en condiciones de favorecer la optimización adecuada de las inversiones realizadas en esta materia.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

De acuerdo con los propósitos formulados al comienzo de la presente tesis doctoral y tras la revisión y análisis teórico de la literatura especializada en la primera parte, así como de los resultados obtenidos en la investigación empírica abordada en la segunda, podemos extraer las principales conclusiones derivadas del estudio realizado.

EVOLUCIÓN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

- La Orientación Profesional ha experimentado una larga trayectoria histórica, en la que destacan dos etapas claramente diferenciadas. La primera de ellas hace referencia a los orígenes de esta disciplina, momento en que la Orientación Profesional no se concebía como actividad formal (desde las sociedades antiguas hasta finales del siglo XIX), subdividiéndose en dos períodos: **etapa filosófica –ideológica-** (la orientación ofrecida presentaba un carácter filosófico, mágico y religioso, por lo que las elecciones profesionales realizadas por las personas y su desarrollo laboral estaban influidas por determinados factores: tradición, rango familiar, ocupación desempeñada por el “pater familias”, clase social a la que se pertenecía, etc.) y **etapa empirista** (donde tiene lugar el asentamiento de lo que pueden considerarse las bases teóricas y científicas de dicha disciplina).
- La segunda etapa, centrada en la evolución experimentada por la Orientación Profesional como actividad formal, abarca desde finales del siglo XIX-principios del siglo XX hasta el momento actual. Se subdivide en diversos períodos: **Inicio** (hasta 1915); **Desarrollo** (1916-1950); **Expansión** (1951-1970) y **Generalización** (1971-hasta la actualidad).
- Los diferentes estadios que conforman el proceso evolutivo experimentado por la Orientación Profesional generan la institucionalización de los servicios orientadores a nivel europeo, nacional y autonómico, especialmente, en las últimas décadas.

○ **Contexto Europeo:**

- En la totalidad de los Estados miembros analizados (15 países de la Unión Europea) se constatan las siguientes tendencias: percepción de la Orientación como proceso continuo; modelo de intervención semiabierto; énfasis en el individuo como agente activo del proceso orientador y fuerte concienciación de la dimensión europea en la prestación de servicios en torno a esta temática.
- En la mayor parte de los países analizados, existen servicios internos de orientación en los Centros docentes no universitarios, fundamentalmente, en los de Educación Secundaria.
- La mayoría de los servicios de Orientación Laboral son externos a los centros de trabajo.
- Se constatan diferencias entre los Estados miembros estudiados en relación con la denominación institucional de los distintos servicios, tanto de carácter interno como externo; su dependencia (en ocasiones, se combina la pública y privada, aunque existe una fuerte tendencia a serlo de la Administración Laboral); los destinatarios (aunque, mayoritariamente, en los servicios externos de Orientación Profesional, son personas desempleadas con edades comprendidas entre los 16-65 años, especialmente los jóvenes), así como en los servicios ofertados (destaca la información académica y profesional, el asesoramiento, el consejo orientador, los tests y los cursos de formación).

○ **Contexto Nacional:**

- El proceso experimentado por la Orientación en nuestro país, de modo muy similar a lo acontecido en otros contextos, se ha caracterizado, en líneas generales, por una legislación hermética, escasez de recursos y dotaciones de personal orientador casi inexistentes. Sin embargo, se ha realizado un gran esfuerzo para favorecer el desarrollo de esta disciplina.

- El proceso de institucionalización experimentado por la Orientación en España alcanza su punto más álgido, fundamentalmente, en el ámbito académico, a partir de la implantación de la Ley General de Educación 14/1970 de 4 de agosto y de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 4 de octubre. Otras disposiciones complementan las anteriores en lo que al proceso de institucionalización de dicha disciplina en nuestro país se refiere.
- La Orientación en el contexto educativo, dependiente del Ministerio de Educación (con diferentes denominaciones en las últimas décadas), así como de las Comunidades Autónomas con transferencia de competencias plenas en materia educativa, se concibe como un derecho de todo estudiante y un factor clave en la mejora de la calidad educativa. Actualmente, existen tres ámbitos en el sistema de Orientación Educativa y Profesional: el aula, Centro educativo y sector escolar, correspondiéndose los dos primeros con servicios internos, mientras que el tercero presenta un carácter externo.
- En el ámbito extraeducativo, existen diversas instituciones y/o servicios de orientación (Institutos de Orientación Educativa y Profesional, Servicios de Empleo y Acción Formativa, entre otros) que son el precedente del Servicio Público de Empleo.
- En 1978, se crea el Instituto Nacional de Empleo (INEM), adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, como un organismo de carácter autónomo, administrativo y con finalidad jurídica propia, encargado de realizar la intermediación laboral entre empresas y trabajadores, fundamentalmente, a través de diversos servicios: formación, orientación en técnicas de búsqueda de empleo y gestión del sistema de protección por desempleo.
- En la actualidad, el INEM se concibe como el Servicio Público de Empleo, dependiente del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Entre sus principales servicios, destacan aquellos relacionados con el Empleo, Prestaciones y Formación.

- **Contexto Autonómico:**
 - Los inicios de la Orientación Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia siguieron pautas muy similares a las experimentadas en el resto del territorio español, caracterizándose, en consecuencia, por una institucionalización precaria de los servicios orientadores.
 - En el ámbito educativo, en 1982, tiene lugar la transferencia de funciones y servicios en materia de Educación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia a la Xunta de Galicia. El Decreto 120/1998 de 23 de abril (DOG de 27 de abril) reestructura y reglamenta la Orientación Educativa y Profesional en el sistema educativo de esta Comunidad Autónoma.
 - Desde comienzos del período de generalización en la década de 1970 hasta el momento actual, dentro del ámbito universitario, cabe citar la creación de una División de Orientación Escolar y Profesional, creada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, así como los Centros de Orientación e Información Estudiantil (COIE).
 - En el contexto laboral de Galicia, en 1995, a través de la Consellería de Familia, Muller e Xuventude, en virtud del Real Decreto 735/1995 de 5 de mayo (BOE de 8 de mayo), se crea el Servicio Galego de Colocación, constituido como agencia pública de empleo de ámbito autonómico.
 - Desde sus inicios hasta la actualidad, dicho Servicio Público de Empleo se ha centrado en la información, orientación y búsqueda activa de trabajo con el propósito de mejorar las posibilidades de inserción del colectivo de personas desempleadas a través del empleo por cuenta propia o ajena.

PERSPECTIVAS Y ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

- Esta disciplina posee una amplia trayectoria histórica, en la que han estado vigentes diversas concepciones en función de los enfoques teóricos adoptados (no psicológicos, psicológicos y globales), los cuales establecen que la elección profesional que realice el sujeto estará determinada por factores externos (casuales, económicos y sociológicos); internos (aspectos característicos de la personalidad, motivación, satisfacción de necesidades, concepto de sí mismo, madurez vocacional, etc.), así como la combinación de estos. Complementan las tipologías de enfoques anteriores, otras teorías más actuales.
- De este modo, en función del momento histórico en el que nos situemos y del enfoque teórico que adoptemos, la Orientación se ha concebido como el proceso de ayuda que ha de ofrecerse al sujeto en el momento en que realice su elección vocacional, o bien, como sucede actualmente, con un carácter sistemático, a lo largo de la vida de las personas, cuyo principal objetivo sea favorecer su desarrollo integral.
- Actualmente, la Orientación Profesional se considera un proceso permanente y continuado que ha de realizarse durante el desarrollo evolutivo que toda persona experimenta y en donde el contexto al que el sujeto pertenece y en el que se desarrolla como persona desempeña un papel importante.
- Dicha concepción se sustenta en tres principios de intervención, que hacen factible su implementación: **Prevención** (carácter proactivo, ha de anticiparse a la aparición de cualquier situación y/o circunstancia problemática que pueda entorpecer el proceso integral del sujeto); **Desarrollo** (crecimiento global de la persona) e **Intervención Social** (implementación de acciones sobre el contexto al que el individuo pertenece y en el que se desarrolla).
- Desde un punto de vista personal, la Orientación Profesional puede definirse como el proceso de ayuda y asesoramiento técnico a lo largo de la vida de las personas, basado en los principios de prevención, desarrollo e intervención social y en el que han de estar implicados la totalidad de agentes educativos, sociales y laborales existentes. Por

tanto, presenta un carácter continuo, aunque su intervención se intensifique en determinados momentos, considerados críticos, en la vida de las personas. Son destinatarios de la acción orientadora todos los sujetos, independientemente del momento y lugar en el que se encuentren.

La acción orientadora pretende favorecer el conocimiento de uno mismo; ofrecer información sobre los diferentes ámbitos del contexto al que el sujeto pertenece y en el que se desarrolla como persona, capacitándolo, a un tiempo, para desarrollar las destrezas necesarias que le permitan afrontar, de forma autónoma, el proceso de toma de decisiones, de modo que la solución adoptada facilitará un grado óptimo de desarrollo personal, social y profesional.

- De la concepción actual, se derivan las funciones a desempeñar por esta disciplina: Diagnóstica; Información y Formación; Ayuda y Consejo; Consulta; Planificación y Organización, así como Evaluación e Investigación.
- Existen diferentes realidades, caracterizadas cada una de ellas por múltiples y diversos factores, lo que favorece la existencia de diversos modelos de intervención de cara a poner en marcha los procesos de Orientación. Son muchas las clasificaciones existentes al respecto, adoptando cada una de ellas criterios diferenciados. A pesar de esta variedad, la tendencia más generalizada tiende a destacar determinados modelos como comunes: Consejo (Counseling); Servicios; Programas y Consulta. Junto a estos, consideramos, a un tiempo, el Tecnológico por la importancia y relevancia que presenta en nuestra investigación, a pesar del debate controvertido suscitado en la comunidad científica en torno al mismo.
- Cada uno de los modelos de intervención presenta sus ventajas e inconvenientes. Estos han surgido en diferentes momentos, tratando de superar cada uno de ellos los aspectos más negativos de sus predecesores, intentando generar, de este modo, un modelo de intervención ideal. Sin embargo, no debe pensarse que unos poseen mayor validez que otros, sino que cada uno de ellos presenta unos requisitos propios, por lo que ninguno ha de concebirse como exclusivo, sino que ha de combinarse con todos los demás, lo que favorece la implementación de la intervención orientadora previamente diseñada y la consecución de un mayor grado de eficacia y enriquecimiento en la misma.

REALIDAD DE LA SOCIEDAD ACTUAL: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

- La sociedad de hoy en día se caracteriza por el dinamismo y la complejidad de las transformaciones acontecidas en la economía, en las estructuras socio-culturales, en educación, en el mundo laboral, en las pautas y formas de comportamiento, valores y modos de vida, concepciones y percepciones del mundo, etc.
- No existe una única causa originaria de esta nueva sociedad, sino que son diversos los fenómenos, así como la interrelación establecida entre ellos, que favorecieron su configuración y consolidación. Entre los factores generadores del nuevo entramado social, destaca la introducción y desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, así como los avances y desarrollos acontecidos en el ámbito de la informática y de las telecomunicaciones.
- La información y conocimiento constituyen valores en auge en el momento actual, por lo que ambos se convierten en elementos clave, llegando, incluso, a servir de referente al otorgar una denominación a la sociedad actual: Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento. No es la única denominación existente para hacer referencia a esta etapa, sino que existen otras muchas, a pesar de que ésta haya sido empleada, de forma más generalizada, en el contexto español y, en consecuencia, en el presente trabajo.
- Igualmente, existen variadas y numerosas definiciones al respecto, cuyo objetivo se centra en conceptualizar y caracterizar esta nueva sociedad, dando a conocer los factores y fenómenos que la originaron, así como la totalidad de cambios derivados de los mismos. No obstante, a pesar de las diferencias existentes entre sí, todas ellas resaltan la importancia que, en la actualidad, posee la información, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, así como el desarrollo experimentado por éstas.
- Las descripciones realizadas en torno a la caracterización de la sociedad actual también son múltiples y variadas. Tomando como referente las revisadas en la realización del presente estudio, destacan, como más relevantes, los siguientes aspectos:

- **Rápido desarrollo, presencia e impacto de las TIC:** La revolución científico-tecnológica acontecida durante los últimos años, complementariamente a las modificaciones, transformaciones y repercusiones producidas en la totalidad de ámbitos y sectores, contribuyó a la aparición y fuerte desarrollo de numerosas herramientas, tecnologías e infraestructuras.

El desarrollo de todos estos instrumentos, así como su introducción masiva en los diferentes sectores, ha tenido sus repercusiones en la sociedad actual, destacando, como principales aspectos del impacto provocado por las TIC, los siguientes elementos:

- a) Mayor acceso a los equipos informáticos, consecuencia básica del abaratamiento de los costes en sus procesos de producción.
 - b) Nuevos instrumentos y herramientas, cuyo principal objetivo se centra en favorecer la comunicación inmediata a nivel mundial, así como la convergencia de códigos y soportes.
 - c) Convergencia en la codificación de la información a través de su digitalización, por lo que se homogeneizan los códigos empleados en el registro de la misma (código binario de signos numéricos).
 - d) Rápido y fácil acceso a numerosas fuentes y a grandes cantidades de información.
 - e) Procesamiento de cualquier tipo de datos.
 - f) Mayor interactividad, lo que origina entornos y comunidades virtuales y, en consecuencia, la supresión de barreras espacio-temporales, propias de etapas anteriores.
- **Nueva cultura basada en la personalización, la virtualidad y la homogeneización.** Los principales rasgos de esta nueva cultura son: transformación del tiempo y el espacio; heterogeneidad (no existe un único modelo de éxito, por lo que el sujeto escoge el más acorde con sus

características, necesidades e intereses personales); existencia de diversas expresiones culturales y necesidad de una actitud crítica con vistas a analizar la abundancia de información a la que las personas se ven sometidas. Sin embargo, la heterogeneidad mencionada en líneas anteriores, puede ser absorbida por la homogeneización cultural, uno de los principales objetivos de los grandes grupos de poder y de las ideologías más fuertes (intentan llevarnos hacia la asunción de determinados discursos y modelos, así como a modas únicas).

- **Globalización y diversidad:** El fenómeno globalizador, entendido como la eliminación de barreras y/o fronteras locales o nacionales que favorece movimientos a escala mundial, tiene sus orígenes en siglos anteriores, aunque la aparición de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es uno de los factores que más ha influido en su desarrollo.

Existen múltiples definiciones con el propósito de clarificar y delimitar conceptualmente este término. No obstante, ha de destacarse la influencia de éste en todos los ámbitos y sectores: económico; social; político y cultural.

Paradójicamente, la diversidad social, cultural y educativa aparece como una necesidad creciente de la sociedad actual.

- **Información y Conocimientos: avances científicos.** La información y el conocimiento se convierten en valores en auge, lo que condiciona la importancia que ambos factores adquieren tanto para las personas, como para las organizaciones, instituciones y/o empresas.

Sin embargo, estos dos elementos, consecuencia de los avances producidos y del ritmo acelerado al que se renuevan, implican la necesidad de que las personas se preparen para saber buscar, valorar y seleccionar la información adecuada, así como para adquirir los conocimientos que, progresivamente, se demanden, aspectos que favorecerán la adaptación a los avances producidos y, en consecuencia, su desarrollo personal y profesional. Algo similar tendrán que afrontar las organizaciones, instituciones y/o empresas de cara a mantener su competencia, competitividad y, en definitiva, su presencia en la sociedad actual.

- **Cambios socioculturales, económicos, educativos y laborales:** La introducción y presencia masiva de las TIC no sólo repercutió en los recursos destinados a la creación, procesamiento, almacenamiento y difusión de la información, sino que tal impacto también tuvo lugar en los siguientes sectores:
 - a) **Económico:** Aparición y consolidación de un nuevo sector económico, vinculado con el procesamiento, almacenamiento y difusión de la información, y transformaciones en los restantes sectores.
 - b) **Laboral:** La información se convierte en una de las principales materias primas; nueva concepción del trabajo (el empleo estable tiende a desaparecer); sustitución del trabajo apenas cualificado por otro que requiere un alto grado de cualificación; modificaciones en la organización, contenidos y métodos; nuevas formas contractuales; fórmulas laborales mucho más flexibles – teletrabajo-; etc.
 - c) **Educativo:** Necesidad de procesos formativos permanentes, a lo largo de la vida de las personas; introducción de nuevos contenidos curriculares; aplicación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje; empleo de instrumentos tecnológicos; ampliación del número de ofertas formativas, fundamentalmente, de aquellas de carácter informal y no formal; etc.
 - d) **Socio-culturales:** Homogeneización de pautas culturales; acceso de la mujer al mercado laboral; reivindicación de igualdad de derechos entre hombres y mujeres; nuevas formas de agrupación familiar; diversos modos de vivir la sexualidad; reducción de la tasa de natalidad; etc.
- **Desafíos tecnológicos: Brecha y Alfabetización digital:** No deben olvidarse los nuevos tipos de marginación existentes, entre los que destaca aquella referida a la separación y distancia que puede existir entre las personas, comunidades, países, etc. que tienen acceso a la sobreabundancia de información existente y que emplean los recursos tecnológicos en múltiples actividades de su quehacer diario y aquellas otras que no tienen acceso ni a la información ni a estos

instrumentos y, en caso de acceder, no poseen las competencias ni las habilidades necesarias para hacer uso de los mismos.

No obstante, los aspectos tecnológicos no deben considerarse la única causa de la nueva forma de marginación –brecha digital-, sino que deben complementarse con otros factores de carácter social, económico, cultural y educativo.

Por este motivo, ha de plantearse, como reto actual, una alfabetización digital que favorezca, a la totalidad de la ciudadanía, el desarrollo e interiorización de las habilidades y competencias necesarias para poder emplear, de forma adecuada, las herramientas e instrumentos tecnológicos existentes. Complementariamente a la alfabetización digital, debe destacarse otra de carácter informacional, que favorecerá, en las personas, la adquisición de aquellas competencias y habilidades que favorezcan el acceso y uso adecuado de la gran cantidad de información proporcionada por los medios tecnológicos.

CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

- Las transformaciones acontecidas en todos los niveles han influido en el ámbito laboral y en los requerimientos de profesionalidad exigidos. La evolución histórica experimentada en este sentido no es novedosa, ya que han existido diferentes momentos o etapas, en las que las exigencias demandadas han recibido una denominación con significación diferente.
- Desde mediados del siglo XX, la evolución experimentada por dichas exigencias se plasma en los siguientes elementos: **capacidades** (años 1960-1970); **cualificaciones** (década de 1970) y **competencias profesionales** (desde 1990 hasta la actualidad).
- Existe una relación entre el término de competencias profesionales y el mundo laboral, ya que los cambios producidos implican tanto la reestructuración de éste como de los trabajadores, por lo que se requiere la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para afrontar la revolución actual.

- El concepto de competencia presenta varios y diversos significados: incumbencia, aptitud e idoneidad. Existen múltiples definiciones al respecto, siendo habitual, en la delimitación conceptual de dicho constructo, hacer referencia a otros términos: actitud, aptitud, apto, capacidad, capaz, cualificación, destreza, habilidad, etc.
 - Del análisis realizado sobre las definiciones presentadas en torno al término de competencia profesional, destacan los siguientes aspectos:
 - **Componentes que integran las competencias:**
 - Sus principales elementos, presentes a lo largo del tiempo con mayor o menor intensidad en las diversas definiciones, son: conocimientos/ saberes; procedimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes.
 - Todos ellos conforman dos dimensiones básicas en la competencia: una de carácter profesional y otra personal.
 - Existen otros elementos como el contexto; normas/ valores, experiencia; rasgos de personalidad; capacidades/ aptitudes; comportamientos/ conductas; creatividad y combinación/ repertorio de recursos, cuya consideración como parte integrante de la competencia es reciente, a pesar de la importancia y trascendencia que pueden alcanzar en el momento actual.
 - **Finalidad básica de las competencias profesionales:**
 - Desde la perspectiva de los autores estudiados, la principal finalidad de las competencias se centra en el desarrollo, ejercicio de una profesión, trabajo o actividades de una ocupación, así como en el desempeño de roles, tareas, funciones de trabajo en base a niveles requeridos de empleo/ nivel adecuado de calidad o éxito.
- No obstante, con el paso del tiempo, ser competente implica la asunción y desarrollo de otros factores: 1.- Resolución flexible, autónoma y creativa de problemas o situaciones problemáticas; 2.- Adaptación a un contexto concreto;

3.- Colaboración en el entorno profesional y en la organización del trabajo; 4.- Asunción, desarrollo de nuevas actividades, y 5.- Anticipación a los problemas.

- Las competencias profesionales son adquiridas y desarrolladas mediante la formación y/o experiencia laboral, de ahí que una formación continua, a lo largo de toda la vida, que considere los intereses y necesidades de la persona cobra gran importancia.
- Se manifiestan a través de un comportamiento, actuación o conducta observable en el contexto de trabajo (desempeño eficaz, actuación exitosa,...), por lo que pueden ser objeto de evaluación, reconocimiento y acreditación.
- Desde un punto de vista personal, el concepto de competencia profesional se entiende como el conjunto integrado y combinado de saber, saber hacer y saber ser/ saber estar, susceptible de ser reconocido y acreditado, adquirido a través de procesos de aprendizaje formales y no formales y/o a través de la experiencia profesional.
Se orienta al desarrollo efectivo de actividades y tareas propias de una profesión u ocupación, incluyendo, complementariamente, su transferencia a nuevas situaciones; la resolución creativa, autónoma y flexible de problemas; así como la colaboración con el entorno y organización del trabajo, adaptándose, en todo momento, a un contexto determinado.
- En la evolución experimentada por las competencias profesionales, han existido diversas y variadas teorías, enfoques o planteamientos en torno a este concepto.
En el enfoque conductista, la competencia se entiende como la conducta relacionada con la terminación de tareas atomizadas. Con posterioridad, las interpretaciones de tipo genérico se centraron en las características generales de las personas, sin tomar en consideración el marco contextual en el que son aplicadas o puestas en práctica. En la actualidad, el enfoque más aceptado es el integrado o relacional, a través del cual se contemplan tanto los atributos generales que permiten el desarrollo de las tareas desempeñadas, como la situación específica en la que son aplicadas.

- Existen diferentes tipologías de competencias: técnicas (conocimientos, saberes especializados), metodológicas (habilidades y destrezas) y aquéllas de carácter participativo y personal/ social (actitudes) que, de forma integrada, constituyen la competencia de acción.

Así mismo, puede diferenciarse entre competencias genéricas (caracterizadas por su polivalencia, grado de generalidad y, en consecuencia, transferibles a diferentes contextos, profesiones, tareas y/o actividades) y específicas (propias de una ocupación determinada).

- La cualificación profesional no es de reciente creación, sino que, en la cultura europea, desde hace siglos, se considera básica y fundamental. Este concepto presenta un carácter polisémico, planteando dificultad y, en ocasiones, confusión a la hora de establecer una definición al respecto, consecuencia de ser diversos los elementos que lo conforman, lo que implica una conexión o vinculación con otros términos o nociones, como puede ser el de competencia o clasificación.
- Desde una postura personal, en el concepto de cualificación, se mezclan dos concepciones claramente diferenciadas: por un lado, la referida a la calificación, acreditación o certificación que las personas poseen de cara a su inserción, reinserción y/o promoción profesional, mientras que, por otra parte, se centra en la cualificación propiamente dicha, es decir, donde tienen cabida las capacidades y competencias profesionales que el sujeto ha adquirido.
- El proceso conducente a la consecución y obtención de una cualificación puede realizarse a través de procesos educativos reglados y no reglados, así como a través de determinadas experiencias, fundamentalmente, las de carácter laboral.
- Puede diferenciarse entre cualificaciones requeridas (necesarias y exigidas en el empleo), adquiridas (aquéllas que el sujeto posee y que ha obtenido en el transcurso de su itinerario profesional y/o extraprofesional) y atribuidas (basadas en el reconocimiento del valor de dichas cualificaciones, pudiendo relacionarse con la clasificación de empleos).

- Los términos de competencia y cualificación, en ocasiones, se han identificado e, incluso, empleado como sinónimos. Al respecto, es preciso aclarar que la competencia está compuesta por diversos elementos (saber, saber hacer, saber ser y saber estar), mientras que la cualificación profesional se concibe como el potencial que un sujeto posee y que es implementado en el momento de desempeñar tareas o trabajos concretos. Por tanto, son diversas las competencias que conforman la cualificación, siendo ésta la acreditación de aquéllas que la persona ha adquirido.
- Los constantes cambios, junto con la revolución tecnológica experimentada, conllevan modificaciones en las competencias, la asunción de otras más novedosas y, en consecuencia, transformaciones en las cualificaciones de los profesionales. Esta situación exige el desarrollo, por parte de las personas, de procesos de reciclaje y actualización, lo que permitirá afrontar los cambios producidos y la inserción o mantenimiento del empleo.

Ante tal situación, los poderes públicos han de ofrecer soluciones que favorezcan el correcto funcionamiento del mercado de trabajo, por lo que surge la necesidad de poner en marcha un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditaciones para, a través de las diversas modalidades formativas existentes, ofrecer una respuesta eficaz y transparente a las demandas formuladas desde el ámbito económico-social. De cara a favorecer la consecución de estos aspectos, se implanta el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

- Los cambios y transformaciones acontecidos durante los últimos tiempos han supuesto el tránsito de una sociedad a otra, por lo que, para conseguir la adaptación a ésta, se requiere la asunción de competencias, cualificaciones y perfiles profesionales progresivamente actualizados y, en consecuencia, mucho más acordes con el momento actual.

Las competencias técnicas y metodológicas, propias de etapas anteriores, han de complementarse con otras de carácter social y participativo, así como con las emocionales, éticas, las vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, idiomas, etc.

- El establecimiento de los roles, funciones y tareas propias del perfil de los orientadores se ha caracterizado, desde sus comienzos, por la confusión y el solapamiento de funciones con otros profesionales.
- En la actualidad, es necesario que la Orientación Profesional adopte una nueva concepción mucho más acorde con el momento presente, centrada en una intervención desarrollada a través de programas, donde tendrán cabida los principios de prevención, desarrollo e intervención social, y complementada con el modelo de counseling, servicios, consulta y tecnológico. Todos estos factores implican en los agentes orientadores la asunción de nuevos roles y funciones.
- Numerosos autores han centrado sus esfuerzos en identificar las competencias que deben integrar el perfil profesional del orientador. Desde una perspectiva personal, tomando como referente estos estudios y/o trabajos, se considera que, en el perfil de este colectivo, han de estar presentes las siguientes: aquéllas de carácter genérico (flexibilidad y adaptación a los cambios, habilidades de comunicación, resolución de problemas, iniciativa, innovación y creatividad, trabajo en equipo, etc.), otras específicas (de diagnóstico; información, ayuda y consejo; consulta; organización y planificación; evaluación e investigación; desarrollo vocacional/ profesional y empleo), junto con otras de carácter cultural, emocional, ético y tecnológico.
- Ante la necesidad de lograr una población activa cualificada y apta para la movilidad y la libre circulación en los diferentes Estados europeos, se requiere una correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del sistema productivo, aspecto que puede obtenerse, entre otras medidas, con la integración de las diferentes ofertas formativas existentes y la puesta en práctica del proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.
- Complementariamente, dicho proceso será de utilidad en la realización de análisis y definiciones de puestos de trabajo; en la certificación y acreditación profesional de las competencias adquiridas por los sujetos a lo largo de su trayectoria personal, formativa y profesional, lo que favorecerá su reconocimiento en diferentes instancias; en el diagnóstico y evaluación del potencial profesional de las personas y en la orientación y planificación de su trayectoria profesional.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

- Durante los últimos años, han tenido lugar importantes cambios en el sector de las telecomunicaciones, la informática y la imagen y el sonido, por lo que nos encontramos ante una verdadera revolución tecnológica, de donde se deriva un amplio abanico de instrumentos y tecnologías favorecedoras, entre otros aspectos, del almacenamiento, difusión y procesamiento de la información a costes muy reducidos. Por tanto, las herramientas tecnológicas son una realidad del momento actual, lo que las convierte en un elemento constitutivo de la cultura tecnológica que impera en la sociedad de hoy en día.
- Existen diferentes denominaciones para referirse a los recursos e instrumentos tecnológicos, así como a los productos o servicios derivados de los mismos: Nuevas Tecnologías, Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Tecnologías de la Información, etc.
- La existencia de diferentes acepciones para referirse a un mismo fenómeno, proceso, objeto o herramienta genera diversas opiniones al respecto y la adopción, por parte de los autores y estudiosos del tema, de posturas diferenciadas, lo que origina la falta de unanimidad a la hora de establecer una terminología concreta para referirse a dichos instrumentos y ofrecer una definición al respecto.
- Actualmente, uno de los términos más generalizados ha sido el de Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Esta tendencia implica la supresión del concepto “nuevas”, consecuencia del carácter reduccionista que puede generar, ya que este adjetivo ha de calificar a un sustantivo, tomando como referente el tiempo, por lo que el uso que se haga del mismo, así como su significado, ha de contextualizarse en el momento justo en el que éste es empleado. Por tanto, las denominaciones que emplean este adjetivo harían referencia, únicamente, a los recursos e instrumentos más actuales del momento concreto en el que nos encontremos, excluyéndose, en consecuencia, aquellos no tan novedosos e innovadores.

- La denominación a emplear en la presente investigación ha sido la de Tecnologías de la Información y de la Comunicación, en la que se engloban todos aquellos recursos, instrumentos y soportes que proporcionan información, herramientas para el procesamiento de la misma y canales de comunicación, independientemente del momento en que tuvo lugar su aparición y del carácter más o menos novedoso que presenten. En otras palabras, se incluyen aquéllas consideradas como tradicionales en la actualidad (teléfono, televisión analógica, por ejemplo), así como las más novedosas, conocidas, generalmente, bajo la denominación de tecnologías de última generación (Internet, robótica, etc.).

- La abundancia de recursos tecnológicos ha provocado que autores y estudiosos del tema realicen clasificaciones al respecto con la finalidad de simplificar el amplio listado de instrumentos. La principal diferencia entre las taxonomías formuladas estriba, básicamente, en el criterio empleado en su formulación: funciones a desempeñar, aplicaciones, tipología de comunicación e interacción favorecida y empleo o no de la Red Internet.

- La taxonomía formulada en el presente trabajo se basa en los dos sectores en los que han surgido mayor número de recursos y soportes tecnológicos: Informática y Telecomunicaciones.

- En la actualidad, dos elementos conforman los equipos informáticos:
 - **Hardware:** Soporte físico del ordenador compuesto por la totalidad de elementos materiales que, comúnmente, forman parte de él: Unidad Central o PC y elementos periféricos (monitor, impresora, altavoces, tarjeta de sonido, teclado, ratón, escáner, etc.).

 - **Software:** Conjunto de programas, agrupados en paquetes informáticos, necesarios para que el ordenador ejecute las tareas encomendadas. Destacan, entre otros, los que configuran el sistema operativo del equipo y aquellos que favorecen la interacción del sujeto con el mismo. Entre los programas informáticos existentes hoy en día, como consecuencia de la relevancia y significación que poseen, merecen especial atención los relacionados con la

ofimática (incluyen aplicaciones como los procesadores de texto, hojas de cálculo, sistemas gestores de bases de datos, editores gráficos, de presentación de ideas y organizadores personales) y los multimedia (su principal característica consiste en favorecer la interacción con la información audiovisual).

- La telecomunicación, independientemente de las formas de comunicación existentes, **sincrónica** (establecimiento de comunicaciones en tiempo real, por lo que no transcurre ningún intervalo de tiempo entre la emisión del mensaje y la recepción del mismo) y **asincrónica** (no producida en tiempo real, por lo que transcurre un espacio significativo de tiempo desde que el emisor envía el mensaje hasta que el receptor lo recibe), favorece la transmisión de información entre lugares distantes. Sus principales componentes son:
 - **Entornos de Red:** En la actualidad, se convierten en una de las principales características de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La gestión de dichas redes conforma lo que se conoce como Intranets (redes internas, de ámbito local) o Internet (entre redes, red de redes). Esta última puede considerarse el elemento más revolucionario de los últimos tiempos, ya que, en líneas generales, ofrece la oportunidad de enviar y recibir mensajes, consultar bases de datos, acceder a grandes cantidades de información, así como la posibilidad de establecer comunicaciones y relaciones. Para ello, pone a nuestra disposición múltiples y variados servicios: World Wide Web (WWW), navegadores Web, buscadores, correo electrónico, listas de correo, grupo de noticias, foros de discusión, blogs, Chat, audio/videoconferencia, protocolo de transferencia de archivos y peer to peer (P2P).
 - **Telefonía:** Con el paso del tiempo, ha experimentado grandes avances, consecuencia del tránsito de una tecnología analógica a otra de carácter digital. Puede diferenciarse la telefonía fija y la telefonía móvil, constituyendo esta última una de las más extendidas desde los últimos años del siglo XX. Hoy en día, ambas ofrecen servicios complementarios a aquellos más tradicionales, como el acceso a Internet, recepción de canales de televisión digital, envío y recepción de mensajes de texto, etc.

- **Medios radiofónicos y audiovisuales:** Entre los recursos más conocidos, destaca la radio, la televisión, el vídeo y el cine, todos ellos en transformación desde los últimos años, consecuencia del tránsito de tecnologías analógicas a otras digitales.
- La totalidad de herramientas tecnológicas presenta ventajas (favorecer el desarrollo de numerosas tareas; fuente de información y recursos; canales de comunicación; interactividad; creación de un entorno virtual; ruptura de barreras espacio-temporales; etc.) y limitaciones (grandes cantidades de información, poco organizadas y fiables, obsoletas; supeditación a los sistemas informáticos; barreras económicas; brecha digital; falta de formación y alfabetización digital; problemas éticos; etc.).

Las potencialidades e inconvenientes no son extensibles en su totalidad a cada uno de los recursos existentes. Los aspectos positivos o negativos que presenta un determinado instrumento no son un aspecto intrínseco del mismo, ya que sus efectos varían en función de diversos factores: objetivos de la acción; metodología empleada; destinatarios; roles, actitudes y competencias de los orientadores; etc. Por este motivo, previamente al uso de los mismos, es preciso evaluar la adecuación de estos a cada una de las situaciones planteadas.
- El uso de las diferentes herramientas tecnológicas exige nuevas competencias, por lo que es necesaria e, incluso, imprescindible la existencia de una alfabetización tecnológica que favorezca la adaptación a la totalidad de cambios producidos y la capacitación necesaria para integrar y emplear, de forma adecuada, los diversos elementos y aplicaciones informáticas existentes.
- Los cambios provocados en el sector de las telecomunicaciones y de la informática tienen su influencia en los diferentes sectores y ámbitos de nuestra sociedad y, como es lógico, el ámbito de la Orientación no permanece ajeno a tales transformaciones, por lo que dicha disciplina ha de replantear sus presupuestos teóricos con el propósito de evolucionar en la misma dirección que lo hace el entramado social actual.
- Este nuevo paradigma concibe la Orientación como un proceso continuo (lifelong guidance) y no desde un punto de vista restringido, como sucedía en etapas anteriores. Sus finalidades hacen referencia a una pluralidad diversa de destinatarios, acciones,

lugares y metodologías de intervención, por lo que se requiere la modificación de determinados factores: cambios en las estructuras para favorecer un trabajo colaborativo; disponibilidad de nuevos recursos; etc.

De este modo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación podrán desempeñar un papel relevante en dicho ámbito de intervención, entendiendo éstas como soporte de ayuda o apoyo en determinados momentos, lo que favorecerá el desarrollo de diversas tareas, una mayor aproximación de los servicios orientadores a sus destinatarios (orientación a distancia) y un incremento de la calidad de dichos servicios. En consecuencia, uno de los aspectos más relevantes de las TIC en Orientación es que ofrecen nuevas posibilidades de intervención, lo que ha llevado a considerar la existencia de un nuevo modelo, el tecnológico.

- Existe un debate en torno a si dicho modelo ha de considerarse como tal o, por el contrario, como el conjunto de instrumentos tecnológicos de gran utilidad en el desarrollo de procesos y acciones de orientación, independientemente del modelo de intervención que se adopte. La bibliografía existente al respecto manifiesta la existencia de estas dos posturas.
- Entre los aspectos que provocan que este modelo se encuentre en sus primeras fases de desarrollo, destacan los siguientes: carencia de contenidos y de organización formal que le otorgue una personalidad propia, así como la falta de formación de los profesionales del sector para integrar y emplear estas herramientas en la concepción orientadora actual. Por tanto, dicho modelo de intervención se encuentra en vías de desarrollo, ya que, aunque tiene sus orígenes en EE.UU en 1970, las experiencias prácticas que avalan la existencia del mismo son escasas, reduciéndose, en muchas ocasiones, a la aplicación sencilla y puntual de determinados recursos TIC en tareas de orientación.
- Al igual que el resto de modelos de intervención, éste presenta sus ventajas (integración de herramientas TIC en el ámbito orientador; nuevas formas de orientación; mayor calidad de los servicios; etc.) y limitaciones (requiere una dotación adecuada de recursos, conocimientos y competencias tecnológicas; actitudes reacias; etc.).

- El impacto provocado por los recursos tecnológicos ha supuesto importantes repercusiones en los orientadores, ya que se han transformado los roles y funciones que, tradicionalmente, desempeñaban. Entre los nuevos cometidos que este colectivo ha de asumir, destacan los vinculados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (conocer los principales recursos y desarrollos tecnológicos; aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen; diseñar y elaborar materiales basados en TIC; ayudar a los usuarios a emplear dichos recursos; etc.), lo que exige la asunción de determinadas competencias y habilidades.

- Existen pocos estudios e investigaciones sobre las competencias y habilidades tecnológicas que ha de poseer el orientador. Sin embargo, tomando como referente las aportaciones existentes, destaca la iniciativa desarrollada en el marco del Proyecto Europeo “ICT-Skills for Guidance Counsellors”, cuyo principal objetivo se centró en integrar las competencias y habilidades necesarias en el ámbito de la Orientación con aquellas otras vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Como resultado de las fases y etapas que conforman dicha investigación, se elaboró un mapa de competencias relacionadas con los recursos y herramientas tecnológicas de cara a implementar acciones de orientación. En dicho mapa, se recogen siete áreas de orientación con sus correspondientes tareas; tres enfoques del uso de las TIC en Orientación; así como ocho recursos tecnológicos. El resultado de dicho mapa puede sintetizarse del siguiente modo: Competencias relacionadas con tareas de diagnóstico, orientación educativa, desarrollo profesional, asesoramiento, gestión de la información, investigación-evaluación y colocación para hacer uso del correo electrónico, Chat, News, páginas Web, SMS, teléfono, software y videoconferencia, como recurso, como medio y para la elaboración de materiales de orientación, en el desarrollo de tales cometidos.

- El impacto provocado por las TIC en Orientación se caracteriza, en líneas generales, por la presencia de estos recursos; utilización de las posibilidades y potencialidades que ofrecen; aparición de nuevos entornos de orientación; cambios en el perfil profesional de los orientadores y la necesidad de adquirir y desarrollar competencias y habilidades tecnológicas.

- Los trabajos de investigación existentes sobre el uso de las TIC en Orientación Profesional son escasos, consecuencia de que el impacto provocado por estas herramientas en dicho ámbito de intervención es reciente. Las aportaciones existentes al respecto provienen, fundamentalmente, de investigaciones realizadas en el marco internacional, donde, en líneas generales, se han abordado las siguientes temáticas: evolución experimentada por la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación; potencialidades y limitaciones de las herramientas tecnológicas; estándares de competencia para el desarrollo de sistemas de orientación basados en TIC; clasificación de los recursos tecnológicos y perfil profesional del orientador.
- En el escenario nacional, a pesar de la escasez de trabajos realizados al respecto, destacan las aportaciones realizadas por diferentes autores en lo que respecta al modelo de intervención tecnológico; clasificación y definición de las TIC; posibilidades de las herramientas tecnológicas en Orientación; nuevos roles y funciones de los orientadores e importancia de la formación inicial y continua de este colectivo de profesionales.
- Son múltiples y numerosas las posibilidades que, durante los últimos tiempos, las TIC han ofrecido en el desarrollo de los procesos de orientación. La descripción de todas y cada una de ellas resulta una tarea compleja e, incluso, imposible de realizar, ya que existen numerosas aplicaciones en función del recurso o instrumento a emplear, del destinatario de la acción, de la finalidad que se pretenda conseguir, etc.
Diferentes autores han realizado sus aportaciones en lo que respecta a las aplicaciones de las herramientas tecnológicas en Orientación, identificando posibles usos, los recursos de mayor utilidad y las áreas o tareas orientadoras en las que éstas pueden alcanzar mayores posibilidades de aplicación.
- En la descripción personalizada de las posibilidades que estas herramientas ofrecen en Orientación, se tomó como referente las funciones orientadoras, las competencias específicas de los profesionales del sector –aprobadas por la Asamblea General de la AIOEP; Berna, 2003- y las principales funcionalidades de las TIC en este ámbito de intervención (fundamentalmente, fuente de información y recursos; canal de comunicación, interacción y colaboración; medio de gestión y administración de

acciones orientadoras; instrumentos y recursos de formación, así como herramientas de orientación, diagnóstico y evaluación). De la combinación de estos factores, destacan las siguientes áreas, las cuales sirven de referente en la descripción de las posibles aplicaciones de las TIC en Orientación.

a) Recurso de Evaluación, Diagnóstico y Autodiagnóstico:

- Aplicación de pruebas y tests destinados a evaluar determinados aspectos: rasgos de personalidad, actitudes, aptitudes, intereses profesionales, etc.
- Elaboración y registro de informes personalizados.
- Establecimiento de comunicaciones y envío de mensajes con el propósito de comunicar resultados; consultar dudas; intercambiar opiniones y/o ideas o, incluso, diseñar y planificar futuras estrategias de intervención.

b) Soporte para el Asesoramiento, Orientación y Consulta:

- Establecimiento de comunicaciones y relaciones, bien de carácter sincrónico o asincrónico, entre orientador y sujeto orientado, entre el usuario del servicio y otros profesionales y/o expertos, entre el técnico de orientación y otros especialistas, profesionales o agentes implicados para atender o realizar peticiones; ofrecer ayuda y consejo; consultar dudas; responder consultas; intercambiar ideas, mensajes, opiniones, información y recursos; etc.
- Acceso a recursos de utilidad para el desarrollo de acciones de orientación y autoorientación.
- Realización de entrevistas (teléfono y videoconferencia, por ejemplo).
- Tratamiento de temas de interés: aspectos vocacionales y relacionados con el empleo a través de vídeos y materiales multimedia.
- Orientación a distancia: e-orientación.

c) Herramienta de Información:

- Incorporación de grandes cantidades de información y materiales de diverso tipo en soportes prácticos y sencillos.

- Fácil acceso a información sobre ofertas y demandas de empleo, oportunidades educativas, guías de empresas, situación y evolución del mercado de trabajo, enlaces a recursos de interés, etc.
- Localizar, estructurar y organizar la información con el propósito de elaborar materiales informativos adaptados a las necesidades y exigencias de los usuarios.
- Ofrecer, compartir e intercambiar información y recursos entre los destinatarios de la acción orientadora, los profesionales de la orientación, otros expertos y demás agentes implicados.

d) Recurso de Comunicación:

- Establecimiento de comunicaciones y relaciones, sincrónicas y asincrónicas, entre técnicos en orientación, orientadores y usuarios, así como entre profesionales del ámbito, expertos y/o especialistas para consultar y/o clarificar dudas; notificar resultados; intercambiar opiniones; entregar documentos; enviar notificaciones; etc.
- Mayor acercamiento entre el servicio de orientación y otros recursos existentes en la zona. Trabajo colaborativo.
- Establecer debates sobre temas de interés.
- Ofrecer ayuda de cara a resolver cuestiones puntuales.

e) Instrumento de Formación e Investigación:

- Acceso a numerosos espacios Web y recursos de interés: cursos, congresos, conferencias, asociaciones, enlaces, bibliografía, etc.
- Creación de entornos virtuales de formación y aprendizaje on-line.
- Actualización y reciclaje para afrontar, eficazmente, las nuevas demandas y necesidades planteadas por la sociedad actual.
- Acceso a trabajos de investigación y publicaciones, favoreciendo, de este modo, el intercambio de las mismas y la difusión de resultados.
- Creación de comunidades virtuales de investigación a través de la creación de un entorno de trabajo colaborativo en el que los agentes implicados intercambian experiencias, ideas, opiniones, etc.

- Recoger y sintetizar información, de modo que, con posterioridad, pueda consultarse, complementarse, actualizarse y analizarse a través de software específicos.

f) Medio para la Administración y Gestión de Procesos y Acciones de Orientación:

- Edición y creación de documentos, informes, fichas de trabajo, etc.
 - Organización, planificación y control de las actividades a realizar día a día: búsqueda de información, actualización de currículums vitae, entrevistas de orientación, etc.
 - Almacenamiento, clasificación y gestión de la información: registro de usuarios, gestión de expedientes, organización de ofertas y demandas de empleo, etc.
 - Trámites y gestiones administrativas on-line: solicitud de certificados, actualización del currículum vitae, inscripción en actividades, etc.
 - Aumento de la calidad de la gestión de la institución y/o servicio de orientación.
- A pesar de las posibilidades que ofrecen, existen algunos factores que, en ocasiones, pueden dificultar el uso de tales herramientas, llegando a producir efectos totalmente contrarios a los esperados: carencia de formación para hacer uso de los mismos, falta de experiencia, recursos inadecuados, etc.
- Ante la necesidad de hacer uso de tales recursos, de acuerdo con lo comentado anteriormente, debe reconsiderarse el perfil profesional de este colectivo, ya que las nuevas competencias, habilidades y roles exigidos deben formar parte de los programas y acciones formativas destinadas a favorecer su desarrollo personal y profesional. Esta formación debe afrontarse desde dos puntos de vista claramente diferenciados:
- **Formación Inicial:** Es necesaria la existencia de planes de estudio destinados a la formación de este colectivo, donde, complementariamente, a las áreas de carácter básico, se integre una de corte específico destinada a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación Profesional: potencialidades, ventajas, limitaciones, etc.

- **Formación Continua:** Las acciones formativas que este colectivo debe realizar a lo largo de su trayectoria profesional han de favorecer la adquisición, como parte de su bagaje competencial, de aquellas competencias vinculadas con el uso de las TIC en los procesos de intervención orientadora.
- El modelo formativo utilizado con mayor frecuencia para afrontar los cambios producidos en Orientación ha sido el basado en competencias, a través del cual el aprendizaje realizado por el sujeto se demuestra en las acciones o tareas que éste pone en marcha por medio de la implementación de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas.
- Un ejemplo concreto de este tipo de formación fue el elaborado por Sobrado (2005) en base al mapa de competencias mencionado en páginas precedentes. Las unidades formativas tomarían como referente las áreas de orientación seleccionadas en la elaboración de dicho mapa (diagnóstico, orientación educativa, desarrollo profesional, asesoramiento, gestión de información, investigación y evaluación, así como empleo), de modo que los módulos formativos a establecer podrían ser los siguientes (Sobrado, 2005): Integración de las TIC en el diseño, implementación y evaluación de programas de orientación; uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo personal y profesional de los orientadores profesionales; en la evaluación del diagnóstico; en orientación educativa; en el desarrollo profesional; en el asesoramiento; en la gestión de información; en investigación y evaluación; así como en la colocación.
- En el diseño de acciones formativas de este tipo, deben considerarse determinadas variables: contexto, necesidades de formación de los orientadores, objetivos a alcanzar, etc.
- Las propuestas de formación sobre las TIC dirigidas a los orientadores deberán fomentar el desarrollo de un conocimiento que supere la preparación para el simple manejo técnico de estos medios, una capacitación que favorezca la comprensión de las posibilidades que ofrecen, la integración de estos en función de las necesidades reales, así como la adopción de una postura crítica y reflexiva al respecto.

DISEÑO Y DESARROLLO EMPÍRICO

- La validez del contenido del cuestionario, lograda a través de un proceso de consulta a un grupo de expertos, así como su elevada fiabilidad (0.989 en el desarrollo de contenidos y materiales de orientación; 0.987 en la dimensión correspondiente a la familiaridad con las habilidades TIC; 0.971 en el empleo de éstas en tareas de orientación presencial o a distancia; 0.969 en la utilización de recursos tecnológicos en función del grupo de destinatarios atendido y 0.939 en el uso de dichas herramientas en el desarrollo de tareas de orientación), calculada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, nos permite ofrecer unas conclusiones en torno a la investigación empírica realizada de suficiente consistencia y validez.
- La validez del constructo del cuestionario ha sido verificada mediante el procedimiento de Análisis Factorial, aplicado al grado de familiaridad que los orientadores poseen sobre diferentes habilidades TIC (compuesto por 68 ítems), a través del cual se constatan los siguientes aspectos:
 - Existen nueve componentes o factores, de los cuales los dos primeros explican el 66.94% acumulado de la varianza, siendo el porcentaje de varianza explicado por el primer componente el 54.19%, mientras que el 12.75% restante corresponde al segundo de ellos.
 - El factor 1, que representa el 54.19% de la varianza, agrupa variables pertenecientes a bloques diferenciados, a pesar de que tienen mayor presencia las referidas a habilidades generales. No obstante, el resto de destrezas incluidas en este factor, independientemente de la categoría en la que fueron agrupadas en el cuestionario, se centran en aspectos básicos del uso de diferentes recursos y/o sistemas analizados, por lo que, también, pueden considerarse de carácter general.

El factor 2 explica el 12.75% de la varianza y agrupa, básicamente, variables pertenecientes a la categoría de habilidades relacionadas con el entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador.

El factor 3 explica el 4.836% de la varianza, agrupando las variables referidas a las bases de datos.

En el factor 4, que explica el 3.554% de la varianza, se agrupan, como habilidades con mayor peso factorial, las vinculadas con las hojas de cálculo.

El factor 5 explica el 2.687% de la varianza, concentrando destrezas referidas al entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario, así como otras correspondientes, fundamentalmente, a otra categoría (correo electrónico), las cuales podrían considerarse como competencias necesarias para la realización de acciones formativas on-line.

El factor 6 explica el 2.192% de la varianza y agrupa variables pertenecientes todas ellas a la categoría de otras habilidades TIC.

Por su parte, el factor 7 explica el 1.978% de la varianza (agrupa habilidades de diferentes categorías), el factor 8 el 1.812% (configurado por las habilidades vinculadas con los gráficos) y el factor 9 el 1.522% (el cual no incluye ninguna variable, ya que, en este factor, no se concentra el mayor peso factorial de ninguna de las habilidades sobre las que se aplicó dicho procedimiento).

- En relación con el **estudio descriptivo** realizado a partir de los datos obtenidos, destacan los siguientes aspectos:

- **Perfil personal y profesional de los orientadores:**

- El 65.5% son mujeres frente al 30% representado por el colectivo masculino.
- Edad comprendida entre los 25-45 años (93%).
- Estudios universitarios de segundo ciclo (el 87% ha realizado acciones formativas correspondientes al grado de Licenciado).
- Formación específica en temas y aspectos relacionados con el ámbito en el que desarrollan su labor profesional (84%) y en lo que a Tecnologías de la Información y de la Comunicación se refiere (59% a través de procesos formativos sistemáticos y un 34% a través de acciones de autoformación).
- Antigüedad en el ámbito orientador (un 64% posee una experiencia que oscila entre 1-6 años).
- Dedicación a tiempo completo a las tareas que desempeñan (77%).
- Experimentado en el uso de las TIC (el 70% posee una experiencia en relación con este aspecto igual o superior a cuatro años).

El perfil encuestado es el de un colectivo femenino, joven, con estudios universitarios de segundo ciclo, con formación complementaria en Orientación y en Tecnologías de la Información y de la Comunicación, con amplia experiencia laboral y experimentado en lo que respecta al empleo de las herramientas y recursos tecnológicos en el desarrollo de su labor profesional.

○ **Servicio y/o Centro de Orientación en el que la muestra encuestada desenvuelve su trabajo:**

- Alrededor de la mitad de la muestra (45.71%) afirma desempeñar su trabajo en una institución diferente a las presentadas en las opciones de respuesta, aunque no especifique la tipología de institución y/o centro de la que se trata. Todos ellos forman parte de la red de orientación existente en tres instituciones: FOREM, Cruz Roja y Red Araña.
- Los principales servicios ofertados por las instituciones y/o centros de orientación son los de corte informativo (95.71%), así como los de carácter formativo y los relacionados con la orientación y el asesoramiento (puestos en práctica todos ellos por el 94.28%). En estas acciones, se concentra el mayor peso de las iniciativas desarrolladas por estas instituciones, ya que aglutinan el 82.8% del total de las actuaciones implementadas.
- Algo más de la mitad de los orientadores (60%) atiende, anualmente, a más de mil personas. El 57% de los sujetos atendidos son de procedencia urbana, frente al 7% y 11.5% que proceden de un contexto rural o semirural, respectivamente. Los colectivos de destinatarios atendidos por los servicios de orientación son diversos, aunque destacan los siguientes: desempleados (78.6%); adultos (71.4%); mujeres (70%); refugiados e inmigrantes (68.5%) y jóvenes fuera del sistema educativo (62.8%).
- Los recursos hardware disponibles en mayor medida en los servicios de orientación a disposición de los profesionales son los siguientes: ordenador personal e impresora (ambos presentes en el 98.6% de los casos), fax (94.3%), conexión a Internet (91.4%), lector de CD-ROM (84.3%) y reproductor de vídeo

(74.3%). Por el contrario, aquellos que están presentes en menor medida son la cámara Web (12.9%) y el equipamiento necesario para desarrollar sesiones de videoconferencia (11.4%).

En relación con aquellos de carácter software, el 92.9% dispone de navegadores de Internet y un 90% de correo electrónico. Sólo, un 17.1% de los encuestados dispone de sistemas de administración de tests.

En consecuencia, prácticamente, la totalidad de los orientadores podrán emplear y aprovechar algunas de las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (búsqueda de información en la Red, elaboración de informes, etc.), mientras que un colectivo muy reducido tiene a su disposición los medios necesarios para emplear otras aplicaciones (desarrollo de sesiones de videoconferencia, por ejemplo). Por tanto, el uso que los orientadores hagan de las TIC en la implementación de las funciones y tareas propias de su labor profesional estará condicionado, entre otros factores, por la existencia o no de los instrumentos necesarios en el servicio y/o centro de orientación.

- La presencia de recursos hardware y software a disposición de los usuarios desciende considerablemente, por lo que el uso que pueden hacer de los mismos, en ocasiones, es muy limitado o, prácticamente, inexistente, ya que muy pocos son los que tienen acceso a dichas herramientas.

Los recursos hardware que obtienen una puntuación superior son conexión a Internet (40%), ordenador personal e impresora (25.7% y 24.3%, respectivamente), mientras que, en relación con aquellos de carácter software, sólo, el 34.3% de los usuarios tiene acceso a navegadores de Internet y un 22.9% al correo electrónico. Por tanto, los recursos existentes en los servicios de orientación a disposición de los usuarios son muy reducidos.

- En lo que respecta a la existencia, en los centros y/o servicios de orientación, de políticas vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, entre el 40-50% de la muestra encuestada reconoce la existencia de medidas destinadas a paliar sus necesidades formativas en lo que a herramientas TIC se refiere (44.28%), las de los usuarios del servicio (55.71%), así como aquéllas de equipamiento tecnológico (42.86%).

○ **Uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación:**

- Prácticamente, la totalidad de la muestra (91.5%) reconoce emplear las herramientas TIC en su lugar de trabajo, lo que indica, en una primera aproximación, la presencia de un colectivo experimentado en la utilización de dichos medios.
- La familiaridad que los orientadores poseen con las diferentes habilidades tecnológicas condiciona el uso de determinados recursos, así como el máximo aprovechamiento de las posibilidades y potencialidades que ofrecen. Las tipologías de habilidades con las que los orientadores encuestados están más familiarizados son las de carácter general (4.12) –uso del teclado, ratón, impresora, disquete; mover material dentro y entre programas; instalación y manejo de paquetes software;..., las relacionadas con los procesadores de texto (4.07) –manipulación del texto; formateo; empleo de herramientas de escritura; creación y modificación de tablas; entre otras-, y correo electrónico (4.05) –lectura, envío, respuesta y recepción de mensajes; envío de archivos adjuntos; organización del correo electrónico; creación de una nueva cuenta; empleo de una Intranet; etc.-Todas ellas superan el valor 4, por lo que han de considerarse bastante familiares para el colectivo encuestado.
- Por el contrario, aquéllas con las que poseen menor grado de familiaridad hacen referencia al entorno de Red y aprendizaje a distancia como administrador (1.86) – creación y moderación de foros de debate; elaboración de páginas Web, archivos de audio-vídeo; entre otras-, y a los gráficos (2.21) –creación y edición de archivos de gráficos; modificación de estos; etc.- En consecuencia, tomando como referente las puntuaciones obtenidas, los orientadores poseen una escasa familiaridad al respecto.
- En un nivel intermedio, destacan, por un lado, aquellas destrezas cuyo promedio oscila entre 3 y 4 (algo/bastante familiares), centradas, básicamente, en el uso de Internet/ Intranet (3.86), habilidades de presentación (3.57) y hojas de cálculo (3.44); mientras que, por otra parte, aquéllas cuyo resultado oscila entre 2 y 3 (poco/algo familiares) se refieren a otras habilidades TIC (2.94), las vinculadas

- con las bases de datos (2.92) y con el entorno de Red y aprendizaje a distancia como usuario (2.76).
- Existen diferencias en lo que respecta al grado de familiaridad que los orientadores poseen con unas u otras habilidades. A medida que aumenta la complejidad y, en consecuencia, el nivel de preparación y/o tiempo de dedicación requerido para la adquisición y dominio de las destrezas tecnológicas, disminuye el grado de familiaridad que los orientadores poseen al respecto. Se puede afirmar, por tanto, que el mayor grado de familiaridad se obtiene en las destrezas que presentan menor complejidad, mientras que, a medida que ésta aumenta, el nivel de familiaridad desciende. En consecuencia, el grado de familiaridad depende de la complejidad que presente cada habilidad, así como de la preparación y/o tiempo requerido en el proceso de adquisición, por lo que se perciben posibles déficits formativos en lo que respecta a determinadas habilidades TIC.
 - En líneas generales, se constata un uso reducido de determinados recursos tecnológicos (teléfono, correo electrónico, Chat, Web forum y videoconferencia) en el desarrollo de las funciones y tareas propias del perfil profesional del técnico en orientación.
 - En la implementación de las funciones orientadoras, destaca el uso del teléfono, empleado, de forma ocasional, en la puesta en práctica de la función evaluativa (2.33) e informativa (2.03). El resto de herramientas analizadas reflejan un uso reducido, pudiendo llegar a considerarlo, en ocasiones, como inexistente (valores muy próximos a 1 –nunca utilizados-).
 - En el desarrollo de las tareas orientadoras, los resultados obtenidos muestran una tendencia muy similar a la comentada en lo que a las funciones se refiere, ya que los valores más significativos se concentran en el teléfono y en el correo electrónico. En el primero de ellos, las puntuaciones que superan el valor 2 –ocasionalmente-, se centran en las tareas de recogida de información (2.46), seguimiento (2.33), consejo (2.12), orientación individual a corto plazo (2.07) e información libre (2.03). Por su parte, el correo electrónico obtiene su valor

superior en las tareas de recogida de información (2.16). Estos datos han de complementarse con la frecuencia de uso de estos recursos en el desarrollo de tareas de orientación, donde destaca el empleo regular que una parte importante del colectivo de orientadores hace del teléfono en acciones de recogida de información (62.9%) y de seguimiento (55.7%), mientras que el correo electrónico es empleado, regularmente, por el 42.9% de la muestra en la implementación de acciones de recogida de información.

Al margen del uso que de estas dos herramientas se hace en los cometidos mencionados con anterioridad, el resto de recursos tecnológicos (Chat, Web forum y videoconferencia) posee una escasa o nula incidencia en la puesta en práctica de las tareas propias del ámbito orientador, ya que alrededor del 80-90% de los encuestados reconoce no emplearlas en la implementación de ninguna de las tareas identificadas.

- La utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de tareas orientadoras de carácter presencial y a distancia obtiene una puntuación media similar (1.85 y 1.81, respectivamente), por lo que el uso que de éstas se hace en las acciones a distancia es ligeramente inferior al realizado en aquéllas de carácter presencial. De nuevo, se manifiesta la escasa incidencia que las herramientas tecnológicas poseen en la puesta en práctica de acciones de orientación, independientemente del tipo de interacción establecido. Estas herramientas son empleadas ocasionalmente en las relaciones presenciales y a distancia entre orientador y usuario para llevar a cabo acciones de recogida de información, orientación individual a corto plazo, consejo y seguimiento. Complementariamente, es preciso apuntar que en torno al 40% de los sujetos encuestados emplea regularmente dichos recursos en el desarrollo de las tareas propias de las funciones de evaluación e información en las interacciones presenciales (45.7% y 37.1%, respectivamente) y en las implementadas a distancia (40% y 38.6%, respectivamente).
- La incidencia de las TIC en el desarrollo de las funciones y tareas de orientación, independientemente de que la mayoría de los servicios de orientación cuenten con los recursos que configuran los sistemas informáticos básicos, así como de que, en un principio, el 91.5% de los orientadores

reconozca emplear las herramientas tecnológicas en su lugar de trabajo, es, prácticamente, inexistente, ya que se limita, en el desarrollo de determinadas tareas, al uso del teléfono, complementado, en ocasiones, por el correo electrónico.

En consecuencia, puede afirmarse que, en el ámbito orientador, no se ha producido una auténtica integración de estas herramientas, ya que, con frecuencia, se hace uso de las mismas como soporte de apoyo en el desarrollo de tareas puntuales, sin aprovechar al máximo las enormes y múltiples potencialidades que ofrecen en dicho ámbito de intervención.

- El uso de las TIC con los diferentes grupos de destinatarios atendidos en los centros de orientación alcanza resultados muy similares, independientemente del tipo de relación establecida entre orientador y clientes del servicio: presencial (1.69) y a distancia (1.67). Sin embargo, destaca el uso ocasional que los orientadores encuestados hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación con otros agentes del sector tanto en las relaciones presenciales (2.06) como en aquéllas realizadas a distancia (2.08).

En relación con los demás grupos de destinatarios, los mayores porcentajes de respuesta se concentran en la categoría N° 1, por lo que un colectivo importante de la muestra no emplea, en ninguna ocasión, los recursos tecnológicos con los principales usuarios del servicio, independientemente del tipo de interacción establecida.

- El hecho de que el uso de las TIC se reduzca al empleo ocasional del teléfono en la implementación de determinadas tareas, complementado, en alguna ocasión, por el correo electrónico; así como que las habilidades más familiares sean aquéllas que menor complejidad presentan y que los principales destinatarios de las acciones realizadas a través de los recursos tecnológicos, independientemente del tipo de interacción establecida, sean otros agentes de orientación, nos lleva a preguntarnos acerca de la finalidad de uso que estos profesionales hacen de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su práctica profesional. No es extraño pensar, al respecto, que la utilización que se hace de tales medios se limita, además de a tareas puntuales, a un uso personal, siendo empleadas, en consecuencia, para enviar o recibir mensajes, correos; para establecer

- comunicaciones en tiempo real o en diferido con otros compañeros o, incluso, para realizar acciones lúdicas o de entretenimiento, siendo estas acciones las que justifican el uso que un 91.5% de los orientadores reconoce hacer de las TIC en su lugar de trabajo.
- El empleo de las herramientas tecnológicas en la elaboración de contenidos y materiales de orientación es ocasional en lo que respecta a la realización de las tareas referidas a la producción/ diseño/ desarrollo de materiales y contenidos de orientación (2.3); modificación/ publicación de datos (2.17); actualizaciones de bases de datos (2.06); desarrollo de recursos de orientación (2.04) y análisis de necesidades (2.03).
 - El uso ocasional que se hace de las TIC en el desarrollo de aquellas tareas relacionadas con la elaboración de contenidos y materiales de orientación se relaciona, en cierto modo, con las habilidades con las que los orientadores poseen mayor familiaridad (por ejemplo, las de carácter general y las vinculadas con los procesadores de texto) y con una de las tareas a desarrollar por este colectivo de profesionales –la modificación/ publicación de datos-. Estos aspectos pueden justificar el diseño de determinados materiales y recursos orientadores (elaboración de documentos de interés y folletos informativos); así como la actualización de bases de datos (introducción de nuevos demandantes de empleo, registro de ofertas de trabajo, actualizaciones de currículums vitae, empleo del software específico que gestiona el servicio de orientación, etc.).
 - Prácticamente, la totalidad de sujetos encuestados (94.3%) reconoce su interés por adquirir conocimientos y destrezas TIC, ya que repercutirán, fundamentalmente, en su desarrollo profesional, así como en beneficio de sus destinatarios. Es preciso resaltar que un 5.7% señala la imposibilidad de llevar a cabo tales acciones, a pesar de no especificar las dificultades que generan esta situación.

- En relación con el **análisis cualitativo** llevado a cabo en base a las respuestas ofrecidas por los orientadores y expertos en materia de Orientación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación a las diversas preguntas de las entrevistas realizadas, es preciso resaltar las siguientes conclusiones:
 - Los expertos y los técnicos en orientación consideran que el uso que los orientadores hacen de las TIC en el desarrollo de su labor profesional es escaso, centrado, mayoritariamente, en el empleo de diferentes programas software para la implementación de determinadas tareas y en el uso de aplicaciones básicas y generales en detrimento de aquéllas otras que entrañan mayor complejidad. Esta situación se justifica, fundamentalmente, por el gran déficit formativo que acusa este colectivo en lo que respecta a los recursos tecnológicos, así como por la escasa experiencia existente en torno a la integración de estos medios en los procesos de orientación, factores, todos ellos, que dificultan la adquisición de las destrezas necesarias para hacer un uso efectivo de los mismos, al tiempo que generan actitudes pasivas y reacias ante dichas herramientas.
 - La formación existente hoy en día, de carácter inicial y continuo, para dotar al colectivo de orientadores de las competencias tecnológicas necesarias es prácticamente inexistente. En consecuencia, se requieren acciones formativas que den a conocer las múltiples posibilidades que estas herramientas ofrecen, fomentando, a un tiempo, las competencias básicas y destrezas específicas necesarias para emplear, de forma generalizada, crítica y comprensiva, los diferentes recursos TIC como medio y recurso en la implementación y desarrollo de las acciones de orientación.
 - A pesar de la carencia formativa existente, así como de las barreras que dificultan u obstaculizan el acceso a dicha formación y, en consecuencia, la adquisición de las competencias tecnológicas necesarias –sobrecarga de roles y funciones, rutina en determinados modelos de intervención, dificultades organizativas, escasez de medios, desinformación, falta de concienciación sobre su utilidad, desmotivación, actitudes negativas,...- no existen, en el contexto nacional, políticas o planes de actuación destinados a paliar tales deficiencias. Por tanto, son las Administraciones las encargadas de desarrollar, no sólo

acciones puntuales de formación y de dotación de recursos, sino de apostar, firmemente, para favorecer, en los orientadores, la adquisición de las destrezas y habilidades tecnológicas necesarias hoy en día. En consecuencia, se requieren fuertes dotaciones presupuestarias destinadas a acciones formativas que posibiliten, a estos profesionales, la adquisición y desarrollo efectivo de dichas competencias.

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN FUTURA

Tomando como referente los resultados obtenidos, así como las conclusiones formuladas en la presente investigación, se plantean futuras líneas de investigación con el propósito de complementar el estudio realizado. Éstas son las siguientes:

- Conocer la opinión de los usuarios de los servicios de orientación respecto al uso que los orientadores hacen de los recursos tecnológicos en la implementación y desarrollo de las funciones y tareas de su competencia. De este modo, se estaría en condiciones de ampliar y contrastar la información obtenida en el presente estudio, referida a la utilización que los Orientadores Profesionales hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Analizar el nivel formativo que el colectivo de orientadores posee con las diferentes habilidades tecnológicas identificadas en la presente investigación con el propósito de detectar las necesidades formativas existentes al respecto, así como de corroborar la afirmación formulada en torno a la influencia que la formación tiene sobre el uso de las TIC: aquellas habilidades que presentan mayor complejidad y, en consecuencia, implican más formación y dedicación en su proceso de adquisición e interiorización, apenas son familiares para los orientadores, de donde se deduce que el colectivo encuestado no posee la preparación necesaria para la implementación y puesta en práctica de las mismas, por lo que son menos empleadas en el desarrollo de su práctica profesional.

- Analizar las competencias orientadoras y tecnológicas a través de instrumentos y herramientas diversas, como por ejemplo, el mapa de competencias elaborado en el Proyecto Europeo “ICT-Skills for Guidance Counsellors”, con el propósito de identificar los déficits formativos que este colectivo posee en materia TIC.
- Planificar, en base a los diagnósticos anteriores, acciones formativas, basadas en el modelo de competencias, cuya finalidad sea subsanar dichas necesidades con vistas a favorecer la plena adquisición e interiorización de las destrezas tecnológicas, así como una efectiva integración y uso de estas herramientas en los procesos de orientación.
- Implementar acciones formativas on-line (e-learning) de cara a favorecer la actualización y reciclaje profesional de los orientadores.
- Contribuir a la institucionalización de un Master europeo en Orientación Profesional y TIC.
- Diseñar un sistema de evaluación de competencias con el objetivo de reconocer, evaluar y acreditar, a nivel europeo, las competencias y cualificaciones profesionales adquiridas, propias del ámbito orientador y relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, de gran utilidad en el diagnóstico y evaluación del potencial profesional de este colectivo, en la certificación y acreditación profesional correspondiente, así como en la orientación y planificación de la trayectoria profesional de los orientadores.

Identificadas algunas de las propuestas de actuación futura, cabe apuntar que son modestas sugerencias que, desde nuestra consideración, podrían complementar el trabajo realizado en la presente investigación, al tiempo que favorecerían un avance significativo en lo que respecta al uso de las TIC en el ámbito de la Orientación Profesional.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1997). “Tendencias en educación en la sociedad de las Tecnologías de la Información”. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Nº 7, noviembre 1997, Grupo de Tecnología Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Baleares. [En línea] <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Aguaded, J.I. y Cabero, J. (2002). **Educación en Red. Internet como recurso para la sociedad**. Málaga: Aljibe.
- Agudelo, S. (2002). **Alianzas entre formación y competencia**. Cinterfor/ OIT.
- Aguiar, M^a.V. y Farray, J. (2003). **Sociedad de la Información y cultura mediática**. A Coruña: Netbiblo.
- Aguiar, M^a. V. y otros (2002). **Cultura y Educación en la sociedad de la información**. A Coruña: Netbiblo.
- AIOEP (2003). **Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional**. [En línea] <http://www.iaevg.org>
- Alaluf, M. (1991). “La cualificación: ¿de qué se está hablando?”. *Formación Profesional*, 2, 33-36.
- Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994). “¿Moviliza la competencia al obrero?”. *Formación Profesional*, 1, 46-55.
- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). **Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias**. Barcelona: Laertes.
- Alex, L. (1991). “Descripción y registro de las cualificaciones.” *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Alfalla, R. y otros (2001). “La aplicación de las TIC a la enseñanza universitaria y su empleo en la formación en dirección de la producción/operaciones”. *Pixel Bit*, Nº 16. [En línea] <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n16/n16art/art/166.htm>.
- Alfaro, I. (2004). “Diagnóstico, transiciones y Orientación Profesional”. En L. Sobrado. **Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales**. Barcelona: Editorial Estel.
- Alfaro, I. y Carpintero, H. (1983). “La Psicología de la educación. Un análisis a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936)”. *Revista de Historia de la Psicología*, 4, 3, 197-223.

- Alonso Tapia, J. (1995). **Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención**. Madrid: Síntesis.
- Allport, G.W. (1961). **Pattern and growth in personality**. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Álvarez González, M. (1991). “Modelos y Programas de Intervención en Orientación”. Trabajo presentado en el *VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora de Pedagogía*. Albacete.
- Álvarez González, M. (1996). **Programa de Orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria**. (5ª edición). Barcelona: P.P.U.
- Álvarez González, M. (1998). “Modelos de intervención en Orientación Profesional”. En L. Sobrado (1998). **Orientación e Inserción Profesional** (pp. 91-127). Barcelona: Editorial Estel.
- Álvarez González, M. (1999). **Orientación Profesional**. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). “Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones”. Trabajo presentado en el *XIII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Hacia el tercer milenio. Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: SEP.
- Álvarez Rojo, V. (1994). **Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica**. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez Rojo, V. y Romero, S. (2007). “Formación basada en competencias para los profesionales de la Orientación”. *Revista Educación XXI*, 10, 15-37.
- Arbizu, F. M. (2000). “El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en el Estado Español: Una apuesta de futuro”. Trabajo presentado en *Jornadas sobre las cualificaciones profesionales. Un valor para las personas y las empresas*. Santiago de Compostela: Instituto Galego das Cualificacións.
- Area Moreira, M. (1998). “Una nueva educación para un nuevo siglo”. NETDIDÁCTIC@, nº1 [En línea] <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a4.pdf>
- Area Moreira, M. (2001a). “Sociedad de la información y analfabetismo tecnológico: nuevos retos para la educación de adultos”. Web del Profesor Manuel Area Moreira. Departamento de Didáctica. Universidad de La Laguna. [En línea] <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento10.htm>

- Area Moreira, M. (2001b). “¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital”. Web del Profesor Manuel Area Moreira. Departamento de Didáctica. Universidad de La Laguna. [En línea]
<http://webpages.ull.es/users/manarea/biblioteca.htm>
- Area Moreira, M. (2001c). **Educación en la sociedad de la información**. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Area Moreira, M. (2002a). “Sociedad de la Información, tecnologías digitales y educación”. Web del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla. [En línea] <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema1.pdf>
- Area Moreira, M. (2002b). “La Tecnología Educativa como campo de estudio pedagógico”. Web del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla. [En línea] <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema2.pdf>
- Area Moreira, M. (2002c). “La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad”. *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, 14-18.
- Area Moreira, M. (2004). **Los medios y las tecnologías en la educación**. Madrid: Pirámide.
- Area Moreira, M. (2005). **La educación en el laberinto tecnológico**. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arencibia, J.S. (2002). **Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica**. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (1999). **Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina**. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- Arnau, J. (1978). **Métodos de investigación en las ciencias humanas**. Barcelona: Omega.
- Arnau, J. (coord.) (1996). **Métodos y técnicas avanzadas de análisis de datos en ciencias del comportamiento**. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arthur, N. (2000). “Counselor Education for developing multicultural counselling competences”. *Annual Meeting*. AERA: New Orleans.
- Arza, N. (2004a). “Aplicaciones de Internet en la Orientación Profesional”. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Guidance, Social Inclusion and Career Development (AIOSP)*, A Coruña.

- Arza, N. (2004b). “Planificación y diseño de recursos de la red para Orientación Profesional”. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Guidance, Social Inclusion and Career Development (AIOSP)*, A Coruña.
- Association Internationale D’Orientation Scolaire et Professionnelle (1994). *Educational and Vocational Guidance: Bulletin*. Nº 56. California: Corwin Press.
- Aubret, J.; Gilbert, P. & Pigeyre, F. (2002). **Management des compétences. Réalisations, concepts, analyses**. París: Dunod.
- Aubrey, C. (1990). “*An Overview of Consultation*”. En C. Aubrey (Ed.) **Consultancy on the United Kingdom**. London: Flamer.
- Aubrun, S. y Orofiamma, R. (1990). **Les compétences de 3ème dimension : ouverture professionnelle?** París: CNAM/c2F.
- Bakke-Seeck, S. (1998). “Competencias y adquisición de competencias en el sector informal”. *Educación*, 57/58, 120-138.
- Ballesteros, B. (1992). “Proyecto de formación del personal de orientación europeo: un enfoque basado en competencias”. Trabajo presentado en *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP/AIOSP, 202-205.
- Ballesteros, B. (1996). **Análisis de las competencias del orientador y sus implicaciones: un estudio en siete países de la Unión Europea**. Tesis Doctoral. Madrid: UNED (inédita).
- Bandura, A. (1986a). **Social Learning Theory**. Nueva York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). **Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentices-Hall.
- Bangemann, M. (dir.) (1994). **Informe sobre Europa y la Sociedad Global de la Información. Recomendaciones al Consejo de Europa**. Bruselas: CECA-CE-CEEA.
- Barnett, R. (2001). **Los límites de la competencia**. Barcelona: Gedisa.
- Barreda, R. (1995). **Aprendizaje. La función de educación en la empresa moderna**. Madrid: Conorg.
- Barreda, R. (1996). “Perfiles profesionales en la sociedad del conocimiento”. *Fundesco*, 181, 8-10.

- Barreira, A. (2002). **Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares**. Departamento de Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias del Comportamiento y de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. (Tesis Doctoral).
- Barrero, N. (2007). “Aprendizaje metacognitivo de competencias profesionales”. *Revista Educación XXI*, 10, 39-60.
- Bartolomé Pina, A. (1989). **Nuevas Tecnologías y Enseñanza**. Barcelona. Editorial Graó.
- Bartolomé Pina, A. (1999). “Tecnologías de la Información y la Comunicación. Un reto formativo”. *Educar*, 25, 11-20.
- Bartolomé Pina, M. (1978). “Estudios de las variables en la Experimentación Educativa”. En J. Arnau (Ed.). **Métodos de Investigación en las Ciencias Humanas**. Barcelona: Omega.
- Bartolomé Pina, M. (1988). **Aspectos metodológicos de investigación educativa**. Madrid: Narcea.
- Bartolomé Pina, M. (2001). “La construcción de una ciudadanía crítica ¿tarea educativa?”. En Ricardo Pinilla Burgos y Lydia Feito (Coords.). **Atreverse a pensar en la política: V Jornadas de Filosofía** (pp. 45-56). Comillas.
- Beck, C.E. (1973). **Orientación Educativa. Los fundamentos filosóficos**. Buenos Aires: El Ateneo.
- Beck, A.T. (1987). **Beck Depression Inventory**. Nueva York: Guilford.
- Beck, U. (1998). **World Risk Society**. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2002). **Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences**. London: Sage.
- Beers, C. (1908). **A mind that found itself**. Nueva York. Longmans.
- Bell, D. (1976). **El advenimiento de la sociedad postindustrial**. Madrid: Alianza.
- Bell, A.; Super, D.E. y Dunn, L. (1988). “Understanding and Implementing Theory: A Case Study Approach”. *Counseling and Human Development*, 20 (8), 5.
- Benavent, J. A. (1999). “La orientación psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: Una mirada al futuro”. *Revista de Educación y Orientación Psicopedagógica*, Vol. 17, nº 10, 53-62.

- Bisquerra, R. (1989). **Métodos de investigación educativa. Guía Práctica.** Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (1996). **Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica.** Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). **Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.** Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). **Educación emocional y bienestar.** Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). **Metodología de la Investigación Educativa.** Madrid: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2007). “Las competencias emocionales”. *Revista Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1996). “Modelos de intervención en Orientación”. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). **Manual de Orientación y Tutoría** (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
- Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A. (2001). **Orientación e Inserción Profesional: Competencias y entrenamiento para su práctica.** Valencia: Nau Llibres.
- Blau, P.M. y colaboradores (1956). “Occupational Choice: A Conceptual Frame Work”. *Industrial Labor Relations Review*, 9 (4), 531-543.
- Blázquez, F. (Coord.) (2001). **Sociedad de la información y educación.** Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Bohoslavsky, R. (1974). **La Orientación Vocacional. Una estrategia clínica.** Buenos Aires: Editorial Nueva Vision.
- Bolton, B. (1980). “Second-order dimensions of the Work values Inventory”. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 33-44.
- Bordin, E.S. (1968). **Psychological Counseling.** Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Bordin, E. S.; Nachman, B. y Segal, S.J. (1963). “An Articulated Framework for Vocational Development”. *Journal of Counseling Psychology*. 10, 107-116.
- Borow, H. (1964). **Man in a World at Work.** Boston: Houghton Mifflin.
- Bosman, C. y otros (2000). **Quel avenir pour les compétences?** Bruselas: De Boeck Université.
- Brewer, J.M. (1932). **Education as Guidance.** Nueva York. McMillan Co.

- Brewer, J. M. (1942). **History of Vocational Guidance**. Nueva York: McMillan Co.: Harper & Brothers.
- Bridges, W. (1980). **Transitions: Making sense of life's changes**. Nueva York: Addison Wesley.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). **De Gutenberg a Internet**. Madrid: Taurus.
- Brill, A.A. (1949). **Basic Principles of Psychoanalysis**. Nueva York: Doubleday.
- Brotons, P. (1997). **Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación**. Valencia: Víctor Orenga Editores.
- Brown, D. (1995). "A values-based model for facilitating career transitions". *Career Development Quarterly*, 44, 4-11.
- Brown, D. (1996). "Brown's Values-based, Holistic Model of Career and Life-Role Choices and Satisfaction". En D. Brown; L. Brook y assoc. **Career choice and development** (pp. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J. H. y Brown, C.S. (1981). **Consulting with Parents and Teachers**. Cranston, Rhode Island: Carrol Press.
- Bruner, J.S. (1961). **The Process of Education**. Cambridge: Harvard University Press.
- Bühler, C. (1933). **Der Menschliche Lebenslanf als Psychologisches Problem**. Leipzig: Airzel.
- Buendía, L. (1993). **Análisis de la Investigación Educativa**. Navarra: Universidad de Navarra.
- Buendía, L. (1997). "La investigación por encuesta. La investigación observacional". En L. Buendía; P. Colás y F. Hernández. **Métodos de Investigación en Psicopedagogía** (pp.120-203). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. y otras (1997). **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. Madrid: McGraw-Hill.
- Bühler, C. (1933). **Der Menschliche Lebenslanf als Psychologisches Problem**. Leipzig: Airzel.
- Bunge, M. (1985). **La Investigación Científica**. Barcelona: Ariel.
- Bunk, G.P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Formación Profesional: Revista Europea*, nº 1, 8-14.

- Burton, P.F. (1992). **Information Technology and Society**. Londres: Library Association Publishing.
- Bustamante, E. (1998). “La sociedad de la información: Un largo camino de pensamiento utópico y crítico”. En J. de Pablos y J. Jiménez (Coord.). **Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación**. Barcelona: Cedecs.
- Bustamante, E. (2002). **Comunicación y cultura en la era digital**. Barcelona: Gedisa.
- Button, L. (1978). **Acción tutorial con grupos**. Madrid: Anaya 2.
- Cabanelas, J. (1997). **Dirección de empresas: Bases en un entorno abierto y dinámico**. Madrid: Pirámide.
- Cabero, J. (1996). “Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación”. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. N° 1. [En línea] <http://www.uib.es/depart/gte/revelec.html>
- Cabero, J. (1998). **Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros andaluces**. Huelva: Junta de Andalucía.
- Cabero, J. (Coord.) (1999). **Tecnología Educativa**. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (2000). “El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación”. *Agenda Académica*, Vol. 7, nº1, 41-57.
- Cabero, J. (2001). **Tecnología Educativa**. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2002). “Mitos de la sociedad de la información: su impacto en educación”. En M .V. Aguiar, J.I. Farray y J. Brito (Coords.). **Cultura y educación en la sociedad de la información** (pp.17-38). A Coruña: Netbiblo.
- Cabero, J. (2003). “Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa”. En B. Bermejo y J. Rodríguez (dirs.), **La orientación educativa y la acción tutorial en enseñanza secundaria**. Sevilla: GID.
- Cabero, J. (2004). “La investigación en Tecnologías de la Educación”. *Bordon*, 56, 3-4, 617-634.
- Cabero, J. (2007). **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación**. Madrid: McGraw-Hill.
- Cacace, N. (1994). **Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo. Consejos para los jóvenes que trabajarán en el tercer milenio**. Bilbao: Ediciones Deusto, S.A.
- Carter, H.D. (1940). “The Development of Vocational Attitudes”. *Journal of Consulting Psychology*, 4, 185-191.

- Casal, J.; Masjuán, J.M. y Planas, J. (1991). **La inserción social y profesional de los jóvenes**. Madrid: CIDE.
- Casas, F. (2001). **La infancia: perspectivas psicosociales**. Barcelona: Paidós.
- Castaño López-Mesas, C. (1983). **Psicología y Orientación Vocacional: un enfoque interactivo**. Madrid: Marova.
- Castells, M. (1986). **Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España**. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1996). **La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I: La Sociedad Red**. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997). **La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. II**. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). **La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. III: Fin de Milenio**. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). **La era de la información. El poder de la identidad**. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). **La Era de la Información. Vol I: La sociedad red**. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2003). **La galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad**. Barcelona: Debolsillo.
- Castells, M. y otros (1986). **El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías**. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebreiro, B. (2003). “Los nuevos medios de la sociedad de la información”. Trabajo presentado en *Combyte 2003*, Las Palmas de Gran Canaria.
- Cebreiro, B. y Fernández Morante, C. (2002). “Evaluación, medios y nuevas tecnologías”. En Trillo, F. (Coord.). **Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores** (pp. 125-144). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Cebrián, M. y Garrido, J. (1997). **Ciencia, tecnología y sociedad. Una aproximación multidisciplinar**. Málaga: ICE- Universidad de Málaga.
- Cebrián, M. y Ríos, J.M. (2000). **Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación**. Málaga: Aljibe.
- CEDEFOP (1990). **Perspectivas de formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea. Informe de síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Ceinos, M^a.C.; Fernández Sestelo, M^a.M. y Nogueira, M.A. (2003). “Los orientadores escolares ante las TIC”. Trabajo presentado en el *V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago de Compostela.
- Ceinos, M^a.C.; Fernández Sestelo, M^a.M. y Nogueira, M.A. (2004). “La familiaridad con las habilidades básicas en TIC de los Orientadores Profesionales”. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Guidance, Social Inclusion and Career Development (AIOSP)*, A Coruña.
- Chleusebairgue, A. (1934a). **Orientación Profesional. Procedimientos prácticos**. Barcelona: Editorial Labor.
- Chleusebairgue, A. (1934b). **Orientación Profesional I. Fundamentos y Teoría**. Barcelona: Labor.
- Christiaens, A.G. (1914). **L’Orientation professionnelle des enfants**. Bruselas: Lamartín.
- Ciavarella, M.A. (1979). “Toward an Integrated Theory of Educational and Vocational Choice”. En J.J. Pietrofesa, G.E. Leonard y R.F. Giroux (Eds). **Career Education and the Counselor** (pp. 84-95). Washington: APGA.
- Cisneros, I.; García Doctor, C. y Lozano, I.M. (1999). “¿Sociedad de la Información vs. Sociedad del Conocimiento? La educación como mediadora”. Trabajo presentado en *Edutec 1999*. Universidad de Sevilla. [En línea]. <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html>
- Claparède, E. D. (1922). **La orientación profesional. Sus problemas y sus métodos**. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Claparède, E.D. (1925). **La orientación profesional y la escuela**. Madrid: Editorial La Lectura.
- Cobo, R. (1995). “Género”. En Amorós, C. **Diez palabras clave sobre la mujer** (p. 55). Estella: Editorial Verbo Divino.
- Cochran, L. (1990). **The sense of vocation: A study of career and life development**. Albany: State University of New York Press.
- Cochran, L. (1994). “What is a career problem?” *Career Development Quarterly*, 42, 204-215.
- Codés, M^a de y otros (2002). **La Orientación Escolar. Fundamentos y desarrollo**. Madrid: Dykinson.

- Cogoi, C. (2002). “Videoconferencia y orientación. Ámbitos de aplicación y ejemplos de buenas prácticas”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 13, nº 1, 5-15.
- Cogoi, C. (2004a). “La videoconferencia: Características y posibilidades en Orientación”. En L.M. Sobrado (2004). **Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales** (pp. 241-278). Barcelona: Estel.
- Cogoi, C. (2004b). “ICT competences in the guidance context. First phase’s results of the ICT Skills for Guidance Counsellors Project”. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Guidance, Social, Inclusion and Career Development (AIOSP)*, A Coruña.
- Cogoi, C. (2005a). “ICT Skills for Guidance Counsellors project’s results: the map of guidance-related ICT competences”. Informe presentado en la *Conferencia Final del Proyecto ICT-Skills for Guidance Counsellors*. Bolonia, Italia.
- Cogoi, C. (Coord.) (2005b). **Using ICT in Guidance: Practitioner competences and training**. Bolonia: Outline Edizioni.
- Cogoi, C. y otros (2005). “ICT Skills for Guidance Practitioners: final results of the research”. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional de la AIOSP*. Lisboa, Portugal.
- Colás Bravo, P. y Buendía, L. (1997). **Investigación Educativa**. Sevilla: Alfar.
- Cole, C.G. (1988). “The school counselor: Image and impact, counselor role and function, 1960s to 1980s and beyond”. En Walz, G.R. **Building strong school counselling programs**. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Coll, C. (2005). “Lectura y analfabetismo en la Sociedad de la Información”. *UOCpapers: Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, nº1. [En línea]. <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Coll, C. (2007). “Las competencias en la educación escolar”. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Comellas, M. J. (2000a). “La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos”. *Educación*, 27, 87-101.

- Comellas, M. J. (2000b). “Las competencias profesionales de la formación en Psicopedagogía: Objetivo fundamental de la docencia universitaria”. Comunicación presentada al *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona. [En línea]
<http://dewey.uab.es/paplicada/profess/come3ice.htm>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). **Nuevas Tecnologías y cambio social**. Informe FAST. Madrid: Fundesco.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). **Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente**. Bruselas, Bélgica. [En línea]
<http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoes.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). **Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Plan de acción e-Learning. Concebir la educación del futuro**. [En línea]
<http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2001/com2001-0172es01.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). **Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de Regiones: eEurope 2005: una sociedad de la información para todos**. [En línea] <http://www.cdsi.es/documentos/europe-2005-action-plan.pdf>.
- Comisión Europea (1995). **Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y Aprender: hacia la sociedad cognitiva**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2000). **Informe e-learning; concebir la educación del futuro**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2004). **Ariadne: Guidelines for Web-based guidance. GRUNTVIG**. (European Cooperation Projects in Adult Education, Directorate-General for Education and Culture). [En línea] <http://www.ariadneproject.org/index.php?id=17>
- Company, F. y Echeverría, B. (1992). **Estructura de empleos y cualificaciones en el ámbito de la Orientación Escolar y Profesional de jóvenes y adultos en España**. Berlín: CEDEFOP.
- Conde de Altea (1924). **La Orientación Profesional y la Escuela**. Madrid: La Lectura.

- Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía (1997). **Orienta**. Sevilla.
- Consejo de la Unión Europea (2004). **Resolución sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa**. (Documento 9286/04 EDUC 109, SOC 234).
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya (2003). **Estudio sobre las competencias básicas en TIC**. [En línea] <http://www.gencat.net/ense/csda/htm>.
- Conyne, R. K. (1983). "Two Critical Issues in Primary Prevention. What it is and how to do it". *Personnel and Guidance Journal*, nº 61, 331-334.
- Conyne, R.K. (1987). **Primary Preventive Counseling. Empowering People and Systems**. Muncie, Indiana: Accelerated Develop.
- Cope, Ch. y Ward, P. (2002). "Integrating learning technology into classrooms: The importance of teacher' perceptions". *Educational Technology & Society*, 5, (1). [En línea]. <http://ifets.ieee.org/periodical/vol 1 2002/cope.pdf>
- Cornella, A. (2001). "Educación y creación de riqueza". *Cuadernos de pedagogía*, 301, 52-55.
- Corominas, J. (2000). **Breve diccionario etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Gredos.
- Cortés, P.A. (2005a). "Las preconcepciones sobre la tecnocética en los adultos". *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 2, 541-552.
- Cortés, P.A. (2005b). "Valores y competencias socioprofesionales en la sociedad actual". Trabajo presentado en *IV Congreso de Formación para el Trabajo* (versión CD). Zaragoza.
- Cortés, P.A. (2005c). "Valores y Orientación Profesional: Líneas de investigación e intervención actuales". *Contextos Educativos*, 8-9, 223-238.
- Couce, A. y Rial, R. (2004). "Utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación por los destinatarios de la Orientación en la comunicación a distancia". Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Guidance, Social Inclusion and Career Development (AIOSP)*, A Coruña, España.
- Crace, R.K. y Brown, D. (1996). **Life values inventory**. Minneapolis, MN: National Computer System.
- Crites, J. (1974): **Psicología Vocacional**. Buenos Aires: Paidós.

- Cuervo, R. J. (1994). **Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. (Tomo I, A-B).
- Cuervo, R. J. (1994). **Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. (Tomo II, C-D).
- Cuesta, P. (2004). “As tecnoloxías da comunicación e da información como facilitadoras da función orientadora”. *Curso de Postgrado*. Universidad de Vigo.
- Dahrendorf, R. (1956). “Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung”. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8, Jg., 540-567.
- Davenport, T. y Prusak, L. (1998). **Working Knowledge: How organizations manage what they know**. Massachusetts, EE.UU: Harvard, Business School Press.
- Davis, J.B. (1914). **Vocational and Moral Guidance**. Boston: Ginn.
- Decreto 2266/1960, de 24 de noviembre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las Universidades Laborales (BOE de 6 de diciembre de 1960).
- Decreto 119/1998, de 23 de Junio, por el que se crea el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (BOPV de 13 de Julio).
- Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 27 de abril de 1998).
- Decreto 93/1999, de 8 de Abril, por el que se crea el Instituto Gallego de las Cualificaciones (DOG de 19 de Abril).
- Decreto 110/1999, de 8 de abril por el que se crea el Consello Galego de Formación Profesional (DOG de 5 de Mayo).
- Decreto 214/2003, de 20 de Marzo, -DOG de 14 de Abril-, por el que se modifica el Decreto 110/1999, de 8 de abril, por el que se crea el Consello Galego de Formación Profesional -DOG de 5 de Mayo-.
- Decreto 325/2003, de 18 de julio, -DOG de 4 de agosto- por el que se crean los Centros Integrados de Formación Profesional, modificado parcialmente por el Decreto 154/2006, de 7 de septiembre -DOG de 18 de Septiembre-.
- Decreto 154/2006, de 7 de septiembre, por el que se modifica parcialmente el Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los Centros Integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 18 de septiembre).

- Decreto-Ley 1/1975, de 22 de marzo, sobre la organización de los Servicios de Empleo (BOE de 24 de marzo).
- De la Cruz, M^a.V. (1995). **Intereses y Preferencias Profesionales**. Madrid: Ediciones TEA.
- Delcourt, J. (1991). “La cualificación: Una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones”. *Formación Profesional*, 2, 44-50.
- Delors, J. (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI**. Madrid: Santillana- UNESCO.
- De Miguel, M. (1985). “Evaluación de la actividad orientadora”. Trabajo presentado en *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid.
- De Pablos, J.M. (1996). **Tecnología y educación**. Barcelona: Editorial Cedecs.
- De Pablos, J.M. (1999). “Es que vamos hacia una sociedad de la información”. *Revista de Comunicación Social*, 14. [En línea]
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999c/127depablos.htm>
- Department of Labor (1991). **What work requires of schools. The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills**. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Dewey, J. (1969). “The logic of verification”. En J. Dewey. **The early work**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Díaz Allué, M.T. (1993). “La Orientación en España”. Trabajo presentado en *V Seminario de Orientación*. Madrid.
- Dietz, M. E. (1994). **Professional development portfolio**. Boston: Sundance.
- D’Iribarne, A. (1991). “Entrevista con Alain d’Iribarne”. *Formación Profesional*, 2, 11-15.
- Dirube Mañueco, L. (2002). **Un modelo de gestión por competencias**. Barcelona: Gestión 2000.
- Domínguez Fernández, G. (2002). “El escenario organizativo en la Sociedad del Conocimiento y las nuevas demandas de los perfiles profesionales de la educación”. En Eyerbe, P. y otros. **VII Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIDIE)** (pp.203-242). San Sebastián, Servicio de Publicaciones del País Vasco.

- Drapela, N. J. (1983). **The Counsellor as Consultant and Supervisor**. Springfield, Illinois, EE.UU: Charles C. Thomas.
- Echeverría Ezponda, J. (1994). **Telépolis**. Barcelona: Destino.
- Echeverría Ezponda, J. (1995). **Cosmopolitas domésticos**. Madrid: Anagrama.
- Echeverría Ezponda, J. (1999). **Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno**. Barcelona: Destino.
- Echeverría Ezponda, J. (2001a). “Influencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la Sociedad”. Trabajo presentado en *Encuentro sobre Políticas y Nuevas Tecnologías de la Información*. Madrid, Congreso de los Diputados. [En línea]
http://www.campusred.net/mediateca/indic_2_35.html
- Echeverría Ezponda, J. (2001b). “Educación y sociedad de la información”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 19, 2, 277-289.
- Echeverría Samanes, B. (1983). “La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-83)”. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 144-204.
- Echeverría Samanes, B. (1992). “Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión”. AEOEP/AIOSP, **El compromiso de la orientación escolar y profesional en los cambios de la sociedad** (pp. 177-188). Puerto de la Cruz: AEOEP/AIOSP.
- Echeverría Samanes, B. (1993). **Formación Profesional**. Barcelona: P.P.U.
- Echeverría Samanes, B. (Coord.) (1996). **Orientació Professional**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría Samanes, B. (1999). “Profesión, formación y orientación”. En L.M. Sobrado. **Orientación e Intervención Sociolaboral**. Barcelona: Editorial Estel.
- Echeverría Samanes, B. (2002a). “Trabajo y competencias profesionales”. *IV Curso de posgrao: Mestrado en organización de servicios de Orientación Profesional para a inserción laboral e o emprego (OSOPE)*. Santiago de Compostela.
- Echeverría Samanes, B. (2002b). “Gestión de la competencia de acción profesional”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 20, 1, 7-43.
- Echeverría Samanes, B. (2005). **Competencia de acción de los profesionales de la Orientación**. Madrid: Esic Editorial.

- Echeverría, B., Isus, S. y Sarasola, L. (2001). **Cualificaciones-Competencias: La contribución de los proyectos Leonardo Da Vinci y Adapt. Plan Nacional de Valorización (1995-1999)**. Madrid: Instituto Nacional de Empleo (INEM), Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- El País (1999). “Guía de empresas que ofrecen empleo 1999”. (Fundación Universidad Empresa). El País, *Suplemento Negocios*, p.42.
- Epstein, S. (1994). “Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious”. *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Erikson (1950). **Infancia y sociedad**. Nueva York: W.W. Norton.
- Escudero, J.M. (1982). **La Investigación sobre medios de enseñanza: Revisión y perspectivas actuales**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Escudero, J. M. (1992). “La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información”. *Infodidac*, 21, 25-38.
- Escudero, J.M. y otros (1992). **El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid**. Madrid: Consejería de Educación.
- Espín, M. (2007). “Educación e tecnoloxía: o bo uso das ferramentas”. *Revista Galega do Ensino*, Nº 50, 19-23
- Esteban, E. y otros (2002). **Desarrollo humano en la sociedad audiovisual**. Madrid: Alianza Editorial.
- Estefanía, J. (2002). **Hij@ ¿qué es la globalización?: La primera revolución del Siglo XXI**. Madrid: Aguilar.
- Estudillo, J. (2001). “Elementos que conforman la sociedad de la información”. *Investigación bibliotecológica*, Vol. 15, nº 31, 163-194.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F.J. (2005). **Análisis descriptivo de datos en Educación**. Madrid: Editorial La Muralla.
- EURYDICE (2001). **Basic Indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems**. Bruselas: EURYDICE European Unite.
- Evangelista, L. (2004). **Una rivoluzione silenziosa. L’impatto di Internet sugli operatori e i servizi di orientamento**. Casale Monferrato: Edizioni Sonda.
- Evangelista, L. (2005). “TVJ and Internet based club jobs”. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional de la AIOSP*. Lisboa, Portugal.

- Evangelista, L. (2006). **Competencies and careers Guidance**. Versión 4. [En línea] <http://leonardo-evangelista.it>.
- Fernández Sierra, (1995). **El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria**. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ferrández, A. y Montané, J. (1985). “El currículum del orientador escolar”. Trabajo presentado en *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid.
- Ferrer-Sama, P. (2007). **Las necesidades de formación de los orientadores ante los nuevos retos de la sociedad globalizada: Un análisis internacional**. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). UNED, Madrid. (Tesis Doctoral).
- Field, B. (1994). “The new role of the teacher-mentoring”. En Barbara y Terry Field. **Teachers as Mentors: A practical guide**. Londres: The Falmer Press.
- Flecha, R. (2002). **El aprendizaje dialógico y la participación social. Comunidades de aprendizaje**. [En línea] <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>
- Fredrickson, R. H. (1982). **Career Information**. Englewood Cliff, N.J.: Prectice Hall.
- Freyssenet, M. (1979). “¿Es posible una definición única de la cualificación?” *Sociología del Trabajo*, 2, 53-64.
- Fukuyama, F. (2004). **State-Building: Governance and World Order in the 21st Century**. Ithaca, Nueva York, EE.UU: University Press.
- Fuller, A. (1995). “Purpuse, value and competence: contextualising competence basedassessment in the civil aviation sector”. *British Journal of Education and Work*, 2, 60-75.
- García Hoz, V. (1975). **Principios de Pedagogía Sistemática**. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1987). “Coeducación”. En Lazzari, E. **Libertad responsable y educación: nuevos desafíos para el docente** (pp. 84-92). Buenos Aires: Montserrat.
- García Yagüe, J. (1965). “La predicción y los tests como factores de orientación”. *Revista de Educadores*, 33.
- García Yagüe, J. (1978). “Posibilidades y límites de la Orientación Escolar en España”. *Patio de Escuelas*, 2, 13-38.

- Gaynor, A. M. (2001). “Brecha digital. ¿Un Problema?” [En línea] <http://labrechadigital.org/bd-unproblema.html>
- Gelatt, H.B. y cols. (1977). **Deciding**. Nueva York: The Collage Borrad.
- Germain, J. (1954). “Para una pequeña historia de la Psicología en España”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 633-655.
- Germain, J. (1965). “Aspectos generales y situación actual de la Orientación Profesional”. *Educadores*, 32, 185-201.
- Giebler, S.M. (1992). **Roles and functions of the elementary counsellor as perceived by elementary counsellors**. Master’s thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- Giese, F. (1933). **Psicotecnia**. Barcelona: Labor.
- Gil Flores, J. (2007). “La evaluación de competencias laborales”. *Revista Educación XXI*, 10, 83-106.
- Gimeno, M.J. y Rocabert, E. (1998). “Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisiones vocacional”. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 25-36.
- Ginisty, D. (1997). “L’home au centre du debat sur les competences”. *Entreprises-formation*, 103, 16-17.
- Ginzberg, E. y cols. (1951). **Occupational Choice: An approach to a General Theory**. Nueva York: Columbia University Press.
- Ginzberg, E. y otros (1972). “Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement”. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-179.
- Gisbert, M. y otros (1992). **Technology Based Training. Formación de formadores en la dimensión ocupacional**. Universidad de Tarragona.
- Glasser, W. (1990). **The quality school: managings students without coercion**. New York: Harper&Rrow.
- Gobierno, CEOE, CEPYME, CC.OO y UGT (1996). “Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional”. [En línea] http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/dialogo/relabyfp/con_doc/ac_base.doc
- Gobierno, CEOE, CEPYME, CCOO y UGT (2004). “Competitividad, empleo estable y cohesión social. Declaración para el diálogo social 2004”. *Relaciones Laborales: Revista Crítica de teoría y práctica*. Nº 2, 1271-1277.

- Gobierno Vasco (1998). **Plan Vasco de Formación Profesional**. Vitoria: Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goleman, D. (1999). **La práctica de la inteligencia emocional**. Barcelona: Kairos.
- Golula, J. y otros (1998). **La sociedad del conocimiento**. Barcelona: Beta.
- Gonczi, A. (1994). "Competency based Assessment on the professions in Australia". *Assessments in Education*, 1, 27-44.
- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia". En Argüelles, A. (Ed.). **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia** (pp. 265-289). México: Limusa.
- González Soto, A. P. (1998). "Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías en la formación ocupacional y de la empresa". *PIXEL BIT*, nº 10, 7-23.
- Gordillo, M^a. V. (1988). "La satisfacción profesional del profesor. Consecuencias para la Orientación Educativa". En A. Villa. **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea-II Congreso Mundial Vasco.
- Gottfredson, L.S. (1981). "Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational goals". *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-580.
- Gottfredson, L.S. (1986). "Occupational aptitude patterns map: Development and implications for a theory of job aptitude requirements". *Journal of Vocational Behavior*, 29, 254-291.
- Gottfredson, L.S. (1996). "Gottfredson's theory of circumscription and compromise". En D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.). **Career choice and development** (pp. 179-232). San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- Gozzi, C. (1998). **La videoconferenza: cos'e, come funziona, cosa può fare**. Bolonia: Aster.
- Grados, J.A. y otros (2006). **Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales**. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- Grootings, P. (1994). "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?" *Revista Europea de la Formación Profesional*, 1, 5-7.
- Guerrero, A. (1999). "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 10, 1, 335-360.

- Gutiérrez Martín, A. (2004). **Alfabetización digital**. Barcelona: Gedisa.
- Hackett, G. y Betz, N.E. (1981). “A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women”. *Journal of Vocational Behaviour*, 18, 326-339.
- Hall, S. (1990). “The Meaning of New Times”. En S. Hall y M Jaques (comps.). **New Times: The Changing face of politics in the 1990s**. Londres: Verso.
- Hall, G. E. y Jones, H.L. (1976). **Competency-based education**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Hernández Pina, F. (1997). “Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental”. En Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (Coords.). **Métodos de investigación en psicopedagogía** (pp. 2-16). Madrid: McGraw-Hill.
- Herr, E. L. y Cramer, S. H. (1992). **Career Guidance and Counselling through the lifespan**. New York: Harper Collins.
- Hiebert, B. (2000). “Competences for providing quality career services: a look at Canadian standars for career development”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 11, 19, 519.
- Hillman, D.K. (1987). **The importance of selected aspects of the role and function of the secondary school counsellor as reported by administrators, counsellors and teachers**. Master’s thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- Holland, J.L. (1966). **The Psychology of Vocational Choice. A Theory of Personality Types and Model Enviroments**. Masachusets: Ginn and Waltham.
- Hopkins, D. (1989). **Investigación en el aula. Guía del profesor**. Barcelona: PPU.
- Hoyt, K. B. (1995). “El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas”. En Rodríguez Moreno, M^a.L. y otros. **Educación para la carrera y diseño curricular**. Barcelona: Publicaciones Universitat.
- Huarte de San Juan, J. (1575). **Examen de ingenios para las ciencias**. Madrid: Editora Nacional (1977: edición –ed.lit.- preparada por Esteban Torre).
- Huteau, M. y Lautrey, J. (1979). “Les origines et la naissance du mouvement d’orientation”. *L’Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.
- Hutmacher, W. (1997). “Key Competences in Europe”. *European Journal of Education*, 32 (1), 45-58.

- Ibarra, A. y Olivé, L. (Eds.) (2003). **Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI**. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Iglesias de Usell, J. (1998). **La familia y el cambio político en España**. Madrid: Tecnos.
- INEM- Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional (1987). **Terminología del análisis ocupacional**. Madrid. (Documento de difusión interna).
- Irigoien, M. y Vargas, F. (2002). **Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud**. Montevideo: Cinterfor/OIT-OPS.
- Jato, E. (1998). **La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias**. Barcelona: Estel.
- Jato, E. (1999). “Los balances personales y profesionales de competencias”. En Sobrado, L. (Ed.). **Orientación e intervención sociolaboral** (pp.109-130) Barcelona: Estel.
- Jepsen, D.A. (1984). “The Development Perspective on Vocational Behavior: A Review of Theory and Research”. En S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.). **Handbook of Counseling Psychology**. Nueva York: John Wiley-Sans.
- Jepsen, D.A. y Dilley, J.S. (1974). “Vocational decision models: A review and comparative analysis”. *Review of Educational Research*, 47, 331-334.
- Jessup, G. (1991). **Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training**. London: Falmer Press.
- Jiménez, B. (1996). **Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España**. Barcelona: EUB.
- Jiménez Fernández, C. y otros (1991). **Pedagogía Experimental II. Tomo I**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Jiménez, R. A. y Porras, R. (1997). **Modelos de Acción Psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad**. Málaga: Aljibe.
- Jones, L. y More, R. (1995). “Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project”. *British Journal of Education and Work*, 2, 78-92.
- Josserand, R.B. (1992). “The role and function of the elementary school counsellor as perceived by elementary school counsellors”. Master’s thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- Joyanes, L. (1997). **Cibersociedad**. Madrid: McGraw-Hill.

- Junta de Andalucía (2000). **Programa ADAPT. La Orientación Profesional en Andalucía. Análisis de la situación actual y del potencial de aplicación de las Nuevas Tecnologías.** Junta de Andalucía: Dirección General de Empleo e Inserción.
- Kelley, J.A. (1914). **Educational Guidance.** Tesis Doctoral. Universidad de Columbia.
- Kerlinger, F.N. (1987). **Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.** México: Interamericana.
- Kern, H. y Schumann, M. (1970). **Technik und Industriearbeit.** Frankfurt.
- Kidd, J.M. (2006). **Understanding Career Counseling: Theory, Research and Practice.** Londres: Sage.
- Kreft, W. (1992). **Guía Europea del Orientador Profesional.** Madrid: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Krumboltz, J.D. (1979). "A Social Learning Theory of Career Decision Making". En A. Mitchell; G. Jones y J.D. Krumboltz, J.D. (Eds.). **Social Learning and Career Decision Making** (pp. 19-50). Cranston: The Carroll Press.
- Krumboltz, J. D. y Thoresen, E. E. (1969). **Behavioral counseling: Cases and techniques.** New York: Holt Rinehart&Winston.
- Kurpius, E. (1978). "Consultation: definitions-models-programs". *Personnel and Guidance Journal*, Vol. 56, nº 6, 25-33.
- Latreille, G. (1984). "Les consellers d'orientation de France: 60 ans d'activité et de recherche". En D. Pelletier y R. Bujold (Eds.). **Pour un approche educative en Orientation** (pp.2-9). Québec, CA: Gâetan.
- Law, B. y Watts, A.G. (1977). **Schools, careers and community.** Londres: Church Information Office.
- Lázaro, A. (1998). "Ética profesional y códigos deontológicos". En R. Bisquerra (Coord.). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.** (449-456). Barcelona: Praxis.
- Lázaro, A. y Mudarra, M.J. (2000). "Análisis de los estilos de orientación en equipos psicopedagógicos". *Contextos Educativos*, Vol. 3, nº 3, 253-280.
- Lázaro, A. y otros (1982). "El desarrollo de la orientación institucional en España". *Revista de Educación*, 270, 159-187.

- Le Boterf, G. (1991). **Ingeniería y evaluación de los planes de formación**. Bilbao: Ediciones Deusto S.A.
- Le Boterf, G. (1994). **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. París: les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). "De la compétence á la navigation professionnelle". Entrevista a Guy Le Boterf, por Attane, Ch. *Entreprises-formation*, 100, 48-49.
- Le Boterf, G. (1998). "Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?". *Education Permanente*, 135, 143-151.
- Le Boterf, G. (2001). **Ingeniería de las competencias**. Barcelona: Gestión 2000.
- Lent, R.; Larking, K.C. y Brown, S.D. (1989). "Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests". *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279-288.
- León, O. (2005). **Cómo redactar textos científicos en psicología y educación**. A Coruña: Netbiblo.
- Leong, F.T.L. (1991). "Career development attributes and occupational values of Asian American and White High School Students". *Career Development Quarterly*, 39, 221-230.
- Levinson, D.J. (1986). "A conception of adult development". *American Psychologist*, 41 (1), 3-13.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). **Gestión de las competencias**. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ley 8/1980, de 10 de Marzo, Estatuto de los Trabajadores (BOE de 14 de marzo), derogado por el actual texto refundido del Estatuto de los Trabajadores establecido por Real Decreto legislativo 1/1995, de 24 de marzo (BOE de 29 de marzo).
- Ley 51/1980, de 8 de Octubre, Básica de Empleo (BOE de 17 de octubre).
- Ley 1/1986, de 7 de Enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE de 10 de enero).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).
- Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica el Consejo General de Formación Profesional (BOE de 10 de junio).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE de 27 de junio).

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4 de julio).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y Formación Profesional. (BOE de 20 de junio).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Lull, R. (1994). **Llibre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna**. Barcelona: Edicions 62, S.A.
- Loi nº 91-1405, de 31 de diciembre, donde se establece el balance de competencias (JO de 4 de enero de 1992).
- López Bonelli, A. (1989). **La Orientación Vocacional como proceso**. Buenos Aires: El Ateneo.
- López Cerezo, J. y Sánchez, J. (2001). **Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo**. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Lacalle, I. y otros. (2008). **El reconocimiento de la competencia profesional en el País Vasco**. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- López Palma, F. (1995). **Formació, qualificació i mercat**. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular: Editorial, Horsori.
- López Peláez, A. (2003). **Nuevas tecnologías y sociedad actual: el impacto de la robótica**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Lucas Marín, A. (2000). **La nueva sociedad de la información. Una perspectiva de Silicon Valley**. Madrid: Trolta.
- Machado, J.A. (2001). "Concepto de Globalización". [En línea] <http://www.forum-global.de/soc/bibliot/machado/conceptglob.htm>
- Mahoney, M.S. (1991). **Human change process**. Nueva York: Basic Books.
- Maiz Olazabalaga, E. (2004): "La función tutorial: elemento clave en las propuestas de formación basadas en las TIC". Ponencia presentada en el *Master e-Learning: TIC para la educación y la formación*. Santiago de Compostela.

- Majó, J. y Marquès, P. (2002). **La revolución educativa en la era Internet**. Bilbao: CISS PRAXIS.
- Malik, B. (1997). **Las tareas del Orientador: su formación inicial y en ejercicio. Un estudio en España y países anglosajones de la Unión Europea**. Tesis Doctoral. Madrid: UNED (inédita).
- Malik, B. (2000). "Intercultural competences and strategies in guidance: tools for intervention in schools". *International Conference for Vocational guidance: Guidance for education, career and employment-new challenges*. Documentation. Berlín: IAEVG, 1-15. [En línea] http://195.145.119.72/laa_bb/international/InhaltKongress/F64Malik.pdf
- Mallart, J. (1924). **La educación activa**. Barcelona: Labor.
- Mallart, J. (1974). "Cincuentenario del originariamente llamado Instituto de Orientación y Selección Profesional". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 131, 929-1008.
- Manzanares, J. (1997). "Formación profesional y mercado de trabajo". *Revista de treball social*, Nº 148, 6-12.
- Marco, R. (1995). "La tecnología informática en el asesoramiento vocacional". En F. Rivas. **Manual de asesoramiento y orientación vocacional** (pp. 383-419). Madrid: Síntesis.
- Marchesi, A. (1993). "Intervención psicopedagógica en la escuela". En J.A. Beltrán; V. Bermejo; M.D. Prieto y D. Vence (Eds). **Intervención psicopedagógica** (383-399). Madrid: Pirámide.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2003). **Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula**. Madrid: Editorial SM.
- Mardones, J. (2000). "Las cualificaciones profesionales en el País Vasco: conceptos y retos". Trabajo presentado en *Jornadas sobre las cualificaciones profesionales. Un valor para las personas y las empresas*. Santiago de Compostela: Instituto Galego das Cualificacións.
- Marí, V. M. (2000). **Globalización, Nuevas Tecnologías y Comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marín, M.A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). "Prospectiva del diagnóstico y de la orientación". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, nº 2, 315-362.

- Marquès Graells, P. (1995). “Introducción a la Informática”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/INFMULTI.htm>
- Marquès Graells, P. (1998). “Usos educativos de Internet (el tercer mundo)”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/usosred2.htm>
- Marquès Graells, P. (2000a). “La cultura tecnológica en la Sociedad de la Información. Entornos Educativos”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm>
- Marquès Graells, P. (2000b). “Las TIC y sus aportaciones a la sociedad”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>
- Marquès, P. (2000c). “Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>
- Marquès Graells, P. (2000d). “Cambios en los centros educativos: una metamorfosis hacia la escuela del futuro”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm>
- Marquès Graells, P. (2000e). “Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>
- Marquès Graells, P. (2000f). “Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>
- Marquès Graells, P. (2000g). “Funciones de los docentes en la sociedad de la información.” *Sinergia*, N° 10, 5-7.
- Marquès Graells, P. (2000h). “Ventajas e inconvenientes del multimedia educativo”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/ventajas.htm>
- Marquès Graells, P. (2000i). “Criterios de calidad en los programas educativos”. *MasPC*, N°8, 218-219.

- Marquès Graells, P. (2000j). “Diseño de intervenciones formativas con soporte multimedia”. En Ferrés, J. y Marqués, P. (Coord.). **Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías**. (pp.53-67). Barcelona: Praxis.
- Marquès Graells, P. (2001). “Sociedad de la información. Nueva Cultura”. *Revista Comunicación y Pedagogía*, N° 272, 17-19.
- Marquès Graells, P. (2002a). “La Información y el Conocimiento”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/infocon.htm>
- Marquès Graells, P. (2002b). “Posibilidades de las TIC en Educación Especial”. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/ee.htm>
- Martínez González, M. (1998). **Orientación Escolar**. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez Sánchez, F. (2003). **Redes de comunicación en la enseñanza**. Barcelona: Paidós.
- Martínez Muñoz, S. (2003). “Ética de científicos y tecnólogos”. En Ibarra, A. y Olivé, L. (Eds.). **Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI** (pp. 277-300). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mas Hernández, J. (2005). **Software libre: técnicamente viable, económicamente sostenible, socialmente justo**. Barcelona: Infonomia.
- Maslow, A.H. (1960). **El hombre autorrealizado**. Barcelona: Kairós.
- Masuda, Y. (1984). **La Sociedad Informática como sociedad postindustrial**. Madrid: Fundesco, Tecnos.
- Mathewson, R.H. (1949). **Guidance Policy and Practice**. Nueva York: Harper& Row.
- Matterlart, A. (2002). **Historia de la sociedad de la información**. Barcelona: Paidós.
- Mau, W.C. (1999). “Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviours”. *Journal of counseling and development*, Vol. 63, nº 3, 158-161.
- Mazariegos, A. y otras (1999). **Competencias transversales. Un reto para la formación profesional**. Barcelona: FORCEM.
- McClelland, D.C. (1973). “Testing for competence rather than for Intelligence”. *American Psychologist*, 1-14.

- McDaniels, C. y Gysbers, N.C. (1992). **Counselling for career development**. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- McFarlane, A. (2001). **El aprendizaje y las Tecnologías de la Información**. Madrid: Santillana-Aula 21.
- McMillan, J.H. y Schumcher, S. (2005). **Investigación Educativa**. Madrid: Pearson.
- Mead, G.H. (1934). **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press.
- Méndez Villegas, A. (2007). “Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia”. *Innovación Educativa*, 17, 173-184.
- Mertens, L. (1996). **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, L. (1998). **La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional**. Madrid: OEI.
- Mertens, L. (1999). “El significado de competencia profesional: surgimiento y efectos”. Trabajo presentado en *II Muestra de Formación y Empleo (Prest'99): Buscando nuevos horizontes de empleo y formación en el 2000*. Bilbao.
- Mertens, L. (2002). **Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones. Conceptos, metodologías y experiencias**. Montevideo: Cinterfor.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003). **La Sociedad de la Información en el Siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Vol. I**. Madrid: Autor.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología, (2005). **La Sociedad de la Información en el Siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Vol. II**. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). **Recopilación de documentos referidos a la Orientación Profesional**. Madrid: MEC, Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, Subdirección General de Promoción y Orientación Profesional, Servicio de Orientación Profesional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003a). **La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada**. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003b). **Proyecto de Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias adquiridas mediante la experiencia profesional o vías de aprendizaje no formales e informales.** Madrid: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; OCDE (2003). **Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación.** Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia; Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. (2007). **Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación.** Madrid.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; CC.OO; UGT; Confederación Intersindical Gallega (CIG); CEOE y CEPYME (1996). **Acuerdo Tripartito de Formación Continua.** [En línea]
<http://www.cecap.es/i/adescarga/IIIacuerdotripartitiformacioncontinua.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, CC.OO, UGT, CEOE y CEPYME (2006). **Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo.** Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.
- Mira, E. (1965). **Manual de Orientación Profesional.** Buenos Aires: Kapelusz.
- Mitrani, A., Dalziel, M. y Bernard, A. (1992). **Des compétences et des hommes: le management des ressources humaines en Europe.** París: Ed. d'Organisation.
- Mitrani, A. y otros (1994). **Las competencias.** Barcelona: Planeta.
- Moliner, M. (2007). **Diccionario de uso del español.** Madrid: Gredos. (Tomo I, A-G).
- Moliner, M. (2007). **Diccionario de uso del español.** Madrid: Gredos. (Tomo II, H-Z).
- Möller, C. (2001). **La calidad personal. La base de todas las demás calidades.** Barcelona: Gestión 2000.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). **Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender.** Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y otros (2007). **Internet y competencias básicas.** Barcelona: Grao.
- Montmollin, M. de. (1984). **L' intelligence de la tache.** Berne: P.Lange.

- Montmollin, M. de. (1996). **Introducción a la ergonomía**. México: Limusa.
- Montuschi, L. (2001). “Datos, Información y Conocimiento. De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento”. [En línea] <http://www.clarauribe.com/clarauribe/documentos/datos-inform-conocimiento.pdf>
- Moore, A. y Theunissen, A.F. (1994). “Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política?”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 70-74.
- Morrill, W.H.; Oeting, E. R. y Hurst, J.C. (1974). **Dimensions of Intervention for Student Development**. Nueva York: John Wiley.
- Morrill, W.H. y otros (1974). “Dimensions of counselor functioning”. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359.
- Mulvey, R.; Cogoi, C. y Carey, M. (2004). “The Ariadne Project: Guidelines for web-based careers guidance”. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Guidance, Social Inclusion and Career Development (AIOSP)*. A Coruña.
- Munn, P. y Drever, E. (1995). **Using questionnaires in small-scale research**. Glasgow: SCR.
- National Career Development Association (1997). **NCDA guidelines for the use of the Internet for provision of career information and planning services**. Columbia, Ohio, EE.UU: Autor.
- Navío, A. (2001). **Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores**. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis Doctoral).
- Navío, A. (2002). **Las competencias profesionales del formador**. Grupo Cifo. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona [En línea] <http://dewey.uab.es/anavio/didactiques%20especiales/formador.pdf>
- Navío, A. (2005). “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional”. *Revista de Educación*, 337, 214-234.
- Negroponte, N. (1995). **El mundo digital**. Barcelona. Ediciones B.S.A.
- OCDE (1996). **Qualifications et compétences professionnelles dans l’enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification**. París: OCDE.

- Offer, M. (1992). “New Technologies in transactional vocational guidance: demands, possibilities for use, limits”. Trabajo presentado en el *III European Commission Conference on Computers and Careers Guidance*. Nuremberg, Alemania.
- Offer, M. (1993). **Computer Assisted Guidance, a distance learning pack: using ICT to provide careers and educational guidance**. National Council for Educational Technology, Coventry.
- Offer, M. (1997). **A review of the use of computer-assisted guidance and the Internet in Europe**. Dublin, Irlanda: National Center for Guidance in Education.
- Offer, M. (1998). “Guidance Websites: We’re here, because we’re here, because we’re here?” *Newscheck*, Vol. 9, N° 4, 13-14.
- Offer, M. (1999). “The impact on career delivery services of information and communication technology”. En B. Hiebert y L. Bezanson (Eds.). **Making waves in career development and public policy**. International Symposium: Papers, proceedings and strategies. Ottawa, Canadá: Canadian Career Development Foundation.
- Offer, M. (2000). **Careers professionals’ guide to the Internet**. Richmond, Reino Unido: Troutman.
- Offer, M. (2002). “Iniciación a Internet en la Orientación para Adultos”. [En línea] <http://www.guidanceforum.net>
- Offer, M. (2003). “ICT-Skills for guidance counsellors and guidance teachers”. [En línea] <http://www.ictskills.org/documenti/Offerpaper.pdf>
- Offer, M. (2004a). “What is e-guidance? Using Information and Communications Technology Effectively in Guidance Services”. [En línea] http://www.prospects.ac.uk/downloads/csdesk/eguidance/what_is_e-guidance.pdf
- Offer, M. (2004b). “Giving Guidance by Email: an adviser’s checklist”. *HECSU Research Notes*. Manchester, Reino Unido: Higher Education Careers Services Unit.
- Offer, M. (2004c). “Careers Service Web-site Design”. *HECSU Research Notes*, 1-4. Manchester, Reino Unido: Higher Education Careers Services Unit.

- Offer, M. y Sampson, J.P. (1999). "Quality in the content and use of information and communications technology in guidance". *British Journal of Guidance and Counselling*, nº 27, 501-516.
- Offer, M. y Watts, A.G. (1997). **The Internet and careers work**. NICEC Briefing. Cambridge, Reino Unido: National Institute for Careers Education and Counselling.
- O.I.T. (1949). "Recomendación 87 sobre la orientación profesional". Página web de la OIT, en su versión en español. [En línea] <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?R087>
- Oliveira Reis, F. (1994). "Cualificación contra competencia: ¿Debate semántico, evolución de conceptos o baza política?". Entrevista con Andrew Moore y Anne-Françoise Theunissen. *Formación Profesional*, 1, 70-74.
- Oliver, L.W. y Zack, J.S. (1999). "Career assesment on the Internet: An exploratory study". *Journal of Career Assesment*, nº 7, 323-356.
- Orden de 31 de julio de 1972 por la que se establecen los servicios de orientación en el Curso de Orientación Universitaria (BOE de 24 de agosto).
- Orden de 28 de septiembre de 1982 por la que se regula el funcionamiento de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (BOE de 6 de octubre).
- Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM (BOE de 7 de agosto).
- Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998 (DOG de 31 de julio de 1998).
- Orden Ministerial de 31 de julio de 1972, por la que se crean los Departamentos de Orientación en los Institutos de Bachillerato para alumnos del Curso de Ordenación Universitaria (BOE de 24 de agosto).
- Orden Ministerial de 30 de abril de 1977, por la que se regula con carácter experimental los Servicios Provinciales de Orientación Educativa y Vocacional (BOE de 13 de mayo).

- Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se regula la composición y funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales del Instituto Nacional de Educación Especial (BOE de 15 de septiembre).
- Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se regula la composición y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE de 18 de septiembre).
- Orden Ministerial de 28 de septiembre de 1982, por la que se regula el funcionamiento de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, integrándolos en el Patronato de Promoción de la Formación Profesional (BOE de 6 de octubre).
- Orden TAS/470/2004, de 19 de febrero por el que se desarrolla el Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre –BOE de 18 de diciembre- por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad (BOE de 27 de febrero).
- Ortega, J. A. y Chacón, A. (2007). **Nuevas tecnologías para la educación en la era digital**. Madrid: Pirámide.
- Ortiz Chaparro, F. (1995). **El teletrabajo: una nueva sociedad laboral en la era de la tecnología**. Madrid: McGraw-Hill.
- Osipow, S. H. (1990). “Convergence in Theories of Career Choice and Development: Review and Prospect”. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 36, 2, 122-131.
- O’Sullivan y otros (1995). **Conceptos clave en comunicación y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ott, B. (1997). **Grundlagen des beruflichen lernens und lehrens. Ganzheitliches lernen in der beruflichen bildung**. Berlín.
- Ott, B. (1999). “Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 174, 57-67.
- Pantoja, A. (2001a). “Orientación educativa, nuevas tecnologías y sociedad de la información”. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional Virtual de Psicología Educativa (CIVPE, 2001)*. [En línea]
<http://www4.ujaen.es/~apantoja/recursos/orientaci/civpe01.pdf>

- Pantoja, A. (2001b). “Los recursos tecnológicos en la orientación educativa”. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE, 2001)*. [En línea] <http://www4.ujaen.es/~apantoja/recursos/orientaci/cive01.pdf>
- Pantoja, A. (2001c). “La formación del psicopedagogo-orientador en Nuevas Tecnologías”. Trabajo presentado en el *Congreso La Educación en Internet e Internet en la Educación*. [En línea] <http://congresos.cnice.mec.es/ceie/area2/documentacion/comunicaciones/html/2/comunicacion15.html>.
- Pantoja, A. (2002). “Por las sendas de la E-Orientación”. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE, 2002)*. [En línea] <http://www4.ujaen.es/~apantoja/recursos/orientaci/cive02.pdf>
- Pantoja, A. (2004). **La Intervención Psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías**. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2001a). “Un Modelo Tecnológico de Orientación Universitaria”. En L.M. Villar Angulo (Coord.). **La universidad, evaluación educativa e innovación curricular** (pp.95-128). Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2001b). “El orientador ante las Nuevas Tecnologías”. *@gora digital*, nº 2: *Los retos de la Orientación en el Sistema Educativo*. [En línea] <http://ww.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/pantoja-campoy.pdf>
- Parellada, M.; Sáez, F. Sanromá, E. y Torres, C. (1999). **La formación continua en las empresas españolas y el papel de las Universidades**. Madrid: Cívitas.
- Parkers, D. (1993). **Competence and context: sketching the British scene**. París: European Institute of Education and Social Policy.
- Parkers, D. (1994). “<Competencia> y contexto: Visión global de la escena británica”. *Formación Profesional*, 1, 24-30.
- Parry, S. B. (1996). “The quest for competencias”. *Training*, 33, 7, 48-54.
- Parsons, F. (1909). **Choosing a Vocation**. Boston, EE.UU: Houghton Mifflin.
- Pascal, B. (1660). **Les Pensées**. Edición digital in the International School of Theology’s Cyber Library. [En línea] <http://www.leaderu.com/cyber/books/pensees/pensees.html>

- Peaslee, M.K. (1991). **The importance of roles and functions of elementary schools counsellors as perceived by administrators, counsellors, teachers and parents**. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- Pedersen, P. B. (1994). **A handbook for developing multicultural awareness**. Alexandria, V.A.: American Counseling Association.
- Peiró, J.M. (2001). "Competitividad en la empresa y gestión y desarrollo de los recursos humanos". *Revista Electrónica Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento*. [En línea]
<http://www.abacolumbia.org.co/organizaciones/gestion.htm>
- Pelletier, D.; Noiseaux, G.; y Bujold, G. (1974). **Developpment Vocationnelle et Croissance Personnelle: Approach Operatoire**. Montreal: Mc Graw-Hill.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2004). **Gestión de recursos humanos por competencias**. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Boullosa, A. y Blasco Calvo, P. (2001). **Orientación e inserción: fundamentos y tendencias**. Valencia: Nau Llibres.
- Pérez Gómez, A. (2001). "La función educativa de la escuela pública actual". En J. Gimeno (Coord.). **Los retos de la enseñanza pública**. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/ Akal.
- Pérez Ríos, J. (Coord.) (2003). **¿Cómo usa el profesorado las nuevas tecnologías?** Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Tornero, J.M. (2000a). **Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica**. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J.M. (2000b). "La escuela en la Sociedad de la Información". *Quaderns Digitals*, nº 20. [En línea]
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.Visualiza&articulo_id=129
- Piaget, J. (1958). **The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence**. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). **The development of thought: Equilibration of cognitive structures**. Nueva York: Viking Press.
- Plant, P. (1990). **Trasnational Vocational Guidance and Training for young people and adults**. Berlín: CEDEFOP.

- Ponterotto, J. y Casas, J. (1987). "In search of multicultural competence within counselor education programs". *Journal of Counseling and Development*, 65, 8, 430-434.
- Postman, N. (1990). **La desaparición de la infancia**. Vic: Eumo.
- Postman, N. (1994). **Tecnópolis**. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Proctor, W.M. (1925). **Educational and Vocational Guidance**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Proctor, W.M.; Bloomfield, W. y Wrenn, C.G. (1931a). "Workbook in vocation". *Profesional*, nº 1, 8-14.
- Proctor, W.M.; Bloomfield, W. y Wrenn, C.G. (1931b). "Career Counseling in Contemporary U.S. High Schools". *Review of Research in Education*, 7, 92-147.
- Puig, J. M. (1999). **Feina d'educar**. Barcelona: Edicions 62. Rosa sensat.
- Ramonet, I. (2001). **La posttelevisión. Multimedia, Internet y Globalización Económica**. Barcelona: Icaria.
- Rayman, J. R. (1990). "Computers and career counselling". En W. B. Walsh y S. H. Osipow (Eds.). **Career counseling. Contemporary topics in vocational counselling**. Hillsdale, Michigan, EE.UU: Erlbaum.
- Real Academia Española (2001). **Diccionario de la Lengua Española** (22ªed.). Madrid: Espasa-Calpe (Tomo I y II).
- Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada, que pasarán a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (BOE de 16 de diciembre).
- Real Decreto 1763/1982, de 24 de Julio, sobre la transferencia de funciones y servicios en materia de Educación a la Comunidad Autónoma de Galicia (BOE de 31 de julio).
- Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE de 4 de mayo).
- Real Decreto 676/1993, de 7 de Mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional (BOE de 22 de Mayo).
- Real Decreto 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE de 29 de marzo).

- Real Decreto 735/1995, de 5 de mayo, por el que se regulan las agencias de colocación sin fines lucrativos y los servicios integrados para el empleo (BOE de 8 de mayo).
- Real Decreto 797/1995, de 19 de Mayo, por el que se establecen directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de la formación profesional ocupacional (BOE de 10 de Junio).
- Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (BOE de 16 de Marzo).
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de Septiembre, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre –BOE de 3 de diciembre de 2005–, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones (BOE de 17 de Septiembre).
- Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los Certificados de Profesionalidad (BOE de 18 de diciembre).
- Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE de 3 de diciembre).
- Real Decreto-Ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo (BOE de 18 de noviembre de 1978).
- Reid, H.L. y Bimrose, J. (2006). **Constructing the future: Transforming Career Guidance**. Stourbridge, U.K.: Institute of Career Guidance.
- Reigeluth, Ch. (1996). “A new paradigm of ISD”. *Educational Technology*, 36, 3, 13-20.
- Repetto, E. (1992). “Perspectivas de la formación de Orientadores. El problema de la capacitación en una dimensión europea”. Trabajo presentado en *V Seminario Iberoamericano de orientación*. Tenerife: AIOEP.
- Repetto, E. (1996). “La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza”. En Sanz Oro, R. y otros (eds.). **Tutoría y Orientación** (pp. 25-44). Barcelona: Cedecs.
- Repetto, E. (2002). **Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica**. Vol. I. Madrid: UNED.
- Repetto, E. y Malik, B. (1998). “Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación”. En R. Bisquerra (Coord.). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica** (pp. 363-374). Barcelona: Praxis.

- Repetto, E. y otros. (1994). **Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica**. Madrid: UNED.
- Repetto, E. y otros (1998). “Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias”. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 9, 15, 57-85.
- Repetto, E. y otros (1999). “Hacia una formación de los Orientadores en Europa: Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 10, 17, 1º Semestre, 149-162.
- Repetto, E. y otros (2000). **Tareas y formación de los Orientadores en la Unión Europea**. Madrid: UNED.
- Resolución de 1 de febrero de 2001 –BOE de 15 de febrero-, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua.
- Resolución de 2 de febrero de 2001 de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito el día 19 de diciembre de 2000 (BOE de 23 de febrero).
- Resolución de 3 de marzo de 2006 de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del IV Acuerdo Nacional de Formación (BOE de 27 de marzo de 2006).
- Retuerto, E. (1996). “La reorientación de la cualificación profesional. Unas notas sobre el estado de la cuestión”. *Fundesco*, 181, 13-15.
- Retuerto, E. (1997). “El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida”. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, Nº 97, 103-114.
- Rey, B. (1996). **Les competentes transversales en question**. París: ESF Editeur.
- Rey, B. (2000). “¿Existen las competencias transversales?”. *Educar*, 26, 9-17.
- Rhodes, J. (1975). **Educación y Orientación Vocacionales**. Buenos Aires: Paidós.
- Rial, A. (1997). **La Formación Profesional: Introducción Histórica, Diseño de Currículum y Evaluación**. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- Rial, A. (1998). “Clasificaciones y Perfiles Profesionales”. En L. Sobrado. **Orientación e Inserción Profesional** (pp. 297-330). Barcelona: Estel.

- Riesman, D. (1950). **La muchedumbre solitaria**. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Rivas, F. (1988a). **Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento**. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1988b). “Asesoramiento Vocacional. Estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación”. *Revista de Educación*, 286, 221-241.
- Rivas, F. (1995). **Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional**. Madrid: Síntesis.
- Rivas, F. y otros (2004). **Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Informático (CD-ROM)**. Madrid: EOS.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1994). “Nuevas Tecnologías para la Educación”. En F. Blázquez, J. Cabero y F. Loscertales. **Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación**. Sevilla: ALFAR.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). “Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de Orientadores”. Trabajo presentado en *I Congreso Nacional de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). **Orientación Educativa. Proyecto docente e investigador**. Barcelona: Universidad de Barcelona (inédito).
- Rodríguez Espinar, S. (1993a). “Evaluación de Programas de Orientación. En Rodríguez Espinar, S. (Coord.). **Teoría y práctica de la Orientación Educativa**. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1993b). “Prevención y educación”. *Salud y trabajo*, 98, 37-38.
- Rodríguez Espinar, S. (1994). “Presente y futuro de la orientación educativa”. En AA.VV. **La orientación educativa a punto** (pp. 15-31). Madrid: CEIS.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). “Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora”. En Sanz, R.; Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): **Tutoría y Orientación**. Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez Espinar, S. (1998a). “La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades”. En X. De Salvador y M.L. Rodicio (Coords.). **Simposium sobre orientación: ¿Para onde camiña a Orientación?** (pp. 19-37). A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

- Rodríguez Espinar, S. (1998b). “La función orientadora: Claves para la acción”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 16, 2, 5-23.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (1993). **Teoría y Práctica de la Orientación Educativa**. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1985). “Problemática y tendencias actuales en la formación de Orientadores”. En **Actas del I Congreso de Orientación Escolar y Profesional ante la reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil**. Madrid: MEC/ INEM.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1987). **Fonaments i prospectives de l’orientacio professional a Catalunya**. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (1992). **El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas**. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1993). “La Orientación hacia el trabajo: funciones, ámbito y objetivos de la orientación vocacional, de la formación profesional y de la educación para la carrera”. *Revista de Orientación Educativa y Profesional*, Vol. IV, nº 5. Madrid: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (1998). **La Orientación Profesional**. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Moreno, M^a L: (1999). **Enseñar a explorar el mundo del trabajo**. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (2003). **Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes**. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (2006). **Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales**. Barcelona: Laertes Editorial.
- Rodríguez Paz, W. y Medina Herrera, M^a. C. (2003). **Introducción a Internet**. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Roe, A. (1957). “Early Determinants of Vocational Choice”. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Roe, A. y Siegelman, M. (1964). “The Origen of Interests”. *APGA Inquiry Studies*, 1. Washington: APGA.

- Rogers, C. (1942). **Counseling and Psychotherapy**. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1951). **Psicoterapia centrada en el cliente**. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1958). "A process conception of psychotherapy". *American Psychologist*, 13, 142-149.
- Rogers, C. (1961). **On becoming a person**. Boston: Houghton Mifflin.
- Rokeach, M. (1973). **The nature of human values**. Nueva York: Free Press.
- Rolle, P. (1988). "O que é a qualificação do trabalho". *Tempo social*, Vol. 1, nº 2, 83-87.
- Romero, S. (2000a). **De gira hacia el trabajo**. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Romero, S. (2000b). **Orientación Profesional. Proyecto Docente**. Universidad de Sevilla (inédito).
- Rubio, F. (1999). "Las competencias transversales en los programas de formación ocupacional dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión". *Diálogos*, 18, 2, 61-64.
- Rueda Serón, A. y otros (1997). "Terminología básica adoptada en la metodología de elaboración del catálogo de títulos profesionales de Formación Profesional." En Ministerio de Educación y Ciencia (Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa). **Proyecto de renovación de los contenidos de la Formación Profesional**. Madrid: MEC.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, F. y Rey, R. (2000). "La inserción laboral de los universitarios". *Papeles de Economía Española*, 86, 99-109.
- Sagardoy, J.A. y Bengoechea (1984). "Apuntes breves sobre el Acuerdo Económico y Social (1985/1986)". *Papeles de Economía Española*, Nº 21, 236-241.
- Salinas, J. (1991). **Proyecto Docente de Tecnología Educativa**. Palma de Mallorca: UIB.
- Sampson, J.P. (1990). "Ethical use of computer applications in counselling: Past, present and future perspectives". En L. Golden y B. Herlihy (Eds.). **Ethical standards casebook** (pp. 170-176). Alexandria, Virginia, EE.UU: American Association for Counseling and Development.

- Sampson, J.P. (1994). "Factors influencing the effective use of computer-assisted careers guidance: The North American Experience". *British Journal of Guidance & Counselling*, 22, 91-107.
- Sampson, J.P. (1999a). "Integrating Internet-based distance guidance with services provided in career centres". *The Career Development Quarterly*, 47, 243-254.
- Sampson, J.P. (1999b). "Effective design and use of Internet-based career resources and services. IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance)", *Bulletin*, 63, 4-12.
- Sampson, J.P. (2001). **Information and computer technology in careers guidance: getting from where we are to where we might want to be**. Coventry: Becta.
- Sampson, J.P. (2002). "Quality and Ethics in Internet-Based Guidance". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 2, nº 3, 157-171.
- Sampson, J.P. (2005). "Standards for Guidance Counsellors Providing ICT-Based Career Resources and Delivering ICT-Based Career Services". *Informe presentado en la Conferencia final del Proyecto ICT-Skills for Guidance Counsellors*. Bolonia, Italia.
- Sampson, J.P. y otros (2001). **Design Strategies for Need-Based Internet Web Sites in Counseling and Career Services**. Florida: Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development.
- Sampson, J.P. y Reardon, R.C. (1991). "Current development in computer assisted career systems". *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 1, nº 2, 113-128.
- Sánchez Bravo, A. (2001). **Internet y Sociedad Europea de la Información: implicaciones para los ciudadanos**. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez García, M^a.F. (2003a). "Trabajo, profesiones y competencias profesionales". En Sebastián Ramos, A. (Coord.). **Orientación Profesional: un proceso a lo largo de la vida** (pp. 255-297). Madrid: Dykinson.
- Sánchez García, M^a.F. (2003b). "Funciones y técnicas de intervención para la transición y la inserción laboral". En Sebastián Ramos, A. (Coord.). **Orientación Profesional: un proceso a lo largo de la vida** (pp. 345-390). Madrid: Dykinson.

- Sánchez García, M^a. F. (2003c). “Las nuevas demandas de formación y las nuevas formas de trabajo en la sociedad tecnológica”. En A. Sebastián (Coord.). **Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida** (pp. 299-344). Madrid: Dykinson
- Sánchez García, M^a.F. (2004). **Orientación Laboral para la diversidad y el cambio**. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Sancho, J. (2006). **Tecnologías para transformar la educación**. Madrid: Akal.
- Santana, L. (2003). **Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales**. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2001). **Orientación psicopedagógica y calidad educativa**. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2002). “Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los Orientadores”. En L. Sobrado. **Orientación profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral** (pp. 39-65). Barcelona: Editorial Estel.
- Sanz Oro, R. y Sobrado, L. (1998). “Roles y funciones de los Orientadores”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 16, nº 2, 25-57.
- Saperas, E.; Schanait, N.; Valverde, Ll.; Ramírez, J.L. y Martín, E. (2000). **La información, el coneixement i la saviesa a través de les noves tecnologies. Qué guanyen? Qué perdem?** Lleida, Universidad de LLeida.
- Sarasola, L. (1996a). **Cualificación y formación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca**. San Sebastián: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad del País Vasco.
- Sarasola, L. (1996b). “La profesionalidad”. En Rodríguez Espinar, S. (Dir.). **Nueva enciclopedia temática**, Vol. 14. (pp. 88-91). Barcelona: Planeta.
- Sarramona, J. (2002). **La formación continua laboral**. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Savard, R. y otros (2002). “Delivery of Career Development Information in the Context of Information Computer Technology”. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 2, nº 3, 173-191.
- Scallon, G. (2004). **L'évaluation des apprentisages dans une approche par compétences**. Bruselas: De Boeck Université.

- Schalesky, D.E. (1993). **A local study of the roles and functions of the secondary school counsellor**. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- Schlossberg, N.K. (1984). "A model for analyzing human adaptation to transition". *The Counseling Psychologist*, 9, 2-18.
- Schlossberg, N. K. (1989). **Overwhelmed coping with life's ups and downs**. Nueva York: Dell Pub.
- Schwber, I. y Genetta, B. (1987). **Profile of the in-service training needs of New Jersey guidance counselors: Results of a survey**. Aberdeen, NJ: New Jersey Vocational Education Resource Center.
- Sebastián Ramos, A. (Coord.) (2003). **Orientación Profesional: un proceso a lo largo de toda la vida**. Madrid: Dykinson.
- Sebastián Ramos, A.; Malik, B. y Sánchez, M.F. (2001). **Educación y orientación para la igualdad en razón del género**. Madrid: UNED.
- Sebastián Ramos, A. y Sánchez García, M. F. (2000). **El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la Orientación Profesional**. Barcelona: Estel.
- Secretaría de Formación y Cultura de CC.OO. (Eds.) (1996). "II Programa Nacional de Formación Profesional". *Información*, nº 18, 1-7. Madrid: Paralelo Edición, S.A.
- Sellin, B. (1991). "Evolución de las cualificaciones". *Formación Profesional*, 2, 55-56.
- Shertzer, B. y Stone, S.C. (1981). **Fundamentals of Guidance**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shoben, E. J. (1962). "Guidance: Remedial Function or Social Reconstruction?" *Harvard Educational Review*, 32, 430-433.
- Shotter, J. (1993). **Conversational realities: Constructing life through language**. Newbury Park, CA: Sage.
- Snyder, I. (2005). **Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica**. Málaga: Aljibe.
- Soares, D.H. y Gonçalves, M. (2004). "Evaluación y creación de un servicio de orientación profesional vía Internet". Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Guidance, Social Inclusion and Career Development (AIOSP)*. A Coruña.

- Sobrado, L.M. (1990). **Intervención psicopedagógica y Orientación Educativa**. Barcelona: PPU.
- Sobrado, L.M. (1996a). **Servicios de Orientación ós Centros Educativos**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento.
- Sobrado, L. M. (1996b). “Orientación pedagógica para la diversidad cultural y social”. *Educadores*, Vol. 38, 180, 97-114.
- Sobrado, L. M. (1997). “Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 15, 1, 83-102.
- Sobrado, L. M. (1998). “Servicios externos de orientación a los centros educativos: Los modelos de las comunidades autónomas”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 9, 15, 109-132.
- Sobrado, L.M. (1999). **Orientación e Intervención Sociolaboral**. Barcelona: Editorial Estel.
- Sobrado, L.M. (2001). **Análisis de Competencias y Desarrollo Profesional de los Orientadores Escolares y Profesionales**. Proyecto de Investigación de acceso a Cátedra. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación: Departamento de Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias del Comportamiento y de la Educación.
- Sobrado, L. M. (2002). **Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Profesional**. Barcelona: Editorial Estel.
- Sobrado, L. M. (2004a). **Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales**. Barcelona: Editorial Estel.
- Sobrado, L. M. (2004b). “Utilización das Tecnologías da Información e Comunicación (TIC) polos profesionais da Orientación”. *Revista Galega do Ensino*, Nº 43, 89-106.
- Sobrado, L. M. (2005). “A modular training framework. ICT for Guidance Counsellors”. En Cogoi, C. (Coords.). **Using ICT in guidance: Practitioner competences and training** (pp. 46-53). Bolonia, Italia: ASTER Scienza Tecnología Impresa.
- Sobrado, L.M. (2006). “Las competencias de los Orientadores en el ámbito de las TIC”. *Revista de Estudios sobre Educación*, Nº 11, 27-43.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1998). **Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa**. Barcelona: Editorial Estel.

- Sobrado, L.M. y otros (2002a). “La Orientación y el desarrollo de competencias profesionales”. En L. Sobrado. **Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral** (411-441). Barcelona: Editorial Estel.
- Sobrado, L.M. y otros (2002b). “Desafíos das novas tecnoloxías na orientación educativa e profesional”. Trabajo presentado en el *IV Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para o Traballo*. O Porto, Portugal.
- Sobrado, L.M. y otras (2007a). “Análisis de las habilidades de las TIC empleadas por los Orientadores Escolares y Profesionales”. Trabajo presentado en el *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, San Sebastián.
- Sobrado, L. y otras (2007b). “Internet como recurso orientador”. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional de Orientación Educativa*, Granada.
- Spencer, L.M. y otros (1993). **Competency Assessment Methods**. Boston: Hay/McBer Research Press.
- Sternberg, R.J. (1985). “Instrumental and componential approaches to the nature of training on intelligence”. En S. Chapman, J. Segal y R. Glaser (Eds.). **Thinking and learning skills: Research and open questions**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Struillou, M. (2003). “Aprendizaje Permanente: Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Orientación”. [En línea]
http://www.ac-creteil.fr/steurop/europe/doc/grundtvig/matico_esp.pdf
- Struillou, M. (2004). “Evaluación y Balance de Competencias”. En Sobrado Fernández, L. **Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales**. Barcelona: Editorial Estel.
- Sue, D. W. y Sue, D. (1990). **Counseling the culturally different: Theory and practice**. New York: Wiley.
- Sue, D. L. y otros (1992): “Multicultural counseling competences and standards”. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88.
- Sultana, R.G. (2004). **Guidance Policies in the Knowledge Society**. Tesalónica: CEDEFOP.
- Super, D.E. (1951). “Vocational adjustment: implementing a self-concept”. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D.E. (1953). “A Theory of Vocational Development”. *American Psychologist*, 8, 4, 185-190.

- Super, D.E. (1957a). **The Psychology of Careers**. Nueva York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1957b). **Vocational Development: A framework for Research**. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.
- Super, D. E. (1969). “Vocational development theory”. *The Counseling Psychologist*, 1, 2-30.
- Super, D.E. (1970). **Work values inventory**. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D.E. (1980). “A life-span, life-space approach to career development”. *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 282-296.
- Super, D.E. (1983). “The theory and development of vocational psychology”. En Walsh, W.B. y Osipow, S.H. (Ed.). **Handbook of vocational psychology** (pp.5-38). Hillsdale: LEA.
- Taibo, C. (2002). **Cien preguntas sobre el nuevo desorden mundial**. Madrid: Punto de Lectura.
- Taylor, N.B. y Pryor, R.G.L. (1985). “Exploring the process of compromise in career decision making”. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 171-190.
- TEA (2000). **TEA-System 2000. Herramienta informatizada**. Madrid: TEA.
- Teichler, U. (1995). “Formación e iniciación al empleo en Japón. Impresiones de una comparación germano-japonesa”. *Formación Profesional*, 5, 67-74.
- Tejada, J. (1999a). “Acerca de las Competencias Profesionales”. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999b). “El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales”. *Comunicación y Pedagogía*, 157, 17-26.
- Tejedor, F.J. (1985). “Problemática de la enseñanza universitaria”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 3 (6).
- Telefónica, S.A. (2001). “La sociedad de la información en España.” [En línea] http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/pdf/informes/espana_2001/completo.pdf.
- Telefónica, S.A. (2002). “La Sociedad de la información en España”. [En línea] http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/pdf/informes/espana_2002/completo.pdf
- Telefónica, S.A. (2003). “La Sociedad de la información en España”. [En línea] http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/pdf/informes/espana_2003/2003.pdf.

- Telefónica, S.A. (2004). “La Sociedad de la información en España”. [En línea] http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/pdf/informes/espana_2004/sociedadinformacion2004.pdf
- Telefónica, S.A. (2005). “La Sociedad de la información en España”. [En línea] http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/html/informes_espana_2005.shtml#
- Telefónica, S.A. (2006). “La Sociedad de la información en España”. [En línea] http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/html/informes_home.shtml#
- Terceiro, J. B. (1996). **Socied@d digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis**. Madrid: Alianza Editorial.
- Thompson, P. (1989). “Jugando a ser trabajadores cualificados. Cultura de fábrica y enorgullecimiento por la cualificación laboral entre los obreros del automóvil de Coventry”. *Sociología del Trabajo*, 7, 105-140.
- Tiedeman, D.V.; O’Hara, R.P. y Matthews, E. (1959). **Position choice and careers. Elements of a theory**. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). **Investigación cualitativa. Comprender y actuar**. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tomás y Samper, R. (1924). **La Orientación Profesional y la Enseñanza Profesional**. Madrid: Francisco Beltrán.
- Torre, A. de la (1966). “La orientación escolar y profesional en España”. *Revista Calasancia*, 45, 35-68.
- Trejo Delarbre, R. (2001). “La Sociedad de la Información.” *Documento para el Curso a Distancia Interactivo en Periodismo Digital*, organizado por el Departamento de Periodismo II de la Universidad del País Vasco y la Sociedad de Estudios Vascos. [En línea] <http://raultrejo.tripod.com/ensayosinternet/SociedaddeLaInformacionenero2001.htm>
- Trejo Delarbre, R. (2002). **La nueva alfombra mágica**. [En línea] <http://www.etcetera.com.mx/LIBRO/uno2.htm>
- Trépos, J. Y. (1992). **Sociologie de la compétence professionnelle**. Nancy: Presses universitaires.
- Unión Europea (2001). **E-learning**. [En línea] <http://europa.eu.int/comm/education/elearning>

- Vélaz, C. (1998). **Orientación e Intervención Psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación.** Málaga: Aljibe.
- Vico, C. (Ed.). (2001). **Plan Nacional de Valorización, Programa Leonardo da Vinci 1995-1999. La orientación profesional en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida.** Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- Visauta, B. (1989). **Técnicas de investigación social. Recogida de datos.** Barcelona: PPU.
- Vives, L. (1538). **De anima et vita.** Valencia: Editorial Facs.
- Vizer, E. A. (2003). “¿Sociedad de la Información o de la Comunicación?” *EPTIC. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, Vol. 5, nº 3 [En línea] <http://www.eptic.com.br/vizev3.pdf>
- Von Gizycki, R.; Ulrico, W. y Rojo, T. (1998). **Los trabajadores del conocimiento.** Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- VV.AA. (2002). **ORIPRO: Sistema de Asesoramiento para a Orientación Profesional.** Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia
- VV.AA. (2006). **E-Actividades. Un referente básico para la formación en Internet.** Sevilla: Eduforma.
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, J.C. (1992). **A general rationale and conceptual approach to the application of competence based standars to teaching paper prepared for the national projet on the quality of teaching and learning.** May Canberra: University of Canberra Centre for research in professional education.
- Watts, A. G. (1986). “The role of the computer in careers guidance”. *International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol. 9, nº 2, 145-158.
- Watts, A. G. (1989). **Computers in career guidance.** Cambridge, Reino Unido: CRAG.
- Watts, A.G. (1992). **Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea.** Luxemburgo: Oficinas de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Watts, A.G. (1993). “The politics and Economics of Computer-Aided Careers Guidance Systems”. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 21, Nº 2, 175-188.
- Watts, A.G. (1996). “Computers in guidance”. En A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd y R. Hawthorn (Eds). **Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice** (pp. 380-391). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Watts, A.G. (1999). “Reshaping career development for the 21st century”. *Conferencia Inaugural*. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Watts, A.G. (2002). “The Role of Information and Communication Technologies in Integrated Career Information and Guidance Systems: A Policy Perspective”. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 2, nº 3, 139-155.
- Watts, A.G. y Fretwell, D.H. (2004). **Public Policies for Career Development**. Washington, DC: World Bank.
- Watts, A.G. y otros (1988). **Educational and Vocational Guidance Services for the 14-25 age group**. Luxemburgo: Oficina para las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Watts, A.G. y otros (1993). **Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1999). **New skills for new futures: Higher Education and Counselling Services in the European Union**. Bruxelles: VUPPRESS-VUB, University Press.
- Welkowitz, J. y otros (1981). **Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación**. Madrid: Santillana.
- Whiteley, J.M. (1984). **Counseling Psychology: A Historical Perspective**. Schenectady, N.Y.: Character Research Press.
- Wilkins, P. (1997). **Personal and professional development for Counsellors**. Londres: Save.
- Williamson, E.G. (1939). **How to Counsel Students**. New York: Mc Graw-Hill.
- Williamson, E. G. (1965). **Vocational Counseling: Some Historical, Philosophical and Theoretical Perspectives**. New York: Mc Graw-Hill.

- Wolf, A. (1995). **Competence based assessment**. Buckingham: Open University Press.
- Wolton, D. (2000). **Internet ¿y después?** Barcelona: Gedisa.
- Wolzak, E. y Enderle, S. (2002). “Programa de Actualización de Tecnología Educativa en Escuelas Secundarias (ATEES)”. [En línea]. <http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos>
- Wrenn, C.G. (1962). **The Counsellor in a Changing World**. Washington D.C.: American Personnel and Guidance Association.
- Wroom, U.H. (1964). **Work and motivation**. Nueva York: Wiley.
- Xunta de Galicia (2001a). **Estructura organizativa dos Servicios de Orientación**. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia (2001b). **Plan Gallego de Formación Profesional**. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Yela, M. (1968). “Síntesis, evaluación y conclusiones del Seminario la Orientación Profesional como proceso”. En *I Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. Actas*. Madrid: Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia.
- Young, R.A.; Valach, L.; Dillabough, J.; Dover, C. y Matthes, G. (1994). “Career research from an action perspective: The self-confrontation procedure”. *Career Development Quarterly*, 43,185-196.
- Young, R.A. y Valach, L. (1996). “Interpretation and action in career counseling”. En M.L. Savickas y W.B. Walsh (Eds.). **Handbook of career counseling theory and practice**. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Zabalza, M. A. y Cid, A. (1998). “El tutor de prácticas: un perfil profesional”. En Zabalza, M. A. (Ed.). **Los tutores en el practicum** (Actas del IV Symposium de prácticas, Poio, 13-15 de Junio de 1996). Pontevedra: Diputación Provincial.
- Zajonc, E. (1980). “Feeling and thinking: Preferences need no inferences”. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zapata, F. (2001). “Sociedad del Conocimiento y Nuevas Tecnologías”. *Sala de* [En línea] <http://www.campus-oei.org/salctsi/zapata.htm>
- Zarifian, P. (1997). “La compétence, une approche sociologique”. *L’Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 26, 3, 429-444.

PÁGINAS WEB VISITADAS

- <http://www.adm.uwaterloo.ca/infocecs/CRC/manual-home.html>.
- <http://www.aiospconference2005.pt>
- <http://www.archipelago.org.ar>
- <http://www.boe.es>
- <http://www.bolsadetrabajo.com/bolsadetrabajo/>
- <http://www.canaltrabajo.com/teletrabajo/index.html>
- <http://www.careerbookmarks.tpl.toronto.on.ca/>
- <http://www.careerstorm.com/>
- <http://www.centrorisorse.org>
- <http://www.cimo.org>
- <http://www.ciofs-fp.org/progetti/index.html>.
- <http://www.educastur.princast.es/fp/hola/>
- <http://www.educaweb.com>
- <http://www.edu.xunta.es/portal/>
- <http://www.elpais.es>
- <http://www.empleo.net>
- <nntp://es.misc.anuncios.trabajo.demandas>
- <nntp://es.misc.anuncios.trabajo.ofertas>
- <http://www.estia.educ.goteborg.se/com/index.html>.
- <http://www.euroguidance.net/index.html>
- <http://www.europa.eu.int/comm/education/elearning>
- <http://www.europa.eu.int/eures/home.jsp?lang=es>
- <http://www.europa.eu.int/jobs/eures>
- <http://www.excite.es>
- <http://www.feuga.es>
- <http://www.gircproject.org/>
- <http://www.google.es>
- <http://iaevgconference07.psy.unipd.it>
- <http://www.iaevg.org/IAEVG/>
- <http://www.ictskills.org/>
- <http://www.inem.es>

- <http://www.infoempleo.com>
- <http://www.infojobs.net>
- <http://www.jobline.es>
- <http://www.juntadeandalucia.es/empleo/orienta/>
- <http://www.laboris.net>
- <http://www.liszt.com>
- <http://www.liszt.com/news/>
- <http://www.magallanes.altavista.net/>
- <http://www.map.es/index.html>
- <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=1121&area=enrop>
- <http://www.mepsyd.es/index-mec.html>
- <http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?area=becas&id=433>
- <http://www.micinn.es/>
- <http://www.monster.es>
- <http://www.mtas.es/>
- <http://www.ofertaseempleo.com>
- <http://onisep.fr/adece/fr/partenaires/cio.html>
- <http://orfelius.unifi.it/>
- <http://orienta.mecd.es/orienta/piop/jsp/index.jsp>
- <http://www.orientamento.it>
- <http://www.orientared.com>
- <http://www.orientared.com/formac.php>
- <http://www.quadernsdigitals.net>
- <http://www.rediris.es>
- <http://www.terra.es>
- <http://todotrabajo.com>
- <http://traballo.xunta.es/>
- http://traballo.xunta.es/contenidos/es/menu_transversal/sgc
- <http://www.ujaen.es/huesped/lazari/>
- <http://www.um.es/depmide/RIE>
- <http://www.uned.es/aeop/web/aeop/publicaciones1.htm>
- http://www.uned.es/aeop/web/Publicaciones/Revista/indice_resumenes.htm
- <http://www.universia.es>
- <http://wzar.unizar.es/servicios/epropios/oferta/104.html>

- <http://www.uoc.edu/symposia/eivo/esp/index.html>
- <http://www.usc.es>
- <http://www.usc.es/saee>
- <http://www.uv.es/aidipe/XIICongreso/ActasXIIcongreso.pdf>
- <http://www.uv.es/RELIEVE/>
- <http://www.wanadoo.es>
- <http://www.xunta.es>
- <http://www.xunta.es/diario-oficial>
- <http://www.yahoo.com>

ANEXOS

Cuestionario para el análisis del uso que los profesionales de la Orientación hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el desarrollo de su labor profesional

Este cuestionario es una adaptación de uno de los instrumentos empleados para llevar a cabo el proyecto de investigación “ICT-Skills for Guidance Counsellors” (Habilidades TIC para los Orientadores), cofinanciado por la Comisión Europea dentro del marco del Programa Leonardo da Vinci, en el que participaron cinco países: Italia, Alemania, Rumanía, España y Reino Unido.

El objetivo del estudio que pretendemos realizar consiste en conocer el perfil personal y profesional de los orientadores encuestados, describir los servicios y/o centros de Orientación en los que desenvuelven su labor y analizar el uso que este colectivo hace de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su práctica profesional.

Con el fin de llevar a cabo dicha investigación, es necesario conocer las opiniones de los profesionales de este ámbito de intervención, por lo que el presente cuestionario será enviado a los orientadores que ejercen profesionalmente dentro de este sector.

Su respuesta es muy importante y nos gustaría que cumplimentase debidamente este cuestionario con toda la información solicitada y que nos lo reenvíe durante el próximo mes de noviembre.

La información obtenida será tratada confidencialmente y ninguna entidad aparecerá en el informe de los resultados.

El cuestionario que a continuación se presenta está dividido en tres áreas claramente diferenciadas:

- **Características personales y profesionales del colectivo de orientadores encuestados:** perfil profesional.
- **Rasgos del Servicio y/o Centro de Orientación:** aspectos generales, servicios, destinatarios, recursos y políticas en materia TIC.
- **Familiaridad y uso de las TIC:** grado de familiaridad con las habilidades TIC, uso de instrumentos tecnológicos en el desarrollo de su trabajo e interés por desarrollar habilidades y conocimientos tecnológicos.

Por favor, responda a todas las cuestiones seleccionando el recuadro apropiado y siguiendo las instrucciones correspondientes.

Gracias anticipadas por su colaboración.

I. Características personales y profesionales de los Orientadores

(En el caso de las cuestiones con paréntesis: marque una X en la casilla correspondiente).

1. Género

1. () Hombre
2. () Mujer

2. ¿Qué edad tiene?

1. () < 25 años
2. () 25 – 35 años
3. () 36 – 45 años
4. () 46 – 55 años
5. () > 55 años

3. ¿Cuál es su titulación académica? (Por favor, especifique el nivel más elevado)

1. () Título universitario de primer ciclo (Diplomatura)
2. () Titulación universitaria de segundo ciclo (Licenciatura)
3. () Master
4. () Doctor
5. () Otro (concretar): _____

4. ¿Posee una formación específica en Orientación?

1. () Sí

(Si la respuesta es positiva, concrete el tipo de formación:
_____)

2. () No

5. ¿Ha recibido alguna vez formación en TIC?

1. () Sí

(Si la respuesta es positiva, especifique el tipo de formación:
_____)

2. () No la recibí sistemáticamente, sólo he llevado a cabo autoformación

3. () No

6. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el ámbito de la Orientación?

1. () Menos de 1 año
2. () De 1 a 3 años
3. () De 4 a 6 años
4. () De 7 a 10 años
5. () Más de 10 años

7. ¿Cuál es su dedicación en lo que respecta a las tareas de orientación que desempeña?

1. () Tiempo completo
2. () Tiempo parcial
3. () Ocasional

8. ¿Qué experiencia posee en el empleo habitual de las TIC?

1. () Menos de 1 año
2. () De 1 a 3 años
3. () De 4 a 6 años
4. () De 7 a 10 años
5. () Más de 10 años

II. Servicio y/o Centro de Orientación en el que desarrolla su labor profesional.

9. Tipo de organización: *(maque una X en la casilla correspondiente)*

1. () Pequeña o mediana empresa (menos de 250 trabajadores)
2. () Gran empresa
3. () Grupo de socios
4. () Organización de empleados
5. () Sindicato
6. () Asociación
7. () Institución de Formación
8. () Universidad
9. () Centro de Formación en colaboración Empresa-Universidad
10. () Consorcio regional
11. () Institución sectorial
12. () Cámara de Comercio, Industrial, Agraria
13. () Organizaciones profesionales/federaciones/agrupamientos
14. () Entidad para certificación y reconocimiento de cualificaciones
15. () Institución pública
16. () Organizaciones europeas
17. () Centros o Institutos de Investigación
18. () Otra entidad (especificar): _____

10. ¿Qué servicios oferta su institución a los destinatarios?

(Por favor, marque una X en una de las dos columnas y añada en el apartado 6 otros posibles servicios no incluidos en la siguiente lista)

Servicios	Sí	No
1. Información		
2. Orientación educativa y profesional		
3. Asesoramiento		
4. Formación		
5. Integración de actividades		
6. Otros (especificar):		

11. ¿Cuántos destinatarios atiende su institución anualmente?

(Por favor, utilice datos del año anterior y señale con una X el paréntesis correspondiente)

1. () 0-100
2. () 101-300
3. () 301-500
4. () 501-700
5. () 701-1000
6. () Más de 1000

12. ¿Cuál es la procedencia sociocultural predominante de los destinatarios de su acción orientadora?

(Señale con una X el paréntesis correspondiente)

1. () Rural
2. () Semirural
3. () Urbano
4. () Suburbial
5. () Otros (especificar cuál):
6. () No sabe/ No contesta.

13. ¿Qué grupos de destinatarios atiende su institución principalmente?

(Por favor, marque una X en una de las dos columnas y añada en el apartado 10 otros posibles grupos no incluidos en la lista adjunta)

Grupo de destinatarios	Sí	No
1. Otros agentes de Orientación		
2. Adultos		
3. Desempleados		
4. Jóvenes (en el sistema educativo)		
5. Jóvenes (fuera del sistema educativo)		
6. Mujeres		
7. Refugiados e inmigrantes clandestinos		
8. Destinatarios marginados socialmente:		
8.1. Drogadictos:		
8.2. Alcohólicos:		
8.3. Presos:		
9. Discapacitados:		
9.1. Físicos:		
9.2. Psíquicos:		
10. Otros (especificar):		

14. ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos están disponibles en su institución?

(En la tabla siguiente, coloque una X en la columna correspondiente para señalar qué recursos están disponibles para ser empleados por los orientadores y los destinatarios de la acción orientadora).

Recursos Hardware	Para uso de los orientadores	Para utilización de los destinatarios
1. Teléfono móvil		
2. Fax		
3. Reproductor de vídeo		
4. Cámara de vídeo		
5. Ordenador personal		
6. Ordenador portátil		
7. Impresora		
8. Conexión a Internet		
9. Tarjeta de sonido		
10. Escáner		
11. Lector de CD-ROM		
12. Grabadora (CD-RW)		
13. Lector de DVD (DVD-ROM)		
14. Cámara digital		
15. Cámara web		
16. Vídeo proyector		
17. Equipamiento de videoconferencia		
18. Otros (especificar):		

Recursos Software (Programas)	Para uso de los orientadores	Para utilización de los destinatarios
19. Correo electrónico		
20. Navegadores de Internet		
21. CD-ROM basado en fuentes informativas		
22. Sistema de dirección de datos		
23. Sistema de administración de tests		
24. Solicitud de sistemas de dirección		
25. Otros (especificar):		

15. ¿Posee su institución una política establecida sobre cuestiones de tecnología de la información que cubra las siguientes necesidades?

1. Necesidades de formación de los Orientadores *(Marque una X en el paréntesis correspondiente)*

1. () Sí
2. () No

(Si la respuesta es afirmativa, especifique alguna situación relevante de la acción realizada, por ejemplo: desarrollar un plan formativo de las TIC):

2. Necesidades formativas de los usuarios *(Marque una X en el paréntesis correspondiente)*

1. () Sí
2. () No

(Si la respuesta es positiva, especifique alguna situación destacada, por ejemplo, sesiones de formación especiales para la utilización de Internet):

3. Necesidades de equipamiento en las TIC *(Marque una X en el paréntesis correspondiente)*

1. () Sí
2. () No

(Si la respuesta es positiva, especifique alguna situación relevante, por ejemplo, la adquisición de equipamiento tecnológico concreto):

III. FAMILIARIDAD Y USO DE LAS TIC

16. ¿Utiliza recursos o herramientas TIC en el desarrollo de su labor profesional?

1. () No (por favor, ir a la cuestión 17)
2. () Sí (Si la respuesta es positiva, especifique dónde y vaya a la cuestión 18)

1. En el trabajo
2. En casa
3. Otro lugar (especificar): _____

17. Si no usa los recursos TIC, indique el motivo (especifique sólo una alternativa)

1. () No dispongo de ellos
2. () No son accesibles cuando es necesario
3. () No estoy familiarizado con ellos
4. () Carencia de habilidades
5. () No son adecuados para las tareas propias de mi trabajo
6. () Falta de apoyo técnico
7. () Falta de tiempo
8. () Otros motivos (especificar): _____

A continuación, diríjase a la cuestión N° 23.

18. En la tabla siguiente, coloque una x en el recuadro que mejor describa su familiaridad con cada una de las habilidades mencionadas

Clave: 1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho

	HABILIDADES	1	2	3	4	5
I	Generales					
1	Usar el teclado					
2	Utilizar el ratón					
3	Emplear una impresora					
4	Usar un scanner					
5	Usar un diskette					
6	Trabajar con CD-ROM					
7	Emplear los menús de pantalla					
8	Emplear ayuda "on-line" en los programas					
9	Desplazar la información dentro y entre los programas (cortar, copiar y pegar)					
10	Instalación y manejo de programas					
II	Procesador de textos					
11	Manipular el texto (por ejemplo: introducir, cambiar, mover y borrar el texto)					
12	Dar formato al texto (por ejemplo: cambiar el tipo y aspecto de la letra, alineación y espaciado)					
13	Crear índices y resúmenes					
14	Crear notas					
15	Utilizar herramientas de escritura: corrector ortográfico y gramático					
16	Creación y modificación de tablas (ejemplos: cambio de ancho de columnas, alto de fila, bordes y sombreados)					
17	Gráficos (por ejemplo: insertar, modificar tamaño y posicionamiento)					
18	Herramientas de dibujo					
III	Hoja de cálculo					
19	Introducción de datos					
20	Introducción de fórmulas					
21	Manipulación (por ejemplo: copiar celdas, insertar filas y columnas, formatear)					
22	Crear, modificar y utilizar gráficas					
23	Vincular información entre diferentes hojas y archivos					

	HABILIDADES	1	2	3	4	5
IV	Habilidades de Presentación					
24	Preparar una presentación simple					
25	Usar gráficos y objetos (por ejemplo, imágenes, tablas y organigramas).					
26	Preparación de presentaciones (por ejemplo, transiciones, animaciones, notas del conferenciante)					
V	Base de datos					
27	Crear bases de datos					
28	Introducir y modificar datos					
29	Crear formularios					
30	Manejo de datos realizando múltiples consultas					
31	Crear informes					
32	Importar y exportar datos desde/hasta la base de datos					
VI	Gráficos					
33	Crear y editar archivos de gráficos					
34	Capturar pantallas y usarlas					
35	Modificar gráficos					
VII	Correo electrónico					
36	Habilidades básicas (por ejemplo: leer, enviar, contestar y recibir mensajes)					
37	Uso de archivos adjuntos					
38	Empleo de la libreta de direcciones					
39	Organizar el correo (ejemplo: borrar y mover mensajes)					
40	Crear una nueva cuenta de correo					
41	Usar las listas de distribución					
42	Usar una Intranet					
VIII	Habilidades de Internet/Intranet					
43	Navegar por las páginas Web					
44	Usar un buscador					
45	Bajar información					
46	Organizar la lista de favoritos					
47	Uso de Internet con servicios WAP					
48	Usar una Intranet					

	HABILIDADES	1	2	3	4	5
IX	Entorno de Red y aprendizaje a distancia: como usuario					
49	Participar en los foros de debate					
50	Participar en una sala de chat					
51	Entrar en un curso a distancia “on line”					
52	Entrar en un curso a distancia “off line”					
53	Participar en una videoconferencia					
54	Moderar una videoconferencia					
X	Entorno de Red y aprendizaje a distancia: como administrador					
55	Crear y moderar en los foros de debate					
56	Uso de Learning Management System					
57	Crear páginas Web					
58	Preparar material para la WWW					
59	Crear archivos html					
60	Crear archivos flash					
61	Crear archivos de audio-vídeo					
XI	Otras habilidades TIC					
62	Envío de mensajes (SMS) a móviles					
63	Uso de una cámara de vídeo					
64	Manejo de un vídeo					
65	Empleo de una cámara digital					
66	Dar apoyo a los usuarios de informática					
67	Dar apoyo de red					
68	Desarrollar y mantener sistemas de TIC					

- 19. Las TIC pueden ser un medium en el proceso que se desarrolla entre el orientador y el destinatario. En la tabla siguiente, marque 1, 2 ó 3 en los respectivos recuadros, indicando la frecuencia de uso de cada recurso en cada una de las actividades propuestas (ítems elaborados por FEDORA).**

Clave: 1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente

Lista de tareas de FEDORA	Recursos				
	Teléfono	Correo electrónico	Chat	Web-Forum	Video-conferencia
1. Recogida de información					
2. Orientación individual a corto plazo					
3. Orientación individual a largo plazo					
4. Orientación grupal a corto plazo					
5. Orientación grupal a largo plazo					
6. Facilitar autoayuda a los grupos					
7. Aconsejar					
8. Facilitar autovaloración					
9. Evaluación diagnóstica					
10. Valoración referencial					
11. Enseñanza					
12. Entrenamiento					
13. Información libre					
14. Reclutamiento					
15. Apoyo					
16. Seguimiento					
17. Otro (especificar):					

Nota: Los ítems que conforman esta cuestión se basan en las actividades propias de los orientadores formuladas por FEDORA.

20. El uso de las TIC como recurso favorece la interacción presencial o a distancia entre el orientador y el sujeto orientado (por ejemplo, para aportar referencias). En la tabla siguiente, marque 1, 2 ó 3 en los recuadros respectivos, indicando la frecuencia de uso de las TIC para el desarrollo de las siguientes actividades en función del tipo de interacción establecida.

Clave: 1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente

Uso de las TIC en Orientación por los Orientadores		
Tareas	Con interacción presencial entre el Orientador y el destinatario	Con relación a distancia entre el Orientador y el usuario
1. Recogida de información		
2. Orientación individual a corto plazo		
3. Orientación individual a largo plazo		
4. Orientación grupal a corto plazo		
5. Orientación grupal a largo plazo		
6. Facilitar autoayuda a los grupos		
7. Aconsejar		
8. Facilitar autovaloración		
9. Evaluación diagnóstica		
10. Valoración referencial		
11. Enseñanza		
12. Entrenamiento		
13. Información libre		
14. Reclutamiento		
15. Apoyo		
16. Seguimiento		
17. Otras (especificar):		

21. ¿Con qué grupo de usuarios hace uso de las TIC en función del tipo de interacción establecida? En la tabla siguiente, marque 1, 2 ó 3 en los recuadros, indicando la frecuencia de uso correspondiente.

Clave: 1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente

Uso de las TIC en Orientación por los Orientadores		
Clientes	Con interacción presencial entre el Orientador y el destinatario	Con relación a distancia entre el Orientador y el destinatario
1. Otros agentes de Orientación		
2. Adultos		
3. Desempleados		
4. Jóvenes (en el sistema educativo)		
5. Jóvenes (fuera del sistema educativo)		
6. Mujeres		
7. Refugiados e inmigrantes clandestinos		
8. Destinatarios marginados socialmente (por ejemplo, drogadictos, alcohólicos, presos)		
9. Discapacitados (física o psíquicamente)		
10. Otros (especificar):		

22. Las TIC pueden emplearse en el desarrollo de contenidos y materiales específicos para el ámbito orientador (por ejemplo, diseño y elaboración de páginas web). ¿Qué actividades de las que se enumeran a continuación puede desarrollar con los recursos tecnológicos? En la tabla siguiente, marque 1, 2 ó 3 en los recuadros correspondientes, indicando la frecuencia de uso.

Clave: 1: Nunca; 2: Ocasionalmente; 3: Regularmente

Utilización de las TIC en el desarrollo de contenidos y materiales de orientación	
Actividad	Frecuencia
1. Modificación/publicación de datos	
2. Desarrollo de bases de datos	
3. Modificación de bases de datos	
4. Producción/diseño de contenidos y materiales de orientación	
5. Análisis de necesidades de los destinatarios	
6. Identificación de materiales para publicación	
7. Desarrollo de recursos de orientación (por ejemplo, tests, cuestionarios, chats y foros temáticos)	
8. Desarrollo de páginas Web	
9. Estructura y publicación de páginas html	
10. Otras (especificar):	

23. ¿Está interesado en el desarrollo de habilidades y conocimientos TIC?

1. Sí ()

Si la respuesta es positiva, justifíquela seleccionando alguna de las siguientes alternativas (Seleccione sólo la principal)

1. () Para mi desarrollo profesional
2. () Para beneficio de los destinatarios
3. () Estoy interesado personalmente, pero las TIC no son apropiadas para mi actividad profesional
4. () Estoy interesado, pero no puedo realizar acciones formativas
5. () Otros (especificar): _____

2. No ()

Si la respuesta es negativa, justifíquela seleccionando alguna de las siguientes alternativas (Seleccione sólo la principal):

1. () La formación en TIC no es apropiada para mi trabajo
2. () No necesito habilidades relacionadas con las TIC para progresar en mi profesión
3. () Mis habilidades y conocimientos en TIC son adecuados
4. () La formación en TIC no es prioritaria para mí
5. () Otras razones (especificar): _____

24. Use este espacio para comentarios adicionales**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



Estimado amigo/ a:

El cuestionario que se adjunta es uno de los instrumentos empleados para llevar a cabo el Proyecto de Investigación “Diagnóstico de las competencias de los Orientadores Laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)”, dirigido desde la Universidad de Santiago de Compostela.

El objetivo principal de dicho estudio es acceder a la información necesaria con el propósito de conocer, describir y analizar el tipo de uso que los profesionales de la Orientación hacen de las TIC en el desarrollo de su práctica profesional.

Con el fin de realizar este trabajo, necesitamos contar con la ayuda desinteresada e inestimable de los técnicos en orientación para recoger, a través de un cuestionario, sus experiencias, necesidades y opiniones, por lo que dicho instrumento será enviado a este colectivo de profesionales.

Su participación y apoyo en esta fase es muy importante de cara a conseguir los objetivos fijados, por lo que nos gustaría que completase este cuestionario con toda la información que se precisa y nos lo remita, debidamente cumplimentado, durante el próximo mes de noviembre.

La información será tratada confidencialmente y ninguna persona ni organización aparecerá en nuestro informe de resultados.

Queremos agradecerle de antemano nuestro agradecimiento por su colaboración.

Santiago de Compostela, a 25 de Octubre de 2004.

Fdo.: Cristina Ceinos Sanz

FICHA DE ENTREVISTA	
<ul style="list-style-type: none">➤ NOMBRE DEL ENTREVISTADOR:➤ FECHA DE LA ENTREVISTA:➤ LUGAR EN EL QUE TUVO LUGAR:➤ TIPO DE ENTREVISTA:	
ASPECTOS PERSONALES Y PROFESIONALES	
1. Género:	
2. Organización en la que desempeña su labor profesional:	
3. Área(s) de experiencia:	
4. Campo(s) profesional(es):	
SECCIÓN N° 1: USO DE LAS TIC	
5. ¿Cuentan los Servicios de Orientación con los medios adecuados para utilizar las TIC como recurso en los procesos de asesoramiento llevados a cabo?	

6. ¿Disponen los Servicios de Orientación del equipamiento necesario para ofrecer, a través del uso de las TIC, asesoramiento a distancia?

7. ¿Hasta qué punto cree que los orientadores, en la actualidad, emplean las TIC en el desarrollo de su trabajo?

8. ¿Cómo valora la experiencia adquirida en las TIC por parte de los profesionales de la Orientación?

SECCIÓN N° 2: HABILIDADES

9. ¿Qué habilidades cree que han de poseer los orientadores para hacer uso de las TIC en su práctica profesional?

10. ¿Cuáles considera que son las habilidades TIC de las que carecen los orientadores?

11. ¿Qué barreras cree que impiden u obstaculizan la adquisición de habilidades TIC por parte de los orientadores?

12. ¿Es consciente, a nivel nacional, de la existencia de planes de acción, políticas o cambios destinados a paliar o eliminar dichas dificultades?

SECCIÓN N° 3: FORMACIÓN

13. ¿Qué formación existe para dotar a los orientadores de competencias TIC?

14. ¿Cómo se financia y organiza dicha formación?

15. ¿Qué formación (de la que no se dispone en el momento actual) cree que es necesaria para que los orientadores adquieran destrezas TIC?

16. ¿Qué barreras u obstáculos dificultan o impiden el desarrollo, por parte del colectivo de orientadores, de las iniciativas formativas existentes?

17. ¿Tiene constancia de que exista alguna política nacional, otros planes y/o acciones destinadas a la formación de los orientadores en destrezas tecnológicas? En caso afirmativo, ¿cuál es?

SECCIÓN N° 4: OTROS ASPECTOS DE INTERÉS

18. ¿Cree que existe algún aspecto que afecte al uso de las herramientas y recursos TIC en Orientación?

19. ¿Desea realizar algún comentario adicional?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

