



Trabajo Fin de Máster
En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas
Especialidad de Orientación Educativa

Una experiencia de orientación vocacional en
Educación Secundaria con recursos digitales

An experience of vocational orientation in
Secondary Education with digital resources

Autor

Carmen Campos Fernández

Director

Carolina Falcón Linares

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2017

ÍNDICE

<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción y justificación 2. Marco teórico <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Conceptualización de la orientación personal y vocacional 2.2. Evolución histórica de la orientación 2.3. Conceptualización de otros términos desarrollados: autodeterminación, autoestima, autoconocimiento y acompañamiento 2.4. Proyecto de carrera. Movimiento de orientación para la construcción de la carrera profesional 2.5. Las nuevas tecnologías en el sistema educativo y en la sociedad 3. Diseño metodológico <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Finalidad y objetivos 3.2. Metodología 3.3. Participantes 3.4. Proceso del trabajo de campo 3.5. Contenidos del programa relacionados con las Competencias básicas 3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos 3.7. Metodología de recogida y análisis de los datos 4. Análisis de los datos y resultados <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Datos y resultados del programa 4.2. Datos y resultados de los alumnos 5. Conclusiones, consecuencias e implicaciones <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Limitaciones y dificultades encontradas 5.2. Consecuencias e implicaciones 5.3. Beneficios 5.4. Propuestas de mejora 6. Referencias documentales <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Bibliografía 6.2. Bibliografía legislativa 6.3. Webgrafía 	<p>Pág. 1-2</p> <p>Pág. 3-19</p> <p>Pág. 3-6</p> <p>Pág. 6-11</p> <p>Pág. 11-17</p> <p>Pág. 17-18</p> <p>Pág. 18-19</p> <p>Pág. 19-29</p> <p>Pág. 19-20</p> <p>Pág. 20-21</p> <p>Pág. 22</p> <p>Pág. 22-26</p> <p>Pág. 26-27</p> <p>Pág. 27-28</p> <p>Pág. 28-29</p> <p>Pág. 29-32</p> <p>Pág. 29-31</p> <p>Pág. 31-32</p> <p>Pág. 32-35</p> <p>Pág. 32-33</p> <p>Pág. 33-34</p> <p>Pág. 34</p> <p>Pág. 34-35</p> <p>Pág. 36-38</p> <p>Pág. 36-37</p> <p>Pág. 37</p> <p>Pág. 37-38</p>
---	--

ANEXO I. SESIONES

ANEXO II. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ANEXO III. AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

RESUMEN

El presente documento contempla cómo surgió, cómo se diseñó y finalmente, cómo se implantó una experiencia de orientación vocacional y profesional con una clase de alumnos seleccionada de un instituto de educación secundaria obligatoria de la comunidad autónoma de Aragón. Así mismo, este estudio refleja las dudas que poseen los jóvenes con respecto a su futuro y los beneficios que estos alumnos han obtenidos gracias al uso de los recursos digitales combinados con la promoción de la reflexión propia.

ABSTRACT

This document contemplates how it was emerged and how it was designed, and finally how a vocational orientational and professional experience was carried out with a group of students in a compulsory Secondary Education classroom in a high school of the Autonomous Community of Aragón. Furthermore, this research shows the doubts of the students concerning to their future and the profits that this pupils have achieved thanks to the use of the TIC's in conjunction with their own reflection.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La incorporación de los adolescentes a la educación superior o al mercado laboral supone un cruce de caminos vital, en el que muchos de ellos se perciben desmotivados o desorientados para dicha toma de decisiones no sólo en un sentido más restringido (refiriéndose al ámbito académico-vocacional o laboral) sino en un sentido más amplio, como es el de un Proyecto de Vida, más aún si advierten que dichas decisiones sentarán las bases para la construcción de su vida futura, así como, la de su inclusión en la sociedad como ciudadano activo. Por otro lado, estos jóvenes se caracterizan por haber nacido en contacto con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, siendo muy común, el uso cotidiano de aparatos como teléfonos inteligentes, tabletas gráficas y ordenadores, así como de las herramientas y aplicaciones que en ellos se encuentran (redes sociales, grabaciones de imágenes y sonido, cámara fotográfica, internet, plataformas de contenidos compartidos, videoconferencias, etc.). Finalmente, gran parte de la actual Orientación que se desarrolla hoy día en nuestros institutos ha quedado muy restringida, quedándose alejada de las motivaciones, del estilo de vida y de los contextos de la población a la que atiende.

Además, la actual Orientación Educativa y Vocacional propuesta desde los diferentes niveles y ámbitos a partir de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) desarrolla su actividad basándose en la inteligente mezcla de diferentes modelos de orientación, sin embargo, ésta ha quedado (de manera intencionada o no) muy restringida al ámbito académico, especialmente en la atención y orientación de las opciones de aquellos alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo por cualquier causa, a la mera explicación de itinerarios educativos-profesionales y a la simple ejecución de test de toma de decisiones en función de preguntas cerradas sobre aficiones, intereses y capacidades.

Como consecuencia, son numerosos los adolescentes que en un momento crítico de toma de decisiones no se han planteado no sólo qué estudiaré el siguiente curso sino, quién soy hoy, quién seré en el futuro y qué caminos y actuaciones he de llevar a cabo para lograrlo.

Desde este panorama la investigación que se presenta a continuación, pretende ser un revulsivo de la orientación educativa, ofreciendo una verdadera ayuda a los futuros activos de esta sociedad, a través del diseño de actividades y experiencias que favorezcan la autoafirmación de la propia identidad, la toma de decisiones, el conocimiento de los itinerarios educativos-profesionales, etc. y, en definitiva, establezcan las bases para futuros proyectos de más larga duración y profundidad (Proyecto Vital) fruto de la producción propia, la reflexión y utilizando los recursos digitales como elemento esencial y motivacional.

Concretamente, la idea de propiciar una experiencia de orientación partió de la Universidad de Zaragoza como ente impulsor de la formación de los futuros orientadores de la comunidad educativa que se conforma en España. Así mismo, la conjunción de la autora de la investigación como alumna integrante del Máster en Formación del Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (en la especialidad de Orientación Educativa), así como de docente en activo en un instituto de educación secundaria obligatoria, conllevó al traslado de las necesidades y motivaciones de los dos ámbitos al documento que sirvió para el diseño e implantación de la experiencia vocacional y, finalmente, a lo que a día de hoy conforma el presente trabajo final de máster (TFM).

Así pues, tras realizar un análisis exhaustivo de la historia de la orientación vocacional, los distintos modelos de orientación existentes y los autores más importantes de cada uno de los movimientos en orientación; se obtuvo la conclusión de que existían varias necesidades que los orientadores de varios institutos necesitaban cubrir con respecto a la orientación laboral, vocacional y profesional de sus alumnos y por ende, razones por las que estos mismos profesionales pudieran estar interesados en llevar a cabo las experiencias que aquí se proponen. Desde esta perspectiva, una de las razones de interés general reside en la necesidad de encontrar una forma de orientar a los alumnos en la que ellos mismos sean los propios generadores de conocimiento y sean capaces de responder a sus propias preguntas, eliminando la dependencia hacia otra persona y proporcionando herramientas de crecimiento de la personalidad, autonomía e iniciativa personal, respondiendo a los principios de personalización, comprensión e individualización de la enseñanza que imperan en la pedagogía por la que se apuesta en la actualidad. Otra de las razones es que la orientación en los institutos precisa de nuevas visiones en las que se incluya una aproximación al uso de los recursos digitales como forma de adaptarse a un nuevo mundo informatizado y como elemento de motivación del alumnado, respondiendo a la adaptación de la comunidad educativa, y todo lo que ello incluye, a la sociedad en la que se inserta. Además, teniendo en cuenta la situación actual y las actuaciones que a día de hoy se están realizando en materia de orientación vocacional, los alumnos solicitan experiencias que difieran del resto de actividades académicas y que vayan más allá de conferencias o charlas explicativas; fomentando la creación, la reflexión, la imaginación, el establecimiento de metas particulares y la construcción de caminos individualizados.

2. MARCO TEÓRICO

El origen de la orientación educativa ha sido provocado, fundamentalmente, por el desarrollo de la civilización y la sociedad. El auge de los sistemas de producción trajo la necesidad de crear especialistas adecuados para los puestos de trabajo. Por esta razón, los antecedentes hay que fundamentarlos en cuestiones sociológicas y económicas.

Por otra parte, para comprender todo el trabajo desarrollado posteriormente, es necesario delimitar terminológicamente algunos conceptos tan importantes y cruciales como la *orientación* o *las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*, así como ahondar en otros aspectos como los diferentes modelos de orientación o las leyes educativas que han puesto la base y explican el modo de funcionamiento de los centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón y/o del territorio nacional.

2.1. Conceptualización de la orientación personal y vocacional

La acción de “orientar” puede definirse como guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida. En este aspecto podemos añadir, siguiendo las ideas de Rodríguez Moreno (1988), que se debe ayudar al sujeto a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre. En otras palabras, el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje o, en este caso, en el proceso de orientación, es el propio sujeto orientado en la medida en que él se consolida como persona única, irrepetible, capaz de elegir cómo actuar y responsable de sus actos.

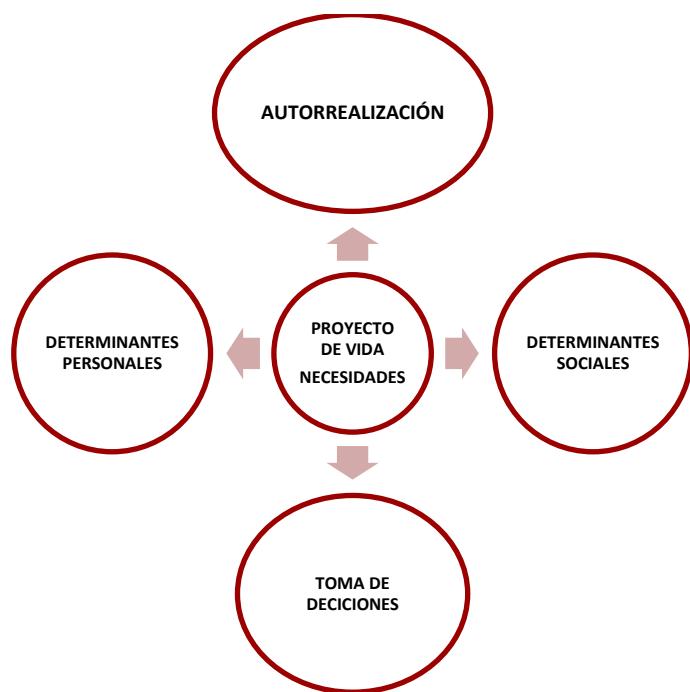
Rodríguez Espinar; Álvarez; Echeverría y Marín (1993) aportan una serie de definiciones de la intervención orientadora a partir de su carácter educativo y tecnológico de las que podemos extraer las siguientes ideas:

- Como disciplina científica: la orientación puede definirse como el conjunto de conocimientos que permiten la ampliación de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios en el alumno y en su contexto a fin de que logre su plena autonomía y realización.
- Como concepto educativo: la orientación se entiende como la suma total de experiencias ofrecidas a los alumnos y dirigidas al logro de su máximo desarrollo desde una concepción holística de su personalidad.
- Como servicio: la orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos relacionados con el proyecto vital.
- Como práctica profesional: la orientación es la tarea ejercida por los profesionales cuya competencia se enmarca a través de normas y leyes.

Por su parte, Echeverría (1993), considera a la Orientación como un proceso de mediación continuo, sistemático e intencional tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas, para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y/o reconducir las alternativas ofrecidas por su

entorno hasta asumir las más acordes a su potencial y trayectoria vital. Desde esta perspectiva, se torna esencial que el alumnado establezca una estrategia que le ayude a tomar decisiones desde un sentido reflexivo-no impulsivo teniendo en cuenta el mayor conocimiento de sí mismo y de su entorno, especialmente, en lo relativo a sus habilidades, capacidades, intereses, rendimiento académico, limitaciones, etc.

Isus (1995), sin embargo, ofrece un concepto gráfico de lo que para él supone la orientación (referida a la orientación de la Educación Secundaria hacia la Universidad) desde una perspectiva más holística, tal y como vemos en el gráfico siguiente:



Concepción holística orientación 1

Como se puede comprobar, casi todos los autores remarcan la necesidad del desarrollo de actividades que trabajen y potencien la adquisición y conocimiento de todo aquello cuanto abarcan los términos relativos a la autorrealización, al análisis de los determinantes sociales y personales, a la generalización de uso de estrategias de toma de decisiones, así como a la importancia de la elaboración como producto final y revisable de un proyecto de vida. Además, los mismos profesionales coinciden en que la Orientación es un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de la promoción personal y de la madurez social.

Algunos conceptos afines a la Orientación son “Guidance” y “Counseling”; veamos las diferencias entre uno y otro.

Autor/es	GUIDANCE	COUNSELING
Boy y Pine (1976)	"Guidance" y "counseling" se sitúan a lo largo de un continuo: en uno de los polos está <i>guidance</i> : apoyo al alumnado de naturaleza cognoscitiva, pública, didáctica e iniciada, generalmente, a instancias del profesor.	En el otro polo se sitúa el <i>counseling</i> : relación de ayuda de naturaleza más afectiva, personal, privada, confidencial y menos didáctica; generalmente, es iniciada por el alumno.
Glanz (1964)	Proceso de ayuda a las personas para la solución de los problemas y para que lleguen a ser miembros responsables y libres de la comunidad mundial en la que viven.	El <i>counseling</i> supone un contacto personalizado que refuerza la <i>guidance</i> y procura a la educación una conexión directa con la solución de problemas.
Humphreys, Traxler y North (1960)	Comprende el conjunto de actividades y experiencias que ayudan al alumno a conocerse, a tomar decisiones más prudentes y a realizar una planificación más eficaz.	El <i>counseling</i> comprende una relación directa e interpersonal entre el consejero y el cliente, en la que el objetivo es la solución de los problemas del cliente.
Mathewson (1962)	Es el proceso sistemático profesional de ayuda a la persona, gracias a procedimientos educativos e interpretativos, para la adquisición de un mejor autoconocimiento y para que consiga relacionarse de modo más satisfactorio con las exigencias y oportunidades de su entorno, en conformidad con los valores sociales y morales.	El consejero contempla su función como una relación de ayuda que comprende el arte de la comunicación personal, evaluación, interpretación y ayuda a la persona en tres campos: evolución del sujeto, adaptación personal-social y orientación educativo-vocacional.

FUENTE: Santana Vega, L.E. (2005). Orientación educativa, tutoría y transición laboral. En Pérez Solís, M. (dir.). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, pp. 243-285.

Por su parte, Bisquerra (2008: 12-15) se plantea el concepto actual de orientación y afirma que tanto el concepto como su denominación han ido evolucionando hasta las tendencias actuales: *career counseling*, *career guidance*, *career education*, *career development*, *psychological education*, *counseling through primary prevention*, *developmental counseling*, *comprehensive guidance*, etc. En nuestro país estos términos se han traducido por orientación educativa, escolar, vocacional, profesional, etc.; no obstante, este autor considera que si el término orientación debiera llevar un calificativo, éste sería el de "psicopedagógica", puesto que se ajusta más a la realidad profesional y al contexto social actual; así pues

podemos decir que la orientación psicopedagógica se define como un proceso de ayuda continua en el tiempo y dirigida a todas las personas en su totalidad, es decir relativa a todos sus aspectos, con objeto de fomentar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda su vida. Dicha ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.

Respecto al término *modelo*, aplicado a la orientación y ofreciendo una idea en la línea de las reflexiones plasmadas por Lázaro Martínez (2005), supone un reflejo de una parte de la realidad y una guía para la intervención en esa realidad concreta, de manera que dicha intervención suponga una mejoría con respecto a la realidad anterior. Dicho de otra manera, para este autor, un modelo supone una guía o ejemplo de actuación aplicable a situaciones similares, elaborado a través de la fragmentación y análisis de la realidad concreta, y probado o constatado en otros escenarios con un éxito relativo verificado.

En contraposición, Bisquerra (2008:16) plantea un modelo de orientador psicopedagógica que se especifica en la siguiente tabla:

IDEAS
Es un proceso de ayuda que considera todos los aspectos del desarrollo, por tanto incluye una serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano
La realizan los agentes de la orientación: orientador, tutor, profesorado, familia, etc.
Se realiza a través de modelos de intervención: modelo clínico, de programas, de consulta, etc.
La temporalización prevista es a lo largo de toda la vida (enfoque del ciclo vital)
El lugar de realización comprende diferentes contextos: educación formal, medios comunitarios (servicios sociales), organizaciones
El fin es potenciar la prevención y el desarrollo de la personalidad
Está dirigida a todas las personas

FUENTE: Bisquerra Alzina, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En Santos Yáñez, J. (Coord.). *Funciones del Departamento de Orientación*. Madrid: MEPSYD, Secretaría General Técnica, p. 16.

2.2. Evolución histórica de la orientación

a. Orígenes de la orientación

Para ofrecer el origen de la orientación es necesario revisar cualquier manual de orientación educativa y vocacional, no obstante, cada uno de ellos difiere levemente al considerar el orden de algunos hitos importantes, así como en

la consideración clara del inicio real de la orientación, puesto que unos apuestan por mostrar los orígenes de la orientación tal y como se conoce hoy en día, sin embargo otros autores se remontan a los primeros atisbos de orientación. El *Manual de orientación y tutoría*, elaborado por Manuel Álvarez en coordinación con Rafael Bisquerra en el año 2006, sitúa los orígenes de la orientación a los Estados Unidos de finales del siglo XIX. Dicho origen se encuentra íntimamente ligado al desarrollo industrial y, por consiguiente, a la profesionalización y especialización de los trabajos en post de conseguir que cada persona encajara en el puesto de trabajo asignado.

En este contexto, surgen los trabajos de Jesse David, enmarcado entre los años 1900 a 1920, considerado el primer orientador oficialmente reconocido por su programa de Orientación Profesional. Poco tiempo después, Frank Parsons inaugura en Boston un servicio de Orientación Profesional basado en comparar las características de la persona que aspira a una profesión con los requisitos y demandas de ésta. Al mismo tiempo, se funda la primera asociación profesional: National Vocational Guidance Association (NVGA), suponiendo la constatación de la orientación como un ámbito profesionalizado, institucionalizado, con un cuerpo especialista propio pero, con escasos antecedentes en los que basas sus trabajos.

De este modo, con el impulso de tener una asociación del gremio, en los siguientes años, entre 1920-1940, se crea la Escuela Nueva de la orientación y con ella comienzan a surgir diferentes autores que aportan sus ideas sobre la orientación, la educación y el desarrollo de la personalidad. Así, por ejemplo, para Dewey la orientación ha de pretender un cambio social a través de la actividad docente. Otro autor, Willianson afirma que la personalidad del sujeto es un conjunto de rasgos mensurables que pueden ser referidos al éxito y a la elección profesional. Finalmente, para el autor Brewer (1932) educar es lograr destreza en el gobierno de la propia vida. Todos estos nuevos autores fomentan el estudio y el debate, hasta ahora no nacido, con respecto a la personalidad de los individuos y las capacidades personales de cada uno con el objetivo de que la orientación sirva de ayuda al mercado laboral.

En las décadas de 1940 a 1960 se produce una ralentización en el avance de la orientación profesional y ésta se comienza a ligar con la orientación más personal, de este modo, siguiendo las ideas de Súper (1955) el desarrollo profesional es parte del desarrollo como persona e importa mucho más que la simple elección profesional. Otros autores como Rogers (1942, 1972, 1980) sostienen que la orientación ha de establecerse como una relación voluntaria entre orientador y cliente. Durante estas décadas, se produce un cisma que se debate entre aquellos que sirven al mercado laboral y aquellos que sirven voluntariamente al individuo, así mismo conceptos como orientación profesional y vocacional se distancian renunciando a su uso de manera indistinta.

Posteriormente, en los años que comprenden de 1960 a 1970 los orientadores se familiarizan con los movimientos del "Gestalt" o teoría gestáltica psicológica de la forma y la configuración. Por otro lado, los orientadores escolares se comienzan a unir en asociaciones, sin embargo, el acontecimiento más importante de esta etapa es el enfrentamiento entre dos autores: Carl Rogers (Teoría de la Personalidad) y Burrhus Frederic Skinner (El Condicionamiento Operante).

Finalmente, en la década de 1970 a 1980, todas las teorías circulantes abogan por incluir componentes afectivos en la actividad docente. También, en estos años la American Personnel and Guidance Association (APGA) establece que la orientación es una actividad específica.

b. La orientación en la segunda mitad del siglo XX

La orientación a finales del siglo XX ha tenido una evolución muy pronunciada en todos los frentes. Se ha pasado de modelos de orden teórico a otros de corte más práctico y específico. En Estados Unidos se realizaron actuaciones que potenciaban de manera muy importante la Orientación Vocacional, como proceso que preparaba al sujeto para adquirir la madurez vocacional a lo largo de su desarrollo vital (Super, 1955). Los aspectos más significativos que tiene la orientación en Estados Unidos son los siguientes (Echeverría, 1988):

- Se preocupa más por los contextos.
- Tiene en cuenta la prevención y el desarrollo y por tanto se extiende a todos los alumnos y alumnas.
- Se relaciona con otras entidades e instituciones relacionadas con la educación.
- Plantea actividades en forma de programas de intervención y no sólo de servicios.

La situación en el pasado de la Orientación Educativa en España no llegaba a cubrir, en muchas ocasiones, los problemas existentes o se dirigía casi exclusivamente a un enfoque prescriptivo, basado reiteradamente en la psicometría y en las acciones terapéuticas individualizadas. Rodríguez Diéguez (1989) señalaba al respecto que, debido a las corrientes imperantes llegadas a nuestro país con cierto retraso o a causa de la petición de los profesores de actividades concretas y no elaboradas ni imaginativas, las instituciones y la administración competente en materia educativa no han considerado la orientación como una función educativa necesaria y permanente sino como actuaciones puntuales realizadas de manera paralela, y no transversal, al proceso educativo general de los alumnos.

Otras aportaciones fueron las de Rodríguez Espinar; Álvarez; Echeverría y Marín (1993:51-103) en su obra "Teoría y práctica de la orientación educativa", sobre el panorama institucional de la orientación y la de Álvarez Rojo (1994: 15-76), en su trabajo sobre la Orientación educativa y acción orientadora, cuando habla del contexto institucional de la orientación educativa.

Como hechos y organizaciones concretas que desarrollaron y dinamizaron actividades sobre orientación, pueden citarse los siguientes:

Asociaciones Institutos	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedad Española de Pedagogía. - Instituto de Orientación Educativa y Profesional. - Instituto San José de Calasanz (del CSIC). - Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional (AEOEP). Publica la Revista de Orientación Educativa y Vocacional (ROEV). - Associació Catalana d'Orientació en el ámbito de Cataluña.
Congresos Jornadas Seminarios	<ul style="list-style-type: none"> - Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional (Madrid, Valencia, Tenerife, ...) - I Congreso Nacional de Orientación Escolar y Profesional (Madrid, 1985) - II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional (Madrid, 1982) - Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral (Madrid, 1994) - Jornadas sobre Tutoría y Orientación (Granada, 1995) - Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa (La Coruña, 1995); Congreso de Modelos de Investigación de AIDIPE (Sevilla, 1997) - Congreso de Modelos de Investigación de AIDIPE (Málaga, 1999), Congreso de Modelos de Investigación de AIDIPE (La Coruña, 2001), etc.

A nivel de todo el Estado y siguiendo el análisis que hacen Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría y Marín (1993), ya es conocido por todos, que la Orientación Educativa y Profesional tuvo un gran empuje en la década de los noventa del siglo pasado. La Reforma Educativa iniciada con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) supuso un empuje muy significativo en la afirmación precedente. En su Art. 55 establecía que los poderes públicos serán los encargados de prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la Enseñanza, en especial a:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva
- La innovación y la investigación educativa.
- La Orientación educativa y profesional.
- La inspección educativa.
- La evaluación del Sistema Educativo.

El Modelo que proponía la LOGSE (1990) se estructura en el sentido que lo hacen Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría y Marín (1993: 114)

Ámbitos	Niveles de intervención	Tipo de unidad
Aula	Acción tutorial	Unidad de acción directa
Centro educativo	Departamento orientación	Unidad organizativa básica de un centro escolar
Sector	Equipos (EOE/EOEP)	Unidad eje en un área o sector escolar

La organización establecida en la anterior tabla supuso un nuevo modelo de orientación que intentaba superar las intervenciones de tipo puntual e individualizado, típicas del modelo de servicios. Los últimos autores citados comentan al respecto, que se trata de dar paso a una concepción de la orientación como proceso a través de tres niveles de organización: Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos Interdisciplinares. Los dos primeros enclavados en el centro educativo y el tercero en el sector (población o comarca). La función tutorial y orientadora es llevada por el profesor-tutor con la ayuda, asesoramiento, apoyo técnico y soporte logístico del Departamento de Orientación. Al frente del mismo estará un coordinador, totalmente ligado a la dinámica educativa del centro y a su vez, este Departamento estará asistido técnicamente por los equipos interdisciplinares de la zona o población.

En cuanto a las funciones que debían desempeñar tutores, Departamentos de Centro y Equipos Interdisciplinares de Sector, aparecían especificadas en diferentes órdenes ministeriales y en los manuales de Orientación y Tutoría del MEC, correspondientes a Primaria (1992) y Secundaria (1995). Este modelo puesto en marcha por la LOGSE (1990) ha sido también adoptado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Un resumen de las funciones principales en cada uno de los niveles de intervención es el que hace Álvarez Rojo (1994, 64-69):

i. Primer nivel: el aula y el tutor.

En Educación Infantil y Primaria las funciones se basan en facilitar la socialización/inserción del niño en el grupo clase, así como su adaptación al medio escolar, conocer personalmente al niño, coordinar la actividad docente de los profesores que trabajan con un mismo grupo de alumnos, favorecer el clima de respeto mutuo, de comunicación y de cooperación en el aula y en el centro escolar, prevenir de las dificultades de aprendizaje y establecer vínculos de la escuela con la familia.

En Educación Secundaria las funciones son las de integrar al alumno y desarrollar sus actitudes participativas, personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, establecer una cooperación familia-profesorado, adecuar el currículum a las necesidades específicas de cada alumno (adaptaciones curriculares), coordinar los procesos de programación y evaluación (proyecto educativo y curricular), orientar

ante las distintas opciones educativas, ayudar a afianzar Técnicas de Estudio y trabajo intelectual y ofrecer orientación para la transición a la vida de trabajo.”

ii. Segundo nivel: Departamento de Orientación del Centro Educativo.

Las funciones en este segundo nivel se realizan a nivel de centro y se basan en coordinar, programar e implementar planes de acción tutorial en los centros, servir de apoyo a la función tutorial asesorando, proporcionando recursos y materiales, establecer procedimientos de evaluación de la eficacia de los programas, contribuir a la tarea de personalizar la educación (adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual, etc.), informar, asesorar y orientar de modo personalizado a los alumnos ante distintas posibilidades educativas o profesionales y canalizar la intervención de los Equipos Interdisciplinares de Sector.

iii. Tercer nivel: Equipo Interdisciplinar de Sector.

Tienen entre otras funciones, el asesoramiento a los tutores y Departamentos de Orientación de Centro sobre las funciones señaladas anteriormente. Sus funciones específicas se sintetizan en: identificar recursos de la zona y aprovecharlos al máximo, favorecer la inserción de los centros en su entorno, colaborar con Centros de Profesores y Departamentos Universitarios en la formación permanente y en el asesoramiento de los profesores, realizar la Evaluación psicopedagógica de los alumnos en función de su óptima escolarización, colaborar con la Administración en el análisis, investigación y evaluación del sistema educativo e intercambiar experiencias y coordinación con otros departamentos del sector.

Finalmente, Repetto (2002) refuerza las ideas de la orientación educativa personalizada y diferenciada por etapas, enfatizando el conocimiento del alumno por parte del orientador, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo personal que le corresponde por edad y en el que se encuentra realmente.

2.3. Conceptualización de otros términos desarrollados: autodeterminación, autoestima, autoconocimiento y acompañamiento

a. Autodeterminación. El valor social, personal y moral del desempeño personal

Atendiendo a las ideas de los especialistas de diferentes técnicos laborales contenidas en la Guía de orientación para grupos vulnerables (2008) en materia de orientación laboral (aplicable a otros aspectos como la orientación académica e incluso personal), las personas nos definimos por cómo nos vemos a nosotras mismas, por cómo nos ven las demás personas y por aquello que hacemos. En este sentido, siguiendo las ideas de diversos autores, es esencial la autoestima ya que en función de ésta actuaremos de una manera o de otra; por ejemplo, personas con la autoestima y autoconfianza alta adquieren mayores logros debido a sus actitudes de activismo, realismo y autocontrol. Si entendemos la autoestima y el autoconocimiento como palabras íntimamente relacionadas, podríamos entender como auto-concepto al aprendizaje sobre las partes que componen el yo, qué es lo que queremos ser, cómo percibimos que somos, cuáles son nuestras necesidades y aspiraciones, etc. En consecuencia, guiándonos por el mundo de la psicología Gestalt, un madurado auto-concepto favorece una buena autoestima. Así mismo, Boeree, G. y Gautier, R. (2006),

en su pirámide de necesidades, establece la autoestima y la necesidad de reconocimiento con una de las necesidades primordiales del hombre. Por este motivo, la definición de nuestra identidad se basa en gran medida en el trabajo que desarrollamos, ya que éste es un ámbito muy importante en la vida del hombre, llegándonos incluso a identificar o a presentar en sociedad con nuestra profesión.

Por consiguiente, el desempleo, el trabajo en condiciones precarias, el desempeño de funciones de inferior categoría a la que corresponde a nuestra cualificación, empeora nuestro auto-concepto y nos crea inseguridad e insatisfacción. Esta situación de ansiedad y estrés en nuestro estado emocional nos puede provocar situaciones conflictivas en la vida familiar y/o cotidiana, dándose lugar a situaciones de ruptura del hogar que agravarían el locus interno de fracaso.



Imagen de elaboración propia

Información de www.eldiario.es

Por otro lado, el autoconocimiento personal no es lo único que influye en la vida y autoestima de las personas. Los seres humanos nacemos, crecemos y nos desarrollamos dentro de una sociedad y este hecho, marca notoriamente nuestra manera de pensar y de comportarnos. La sociedad, siguiendo las ideas de economía, personalidad y sociedad de Weber M. (1984), es un sistema o conjunto de relaciones que se establecen entre los individuos y los grupos con la finalidad de construir cierto tipo de colectividad estructurada en campos definidos de actuación en los que se regulan los procesos de pertenencia, adaptación, participación, comportamiento, autoridad, burocracia, conflicto y otros.

En este contexto, se desarrolla el concepto del valor social, es decir, una idea o ideas vistas como algo positivo y bueno para la sociedad, algo que busca el bien común por encima de individual. No obstante, para que este valor social pueda ser construido necesita que las personas individuales estén provistas de un valor moral.

Dicho valor moral, es todo aquello que lleve al hombre a defender, actuar y crecer como persona, haciéndolo más humano. Esta forma de pensar y de actuar viene determinada por los patrones de comportamiento socialmente aceptados, así como los ideales individuales del hombre que, a su vez, han sido influidos fuertemente por la colectividad en la que se desarrolla el individuo. Por este motivo, las personas de diferentes culturas poseen diferencias en cuanto a los valores morales, dándole más importancia a unos y otros en función de su cultura (la nobleza, el deber, la libertad de expresión...). Sin embargo, este hecho no contradice la existencia de ciertos valores universales, comúnmente compartidos, sobre los que se sustentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1978, tales como la dignidad de la persona, aceptados mundialmente casi de manera dogmática. Así mismo, en materia laboral, la Declaración Universal de los Derechos Humanos declara a grandes rasgos en lo referido a materia laboral que: toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a que las condiciones de éste sean equitativas y satisfactorias y, a que exista una protección contra el desempleo. En este mismo aspecto, remarca la no discriminación en el acceso al trabajo, en el salario percibido a cambio de éste y en la posibilidad de asociarse en sindicatos para defender sus intereses. Por último, ofrece al trabajo el valor de dignificar a la persona y, por el contrario, éste no puede suponer una vejación hacia la condición humana.

En definitiva, el hombre, de manera individual, necesita desarrollarse y sentirse realizado. Para ello, le es necesario actuar según sus ideales, conseguir metas marcadas, socializarse, compartir conversaciones con sus iguales, sentirse parte de la colectividad en la que se inserta y actuar por y dentro de ella, por ejemplo a través de la economía, siendo necesario un trabajo remunerado acorde a sus ideas. En otras palabras, el empleo sirve al hombre para realizarse como persona, formar parte de la sociedad a través de su participación en la economía y socializarse (estableciendo lazos de relación más allá de los familiares).

Como consecuencia, la orientación de los jóvenes debe abarcar, de manera esencial, no sólo la orientación íntima y personal sino la académica, vocacional y profesional, en tanto que el trabajo ocupará un importante espacio en su vida, será crucial para su inserción en la sociedad como individuo activo y formará parte del desarrollo íntegro de su personalidad, así como, de su crecimiento como persona y como ciudadano.

b. Acompañamiento

La Orientación Académica y Vocacional se convierte en una disciplina por sí misma, con modelos de intervención diferenciados, con herramientas propias y específicas, y con un cuerpo teórico y práctico definido. De este modo, tal y como afirman Ortega, D.; Rascado, E.; Jiménez, M.; García, F. y Martínez A. (2004), se pueden establecer, al menos, tres modelos de intervención en orientación laboral y vocacional en función del encuadre ofrecido en las formas de acercamiento e intervención de con las personas. Así pues, podemos encontrar los siguientes Modelos Metodológicos de Intervención en Orientación Profesional para el Empleo:

✓ Modelo DIDÁCTICO

El modelo Didáctico, como su propio nombre indica, tiene su origen en el contexto educativo, las fuentes de las que se nutre proviene de las experiencias desarrolladas en la escuela y la educación formal, como espacios donde la orientación psicoeducativa ha crecido.

Este modelo es utilizado, bajo la intervención en el contexto laboral, desde la concepción del proceso de orientación profesional como un proceso de formación y aprendizaje, no solo de contenidos sino como un compendio de aprendizajes que buscan la capacitación y desarrollo de habilidades dirigidas a la inserción en el mercado de trabajo. En este sentido, asemejándose con la Evaluación Continua de los centros escolares, los conceptos de evaluación o diagnóstico, intervención y seguimiento, son cruciales. Así pues, en función de la etapa se utilizarán diferentes herramientas, por ejemplo, test y pruebas psicométricas en la fase de evaluación, análisis por parte del orientador sobre aptitudes, capacidades, intereses o rasgos del sujeto, etc.

En conclusión, se parte de un diagnóstico o evaluación inicial, tal y como se haría en cualquier modelo médico, es decir, tras los análisis de déficits, carencias o tendencias se establecen las medidas correctoras. Dichas medidas correctoras supone iniciar la fase de Intervenir, lo que implica desde el modelo Didáctico, la realización de actividades como la tutorización, el consejo y un proceso de formación o entrenamiento en habilidades para la inserción. Dentro de la Intervención se suelen incluir actividades sobre; capacitación profesional en áreas específicas, programas experienciales, información profesional adaptada al sujeto sobre el mercado de trabajo, ocupaciones, formación en técnicas de búsqueda de empleo, entrenamiento en habilidades para una entrevista de trabajo, etc.

Actuar desde el Modelo Didáctico supone enseñar al sujeto a aprender por sí solo, desde una perspectiva educativa-evolutiva, aceptando que en el mundo en continua evolución en el que los perfiles laborales, las ocupaciones y las cualificaciones varían, las personas se verán inmersas en una vorágine de sucesivas tomas de decisión a lo largo de su vida profesional, siendo necesario el aprendizaje de estrategias y competencias de elección y adaptación.(Likadi, 1993).

El modelo Didáctico es primordial la transmisión de información, la calidad de esta transmisión y los formatos más idóneos para aumentar la potencia de emisión y calidad en la recepción, así como la adecuación de cómo programar los contenidos, impartirlos y evaluar sus resultados, es decir, que el orientador (asimilado como docente) establezca una adecuada programación y sepa llevarla a cabo con los recursos necesarios y con las explicaciones claras. Así mismo el orientador-docente tendrá las siguientes funciones:

- Tutorizar el proceso de orientación
- Establecer una relación cercana con el sujeto orientado
- Ayudar a la persona orientada a tomar las decisiones más adecuadas
- Facilitar aquella información y capacitación más útil en cada caso

Por todas estas funciones que tiene que asumir el profesional de la orientación, es preciso que posea ciertas características clave para llegar a cabo su labor de manera satisfactoria. Entre dichas características podemos encontrar las siguientes:

- Experta que posee los conocimientos, las habilidades y los recursos necesarios para apoyar la inserción en el mercado de trabajo.
- Alta capacidad de comunicación que permita que la transmisión información fiable y clara.
- Capacidades y conocimientos para programar, impartir y evaluar acciones de formación en técnicas de búsqueda de empleo.

- Capacidad para utilizar los recursos didácticos que permitan optimizar la asimilación de contenidos y el aprendizaje.

En resumen, el modelo Didáctico parte de una visión del proceso orientador como guía en la que el personal técnico tiene la función de aconsejar. Para iniciar este camino guiado, se requiere partir de un análisis o diagnóstico inicial para conocer las carencias o debilidades y planificar una serie de actuaciones en función a ello. Desde esta evaluación se planificarán y ejecutarán acciones, en la fase de Intervención, que integren el aprendizaje de habilidades en la búsqueda de itinerarios educativos y laborales, el incremento de los conocimientos sobre el entorno laboral y formativo y la ayuda en los procesos de toma de decisiones. Todo ello, será desarrollado en un orden organizado en base a una temporalización preestablecida, la cual estará sujeta a una evaluación y seguimiento continuo que permita reorientar el proceso siempre que sea necesario. Es un modelo, está arraigado fuertemente en el contexto educativo de la orientación, asemejando al orientador con un profesor y al orientado como un alumno que necesita de una guía.

✓ Modelo de ASESORAMIENTO

En este modelo, al contrario que el anterior, no se establecen relaciones definidas de jerarquía entre orientador-orientado de manera tan estricta. Ya que se establece la posición del profesional experto, que interviene de forma correctora, pero desde el respeto y el consenso con la persona orientada. El modelo de Asesoramiento está inspirado en el “counseling” como formato de acompañamiento en los procesos de toma de decisiones. Generalmente este proceso de counseling se compone de las siguientes fases:

- Fase inicial o de establecimiento de la relación de respeto y confianza
- Fase de exploración, donde se suele incluir, la delimitación de metas a conseguir de manera conjunta con el cliente. Para ello, el sujeto orientado necesitará destacar la información sobre sí mismo, sobre el entorno, recursos y obstáculos.
- Fase de toma de decisiones: La persona atendida elige opciones determinadas y los profesionales brindan el apoyo necesario para vencer los obstáculos y miedos
- Fase de implementación: Consiste en que la persona orientada comienza a poner en marcha las acciones necesarias que se derivan de las decisiones adoptadas. El profesional en orientación acompaña a la persona en esta implementación.

Bajo este prisma, la clave del modelo de Asesoramiento es la idea de compartir información y, con ello, ayudar a mejorar los procesos de toma de decisiones profesionales. Esta toma de decisiones se realizará a través de la elaboración de un plan o itinerario que permitirá desarrollar un conjunto de actuaciones de facilitación de la construcción de la propia identidad y el comportarse conforme a ese ideario o meta propuesta. Se insiste en la necesidad de funcionar más como un asesor-consultor que como un tutor-profesor. Si la persona orientada no se siente vinculada a esa decisión tomada como resultado de todo el proceso establecido por ambos, el producto final del trabajo orientador será nulo ya que el orientado no aceptará la decisión final como propia o participante. Desde este punto de vista, se usan términos como consenso, compromiso o acuerdo, y este aspecto es esencial para que los resultados del proceso sean exitosos. De estos hechos deriva la conciencia de que una

parte importante del trabajo inicial sea generar un clima de confianza y colaboración. Algunos autores como Bisquerra (2005) llama también al modelo de Asesoramiento modelo Clínico, porque la relación profesional-usuario/a se entiende como un proceso de ayuda o, incluso, como un proceso donde lo básico es potenciar el crecimiento personal.

El perfil requerido para el profesional de la orientación desde el modelo de Asesoramiento debe contar con las siguientes características:

- Capacidad de comunicación
- Capacidad de escucha
- Habilidad para la negociación, es decir, saber obtener compromisos y acuerdos

Por otro lado, al contrario que el modelo anterior, entendido como programa puntual aplicable en momentos puntuales, el modelo de Asesoramiento se concibe como un proceso de orientación mantenido en el tiempo.

El modelo de Asesoramiento, el papel del personal especialista no es en guiar o aconsejar, sino en acompañar y asesorar a las personas que desean insertarse de manera exitosa en el mercado laboral. Este asesoramiento, asimilado por ejemplo a la asesoría financiera, está basado en la consideración de que las personas adultas o semi-adultas (adolescentes en período de la construcción del Yo) interesadas por la asesoría académica, laboral y vocacional no requieren de un tutor o profesor sino de un experto en el campo del empleo y la psicología humana que les asesore. Es un modelo que parte del marco “counseling”, es decir, que hace referencia a cómo dar respuesta a diferentes cuestiones y situaciones en las que es necesario tomar decisiones, ayudando a las personas a planear el esquema de actuación, la búsqueda de soluciones, la asunción de toma de decisiones, así como la aceptación responsable de las consecuencias que de ello puedan derivar. Así pues, se concibe la idea de acompañamiento a lo largo del tiempo.

✓ Modelo CENTRADO EN LOS RECURSOS

Este modelo surge como respuesta a la necesidad de atender a las personas que se encuentran en situación de crisis personal y/o laboral y necesitan visualizar su situación en toda su complejidad. Era evidente que no todo lo que se estaba haciendo hasta ahora era útil para todo el mundo y, se debían buscar alternativas a los programas que no ofrecían los resultados esperados.

La hipótesis inicial dictaba que las actuaciones implementadas deberían permitir a las personas que se encontraban desempleadas y desmotivadas por una larga temporada en dicha situación o por pertenecer a colectivos vulnerables, buscar, extraer y aprovechar los recursos propios necesarios para la reincorporación al mercado laboral. Así pues, distintos autores realizaron una revisión y reflexión de los métodos anteriormente utilizados y además, incorporaron metodologías provenientes de otras disciplinas afines como la psicología clínica. Posteriormente, se iniciaron experiencias innovadoras con dichas nuevas o renovadas metodologías.

En síntesis, se aportó una nueva forma de abordar el proceso orientador (en el ámbito exclusivamente laboral), un modelo metodológico nuevo llamado el método “Centrado en los Recursos”.

Este modelo pone énfasis en la importancia de abandonar el acercamiento a la situación desde el eje problema-diagnóstico-tratamiento, y apostar por una visión

pragmática centrado en las soluciones. Bajo esta perspectiva, se trata de centrar la atención del técnico en los recursos de las personas que atiende, cobrando relevancia una actitud de superación del usuario. Así mismo, la visualización de los recursos y soluciones, la gama de competencias que las personas poseen y la sensación de logro y eficacia, son los elementos sobre los cuales se establece la conversación con el profesional.

Siguiendo el modelo de agencia humana en procesos de orientación profesional y búsqueda de empleo (Rodríguez Morejón, 1994), debemos remarcar la importancia de la *atribución de logro*, es decir, el técnico debe establecer con el individuo una interacción de confianza y responsabilidad que permita inculcar la usuario la sensación de que lo pensado y realizado es valioso, y que, además, nace de su capacidad para tomar decisiones. De esta manera, se generan expectativas positivas que permitirán el establecimiento de pequeñas, realizables y concretas nuevas metas a conseguir.

Finalmente, una de las mayores novedades que podemos encontrar en este modelo es el rol del orientador. En este método el técnico da un paso atrás y se coloca como “orientador perezoso” o “ignorante deliberado” dejando que la persona orientada vaya siempre por paso por delante; proponiendo ideas, iniciativas, abriendo camino diferentes, acordando soluciones a problemas... Esto es así debido a que gracias a ello la atención a personas que han perdido la motivación aumentan la confianza en sí mismos, su autonomía, su compromiso, aportando más dinamismo y positividad al asumir los logros y metas conseguidos como propias, fruto del uso de sus recursos personales. En definitiva se trabaja de emprender con el usuario un proceso de empowerment o empoderamiento en el que la persona demandante de empleo obtiene un incremento de su capacidad para la toma de decisiones, la proacción y la orientación al logro, fruto del trabajo de intervención del personal técnico en orientación laboral, aumentando así su empleabilidad.

Posteriormente, se trasladaron las ideas de este modelo a la orientación educativa y vocacional de aquellos alumnos responsables y motivados con su propio proceso, pero que sin embargo, necesitaban aumentar su autoestima y hacerse plenamente consciente de sus potencialidades.

2.4. Proyecto de carrera. Movimiento de orientación para la construcción de la carrera profesional

Es imposible no reconocer que nos encontramos en un mundo que está sometido a los numerosos cambios de la sociedad. Así pues, al igual que las nuevas tecnologías avanzan y los inventos más novedosos aparecen continuamente, el mercado laboral se encuentra inmerso en un constante devenir de innovaciones, creación de perfiles nuevos, etc. En este contexto, se hace imprescindible que las nuevas generaciones sean capaces de elaborar continuamente aprendizajes que les permitan adecuar los proyectos de carrera, profesional y vitales desde la toma de decisiones autónoma, reflexiva y consciente. Ante este escenario, Romero Rodríguez (1999), establece que, dichos proyectos suponen una construcción activa, basada sobre el propio concepto de sí mismo (teniendo en cuenta habilidades, actitudes y conocimientos), el cual requiere de un proceso consciente de información, reconocimiento, exploración y definición de objetivos, es post de establecer un *plan de acción o proyecto de vida revisable* que contribuya al desarrollo personal de cada

sujeto. A este mismo respecto, la misma autora añade que dicho ejercicio de expresión de libertad y reflexión se debe concebir desde un carácter colectivo y social, puesto que supone un plan de acción que posiciona al sujeto con respecto a la sociedad y al papel que jugará dentro de ésta. Por este motivo, se hace necesario tener en cuenta la evaluación de las experiencias vividas en los contextos sociales, así como ayudarse de la colectividad para el proceso de construcción, la toma de decisiones y visión de otros puntos de vista críticos.

Finalmente, este *saber hacer* relativo a la construcción de la carrera profesional y vital comprende diversos contenidos como aprender a anticiparse a posibles situaciones (observando, explorando, conociéndose a sí mismo y al funcionamiento de la sociedad), aprendiendo a elaborar pequeños planes de actuación basados en objetivos de menor a mayor complejidad y por último, aprender a actuar conforme a lo planificado, teniendo en cuenta las posibles correcciones que, por diversas fluctuaciones, tuviera que realizar.

2.5. Las nuevas tecnologías en el sistema educativo y en la sociedad

Una de las consecuencias que ha traído la globalización es el uso generalizado de la tecnología digital en el modo de vida diario de un ciudadano. Según el Informe anual “La sociedad en red 2011” (2012) y “Los Indicadores destacados de la Sociedad de la Información” (2013) del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información del Ministerio de Industria, Turismo y Energía, actualmente el ritmo de crecimiento interanual de los internautas en los últimos años se sitúa en torno al 9-10%, con un incremento de 1,6 millones de internautas españoles en 2008 respecto al año 2007(revisado en *Las tic en la ley de educación y los centros de secundaria*). Así pues, la escuela como ente integrado en la comunidad en la que se inserta, ha incluido el aprendizaje y uso de ésta como una competencia esencial para la formación y el desarrollo de sus alumnos. De este modo, a las formas tradicionales de analfabetismo (leer, escribir o realizar cálculos) se le ha añadido el “analfabetismo digital”, aumentando la brecha de desigualdad sociocultural y/o económica que favorece la aparición de grupos en riesgo de exclusión.

A consecuencia de ello, la legislación educativa vigente ha intentado la implantación paulatina (pero sin frenos) de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación llamadas “TIC” o “NNTT” como herramienta de aprendizaje del alumnado, soporte de enseñanza para los docentes e instrumento de gestión del centro educativo. Dicha incorporación de las NNTT comenzó a hacer su aparición de manera leve en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), ya que, aunque no refiere ningún título específico a ello, sí contempla la enseñanza y aprendizaje de la capacitación audiovisual. Posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) introduce de manera explícita las Nuevas Tecnologías de la Información como elemento de modernización y avance del sistema escolar con respecto a la sociedad, no obstante, esta ley fue derogada poco tiempo después por lo que sus contenidos no tuvieron gran transcendencia. El siguiente documento normativo, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), ofreció a las NNTT una identidad propia dentro de la vida escolar desde la educación infantil hasta la educación secundaria, basándose en los preceptos de la UE y de la UNESCO, tal y como afirman en su Preámbulo. Así mismo, en el artículo 102, 112 y 157 está referido a la adecuación de la inclusión de las NNTT, tanto en la formación permanente del

profesorado como en la dotación de recursos con los que debe contar un centro educativo.

Además, el *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* incorporó un Anexo en el que se contemplaron por primera vez las 8 competencias que todo ciudadano (miembro de la Unión Europea) debe dominar para desarrollarse como persona íntegra y, entre ellas, se encuentra la Nº 4 Tratamiento de la información y competencia digital.

Actualmente, la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación de 2013* (LOMCE) y los reales decretos que la desarrollan, han continuado en la misma línea que la anterior LOE, con algunas modificaciones; por ejemplo, que las competencias ahora son 7 y entre ellas se encuentra la Nº3 Competencia Digital.

Para acabar este apartado, podemos concluir que la escuela en un esfuerzo por adaptarse al mundo globalizado y tecnológico ha incorporado estas innovaciones que, sin lugar a dudas, ofrecen múltiples ventajas para el alumnado (elemento de motivación, mayor cercanía de relación virtual alumno-profesor, flexibilización de los estudios, autocorrección de ejercicios, etc.) y para el cuerpo docente (soporte de explicaciones, aumento de la disponibilidad de recursos, posibilidades de intercambio de conocimiento con otros profesionales, etc.). No obstante, este poderoso instrumento puede ser también un arma de doble filo, aportando algunos inconvenientes tanto para el alumnado (aislamiento social, desvinculación de la realidad, adicción al uso de Internet, distracción de los objetivos académicos, revisión de contenidos inapropiados, etc.) como para el profesorado (cansancio visual, irritabilidad por equipos defectuosos, aumento del gasto personal en el mantenimiento de los aparatos, exceso de información e incapacidad para clasificarla de manera eficaz, etc.). Siendo crucial el aprendizaje del uso controlado y responsable de estas nuevas tecnologías a nuestro alcance.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Finalidad y objetivos

La finalidad de la presente investigación es ofrecer unos resultados cualitativos y contextualizados, basados en la descripción y el análisis de casos, acerca de otros métodos de orientación académica-laboral soportados gracias a los recursos digitales y a la auto-reflexión guiada.

a. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es el de explorar y ampliar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como vehículo de experiencias positivas y compartidas entre iguales, de orientación académica, personal y laboral. De este gran objetivo se desglosan otros más específicos como:

- Conocer y utilizar las diferentes herramientas y aplicaciones digitales disponibles para el desarrollo de la orientación en los centros docentes.
- Fomentar el conocimiento de experiencias de orientación alternativas.
- Difundir los métodos de trabajo cooperativo, el debate y otros, cuyo elemento principal gira entorno a la relación entre iguales.

- Favorecer el auge de nuevas formas de orientación que focalicen sus propuestas en la autorrealización y la reflexión.
- Promover el debate especializado con respecto a la situación de la orientación actual en los centros docentes

b. Objetivos con los alumnos/as

El objetivo primordial de este proyecto es lograr que los alumnos/as comiencen un camino reflexivo en el que reconozcan habilidades, capacidades e intereses enfocados hacia el ámbito académico, laboral y profesional futuro utilizando nuevos métodos de orientación basados en los recursos digitales. Así pues, podemos establecer los siguientes objetivos de trabajo específicos con los estudiantes:

- Aprender a seleccionar, organizar y exponer de manera ordenada; ideas, pensamientos y actuaciones estratégicas trascendentales para el proyecto de vida personal de cada uno.
- Desarrollar la capacidad de la planificación y concreción de planes de vida.
- Fomentar el desarrollo de una mente abierta, crítica y activa; analizando y considerando las ventajas e inconvenientes de cada opción.
- Potenciar la actitud positiva ante cambios y situaciones.
- Favorecer el autoconocimiento de la propia personalidad, habilidades, intereses y comportamientos.
- Valorar el debate y la colectividad como ayuda u orientación para la toma de decisiones.
- Valorar y aprovechar la exposición pública que las NNTT para compartir proyectos, pensamientos e ideas, así como recoger opiniones y críticas constructivas de los espectadores en post de una orientación individual auto-reflexiva a la vez que colectiva y cooperativa.
- Saber utilizar las reflexiones y juicios de valor de nuestros iguales e integrarlos o desecharlos inteligentemente de nuestro plan de vida.

3.2. Metodología

Para comenzar a hablar de algún aspecto, es preciso, delimitar primero su concepto o definición, de este modo, se entiende por *metodología* a la ciencia del método o un conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal. Además, es posible definir el *método* como el “modo de obrar y proceder”, es decir, una concatenación de pasos de manera estructurada y lógica que nos llevan a algo.

Así mismo, atendiendo a diferentes autores es común encontrar las diferentes definiciones del método, sin embargo, todas ellas, recalcan su carácter práctico y procedimental. Por ejemplo Villafranca (1996) expone que la metodología se compone de un procedimiento lógico que aporta información concreta, real y objetiva. Por otro lado, si se toman cuenta las ideas de Fernández (1991) acerca de los métodos, se acepta que un método supone un camino del que se sirve conocimiento científico. Además, Cervilla (1992) añade aquellos procedimientos de los que no debe prescindir una investigación; desde la observación y la formulación de una hipótesis hasta la elaboración de conclusiones y predicciones. En este caso, el método de investigación elegido ha consistido en la realización de un estudio de caso en contexto natural y, por tanto se ha desarrollado un estudio cualitativo cuya principal fuente de datos ha sido la observación; no obstante, se ha considerado

oportuno la inclusión de estrategias de evaluación del caso de tipo cuantitativo para completar los resultados.

Tras la revisión de los diferentes modelos de orientación basados en el acompañamiento de los alumnos, reflejados en el apartado 2.3. del presente documento, se ofrece un modelo diferente de orientación basado en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación conjugado con un conjunto de estrategias, de herramientas y de comportamientos del orientador con los orientados, surgido de la hábil elección de todos los métodos anteriormente explicados (método didáctico, método de asesoramiento y método centrado en los recursos), tomando especial relevancia el *método de asesoramiento* en el sentido de que es el alumno el propio productor de su proceso y el orientador es aquella mano que propone, inicia y empuja hacia el camino pero solo se hará presente a lo largo de éste tan solo cuando el orientado lo requiera. En este sentido cobra mayor fuerza la palabra de *acompañamiento*.

Por otro lado, no se debe olvidar el *método didáctico*, ya que nos encontramos en el contexto educativo y el orientador no deja de ser una figura de autoridad para los alumnos, poseedor de muchos conocimientos relacionados con los itinerarios académicos o laborales.

También, es acertado tomar del *método centrado en los recursos* distintas estrategias y modos de proceder que buscan que el alumno sea consciente de sus potencialidades y las utilice de manera consciente, eficaz y creativa para lograr aquellas metas que se ha propuesto o incluso desechar aquellas irreales o no acordes con sus características y particularidades personales o del entorno en el que se inserta. Así mismo, este método busca extraer lo mejor de cada alumno y, de esta manera, aumentar su locución de logro, sus atribuciones internas (entendidas como la aceptación de que un hecho positivo ocurrido a su alrededor ha sido provocado por una acertada acción suya), así como, la autoestima personal.



Finalmente, no se debe olvidar que todo el proceso ha sido llevado a cabo en un centro educativo, y por ende todas las actuaciones que en él se realicen deben estar fundamentadas en la metodología educativa, la cual describe todas aquellas formas de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje descritas en una programación didáctica.

En este sentido, cabe reseñar la Educación en Valores como pilar fundamental, fomentando el aprendizaje cooperativo y la convivencia en el aula. Además, se establecen los principios didácticos siguientes: en primer lugar, partir del nivel de desarrollo del alumno, entendiendo desde esta perspectiva una educación individualizada y comprensiva; en segundo lugar, asegurar la construcción de aprendizajes significativos; y por último, posibilitar que los alumnos, presten atención a las estrategias cognitivas, de planificación y regulación del aprendizaje.

3.3. Participantes

Para llevar a cabo esta experiencia de carácter investigatorio se seleccionó un grupo de muestra lo suficientemente extenso como para que los datos extraídos de la intervención fueran variados.

Para tal fin, fueron llevadas a cabo numerosas actuaciones tendentes a responder a cuestiones relativas al centro educativo, a los tutores, al director, a la persona responsable del Departamento de Orientación y a los propios alumnos. Así pues, del centro se tuvo en cuenta el contexto socioeconómico y cultural en el que se inserta y las características del mismo; se entrevistó a los tutores de aula para exponer el proyecto y evaluar su nivel de implicación, interés y compromiso con el futuro académico y laboral de sus alumnos; se expuso el proyecto simplificado al director del centro para contar con su aprobación; se realizó una extensa reunión con la orientadora del centro en la que se analizaron los aciertos y se corrigieron los errores en las sesiones planteadas; y, por último, se comparó a nivel general las características madurativas y comportamentales de los diferentes grupos que componen la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como las horas de tutorías de dichos grupos.

Tras el estudio y análisis de las variables mencionadas anteriormente, se seleccionó una clase de 4º de E.S.O., puesto que se comprobó que reunían ciertas características de madurez, predisposición y motivación. Además, se tomó en especial consideración el momento personal y académico en el que se encontraban ya que, finalizando el último nivel la Educación Secundaria Obligatoria, comienzan una etapa de incertidumbre, cambios y tomas de decisiones en las que requieren y solicitan todo tipo de información, siendo en este sentido, más sensibles a las sesiones que el proyecto les ofrecerá. Por otro lado, la total disposición del tutor fue otro aspecto a favor de la selección de dicho grupo.

De este modo, se tomó una clase entera, y no alumnado de varias clases que voluntariamente quisiesen participar en el estudio, para no provocar un sesgo en la muestra que pudiera modificar los resultados de la investigación, fruto de esa predisposición de los sujetos.

Finalmente, este alumnado de la clase seleccionada no supo que estaba siendo objeto de estudio, hasta prácticamente el final de la experiencia, para asegurar que las opiniones vertidas sobre lo trabajado fueran totalmente libres y veraces, de acuerdo con los pensamientos de cada uno.

3.4. Proceso del trabajo de campo

A continuación, se narran aquellos pasos del “procedimiento lógico” que fueron puestos en marcha para la aplicación de la investigación propuesta.

En primer lugar, fue necesario el permiso y aceptación de varias figuras con responsabilidad y competencia en el centro y en los alumnos. Por este motivo, se concertó una reunión privada con el director del centro, en ella se le expuso al director el proyecto en su totalidad (en qué se basa, qué objetivos pretender, qué beneficios reportaría al alumnado del centro, que pasos son necesarios, qué recursos serán utilizados, etc). Tras esta, el director otorgó carta blanca para la actuación del programa, no sin antes hacer una importante modificación, consistente en cambiar la

herramienta de compartir vídeos en Youtube por grabar y visualizar vídeos en grupo en el propio móvil sin la posibilidad de ser compartidos para evitar actuaciones como bullying o que dichos vídeos sean vistos por personas no deseadas.

Previamente a ser compartido y estudiado por el director, máxima autoridad presente en el centro educativo, el programa íntegro había sido revisado por la orientadora del centro, quién amablemente habría cedido material para completar las actividades de las sesiones. Además, esta misma figura ofreció los cursos posibles objeto de implantación del programa y concertó la reunión con el tutor del curso seleccionado, para contar con su ayuda y aprobación. Así mismo, para no provocar una influencia en las opiniones de los alumnos, si conocen que están siendo objeto de estudio, se decidió que el reparto de autorizaciones de información y consentimiento del tratamiento de los datos obtenidos, (que debían ser firmadas tanto por los padres como por los propios alumnos de manera voluntaria) no se efectuaría hasta ya iniciado el proceso, es decir, días después de haber comenzado la primera sesión.

Concretamente, centrándonos en el proyecto, nuestro modo de obrar se clasificó en 3 etapas, desarrolladas a lo largo de las 4 sesiones llevadas a cabo. La primera etapa “PRESENTACIÓN Y CONCEPTOS” supuso la introducción de los alumnos en el proyecto, la exposición de los conceptos clave, el manejo de los recursos digitales, la inyección de dosis de motivación y el inicio hacia el procedimiento reflexivo e íntimo que realizarían posteriormente. La segunda etapa “YO PERSONA” trataba de ahondar en los sentimientos de cada alumno, en sus pensamientos de presente y futuro, en el autoconocimiento y autoafirmación como persona, desde una perspectiva reflexiva, personal y auto-enriquecedora. Finalmente, la tercera etapa “YO ACADÉMICO” pretendía dar a conocer a los alumnos los distintos itinerarios académicos y profesionales, el autoconocimiento de los propios intereses, destrezas y puntos débiles, así como la visión de un futuro a niveles extra-laborales o académicos.

La **primera sesión**, llevada a cabo el día 31 de marzo de 2017, tuvo lugar en el aula de referencia del curso de 4º A del I.E.S. Segundo de Chomón (Teruel) de donde se seleccionó el grupo muestra. En este primer encuentro se hizo saber al alumnado qué importancia tiene para ellos mismos el programa en el que iban a participar y qué objetivos pretende, destacando las palabras de *reflexión, evaluación, información, toma de decisiones, establecimiento de planes, debate y revisión continua*, como máximas a seguir a lo largo de todo el proceso. El fin de esta primera sesión no era solo de presentación sino también exposición y análisis de conceptos tales como el *autoconocimiento* (intereses, gustos, rendimiento escolar, entorno familiar, habilidades y destrezas, entorno económico, ambiente sociocultural, valores, habilidades sociales, creatividad...), los *estilos de toma de decisiones* (impulsivo, dependiente o racional) y el *Proyecto de Vida*. Así mismo, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

ACTIVIDAD. CONSTRUYO MI PROPIA HISTORIA	ACTIVIDAD. MIS DESEOS PARA EL FUTURO	ACTIVIDAD. IDENTIFICO PREJUICIOS
Batería de preguntas para profundizar en experiencias pasadas que	Reflexión sobre cómo nos gustaría vernos en un	Enunciados para reflexionar sobre concepciones machistas

nos han llevado a qué tipo futuro. de persona soy hoy en día.

del trabajo y/o la vida familiar, el concepto de familia, etc.

Finalmente, para seguir concretando de qué manera íbamos a llevar a cabo la actividad, le indicamos a los alumnos/as que íbamos a utilizar de una manera divertida, constructiva y compartida las nuevas tecnologías, sin embargo decidimos no dar más pistas en esta primera sesión y así, mantener despierto el interés y la curiosidad de los jóvenes.

La **segunda sesión**, realizada el día 21 de abril de 2017, supuso un punto clave de todo el proceso orientador en el que nos basamos, ya que, esta sesión estaba dedicada a la reflexión profunda de cada sujeto sobre sí mismo, sobre su camino recorrido y por recorrer. Así pues, todo el éxito futuro recaía en la asunción consciente del compromiso que el alumno debía adquirir consigo mismo y con su proceso evolutivo como persona. Por este motivo, la sesión fue llevada a cabo en el aula ordinaria, pero con todos los elementos que facilitan la conexión de la mente con los pensamientos propios (luminosidad baja, ambiente cercano y tranquilo, clima acogedor, música tenue, voz pausa y enfática en las explicaciones, etc.). Ante tal sesión reflexiva, comenzamos por la realización de respiraciones profundas acompañadas de la escucha de los sonidos propios de cuerpo, para ello todos los alumnos debían mantenerse en silencio y con los ojos cerrados. Tras esta primera fase de "trance" poco a poco se comenzaban a abrir los ojos y se respondía de una manera silenciosa y muy sincera a preguntas como las siguientes: ¿Quién soy?; ¿Cómo soy?; ¿Qué experiencias me han convertido en la persona que soy ahora?; ¿Qué habilidades, capacidades y destrezas tengo?; ¿En qué valores e ideologías creo? Una vez aflorados los sentimientos, las dudas y las opiniones se les presentó el vídeo de Autoayudapractica.com titulado "The real secret of life", esta proyección de tan solo 4 minutos de duración supone un verdadero revulsivo para quienes lo visionan ya que refuerzan la idea de que cada persona debe ser conocedora de sus circunstancias, así como actuar en consecuencia para poder ejercer una influencia sobre su propio destino de una manera consciente, elegida y auto-asumida. A continuación, los alumnos respondieron a 33 preguntas seleccionadas de un test de 100 preguntas de conocimiento personal. Una vez completado el cuestionario, los alumnos (favorecidos por la inspiración de todo el proceso reflexivo a lo largo de toda la sesión) llenaron un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) sobre sí mismos y el entorno en el que se insertan.

Superada ya, la parte íntima e individual de la sesión se realizaron dos dinámicas grupales, tendentes a conocer las confluencias y divergencias de la visión que cada uno tiene de sí mismo y la que los demás tienen de él o ella. Dichas actividades son las siguientes:

ACTIVIDAD. DILO A MIS ESPALDAS

Cada participante caminará con la sala con un papel a su espalda. Los demás deberán escribirle una cualidad ya sea

ACTIVIDAD, CÓMO SOY, CÓMO ME VEN

Cada participante tendrá un folio. En la cara A se describirá en 5 líneas. Tras entregar su descripción al docente éste la

positiva o negativa.

repartirá a otro compañero, que deberá describirlo en la cara B

La **tercera sesión**, se relacionó con el conocimiento del YO ACADÉMICO. En ella, se aportó diversa información acerca de los estudios futuros y las decisiones que tendrían que tomar para seguir los distintos itinerarios a su alcance. Además, profundizando en las virtudes y defectos en lo relativo a lo académico, se les pidió a los alumnos que hicieran un examen interno para conocer dichos límites o capacidades relativas al estudio, a la comprensión de contenidos curriculares, a los resultados obtenidos a lo largo de su vida escolar, etc. Destaca la siguiente actividad:



VAMOS A DIBUJAR UN GRAN GLOBOAEROESTÁTICO

1. Dibuja encima un gran **sol** y escribe tu objetivo en la vida
2. Escribe en la **cesta** tus puntos fuertes que harán que lo consigas
3. Dibuja los **sacos de arena** del globo y escribe en ellos aquellos que te lastra

Por otro lado, esta sesión fue clave para los participantes, ya que, después de todo el trabajo previo, en este día conocieron en qué consiste realmente el programa, qué actividad final deberían entregar tras todo el trabajo reflexivo realizado y qué producto final se llevarían a casa para continuar de manera autónoma el trabajo de orientación iniciado. En definitiva, en esta sesión se les explicó en qué consistía un Plan de vida (con diversos niveles de concreción) y se les entregaron las autorizaciones o consentimientos informados que son descritos al inicio de este apartado, y cuyo documento se encuentra en el ANEXO III. Finalmente, para concluir la sesión se detallaron las tareas que debían realizar en casa y entregar para la cuarta sesión. Éstas consistían en realizar por escrito (a modo de guion) un Plan de vida, grabarse con el móvil realizando la presentación de sí mismo y de sus proyectos de futuro, y conformar grupos de 4 ó 5 compañeros de clase con los que se tenga una relación social más estrecha.

Por último, la **cuarta sesión**, tuvo lugar el día 12 de mayo de 2017 en el aula de ordenadores del centro educativo. Para poder llevar a cabo esta última sesión, se pidió a los grupos (formados por 4 ó 5 alumnos/as) que se sentaran alrededor de un ordenador y que, uno a uno, fueran transfiriendo su vídeo al sistema para poder visionarlos en pequeño grupo. Así pues, cada miembro presentaba su vídeo (relativo a su Plan de vida) y los compañeros de grupo le hacían devoluciones y feedbacks sobre aquello que acababan de ver. El sentido de la actividad era que los compañeros ofrecieran a cada alumno puntos de vista diferentes sobre su Plan de vida, de forma que le surgieran al alumno ponente dudas con respecto a algunas cuestiones o, por el contrario, argumentos de reafirmación de sus ideas.

Finalmente, tras el visionado de cada vídeo y el debate posterior en pequeño grupo, el alumnado se volvió a sentar de forma individual para responder a las preguntas que se planteaban en la pizarra, referentes a la evaluación del programa, es decir, se llevó a cabo un Braidstorming o Lluvia de ideas sobre las experiencias vividas a lo largo de las cuatro sesiones, el interés motivado en ellos, la consideración que les merece el uso de los recursos digitales en la orientación educativa, laboral y profesional, etc.

También, fueron recogidas las autorizaciones entregadas en la sesión anterior, las transcripciones de las respuestas del Braidstorming, así como, fueron guardados los vídeos en un pendrive custodiado para evitar que alguno de ellos quede guardado en los dispositivos móviles u ordenadores de torre del aula y pudieran ser objeto de burla de posibles televidentes no deseados.

La sesión concluyó con la despedida cordial y con el pronunciamiento de las últimas indicaciones a modo de consejo, en ellas se les instó a los alumnos a que guardaran su Plan de vida, lo revisasen periódicamente y lo sigan reajustando de manera reflexiva y autónoma conforme a las circunstancias que se vayan presentando en su vida.

3.5. Contenidos del programa relacionados con las Competencias básicas

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la adquisición de las competencias clave como condición para alcanzar el pleno desarrollo de la ciudadanía. La competencia “supone una combinación de habilidades, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones, y otros componentes que se movilizan para lograr una acción eficaz”. Se contempla, pues, un “saber hacer” que se aplica a diversos contextos.

La consecución y el desarrollo de las competencias básicas por parte de todo el alumnado, en la medida de sus posibilidades, supone una tarea compartida entre todos los docentes que comparten con el alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de todo su ciclo educativo y/o escolar. En este sentido, los diferentes órganos de coordinación pedagógica y, especialmente, el departamento de orientación (DO) de un centro de educación secundaria obligatoria de la comunidad autónoma de Aragón, deben velar porque dichas competencias sean incluidas en la mayor parte de las programaciones didácticas, planes de apoyo, adaptaciones curriculares, etc., así como en el plan de acción y orientación tutorial (POAT) del centro, tal y como establece la *Orden de 30 de julio de 2014*, de la Consejera de

Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Concretamente, desde esta experiencia los alumnos/as han trabajado de manera directa o indirecta la competencia en Comunicación Lingüística al redactar y plasmar sus pensamientos más profundos en la contestación a las diferentes preguntas que se le plantean a lo largo de varias sesiones. Así mismo, esta competencia se vio fuertemente fortalecida en la actividad de debate, dando la oportunidad a los alumnos de mostrar su dialéctica, así como refutando diferentes opiniones contrarias desde la serenidad y exposición argumentada de sus ideas.

Además, los alumnos desarrollaron la Competencia Digital como base estando en continuo contacto con las nuevas tecnologías atendiendo a las diferentes presentaciones en Power Point que se les mostraron o al crear ellos mismos las presentaciones audiovisuales de su Plan de Vida. Del mismo modo, fue primordial enseñar el uso de las nuevas tecnologías junto con unas férreas ideas relativas al uso responsable y no nocivo de dichos medios informáticos. Estas ideas estarían fuertemente conectadas con los conocimientos, procedimientos y actitudes que componen la Competencia Social y Cívica o ciudadana, en la medida que se espera que los alumnos utilicen las nuevas tecnologías desde el aprovechamiento de sus beneficios y rechazando cualquier uso inadecuado que suponga una agravio para otro ciudadano (ya sea un compañero o cualquier miembro del cuerpo docente).

Finalmente, el presente programa contribuyó de manera frontal y consciente al fomento de la Competencia de Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor desde la perspectiva en la que se pretende que el alumnado sea consciente de su propio proceso evolutivo y madurativo y, en consecuencia, se posicione como un individuo que actúa de manera reflexiva y proactiva desde el conocimiento de sus propios recursos para crecer como persona a través de un camino conscientemente elaborado. A lo largo de dicho camino, la toma de decisiones en la que se ve involucrado de manera libre o involuntaria le reporta beneficios de auto-enriquecimiento personal si ha trabajado adecuadamente los contenidos que componen la competencia anteriormente nombrada, así como la Competencia de Aprender a Aprender.

3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de los datos

Para comenzar a desarrollar este apartado, es preciso recordar que, puesto que se trata de un estudio de tipo social o sociológico (referente a temas integrados en la comunidad educativa), los datos no son cuantificadores numéricos dispuestos para compararse de manera científica, sistemática y objetiva con otros datos reflejados paralelamente a la población de la muestra. Así pues, se trata de un proyecto de investigación científico-cualitativo basado en el profundo análisis de los diversos registros recogidos (entrevistas personales, cuadernos de narración, encuestas, debates grabados, etc.) fruto del estudio de la realidad en su contexto natural (aula), tal y como sucedió.

De este modo, finalizada ya nuestra experiencia vivencial en el aula, se cuenta con numeroso material sobre el que extraer conclusiones y reflexiones que serán plasmadas en el siguiente apartado. Así pues, tal y como se indica, contamos con el siguiente material gráfico y video-gráfico:

- Narraciones inmediatas del investigador tras la puesta en marcha de cada sesión en el “Cuaderno de campo”.
- Fotocopia de los escritos de realizados por los alumnos como respuesta a las diferentes actividades propuestas a lo largo de las 4 sesiones: Construyo mi Historia, Mis deseos para el futuro, análisis DAFO, Cuestionario individual, Dilo a mis espaldas, Cómo soy- Cómo me ven, Cuestionario auto-chequeo académico, Globo aerostático, etc.
- Vídeos de los alumnos/as sobre su Plan de vida.
- Anotaciones registradas por el alumnado durante los debates en pequeño grupo.
- Respuestas registradas a través del Braidstorming evaluativo.
- Resultados obtenidos en la rúbrica de evaluación
- Hoja de respuestas a preguntas abiertas

Así mismo, para que el estudio cualitativo fuera lo más completo posible, se han tenido en cuenta las opiniones de todos componentes de la comunidad educativa. Con motivo de conseguir una perspectiva integral que abarque el mayor número posibles de ángulos de visión con respecto a nuestro proyecto, se cuenta con el siguiente material complementario:

- Entrevista personal con el director del centro acerca de los puntos a favor y en contra observados tras la aplicación del programa.
- Formularios de opinión y evaluación abierta ofrecidos de manera voluntaria por algunos padres.
- Charla-coloquio con la orientadora del centro.
- Exposición consciente y argumentada por parte del tutor, posterior a un debate con sus alumnos de tutoría y con el resto de profesores que imparten docencia en el grupo- clase seleccionado.

3.7. Metodología de recogida y análisis de los datos

Tras la implantación del proyecto se planteó una evaluación del mismo a través del seguimiento de los usuarios adscritos al programa para conocer si habían obtenido un beneficio real posterior a la realización de las sesiones; ya sea teniendo claras algunas decisiones, iniciando el proceso de reflexión de manera autónoma, aumentando el conocimiento de sí mismo y del mundo académico-laboral actual o tomando estrategias dinámicas de toma de decisiones a través del uso de las nuevas tecnologías u otras formas creativas. Dicha evaluación aún no está completada debido a la proximidad en el calendario de la finalización del programa, por lo que a efectos prácticos todavía no son palpables los beneficios adquiridos por los alumnos/as. No obstante, pese a que nuestras previsiones iniciales contemplan un éxito en cuanto a las aplicaciones futuras que el alumnado encuentre para la utilización de las estrategias de orientación aprendidas, no podremos constatar y confirmar estas conclusiones, sino es con el seguimiento y con las evaluaciones que previsiblemente serán realizadas un año después de la puesta en marcha del proyecto. Si bien sabemos, de antemano, que el nivel de aprovechamiento de los usuarios atendidos variará notablemente debido a las diferencias personales cada uno de ellos y al interés e implicación mostrados.

Por este motivo, para poder obtener unos resultados inmediatos que plasmar en este estudio, se decidió evaluar la eficacia, el interés despertado y la validez del programa con respecto a sus objetivos a través de las impresiones de los diferentes

participantes que de manera directa o indirecta habían formado parte de él. De este modo, se ofreció a los jóvenes atendidos por el proyecto dos documentos de evaluación. Por un lado, se les entregó una rúbrica de evaluación en las que anotaron su grado de satisfacción con la selección de destinatarios, con la metodología y con el desarrollo de los planes llevados a cabo en el proyecto, funcionalidad del mismo, etc. (dicha rúbrica aparece en el anexo II del presente documento). Por otro lado, además del “Braiding evaluativo” llevado a cabo de manera grupal durante la última sesión, se entregó a los alumnos (así como a otras figuras del centro docente) una hoja con diferentes preguntas de respuesta abierta en la que podían reflexionar acerca del proyecto realizado, las ventajas e inconvenientes encontrados, los puntos fuertes a destacar, los fallos encontrados, etc.

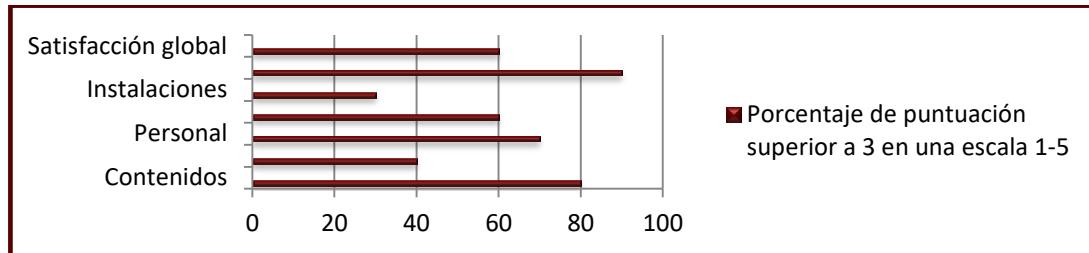
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

4.1. Datos y resultados del programa

Realizando una síntesis cuantitativa de las opiniones vertidas en el primer documento, podemos establecer unos resultados numéricos que nos hacen ver a simple vista la aceptación y acogida del programa. De este modo, reflejaríamos las siguientes cifras:

- El 80% de los usuarios atendidos por el proyecto, han puntuado con nota superior a 3 (en una escala del 1 al 5) las respuestas de la rúbrica referentes al contenido de las sesiones.
- El 40% de los usuarios atendidos por el proyecto, han puntuado con nota superior a 3 (en una escala del 1 al 5) las respuestas referidas a la temporalización del programa.
- El 70% de los usuarios atendidos por el proyecto, han puntuado con nota superior a 3 (en una escala del 1 al 5) las respuestas de la rúbrica referentes al trato recibido por parte del director de programa (en este caso yo), sin embargo la puntuación ha descendido en lo referente al número de personas dedicadas a la atención de la orientación educativa, demandando en este sentido un aumento del personal o del número de horas referidas a la atención personalizada.
- El 60% de los usuarios atendidos por el proyecto, han puntuado con nota superior a 3 (en una escala del 1 al 5) las respuestas de la rúbrica referentes a los materiales utilizados en las sesiones.
- El 30% de los usuarios atendidos por el proyecto, han puntuado con nota superior a 3 (en una escala del 1 al 5) las respuestas de la rúbrica referentes a las instalaciones de las sesiones. En un sentido más específico, al ser preguntados por la cuestión, varios alumnos afirmaron tener dificultades con los ordenadores de la sala de informática así como dificultades para observar correctamente el proyector del aula.
- El 90% de los usuarios atendidos por el proyecto, han puntuado con nota superior a 3 (en una escala del 1 al 5) las respuestas de la rúbrica referentes al uso de las nuevas tecnologías a lo largo de todo el proyecto.
- El 60% de los usuarios atendidos por el proyecto, han puntuado con nota superior a 3 (en una escala del 1 al 5) las respuestas de la rúbrica referentes a la satisfacción global que advierten con respecto al programa.

Así pues, podemos establecer el siguiente gráfico para poder observar de manera visual aquellos apartados de la rúbrica en los que se han obtenido mejores resultados:



Como podemos ver en el gráfico, la satisfacción general y específica de los usuarios con respecto a algunos aspectos del programa supera con creces el aprobado. No obstante, debemos poner el punto de atención en aquellos que han obtenido las puntuaciones más bajas; en este caso las *Instalaciones* y la *Temporalización*.

Por otro lado, analizando los resultados obtenidos a través del segundo documento evaluativo (hoja de preguntas de respuesta abierta) y otros instrumentos de evaluación mostrados en el apartado anterior (charlas con otros docentes, entrevistas con figuras de importancia en el centro, etc.), podemos mostrar diferentes opiniones vertidas por varios actores del proyecto, entre las que destacan las siguientes:

Director	<i>El método de orientación elegido, la forma de acercamiento al alumnado y, esencialmente, la inteligente utilización de las nuevas tecnologías me parecen acertadas, no obstante, mi preocupación reside precisamente en la mencionada utilización de las nuevas tecnologías por lo que, desde mi punto de vista, se debe hacer un férreo control de ello.</i>
Orientadora	<i>Aunar los métodos de orientación educativa y laboral, superando las clásicas concepciones de información académica y/o realización de test de aptitudes, con las nuevas tecnologías entre las que esta nueva generación de alumnos ha nacido, supone un reto difícil pero necesario.</i>
Tutores y otros docentes	<i>Considero muy acertado utilizar como punto fuerte de motivación el uso de las nuevas tecnologías. No obstante, hubiera sido una buena oportunidad para involucrar a otros profesionales del centro, como los profesores del departamento de informática, aportando la enseñanza de otras herramientas informáticas que consiguieran que la exposición de cada alumno/a fuera más deslumbrante y llamativa.</i>
	<i>En mi opinión es un error utilizar las tecnologías en un sentido tan abierto puesto que los alumnos pueden hacer un mal uso de éstas. Así mismo, la metodología de trabajo me parece que permite al alumnado una elección excesivamente extensa.</i>

Alumnos/as del grupo muestra	<p><i>El programa me ha hecho reflexionar profundamente y reafirmarme en que la meta que tenía establecida es la correcta para mí, sin embargo, estaba equivocado en algunos pasos intermedios he incluso no había reparado en otros tan importantes como mirar el mercado laboral actual.</i></p> <p><i>Particularmente, me han parecido demasiado extensas las explicaciones y las actividades grupales. Por el contrario, considero que necesitaba más tiempo de reflexión para responder a las preguntas individuales.</i></p> <p><i>Las sesiones no me han gustado ya que tengo muy claro lo que quiero hacer en el futuro. Una de las cosas que si me ha gustado ha sido la realización de la actividad del "globo aerostático" como una manera de recordarme cuál es mi objetivo, qué me ayuda a conseguirlo y qué cosas son las que obstaculizan mi éxito. Estoy pensando en colocar el mural de mi globo aerostático en mi habitación.</i></p>
------------------------------	---

En base a las opiniones anteriores, podemos establecer los temas que han centrado la atención de los sujetos preguntados, y son los siguientes:

- Motivación e interés despertados en el alumnado
- Seguridad y responsabilidad con respecto a los recursos digitales
- Flexibilidad de respuestas y creatividad
- Transversalidad de conceptos, procedimientos y actitudes

Finalmente, hemos de recordar que el objetivo general de la investigación era el de *explorar y ampliar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como vehículo de experiencias positivas y compartidas entre iguales, de orientación académica, personal y laboral* y, a tenor de las opiniones vertidas por diferentes personajes que componen la comunidad educativa, dicho objetivo se valora como alcanzado. Así mismo, se considera que el programa ha cumplido con los objetivos específicos delimitados, remarcando esencialmente aquellos referidos a la utilización de los recursos digitales en la orientación en los centros docentes y difusión de metodologías que favorezcan el trabajo entre iguales (tales como el trabajo cooperativo y los debates), así como la profunda reflexión individual.

4.2. Datos y resultados de los alumnos

De la revisión individual de los diferentes materiales que cada alumno ha ido realizando a lo largo del proceso se han establecido unos parámetros observables concernientes a actitudes, procedimientos y conceptos para conocer el grado de adquisición de los mismos. De este modo, se considera que los alumnos han respondido positivamente al programa, mostrando en grado variable interés hacia las actividades propuestas, reconocimiento de la reflexión como vehículo conductor del propio proceso madurativo, se han involucrado en las realización de las dinámicas activas que requerían cierto grado de compromiso, han entregado en mejores o peores condiciones las actividades propuestas y, finalmente, han logrado visualizar el uso de los recursos digitales como fuente facilitadora de aprendizajes. Por otro lado,

el desarrollo de las sesiones de orientación vocacional ha conseguido que los alumnos adquieran el hábito de adecuar el tiempo a las exigencias de cada actividad, se hayan iniciado en el proceso de toma de conciencia, redacten opiniones libres de manera estructurada y lógica, reconozcan habilidades, intereses y capacidades propias y dominen el manejo de los recursos digitales. A todo esto hay que añadir, que el alumnado ha obtenido una imagen más real de sí mismos con respecto a su YO actual. Además, la mayor parte de los alumnos han mostrado una evolución e implicación consciente a medida que transcurría la actividad de debate, mostrando ideas de manera clara y apoyada sobre argumentos de valor para ellos. Así mismo, el alumnado ha afianzado técnicas de exposición y presentación creativa, al tiempo que construía de manera consciente y auto-gestionada planes de vida, con la ayuda de ejemplos con diferentes grados de concreción.

Indudablemente, la variedad de conceptos asimilados por el alumnado no destaca por la cantidad sino por la significación de los mismos. Así pues, conceptos como la autodeterminación, el proyecto de vida y la distinción entre los diferentes tipos del YO (académico, personal y emocional), han marcado un antes y un después en el conocimiento y conciencia de los discentes.

Finalmente, a modo general y, tras la revisión de los documentos elaborados por el alumnado, así como los criterios en proceso de adquisición, adquiridos o totalmente adquiridos, con respecto a la evaluación de alumnado, se estima que la mayoría de los alumnos han logrado iniciar un camino reflexivo en el que han sabido identificar capacidades e intereses propios y posicionarse de cara al futuro. Además, dicho alumnado ha adquirido en grado variable los objetivos específicos que con respecto a ellos se planteaban, desarrollando y exponiendo planes de vida más o menos concretados, a través del autoconocimiento, la organización de ideas, el análisis de antecedentes y causas, el aprovechamiento del debate y la crítica constructiva, el uso responsable de los recursos digitales y el reconocimiento positivo de la reflexión.

5. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

El análisis y reflexión exhaustiva de las opiniones vertidas por diferentes agentes de la comunidad y el entorno educativo nos conduce a la extracción de importantes conclusiones que son de gran utilidad para el conocimiento de la población científica relacionada y, especialmente, para la puesta en práctica del programa dentro del mismo centro (en convocatorias posteriores) o incluso su extensión a otros centros docentes que se muestren interesados y preocupados por la orientación de los jóvenes.

5.1. Limitaciones y dificultades encontradas

A lo largo del diseño y puesta en práctica de la intervención no se encontraron grandes limitaciones y dificultades que imposibilitaran o provocaran una gran desviación en éste. No obstante en lo referente a la exposición y autorización de las figuras de autoridad del centro surgió una limitación que emergía del miedo manifestado por el director, y por otros componentes del claustro, con respecto a la utilización de los recursos digitales. En este sentido, la mayoría de las opiniones se inclinaban hacia el férreo control de los vídeos producidos por los alumnos para

evitar que este material pudiera ser objetivo de copia y viralización como medio de burla entre los adolescentes. Dicha limitación fue sofocada tomando la medida de eliminar la primera idea de propagación del vídeo, para su posterior debate, a través de la plataforma *Youtube*.

En cuanto a las dificultades encontradas, la primera de ellas consistió en la dificultad para encontrar un grupo muestra cuyos individuos fueran lo suficientemente maduros para llevar a cabo esta experiencia. Por este motivo, se pensó en el alumnado de bachillerato, no obstante, los docentes que impartían docencia al primer curso manifestaron su falta de tiempo en relación con la cantidad de contenidos curriculares con los que tenían que cumplir. Por otro lado, los alumnos de segundo curso al estar próximos a la selectividad se negaban a realizar actividades que no estuvieran destinadas al objetivo más inmediato a cumplir, es decir, los exámenes finales. Esta dificultad, se solventó con la elección de cuarto curso de educación secundaria obligatoria, en la que la mayoría de los tutores aceptaban con agrado la propuesta y cuyo alumnado comenzaba a plantearse cuestiones sobre su futuro.

La segunda dificultad consistió en la imposibilidad de utilizar el aula de informática durante todas las sesiones (tal y como se preveía en el diseño) debido a la utilización de dicho espacio por otros profesionales del instituto. Finalmente, gracias a la dotación del aula ordinaria de un ordenador y un proyector, se decidió que tan solo sería necesario el uso de la sala de ordenadores para el visionado de los *planes de vida* del alumnado en pequeño grupo.

5.2. Consecuencias e implicaciones

Al terminar la presente investigación, surgen diferentes incógnitas. La investigación versaba sobre la puesta en marcha, en un instituto de educación secundaria obligatoria, de una experiencia de orientación educativa, vocacional y profesional apoyada en los recursos digital.

Se obtiene en primer lugar como conclusión que el alumnado manifestaba la necesidad de experiencias de mayor duración en la que el tema de la orientación vocacional se tratara desde un punto de vista más activo, reflexivo, colectivo pero individualizado al mismo tiempo. En este sentido, se torna primordial el diseño de sesiones que introduzcan los elementos, herramientas y estrategias que permitan el desarrollo integral de la personalidad, la toma de decisiones, el sentido de iniciativa, la capacidad de aprender por sí mismo, la importancia del aprendizaje permanente.

La segunda conclusión se refiere a la utilización de manera creativa de los recursos digitales a nuestro alcance. En este aspecto, son varios los alumnos que han demostrado mayor interés por la actividad al comprender que el trabajo de reflexión y orientación se canalizaría a través de la elaboración de un producto utilizando los recursos digitales.

La tercera y última conclusión abarca todos aquellos elementos que conciernen a la actividad del debate. En dicha actividad, se observó que la mayoría de los individuos realizaban con dificultad argumentos, opiniones o refutaciones muy elaboradas. Así mismo, no aceptaban de manera natural los elementos del debate (argumentación-contra-argumentación) sintiéndose ofendidos por los comentarios que se realizaban en una idea contraria a la suya propia.

Así pues, derivadas de estas conclusiones se establece la necesidad y la posibilidad de extender la presente experiencia de orientación a otros grupos del mismo centro (o en años posteriores) e incluso a otros centros educativos, como herramienta válida que responde a las peticiones en materia de orientación que los alumnos de educación secundaria obligatoria demandan. Además, atendiendo a la segunda conclusión, se propone la elaboración de talleres o charlas informativas en las que los profesionales de la orientación aprendan a valorar y a utilizar las nuevas tecnologías y se promueva el uso de los recursos digitales en el entorno educativo desde posturas proactivas, constructivas y responsables. En adición, se abre la posibilidad de incluir, de alguna manera, a los docentes de informática para desarrollar actividades de carácter multidisciplinar en las que las tareas y ejercicios de la orientación educativa y la informática escolar se vean influenciadas de forma recíproca y enriquecedora. Para terminar, a tenor de la última conclusión, se propone la posibilidad de desarrollar el género del *debate* de manera continuada y organizada, estableciendo la colaboración interdisciplinar entre el profesional de la orientación y los docentes encargados del ámbito socio-lingüístico, reconociendo la multitud de beneficios e implicaciones positivas que éste aporta al aprendizaje y a la orientación.

5.3. Beneficios que aporta

En consecuencia, podemos establecer unos beneficios que a modo particular el proyecto ofrecería a cada alumno, entre los que destacan los siguientes:

- El desarrollo íntegro de la personalidad fundamentado en el reconocimiento de gustos, intereses propios, habilidades y/o capacidades.
- La construcción de manera proactiva del futuro en base al conocimiento de sí mismo y de las posibilidades del entorno.
- El aprendizaje de herramientas para poder afrontar el proceso de toma de decisiones de manera madura, segura y consecuente.
- La superación de crisis de identidad a través de la propia reflexión y el sentimiento de locus de control interno y externo, en la medida de lo posible.
- La elección de un objetivo de vida realista y alcanzable, así como la acotación de las fases para su consecución.

Además, dichos beneficios se construirán sobre la base de la utilización de las nuevas tecnologías para que de manera consciente, motivadora y proactiva, los alumnos elaboren su plan de vida superando otras concepciones de orientación alejadas de sus intereses y, en relación con el mundo digital en el que nos movemos hoy, caracterizado por el exceso de información y la aparición de nuevas profesiones o nichos de mercado.

5.4. Propuestas de mejora

Por el contrario, cabe destacar aquellos aspectos que han sobresalido de manera negativa en las opiniones de diferentes opinantes, así como de la propia observación del desempeño del proyecto. En este sentido, cabe destacar dos errores, fundamentalmente. El primero de ellos es la temporalización, entendida como la extensión del programa a lo largo de las sesiones planteadas. En este aspecto, varios alumnos y numerosos docentes han expresado su desacuerdo con la corta extensión del proyecto, así como con la duración de las sesiones en las que la exigencia de una

reflexión más profunda hacía necesaria la inversión de mayor tiempo. Así mismo, algunos alumnos han declarado que al inicio del programa no se tomaron enserio la realización de la actividad, sin embargo, a lo largo de las sesiones han ido viendo la utilidad de éstas y los beneficios que le reportaban por lo que les hubiera gustado continuar con el proceso un mayor tiempo y así, continuar construyendo su plan de vida en base a esa motivación e interés despertado.

En adición, el segundo punto negativo o aspecto a tener en cuenta de manera especial ha sido remarcado tanto por el director del centro educativo como por el tutor del aula tomada como muestra. Estas figuras ponen el punto de atención en el especial cuidado y vigilancia a la hora de permitir a los alumnos/as el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, esencialmente, cuando dichas tecnologías están conectadas a la red online (internet) y cuyas grabaciones audiovisuales pueden suponer una nueva forma de *acoso educativo o bullying*, a través de su difusión no autorizada con fines de burla. Por este motivo, en el diseño de la propuesta de investigación se barajaron varias opciones de utilización entre las que se encontraba la creación de una cuenta en la plataforma *Youtube* para que el alumnado participante pudiera mostrar y exponer sus vídeos. Posteriormente, tras sopesar diferentes razones, se decidió que dichos vídeos se visualizarían en pequeños grupos alrededor de un ordenador, que el traslado del vídeo se realizaría a través de un dispositivo de memoria *pendrive* y que únicamente el orientador sería el guardián y poseedor de dichos contenidos.

En definitiva, podemos concluir que la aplicación del proyecto de orientación apoyado en las NNTT ha sido un éxito en cuanto a que los alumnos han reafirmado a través de sus evaluaciones los beneficios que han obtenido con su aplicación así como la adecuación de éste frente a otros modelos de orientación. Así mismo, toda la comunidad educativa y, particularmente los jóvenes, han remarcado el hecho de utilizar las nuevas tecnologías de una manera diferente, productiva y creativa. Finalmente, pese al bagaje positivo de la implantación del programa y su extensión a otros centros educativos, debemos tener muy en cuenta la posible flexibilización de la temporalización y el máximo control del medio tecnológico elegido como vehículo conductor del producto final que el alumno realiza, en post de evitar otros riesgos secundarios derivados del mal uso de los teléfonos móviles y otros dispositivos capaces de elaborar contenidos audiovisuales. Por otro lado, debemos asegurar el conocimiento pleno del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tanto por parte de los alumnos como de los orientadores- directores del proceso de orientación.

6. REFERENCIAS DOCUMENTALES

6.1. Bibliografía

- ✓ Álvarez González, M. (2006). *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Praxis.
- ✓ Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- ✓ Álvaro Estramiana, J.L. (1992): *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- ✓ Arnaiz, P. e Isús, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Grao
- ✓ Ausubel D., Novak J. y Hanesian H.(1978): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas. Ediciones 1978, 1997.
- ✓ Bisquerra Alzina, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En Santos Yáñez, J. (Coord.). *Funciones del Departamento de Orientación*. Madrid: MEPSYD, Secretaría General Técnica, p. 16.
- ✓ Bisquerra, R. (2005): Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 5, 20-25
- ✓ Brewer, J.M. (1932). *Educations as Guidance*. New York: The Macmillan Co.
- ✓ Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid
- ✓ Campos Ríos, Guillermo. (2002). Implicancias del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- ✓ Consejería de empleo y desarrollo tecnológico (2002): *La orientación profesional en el Programa "Andalucía Orienta"*. Sevilla: Autor.
- ✓ Durkheim, Émile (1987). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.
- ✓ Echeverría, B. (1988). "Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación." *Bordon*, 40 (2), 393-411.
- ✓ Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- ✓ Garrido Fernández, M. (1990): El desempleo y sus efectos en la dinámica familiar. Familia. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*. 1, 134-179.
- ✓ Boeree, G. y Gautier, R. (2006). *Teorías de la personalidad. Una selección de los mejores autores del siglo XX*. México:UNIBE
- ✓ Gordillo, M.V. (1988). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.
- ✓ Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: de la enseñanza secundaria a la universidad*. Lleida: Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- ✓ Lázaro Martínez, A.J. (2005). Conceptos y cuestiones básicas de la acción tutorial educativa (supuestos y sugerencias para la intervención. En Rivera Otero, A. y Pérez Solís, A. (coord.) *Orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEPSYD, pp. 79-137.
- ✓ Ortega, D.; Rascado, E.; Jiménez, M.; García, F. y Martínez A. (2004): *Manual metodológico de acompañamiento para la incorporación social y laboral*. Málaga, Programa EQUAL "Aproxímate", Asociación Arrabal AID.
- ✓ Pozo, J.I. (2007). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- ✓ Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E.Repetto (dir): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, vol. II (p. 454-482). Madrid: UNED
- ✓ Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M. Echeverría, B. y Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- ✓ Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- ✓ Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.

- ✓ Rogers, C.R. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- ✓ Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona.: Laertes.
- ✓ Santana Vega, L. E. (directora), Feliciano García, L., Cruz González, A. E., Jiménez Llanos, A. B., Ramos Hernández, H. y Hernández Rivero, V. (2005). "La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la ESO". En M.E.C. (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004*(pp. 261-290). Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.
- ✓ Solís, M. (dir.). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, pp. 243-285.
- ✓ Super, D.E. (1955). *Dimensions and measurement of vocational maturity*. Teacher's College Record, 57, 151-163.
- ✓ Torregrosa, R.; Bergere, J. y Álvaro Estramiana, J.L. (1989): *Juventud, Trabajo y Desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ✓ Villafranca, D. (1996). *Metodología de la Investigación*. Caracas: Laboratorio educativo.
- ✓ Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. México. FCE

6.2. Bibliografía legislativa

- ✓ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (B.O.E. nº 238, 4 de octubre de 1990).
- ✓ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. nº106, 4 de mayo de 2006).
- ✓ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre)
- ✓ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (B.O.E. nº3, de 3 de enero de 2015)
- ✓ DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (B.O.A nº 68, de 5 de abril de 2011)
- ✓ Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (B.O.A. nº 105, de 2 de junio de 2016)

6.3. Webgrafía

- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: <http://atlante.eumed.net/tic-ley-educacioncentros-secundaria/> [Accessed 1 Jun. 2017].
- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: <https://www.asturias.es/Juventud/FICHEROS/Cuadernos%20de%20Orientaci%C3%B3n/CO%202018%20El%20autoe%20como%20opci%C3%B3n%20profesional%20para%20web.pdf> [Accessed 2 Jun. 2017].

- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: <http://www.andaluciaemprende.es/bienvenida/> [Accessed 16 Jun. 2017].
- ✓ Juntadeandalucia.es. (2017). Junta de Andalucía - Subvenciones para financiar el Programa de Orientación Profesional y Acompañamiento a la Inserción. [online] Available at: <http://www.juntadeandalucia.es/servicios/ayudas/detalle/60356.html> [Accessed 28 Oct. 2017]
- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: <http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/File/Empleo/materiales/Participantes/Guia%20orientacion%20colectivos%20vulnerables.pdf> [Accessed 20 Jun. 2017].
- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: <https://www.asturias.es/Juventud/FICHEROS/Cuadernos%20de%20Orientaci%C3%B3n/C0%202018%20El%20autoempleo%20como%20opci%C3%B3n%20profesional%20para%20web.pdf> [Accessed 10 May. 2017].
- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: http://economia.elpais.com/economia/2015/10/12/actualidad/1444643861_344467.html [Accessed 20 May. 2017].
- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/873/index.php?id=873> [Accessed 30 Ago. 2017].
- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/873/index.php?id=873> [Accessed 8 Jul. 2017].
- ✓ Anon, (2017). [online] Available at: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmuru/Modelos/Documentos/Definiciones-de-Orientacion.pdf [Accessed 30 Sep. 2017].

ANEXO I. SESIONES

SESIÓN 1: DÍA 31 MARZO

EL USO DE LAS NNTT EN LAS NUEVAS FORMAS DE ORIENTACIÓN

ORIENTACIÓN ACADÉMICA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL

OBJETIVO

- Orientar y acompañar a los jóvenes para sean responsables productores de su proyecto vital en continua revisión, fruto de una autónoma y profunda reflexión en la que logren identificar intereses, recursos personales y expectativas respecto al futuro.



OBJETIVO

• **¿CÓMO?**

Evitando que sean test u otras personas las que nos digan qué estudiar o qué SER en el futuro.



OBJETIVO

• **¿CÓMO?**

REFLEXIONANDO

CONOCIÉNDONOS

EVALUÁNDONOS

INFORMÁNDONOS

TOMANDO DECISIONES

ESTABLECIENDO UN PLAN

REVISABLE



REFLEXIÓN

- *VIDEO: ¿Cómo Es Posible Que Un Video De 4 Minutos Te Diga El Secreto De La Vida?

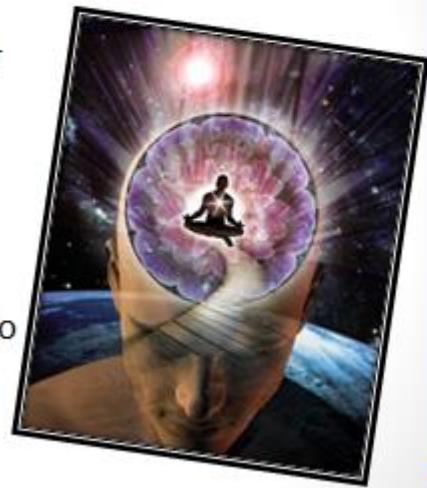
PROYECTO DE VIDA

- **ES ALGO MÁS QUE SABER QUÉ QUIERO ESTUDIAR O TRABAJAR**
- **ES SABER QUIÉN SOY**
- **ES CONOCER CUÁLES SON MIS RAICES Y ORÍGENES**
- **ES REFLEXIONAR SOBRE A DÓNDE QUIERO IR O LLEGAR**
- **ES CONOCERME Y ANALIZAR MIS GUSTOS, HABILIDADES, DEFECTOS, FORTALEZAS**
- **ES IMAGINAR CÓMO ME VEO EN UN FUTURO (VIVIENDA, FAMILIA...)**



AUTOCONOCIMIENTO

- Mis habilidades
- Mi rendimiento escolar
- Mi personalidad
- Mis intereses
- Mis valores
- Mis motivaciones
- Mi capacidad de trabajo
- Mis limitaciones



AUTOCONOCIMIENTO



AUTOCONOCIMIENTO



INFORMACIÓN

- **CARRERAS UNIVERSITARIAS**
- **CICLOS PROFESIONALES**
- **PROFESIONES**
- **EL MUNDO LABORAL**



TOMA DE DECISIONES

¿Te has puesto a pensar sobre las distintas decisiones que haces cada día, casi sin darte cuenta?



¿jersey o chaqueta? ¿manzana o pera? ¿película o libro?

TOMA DE DECISIONES

ESTILO IMPULSIVO



ESTILO DEPENDIENTE



ESTILO RACIONAL



ACT 1. CONSTRUYO MI HISTORIA

- ¿Qué cosas me gustan hacer desde niño o niña?
- ¿Qué personas han sido importantes en mi vida e influyeron en quién soy ahora?
- ¿Qué acontecimientos han sido importantes en mi niñez?
- ¿Cuáles han sido mis principales éxitos?
- ¿Qué frustraciones he tenido?
- ¿Qué expectativas acerca de mí tienen mis padres o personas significativas de mi entorno?
- ¿Cuáles son los obstáculos que dificultan el logro de mis aspiraciones?

ACT 2. MIS DESEOS PARA EL FUTURO

PIENSA EN UN DESEO QUE QUIERAS PARA TU VIDA FUTURA



- ¿Qué sentimientos despierta en nosotros el tener que pensar en el futuro?

ACT 3. IDENTIFICO PREJUICIOS CON RESPECTO AL FUTURO CONSTRUYENDO Y DESTRUYENDO PUENTES

**Colócate en el lugar del Sí o NO*

- Mis padres sabrán qué es lo que mejor me conviene estudiar al terminar mi educación secundaria.
- Las mujeres tienen la misma capacidad que los hombres para ser profesionales en CUALQUIER trabajo
- Tenemos que elegir un trabajo que pague bien para poder ser felices.
- En una familia, el hombre tiene que ser quien aporte económicamente al hogar.
- Un hombre no puede ser tan buen niñero o maestros de infantil como una mujer.
- Un test de orientación vocacional me indicará qué debo estudiar al terminar mi secundaria.

...pero ¿cuál será el producto final?

Un vídeo monográfico en el que desarrollemos nuestro proyecto de vida.

RECUERDA que éste no será el definitivo sino que estará sujeto a revisiones, reflexiones y variaciones posteriores.



*VIDEO MAFALDA ¿TIENES UN PROYECTO DE VIDA



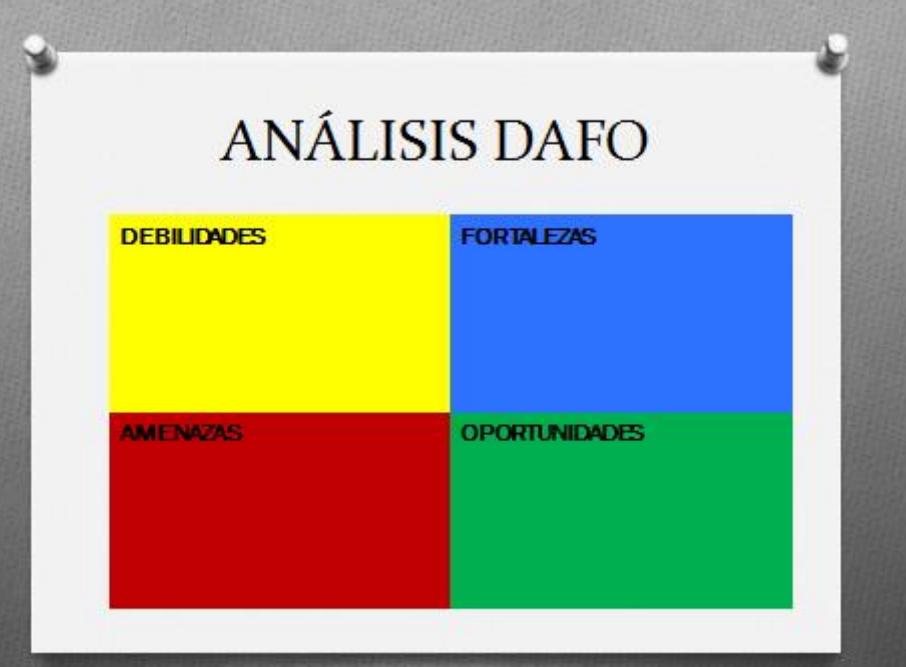
SESIÓN 2: 21 DE ABRIL

YO PERSONA

- ¿QUIÉN SOY?
- ¿CÓMO SOY?
- ¿QUÉ EXPERIENCIAS ME HAN CONVERTIDO EN LA PERSONA QUE SOY AHORA?
- ¿QUÉ HABILIDADES, CAPACIDADES Y DESTREZAS TENGO?
- ¿EN QUÉ VALORES Y IDEOLOGÍAS CREO?

YO PERSONA





The diagram is a 2x2 matrix titled 'ANÁLISIS DAFO'. It is divided into four colored quadrants: the top-left is yellow and labeled 'DEBILIDADES' (Weaknesses); the top-right is blue and labeled 'FORTALEZAS' (Strengths); the bottom-left is red and labeled 'AMENAZAS' (Threats); and the bottom-right is green and labeled 'OPORTUNIDADES' (Opportunities). The entire diagram is set against a white background with a thin black border, and it is held in place by four pushpins, two at the top and two at the bottom, on a dark grey textured surface.

o Hoy pretendemos reflexionar sobre nosotros mismos para llegar a comprendernos mejor. Para ello, debemos responder a una serie de preguntas de manera sincera, incluyendo algunas preguntas que nos incomoden.

CUESTIONARIO INDIVIDUAL

CUESTIONARIO

1. ¿Cuál es el personaje de la historia que más te gusta?
2. ¿Cuál es el objeto más raro de tu habitación?
3. ¿Qué rasgo de tu personalidad te disgusta más?

CÓMO ME VEN LOS DEMÁS

- o **Actividad 1. DILO A MIS ESPALDAS.** Cada participante caminará con la sala con un papel a su espalda. Los demás deberán escribirle una cualidad ya sea positiva o negativa.
- o **Actividad 2. CÓMO SOY, CÓMO ME VEN.** Cada participante tendrá un folio. En la cara A se describirá en 5 líneas. Tras entregar su descripción al docente éste la repartirá a otro compañero, que deberá describirlo en la cara B.

SESIÓN 3: 5 DE MAYO

SESIÓN 3



YO ACADÉMICO

- ¿TENGO INTERÉS POR LOS ESTUDIOS?
- ¿ME VEO CON SUFICIENTE MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR UNA CARRERA LARGA?
- ¿QUÉ ESTUDIOS O CARRERA PROFESIONAL CASARÍAN CON MIS DESTREZAS Y LO QUE ESPERO DE LA VIDA FUTURA?
- ¿QUÉ OPCIONES ACADÉMICAS EXISTEN UNA VEZ QUE TERMINE 4º DE ESO?



YO ACADÉMICO

○ CUESTIONARIO 1. AUTO-CHEQUEO

Realízate a ti mismo aquellas cuestiones que creen que te definirán como estudiante, por ejemplo ¿en qué materias destaco? ¿qué tipo de operaciones se me dan mejor (lógica, orientación, motricidad...)?



VAMOS A DIBUJAR UN GRAN GLOBO AEROESTÁTICO

1. Dibuja encima un gran **sol** y escribe tu objetivo en la vida
2. Escribe en la **cesta** tus puntos fuertes que harán que lo consigas
3. Dibuja los **sacos de arena** del globo y escribe en ellos aquellos que te lastra

TAREAS

- o FORMAR GRUPOS DE DEBATE
- o GRABAR VÍDEO DE 2-3 MIN CON EL MÓVIL EXPLICANDO MI PROYECTO DE VIDA
- o FIRMAR Y TRAER LA AUTORIZACIÓN

VÍDEO PROYECTO DE VIDA

- o Niveles de concreción



VIOLETA NO SABE CUÁL SERÁ SU PROFESIÓN NI SI SE CASARÁ Y TENDRÁ HIJOS PERO TIENE CLARO QUE QUIERE VIVIR EN IBIZA. POR ESO, HA ESTUDIADO EL MERCADO LABORAL DE IBIZA Y LAS OPCIONES QUE HA SELECCIONADO POR SU PERSONALIDAD. EXTROVERTIDA SON: RELACIONES PÚBLICAS, GUÍA TURÍSTICO Y AGENTE INMOBILIARIA.

VÍDEO PROYECTO DE VIDA

o Niveles de concreción



ANA QUIERE SER ACTRIZ, VIVIR EN LOS ÁNGELES PERO VIAJANDO MUCHO Y NO CASARSE NI TENER HIJOS.
PARA ELLA ESTUDIARÁ INTERPRETACIÓN EN MADRID Y DESPUÉS INTENTARÁ PROBAR SUERTE, AÚN NO TIENE CLARO CÓMO

VÍDEO PROYECTO DE VIDA

o Niveles de concreción



JUAN QUIERE SER POLICÍA NACIONAL. PARA ELLA SE PREPARARÁ LAS OPOSICIONES PERO ANTES VA A REALIZAR EL CICLO SUPERIOR TAFAD, YA QUE LE DARÁ PUNTOS PARA LA OPOSICIÓN, UN NIVEL B2 EN INGLÉS Y EL CARNET DE MOTO, COCHE Y CAMIÓN. NO LE IMPORTA VIVIR EN CUALQUIER CIUDAD A LA QUE LO DESTINEN PERO PREFERIRÍA EN BURGOS

SESIÓN 4: 12 DE MAYO

PRESENTACIÓN



Hoy es el último día de la sesión y es cuando expondremos en pequeño grupo el fruto de nuestra reflexión hasta hoy

Así mismo, evaluaremos el proceso y la relevancia o no del mismo.

¡EMPEZAMOS!

FORMAR GRUPOS



- ☞ En primer lugar crea un grupo de 4 ó 5 miembros y sentaos alrededor de un ordenador. Elige aquellos de la clase en quienes confíes y con los que más relación tengas.



EXPOSICIÓN



- ☞ Uno a uno cada miembro realizará su presentación.
- ☞ El resto escuchará atentamente.
- ☞ Tras el visionado de la proyección, los compañeros de grupo de harán su DEVOLUCIÓN.
- ☞ El compañero recogerá por escrito aquellas anotaciones o comentarios sobre su proyecto de vida que le hacen en su círculo.

DEBATE - CUESTIONA



ESPECTADORES

- ⊗ Rebate
- ⊗ Felicita los puntos positivos
- ⊗ Critica constructivamente aquello con lo que no esté de acuerdo
- ⊗ Haz que tus compañeros se replanteen su reflexión
- ⊗ Expone tu opinión sobre lo que el compañero ha expuesto

DEBATE - CUESTIONA



EXPOSITORES

- ⊗ Escucha atentamente lo que te dice tu grupo
- ⊗ Anota si es necesario aquello que te ha llamado la atención o sobre lo que debes profundizar en casa
- ⊗ Cuestiónate aquello que dicen tus compañeros sobre tu vídeo
- ⊗ Asimila las críticas o defiéndelas si crees que son ellos los que se equivocan

BRAINSTORMING EVALUATIVO

☞ Anota en un folio las respuestas que el grupo da a las siguientes preguntas:

- ¿Te ha gustado la experiencia?
- ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado?
- ¿Crees que te ha servido?
- ¿Has conseguido reflexionar?
- ¿Qué cambiarías?
- ¿Crees que ha sido demasiado corto o extenso?

ANEXO II. RÚBRICA SONDEO DE OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA

Marca con una X la casilla correspondiente al número que más se identifique con tu opinión sobre los aspectos del proyecto Ónibus que, a continuación se detallan. Siendo 1 el menor grado de acuerdo con la proposición y 5 el mayor grado de acuerdo.

CONTENIDOS	1	2	3	4	5
Los contenidos expuestos y trabajados a lo largo de las sesiones informativas o los talleres propuestos cumplen con las expectativas esperadas.					
Los contenidos desarrollados han resultado de gran interés y utilidad para la vida personal, académica y laboral futura					
Los contenidos que han conformado el proyecto han estado siempre en concordancia con los intereses de los usuarios y lo que se esperaba de un proyecto de innovación basado en las nuevas tecnologías					
TEMPORALIZACIÓN	1	2	3	4	5
La duración y cantidad de sesiones me han parecido suficientes para conseguir los objetivos propuestos					
La duración de los talleres, charlas y coloquios me ha parecido excelente					
El tiempo para la realización de las actividades razonable					

PERSONAL	1	2	3	4	5
El director/a del programa es suficiente para atender a los usuarios					
El director/a del programa es amable y profesional en su trato al alumnado, incentivando el clima adecuado para el desarrollo de las sesiones					
El director/a del programa explica con claridad los contenidos, responde a las preguntas y se muestra seguro y conocedor de los temas tratados					
MATERIALES	1	2	3	4	5
Los materiales son suficientes para el desarrollo de las actividades programadas					
Los materiales utilizados ayudan a asegurar la adquisición de los contenidos y procedimientos propuestos					
Los materiales utilizados han sido elegidos acorde a las actividades programadas y desarrolladas en el proyecto					
INSTALACIONES	1	2	3	4	5
Las instalaciones son suficientes para llevar a cabo las actividades programadas					
Las instalaciones son cómodas para llevar a cabo las actividades programadas					
Las instalaciones cuenta con el espacio necesario para atender a los usuarios					
USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	1	2	3	4	5
La explicación del uso de las herramientas ha sido el adecuado					

La utilización de las NNTT me ha parecido interesante y atractivo					
El formato de presentación de la tarea final me ha suscitado curiosidad					
ATENCIÓN RECIBIDA		1	2	3	4
La atención recibida es excelente					
El trato ofrecido ha sido personalizado					
He sido respondido a todas mis preguntas					
GRADO DE SATISFACCIÓN GLOBAL					
Mi grado de satisfacción general es...					

ANEXO III. AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR INVESTIGACIONES EN MENORES DE EDAD

UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON RECURSOS DIGITALES

I. INFORMACIÓN

Su hijo/a, como alumno/a de 4º E.S.O. del IES Segundo de Chomón, ha sido invitado a participar en la investigación *“Una experiencia de orientación vocacional en Educación Secundaria con recursos digitales”*. Su objetivo es orientar y acompañar a los jóvenes para que sean responsables productores de su proyecto vital, fruto de una autónoma y profunda reflexión.

La investigadora responsable de este estudio es Dña Carmen Campos, maestra especialista en Audición y Lenguaje y miembro del Departamento de Orientación del Centro. La investigación está promovida por el Máster del profesorado de Secundaria, Bachillerato y FP en Orientación Educativa, dependiente de la Universidad de Zaragoza.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quedeclaro:

- **Participación:** La participación del menor de edad a su cargo consistirá en la asistencia y aprovechamiento de 4 sesiones de orientación, con su grupo aula, a lo largo del último trimestre. Las actividades planteadas consistirán en la realización de un cuestionario de autoconocimiento, la grabación de un video o power point auto-reflexivo, un debate en pequeño grupo y un braidstorming o lluvia de opiniones sobre la utilidad de lo trabajado y el interés despertado.
- **Voluntariedad:** Con motivo de la validez y justificación del programa dentro del Plan de Acción Tutorial del centro, la participación en el mismo por parte del alumnado es obligatoria, no siendo así la obligatoriedad de dar el asentimiento y autorización para que las conclusiones narrativas obtenidas por parte de la especialista sean parte de un estudio.
- **Confidencialidad:** El tratamiento del material que se obtenga como producto de las sesiones tendrá el mismo que cualquier actividad realizada en el resto de asignaturas. Los datos que servirán para refutar las ideas del estudio serán únicamente las conclusiones narrativas que la especialista redacte, de acuerdo a lo vivido en el aula. Por tanto, dichas conclusiones se realizarán a modo general sin dar datos personales de ningún alumno.

2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, padre/madre del alumno/a _____ acepto participar voluntariamente en el estudio *Una experiencia de orientación vocacional en Educación Secundaria con recursos digitales*.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de la participación en este estudio.

Firma Participante
Responsable

Firma Investigador/a

Lugar y Fecha: **Teruel, 31 de marzo de 2017**

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

