

TESIS DOCTORAL

EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE) EN
LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO VITAL.
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Programa de Doctorado: Educación Social en la Sociedad del Conocimiento (2004-2006)



Pedro Francisco Alemán Ramos

Las Palmas de Gran Canaria, 2015

Directora

Cristina Miranda Santana

... a Pedro Sebastián

AGRADECIMIENTOS

A quien ha dedicado cuerpo y alma a esta idea, por creer no en mí, ni en lo que hacía, sino en cada persona, para que sea humana y profesionalmente mejor. Porque no lo dice, lo hace; porque no lo juzga sino mejora; porque confía y lo desarrolla; porque da la mano y acompaña. A la doctora y directora de esta tesis, Cristina Miranda, porque en esta etapa de mi vida ha conseguido dar a mi persona una vuelta más de tuerca.

A mi familia, por su aliento y confianza, esencia y oasis. A ti, Bety, por tu presta mirada y suave caricia, por tu espera y ánimo, por tu gracia y dulzura. A Pedro Sebastián, que acabas de llegar e inundas cada espacio de mi vida, estrella que me guía, motivo de tantas cosas.

A mis padres Antonio y Consuelo, ejemplos de tesón y trabajo, por su apoyo y desinteresado acompañamiento; por la vida dada, por sus palabras cercanas y atentas miradas. A mi hermana Mary y mi sobrino Roberto, compañeros de viaje, siempre al lado guardando mis pasos. A ti, Pedro, estés donde estés: siempre seguirás mirándonos con esos ojos de cariño. A todos los que ya no están y dejaron una profunda huella en mi vida.

A cada maestro que, con su dedicación y esfuerzo, pusieron su grano en mi desarrollo personal y profesional. A todos ellos, gracias. En especial a María Eugenia y a Fernando, por animarme a seguir; a José María y Emilio, ejemplos del profesional que siempre quiero ser; a Oscar, por darme la oportunidad de llegar lejos; a Oswaldo, por su capacidad humana y devolverme a la senda.

A Mini, sin ella hubiera sido imposible llegar hasta aquí. Y a Boro, que quieras o no siempre resuenan sus palabras.

A compañeros y amigos que han soportado mis días y también algunas noches, por su compromiso y ayuda. Por cada persona que ha modelado lo que soy y siento. Por los que apoyaron y también, por qué no, por los que pusieron piedras en este camino.

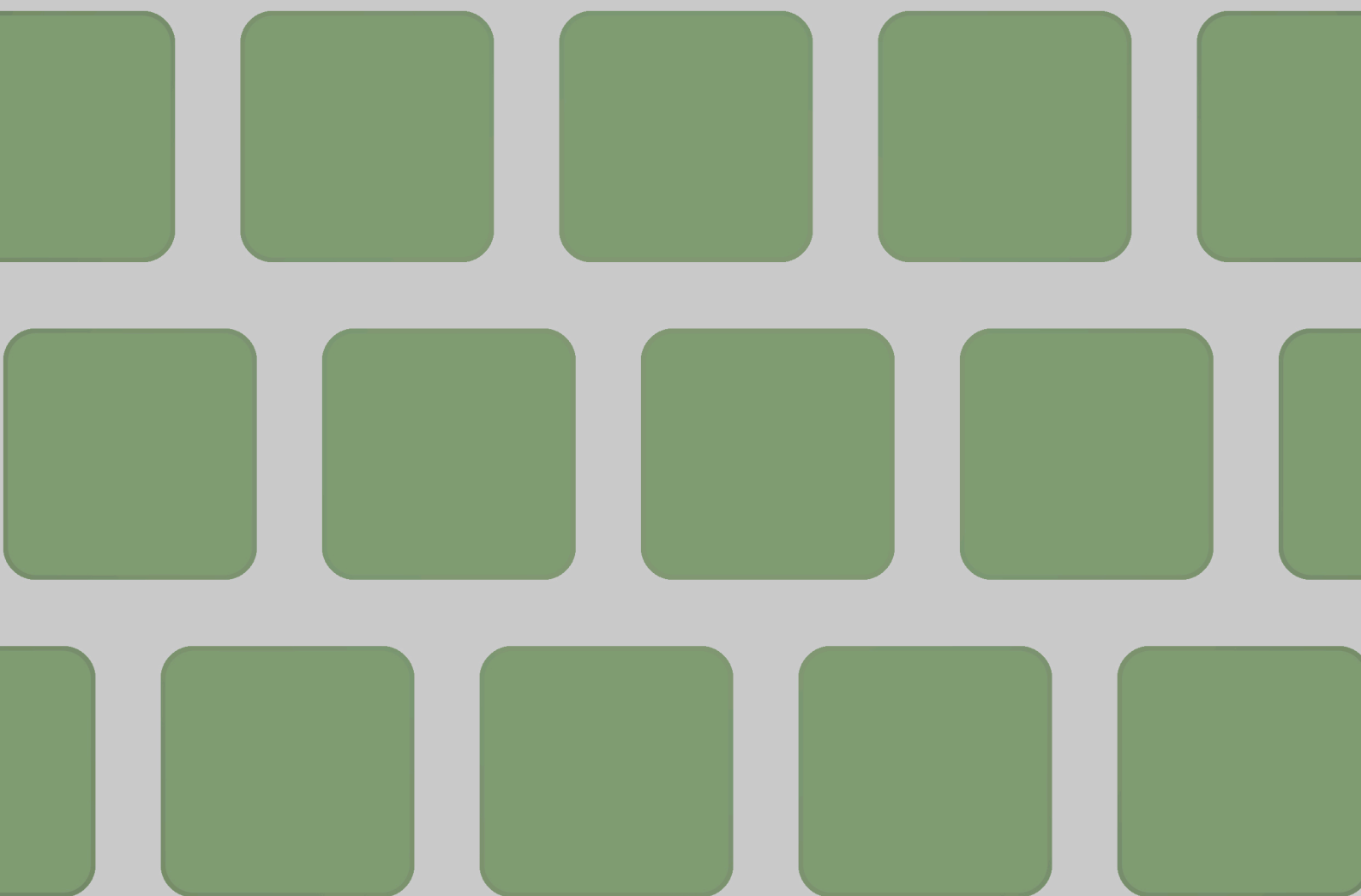
Por los alumnos y alumnas que participaron en esta gran aventura de mirar hacia delante, de salir de nuestras comodidades, por compartir juntos el inmenso mundo de la tecnología digital. Un placer saber que, por ustedes, esto merece la pena.

También por el esfuerzo desinteresado, profesionalidad y cariño: a José Manuel, a Daniel y a Victoria, que saben de lo largo y a veces estrecho de la senda, pero que con decisión y saber estar siempre se llega.

Es imposible recoger en estas líneas a todos y cada uno de ustedes, pero que sepan que entre cada letra, de alguna manera, están presentes.

Siempre agradecido.

ÍNDICE



ÍNDICE

Capítulo 1	SOCIEDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRANSICIÓN JUVENIL	
	Introducción	3
1	Aproximación a la sociedad del siglo XXI	3
2	El Espacio Europeo de Educación Superior	8
2.1	Hitos previos al nacimiento del Espacio Europeo de Educación Superior	8
2.2	Nacimiento y diseño del EEES	11
2.3	Consolidación del EEES	16
2.4	La orientación profesional y la tecnología digital en el desarrollo del EEES	18
3	Cambio en las transiciones juveniles	21
Capítulo 2	LA TECNOLOGÍA DIGITAL, EL APRENDIZAJE Y LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL AL INICIO DEL TERCER MILENIO	
	Introducción	30
1	La tecnología digital: situación actual, capacidad de información y rol social	34
2	El aprendizaje a lo largo de la vida, autorregulado y basado en competencias	40
2.1	El aprendizaje a lo largo de la vida	40
2.2	El aprendizaje centrado en la persona y autorregulado	42
2.3	De las competencias	44
3	La orientación profesional como diseño personal de la vida	47
Capítulo 3	EL PLE EN EL APRENDIZAJE CON LA TECNOLOGÍA DIGITAL	
	Introducción	57
1	Las TIC y el aprendizaje	57
1.1	El aprendizaje actual y su relación con la tecnología digital	57
1.2	Las TIC en el contexto universitario	64
1.3	Las TIC y el concepto competencias en el aprendizaje	66
2	Los entornos personales de aprendizaje (PLE)	67
2.1	El PLE: concepto, características y estructura	69
2.2	Fases para la creación y desarrollo del PLE	73
2.3	El PLE en el contexto universitario	78

Capítulo 4		
	PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL: ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	
1	La orientación en el contexto universitario	83
1.1	Servicios de orientación en la universidad	88
1.2	Programas de orientación en la universidad	90
2	Proyecto profesional y vital como proceso de aprendizaje	94
3	Desarrollo del proyecto profesional y vital en la universidad	99
Capítulo 5		
	EL DESARROLLO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL Y LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL	
1	Modelo tecnológico en la orientación profesional	107
2	Las competencias digitales en orientación	113
2.1	La competencia digital en el orientador y orientado	113
2.2	Reconocimiento institucional de la competencia digital en la orientación	114
3	Consecuencias de la integración de las TIC en orientación	116
Capítulo 6		
	PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL ENRIQUECIDO CON PLE COMO PROCESO DE APRENDIZAJE: oPLE	
1	Confluencias del PPV y el PLE	123
1.1	Son inherentes a la persona	124
1.2	Están centrados en las personas	125
1.3	Orientados hacia el aprendizaje	126
1.4	Cultivan competencias transversales	126
1.5	Poseen base teórica común	127
1.6	Se desarrollan a lo largo de la vida	132
2	Iniciativas de interés que relacionan los PPV y PLE	132
2.1	iPLE de Ikanos	133
2.2	G8WAY	136
2.3	VteCOACH	140
3	OPLE como propuesta para el desarrollo del PPV enriquecido con PLE	142

Capítulo 7	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	
1	Planteamiento del problema de la investigación	147
2	Sujetos de la investigación	151
3	Hipótesis y objetivos de la investigación	152
4	Base metodológica de la investigación	156
4.1	El modelo CIPP	155
4.2	Aplicación del modelo CIPP a la investigación	157
5	Categorías de análisis y preguntas de evaluación	158
6	Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	159
7	Aplicación de los instrumentos y tratamiento de los datos	166
7.1	Aplicación de los instrumentos	166
7.2	Tratamiento de los datos	169
Capítulo 8	FASES DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
1	La construcción de la realidad	173
2	Las condiciones del entorno cercano	177
2.1	La idoneidad del Grado	177
2.2	De las necesidades del alumnado	182
2.3	De la viabilidad de la propuesta	187
2.4	Del diseño del programa	196
3	El desarrollo del programa	199
3.1	Valoración general y las fases del programa	200
3.2	Valoración de los contenidos	201
4	El valor del programa	204
4.1	Sobre las expectativas laborales y empleabilidad	204
4.2	Sobre la valoración y uso de recursos oriento-tecnológicos	205
4.3	Sobre la valoración de la usabilidad del oPLE	207
Capítulo 9	CONCLUSIONES Y CONSECUENCIAS PARA LA ACCIÓN FUTURA	
1	Conclusiones de la investigación	213
2	Sugerencias de investigación-prospectiva	214
	BIBLIOGRAFÍA	219
	ANEXOS	
	I Proyecto Docente - Desarrollo Profesional y Comunidades de Prácticas	241
	II Cuestionario preliminar oPLE	247
	III Cuestionario de evaluación oPLE	249
	IV Guion de entrevista semiestructurada	255
	V Proceso de análisis cualitativo	257
	VI Programa de Formación (Fichas)	261

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Conceptos de sociedad actual según causa, consecuencia o característica relevante	4
Tabla 1.2 Principios de la Carta Magna Universitaria	10
Tabla 1.3 Objetivos del Proceso de Bolonia	11
Tabla 1.4 Puntos de interés propuestos en la Conferencia de Praga	12
Tabla 1.5 Acuerdos de la Conferencia de Berlín	13
Tabla 1.6 Acuerdos de la Conferencia de Bergen	14
Tabla 1.7 Acuerdos de la Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva	16
Tabla 1.8 Acuerdos de la Conferencia de Bucarest	17
Tabla 1.9 Acuerdos de la Conferencia de Yereván	18
Tabla 1.10 Características económico-laborales de la sociedad actual	22
Tabla 1.11 Tipos de transiciones yo-yo	25
Tabla 1.12 Características de políticas no integradas para la transición juvenil	30
Tabla 2.1 Magnitudes de información (datos)	37
Tabla 2.2 Tipología de usuarios según acceso y uso de la tecnología	38
Tabla 2.3 Hitos clave del aprendizaje a lo largo de la vida	41
Tabla 2.4 Competencias de acción profesional	46
Tabla 2.5 Principios diferenciadores del desarrollo de la carrera tradicional y actual	49
Tabla 3.1 Consecuencias de la tecnología digital al aprendizaje y a la enseñanza	58
Tabla 3.2 Diferencias entre el modelo tradicional y el modelo actual de aprendizaje	59
Tabla 3.3 Etapas de la evolución de los modelos de aprendizaje y formación con las TIC	60
Tabla 3.4 Tipos de relación entre tecnología digital y aprendizaje	61
Tabla 3.5 Iniciativas relevantes en la Unión Europa sobre las TIC y educación	64
Tabla 3.6 Categorización de las definiciones de Entorno Personal de Aprendizaje	70
Tabla 3.7 Fases en la creación del Entorno Personal de Aprendizaje	74
Tabla 3.8 Tipos de aplicaciones y servicios web en la configuración del PLE	75

Tabla 3.9 Tipos de aprendizajes y contribución del PLE según sus características	80
Tabla 4.1 Evolución de la legislación española sobre orientación en el ámbito universitario	86
Tabla 4.2 Tipos de Infusión Curricular de la orientación profesional	92
Tabla 4.3 Sentido de lo permanente en el aprendizaje y la orientación a lo largo de la vida	96
Tabla 4.4 Principios del enfoque Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP)	98
Tabla 4.5 Tareas del desarrollo vocacional según la Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP)	98
Tabla 4.6 Evolución de la Orientación Profesional y el desarrollo de los proyectos vitales	100
Tabla 4.7 Indicadores de la Estrategia Europa 2020 relacionados con la Universidad	102
Tabla 4.8 Indicadores de la Estrategia Educación y Formación 2020 relacionados con la universidad	103
Tabla 5.1 Definiciones de los modelos de intervención en orientación	108
Tabla 5.2 Clasificaciones de los modelos de intervención en orientación profesional	109
Tabla 5.3 Competencias digitales para los orientadores según la AIOEP	115
Tabla 5.4 Consecuencias del uso TIC en orientación	116
Tabla 5.5 Nuevos roles del orientador y orientado con la inclusión de las TIC	119
Tabla 6.1 Comparación entre las iniciativas iPLE, G8WAY y VTeCOACH	141
Tabla 7.1 Características sociodemográficas de los sujetos de la investigación	151
Tabla 7.2 Relación entre los objetivos y las hipótesis de la investigación	156
Tabla 7.3 Objetivos de evaluación y toma de decisiones para la investigación según el modelo CIPP	157
Tabla 7.4 Categorías de análisis y preguntas de evaluación según fases del CIPP	158
Tabla 7.5 Criterios de garantía del método cuantitativo y cualitativo	160
Tabla 7.6 Técnicas cuantitativas y cualitativas de la investigación	161
Tabla 7.7 Dimensiones, ítems y contenido del cuestionario preliminar oPLE	162
Tabla 7.8 Dimensiones, ítems y contenido del cuestionario evaluación oPLE	163

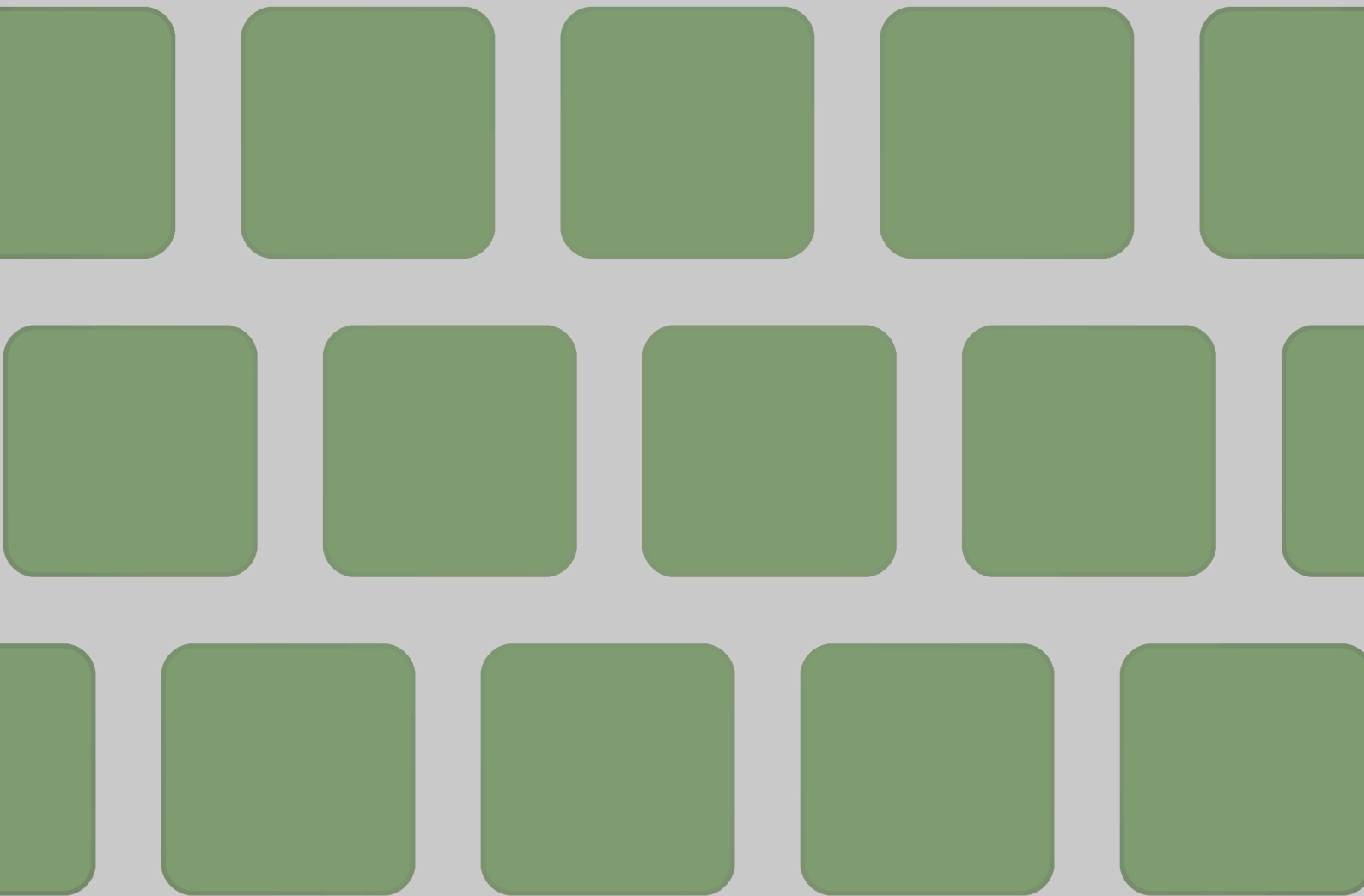
Tabla 7.9 Distribución de las preguntas del guion de entrevista según dimensiones de los subobjetivos de investigación	165
Tabla 7.10 Fases del CIPP y aplicación de Las técnicas e instrumentos de investigación.	167
Tabla 8.1 Uso de Internet según edad (en porcentaje)	176
Tabla 8.2 Resultados de aprendizaje del nivel 2 (Grado) según el MECES	178
Tabla 8.3 Competencias transversales del Grado de Educación Social (ULPGC)	180
Tabla 8.4 Competencias y Objetivos del Grado de Educación Social	181
Tabla 8.5 Objetivos del programa formativo según sesiones	197
Tabla 8.6 Diseño de las situaciones de aprendizaje del programa de formación	198
Tabla 8.7 Características sociodemográficas. Cuestionario de evaluación oPLE	199
Tabla 8.8 - Preferencia de puesto de trabajo futuro según cuestionarios preliminar y de evaluación oPLE	204
Tabla 8.9. Cambios en la valoración oriento-tecnológica	206
Tabla 8.10 Cambios en el uso de recursos oriento-tecnológicos	207

ÍNDICE DE TABLAS

Figura 1.1 Evolución de las aportaciones del EEES	9
Figura 1.2 Evolución de la Tasa de desempleo de España y Canarias	23
Figura 2.1 Relación de la tecnología digital, el aprendizaje y la orientación profesional. Sistema OPLE. Elaboración propia.	30
Figura 2.2 Predicción del desarrollo tecnológico de Nova Spivack	35
Figura 3.1 El entorno elearning, tecnología digital-aprendizaje en el sistema oPLE	57
Figura 3.1 Las TIC y modalidades de aprendizaje (Ticyrea, 2015)	63
Figura 3.2 Estructura de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE). Adaptado de J. Adell y L. Castañeda (2010)	71
Figura 4.1 El entorno ADVP aprendizaje-orientación en el sistema OPLE	83
Figura 5.1 El entorno eorientación, orientación-TIC en el sistema OPLE	107
Figura 5.2. Las 7 "c" de la Alfabetización Digital para la Carrera de Tristram Hooley	118
Figura 6.1. PPV enriquecidos con PLE: oPLE	123
Figura 6.2. Proceso del iPLE o PLE Ikanos (Álvarez Jiménez, 2015)	133
Figura 6.3. Etapas para el desarrollo del iPLE o PLE Ikanos (Fase B) - (Álvarez Jiménez, 2015)	134
Figura 6.4. Actividades para el Desarrollo y Difusión del iPLE o PLE Ikanos, etapas 4 y 5 - (Álvarez Jiménez, 2015)	135
Figura 6.5. Atributos clave de los jóvenes según el proyecto G8WAY (2011).	137
Figura 6.6 - Detalles de los descriptores de los tipos de personas según G8WAY	139
Figura 8.1 - Uso de productos y tipo de producto TIC. Canarias y nacional 2014 (en porcentaje). INE (2014)	173
Figura 8.2. Distribución de asignaturas por cursos académicos y semestres	179
Figura 8.3 Integración del PLE en el PPV	188
Figura 8.4. Tenencia de dispositivos conectables a internet y acceso al servicio (en porcentaje)	190
Figura 8.5 Frecuencia de uso según tenencia de internet en el hogar y móvil (en porcentaje y total)	191

Figura 8.6 Tipos de usos de internet (en porcentaje)	191
Figura 8.7 Tenencia de perfil de servicios web y uso para el Grado (en porcentaje)	192
Figura 8.8 Valoración oriento-tecnológica (media)	193
Figura 8.9 Uso de recursos oriento-tecnológico (en porcentaje)	194
Figura 8.10 Diagrama de árbol del currículum en internet	195
Figura 8.11 Gráfico de la evaluación de los contenidos, dificultad y utilidad de las sesiones del programa	200
Figura 8.12 Gráfico de la evaluación general del programa oPLE (medias)	201
Figura 8.13 Valoración Oriento-tecnológica según cuestionario preliminar y de evaluación (media)	205
Figura 8.14 Incremento del Uso de recursos oriento-tecnológico (en porcentaje)	206
Figura 8.15 Valoraciones sobre la usabilidad del programa oPLE	207
Figura 8.16 Diagrama de árbol de la valoración general del oPLE	208

RESUMEN



PLABRAS CLAVE

Proyecto profesional y vital; entornos personales de aprendizaje; orientación profesional; tecnología digital; tecnología educativa; educación universitaria; autoaprendizaje; auto-orientación; integración de programas de orientación; desarrollo profesional; transiciones vitales

RESUMEN

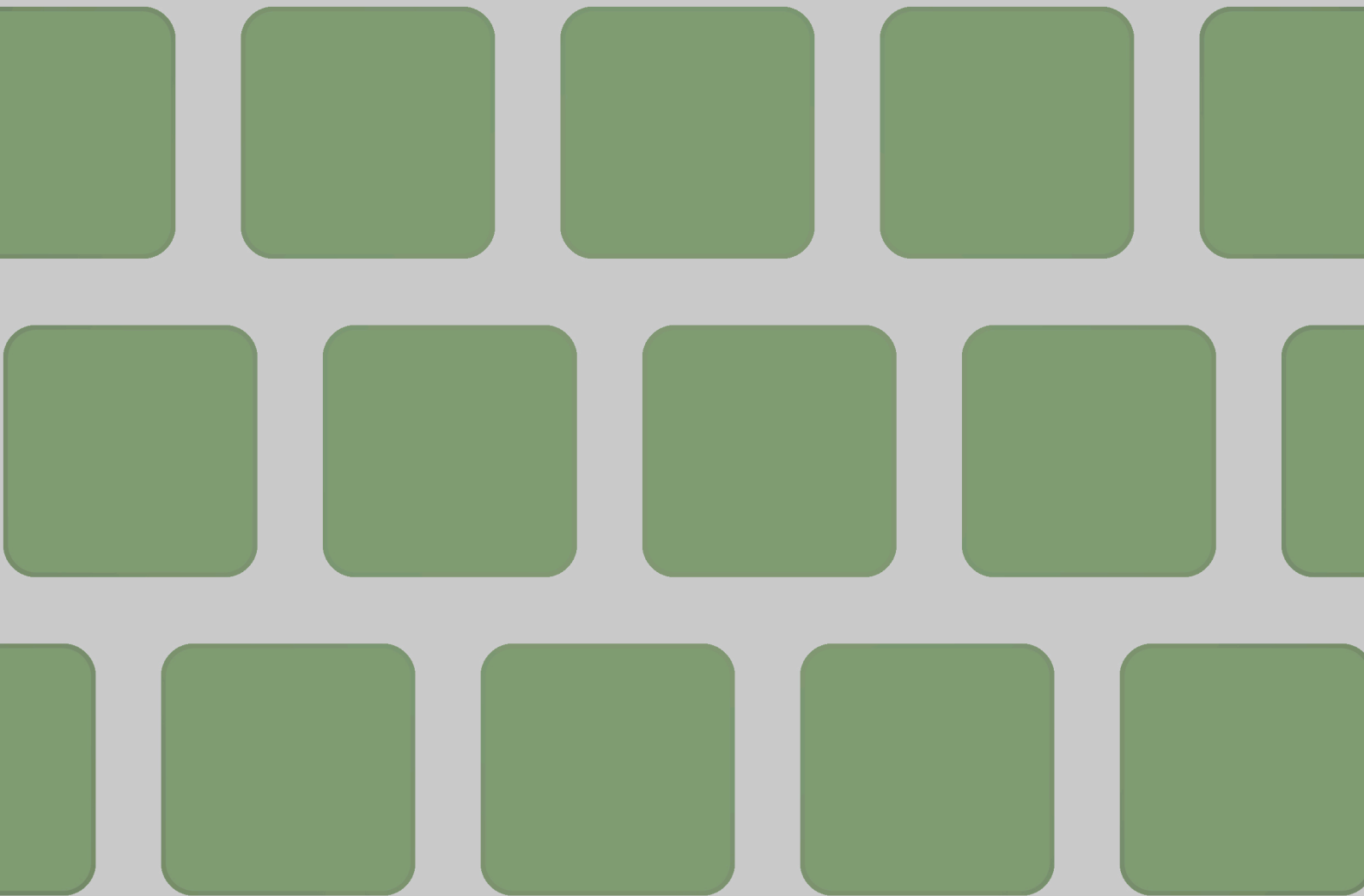
Este estudio corrobora que la integración del uso eficiente de la tecnología digital en los proyectos profesionales y vitales es viable. Se concreta en un sistema que se ha llevado a denominar *Sistema oPle* que hace factible la posibilidad de potenciar la capacidad de autogestión de los intereses académicos juntamente con la mejora de la empleabilidad de los estudiantes, a la vez que incrementa el nivel de competencia digital en la selección de recursos digitales atendiendo a la necesidad e interés.

Esta investigación indaga acerca de la viabilidad de desarrollar proyectos profesionales y vitales enriquecidos con TIC destinados a jóvenes en el contexto universitario. Para ello, se sustenta en el Modelo de evaluación CIPP para la toma de decisiones, lo que permite realizar aproximaciones sucesivas a la problemática de estudio y tomar decisiones acerca de la idoneidad de las propuestas valoradas. Con el fin de dar cuenta de la viabilidad del desarrollo de proyectos profesionales y vitales enriquecidos con tecnologías digitales (oPLE) se diseña un programa que integra los entornos personales de aprendizaje (PLE) en el desarrollo de los proyectos profesionales y vitales (PPV), en el contexto de la formación universitaria, concretamente en el Grado de Educación Social. También, se desarrolla y evalúa dicho programa.

Con este fin, se utiliza una metodología mixta en la que se hace uso de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas. La finalidad es obtener información de calidad que oriente la toma de decisiones y de cuenta de la idoneidad del *sistema oPLE* como promotor de la auto-orientación a lo largo de la vida.

En definitiva se trata de un trabajo inicial, que innova acerca del uso eficiente que la orientación hace de la tecnología digital y que contribuye a fortalecer las tendencias actuales en orientación profesional centradas en el orientado.

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

La complejidad del entorno social y económico actual ha sido objeto de estudio en las últimas décadas y se evidencia una nueva conformación social en todos los aspectos de la vida. Conceptos como "Modernidad Líquida" de Zygmunt Bauman, "sociedad compleja" de Edgar Morin, "Sociedad red" de Jan Van Dijk reformulada por Manuel Castells o "Sociedad de riesgo" de Ulrich Beck, son reflejo de un entorno variable, inestable y confuso, en el que la persona como ser social precisa de instrumentos y estrategias que mejoren su capacidad de adaptación vital y profesional.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son "el factor" que parece estar en el origen de esta transformación social a la vez que determinante en este complejo contexto socioeconómico. Entre otros motivos, debido al impacto que estas tienen en todas las esferas de la vida personal y social. Su presencia desde la economía hasta la medicina, pasando por las condiciones laborales, el ocio o la formación, configuran un nuevo escenario que se ha de tener en consideración en el de desarrollo sociopersonal de la ciudadanía, especialmente de los jóvenes.

En el momento actual, de complejidad social, el Proyecto Vital puede ser un instrumento eficaz y eficiente en la adaptación social y profesional de los ciudadanos. Todo ello, si este proceso se realiza de forma consciente, racional, en el que domine la sensatez y sea visto por la persona e instituciones responsables de la orientación y la educación sociolaboral, como una oportunidad para aprender en relación con el entorno socioeconómico y educativo. La competencia de aprender a aprender y la comunicación social son fundamentales para afrontar este reto de manera eficiente. Se trata de una construcción personal, viva, realista y que se articula desde las debilidades y amenazas, pero también desde las fortalezas y oportunidades de las que disponen las personas en relación a su entorno interpersonal.

Las TIC es un recurso para el aprendizaje autónomo y la comunicación social y, en particular, los entornos personales de aprendizaje (PLE) y las redes personales de aprendizaje (PLN) son organizadores y facilitadores necesarios e imprescindibles en la construcción del proyecto vital por su carácter autodirigido y comunicacional.

El valor social y personal del uso de las TIC en la construcción del proyecto vital reside en la importancia que estas tienen en la esfera de la vida humana y social pero, fundamentalmente, porque facilita y mejora que la persona realice un proceso eficaz y eficiente de su proyección personal en el contexto social y económico de referencia.

La iniciativa de desarrollar PPV enriquecidos con TIC adquiere un especial valor para la universidad. Una de las grandes exigencias de la sociedad a la universidad es la de formar a ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI que sean capaces de “reprogramarse” según exigencias del mercado de trabajo. Esta situación que olvida a la persona y ve al trabajador, exige actuaciones educativas que insistan en fortalecer al ciudadano en su plan personal de manera que en el desarrollo de su vida, no se vea vapuleado por el devenir de la economía al ser capaz de construir pilares sólidos que les permitan ver la oportunidad de desarrollo, a la vez que dar sentido a lo que hacen. Este tipo de iniciativas sería una contribución clave en la acción educativa de las universidades en favor de empoderar, auto-orientación y aprendizaje, al estudiante y futuro trabajador para hacer compatible el interés socioeconómico con su interés personal.

Esta tesis no pretende ser más que una aproximación a esta materia de estudio, y para ello se ha intentado responder a esta cuestión: *En qué medida un uso eficiente de las TIC a través del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) mejora y amplía las competencias de autororientación y autoaprendizaje que proporciona el Proyecto Profesional y Vital (PPV) de los estudiantes universitarios de Grado*

Se trata de una problemática que requiere de la sinergia entre dos ámbitos disciplinares, el tecnológico y el de orientación profesional. La dificultad que se ha tenido que afrontar reside en la falta de referentes, profesionales o de investigación, que hayan podido abordar dicha cuestión incluso en otros ámbitos. Esto ha supuesto que buena parte del esfuerzo realizado en el desarrollo de la investigación se haya centrado en la justificación de un modelo conceptual que avale la propuesta del programa definido.

Dicho modelo se ha denominado Orientación-PLE (oPLE) y se ha desarrollado en el capítulo 6. Llegar a tal propuesta ha supuesto un esfuerzo por reconocer el interés y valor social de la cuestión de estudio planteada (Capítulos 1 y 2) y, por analizar las disciplinas relacionadas con la temática juntamente con las interacciones que entre ellas se pueden establecer. Así se aborda un análisis de la relación entre tecnología digital y aprendizaje

enfocado hacia los entornos personales de aprendizaje (Capítulo 3); el estudio de la orientación como autoaprendizaje en relación al proyecto profesional y vital (Capítulo 4) y, por último, se esclarece cuál ha sido el desarrollo-relación de la tecnología digital en la orientación (Capítulo 5). El resto de los capítulos afrontan el diseño de la investigación (Capítulo 7); el desarrollo y resultados (Capítulo 8) y las conclusiones y consecuencias para investigaciones futuras (Capítulo 9).

CAPÍTULO 1

SOCIEDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRANSICIÓN JUVENIL



功



Los cambios tecnológicos y económicos acontecidos desde los años 70 del siglo pasado han supuesto transformaciones estructurales en los sistemas productivo, laboral, social o educativo, etc. Este capítulo tiene como propósito comprender algunos de los condicionantes básicos que limitan las posibilidades de desarrollo personal y sociolaboral de la población en general y, especialmente, en los y las jóvenes, quienes presentan mayor dificultad para progresar en su tránsito a la vida adulta. Con este fin se estudian los elementos que afectan al desarrollo de una sociedad del conocimiento, se valora el papel que ha tenido la orientación profesional y las tecnologías digitales en el proceso de rediseño de la educación universitaria para, finalmente, entender qué tipo de condicionantes viven los jóvenes en su tránsito a la vida adulta en una sociedad como la actual.

1. APROXIMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Aproximarse al contexto de la sociedad en el Siglo XXI supone atender a la diversidad de conceptos que la definen así como identificar sus características principales. Con esta aproximación no se pretende ser exhaustivo, sino aportar aquellos datos fundamentales que permitan comprender los acontecimientos que parecen estar constituyendo una nueva realidad social.

La cuestión que se trae a estudio es si las transformaciones que acontecen en los años 60 del siglo pasado, una situación de crisis multidimensional, profunda y global, que influye hasta en la propia concepción de sociedad son el origen del proceso de conceptualización de la sociedad actual o, si por el contrario, responden al desarrollo de un paradigma distinto al anterior, a la sociedad moderna. Al respecto existe disparidad de posicionamientos, algunos autores consideran que el momento actual es una etapa más de la sociedad moderna, expresada por conceptos como modernidad tardía o segunda modernidad (Bauman, 2003; Beck, 2002; Giddens, 1993) y otros defienden la existencia de una nueva sociedad, diferente a la del pasado, que llaman posmoderna. Se observa que algunos autores que se sitúan en el primer posicionamiento reconstruyen su conceptualización y, ahora comparten el desarrollo de una nueva sociedad, es el caso de Zygmunt Bauman (Bauman, 2001).

En un intento por avanzar en el análisis de estos conceptos se propone afrontar su estudio atendiendo a diferentes elementos de referencia: las causas que determinan su configuración, las consecuencias que suponen su desarrollo o, simplemente, las características con las que los autores definen la sociedad.

Tabla 1.1

Conceptos de sociedad actual según causa, consecuencia o característica relevante

CAUSA		CONSECUENCIA		CARACTERÍSTICA	
<i>Concepto</i>	<i>Autor</i>	<i>Concepto</i>	<i>Autor</i>	<i>Concepto</i>	<i>Autor</i>
<i>Sociedad Red</i>	Castells, 2000	<i>Sociedad del Riesgo</i>	Beck, Navarro, Jiménez, y Borrás, 2006	<i>Sociedad Post-industrial</i>	Bell, 1976
<i>Sociedad Digital</i>	Terceiro, 1996	<i>Sociedad Fragmentada</i>	Sennett y Galmarini, 2006	<i>Sociedad de Paradojas</i>	Handy, 1996
<i>Sociedad del Conocimiento</i>	McLuhan, 1998	<i>Sociedades Programadas</i>	Touraine, 1969	<i>Sociedad Teledirigida</i>	Sartori, 1998
		<i>Sociedad de los Individuos</i>	Elias y Etoré, 1991		

Nota: Elaboración Propia.

La tabla 1.1 es un intento por recoger esta realidad. Los datos que en ella se registran denotan la importancia que la tecnología y el conocimiento han tenido como base de las transformaciones sociales o, en cómo han podido influir en la ruptura de la sociedad. Consiste en una sociedad entendida como un todo homogéneo que reclama la individualización y los riesgos que esta conlleva o, como plantea Handy (1996), que está sujeta a múltiples paradojas con una presencia de productos culturales-tecnológicos que limitan la capacidad de cultura en el actual homo videns (Sartori, 1998).

En este contexto de indefinición Bauman (2003) resalta “la fluidez” como característica de lo que él viene a llamar “modernidad líquida”. Reconoce que la sociedad actual carece de valores sólidos, presenta un elevado grado de incertidumbre debido a la velocidad de sus cambios, con una clara presencia de la tecnología que afecta a cada espacio de la vida social, personal y laboral. De igual manera se sitúan Negroponte (1995) quien habla de *Mundo digital* o Echevarría (1994) al referirse a la sociedad *de Telépolis*.

Esta sociedad se caracteriza por dos elementos de especial interés. Por un lado, su modelo económico basado en la globalización y, por otro lado, el modelo tecnológico basado en el conocimiento y la información. La combinación de estos dos elementos ha provocado un proceso macroestructural de cambios que implican la internacionalización e interrelación de todos los ámbitos de la vida social. No obstante, como señala Bendit (2015), pese a su influencia global, éstos adquieren rasgos específicos cuando se atiende a una realidad social concreta. Es más, la relación del modelo tecnológico y económico actual se hace palpable cuando se refiere a ámbitos concretos de la sociedad, como pueden ser la educación o el empleo, caracterizados en general por lo que Alcoforado (2013) viene a denominar como desorden:

En las últimas décadas hemos asistido al dibujo de los contornos de una sociedad que, si bien eventualmente no ha sido el resultado de una ruptura epistemológica con el pasado, ha acabado por incorporar un conjunto de peculiaridades generadoras de desorden generalizado que atraviesan el mundo de la educación, de la formación y del trabajo (p.23)

El desorden como condición de los ámbitos sociales quizás llame la atención porque, como afirma Bauman (2005), “las condiciones sobre las que sus miembros actúan cambian más rápido de lo que tardan en consolidarse en hábitos y rutinas” (p.1).

En el desarrollo social ha sido usual que la economía y la tecnología estén en la base de los cambios profundos de la humanidad pero, lo novedoso en este momento es que dicho cambio se ha dado en un objeto de atención inmaterial como es el conocimiento, se ha desarrollado en un corto periodo de tiempo y ha afectado a todos los ámbitos de la vida personal, social y laboral.

La aceleración del cambio social, sobre todo del cambio económico y tecnológico, marca un nuevo nivel de exigencia. El trabajador, cualquier trabajador, se ve primero llevado a adaptarse a demandas más intensa y rápidamente cambiantes en el empleo o entre empleos, lo cual requiere mayor generalidad y transferibilidad de las capacidades y las pone más seriamente a prueba" (Fernández Enguita, 2014, p.20).

Estos cambios se ven reflejados en España en cuestiones tales como el desempleo, la segmentación del mercado laboral o la formación:

- a. *El desempleo.* España es el país del entorno con mayor número de parados (24,4%). Este supera con creces el aumento del paro registrado entre 2008 y 2013 según Eurostat (2015) con respecto a la media de la OCDE (10,1%) y de la UE21 (11,3%). En 2014 se sitúa a la cabeza del ranking europeo de países con mayor número de regiones con altos niveles de paro, ocupando la posición 13 de 29. Canarias es un claro ejemplo de ello, pues es la segunda región de la Unión Europea con más paro en el año 2014 (32.4%) y se sitúa 8 puntos porcentuales por encima de la media nacional (Eurostat, 2015b).
- b. *La segmentación del mercado laboral.* La desproporción de contratos indefinidos frente a los temporales es otro de los aspectos que caracteriza la realidad socioeconómica de España. Esta situación no tiene fácil solución y los datos parecen indicar que perdurará en el tiempo. La Comisión Europea (2015) reconoce que la incertidumbre macroeconómica condiciona la posibilidad de estabilidad laboral y esta afecta sobremanera a la población juvenil. La realidad laboral de los jóvenes respecto al resto de la población muestra un mayor desfase, 1 de cada 5 ciudadanos de Europa entre 25 y 29 años (20.9%) ni trabaja ni estudia (Eurostat, 2015a). En este sentido, también, se pronuncia la Comisión Europea (Comisión Europea, 2015) tras el diagnóstico realizado acerca de las condiciones laborales. En éste se reconoce que el cambio de la situación que viven los jóvenes presenta avances limitados con respecto a la oferta de empleo de calidad, o a la adecuación de la Formación Profesional y la Educación Superior al mercado laboral.
- c. *La formación.* Nace el e-learning como modelo de formación que utiliza la tecnología como soporte de comunicación y aprendizaje. En este sentido cabe destacar, por ejemplo, la penetración de las TIC en el ámbito universitario, en 2014 el 91% del profesorado y el 95% de los estudiante utilizan las plataformas virtuales de las universidades y que el 7% de las titulaciones se ofertan a distancia, representando un incremento entre 2013 y 2014 del 11% (CRUE, 2014).

Antes de concluir, y aunque no es objeto de atención de esta investigación, es de interés resaltar que este contexto excluye socialmente a personas por la desventaja de acceso o uso de la tecnología digital. La brecha digital (Nogueira, 2012) afecta, en este sentido, no sólo al desarrollo personal sino también a su desarrollo sociolaboral. Si se analiza la situación en el contexto español, son las mujeres con más de 55 años y bajo nivel de estudios quienes están más expuestas a dicha brecha digital (Fundación Orange, 2014). Existen otros grupos de población con riesgo de exclusión digital conformado por las personas con discapacidad (principalmente auditiva o visual) que disponen de ordenador pero no lo usan; también está el grupo de personas mayores de 55 años donde el 60% nunca ha usado internet y, en último lugar, se sitúa el colectivo con niveles educativos bajos y con rentas bajas en quienes se produce una doble exclusión de acceso y uso.

No obstante, aunque el informe Foessa (2014) concluye que “la brecha digital es más cultural que material: pronto el problema no será el acceso, sino la creatividad” (p. 461), hay que tener en cuenta las limitaciones digitales que, de alguna que otra forma, limitan la participación de la población en diferentes ámbitos de la vida.

Este fenómeno de exclusión social no sería de interés si no fuera porque la incorporación de la tecnología a los procesos productivos y a la metodología de la organización del trabajo conlleva limitar la entrada de mano de obra poco cualificada y un desplazamiento del empleo hacia los trabajadores con un mayor nivel de cualificación (Foessa, 2014). Aunque, también, esta situación afecte a las ocupaciones intermedias, puestos administrativos y manuales cualificados (CES, 2015). Parece evidente que la tecnología modifica el trabajo humano, y demanda conocimientos y destrezas a la vez que “una mayor flexibilidad, autonomía y responsabilidad en el desarrollo del trabajo” (CES 2015, p. 237). En este contexto el Consejo Económico y Social de España (CES, 2015), aconseja un modelo de formación basado en competencias como el de mayor potencialidad en la conformación de un modelo de crecimiento económico que responda al cambio tecnológico acelerado.

2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Parece claro que si Europa quiere ser una región competitiva en el mundo, ésta debe mejorar la competitividad de sus recursos humanos. Con este propósito inicial, y junto a otras iniciativas, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como “un proyecto, un propósito y un compromiso europeo comunitario relativo a la voluntad política de armonización de los distintos sistemas universitarios y a una política coordinada y de colaboración para el presente y el futuro” (Martínez y Sauleda, 2007, p.66). Esta iniciativa ha supuesto el compromiso internacional, abarcando en la actualidad a un total de 50¹ países que forman parte de este proceso, y constituye la motivación principal para el cambio de modelo de la Educación Superior en Europa presente desde la Declaración de Bolonia (1999) hasta la última Conferencia de Ministros responsables de Educación de Yereván (2015)

Como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común (Declaración de Bolonia, 1999, párr.2)

La transformación del EEES se da en dos fases y sería impensable su desarrollo sin una fase previa en la que se esboza el papel de la educación superior en el ámbito europeo. El análisis que se presenta en este apartado aborda las categorías de estudio (créditos, ciclos, títulos y cualificaciones, movilidad, etc.) recogidas en la figura 1.1 excepto las que hacen referencia a la orientación profesional y la tecnología digital que se desarrolla en el apartado 2.4 de este mismo capítulo.

2.1 Hitos previos al nacimiento del Espacio Europeo de Educación Superior

El desarrollo del EEES se justifica por adaptar la Educación Superior a las condiciones de un nuevo entorno social y económico definido por los efectos de la globalización. Los cambios en los procesos productivos y la configuración del mercado laboral obligan a los ciudadanos a nuevas exigencias, fruto de la inclusión tecnológica en todos los ámbitos económicos.

¹ Los países participantes pueden consultarse en la página oficial del Espacio Europeo de Educación Superior <http://www.ehea.info/members.aspx>

Tecnología digital		*		<input type="checkbox"/>	*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	*		<input type="checkbox"/>	●	●
Orient. Profesional		<input type="checkbox"/>		*	*	<input type="checkbox"/>	●	<input type="checkbox"/>	●		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	●
Organización EEES	<input type="checkbox"/>				●	*		<input type="checkbox"/>	*		●		*
Empleabilidad								●	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	●
Internacionalización						*		<input type="checkbox"/>	*				
Calidad					<input type="checkbox"/>	*	●				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aprendizaje					<input type="checkbox"/>		*	●	<input type="checkbox"/>		●		
Financiación Pública					*				●			●	
Dimensión europea				*	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	*				*
Cooperación				<input type="checkbox"/>	*								
Movilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	*			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	●
Título y cualificación				<input type="checkbox"/>		●	*						●
Ciclos		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	●						●
Créditos		<input type="checkbox"/>		*	*								
ANTECEDENTES/HITOS PREVIOS AL NACIMIENTO DEL EEES													
1988 - Carta Magna de la Universidad													
1998 - Declaración de La Sorbona													
NACIMIENTO Y DISEÑO DEL EEES													
1999 - Conferencia de Bolonia													
2001 - Conferencia de Praga													
2003 - Conferencia de Berlín													
2005 - Conferencia de Bergen													
2007 - Conferencia de Londres													
2009 - Conferencia de Lovaina/ Lovaina La Nueva													
CONSOLIDACIÓN DEL EEES													
2010 - Conferencia de Budapest-Viena													
2012 - Conferencia de Bucarest													
2015 - Conferencia de Yereván													

Referencia destacada * Referencia a cambios sustanciales ● Referencia innovadora

Figura 1.1. Evolución de las aportaciones del EEES. Elaboración Propia

Entre los antecedentes o hitos previos al Proceso de Bolonia y conformación del EEES cabe destacar la Carta Magna de la Universidad (1988) y la Declaración de la Sorbona (1998).

La *Carta Magna de la Universidad* (1988) reclama resaltar el papel social que siempre ha tenido la universidad y, que en estos momentos, debe responder a los intereses generados por su constante transformación (ver tabla 1.2).

Tabla 1.2

Principios de la Carta Magna Universitaria

1. La autonomía de la institución
 2. La asociación entre docencia e investigación
 3. La libertad de investigación, enseñanza y formación
 4. La movilidad e independencia política.
-

Nota: Adaptado de la Magna Charta Universitatum (1988)

Diez años más tarde se avanza en la armonización del sistema de Educación Superior europeo que se reconoce en la *Declaración de la Sorbona* (1998) avalada por los Ministros europeos de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. En este momento se expone la necesidad conjunta de realizar cambios en los sistemas educativos de los países de la UE, a la vez que se comparte el interés de que sea un proceso de participación voluntaria tanto para los gobiernos nacionales como para las universidades. Entre las reflexiones previas se destaca nuevamente, el papel que la universidad tiene en una sociedad en cambio que intenta reordenarse ante las nuevas exigencias del milenio, que afecta también a la estructura y al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho supone una apuesta clara por la excelencia de las universidades como instituciones de Educación Superior, cuya finalidad es crear un marco común de enseñanza y aprendizaje desde el reconocimiento de las titulaciones, la cooperación y la movilidad que se concreta en tres compromisos: definir una estructura de la educación universitaria en dos ciclos, de grado y de postgrado, por periodos semestrales; establecer el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) como eje en este proceso y promocionar la movilidad tanto del alumnado como de los docentes.

2.2 Nacimiento y diseño del EEES

Los cambios estructurales implican una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a dar respuesta a estas nuevas situaciones. La focalización de la Educación Superior en el estudiante, como proceso a lo largo de la vida, basado en competencias para el desarrollo personal, profesional pero también cívico, implica compartir elementos básicos compartidos que se concretan en un marco común de titulaciones, en una organización de créditos transferibles y de sistemas de garantía de calidad que respalde la validez de los títulos, a la vez que permita seguir profundizando en ellos y adaptarlos a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

La fase de nacimiento y diseño del EEES comienza con la *Declaración de Bolonia* (1999) y comprende un periodo de diez años en el que se establece el EEES que se cierra con la Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva de 2009. Han sido necesarias hasta seis conferencias de Ministros responsables de Educación de los países participantes para acordar la consecución de lo que se ha dado en llamar *Objetivos del Proceso de Bolonia* (Tabla 1.3) en el que se concretan algunos de los cambios que se han de dar para hacer posible la convergencia en un espacio común de educación (ver Figura 1.1).

Tabla 1.3

Objetivos del Proceso de Bolonia

1. Aportar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones
2. Adoptar un sistema basado en dos ciclos
3. Establecer un sistema de transferencia de créditos (ECTS)
4. Promover la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo
5. Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior
6. Promover la dimensión europea de la educación superior.

Nota: Adaptado de la Conferencia de Bolonia (1999)

Entre los objetivos hay tres (1, 5 y 6) que definen condiciones que permite crear una cultura europea común que contribuya al desarrollo de una identidad conjunta por parte de los países miembros. Los otros tres (2, 3 y 4) responden a la necesidad de articular una estructura que favorezca la convergencia tan anhelada.

En esta primera fase, se observa cómo se concreta la concepción de excelencia en un incremento de la competitividad y en la generación de una Europa del Conocimiento “capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio” (Conferencia de Bolonia, 1999, p.1)

La *Conferencia de Praga* (2001) da cuenta de la importancia del proyecto, de la necesidad de avanzar en el Proceso establecido en Bolonia y para ello, propone fijar la atención en los aspectos mencionados en la tabla 1.4.

Tabla 1.4

Puntos de interés propuestos en la Conferencia de Praga

1. Creación de un sistema de garantía de calidad
 2. Dotar de estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida.
 3. Promocionar el esfuerzo de armonización como atractivo del EEES
-

Nota: Adaptado de la Conferencia de Praga (2001)

Entre los puntos de interés, destaca la intención de crear un sistema de evaluación de la calidad que, como indican Benito Capa y Cruz (2005), permita el reconocimiento de estudios desde los principios de calidad y transparencia.

Praga también supone la determinación de dos acuerdos. Por un lado, reconoce la conveniencia de que otros agentes participen en el proceso, estos son: la Asociación Europea de Universidades (EUA); la Asociación Europea de Instituciones en Educación Superior (EURASHE); las Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB), las Agencias de Calidad de los países participantes, la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad (ENQA), o el mismo Consejo Europeo. Por otro, acuerda la creación de los grupos de seguimiento y preparatorio para realizar un trabajo continuado que sirva de soporte al proceso en desarrollo.

La *Conferencia de Berlín* (2003) supone el respaldo y reconocimiento por parte de los países que intervienen en el Proceso, del interés y necesidad de crear el EEES para hacer de Europa “la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del

mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social” (Conferencia de Berlín, 2003, párr.3)²

De esta manera, se reafirma el carácter integrador que tiene este proceso liderado por la Unión Europea y, con este interés, se proponen nuevos compromisos, los recogidos en la tabla 1.5 como puntos de avance.

Tabla 1.5

Acuerdos de la Conferencia de Berlín

1. Desarrollar una guía común para asegurar la calidad de instituciones, programas y certificación.
2. Confirmar el acuerdo de Lisboa acerca del reconocimiento de las Cualificaciones en el EEES y la creación del suplemento al título.
3. Fomentar la investigación como promoción transnacional

Nota: Adaptado de la Conferencia de Berlín (2003)

La aportación clave de esta Conferencia (ver Figura 1.1) es comprometerse a establecer los recursos necesarios que permitan el reconocimiento de las cualificaciones en el EEES y, con ello, la necesidad de crear un instrumento básico para este fin como es el suplemento al título.

Con respecto a las mejoras en la organización del proceso, Berlín supone reconocer la necesidad de un registro del progreso que se está desarrollando en el Proceso de Bolonia y que reconocen como “inventario”.

La *Conferencia de Bergen* (2005) admite el reconocimiento de las metas alcanzadas en la conformación del EEES y conlleva seguir avanzando en los compromisos relacionados con el sistema de títulos, de garantía de calidad y con los reconocimientos de títulos y periodos de estudio (ver tabla 1.6)

Se observa como el aprendizaje a lo largo de la vida recobra protagonismo en este momento. Buena parte de los objetivos coinciden con el planteamiento que realizan los ministros acerca del interés en avanzar hacia sistemas más flexibles que permitan el acceso a las instituciones universitarias a través del reconocimiento del aprendizaje

² En relación a las conclusiones de los Ayuntamientos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002)

previo. Entre los avances dados en Bergen destacan la concreción del sistema de garantía de calidad y el ajuste en el diseño de las cualificaciones al cambiar la organización de los ciclos, de dos a tres.

En 2007 se celebra la *Conferencia de Londres* preparatoria del cierre del proceso de Bolonia en la que los ministros explicitan por primera vez que esta colaboración ha llegado para quedarse, pues debe dar respuesta progresivamente y de forma constante a un mundo en continua transformación para así, mantener la competitividad y responder eficazmente a los retos de la globalización. Se parte, en definitiva, del principio de que los diferentes sistemas de Educación Superior de los países han de ser dinámicos ante esta realidad y ante el proceso en el que están inmersos.

Tabla 1.6

Acuerdos de la Conferencia de Bergen

1. Establecer tres ciclos como marco general de organización de las cualificaciones en el EEES
 2. Elaborar marcos de cualificaciones nacionales compatibles con el Europeo
 3. Adoptar estándares y directrices propuestos por la ENQA para la garantía de la calidad en el EEES
 4. Mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo (informal y no formal) en el acceso a la Educación Superior
 5. Reconocer estudios superiores entre los países miembros.
-

Nota: Adaptado de la Conferencia de Bergen (2005)

Esta conferencia se orienta a la elaboración de informes nacionales destacando tres asuntos de interés: la movilidad, el reconocimiento de cualificaciones y la dimensión social (servicios de apoyo a los estudiantes en la Educación Superior).

Londres también enfatiza su interés por el estudio de la empleabilidad (ver Figura 1.1) en un momento en el que se visibiliza la recesión económica que tendrá consecuencias en los años siguientes. Los Ministros acuerdan analizar estrategias para incrementar la empleabilidad tanto en relación con la estructura de la Educación Superior como a lo largo de la vida.

Por último, se hace palpable la necesidad de realizar estadísticas e informes comparables y contrastables, de ahí que se solicita a Eurostat su colaboración en el diseño y desarrollo de indicadores que permitan reconocer los avances realizados.

La *Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva* (2009), con ella finaliza la fase de nacimiento y diseño del EEES. Su contenido se centra en establecer una agenda para la próxima década lo que marca la consolidación del Espacio sustentada en los acuerdos ya desarrollados en su conformación (ver Tabla 1.7). Es, por tanto, el reconocimiento de que el proceso diseñado va a implementarse con garantía, lo que supone una Educación Superior Europea del año 2020 en una Europa del Conocimiento “que sea altamente creativa e innovadora [si] aprovecha al máximo el talento y la capacidad de todos sus ciudadanos y se implica plenamente en el aprendizaje a lo largo de la vida además de ampliar la participación en la educación superior” (Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva, 2009, p.1)

Los diez compromisos anteriores, que sitúan la agenda de la consolidación del EEES en la década siguiente, se estructuran en cuatro ejes:

- a. *Un EEES Social*. Que elimine barreras socioeconómicas en el acceso a la Educación Superior (objetivo 1), especialmente las económicas, y propicie una mayor participación de los grupos minoritarios haciendo de la Educación Superior un contexto de integración y para la cohesión social.
- b. *Un Estilo propio de Educación Superior*. Este se reconoce en los objetivos 2, 3, 4 y 5 de los que se deduce la necesidad de que la Educación Superior contribuya al aprendizaje a lo largo de la vida favoreciendo la empleabilidad de los egresados, así como la capacidad de innovar y crear para desarrollar conocimiento
- c. *Un modelo transnacional*. Se pretende generar una perspectiva competitiva para quienes se forman en Europa respecto de quienes lo hacen en otros sistemas. La impronta transnacional y el valor añadido de la misma para el modelo, para las instituciones y para los estudiantes se explicita en los objetivos 6 y 7.
- d. *Una base transparente y sostenible*. Los tres últimos acuerdos muestran un EEES que busca la comparabilidad entre países, el seguimiento del proceso y la autonomía económica. Con este fin se establecen dos condiciones, una de ellas es de carácter técnico y se refiere a la necesidad de disponer de un sistema

de garantía de calidad que asegure la transparencia del modelo de educación superior a la vez que asegure la transferencia. La otra condición es de tipo económico, se articula como el gran avance de esta conferencia (ver Figura 1.1), y da cuenta del interés que tiene diversificar la financiación en el contexto de crisis actual aunque, entiende, que la financiación privada debe ser complementaria a la pública.

Tabla 1.7

Acuerdos de la Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva

1. Proporcionar igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior.
 2. Facilitar las condiciones de acceso a la universidad y el desarrollo de itinerarios flexibles para la obtención de los títulos
 3. Dotar a los estudiantes de competencias para el desarrollo profesional a lo largo de la vida
 4. Reformar los programas para orientarlos a los resultados de aprendizaje
 5. Fomentar la innovación y la creatividad
 6. Fomentar la participación internacional de las instituciones de educación superior.
 7. Aumentar la movilidad de estudiantes e investigadores para el fomento del desarrollo personal, la empleabilidad y el respeto por la diversidad
 8. Mejorar el seguimiento del proceso para realizar una evaluación comparativa
 9. Identificar el Sistema de Garantía de la Calidad como un recurso de información que contribuya a la transparencia del proceso
 10. Diversificar las fuentes de financiación de la Educación Superior en Europa
-

Nota: Adaptado de la Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva (2009)

2.3 Consolidación del EEES

Esta fase tiene como objetivo desarrollar y consolidar el EEES, se inicia con el desarrollo de la Declaración de Budapest-Viena (2010) y se prevé se extienda hasta el 2020, por tanto con una duración de 10 años. Ahora bien, la evolución hacia la consecución de estos objetivos, ya sea en una como en otra fase, es desigual según el ritmo y circunstancias de cada país. La última conferencia ministerial celebrada se ha dado en 2015 en Yereván.

La *Conferencia de Budapest-Viena* (2010) marca el inicio y la consolidación del EEES y termina el Proceso de Bolonia en un espíritu continuista. Está marcada por la ratificación de los compromisos asumidos por la agenda establecida en Lovaina y las críticas recibidas tanto por las instituciones como por el estudiantado. Los temas que se cuestionan son: el

proceso de privatización de la enseñanza pública, la escasez de ayudas y becas o, el insuficiente prestigio de ciertas titulaciones de grado. Todo ello en un contexto de recesión económica que dificulta la inversión y el apoyo de los países participantes en el desarrollo del EEES.

Se recuperan compromisos ya previstos en Lovaina proponiendo intensificar esfuerzos para favorecer la movilidad, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, el incremento de la empleabilidad de los postgrados y una educación superior de calidad. Y, además, se avanza en incorporar una concepción del aprendizaje que está focalizado en el estudiante (ver Figura 1.1).

En los contextos nacionales se invierte en mejorar la comunicación y comprensión sobre el proceso de convergencia del EEES, proponiéndose diversificar los canales de comunicación con los agentes directos e implicados en tal proceso.

La *Conferencia de Bucarest* (2012) se ocupa de estudiar cómo afectan las consecuencias de la recesión económica en Europa a la consolidación del EEES, concretamente por el descenso que ha tenido la inversión económica pública en el mismo (ver Figura 1.1). Esto ha supuesto, además, una mayor desigualdad entre los países miembros en el nivel de desarrollo y acceso al EEES. Se insiste en los propósitos ya previstos en otras conferencias que se sintetiza en ofrecer una educación superior de calidad para todos, que se concreta en promover la flexibilidad del sistema, incrementar la empleabilidad e insistir en la movilidad como estrategia para favorecer el aprendizaje (ver tabla 1.8)

Tabla 1.8

Acuerdos de la Conferencia de Bucarest

1. Elevar las tasas de titulados
2. Mejorar los servicios de apoyo
3. Desarrollar las rutas flexibles de acceso a la Educación Superior
4. Potenciar el sistema de la garantía de la calidad
5. Colocar en el centro del proceso al estudiante
6. Combinar competencias y habilidades múltiples con las específicas
7. Incrementar el uso de los resultados de aprendizaje
8. Aplicar los marcos de cualificación

Nota: Adaptado de la Conferencia de Bucarest (2012)

La última Conferencia ministerial celebrada es la de Yereván (2015). En Bucarest ya se recoge la crisis económica como condicionante para el desarrollo de la Educación Superior, sin embargo en la *Conferencia de Yereván (2015)* se destaca la dimensión más social de esta situación. Los Ministros europeos describen este momento en el que se enmarca la Universidad como un contexto de crisis económica pero también social, con niveles dramáticos de desempleo, con un aumento de la marginación juvenil, un incremento de procesos migratorios o de conflictos violentos dentro y entre países. Los compromisos adoptados en esta Conferencia (ver tabla 1.9) se concretan en la flexibilidad del sistema (ver los tres últimos puntos del acuerdo), en reconocer su impacto en el empleo (los dos primeros) y en visibilizar el compromiso de las naciones respecto al acuerdo de Lisboa (confirmación acordada en la Conferencia de Berlín, 2003). Es relevante la atención que se presenta en esta conferencia a los dos últimos y la relación que se establece entre ellos (ver Figura 1.1)

Tabla 1.9

Acuerdos de la Conferencia de Yereván

1. Incluir cualificaciones de ciclo corto en el Marco General de las Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (QF-EEES), con base en los descriptores de Dublín.
 2. Aportar patrones de desarrollo de la carrera para su inserción en el mercado laboral.
 3. Identificar la transferencia de los acuerdos de Lisboa a las políticas públicas en los diferentes contextos nacionales
 4. Facilitar el acceso a la Universidad cuando el potencial estudiante solicite reconocimiento de aprendizaje previo
 5. Probar el reconocimiento profesional con carácter voluntario en un grupo de países e instituciones
 6. Promover la movilidad, la portabilidad de subvenciones y prestaciones así como implantar estrategias más inclusivas en la dimensión social en el EEES
-

Nota: Adaptado de la Conferencia de Yereván (2015)

2.4 La orientación profesional y la tecnología digital en el desarrollo del EEES

El nacimiento y consolidación del EEES es la respuesta para configurar una Educación Superior capaz de adaptarse constantemente a las necesidades socioeconómicas y laborales que, desde mediados de la década de los setenta, se produce a nivel global. En

este marco, la orientación profesional y las TIC juegan un papel clave en el proceso de configuración del siglo XXI.

2.4.1 De la orientación profesional en las Conferencias para el nacimiento, diseño y consolidación del EEES

La Orientación aparece por primera vez de forma explícita en la Conferencia de Bergen en 2005. Han de pasar seis años desde la Declaración de Bolonia en 1999 para que la orientación adquiera para los Ministros un papel significativo en la conformación de la Educación Superior anhelada. Además, lo hace en la ‘dimensión social’ del EEES orientada a la accesibilidad para todos los estudiantes para que “puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico” (p.5). La orientación y asesoramiento se entiende como medida facilitadora del acceso a la Educación Superior que, junto a otras medidas como las financieras o económicas, apoyen principalmente a sectores sociales desfavorecidos en el acceso a estos estudios.

Asimismo se aprueban los criterios y directrices para la garantía de la calidad propuestos por la ENQA, entre los que se recogen los de orientación descritos en la directriz segunda: *orientación de las enseñanzas a los estudiantes*. Se trata de un paso decisivo que reconoce la importancia que tiene para la Educación Superior la adaptación a las condiciones socioeconómicas actuales, en definitiva consiste en compartir que la orientación es un recurso para el desarrollo competencial a lo largo de la vida.

Ahora bien, es en la Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva (2009) en donde la Orientación toma un carácter destacado para los ministros. Ésta se asocia, por un lado, a la empleabilidad y, por otro, al aprendizaje centrado en el estudiante. Es decir, la orientación tiene como finalidad la adecuación de los estudiantes al mercado de trabajo; con este fin, ésta debe centrarse en el desarrollo de las competencias transversales. Se trata de una dimensión más del *empoderamiento* del estudiante de manera que pueda afrontar con éxito los retos del contexto socioeconómico y ante el propio modelo de enseñanza-aprendizaje. En este último aspecto, el foco se sitúa en la flexibilización del sistema para responder a itinerarios formativos adecuados a cada persona.

La orientación junto al concepto de asesoramiento (counseling) aparecen de forma explícita en Bucarest (2012), ligado al apoyo al estudiante en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la empleabilidad. Sin embargo no es hasta la Conferencia de Yereván

(2015) cuando la orientación se asocia al desarrollo de la profesionalidad más allá de ser entendida como un aspecto esencial en la empleabilidad.

2.4.2 De la tecnología digital en las Conferencias para el nacimiento, diseño y consolidación del EEES

La tecnología digital aparece de forma continua en las Conferencias ministeriales de constitución del EEES, esto no es de extrañar pues están en la base de las transformaciones socioeconómicas de la sociedad actual. Si bien la Declaración de la Sorbona (1998), en el periodo previo al nacimiento y diseño del EEES, entiende que desde la Educación Superior se debe fomentar el uso de las nuevas tecnologías informativas, no será hasta la conferencia de Bucarest (2012) cuando de forma explícita se reconozca el papel de las TIC como prioridad que, junto con la investigación, conforma la base para el conocimiento. Ciertamente es que en el marco de la Unión Europea se han desarrollado diferentes iniciativas para el desarrollo de la tecnología digital orientada a reducir la brecha digital o a definirla como una competencia básica.

La última conferencia celebrada en Yereván (2015) reconoce que la tecnología es un factor de transformación de la educación Superior. Su importancia radica en ser un elemento de innovación pedagógica en un sistema centrado en el aprendizaje del estudiante. Los ministros consideran que la calidad y la relevancia del aprendizaje-enseñanza, se relaciona con la potencialidad que ofrecen las TIC.

Así, la tecnología digital pasa a ser motor de cambio e innovación pedagógica a la vez que un elemento necesario para el desarrollo competencial del estudiante. Queda atrás esa concepción de las TIC como origen de las transformaciones sociales acontecidas.

No cabe duda de que la Tecnología Digital al igual que la Orientación Profesional en el marco de la Educación Superior es importante aunque su reconocimiento oficial, por parte de los ministros en el EEES, se haya dado muy avanzado el Proceso.

El debate generado en marzo de 2015 en el seno del Parlamento de Europa a tenor de la conformación del EEES es útil para comprender la concreción de la orientación profesional y la tecnología digital en la Educación Superior.

El informe de dicho debate identifica la función que en este nuevo modelo podría desarrollar la tecnología y la orientación. La tecnología se debe orientar hacia el

desarrollo de innovaciones relacionadas con modelos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Por tanto no se considera solo como causa del proceso de transformación socioeconómica sino que es entendida como un instrumento de especial valía en el desarrollo del modelo de enseñanza-aprendizaje y, fundamentalmente, como recurso para el desarrollo de las competencias personal, profesional y social del estudiante.

Mientras que la orientación se concentra en atender aspectos relacionados con la carrera profesional y el empleo, así como con el fomento de las prácticas y el aprendizaje in situ. Esto lleva a considerar que la orientación profesional no sólo se centra en la prestación de servicios que fomente la igualdad como medida de ajuste ante sectores de población desfavorecidos, sino que la empleabilidad forma parte de la finalidad del propio sistema.

Otros aspectos tratados en este mismo informe son: el aprendizaje permanente para la integración social y la adaptación al mercado de trabajo, la acreditación de las cualificaciones profesionales, asunción del aprendizaje no formal e informal, el estableciendo de itinerarios flexibles a través de programas de titulación conjunta, los estudios interdisciplinarios, la formación dual o el fomento del espíritu empresarial.

No cabe duda de que la Orientación Profesional y la Tecnología Digital en el marco de la Educación Superior son importantes para avanzar en su desarrollo aunque su reconocimiento oficial se haya dado de manera tardía.

3. CAMBIO EN LAS TRANSICIONES JUVENILES

René Bendit (2015) reconoce que en el ciclo vital de la persona y, específicamente, en la fase juvenil, la modernización científico-tecnológica y económica ha generado un importante cambio social. Así, denomina ‘modernización social’ en la etapa juvenil, a la caracterizada por la incertidumbre, la vulnerabilidad y la reversibilidad.

Las transiciones vitales se caracterizan en la sociedad industrial porque las personas desarrollan roles de forma consecutiva que les permitan progresar en su proyecto de vida. Primero son estudiantes y actúan como tal. Posteriormente, participan del mercado de trabajo lo que facilita la independencia económica favoreciendo la constitución de hogar y familia propia. Incluso, estos tránsitos se caracterizan por ser diferentes según sexos. Du Bois-Reymond y López Blasco (2004) dan cuenta de ello:

la transición de la infancia a la madurez se consideraba como un proceso lineal en el que se generaban biografías normalizadas y diferentes según el sexo, estructuradas por el empleo remunerado en el caso de los hombres y por el rol de madres y amas de casa en el de las mujeres (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004, p.12).

Ahora bien, el modelo de transición lineal se rompe debido a los cambios socioeconómicos acontecidos y las transiciones se vuelven más complejas. Bendit (2015) se refiere a ellas como “transiciones discontinuas”: el joven puede desempeñar diferentes roles a la vez e, incluso, seguir procesos reversibles como volver a ser estudiante tras haber decidido ser empleado/a o, estudiar a la vez que trabaja. En cualquier caso, en la sociedad actual el tránsito a la vida adulta parece no depender del acceso al trabajo sino fundamentalmente de las condiciones del mercado de trabajo (ver tabla 1.10) en sí y los factores personales ligados a la institución familiar.

Tabla 1.10

Características económico-laborales de la sociedad actual

Económicas	Internacionalización, con prevalencia del valor añadido de la innovación en los diferentes sectores productivos, y el incremento de la competitividad.
Laborales	Deslocalización y segmentación de la industria, aceleración del proceso de creación y destrucción de ocupaciones, predominio del sector servicios, incremento del desempleo, polarización de la actividad entre profesiones que precisan altas competencias y aquellas que son fácilmente entrenables, flexibilización (temporalidad), aparición de nuevas formas de trabajo, alto nivel de inadecuación de la categoría profesional al empleo que se desarrolla.
Organización empresarial	Traslado de empresas, reducción de plantillas, trabajo en staff, menor jerarquización, interdisciplinariedad, descentralización, subcontratación.

Nota: Adaptado de "Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy" por E. Corominas 2006, *Estudios sobre Educación*, 11, p. 96-99.

Entre las consecuencias del mercado laboral como condiciones estructurales en la transición, destaca el aumento de la tasa de paro. España en 2014 se encuentra a la cabeza de países de Europa con los niveles más altos de paro juvenil (15 a 24 años) por regiones, y Canarias ocupa el décimo lugar entre las trecientos catorce regiones europeas. Entre el 2002 y 2014, se produce un crecimiento destacado de parados y en 2008, al inicio de la recesión económica, Canarias se ve más afectada que el conjunto nacional. Es llamativa

la forma en que la economía trata a la población juvenil. Los índices de desempleo siempre han sido superiores en este grupo. Este fenómeno da muestra de la especial fragilidad que presenta la sociedad Canaria pues no se trata de una situación coyuntural sino de déficit estructural de su económica (ver figura 1.2).

Moreno, López Peláez y Segado (2012) valoran que la difícil situación laboral de los jóvenes empeora con la crisis pero no actúa de manera relevante en las pautas que éstos han seguido hasta ahora en su proceso de emancipación. Es decir, la crisis económica no ha sido la razón desencadenante de la temporalidad en el empleo, los bajos salarios o las altas tasas de desempleo ya que el cambio estructural se había dado desde mediados del siglo XX. La recesión económica más bien ha empeorado una situación que ya era negativa aumentando el riesgo de pobreza y exclusión o debilitando la socialización e incorporación laboral de los jóvenes.

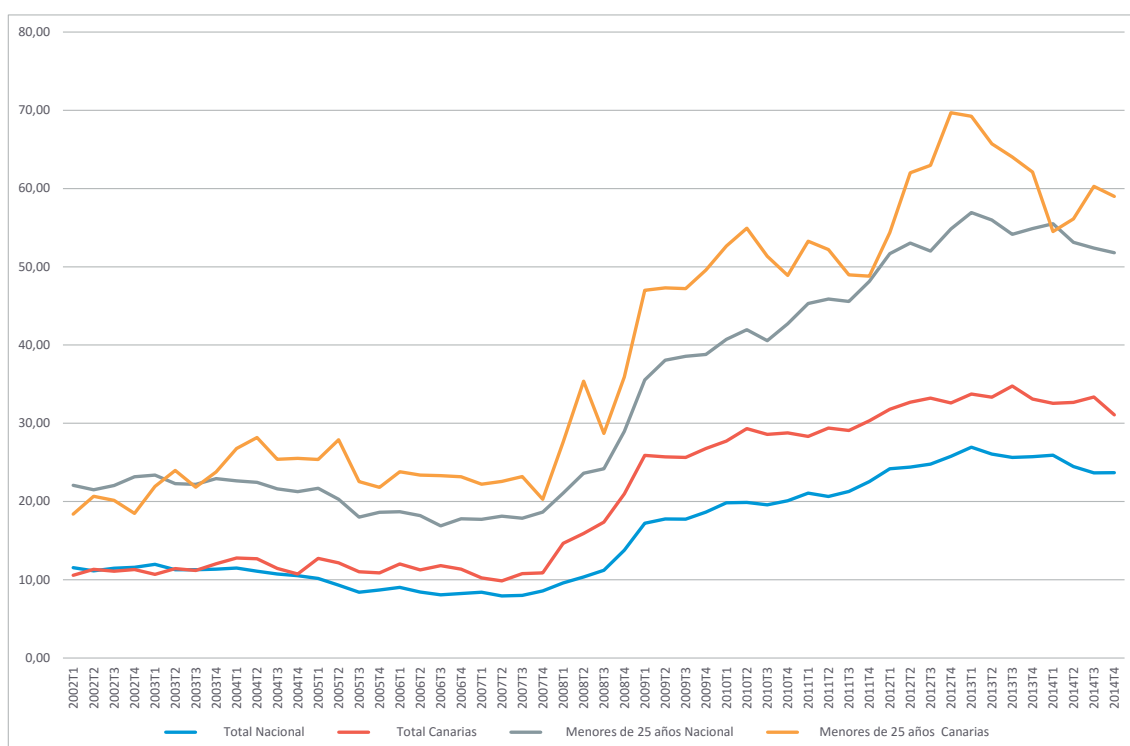


Figura 1.2. Evolución de la Tasa de desempleo de España y Canarias, para el total de la población y menores de 25 años, entre el primer trimestre del 2002 y el cuarto trimestre de 2014. Adaptado de Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística (2005) <http://www.ine.es>

Este contexto demanda de los jóvenes una constante adaptación a las exigencias de las empresas que se concretan en: "unos recursos personales, una calificación profesional y

unas competencias cada vez mayores y más adecuadas a la demanda y necesidades de las empresas en períodos de tiempo determinados" (Bendit, 2015, p.31).

Los factores personales ligados a la institución familiar que pueden condicionar el tránsito de la población juvenil son de tipo subjetivo, y son aquellos que facilitan la inserción laboral o la prolongan hasta el final o más allá de la tercera década de vida (Bendit, 2015). Pero a veces, junto con el rol de condicionante o causa, la institución familiar también puede verse afectada por este modelo de transición no lineal. En primer lugar, para explicar el papel de la familia como factor de causa en el tipo de transición juvenil actual Bendit utiliza el término "biografía de elección" para referirse a las posibilidades que pueden tener los jóvenes para realizar transiciones objetivas de una elección o decisión consciente. Reconoce el autor que a mayor estatus socioeconómico mayores posibilidades de decisión. Esto se debe, entre otros motivos, a la capacidad de la familia para asumir el coste económico y residencial del joven por más tiempo.

En esta línea, entre las diferentes trayectorias profesionales actuales de los jóvenes españoles se pueden distinguir seis tipos (Casal 1999, en Cachón, 2004):

- a. *las trayectorias de éxito precoz*, estos tienen altas expectativas de carrera profesional y presuponen opciones prolongadas de formación académica lo que parece asegurar el acceso de forma rápida al mercado laboral;
- b. *las trayectorias obreras*, centra la participación de los jóvenes en el trabajo no cualificado que oferta el mercado más que en sus opciones profesionales. Esto los hace vulnerables ante los cambios;
- c. *las trayectorias de adscripción familiar*, están orientadas a empresas o explotaciones familiares;
- d. *las trayectorias de aproximación sucesiva*, son jóvenes con altas expectativas en un contexto confuso, que lleva a los jóvenes un tanteo con el mercado laboral provocando un retraso en el desarrollo de la carrera profesional y, en consecuencia, de la emancipación familiar, en la que además se den continuos ajustes de expectativas y logros parciales;

- e. *las trayectorias de precariedad*, no son constructivas para el tránsito profesional. Estas se caracterizan por una rotación laboral fuerte, subocupación y situaciones intermitentes de paro;
- f. *las trayectorias en desestructuración*, se identifican por el bloqueo que presentan en la construcción de la transición profesional, generadora de exclusión social, condicionada por los recursos de la familia y la escasa escolarización, con estancias crónicas de paro.

La trayectoria de aproximación o, también, denominada “modelo yo-yo” (Walther, Stauber y otros, 2002 en Cachón, 2004) constituye el modelo dominante en las transiciones profesionales de los jóvenes españoles. Se trata de transiciones discontinuas. Este modelo es fruto de “un panorama de situaciones, oportunidades, espacios y ambientes diferentes, que antes estaban organizados de forma secuencial, pero que en la actualidad aparecen superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo” (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004, p. 15). Ahora bien, siendo todas trayectorias discontinuas no son todas iguales, se dan modelos diferentes atendiendo a la relación que se establezca entre los elementos estructurales y subjetivos (ver tabla 1.11)

Tabla 1.11

Tipos de transiciones yo-yo

Tipo de transición yo-yo	Características
Jóvenes adultos con <i>limitados recursos</i>	Obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio
Jóvenes adultos con <i>importantes recursos</i>	Posibilidad de elección según sus necesidades y preferencias
Jóvenes adultos a los que les gustaría <i>experimentar nuevas soluciones</i>	Combinan formación y empleo, pero someten sus deseos profesionales y formativos a unas trayectorias profesionales estandarizadas y limitadas;
Jóvenes adultos forzados a vivir una <i>prolongada dependencia</i>	Jóvenes que dependen de la ayuda de sus padres, debido a una insuficiente cobertura social en caso de desempleo.

Nota: Adaptado de "Transiciones tipo Yo-Yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos" por M. Du Bois-Reymond y A. López Blasco, *Estudios de Juventud*, 65, p.15 y 16.

Los y las jóvenes afrontan tránsitos complejos y convulsos que les sitúan en un contexto de presión y de dificultad para gestionar la incertidumbre ocasionada por el desarrollo de

sus proyectos individuales. Estas consecuencias que trae el cambio de tránsito se explican a continuación de manera más detallada:

a. De la individualización

La individualización es la tensión entre el yo y el nosotros que viven los jóvenes en el momento de desarrollar su proyecto biográfico. Du Bois-Reymond y López Blasco (2014) entienden que el reto del joven está en “construir su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos, de las tradiciones en las que se mueve” (p. 14). Es evidente que los efectos estructurales dan la posibilidad de desarrollar biografías más o menos amplias, con mayor o menor número de alternativas en el tránsito hacia la adultez. En estos momentos, la colectividad no tiene o no puede dar respuestas estandarizadas ni holísticas, Bendit (2015) entiende el tránsito como la necesidad que tienen los jóvenes para relacionar su contexto personal con el contexto socioeconómico con el propósito de diseñar su vida que se concreta en itinerarios personalizados a lo largo de la vida:

los jóvenes se ven obligados a conciliar y a mantener la coherencia entre esferas de la vida -familia, empleo, amistades, educación, etc.- y la construcción de su propia identidad (personal, social y cultural), todos aspectos que actualmente se dan de manera bastante fragmentada y a veces sin mucha relación entre sí [...] se exige de las y los jóvenes que generen una biografía personal continua y coherente, aunque los límites entre el pasado, el presente y el futuro y entre las distintas fases de la vida se hayan desdibujado (Bendit, 2015, p.32)

En definitiva, se puede decir que las actuales trayectorias hacia la adultez se dan de manera personalizada, pero alejándose de una propuesta de modelos estandarizados. Existen tantos modelos como sujetos definan su camino, como sujetos históricos, con pasado, presente y futuro.

b. De la presión

La presión en el tránsito hacia la adultez ha sido una característica histórica que se ha agudizado en este momento, entre otros motivos, por el hondo calado que han tenido los cambios en la estructura socioeconómica y familiar que sitúa a los jóvenes en un constante proceso de transición. Un ejemplo de esto lo encontramos

en la *movilidad geográfica* como elemento necesario en la construcción de sus tránsitos, lo que en palabras de Fernández Sierra (2006) supone para ellos “la reconstrucción permanente de su propia cultura” (p.270).

Ahora bien, los tránsitos juveniles, aunque siendo complejos de articular, son necesarios, y parece oportuno destacar que es una tarea en la que se precisa detenerse con el propósito de consolidar transiciones juveniles satisfactorias en un marco de transiciones reversibles que provoca una presión importante en los jóvenes que "se ven obligados a tomar decisiones individuales [...] que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones" (López Blasco, 2006, p. 80)

c. *De la incertidumbre*

Por último destacar la incertidumbre a la que se ven sometidos. Esto ha estado presente a lo largo de los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta, pero es ahora cuando se ha integrado en el estilo de vida. El riesgo es connatural a cualquier proceso de transición pero en los jóvenes de la sociedad actual, según Du Bois-Reymond y López Blasco (2004), se acentúa la percepción que estos tienen del riesgo y los sitúa ante la necesidad de reinventarse de forma permanente (Bendit, 2015).

En este contexto, se reconoce que el empoderamiento personal y las políticas integradas en favor de la transición son dos recursos básicos sobre los que hay que actuar en favor de que los jóvenes transiten hacia la adultez construyendo sus propias biografías y contribuyendo al desarrollo social.

d. *Del empoderamiento*

Empoderar al joven supone “reforzar tanto las posibilidades como las capacidades individuales para perseguir objetivos subjetivamente relevantes” (López Blasco, 2006, p.85). Este proceso de empoderamiento se realiza para que el joven tome decisiones adecuadas a situaciones cada vez más complejas. Se precisa dotar a los jóvenes de capacidades que les permitan comprender la realidad y las consecuencias de sus actos, así como adaptar sus propuestas al entorno de referencia. Actuar en esta línea supone trabajar de manera preventiva,

minimizando incluso una posible estigmatización del destinatario o plan de vida del joven.

Es, en el proceso de empoderamiento de los jóvenes, donde se puede situar la orientación profesional como uno de los recursos que contribuyen, a priori, a tal fin. Esto obliga a la orientación profesional a aceptar y adaptarse a los nuevos cambios sociales facilitando trayectorias vitales personalizadas:

[El paso a la sociedad posindustrial] ha tenido y tiene consecuencias importantes sobre el desarrollo de la carrera; el primer efecto es que rompe la anterior linealidad en los patrones de la carrera y la vinculación entre la formación y el trabajo va a formar parte de la vida de las personas. La anterior separación entre estos dos contextos [formación y trabajo] se ha diluido, emergiendo patrones y trayectorias tan diversas como diferentes son los colectivos” (Figuera, 2015, p.4).

Sin embargo si se considera que empoderar al joven es un recurso de utilidad para los y las jóvenes que tienen que afrontar patrones inestables de carrera. La orientación profesional entiende el empoderamiento como la acción continuada que permite al joven la adquisición de competencias para aprender a aprender, aprender a orientarse a lo largo de la vida (Corominas, 2006). Como afirma Isabella Loiodice (2014), incluso la orientación profesional debe considerarse como una actividad de *empowerment* más que como simple soporte a una elección. Ha de ser entendido como un proceso que permita el aumento de la capacidad de acción del sujeto en su contexto, es “una estrategia que, valorando los recursos que un sujeto ya posee, los amplía aumentando en mucho la capacidad personal de autodeterminación, de amplificación de las habilidades innovadoras y creativas al servicio de proyectos de cambio personal y colectivo” (Loiodice, 2014, p.6).

De hecho se reconoce como una dimensión preventiva “que busca el desarrollo de la competencia social en una persona o grupo, definida como la capacidad de controlarse, dirigirse y organizarse dentro de las normas de la sociedad” (Repetto, 2009, p. 516-517), que por tanto requiere de una actuación sistémica que confiere,

en este caso al joven, capacidad para actuar de forma eficaz en el diseño de su vida y en la transformación de su entorno.

e. *De las políticas integradas de transición*

Con respecto a las necesidades para las transiciones satisfactorias de los jóvenes, y junto al empoderamiento, se precisa de políticas públicas efectivas que permitan mejores condiciones en la transición a la adultez del joven. Estas políticas se caracterizan por:

Ser coordinadas y transversales. La respuesta al problema es única y atiende a diferentes dimensiones que están en la base de la cuestión.

Centrarse en la persona. El núcleo de desarrollo de todas las propuestas se sitúa en la perspectiva biográfica.

Incorporar el aprendizaje, el empleo y la ayuda social como ejes de atención obligatorios.

Este tipo de políticas integradas pasa por implementar medidas educativas y ocupacionales que estén orientadas a los jóvenes, con la finalidad de prevenir la exclusión social, así como de permitir y apoyar a los individuos a construir trayectorias diversificadas e individualizadas (Böhnisch y otros, 2002 en Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). En la base se encuentra la intrínseca necesidad del joven por aprender a aprender, en ser protagonista de su biografía de aprendizaje, de ahí la necesidad de aumentar la motivación para el mismo.

En definitiva, actuar en favor del empoderamiento de las personas requiere de la integración de una visión sistémica (de la conectividad de las diferentes políticas) y subjetiva (con el aporte biográfico del joven) como condiciones que posibilitan el que los jóvenes entiendan y trabajen en favor del aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Lo contrario, actuar desde políticas no integradas para la transición juvenil (ver tabla 1.12), es decir, aquellas que actúan “bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral” (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004, p.11), pueden llegar a impedir los tránsitos juveniles en la actual coyuntura socioeconómica provocando, además, situaciones de exclusión social.

Tabla 1.12

Características de políticas no integradas para la transición juvenil

1. Consideran la perspectiva subjetiva de los jóvenes
2. Reducen la integración social a la integración en el mercado laboral
3. Se centran exclusivamente en apartar a los jóvenes de la calle
4. Incluye a los jóvenes en planes de carrera negando su capacidad para construir su propio itinerario
5. Reduce el problema a la escasez de trabajo
6. Identifica colectivos problemáticos (víctimas propiciatorias)
7. La ayuda social desatiende las necesidades individuales
8. Apoyo social generalizado y estandarizado que atiende a criterios tales como la edad, duración del desempleo, nacionalidad o sexo.

Nota: Adaptado a partir de “Transitar hacia la edad adulta: Constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparada. Una proyección hacia el futuro” por A. López Blasco, Panorama Social, Infancia y Juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades 3, 78-93, p.82

CAPÍTULO 2

LA TECNOLOGÍA DIGITAL, EL APRENDIZAJE Y LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL AL INICIO DEL TERCER MILENIO



Los cambios económicos y tecnológicos provocan importantes consecuencias en todas las esferas de la vida, como son los relacionados con el mercado laboral, con las instituciones de enseñanza y el aprendizaje.

La presente investigación intenta aproximarse a cómo el contexto universitario se puede ver afectado por dichos cambios en relación a tres elementos de interés: la tecnología digital, la orientación profesional y el aprendizaje.

El desarrollo exponencial que ha tenido la tecnología digital desde sus inicios potencia y sitúa tanto a la sociedad como a la persona ante una nueva situación que afecta a todas las dimensiones de la vida de la persona y de la sociedad. La orientación profesional adquiere sentido e interés en un contexto de incertidumbre social y económica como el actual, pues buena parte de las personas tienen la necesidad en algún momento de su vida de desarrollar competencias para ser eficientes en la gestión de las mismas. Sucede igual con el aprendizaje, esta realidad social requiere de una perspectiva que conciba el aprendizaje como un proceso individual, autónomo, a lo largo de la vida y que ponga el foco de atención en el desarrollo de competencias más que en la adquisición de conocimientos *per se*.

Las relaciones que se establecen entre estos tres elementos (ver figura 2.1) hace posible un marco contextual y conceptual de estudio. Si se observa dicha figura se comprueba que el OPLE (Orientación PLE) es consecuencia de la interacción entre estos elementos: la tecnología digital, la orientación profesional y el aprendizaje.

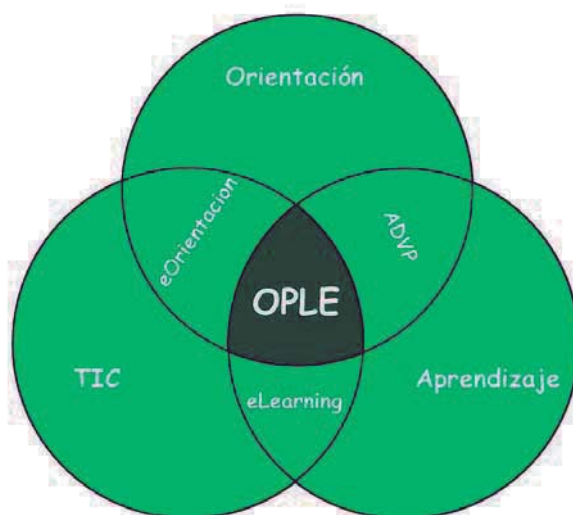


Figura 2.1 Relación de la tecnología digital, el aprendizaje y la orientación profesional. Sistema oPLE. Elaboración propia.

El oPLE no es más que un sistema de relaciones entre elementos que da lugar a entornos de desarrollo, para este estudio, en el contexto universitario. En este capítulo y en los sucesivos se aborda su análisis desde los tres niveles que se definen a continuación:

El *primer nivel* corresponde al análisis de cada elemento por separado (tecnología digital o TIC, orientación profesional y aprendizaje). Se responde a él en el presente capítulo 2.

El *segundo nivel* analiza la interrelación entre dos de estos elementos (TIC-aprendizaje; orientación-aprendizaje; orientación-TIC) lo que origina tres entornos diferentes: elearning, ADVP y la eorientación. De esta forma, el primero, el elearning se estudia en el capítulo 3, el entorno ADVP se desarrolla en el capítulo 4 y, finalmente, la eorientación se aborda en el capítulo 5.

El *tercer nivel* y último, al que se ha denominado oPLE, es la interrelación existente entre los entornos que da lugar al oPLE como sistema y se trata en el capítulo 6.

1. LA TECNOLOGÍA DIGITAL: SITUACIÓN ACTUAL, CAPACIDAD DE INFORMACIÓN Y ROL SOCIAL

Dar cuenta del impacto que la tecnología digital ha tenido en la sociedad precisa de un estudio particular sobre el mismo. Es claro que esta empresa supera el interés de la reflexión que se presenta en este apartado que se centra en conocer cuál es el valor de la tecnología digital en la constitución de la sociedad del siglo XXI. Con este fin se abordan tres cuestiones: ¿En qué momento se encuentra el desarrollo tecnológico? ¿Qué supone internet en la conformación de la información en nuestros días? ¿Cómo es la relación que mantiene el ciudadano con la tecnología?

a. Hitos en el desarrollo tecnológico

La velocidad con la que acontece la innovación y el desarrollo tecnológico está en la base de su obsolescencia, por eso, al hablar hoy de la tecnología digital se corre el riesgo de que las conclusiones descritas se queden obsoletas en un corto periodo de tiempo.

Transcurren treinta años, 1939 hasta 1969, desde que se fabrica el primer ordenador hasta que se crea la primera red de ordenadores (ARPANET) y, 21 años después, en 1990, aparece la Web (WWW). La velocidad con la que acontecen los avances confirman que cualquier análisis prospectivo corre el riesgo de ser incierto.

Un ejemplo de esta prospección es la que realiza Nova Spivack (2007) sobre la evolución a un sistema operativo Web (ver figura 2.2). Spivack lo describe como un proceso lineal, ascendente y determinado en el tiempo, en fases denominadas Web, a partir de la propuesta que Tim O'Reilly hace de su concepto web 2.0 en el 2004. Esta previsión establece que en la década de los años 2020-2030 se llegará a la versión web 4.0 (con el sistema operativo de base web) y que, en el proceso, existió una era dominada por el ordenador personal y tres eras posteriores antes de llegar a la versión del sistema operativo.

Sin embargo, la realidad es que ciertas características de esa web 4.0 se han adelantado, cuando en el mejor escenario habían sido previstas para el año 2020. Esa Web 4.0 que conecta a personas y aplicaciones, que añade inteligencia artificial y en la que la voz entra a formar parte del proceso de comunicación ya es una realidad.

Otro ejemplo que permite ver este efecto perverso lo recoge Ramos (2014), acerca de la previsión realizada por Raymond Kurzweil, director de ingenieros de Google, quien establecía el año 2029 para el uso de gafas con información virtual sobre la realidad física. 16 años antes de lo previsto, en 2013, fueron diseñadas este tipo de gafas por Google.

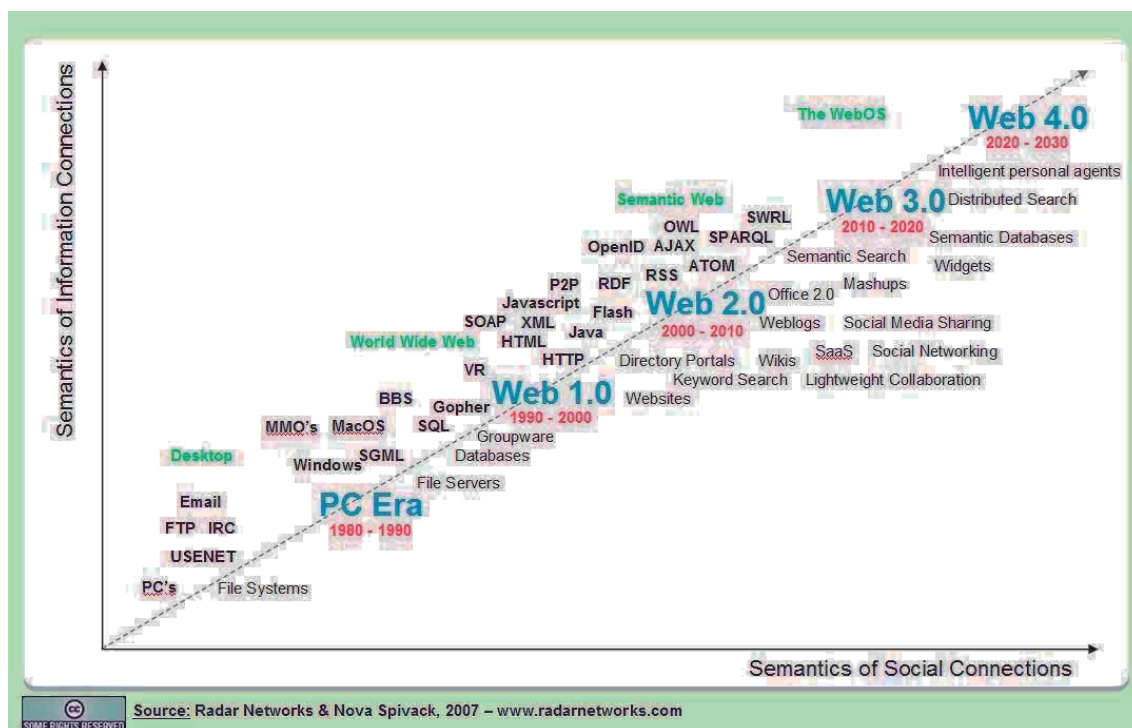


Figura 2.2. Predicción del desarrollo tecnológico de Nova Spivack

La tecnología digital es un símbolo de identidad que afecta a la sociedad en su conjunto. En tan sólo 25 años, desde el nacimiento de la Web, se han modificado las relaciones y el desarrollo social, económico y laboral. La tecnología digital, aun reconociendo lo complejo que es hacer previsiones acerca de su evolución, está en un momento de transformación exponencial, imprevisible en sus tiempos y en el que es difícil clarificar su contenido.

Actualmente existe un importante interés por el Big Data, es una nueva fase de la tecnología definida como “internet de las cosas” (IdC). Desde CISCO, Evans (2011) considera que el IdC visualiza los avances en tecnología digital como una red de redes individuales, conectadas entre sí, que genera sabiduría más que conocimiento y que se hace indispensable para el desarrollo humano. Evans (2011) presenta el siguiente ejemplo que permite entender cuál es la situación actual de la tecnología digital y, en concreto, del potencial del IdC en la vida cotidiana:

Imagine un dispositivo pequeño y portátil que detecte los signos vitales de una persona y envíe una alerta a un profesional de la atención médica cuando se alcance un umbral determinado o que pueda percibir si una persona se ha caído y no puede levantarse (p.9)

b. La tecnología y el incremento de la información

La robótica o la nanotecnología, esta última de especial relevancia, son campos que han mostrado grandes avances en el desarrollo de la tecnología digital. Sin embargo es Internet quien se ha convertido en su estandarte. Su capacidad de penetración social ha contribuido a generar nuevos hechos sociales de interés.

Un indicador que denota la relevancia de internet entre las tecnologías digitales es la cantidad de información que puede llegar a viajar en esta red. Quizá esto sea así porque se dispone de tecnología capaz de almacenar y gestionar cada vez más cantidad de datos. Unidades de medidas que hasta hace unos años parecían teóricas e inalcanzables (ver tabla 2.1) ahora son la esencia de la sociedad y comienzan a formar parte de la cultura social.

CISCO (2015) declara el 2016 como año de inicio de la era del Zettabyte. Swagger (2013) aporta una imagen del volumen de datos que supone: 2 mil millones de años de música o

232 billones de impresiones del libro de Guerra y Paz de Leo Tolstoy son los datos que es posible almacenar en un zettabyte.

En este sentido, CISCO (2015) estima que en sólo cinco años (2011-2016) se multiplicará por cuatro el volumen de información, con 19 mil millones de dispositivos conectados (2.5 dispositivos por persona en el mundo). También indica que el tráfico se multiplicará por tres en los próximos cuatro años (2014-2019), alcanzado 2 zettabytes anuales (con más de 2 billones de Gigabytes), lo que supone una tasa de incremento interanual del tráfico de información del 23%.

Tabla 2.1

Magnitudes de información (datos)

NOMBRE	SISTEMA BINARIO	TAMAÑO SISTEMA INTERNACIONAL
1 Bit	1 dígito	
1 Byte	8 Bit = 8 dígitos	1
1 Kilobyte	1024 Bytes	10^3
1 Megabyte	1024 Kilobytes	10^6
1 Gigabyte	1024 Megabytes	10^9
1 Terabyte	1024 Gigabytes	10^{12}
1 Petabyte	1024 Terabytes	10^{15}
1 Exabyte	1024 Petabytes	10^{18}
1 Zettabyte	1024 Exabytes	10^{21}
1 Yottabyte	1024 Zettabyte	10^{24}
1 Brontobytes	1024 Yottabyte	10^{27}
1 GeopBytes	1024 Geobytes	10^{30}
1 Saganbytes	1024 Saganbytes	10^{33}

Nota: Elaboración Propia.

No cabe duda que es complicado hacerse una idea o imagen mental de las cantidades mencionadas. Ahora bien, lo realmente relevante entre todos estos datos es que si bien la sociedad ha requerido de toda su historia para llegar al Zettabyte, se prevé que en apenas tres años sería posible llegar a gestionar dos Zettbytes de datos.

La cantidad creciente de información, de tráfico, de usuarios que acceden a la red, de dispositivos conectados, juntamente con el incremento de velocidad disponible para la comunicación digital es de tal envergadura que se precisa de sistemas y estrategias que permitan a las personas ser, en la medida de las posibilidades, más eficiente en la selección, acceso y usabilidad de los datos.

c. Tipos de usuarios según acceso y uso de la red

En la evolución de la tecnología digital ha sido común que junto a la necesidad de establecer predicciones acerca de los avances o hitos tecnológicos se tienda a etiquetar o caracterizar a los usuarios en función de la forma en la que acceden o utilizan la tecnología.

La tabla 2.2 muestra las diversas concepciones con las que se han categorizado a los usuarios en función del acceso y del uso que hacen de la tecnología (Hernández Hernández, Ramírez-Martinell y Cassany, 2014). Se observa cómo se progresa desde una concepción básica que hace referencia a la capacidad de acceso y uso, hasta otras más avanzadas referidas a si se consume o produce conocimiento o en qué contexto se utilizan.

Tabla 2.2

Tipología de usuarios según acceso y uso de la tecnología

TIPO	CARACTERÍSTICA
Usuarios 1.0 o 2.0	según el nivel de participación web
Consumidores o productores	según actitud ante contenidos digitales
Nativos o inmigrantes	según generación de nacimiento
Residentes o visitantes	según la inclusión en la vida

Nota: Adaptado de D. Hernández Hernández, A. Ramírez Martinell y D. Cassany (2014)

Mark Prensky (2001) habla de nativo digital, en contraposición al inmigrante digital, para referirse a una nueva generación que dispone de nuevas habilidades para usar de la tecnología digital, lo que influye de manera clara en su capacidad para afrontar situaciones multitarea, en la posibilidad de llegar a personalizar las herramientas que estos utilizan, etc. Esta definición que dota de homogeneidad a una generación en su conjunto y le concede un nivel alto de uso tecnológico a la misma (Bautista, Escofet, Forés, López

y Marimon, 2013) quizá sea limitada o insuficiente para reconocer la realidad del conjunto de la población.

Diez años después, David S. White y Alison Le Cornu (2011) proponen otra concepción de la relación existente entre usuarios y TIC basada en el concepto de residente-visitante digital. Los autores hacen referencia al tipo de uso, si el usuario o usuaria es activo o pasivo en la red en su vida cotidiana. En definitiva lo que parece importar es si está o no en internet.

[Son] visitantes aquellos usuarios sin identidad digital y pasivos en la participación de herramientas digitales sociales. Estos usuarios realizan una actividad invisible en línea, y no utilizan las TIC para pensar ni desarrollar ideas, tan sólo como base de datos, por lo tanto, tienen un pensamiento fuera en línea sin poseer perfiles en línea. En cambio, los residentes mantienen y desarrollan continuamente una identidad virtual, además, hay muy poca distinción entre la vida en línea y fuera, puesto que consideran que pertenecen a una comunidad en línea. Además, los residentes utilizan la web para expresar opiniones y las plataformas, como los bancos en línea o tiendas en línea, y viven la web como una red de individuos que genera contenido (Bautista, Escofet, Forés, López y Marimon, 2013, p.21).

Sin embargo, el tipo residente-visitante tampoco está exento de crítica, principalmente porque no tiene en cuenta los contextos en los que utiliza la tecnología digital.

Diversos autores como Da Silva, Abitbol, Gonçalves & Moura, (2014) o Lorelle Burton, Jane Summers, Jill Lawrence, Karen Noble y Peter Gibbings (2015) comprueban que se ha superado la concepción que se tiene de los usuarios de la tecnología digital como nativos-inmigrantes digitales sino que, además, el nivel de adopción tecnológica que sustenta el concepto de residente-visitante varía según el contexto o las motivaciones del usuario. Estos autores llegan a la conclusión de que la experiencia digital ni es universal, ni es uniforme y, tampoco, es homogénea. Lo que hace que Smith (2012) denuncie lo complejo que es categorizar a las personas en relación con la tecnología digital que utilizan.

Lo que sí se puede afirmar es que pese a lo señalado antes, crece el número de usuarios, el tiempo dedicado a la tecnología digital, los soportes de acceso y los ámbitos o contextos en los que se utiliza. Todo ello lleva a pensar que la persona interacciona con la tecnología digital con grados de implicación diferentes, en distintos niveles, con diversidad de objetivos y para usos variados. En definitiva, "La generalización del uso de las TICs, lejos de ser un simple 'tic', se ha implantado en una amplia gama de facetas de la actividad humana, configurando la Cultura del digitalismo" (Echeverría, 2010, p.28).

2. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA, AUTORREGULADO Y BASADO EN COMPETENCIAS

Este apartado es una aproximación a aquellos elementos que caracterizan al aprendizaje en el s. XXI, con este fin se abordan algunas cuestiones básicas que permiten comprender cuál es la relevancia del aprendizaje a lo largo pero también a lo ancho de la vida, del aprendizaje centrado en la persona unido al aprendizaje autorregulado en el desarrollo de competencias personales sociales o laborales.

2.1 Del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida

En la década de los 70 del pasado siglo, las instituciones incorporan el término de aprendizaje a lo largo de la vida en el discurso político (ver tabla 2.3). Los cambios económicos y sociales a los que se enfrenta la sociedad como son innovación tecnológica, globalización, cambios en el consumo y en la producción, el nacimiento de la sociedad del conocimiento, nuevas necesidades de conocimiento ligadas a la tecnología, etc. sustentan dicho principio. Su desarrollo se fundamenta en las nuevas exigencias del sistema productivo y en la nueva constitución del mercado laboral, que conlleva el incremento del desempleo, la creciente desigualdad salarial, el crecimiento del sector servicios o la reorganización del trabajo en las empresas (CIDEC, 2002).

Tabla 2.3

Hitos clave del aprendizaje a lo largo de la vida

AÑO	HITO
1970	Unesco. Informe Una Introducción al aprendizaje a lo largo de toda la vida.
1972	Unesco. Informe Aprender para ser. El mundo de la educación en el presente y en el futuro.
1973	OCDE. Informe Educación permanente: una estrategia para el aprendizaje a lo largo de la vida.
1977	Consejo Europeo. Consejo Europeo de Luxemburgo.
1995	Comisión Europea. El programa Sócrates incluye formación abierta y a distancia.
1996	Comisión Europea. Año del aprendizaje a lo largo de la vida.
1996	OCDE. Informe Delors. La educación encierra un tesoro.
2000	Comisión Europea. Memorándum sobre el aprendizaje permanente.
2000	Unión Europea. Año Europeo de la Educación y Formación Permanente.
2001	Comisión Europea. Comunicado sobre el Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente.
2002	Consejo de Europea. Consejo Europeo de Lisboa.
2006	Comisión Europea. Recomendación sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente.
2006	Comisión Europea. Programa de aprendizaje permanente 2007-2013.

Nota: Adaptado de CIDEC (2002, p.15)

La Estrategia Europea de Empleo del Consejo Europeo de Luxemburgo de 1977 recoge la importancia del aprendizaje permanente. Ahora bien, no es hasta el Consejo Europeo de Lisboa del 2000 cuando se valora la importancia que tiene el aprendizaje permanente para asegurar la transición a una economía y sociedad del conocimiento. Fruto de este Consejo, la Comisión Europea presenta el Memorando sobre el Aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2000), en el que se recoge que la educación y la formación permanente no sólo están orientadas a mantener el empleo o a responder a las necesidades del mercado de trabajo sino que, además, se contemplan objetivos más amplios como promover la participación activa de la ciudadanía y la cohesión social. En dicho Memorando se define el aprendizaje permanente como "toda actividad de aprendizaje realizado a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las

competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo" (p.3)

Esta definición da cuenta de una nueva concepción del aprendizaje que reconoce la dimensión práctica del conocimiento y, en consecuencia, integra el aprendizaje desarrollado en contextos no formales e informales, en cualquier etapa del ciclo vital e independientemente del contexto en el que se provee o se adquiere el aprendizaje (CIDEC, 2002). Se trata de un aprendizaje también de tipo transversal, a lo ancho, que se puede dar en cualquier situación o actividad.

En esta línea se pronuncian Sobrado, Fernández y Rodicio (2012) quienes hablan del aprendizaje a lo largo de la vida como el “proceso de formación continua que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes períodos de su vida y en una variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal" (p. 331) En esta aproximación se destaca, entre los aspectos que la definen, el relacionado con los contextos en los que se aprende -variedad de contextos- pues, se reconoce explícitamente que también se aprende fuera de las instituciones educativas y más allá del currículum oficial “porque de todo ellos [variedad de contextos] pueden resultar aprendizajes significativos” (Alcoforado, 2013, p. 25)

Se rompe con la visión anterior que considera el aprendizaje en términos formales, centrados en el contexto institucional del aula, que tienen lugar en una edad determinada del ciclo vital de la persona, que conlleva la transmisión lineal y unidireccional del conocimiento entre el formador y el formando.

2.2 Del aprendizaje centrado en la persona y autorregulado

El enfoque de aprendizaje centrado en la persona aporta una visión complementaria y de avance a los enfoques relacionados con la construcción del conocimiento. Estos últimos defienden que la persona es parte activa en la construcción del mismo, tanto en el enfoque cognitivo que considera que el aprendizaje es una construcción progresiva del conocimiento, como en el enfoque constructivista social que entiende que en la construcción de conocimiento el componente cultural incide más que el biológico (Repetto Talavera, 2009b).

Respecto a estos enfoques, el avance cualitativo está en que la persona es además de ser el centro o parte activa del aprendizaje pasa a considerarse como agente autónomo de los procesos que sigue para aprender, Fernández Enguita (2014) explicita que “aprender a aprender no es algo opuesto a simplemente aprender, sino el resultado de añadir al aprendizaje la reflexión sobre el mismo, de manera que pueda abordarse de manera cada vez más autónoma” (p. 21).

Este proceso de autorregulación queda mediado por la trayectoria que ha seguido el individuo, es decir su historia, con sus deseos y motivaciones, pero también con sus experiencias y necesidades. Por ello se dice que el primer y principal paso hacia el aprendizaje es encontrar sentido a lo que se aprende.

A Zimmerman (2008, en Cabero, 2013, p. 144), le parece que existe una relación clara entre el aprendizaje autorregulado y aquellas habilidades que permiten el desempeño académico. Para este autor llevar a cabo un aprendizaje autorregulado supone que el estudiante ha de transformar necesariamente, las habilidades mentales en habilidades de desempeño académico. O dicho con otras palabras, debe poner en funcionamiento procesos de autogobierno y autocreencias que faciliten la transformación de las habilidades mentales en habilidades de desempeño académico.

Cabero (2013) concreta algunas de las estrategias de aprendizaje que evidencian autonomía y autorregulación a la vez que sitúa a la persona en el centro del aprendizaje:

- a. Identificación de metas y objetivos, para lo que es esencial tomar decisiones y articular propuestas de acción.
- b. Autoevaluación para asegurarse de que realmente ha aprendido, lo que implica revisar de forma consciente su propio proceso de formación, también son fundamentales las habilidades para la metacognición y la motivación intrínseca.
- c. Establecimiento de medidas correctivas para alcanzar las metas de aprendizaje mediante otras opciones estratégicas si fuera necesario. Competencias relacionadas con la iniciativa y la planificación estratégica son claves para el desarrollo de la acción en este sentido.

Repetto (2009a) considera que el punto de partida para un aprendizaje autorregulado es ser consciente de la propia identidad. Se trata de autopercepción, en definitiva, de tomar conciencia de los conocimientos y habilidades de los que se dispone, por ello, la autora

expone que para potenciar la metacognición se han de potenciar tres áreas: el autocontrol, la auto-monotorización y la autoevaluación del proceso. Jeanne Ellis Ormrod (2005) presenta de manera detallada una aproximación a las características del aprendiz autorregulado.

- a. Identifican el resultado deseado de la actividad del aprendizaje.
- b. Planifican cómo aprovechar mejor el tiempo.
- c. Mantienen la motivación intrínseca para completar las tareas de aprendizaje.
- d. Maximizan la atención en la tarea de aprendizaje.
- e. Seleccionan y utilizan formas apropiadas de procesar el material a aprender.
- f. Comprueban periódicamente si se están alcanzado los objetivos propuestos.
- g. Evalúan el resultado final de los propios esfuerzos.
- h. Determinan si las estrategias de aprendizaje han tenido éxito y han sido eficaces.

2.3 De las competencias

El enfoque de las competencias adquiere sentido e interés en un contexto sociocultural que reconoce el aprendizaje a lo largo de la vida; máxima esta, a la que debe responder tanto la organización social y educativa como los ciudadanos y las ciudadanas. La contribución de este enfoque al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, se concreta entre otros aspectos en:

- Identificar y describir las actividades de trabajo (competencia profesional), los niveles requeridos de calidad, así como la eficacia y la responsabilidad en el desempeño laboral (Echeverría, 2008).
- Actuar como referente en la selección del currículum, en el diseño de la enseñanza y de los entornos de aprendizaje (Rué, 2009).

Miranda y Medina (2014) realizan una aproximación a la conceptualización de competencias a través de la identificación de las características que parecen más relevantes y que se supone están presentes en el concepto de competencia. Éstas se concretan en las siguientes:

- a. Se dice que una persona es competente cuando, para resolver una tarea en un contexto determinado, moviliza todos sus recursos: conocimientos, técnicas, experiencia, actitudes, etc. (*Globalidad*).
- b. Las competencias se adquieren y se manifiestan en determinados contextos o entornos que interactúan con las personas (*Contextualización*).

- c. Las competencias se manifiestan en la práctica, en el desempeño de tareas. En el mundo laboral las competencias se manifiestan en el desempeño profesional (*Aplicación*).
- d. El desempeño de las competencias laborales está asociado a determinados criterios de realización y buen hacer profesional (*Calidad*).
- e. Las competencias se han adquirido porque a lo largo de un determinado proceso (de formación y/o de trabajo) se han integrado conocimientos, procedimientos y actitudes en torno a las funciones y tareas asociadas a un determinado perfil profesional (*Multidimensionalidad*).
- f. Toda competencia supone procesar una determinada información (*Procesamiento de la información*).
- g. La competencia lleva consigo resolver problemas asociados a un ámbito de desempeño y toma de decisiones (*Resolución de problemas*).
- h. Las competencias son transferibles, es decir, se pueden aplicar en contextos diferentes, ante situaciones imprevistas y ante nuevos escenarios (*Transferibilidad*).

A partir de tales características, los autores afirman que una persona es competente profesionalmente en la medida en que moviliza todos los recursos aprendidos para realizar las tareas o actividades propias de una profesión (cualificación) o puesto de trabajo, de acuerdo con las exigencias de la producción y del empleo.

Otro de los temas de debate relacionados con el concepto de competencia es el que se refiere a su clasificación. Bunk (1994) distingue cuatro clases de competencia: técnicas, metodológicas, sociales y participativas. Otra de las clasificaciones de mayor divulgación es la propuesta por Delors (1996), que confluye con los grandes objetivos de la educación del siglo XX: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir, Aprender a ser. La propuesta de Jover y otros (2005) es ampliamente compartida, estos distinguen tres clases de competencias:

- *Competencias básicas*. Son mínimas y necesarias para el desempeño personal y profesional. Ejemplos: saber leer y escribir, expresión y comprensión oral.
- *Competencias genéricas*. Son comunes y transversales a cualquier desempeño personal y profesional. Ejemplos: valorar la calidad y el trabajo bien hecho, responder adecuadamente a las necesidades de los clientes, conocimiento del negocio.

- *Competencias laborales.* Son específicas para desempeñar una función productiva de acuerdo con los estándares de calidad del sector.

Echeverría (2008) define la competencia de acción profesional como el “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que una persona posee y pone en práctica para: Afrontar eficazmente las funciones y tareas que demanda una profesión, con el nivel y calidad requeridas y resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa e influir positivamente en su entorno socio-laboral y en la organización del trabajo” (Echeverría, 2008, p.86). En esta definición se describen los tres niveles de funcionamiento humano, a saber, cognitivo, psicomotriz y afectivo que se reflejan en la capacidad que tienen las personas para aplicar conocimiento (niveles cognitivo y psicomotriz) así como a la intención de actuar y hacerlo responsablemente (nivel afectivo). Por ello, el autor distingue entre competencias técnica, metodológica, participativa y personal (tabla 2.5)

Tabla 2.5:

Competencias de acción profesional

<i>Competencia técnica</i>
Saber Conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional, que permite dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral
<i>Competencia metodológica</i>
Saber hacer Aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas
<i>Competencia participativa</i>
Saber estar Atender a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo
<i>Competencia personal</i>
Saber ser Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones

Nota: Adaptado de B. Echeverría (2008, p 87)

Además, Echeverría (2008) añade un nuevo ingrediente y habla la competencia como acción en el ámbito profesional, entendida como la construcción social de la utilidad económica de las competencias no sólo centradas en competencias técnicas necesarias para el desempeño profesional, sino de competencias sociales que abarcan actitudes y comportamientos (Echeverría, 2008). Ejemplo de esto es el papel de la competencia cuando orienta: a la empleabilidad, al buscar la sintonía con el mercado de trabajo; a la ocupabilidad, al realizar el desempeño laboral de forma óptima; o al reconocimiento, al visibilizar y respaldar oficialmente el dominio que se tiene sobre la actividad.

En cierta medida se puede decir que en el contexto socioeconómico actual trabaja en favor de ser competentes no es una opción, es una obligación de cualquier ciudadano a lo largo de su vida. En esto juega un papel clave personalizar los aprendizajes, deslocalizar los contextos de aprendizaje y potenciar personas autónomas con capacidad de tomar la iniciativa en su desarrollo.

3. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO DISEÑO PERSONAL DE LA VIDA

Las TIC impactan, según Sánchez García y Álvarez González (2012), en la vida diaria de las personas, en la organización del trabajo e, incluso, en la constitución de los perfiles profesionales.

El telón de fondo que está condicionando su desarrollo [el de la orientación profesional] viene marcado por los rápidos cambios del marco socioeconómico global y por la denominada sociedad de la información y del conocimiento. Interesan especialmente a la orientación sus consecuencias en los mercados laborales (paro, flexibilidad, precariedad, baja calidad del empleo, migraciones laborales, condiciones de trabajo) y en la vida laboral de las personas (afrontar incertidumbres, períodos de desempleo, multiplicidad de transiciones, formaciones permanentes, exigencias de mayores competencias y cualificación profesional, dificultades para conciliar la vida profesional y personal, etc.) (p.23).

María Luisa Rodríguez (1998) coincide con estos autores en que el impacto de "los cambios tecnológicos y económicos y otros factores pueden producir ciertas crisis en el trabajo y de ahí que se precisen también atenciones especiales y reorientaciones profesionales a cualquier edad" (p.112).

Las personas en este contexto complejo precisan, como nunca antes se había dado, de la capacidad para orientarse, a la vez que necesitan de instrumentos válidos y útiles para procurar su desarrollo personal, social y laboral.

Por ello la autogestión del desarrollo sociolaboral o, dicho con otras palabras, de la capacidad para orientarse es para Romero Rodríguez (2004) una de las razones principales que justifica que uno de los objetos de atención de la orientación profesional sea "facilitar el aprendizaje del proceso de toma de decisiones conscientes y motivadas y de construcción de proyectos de acción coherentes con dicha decisión" (p.337)

La realidad es que en las últimas décadas la orientación profesional desde el enfoque del desarrollo de la carrera ha experimentado cambios, que se han dado de manera paulatina y constante.

Figueras (2015) identifica la evolución de la orientación profesional desde el enfoque del desarrollo de la carrera (ver tabla 2.6) en relación a los principios en los que se sustenta la orientación. Se observa cómo la reconceptualización de la orientación responde a las exigencias o demandas que cualquier persona necesita para entender su entorno sociolaboral de referencia, reconocer su potencial personal e identificar en dónde pueden estar las oportunidades y, en consecuencia con esto, diseñar proyectos de acción coherentes.

Tabla 2.6

Principios diferenciadores del desarrollo de la carrera tradicional y actual

CRITERIO	PRINCIPIOS DEL DESARROLLO DE LA CARRERA TRADICIONAL	PRINCIPIOS DEL DESARROLLO DE LA CARRERA EN LA ACTUALIDAD
Proceso	Lineal	Dinámico, no lineal
Trayectorias	Patrones normativos según edad	Múltiples
Desarrollo	Unilineal, uniformidad	Multicausal y multidireccional
Relevancia	Toma de decisión y Etapa de exploración en la adolescencia-primera juventud	Autogestión de la carrera o diseño de la vida.
Metas	Desarrolladas en la etapa adulta	A lo largo de la vida en interacción con el entorno
Intereses	Estables	Variables a lo largo de la vida
Roles	Correspondencia de áreas vitales en edad cronológica	Interconexión de roles vitales
Constructo	Madurez vocacional en la edad adulta	Adaptabilidad (Nuevos constructos)
Clave		
Transiciones	Puntuales	Frecuentes y múltiples

Nota: Adaptado de Pilar Figuera (2015, p. 6)

Teniendo en consideración el contraste propuesto por Figuera, se definen algunas de las premisas básicas que deben marcar el desarrollo de la orientación profesional de cara al milenio:

1. *Integral y holística* que incorpore la dimensión laboral y personal. La interconexión de los roles vitales es cada vez más usual en un contexto socioeconómico en el que se desdibuja la separación entre trabajo y formación. De hecho se insiste en la necesidad de que la formación se acerque al entorno laboral con el fin de reconocer las demandas que tiene y dar una respuesta más ajustada que permita la actualización constante de las competencias. Todo ello, en una sociedad en la que se ha dado un incremento de ocupaciones y perfiles profesionales, de la movilidad laboral, de la competitividad entre empresas y trabajadores. De ahí que “la orientación debe ver el desarrollo desde una perspectiva holística y la planificación debe ser no sólo de la profesión, sino de la vida” (Figuera, 2015, p. 5).

2. *A lo largo de la vida*. El objetivo de la orientación es apoyar a las personas a seguir un itinerario de vida con sentido (Krumboltz, 2008 en Romero Rodríguez y otros, 2014). Es necesario reseñar que no se trata de una tarea sencilla ya que el desarrollo de itinerarios coherentes se vuelven complejos pues deben responder a los continuos cambios sociales (Nogueira, 2012). Loiodice (2012) coincide con la Comisión Europea (2000) en que la orientación a lo largo de la vida debe ser un “servicio permanente, accesible para todos, sin diferencia alguna entre orientación escolar, profesional y personal” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000 en Loiodice, 2012, p. 6). Romero Rodríguez (1999) indica que afrontar los procesos de orientación desde el enfoque del ciclo vital requiere sistematizar la intervención orientadora que, en cierta medida sitúa a los profesionales en la necesidad de definir la intervención para la orientación del desarrollo de la carrera en términos de “objetivos, contenidos y metodologías diversificadas en función del momento del desarrollo de la carrera en el que se encuentre la persona a la que vaya dirigida la intervención y las circunstancias que le rodean”(p. 44). El planteamiento que hace esta autora se justifica, aún más, si se tiene en consideración la diversidad de población a la que atiende la orientación, así como a las exigencias en la que el desarrollo de la carrera sitúa a cada uno.

3. *Promotora de la auto-orientación*. El sentido actual de la orientación se sostiene en el desarrollo de competencias que permitan a la persona proyectar su vida. Es clave, favorecer que las personas reconozcan y se hagan con recursos o herramientas que les faciliten identificar las oportunidades de desarrollo de la carrera, activarse y responsabilizarse de su desarrollo a la vez que identifican la viabilidad de su proyecto personal. En este sentido Romero Rodríguez (2013) insiste en que “ya no es suficiente un paradigma de la orientación de guiar, preparar, si no es complementado por uno nuevo dirigido a dar respuestas a la necesidad de que la persona se construya y diseñe su propia trayectoria vital, su propia carrera”. (p. 125). Es, por tanto, un proceso de empoderamiento para colocar en el centro a la propia persona, como referente del diseño de la vida, pero también como agente responsable y comprometida con el mismo:

La orientación en la edad adulta no es un simple soporte a la elección (antes estaba bien localizada y no podía ser cambiada) sino una verdadera

actividad de empowerment, término que describe el proceso “a través del cual” los resultados se pueden lograr si a las personas se les ofrecen los instrumentos para tener éxito, para ejercer su capacidad de acción en una situación y, al final, modificarla por interés. Es decir, si un sujeto está “empowered”, aumenta sus posibilidades de incrementar la capacidad de acción positiva en su contexto y de elegir mejor. Es una estrategia que, valorando los recursos que un sujeto ya posee, los amplía aumentando en mucho la capacidad personal de autodeterminación, de amplificación de las habilidades innovadoras y creativas “al servicio” de proyectos de cambio personal y colectivo (Loiodice, 2012, p.6)

4. *Incorpora en la intervención las identidades múltiples.* Este elemento se sostiene en las características del desarrollo de las personas adultas que se caracterizan por asumir papeles diferentes en función de las dimensiones social, personal y laboral. Disponer de una perspectiva global del desempeño de los roles permite a la persona hacerse con una imagen ajustada de sí misma, también facilita la toma de consciencia acerca de la interacción que tiene la toma de decisiones de un rol en otro. Es lógico pensar que este análisis de las identidades múltiples en el diseño del proyecto vital contribuye a que la persona se posicione de manera reflexiva y crítica en el diseño de su proyecto valorando el impacto de sus decisiones en las diferentes dimensiones de su desarrollo personal, social y laboral. En este sentido se pronuncia Figuera (2015) quien reconoce que es necesario en la intervención orientadora “ayudar a la persona a diseñar su carrera (como globalidad de roles) y a gestionar las interacciones sobre los diferentes roles vitales” (p. 6)

5. *Actúa desde la prevención, el desarrollo y la intervención social.* Frente a una visión reactiva de la orientación, aquella que actúa cuando se identifica el problema, se impone otra, la de la orientación que opera de manera proactiva, la que se anticipa a problemas futuros (Álvarez, 1994; Rodríguez y otros, 1993; Repetto, Rus y Puig, 1994; Martínez, 2002 en Parras y Madrigal, 2012). Esta nueva mirada conlleva trasladar el foco de atención de la orientación en la persona a que la orientación se ocupe de las condiciones en las que esta se desarrolla. Además se potencia desde ella una concepción educativa de la orientación profesional, especialmente por el principio de desarrollo (Rodríguez Espinar, 1993). Todo ello hace que el orientador

integre como parte de su trabajo la dimensión de educatividad de los contextos y la de educabilidad de las personas en favor del cambio social. Miranda (2003) concluye que actuar desde estos principios conlleva trabajar en esta dirección:

(i) que las acciones en orientación profesional deben tener carácter experiencial en el que la persona ponga a prueba sus posibilidades, valores, intereses, estilos de vida, etc.; (ii) que la orientación debe estar vinculada al desarrollo sociolaboral del sujeto en relación al momento que vive; (iii) que deben establecerse acciones de apertura hacia aquello que relacione a los y las estudiantes, trabajadores, desempleados, etc., con nuevas situaciones de la vida y del mundo productivo; (iv) que los profesionales deben ser conscientes de que los diferentes entornos de socialización pueden influir negativamente en la toma de decisiones personales (p.5)

Soledad Romero Rodríguez (2013b) considera que quien hoy comparta estas premisas participa de la necesidad de un nuevo paradigma, que:

amplíe la mirada y ayude a la persona a comprenderse y construirse en todas sus dimensiones (cognitiva, física, emocional, espiritual) e interacción y como parte de sistemas múltiples. En este paradigma, la persona es autora de su propia vida, crea y recrea la narración de su propia trayectoria vital comprendiéndose en el presente a partir del reconocimiento de sus raíces (las propias y las de su sistema familiar), proyectándose (despegando el vuelo) hacia su siguiente paso. Este proceso se desarrolla desde la toma de conciencia del lugar que ocupa en los diferentes sistemas a los que pertenece y ocupando, con ligereza, el que le corresponde (p. 126).

En esa línea se sitúan dos teorías que permite pensar en un nuevo paradigma, que contribuya en este contexto convulso a diseñar carreras exitosas. Por un lado, la teoría de la autoconstrucción promovida por Guichard (2006) quien aboga por la auto-orientación. Por otro lado, la teoría de la construcción de la carrera de Savickas (AIO SP, 2013). Con respecto a éste última, quizá la apuesta más conocida sea el diseño de vida entendido este como la construcción de la carrera en el siglo XXI (Savickas y otros, 2009). El pensamiento defendido desde esta perspectiva hunde sus raíces en la concepción posmoderna de la sociedad para intentar responder a situaciones propias de este tipo de sociedad a las que no atiende, lógicamente, la modernidad, tales como la incertidumbre ocupacional esbozando un nuevo marco de intervención de la orientación profesional

(Savickas, 2008). Sin embargo, ambas percepciones, incertidumbre y ansiedad, forman parte e inciden de manera clara en la capacidad de las personas para la autoconstrucción de la carrera y en la formación de la identidad de la persona.

El autor expone que en este nuevo marco de intervención de la orientación profesional es necesario un nuevo modelo de 'yo' para que las personas puedan afrontar su carrera y desarrollo de la identidad profesional. El siglo XXI precisa de que las personas afronten la conceptualización de:

- *El yo como identidad*, “término relacional que incluye el cómo nos vemos a nosotros mismos con los demás, y cómo los demás nos reconocen” (Savickas, 2008, p. 110). Una identidad narrada, situada, construida socialmente y conformada por la cultura. Atrás queda el yo como carácter centrado en la naturaleza (s. XIX) o el yo como persona con carácter pero, también, con personalidad (s.XX).
- *Los autoconceptos*, esta es una de las contribuciones más importantes de Savickas (1993) a esta nueva conceptualización de la orientación profesional, al entender que la orientación se desarrolla desde la perspectiva que define la realidad de cada persona y no desde lo objetivo. Así, Savickas considera que "los autoconceptos de las personas pueden ser alterados por nuevas experiencias u observaciones [...] sus intereses no son estáticos y el yo se reconstruye continuamente” (Savickas y otros, 2009 en Figuera, 2015, p.5). La personalización es una condición en el desarrollo de la orientación en las sociedades postmodernas que potencia la actitud o disposición de la persona para adaptarse a entornos socioeconómicos cambiantes que rompe con lo planificado, en definitiva con las tareas que previsiblemente contribuirían al desarrollo de su carrera.
- *La adaptabilidad* como proceso dinámico y creativo que permite a las personas hacerse con el control de sus vidas, lo que conlleva según Do Céu y Rodríguez (2010) preocupación por el futuro a la vez que curiosidad por explorar nuevos escenarios, una mayor confianza en el proceso de identificación de las aspiraciones personales y el incremento del control personal.

García Murias (2012) defiende que en este contexto la orientación profesional está ligada íntimamente a la formación y al empleo, en la consecución de una sociedad del

conocimiento más dinámica que permita a la ciudadanía actuar competentemente ante las nuevas y diversas condiciones socioeconómicas.

En contraposición a este planteamiento hay quienes sostienen que esto significa una involución consumista de la orientación profesional. Fernández Sierra (2006) explicita que en este contexto cultural la orientación ha cambiado su foco de atención de las personas a los mercados, también la intensidad con que estudia cada uno de ellos, por lo que la persona “ha pasado de ser un elemento de análisis y destino a convertirse en fuente de iluminación y aporte del sustento de sus finalidades y de su razón de ser" (p. 266).

En este contexto, Savickas y otros (2009) apuestan por el enfoque del diseño de la vida, que sitúa a las personas en el centro de la intervención orientadora quizá como nunca en la historia de la orientación profesional. Sea como fuere, lo que sí es evidente que en la actualidad, la orientación se visualiza como una respuesta estratégica que considera las condiciones existentes y que actúa a favor de la implicación de las personas en la transformación social pese a la dependencia económica, social, psicológica y cultural existente (Loiodice, 2012). Se necesita, por tanto, que la orientación profesional entienda que su contribución, fundamental, a la cohesión y desarrollo social pasa por:

ayudar a las personas, a lo largo de su vida, a gestionar su carrera, a desarrollar la capacidad de adaptación a los cambios, y a facilitar la *reflexividad*, es decir, la actitud y la capacidad para reflexionar sobre si misma facilitando así el sentido y el significado de sus historias vitales (Figuera, 2015, p.7)

CAPÍTULO 3

EL PLE EN EL APRENDIZAJE CON LA TECNOLOGÍA DIGITAL



功



Este capítulo define el entorno elearning producto de la relación entre los elementos aprendizaje y tecnología digital. En él se analiza el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE – Personal Learning Environment) así como su aportación al aprendizaje con el uso eficiente de la tecnología y su desarrollo en el contexto universitario.

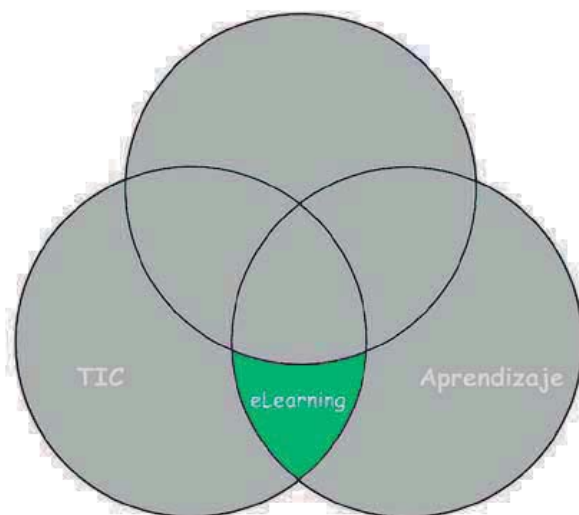


Figura 3.1 El entorno elearning, tecnología digital-aprendizaje en el sistema OPLE

1. LAS TIC Y EL APRENDIZAJE

La tecnología ha influido en la forma en la que aprenden las personas. La innovación en productos o servicios, relacionados directamente o no con el aprendizaje, son lo que permite el desarrollo del propio aprendizaje. La última innovación importante con respecto a la tecnología lo constituye las TIC. Por ello el interés por, entender la relación entre la tecnología digital y el aprendizaje, o por su evolución ya que permite posteriormente analizar esta relación en el contexto universitario así como su relación con el concepto de competencia.

1.1 El aprendizaje actual y su relación con la tecnología digital

A lo largo de la historia ha existido una estrecha relación entre tecnología y aprendizaje. De hecho, los modelos de enseñanza-aprendizaje se han visto influido por innovaciones tales como la invención de la imprenta, el libro, o el desarrollo del lápiz. Este proceso de

acumulación tecnológica ha contribuido a la diversificación de las formas de aprender e, incluso, de los modos de proceder de las mismas instituciones educativas.

Entre las últimas innovaciones tecnológicas destaca la digital o *elearning*¹. En este sentido, diferentes autores analizan las aportaciones y consecuencias que la tecnología digital ha tenido en el aprendizaje e, incluso, al propio proceso de enseñanza (ver tabla 3.1). En un esfuerzo por simplificar, estas aportaciones o consecuencias se pueden reducir en cuatro grandes grupos: las que se relacionan con el ámbito institucional, con la oferta formativa, con los contenidos de aprendizaje y con el modelo de aprendizaje

Tabla 3.1

Consecuencias de la tecnología digital al aprendizaje y a la enseñanza

(Marqués, 2000) ^a	(Echeverría, 2001)	(Área y Adell, 2009)
Importancia creciente de la educación informal	Exige nuevas destrezas.	Extiende y facilita el acceso a la formación de colectivos e individuos que no pueden acceder a una modalidad presencial
Nuevos contenidos curriculares	Posibilita nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las funcionalidades que ofrecen las TIC	Facilita la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje
Nuevas herramientas para la educación	Demanda un nuevo sistema educativo con unos sistemas de formación en el que se utilizarán exhaustivamente los instrumentos TIC.	Facilita la interacción entre profesor-alumno.
Aumento de la oferta de formación permanente <i>on line</i>	Precisa de educadores especializados en didáctica en redes.	Flexibilidad en los tiempos y espacios educativos
Necesidades de formación didáctico-tecnológica de los docentes	Contribuye a la universalidad de la educación	Acceso a multiplicidad de fuentes y datos diferentes de los ofrecidos por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar Da lugar al Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales de docentes y estudiantes

Nota: Adaptado de M. A. Nogueira (2012^a); B. Echeverría (2001); y M. Área y J. Adell (2009)

- *Con respecto a las instituciones educativas.* La universalidad de la educación y la necesidad de nuevos sistemas que den cabida a la formación exclusiva con TIC

¹ Entendido como la relación entre el aprendizaje y la tecnología digital. El concepto no sólo se refiere a la formación a distancia (Seoane, García, Bosom, Fernández Recio, y Hernández Tovar, 2006), sino de las posibilidades que ofrece las TIC para el aprendizaje.

- *Con respecto a la oferta.* El aumento de formación permanente online, a la vez que de la oferta para el aprendizaje informal
- *Con respecto a los contenidos.* La aparición de nuevas herramientas que precisan también de nuevas destrezas en el docente, se multiplican las fuentes y los datos así como la aparición de nuevos contenidos curriculares.
- *Con respecto al modelo de enseñanza o aprendizaje.* La flexibilización del aprendizaje tanto en el espacio como en el tiempo, extendiendo las posibilidades de acceso a la formación, e influyendo también en un modelo colaborativo e interactivo de enseñanza o de aprendizaje.

Parece obvio pensar que el desarrollo del elearning conlleva un cambio institucional que precisa, por ejemplo, de docentes competentes en lo digital o de un sistema educativo que facilite y extienda el acceso o las posibilidades de formación a la ciudadanía en general.

El uso de las tecnología digital en educación supone una ruptura con el modelo de aprendizaje tradicional, el propio de la sociedad industrial (ver tabla 3.2), que da lugar a la generación de un nuevo paradigma o modelo en educación (Watson, Watson, y Reigeluth, 2015)

Tabla 3.2

Diferencias entre el modelo tradicional y el modelo actual de aprendizaje

Modelo de Aprendizaje tradicional	Modelo aprendizaje actual
Estandarizado	Personalizado
Basado en el conocimiento	Basado en la competencia
El docente es la fuente del conocimiento	Múltiples fuentes del conocimiento
Conocimiento como proceso individual	Conocimiento como proceso social
Predominancia de la institución/presencial	En cualquier lugar y ubicación
Aprendizaje formal	Aprendizaje formal, informal y no formal

Nota: Elaboración propia.

Una de las principales características de este paradigma se asocia a la renovación de los modos de formación. Así junto a la modalidad presencial surgen otras como las modalidades semipresencial y distancia. Con estas nuevas modalidades se flexibiliza la relación tiempo-espacio en el que se lleva a cabo la formación; se multiplican las fuentes de información, se aumenta el tipo y cantidad de los contenidos y recursos de aprendizaje; se incrementa la interacción entre aprendices o entre éstos y docente, si existiera; se

diversifica la oferta, en definitiva, se aumenta la posibilidad de acceso a la formación permanente potenciando tanto el aprendizaje formal como el no formal.

En esta línea Watson, Watson, y Reigeluth (2015) constatan que la educación industrial basada en un modelo fabril de la escuela, estandarizada y con una relación lineal entre profesor-alumno, ha dado paso a un modelo informacional, “donde los estudiantes alcancen el dominio a través, de planes de aprendizaje personalizados, y [en los que] la tecnología será necesariamente un elemento crítico” (Watson et al., 2015, p. 332).

Los continuos avances tecnológicos motivados por el dinamismo de las TIC y de su relación con el aprendizaje han dado oportunidad de construir nuevos contextos y modelos de aprendizaje y formación. Esto ha sucedido cuando se ha pasado de sistemas analógicos a digitales (ver tabla 3.3) en el que los avances se han producido en tan poco tiempo que, es ahora, cuando el aprendizaje comienza a tener cierta preponderancia por encima del avance tecnológico, mejorando así el proceso de aprendizaje en la persona y provocando un importante impacto en todas las esferas de la vida.

Tabla 3.3

Etapas de la evolución de los modelos de aprendizaje y formación con las TIC

ETAPA	HITO TECNOLÓGICO	MODELO DE PRENDIZAJE Y FORMACIÓN
Primera antes de 1969	Teléfono y Televisión hasta el nacimiento de ARPANET como primera red.	Primeros modelos de formación basados en TIC de forma masiva.
Segunda 1969-1990	Desde el nacimiento de ARPANET hasta el desarrollo de la WEB	Prosigue el teléfono y la televisión pero comienzan los cursos en línea como el primero creado por la Universidad de Phoenix en 1976
Tercera 1990 – 2002	Desde el desarrollo WEB hasta las primeras iniciativas centradas en el aprendizaje	Creación de los primeros sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), el nacimiento de la primera escuela virtual en 1995 (CalCampus.com) y, en 1997 se crea la California Virtual University. Nace Moodle, uno de los gestores de contenidos para el aprendizaje más populares
Cuarta desde 2002	Desde el desarrollo de iniciativas centradas en el aprendizaje	En el 2002 los primeros cursos gratuitos online <i>Open Course Ware</i> creados por el MIT (Massachusetts Institute of Technology), así como el desarrollo de los MOOC (Masive Open Online Course) y los PLE (Personal Learning Environment).

Nota: Elaboración propia.

La asimilación de las TIC por las personas o las instituciones no se da de manera automática. La educación, tal y como ocurre en otros ámbitos educativos, siempre está un paso por detrás de los cambios sociales, en este caso de los cambios relacionados con la evolución tecnológica.

Uno de los aspectos que influye negativamente en dicha asimilación es la velocidad con la que se han dado, menos de treinta años, y con la que se siguen dando dichos cambios.

Sin embargo, en los últimos años acontece a una importante variación. Hasta el momento los avances tecnológicos han marcado las modificaciones que se han dado en el proceso de enseñanza- aprendizaje o en el aprendizaje; a partir de ahora la tecnología está al servicio de los intereses de la enseñanza y del aprendizaje tanto de las instituciones educativas como de las personas. Es decir, cualquier avance de la tecnología sigue impactando en el aprendizaje pero ahora se imponen los intereses y las necesidades de las personas e instituciones en la elección de la tecnología. Así, entre los elementos que se han de tener en consideración para seleccionar una u otra tecnología es importante fijarse en la comunicación que cada una de ellas establece.

La tabla 3.4 muestra los diferentes tipos de relación que se pueden dar entre el aprendizaje y la tecnología en función del modelo de comunicación que cada una de ellas facilita. La relación lineal, se transmite el conocimiento por lo que se establece una comunicación unidireccional, del emisor (docente) al receptor (discente) ya se da éste en un contexto presencial o virtual, sin interrelación entre ellas y de forma estandarizada.

La relación dialógica, permite que se comparta conocimiento y esto implica la interacción entre las personas. Esto es viable por la posibilidad de organizar la formación virtual a través de la estandarización de los recursos. Mientras que la relación integrada, se fundamenta en la participación como eje de la comunicación que, además, se ha de dar en espacios abiertos en los que sea posible construir socialmente conocimiento. Este tipo de relación requiere del uso de múltiples soportes tecnológicos en función del conocimiento que se requiera desarrollar.

Tabla 3.4

Tipos de relación entre tecnología digital y aprendizaje

RELACIÓN	RECURSOS TIC
Lineal	Modelos basados en: LMS (Learning Management System) VLE (Virtual Learning Environment) o EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje).
Dialógica	Modelos basados en: LCMS (Learning Content Management Systems) CMS (Content Manager System) eCollege, WebCT o Blackboard, WhiteBoard, Moodle, Sakai o Dokeos, etc.
Integrada	No se centra en una aplicación tecnológica, sino que integra diferentes servicios TIC. Son los MOOC (Massive Open Online Courses – <i>Cursos Masivos</i> Abiertos en Red) y los PLE (Personal Learning Environment – Entornos Personales de Aprendizaje)

Nota: Adaptado de C. Belloch (2013), y J. Cabero, y A. Vázquez-Martínez (2013)

El nacimiento y desarrollo de Internet es, por tanto, el hito que revoluciona las formas de relación existente entre tecnología digital y aprendizaje ya que la Red, en un principio, nace para publicar, como comunicación unidireccional, en el entorno ‘on’ aquello que sucedía en el entorno ‘off’ (comúnmente denominado Web 1.0). Posteriormente, se piensa en la red como espacio para participar, la vida ‘on’ y ‘off’ se entrelazan principalmente por el impacto que producen las redes sociales (denominándose también el desarrollo de la Web 2.0). Por último la red como un contexto en construcción, en el que las personas se propongan objetivos y utilicen aquellos recursos que consideren necesarios en su consecución llegando, incluso, a la automatización entre servicios o al desarrollo de la relación entre las cosas y las personas, o el actual interés surgido en torno al Big Data (Web 3.0 semántica y la entrada a la web 4.0 del ‘internet de las cosas’). Ciertos autores se refieren a este fenómeno como una revolución social de base tecnológica no solo desde la perspectiva tecnológica, que es evidente, sino de una revolución social (Domínguez Fernández, López Meneses y Álvarez Bonilla, 2011).

Es este el contexto en el que se desarrolla el actual proceso de aprendizaje enriquecido por las TIC (ver figura 3.1), en donde recobra sentido la persona y en el que la tecnología posibilita el incremento de conexiones, así como los procesos de personalización, del acceso ubicuo o de la utilización de un gran volumen y variedad de recursos de aprendizaje. Esta figura representa la relación de la tecnología digital con el aprendizaje, atendiendo a diferentes elementos. El aprendizaje elearning o blearning pone en relación las variables lugar y tiempo en el proceso de aprendizaje; el clearning (en la nube) en cómo se establece esa relación de aprendizaje; el mlearning hace referencia al espacio tecnológico, en cualquier dispositivo mientras que el ulearning se concreta en el espacio físico, en cualquier lugar; el plearning atiende a las características del contenido y, por último, el T-learning que reconoce al PLE, lo que aporta una visión global en el que es posible aprender independientemente del tiempo, del lugar, de dónde se desarrolla el aprendizaje o de las características del contenido o de los materiales.

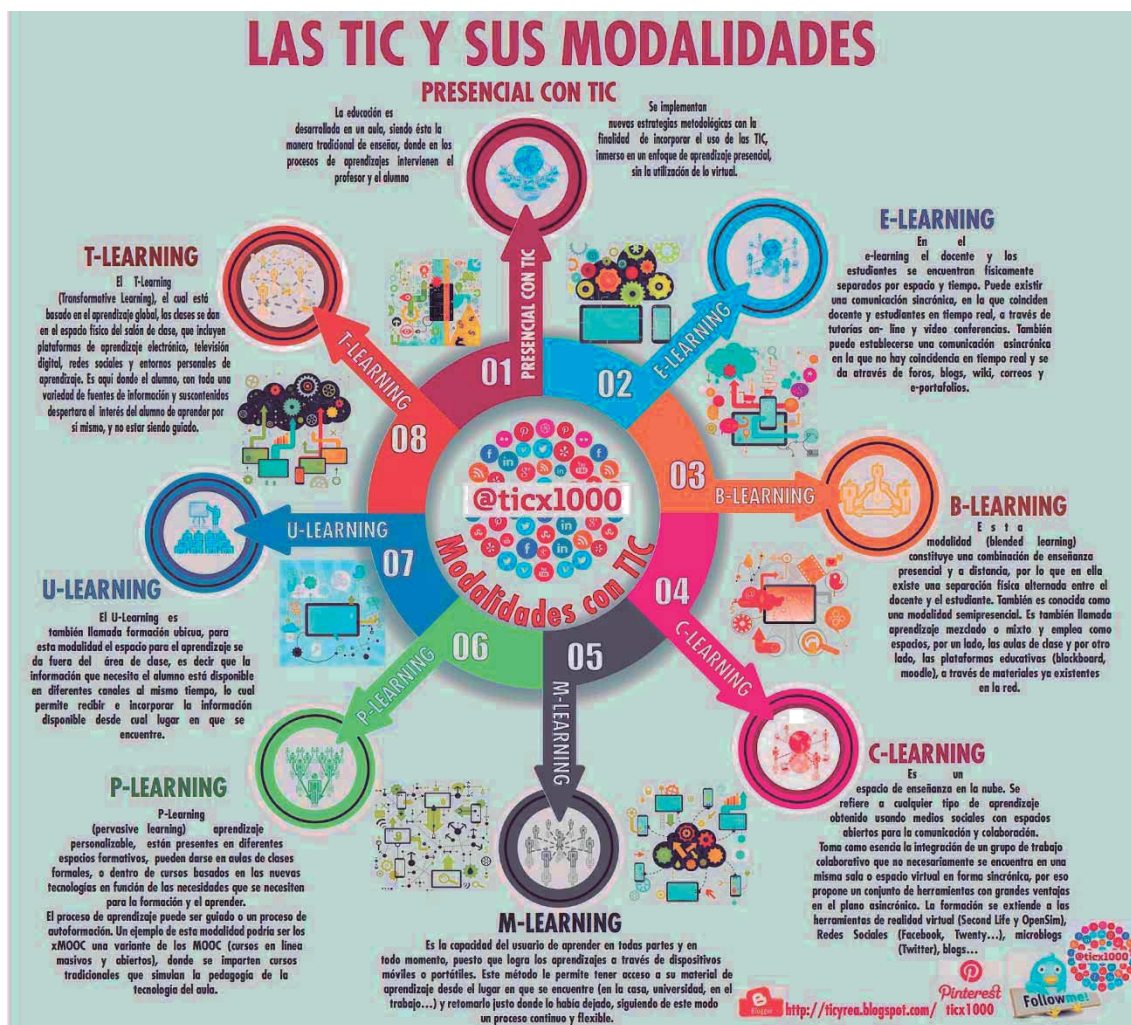


Figura 3.1 Las TIC y modalidades de aprendizaje (Ticyrea, 2015).

En un intento por dar sentido a la relación tecnología digital y aprendizaje, autores como Área (2003 en Enguita y Cruz, 2007), suelen distinguir tres niveles de uso de las TIC para el aprendizaje: un primer nivel, se da un uso puntual de los recursos electrónicos y se corresponde con la enseñanza presencial; un segundo nivel en el que se incrementa el uso de recursos que soportan parte de las tareas de aprendizaje y se relaciona con la enseñanza semipresencial y, un tercer nivel en el que el aprendizaje se desarrolla al completo a través de la red y se corresponde con la enseñanza virtual.

Tomar como referencia el binomio enseñanza-aprendizaje limita la potencialidad que tiene la relación entre TIC y aprendizaje para fortalecer un modelo de aprendizaje que propicie entornos personales de aprendizaje. Esto implica que los modelos de aprendizaje han de estar centrados en la persona para que esta, de forma autónoma, integre diferentes

fuentes de aprendizaje y modalidades de enseñanza, según sus necesidades y posibilidades. En este sentido, será la persona quien establezca los objetivos, los contenidos o los ambientes de aprendizaje a lo largo de su vida y haciendo un uso eficiente de la tecnología.

1.2 Las TIC en el contexto universitario

La UE ha desarrollado políticas para el fomento de las TIC en los ámbitos educativos, unido a iniciativas encaminadas a preservar la seguridad digital, a desarrollar el mercado electrónico, facilitar la cobertura de velocidad o a minimizar la brecha digital entre otros (ver tabla 3.5). El EEES avanza en dicho desarrollo en el marco de las competencias que son atribuidas a las instituciones universitarias.

Tabla 3.5

Iniciativas relevantes en la Unión Europea sobre las TIC y educación

AÑO	INICIATIVA	CONTENIDO
1999	Programa eEuropa	Importancia del acceso rápido a internet para investigadores y estudiantes
2000	Cumbre de Lisboa	Competencia básica en tecnología de la información se relaciona con la educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento, recomendando su inclusión en los sistemas de educación y formación.
2001	Comunicación ‘Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente’	Necesidad de potenciar pedagogías innovadoras con el uso de las TIC
2002	Programa de Trabajo ‘Educación y Formación 2010’	Criterio “promover la mejor utilización posible de las técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras basadas en las TIC”
2002	Plan eEuropa	Establece inversión en la educación universitaria para el fomento de las TIC
2003	Programa eLearning	Fomentar la alfabetización digital. Creación de campus virtuales europeos. Establecer hermanamientos electrónicos entre centros educativos. Realizar acciones transversales y de seguimiento del aprendizaje electrónico.
2005	Iniciativa i2010	Potenciar la sociedad de la información y los medios de comunicación para fomentar el conocimiento y la innovación para el crecimiento y la creación de empleo.
2006	Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente	Competencia digital, una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente

Nota: Adaptado de Comisión Europea (1999, 2001, 2002, 2005), Consejo Europeo (2000), Parlamento y Comisión Europea (2003), Parlamento y Consejo Europeo (2006) Unión Europea (2002).

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco (1998) valora la contribución de la educación superior al desarrollo social y económico sostenible

ecológicamente. Tal es la importancia de las TIC en este nivel educativo que la Unión Europea, un año después crea el programa e-Europa destinado, en gran medida, al impulso de la tecnología digital en el ámbito educativo. Diez años después, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco (2009) vuelve a insistir sobre el importante papel de la tecnología digital en educación superior para el desarrollo social y económico.

Las conferencias internacionales insisten en que las universidades deben integrar las TIC en todos los ámbitos de la institución, a la vez que deben promover en su alumnado la competencia digital. Las TIC son un instrumento estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la competencia digital que ha de contribuir al desarrollo personal, social y laboral

La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza (UNESCO, 1998, párr. 1)

En consonancia con estas orientaciones se observa que, cada vez más, la presencia de las TIC en la universidad es una realidad. El último informe Horizon realizado por Johnson, Adams, Estrada y Freeman (2015), destaca el aprendizaje personalizado, la movilidad y flexibilidad de los espacios de aprendizaje así como el uso de dispositivos propios (“Bring your Own Device” BYOD) entre las tendencias que a corto plazo se han de dar en el uso de las tecnologías digitales en educación superior. Estas tendencias vienen a constatar que la tecnología digital no sólo está incluida en los procesos de aprendizaje-enseñanza sino que constituye una realidad viva que sigue transformando los espacios institucionales universitarios.

En esta línea ya se pronuncia el Informe Universidad 2000, también conocido como Informe Bricol, en el que se observa que en España los estudiantes deben ser animados a la autoformación y que la tecnología digital puede ser clave en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje que contribuyan a tal fin. Como señala Gros (2000, en Ilabaca, 2003) el uso habitual de la tecnología digital en el aula no debe ser considerada como mero instrumento sino que, por el contrario, debe facilitar que el estudiante aprenda de otra manera, utilizando recursos de fácil acceso, que estén integrados en el funcionamiento habitual de la clase y que sean utilizados de forma diferente como se ha

hecho hasta el momento en los currículos de los grados, máster o doctorados. Ilabaca (2003), haciendo alusión a la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE), defiende que

Una efectiva integración de las TICs se logra cuando los alumnos son capaces de seleccionar herramientas tecnológicas para obtener información en forma actualizada, analizarla, sintetizarla y presentarla profesionalmente. (p. 54)

1.3 Las TIC y el concepto competencia en el aprendizaje

La Cumbre de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) recoge la importancia de las competencias digitales y su inclusión en los sistemas de educación y formación. Esta propuesta responde a la tendencia dominante en la que el aprendizaje se centra en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas orientadas al desempeño de tareas asociadas al desarrollo personal, profesional y social.

El Parlamento y Consejo de la Unión Europea (2006) establece ocho competencias, las denomina competencias básicas, que están en la base del aprendizaje a lo largo de la vida y las entiende "necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento" (p.13). Una de estas competencias es la competencia digital, entendida como

el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Parlamento y Consejo Europeo, 2006, p.16)

La Dirección General de Telecomunicaciones (1996) utiliza el concepto de tele-educación para referirse a los "proceso de formación a distancia (reglada o no reglada), que basado en el uso de las tecnologías de la información y las telemáticas posibilitan el desarrollo de aprendizajes interactivos, flexibles y accesibles a cualquier posible receptor" (Baelo, 2009, p.88).

El informe Bricall (2000) recoge que prácticamente todas las universidades han implantado la tecnología digital tanto para la gestión, como para la formación y la

investigación. La aparición de los campus virtuales o plataformas de teleformación fueron un hito en la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, ya sea para el apoyo de la enseñanza presencial (bLearning) o como sistema de teleformación (eLearning). Además, es en este momento cuando se crean las primeras instituciones universitarias con presencia exclusiva en internet.

Los cursos masivos abiertos y gratuitos (MOOC) en los que algunas universidades y docentes están implicados son la avanzadilla que marca el progreso de las TIC en estas instituciones. También forman parte de este frente el desarrollo de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), que de igual modo comienzan a desarrollarse en el entorno universitario (Dabbagh, y Kitsantas, 2012; Marín, Lizana, y Salinas, 2014; Ruiz-Palmero, Sánchez, y Gómez, 2013)

2. LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)

El uso de las TIC ha potenciado o modificado las capacidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje y han hecho que las personas desarrollen nuevas capacidades (Salomon, Perkins y Globerson, 1992 en Rodríguez, Galván, y Martínez, 2013). Sin embargo, el incremento de información en la Red así como el crecimiento de las aplicaciones y servicios de la Web, más que ayudar pueden convertirse en un impedimento para el desarrollo personal, profesional y social de las personas. La brecha digital relacionada con el acceso y el uso de la tecnología digital podría ampliarse por la necesidad de hacer un uso eficiente de las TIC. De ahí que, aunque si bien es importante tener acceso y saber usar las TIC, no tiene menor interés que dicha utilización beneficie a la persona a través de un uso eficiente. Es ahí donde los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) tienen sentido. El PLE aboga porque las personas hagan un uso eficiente de la tecnología orientado al aprendizaje.

Los entornos personales de aprendizaje son la confluencia entre cómo aprenden las personas y de qué forma utilizan las TIC las personas, dando respuesta a las bases de la educación actual: centrado en la persona, aprendizaje autorregulado, orientado a las competencias y con la posibilidad de aprender en contextos no formales e informales:

- *El aprendizaje centrado en la persona.* El enfoque activo del aprendiz, tendencia en el entorno socioeducativo actual, precisa de la participación crítica y creativa

de la persona frente al enfoque pasivo que la considera receptora y recipiente de conocimientos. El uso de la tecnología digital en el proceso de aprendizaje sitúa a la persona en el centro del mismo, posibilitando así la participación activa en la creación y gestión de su aprendizaje. Los modelos industriales del aprendizaje hacen del aprendiz receptor de conocimientos, por lo que no dan respuesta a esta nueva necesidad social (Watson y otros., 2015).

- *Los sistemas de responsabilidad conjunta en la formación.* Los entornos de aprendizaje tradicionales se desarrollan en espacios más o menos controlados, donde los entornos centrados en el docente son una muestra de ello. Es él quien controla el proceso que es único y estandarizado. También existen espacios más o menos abiertos, donde aprende compartiendo objetivos, responsabilidades y tareas. Estos entornos nace de dos formas diferentes de entender el conocimiento: el primero, de carácter lineal y básico y el segundo, de carácter competencial, creativo, personalizado y colaborativo. En la actualidad se precisa de sistemas abiertos, de responsabilidad conjunta, para el aprendizaje (Álvarez y López, 2013), lo que conlleva entender el aprendizaje como un acto de construcción de significados a través de la colaboración y la participación desde entornos abiertos. La tecnología digital ofrece un gran potencial para contribuir a tal fin.
- *La sobresaturación de información.* Ninguna otra sociedad, ni entornos académicos, ha estado expuesta a tanta cantidad de información como ocurre ahora, llegando, incluso, a que tal sobresaturación dificulte las posibilidades de gestionarla. Bauman y Nuñez (2007) consideran que es necesario anticiparse y preparar a las personas para que no se vean desbordadas por el propio proceso de adquisición de conocimientos y competencias.
- *La flexibilidad del aprendizaje.* El término “abierto” en educación, enseñanza o aprendizaje, se equipara al de “flexible”, fundamentalmente por las realidades a las que la tecnología digital ha dado lugar, es decir, una educación a través de la red, en un entorno virtual o a distancia, Salinas (2013) afirma que "la importancia del aprendizaje abierto es precisamente que flexibiliza algunos de los determinantes del aprendizaje" (p. 56).
- Dicha tecnología ha posibilitado flexibilizar el modelo de enseñanza-aprendizaje en la medida que ha incrementado las fuentes de información, diversificado los

recursos didácticos o el desarrollo de procesos asíncronos. Todo ello establece algunas de las condiciones necesarias para que, además, la persona tome las riendas de su desarrollo sociopersonal y laboral pudiendo decidir sobre qué aprender y cómo hacerlo.

- *La colaboración y cooperación en el aprendizaje.* La tecnología digital amplía las formas y posibilidades de la comunicación interpersonal de manera que la cooperación y colaboración se incorporan a los procesos de aprendizaje, facilitando la creación social de conocimiento en la medida que se potencian las posibilidades de comunicación. La red social y los servicios de la web 2.0 han permitido que estos avances estén presentes en el aprendizaje actual (Mordycgiwucz, 2008, en Álvarez y López, 2013; Domínguez Fernández, López Meneses y Álvarez Bonilla, 2011). El PLE basa su eficacia precisamente en la capacidad de poder entablar relación con otros para la conformación del conocimiento.
- *Incremento del acceso al aprendizaje.* Autores como Echeverría (2001) o Cardona, Chiner, y Giner (2013) ponen de relieve que internet y las redes sociales han facilitado el acceso a la educación del conjunto de la población contribuyendo a potenciar que la educación sea un derecho universal. Además, las TIC respetan y contribuyen a aprender con autonomía, independencia y de forma personalizada ya que cada persona dispone de diferentes estilos de aprendizaje. Para Thoms y Eryilmaz (2014) sería una injusticia encajar a todos los estudiantes en un único modelo.

2.1 El PLE: concepto, características y estructura

La idea de PLE como un entorno de aprendizaje centrado en el alumno nace en el marco del proyecto NIMLE (Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment, 2001) financiado por el JISC (Joint Information Systems Committee de la Gran Bretaña). Hasta ese momento, los entornos que se conocían se centran en la institución.

En 2004, con motivo de este proyecto, se conceptualiza el PLE desde una perspectiva meramente técnica, como si de un software se tratara, se fundamenta en el interés de generar la mejor herramienta PLE (Castañeda y Adell, 2013). Ahora bien, la realidad es que no existe unanimidad al respecto a tenor de la diversidad de definiciones de PLE que se indican en la tabla 3.6. Principalmente por lo complejo que es identificar sus dimensiones (Adell y Castañeda, 2013). Del estudio de estas definiciones y de sus dimensiones se derivan cuatro

categorías en las que se pueden clasificar la multiplicidad de definiciones sobre el PLE, estas son la personal, la tecnológica, la pedagógica y, por último, la tecnológica-pedagógica o mixta.

Tabla 3.6

Categorización de las definiciones de Entorno Personal de Aprendizaje

CATEGORÍA	AUTOR	DEFINICIÓN
Personal	Lubensky, R. 18 de diciembre de 2006	"Habilidad que tiene un individuo de acceder, agregar, configurar y manipular objetos digitales de sus experiencias de aprendizaje" (párr. 3)
Tecnológica	Anderson, T. (9 de enero de 2006)	"Una interfaz única en el propio entorno digital" (párr. 3)
Mixta	Van Harmelen, M. (2006)	"Sistema de elearning de un único usuario que proporciona acceso a una variedad de recursos de aprendizaje" (p. 815)
Pedagógica	Mott, J. (3 de marzo de 2010)	"Manifestación educativa de la web de piezas pequeñas vagamente unidas, en un mundo de la conexión pura, libre de las restricciones arbitrarias de la materia, la distancia y el tiempo" (párr. 6)
Pedagógica	Chatti, M.A. (2 de marzo de 2010)	"No es sólo un espacio personal, que pertenece y es controlado por el alumno, es también un paisaje social que ofrece medios para conectarse con otros espacios personales con el fin de aprovechar el conocimiento abierto y emergente de la ecología del conocimiento" (párr. 7)
Pedagógica	Kraus, L (14 de junio de 2007)	"Ecosistema de recursos educativos conectados facilitados por un (gran) conjunto de herramientas y alimentados por las oportunidades de colaboración que faciliten el consumo de contenidos" (párr. 4)
Mixta	Siemens, G. (15 de abril de 2007)	"Colección de herramientas, reunido bajo la noción conceptual de apertura, interoperabilidad y control del aprendiz" (párr. 2)
Red de conocimiento	Shepherd, C. (17 de abril de 2007)	"Red de conocimiento que incluye mis favoritos del navegador, mis feeds RSS, mis documentos electrónicos y así sucesivamente. Pero también es no-digital y no capturado fácilmente en mi navegador. Incluye mi esposa, amigos y compañeros de trabajo, mi entrenador de tenis, mis libros, revistas y periódicos, la televisión veo, las películas que veo, los programas de radio que escucho" (párr. 4)
Pedagógica	Attwell, G. (9 de noviembre de 2007).	"El enfoque PLE se basa en una visión centrado en el aprendizaje del alumno y difiere fundamentalmente de la alternativa Learning Management Systems o Entornos Virtuales de Aprendizaje en que éstos se basan en una visión institucional o en un curso centrado en el aprendizaje" (párr. 3)
Personal	Wilson et al. (2007)	"Combinación de dispositivos existentes [...], aplicaciones [...] y los servicios [...] dentro de lo que puede ser considerado como la práctica de aprendizaje personal mediante la tecnología" (p.35)

Nota: Adaptado de "Definitions of Personal Learning Environment (PLE)" de I. Buchem 2010. Presentación en PLE Conference celebrada en Barcelona. 8-9 de Julio.

La concepción que defienden Adell y Castañeda (2013) concuerda con una perspectiva operativa que se caracteriza por estar entre las más aceptadas y compartidas en la literatura de los últimos años "el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (p.29). También coincide con una perspectiva comprensiva pues el PLE puede ser entendido

como un constructo que “ayuda a entender cómo aprendemos las personas usando eficientemente las tecnologías que tenemos a disposición” (p.15).

Atwell insiste en este posicionamiento al considerar que la discusión no es técnica, ya que las herramientas digitales no son lo único que definen a un PLE. El autor plantea que se trata de una cuestión más filosófica, ética y educativa, pues el PLE lo que proporciona es un espacio personal y personalizado que facilita el desarrollo de ideas o la posibilidad de compartir en un entorno de aprendizaje que conecta recursos y contextos (Atwell, 2007 en García Peñalvo, Conde, Alier, y Casany, 2011, p. 1225)

La personalización, característica implícita al concepto de PLE, reafirma el fundamento de que no existe un modelo único que dé estructura al PLE. Ésta queda condicionada por los intereses, necesidades y habilidades de la persona para aprender haciendo un uso eficiente de las TIC. También se podría aprender cómo se hace un uso eficiente de las TIC pero esto sería otra cuestión, sería objeto de atención de los intereses o necesidades de la persona.

A pesar de este hecho, Cabero (2013) indica que en los PLE se diferencian tres elementos básicos: herramientas y aplicaciones informáticas, recursos o fuentes de información y la red de contactos personales. Castañeda y Adell (2013) avanzan en la formalización de la estructura de los PLE e informan de que la interrelación de los recursos, fuentes y redes personales, crean tres tipos de espacios: de lectura, de reflexión y de relación. Ahora bien, no se da un único modelo de desarrollo de PLE, ni herramientas exclusivas para cada uno de los espacios del PLE, por tanto su estructura queda condicionada por las decisiones personales sobre el uso que se haga de la estrategia de aprendizaje:



Figura 3.2 Estructura de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE). Adaptado de J. Adell y L. Castañeda (2010)

En síntesis, respecto al tratamiento que se hace del PLE se distinguen dos enfoques que responden tanto a la práctica profesional como a la investigadora:

- a. *el enfoque tecnológico-instrumental* centra su atención en crear la mejor herramienta de PLE posible “conjunto de herramientas de aprendizaje, servicios y artefactos recogidos de diversos contextos y entornos para que sean utilizados por los estudiantes” (Cabero, 2013, p. 142). Algunos de los autores más representativos de este enfoque son Wilson (2005, 2007), Van Harmelen (2006, 2008), Vavuola y Sharples (2009) o Casquero y otros., (2008)
- b. *el enfoque pedagógico-educativo* se acerca al PLE para entender cómo se aprende con las tecnologías. Cabero (2013) lo conceptualiza como “sistemas que ayudan a los estudiantes y a los docentes a tomar el control de gestión y de su propio aprendizaje. Lo que incluye proporcionar apoyo para que fijen sus propias metas de aprendizaje; gestionar su aprendizaje; formalizar los contenidos y procesos; y comunicarse con los demás en el proceso de aprendizaje, así como lograr los objetivos de aprendizaje” (p.142). Algunos de los autores más representativos de este enfoque son Attwell (2007, 2010), Waters (2008), Downes (2010) o Adell y Castañeda (2010, 2013).

En cualquier caso, parece evidenciarse que existe una noción compartida de PLE atendiendo a sus características, hecho que ha dado lugar a la realización de un gran volumen de investigaciones (Gallego, y Chaves, 2014)

Uno de los aspectos fundamentales del PLE y, por el cual su existencia estaría en duda, es la Red Personal de Aprendizaje (PLN – Personal Learning Network) que se construye como el espacio de relación. Castañeda y Adell (2013) reconocen que en este espacio se utilizan "herramientas, los procesos mentales y actividades que me permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir con otros conocimientos –y dudas, así como las actitudes que propician y nutren ese intercambio." (p. 17).

Quizá sea este el elemento más importante del PLE porque evidencia cómo la interacción intencional con otros, contribuye a la construcción y reconstrucción de conocimiento de cada persona. En esta línea Torres Kompen y Costa (2013) especifican que el valor del PLN reside, entre otros aspectos, en considerar a “las personas como fuentes vivas de

conocimiento y experiencia (p. 86). En definitiva, no se puede hablar estrictamente de PLE si no existe espacio de relación y PLN.

Ahora bien, no todas las redes se comportan de la misma manera, en general, las Redes Personales de Aprendizaje se diferencian en función del tipo de participación y de relación que se dé con los otros miembros de la red. Las PLN se pueden ordenar en tres tipos (Adell y Castañeda, 2010, p.24), aquellas redes que se basan en objetos de información presentan un claro interés en aprender de dichos objetos; las redes que se sustentan en la difusión de información acerca de lo que hacemos y aprendemos, compartiendo recursos y experiencias y, las redes que permitan establecer relaciones y en las que el aprendizaje es fruto de la propia interacción comunicativa entre las personas. Lo importante, por tanto, del PLN es que da sentido al PLE y amplifica el nivel de relación con otros para el aprendizaje.

En la vida cotidiana todos y todas tenemos una red de personas con las cuales conformamos el aprendizaje. Utilizar la tecnología digital para comunicarnos con la red habitual potencia y amplía de forma exponencial la red de aprendizaje. Al respecto cabe mencionar que es común que los seguidores se incrementen cuando se incorpora Twitter a la PLN provocando la amplitud del PLE. Este mismo fenómeno también ocurre cuando se hace uso de otros objetos digitales como el blog, o cualquier recurso de red social (Cuadros, 2015).

2.2 Fases para la creación y desarrollo del PLE

No existe un modelo único acerca de cómo llegar a crear un entorno personal de aprendizaje, pero sí se dispone de indicaciones y recomendaciones útiles. Esta situación se puede llegar a justificar porque se trata de un recurso construido a partir de los intereses de la propia persona, lo que hace intransferible tanto el proceso seguido en la construcción del PLE como el proceso desarrollado en la construcción del conocimiento en este entorno.

Diferentes autores se han aproximado a la definición de fases en el desarrollo del PLE. Esto refleja la idea, cada vez más asentada, de que la creación del PLE es un acto intencional y del interés que tiene, crear orientaciones claras que contribuyan a que las personas desarrollen su PLE para controlar su aprendizaje.

En el tabla 3.7, se presentan algunas de las propuestas más significativas (Dabbagh y Kitsantas, 2012; Peña, 2013; Adell: 2014), se observa que en la identificación de las fases ha existido una evolución, se incorporan nuevas fases que intentan precisar o clarificar el proceso.

No cabe duda de que la creación de un PLE no es una actividad simple, Dabbagh y Kitsantas (2012) sostienen que

no todos los estudiantes poseen habilidades para la gestión del conocimiento y la autorregulación, que los llevan a utilizar eficazmente los medios sociales con el fin de personalizar un PLE para proporcionar la experiencia de aprendizaje que desean" (p. 7).

Tabla 3.7

Fases en la creación del Entorno Personal de Aprendizaje

FASE	N. Dabbagh y A. Kitsantas	I. Peña	J. Adell
Planteamiento Intencional Acceso a la información	Objetivos personales	Fase de entrada; captación del flujo de información	Descubrir y acceder a nueva información relevante
Gestión Colectiva de la información	Gestión y construcción del conocimiento individual al mediado socialmente	Fase de procesado o de presencia digital y conformación de la red personal de aprendizaje	Gestionar la información de forma colectiva e inteligente
Participación activa	Aprendizaje en red		Participar en la conversación en Internet.
Crear y compartir artefactos	Aprendizaje en red	Fase de salida: e-portafolio y repositorios personales, abiertos y distribuidos	Crear y compartir información
Uso del conocimiento			Aplicar el conocimiento

Nota: Adaptado de Dabbagh y Kitsantas (2012), Peña (2013) y Adell (en Educaland 2014)

Adell (en Educaland 2014) hace una propuesta más amplia, distinguiendo hasta cinco fases en la conformación del PLE. Esta propuesta resulta la más ajustada pues, responde a las preguntas que se realizan para operativizar la elaboración del PLE. Si bien es preciso resaltar de las otras propuestas: la intencionalidad descrita por Dabbagh y Kitsantas (2012) al describir los objetivos del aprendizaje que se proponen. Esto es fundamental para asumir como propio el proceso; la conformación de la Red Personal de Aprendizaje (PLN), descrita por Ismael Peña (2013), quien la explicita cuando resalta la construcción colectiva del conocimiento.

Por último destacar la aplicación práctica del conocimiento de Adell, y es que el PLE se conforma y utiliza por un interés práctico que es la aplicación de lo aprendido. El PLE tiene, en sí mismo, un valor utilitarista, una finalidad que acompaña o está presente desde las motivaciones e intenciones iniciales.

Consiste, por tanto, en ser eficientes en el uso de la tecnología digital en los procesos de aprendizaje donde se prima los intereses y necesidades de la persona, y se establece un enfoque o estrategia a través del PLE. En este proceso se pueden distinguir tipos de aplicaciones y servicios web que ayudan a su conformación como se recoge en la tabla 3.8.

Tabla 3.8

Tipos de aplicaciones y servicios web en la configuración del PLE

FASE	TIPO DE APLICACIONES Y SERVICIOS WEB
Acceso a la información	Correo Electrónico (Gmail, Hotmail, etc.), gestores de RSS (Feedly), Redes Sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn, Etc.),
Gestión Colectiva de la información	Marcadores sociales (De.li.cious, Diigo, etc.), curación de contenidos (scoop.it, paper.li, etc.)
Participación activa	Redes Sociales, Espacio colaborativos (foros, redes específicas) Eportafolio o blog (wordpress, blogspot, wix, etc), Manipulación de video (youtube, vimeo), Manipulación de audio (ivoox, podomatic), Presentaciones (Prezi, emaze), Primera página (netvibes), Gestión de imágenes (flickr)

Nota: Adaptado de Dabbagh y Kitsantas (2012), Peña (2013) y Adell (en Educaland 2014)

Si bien las aplicaciones o nombres comerciales constituyen la base tecnológica y varía a lo largo del tiempo (aparecen y desaparecen servicios y aplicaciones), lo estable es precisamente lo que se desea conseguir, por lo que el tipo de aplicaciones ofrece un posicionamiento más centrado en un interés relacionado con el aprendizaje que con la tecnología.

Como se afirmó anteriormente, la constitución del PLE precisa de un proceso de guía, que ayude a su elaboración, y de aprendizaje guiado o no, que permita su continua mejora y formación. En esta línea, Jordi Adell (Educaland.es, 2004) considera que es preciso tener en cuenta algunas consideraciones en la constitución del PLE como:

- Identifica qué haces en la red, que herramientas utilizas y categoriza estos recursos en función de las tareas que realizas (crear, leer, gestionar, etc.)
- Mejora la calidad de las fuentes de información
- Enriquece la red personal de contactos (para el aprendizaje)

- Dispón de un guía que te ayude en los primeros pasos
- Define y realiza el camino hacia una dirección concreta
- Ten en cuenta que en internet se recibe tanto como das

Al inicio de este apartado se recoge que tan solo se dispone de algunas indicaciones y recomendaciones útiles. Buena parte de estas recomendaciones se concretan en identificar fases de referencia en la construcción de un PLE y herramientas digitales que actúen como soporte al desarrollo de las diferentes fases. Ahora bien, después del análisis realizado se puede afirmar que la aportación del PLE a la construcción de conocimiento no depende del uso que se haga de unas u otras herramientas en unas u otras fases, sino "comprender las funcionalidades de las herramientas, repositorios, y servicios de red social que utilizan en sus PLE, y aprendan a hacer un uso eficiente de ellas para llevar a cabo sus actividades de aprendizaje" (Casquero, 2013, p.72).

Se trata en definitiva de identificar cómo las TIC mejoran el aprendizaje personal a través de un uso eficiente mediante un enfoque que organiza fuentes, herramientas y personas en lo que se ha denominado como entorno personal de aprendizaje (PLE). Conceptos como identidad digital, reputación o huella digital están íntimamente ligados a esta creación y desarrollo, al igual que tag, embedded, api, cloud, widget o gadget que posibilita la web.

Por último es de interés, con el objeto de no confundir el PLE con una tecnología como son los LMS se requiere precisar algunas de las diferencias clave existentes entre ellos.

El PLE es una estrategia de aprendizaje que permite a la persona trazar sus objetivos de aprendizaje, establecer el proceso por el cual gestiona contenidos y comunicarse con otras personas para poder alcanzarlos (Área y Adell, 2009; Gallego y Chaves, 2014). Esta conceptualización es opuesta a las posibilidades que dan los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) o los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) como plataformas o software puesto que limitan y no cubren todos los intereses, ni es receptivo a la diversidad de formas de aprender que tiene la persona.

De hecho, existen voces que consideran que los LMS en el ámbito universitario son aplicaciones "demasiado inflexibles y están recurriendo a la web para obtener herramientas que apoyen sus necesidades diarias de comunicación, productividad y colaboración" (Mott, 2010). La web 2.0, con las redes sociales, ha provocado un importante cambio en la forma en que las personas se informan, se relacionan e, incluso,

aprenden. Esto ha generado que los diseños de formación online basados en LMS hayan optado por integrar herramientas 2.0 (Marín y Llorente, 2013).

El PLE no es un LMS y, por tanto, no es una aplicación, ni un sistema de gestión del aprendizaje, no se puede hablar de él como una tecnología digital sino como un enfoque del aprendizaje en el que la persona o la comunidad utilizan las herramientas y los recursos que considere de valor e interés en el aprendizaje.

Los LMS o los EVA, previos al desarrollo de los PLE, han sido un instrumento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la última década. Tal ha sido su impronta en las instituciones educativas que, en la actualidad, no se puede concebir la Universidad sin la utilización de alguna de las plataformas existentes, ya sea para el desarrollo de la formación online o como campus de apoyo a la docencia y la gestión administrativa. Sin embargo, y con respecto al aprendizaje, constreñir la potencialidad de internet a dichas plataformas es reducir drásticamente las posibilidades que esta ofrece, especialmente en lo relacionado con la generación de procesos que promueven el aprendizaje autónomo y autorregulado.

Thoms y Eryilmaz, (2014) reconocen el valor añadido del PLE respecto a los LMS. Entre los beneficios que destacan los autores está el que los estudiantes logran niveles más altos y comunidades más fuertes de aprendizaje, mayores cuotas de interacción y, en general, niveles de satisfacción más elevados respecto a esta forma de proceder.

Los sistemas educativos o de formación han de asimilar este cambio de concepción educativa que supone incorporar el PLE en los procesos de formación. Esta situación implica una oportunidad única para que los sistemas educativos puedan poner el foco de atención en la persona que aprende y no en quien enseña, García Peñalvo et al. (2011) indican que el proceso del elearning fallará si no se tiene al estudiante como protagonista del mismo.

Si los LMS han contribuido a sacar la formación del aula, quizá la incorporación de las aplicaciones y herramientas 2.0 permitan avanzar en la flexibilización y personalización de los aprendizajes, uno de los grandes retos de los sistemas educativos en una sociedad que se caracteriza por el cambio. Esta es la razón por la cual “los sistemas e-learning vayan siendo sustituidos de forma tímida por una nueva concepción, el e-PLE, fruto de la suma del ya casi tradicional e-learning y de los nuevos entornos personales de aprendizaje (PLE)” (Marín y Llorente, 2013, p. 123)

Ahora bien, esta combinación no queda exenta de dificultad fundamentalmente por las limitaciones tecnológicas implícitas al carácter cerrado de los LMS por la dificultad que presentan para integrar la totalidad de los recursos existentes, no es posible un sistema abierto que permita a docentes y estudiantes incorporar los recursos que consideren necesarios para el aprendizaje. Además, a la limitación tecnológica se une la de autoridad del profesor, quien tiene la potestad de decidir su incorporación.

El PLE, sin embargo, permite integrar dichos recursos 2.0 en un proceso de aprendizaje abierto en los que los LMS pueden ser un recurso más del mismo. Son dos formas diferentes de entender la formación basada en la tecnología digital que conviven en la actualidad, y ambas ofrecen destacadas ventajas como la multiplicación de recursos de aprendizaje, la flexibilidad temporal y física, la comunicación sincrónica y asincrónica, la interacción, el trabajo cooperativo y/o colaborativo, etc. (Marín y Llorente 2013).

No cabe duda, que si el PLE permite que el estudiante tome el control de su aprendizaje y aproveche los medios comunicativos de la web, éste incorpore las herramientas de apoyo institucional de base en los LMS a su PLE. “Estamos viendo cómo se difuminan los límites entre la educación formal e informal y de los servicios de apoyo institucional y las herramientas libres. (Conole, 2013, p. 187). Por eso el PLE parece una solución a las limitaciones de los campus virtuales actuales, a través de contextos abiertos y distribuidos centrados en la persona (Casquero, 2013).

2.3 El PLE en el contexto universitario

Hablar del PLE en el contexto universitario no significa integrar las TIC en un proceso educativo formal. Supone algo más, pensar y reflexionar acerca de cómo el estudiante universitario aprende a interactuar en estos entornos digitales y de cómo estos aprendizajes le permiten ser autónomo para iniciarse en nuevos tópicos de interés. Adell y Castañeda (2010) avalan esta idea “las TIC son el entorno en el que se producen muchas de las interacciones y la comunicación que son la base del aprendizaje permanente de las personas. Es en este contexto donde tiene lugar y sentido los debates actuales sobre los Entornos Personales de Aprendizaje o PLEs” (p.22).

Existe un importante marco de estudios realizados en el contexto universitario y que dan fe de la importancia que va alcanzando en esta institución educativa. Algunos ejemplos,

como los de Dabbagh y Kitsantas (2012), Barroso, Cabero y Vázquez Martínez (2012) Franklin y van Harmelen (2007), Ruiz-Palmero, Sánchez Rodríguez, y Gómez García, (2013), Taraghi, Ebner y Schaffert (2009) y Wilson, et al. (2007), dan cuenta de su importancia desde la innovación en la organización del aprendizaje, desde el aumento del compromiso del estudiante o desde el incremento de los resultados y la motivación.

Attwell (2007) se plantea si el PLE sigue siendo el futuro del aprendizaje y, si este tiene futuro en las instituciones universitarias. Entre sus ventajas se identifica algunas como la posibilidad de diferenciar entre evaluación y aprendizaje. Se valoran los aprendizajes alcanzados indistintamente de dónde y de cómo hayan sido adquiridos y posibilita identificar las evidencias que den información del dominio sobre la competencia (en función del referente establecido).

Sin embargo, los procesos de evaluación en la formación desarrollada desde las instituciones educativas son la consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje. Primero se enseña y posteriormente se valora si se han conseguido las competencias. Otra ventaja es la posibilidad de interrelacionar diferentes espacios de aprendizaje. El estudiante crea y comparte conocimiento desde su PLE, incluyendo también el aprendizaje informal conectándolo con el formal y no formal. Además, permite tomar conciencia de este tipo de aprendizaje (informal o no formal) en relación con los demandados por el contexto institucional.

Otra ventaja es la posibilidad de diversificación de fuentes y recursos de información así como su gestión, permitiendo lo que se ha denominado la ubicuidad del aprendizaje. Pero, sin duda, la principal ventaja del PLE radica en que se crean nuevas oportunidades que permiten a las personas controlar su entorno de aprendizaje y poder ir más allá de lo que Attwell (2007) define como “jardines amurallados” de las instituciones educativas (en Llorente Cejudo, 2013, p. 63).

La tabla 3.9 que se presenta a continuación analiza cuáles son las posibilidades que aporta el PLE, para el desarrollo de aprendizajes adquiridos en contextos formales, no formales e informales a lo largo de la vida. Dicho análisis se ordena atendiendo a algunos de los criterios básicos en los que se organiza cualquier proceso de aprendizaje (tiempo, lugar, contenido, relaciones, organización y recursos).

Tabla 3.9

Tipos de aprendizajes y contribución del PLE según sus características

Criterio	Estructuras formales de aprendizaje-enseñanza	Aprendizaje no formal e informal	Contribución del PLE
Tiempo	Restringido y definido en el programa	El ritmo del desarrollo del programa (si existiera) puede establecerlo el aprendiz, el programa o ambos.	Accesible a la información y desarrollo del programa, cuando el aprendiz lo necesite.
Lugar	Barreras físicas y espaciales	Espacios visuales, basados en la web	Abierto a cualquier espacio físico o digital
Contenido	Programas y currículos establecidos oficialmente	Puede o no tener currículo definido oficialmente y que responde a intereses y necesidades del que aprende	Acceso a una gran diversidad de referencias que responda al tópico de interés con la única limitación de reconocer la validez de la fuente
Relaciones	Limitada a la interacción dentro del grupo donde el profesor es referente del proceso	Amplias en la interacción en el grupo, mentores y redes. Se aprende del profesor, de los compañeros, de los mentores y de las redes.	Extendidas. Red personal de aprendizaje, distribuida y personalizada donde la interacción está en-función de los intereses
Organización	Estructura jerárquica	Estructura horizontal y abierta	Organización en redes
Recursos	Están prefijados y en formato diversos	Selección, en su caso, de materiales y formatos de consulta.	Permiten acceder a una amplia e indeterminada variedad de recursos y formatos

Nota: Adaptado de “Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs” de R. Torres Kompen y C. Costa, 2013. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.

En definitiva, más allá de las ventajas mencionadas, se observa que una de las grandes barreras que existen en el contexto universitario para el aprendizaje de los PLE es el mismo alumnado. Estos no son capaces de identificar que la tecnología digital es una aliada en su desarrollo personal y, también, en su desarrollo profesional. Por tanto, el reto de las universidades está en convencer a los estudiantes de que avanzar en el desarrollo del PLE facilita su formación y tránsito a la vida adulta y activa. Y, a la misma institución para que tomen la iniciativa y utilicen el PLE como medio para identificar en el alumnado los intereses y el talento personal.

Educar sus intereses [de los estudiantes], valorar sus sentimientos, potenciar su imaginación, no perderles, no cansarles, ayudarles, enseñarles a pensar, a procesar, a interpretar y a compartir información provechosa para su formación; al igual que también hacernos asumir, familiarizarnos, prepararnos y aceptar que las herramientas web son elementos fundamentales en los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje (Sobrado, Nogueira y García Murias 2013, p. 497)

CAPÍTULO 4

PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL: ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE



功



Las directrices relacionadas con las políticas educativas y económicas requieren que la oferta de orientación en el contexto universitario posibilite el aprendizaje a lo largo de la vida. Es por ello que, a continuación, se analicen las condiciones para el desarrollo de la orientación en las instituciones universitarias, se identifiquen algunas de las exigencias que se les plantea y se estudie cuál es la aportación del proyecto profesional y vital a tales fines. De esta manera se responde al entorno definido como ADVP.

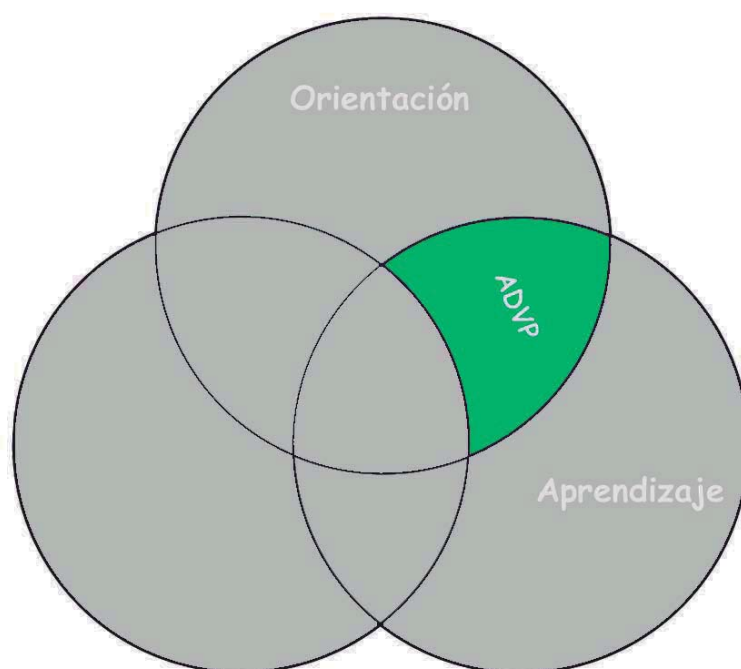


Figura 4.1 El entorno ADVP aprendizaje-orientación en el sistema OPLE

1. LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El papel de la orientación en las instituciones educativas se justifica desde el principio de orientación a lo largo de la vida, hecho que se ve reforzado a comienzos del siglo XXI por el pronunciamiento que hace la Unión Europea en el que destaca la relación entre orientación y aprendizaje desde esta misma perspectiva. Ejemplo de ello son las resoluciones publicadas por el Consejo de Europa, tales como las referidas a la educación permanente (2002), la orientación a lo largo de la vida (Consejo de Europa, 2004) o a la mejora de la orientación permanente en la educación y formación a lo

largo de la vida (Consejo de Europa, 2008). Un hito de interés, reflejo de la preocupación general de las instituciones pertenecientes a la Unión Europea por la orientación a lo largo de la vida, se da en 2007 con la creación de la Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida (ELPGCN).

También, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) defiende este planteamiento en el Informe sobre orientación profesional y políticas públicas¹ (OCDE, 2004)

En el contexto español, en los últimos 25 años, el desarrollo normativo de la Educación Superior Universitaria se ha hecho eco de las orientaciones emanadas de la Unión Europea. Quizá esto ocurra por su interés en contribuir en la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior o por la oportunidad de formar parte de él.

En este periodo se han aprobado y desarrollado tres leyes y otros tantos decretos que intentan ordenar y transformar la institución universitaria y su educación para dar respuesta a una sociedad que basa su desarrollo en la creación de conocimiento. No se puede obviar que hasta la entrada en la era del conocimiento, es la institución universitaria la depositaria del mismo y la responsable de crear, de innovar para el desarrollo y para el avance del conjunto de la sociedad.

La atención que la normativa universitaria ha dado a la orientación a lo largo de la vida en estos años se corresponde con el espíritu y finalidad de las propuestas realizadas desde el Consejo de Europa.

En el caso del estado Español se identifican tres etapas en el desarrollo de la normativa universitaria que coinciden con el progresivo reconocimiento de la orientación académica y profesional en el ámbito universitario (ver tabla 4.1).

- Una primera etapa de reconocimiento del derecho a la orientación y al asesoramiento con la Ley de Universidades (2001) ligado a una intervención más asistencial que preventiva. Es la primera vez que en España se recoge el derecho

¹ Sobre los estudios de programas y políticas sobre orientación y aprendizaje a nivel internacional destacar la breve pero concisa contribución del artículo "El pentágono de las políticas de orientación: la Comisión Europea, CEDEFOP, la Fundación Europea para la Formación, la OCDE y el Banco Mundial" (AIOSP, 2003)

del estudiante universitario a ser orientado o, también, a recibir asesoramiento del profesorado y de los tutores sobre aquellas actividades que disponga la universidad y que le afecten en su desarrollo académico y profesional. Este planteamiento se mantiene en la Ley de Reforma Universitaria (2007).

- Una segunda etapa de la orientación y el asesoramiento en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida que se esboza en el desarrollo de la Ley de Universidad (2001), de la Ley de Reforma (2007) y se concreta, en el Real Decreto 1393/2007 que define una nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Se especifica que la orientación universitaria forma parte esencial en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida que persigue la Universidad. Se habla de ella como un recurso que dota de calidad a dichas instituciones, y que debe tener en cuenta la adaptación de servicios, e incluso, las condiciones en las que los estudiantes con discapacidad desarrollan el currículum.
- Una tercera etapa del desarrollo integral de la orientación profesional en la universidad que tiene lugar con el desarrollo del Real Decreto 1791 de 2010 en el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Esta norma identifica el derecho del estudiante a la orientación y al asesoramiento a través de programas y servicios específicos o de la tutoría. Destaca especialmente en ella, que la intervención orientadora en el ámbito universitario se extienda a los procesos de entrada y de egreso de la institución universitaria. De esta manera la orientación en la universidad responde a la exigencia de acompañamiento que requiere aprender a lo largo de la vida en una sociedad en la que es complejo, por ahora, definir modelos o dar orientaciones que permitan a los universitarios minimizar la incertidumbre que conlleva el tránsito a la vida activa o el desarrollo profesional.

De lo dicho se deduce que el desarrollo del marco normativo posibilita el avance de la orientación profesional en la universidad española a la vez que no especifica los modelos de intervención en orientación y, tampoco, indicaciones concretas sobre su estructura, contenidos, profesionales, etc.

Tabla 4.1

Evolución de la legislación española sobre orientación en el ámbito universitario

LEY	ARTÍCULO	CONTENIDO
Ley General de Educación (1970) ^a	Art.9.1	La Orientación educativa y profesional como servicio a lo largo del sistema educativo
	Art.32.	Finalidad del curso de orientación en el acceso a la educación universitaria
	Art.37.3	Sobre el régimen de tutoría del profesor
	Art. 127.1	Sobre el derecho a la orientación educativa y profesional
Ley de Reforma Universitaria (1983)	No existen referencias ni a la orientación, ni a la tutoría, ni al asesoramiento e información.	
Ley Orgánica de Universidad (2001)	46.2.c	Derecho del estudiante a la orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecte
	46.2.e	Derecho al asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine
Ley de Educación (2006) ^a	Art. 1.f	La orientación educativa y profesional de los estudiantes como principio de la educación, necesario para la formación personalizada y para la educación integral en conocimiento, destrezas y valores.
	Art 2.2	La orientación educativa y profesional como fin de la orientación que los poderes públicos deben prestar atención prioritaria como factor para la calidad de la enseñanza.
Ley Orgánica de Reforma de la Ley de Universidad de 2001 (2007)	Art. 46	Se añade un quinto apartado en el que se recoge la aprobación por parte del gobierno de un estatuto del estudiante universitario. Que se desarrollará posteriormente en el Real Decreto 1791/2010
Real Decreto 1393 de ordenación de la enseñanzas universitarias oficiales (2007)	Art. 14.2	Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información, acogida y orientación de estudiantes de nuevo ingreso con especial atención a los estudiantes con discapacidad.
	Anexo I punto 4.1	En la memoria para la solicitud de la verificación de títulos oficiales se incluye el contenido del artículo anterior.
	Anexo I punto 4.3	Se amplía el reconocimiento del sistema de apoyo y orientación accesibles una vez matriculado el alumno.
Real Decreto 1791 donde se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (2010)	Art. 7.1.a	Que las universidades desarrollen programas de información y orientación a los futuros estudiantes para la transición activa a la universidad como derecho común a los estudiantes universitarios en el marco de la formación a lo largo de la vida.
	Art. 7.1.f	Que las universidades ofrezcan información y orientación vocacional, académica y profesional también como derecho común del estudiante universitario
	Art. 8.e	Derecho específico para estudiantes de Grado para la orientación y tutela personalizada a lo largo de la carrera, para adaptarse al entorno universitario, rendimiento académico así como para la incorporación al mercado laboral, desarrollo profesional y continuidad de su formación universitaria.
	Art. 9.e	Derecho específico de estudiantes de máster para recibir orientación y tutela personalizada para el rendimiento académico, y preparación para la actividad profesional o iniciación a la investigación.
	Art. 63	Sobre los servicios de información y orientación al estudiante con diferentes funciones: elección o reformulación de estudios, estrategias de aprendizaje para el aprendizaje en el rendimiento académico y desarrollo personal y social, itinerarios formativos, salidas laboral, actividades de formación a lo largo de la vida, becas y ayudas, etc.

Nota: Elaboración propia. (^a) Normativa correspondiente a la enseñanza no universitaria. Se incluye con el fin de aportar una visión integral de los avances en orientación que se han dado en el nivel universitario.

Rodríguez Santero y Valverde (2003) proponen que un criterio factible que posibilita ordenar la orientación en las instituciones universitarias es la relación del estudiante con la universidad. Estos reconocen tres tipos de estudiantes: los potenciales estudiantes, los estudiantes de ingreso y en formación, así como quienes están a punto de egresar o ya lo han hecho. Asimismo, identifican tres tipos de programas y acciones de orientación en las instituciones universitarias. Este planteamiento también lo defienden Vieira y Vidal (2006), quienes consideran que la función principal de la orientación universitaria es la de facilitar el acceso y estancia en la institución, a la vez que acompaña a la inserción en el mercado laboral a quien tenga interés en ello. De la relación entre perfiles de estudiantes y tipos de programas se deriva esta organización de la orientación universitaria:

- a) *Previo al acceso a los estudios superiores universitarios*, en este periodo se contribuye a ofrecer información acerca de las condiciones de acceso a la universidad, a la vez que se apoya en la toma de decisión acerca de las opciones de estudios existentes.
- b) *Ingreso a la institución universitaria y desarrollo de la formación inicial*, en este momento se presta especial atención a la dificultad socioeconómica para afrontar su estancia en la universidad, a la adaptación del estudiante al sistema universitario y a las exigencias académicas
- c) *Egreso de la institución universitaria*, en este punto el esfuerzo se concentra en el apoyo en la definición de itinerarios de formación y profesionales que potencien su tránsito al mercado laboral.

Una de las limitaciones tácitas a esta forma de organizar la orientación en la universidad está en pensar en un destinatario único y homogéneo, la persona joven que ha desarrollado un itinerario académico convencional y que no ha participado, o lo ha hecho testimonialmente, en el mercado laboral. O, incluso, en creer que los estudiantes realizan toda la formación universitaria (Grado, Postgrado, Máster, Doctorado, etc.) en una misma institución. En los últimos años, en coherencia con las nuevas necesidades que tienen las universidades en relación al aprendizaje a lo largo de la vida, comienza a tomar fuerza la idea de una nueva línea de atención que da lugar a un nuevo tipo de programas y acciones que respondan a las necesidades de la población adulta interesada en formación

permanente para el desarrollo profesional y de la empleabilidad, y que presentan diversidad de trayectorias académicas y de trabajo.

Entienden estos autores que el contenido de esta orientación debe dar lugar al desarrollo de capacidades académicas, profesionales y personales que les permitan afrontar los retos intrínsecos a cada una de las situaciones que afrontan los universitarios. Asimismo especifican, que esto debe ser así independientemente de la unidad administrativa o académica que lo desarrolle o la del profesional que lo lleve a cabo.

Es general en las universidades, según Flores y Gil (2011), que la orientación se desarrolle desde el modelo de servicios, lo que da lugar a centros de orientación universitarios, y modelos de intervención por programas, como la tutoría. Al menos, son estos los espacios previstos por la normativa vigente para orientar al alumnado. Sin embargo, cada vez es más común identificar iniciativas en las universidades que se centran en el desarrollo de programas que, unas veces, se implementan desde los servicios de información y orientación y, otras, a través de los programas de tutoría que se desarrollan en las facultades y centros de formación, situación que cada vez viene siendo más habitual. En contraposición al desarrollo de estos modelos en las universidades, comienza a emerger en los últimos años un modelo que incorpora la orientación al desarrollo de los *curricula* a través de programa. A continuación se exponen cada uno de ellos.

1.1 Servicios de orientación en la universidad

Tradicionalmente la orientación en la universidad ha sido desarrollada por los Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) aunque tanto la AIOPE (2003) como Sobrado y Barreira (2012) distinguen que en el contexto español, en función de la universidad, los servicios de orientación reciben denominaciones diversas e, incluso, definiciones diferentes llegando a identificar hasta seis.

Lo cierto es que la atención orientadora al estudiante universitario en la universidad española ha sido desarrollada, mayoritariamente, desde el modelo de servicios lo que lleva a entender el porqué de la expansión de centros de orientación como los COIE desde una institución externa a la universidad como son las fundaciones universitarias.

Los COIE surgen en algunas universidades españolas en 1975 como iniciativa de las Fundaciones Universidad-Empresa para trabajar a favor de la inserción laboral de los titulados y en el que la gestión de ofertas de empleo destinada a los estudiantes de último

año o recién titulados es una de sus principales tareas (Sobrado y Barreira, 2012). Esto ocurre en un momento en el que el desempleo es habitual entre los egresados con motivo de la crisis del petróleo. Ahora bien, es en los años 90 cuando se generalizan “motivado por el aumento del papel social de la universidad, la búsqueda de servicios de calidad, la competencia entre universidades y la creación de nuevas vías de colaboración con el INEM” (Guillamón, 2009, p.303).

Guillamón (2009) valora que la ausencia de regulación de la orientación en la universidad puede justificar que los COIE sean autónomos para definir objetivos, actividades, población, objeto de atención y personal (AIOPE, 2003).

El trabajo de los COIE se organizan en cuatro núcleos de atención: información y orientación académica, información y orientación profesional, inserción laboral y orientación personal (Guillamón, 2009). Sin embargo, predominan entre las acciones desarrolladas las relacionadas con la información (cursos, becas, oposiciones, planes de estudios, etc.).

Esto hace que autores como Ceinos (2012) ante la falta de apoyo en el desarrollo integral del estudiante, en la adaptación a la universidad o en la atención a necesidades psicológicas; o también, Parras y Madrigal (2012) quienes insisten en la persistencia de algunos de los desajustes del sistema tales como el incremento de las tasas de abandono o el desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mercado laboral, propongan que los servicios de información y orientación completen su actividad en coordinación con la comunidad universitaria. Indican que la relación con las facultades es necesaria para llegar a los estudiantes más vulnerables, responder de manera individualizada a sus verdaderas demandas, mejorar la empleabilidad y el desarrollo profesional, en definitiva, aumentar la calidad de la enseñanza universitaria.

Más allá de esto, cabe reconocer que los Servicios de orientación se han desarrollado debido principalmente, para Vieira y Vidal (2006), a la competencia que entre universidades se da por el descenso del número de estudiantes de nuevo ingreso. Esta situación ha llevado a la vez, a la mejora de los servicios de reclutamiento de estudiantes así como de las acciones relacionadas con la adaptación al sistema universitario o con el éxito académico en el programa formativo por el que el estudiante ha optado.

Este desarrollo no se ha dado de igual manera con programas, que además de estar indicados como necesarios desde las políticas educativas, parecen ser de utilidad para los estudiantes. Es el caso, por ejemplo, de la tutoría.

1.2 Programas de orientación en la universidad

La intervención orientadora desde el modelo de programas ha tenido un menor desarrollo en el contexto de la universidad española, pese a que este modelo permita atender al estudiante de manera procesual y más cercana a su realidad: intereses, necesidades, situación personal, etc. y corresponsabilice al profesorado, junto a otros agentes, de la orientación del estudiante universitario (Ocampo, 2012).

Tal vez el motivo de esta situación se encuentre en la cultura profesional que en relación a la tutela se ha dado en la universidad española, entendida esta como “aquella orientación que debe llevar a cabo un profesor con el alumno que se encomienda con el fin de contribuir a lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, de calidad y enfocado a la formación permanente” (Ocampo, 2012, p.219) haya quedado reducida a la formación de los futuros investigadores.

Otra razón puede estar en que la orientación, en pocas ocasiones, ha tenido reconocimiento institucional. Es decir, ha destinado recursos económicos a este fin, ha dispuesto de profesionales con formación específica en este ámbito educativo e incorporado en sus planes estratégicos objetivos que les lleven a dotar a la institución de servicios y programas orientadores. En este sentido Cano González (2009) aboga por un concepto de tutoría como “actividad educativa institucionalmente normalizada y consustancialmente vinculada e integrada en la práctica docente de todo profesor y al ejercicio de sus funciones [...] como el nivel más cercano y próximo al estudiante, desde una perspectiva multidimensional” (p.183).

No obstante esto, parece que el interés de la universidad por la orientación comienza a cambiar y que en ello han influido los cambios socioeconómicos acontecidos y, especialmente, las exigencias en las que el EEES ha situado a la institución Universitaria. El escenario se transforma y junto a la formación académica se abre una nueva escena que obliga a la universidad a fomentar la profesionalización, en definitiva a promover conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con el desarrollo de la carrera de los futuros egresados desde la misma formación inicial. El Marco Español de las

Cualificaciones en Educación Superior (MECES) reconoce la necesidad de ocuparse de que los estudiantes universitarios sean capaces de:

Nivel 2-Grado. “f) [...] identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no)” (Real Decreto 1027/2011 , artículo 6.f)

Nivel 3-Máster. “g) [...] asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio” (Real Decreto 1027/2011, artículo 7.g)

Nivel 4-Doctor. “e) [...] desarrollar su actividad investigadora con responsabilidad social e integridad científica” (Real Decreto 1027/2011, artículo 8.e)

En este contexto adquiere sentido que juntamente con las competencias propias del *currículum* del Grado, del Máster o del Doctorado se incorporen otras competencias, las relacionadas con la orientación, que potencien en los estudiantes el conocimiento de sus intereses o necesidades, del entorno socioeconómico así como de la estructura profesional y de formación existente, para la toma de decisiones personales, sociales y profesionales.

Este planteamiento no es nuevo si atendemos a lo propuesto por Salvador y Peiró (1986) quienes "propugnan la diseminación y difusión de los conceptos de la carrera, de los principios de la toma de decisiones, de la información ocupacional a través de las clases regulares y de las mismas explicaciones de las asignaturas escolares" (p.185); ahora bien, la novedad reside en que este mismo planteamiento se haga quince años después en el marco de la educación universitaria.

Rodríguez Moreno (2002) considera que la orientación y la educación se relacionan, asimismo reconoce que esta relación es más o menos intensa en función de cuál sea el *currículum* establecido por la institución. En este sentido, la autora identifica tres modelos de relación: el *fronterizo*, que considera que la orientación no forma parte fundamental del *currículum* de la institución; el *inclusivo*, la orientación forma parte de la función educativa de la institución y, el *sistémico*, la orientación está presente en el *currículum* que propone la institución educativa. Por tanto, de los tres modelos de relación

identificados la infusión del *currículum* orientador en los programas de la institución educativa sólo es posible en los modelos inclusivo y sistémico

La cuestión que se plantea, llegados a este punto, es si el tipo de infusión que se realiza desde uno u otro modelo es idéntico o, si por el contrario, se dan diferencias entre ellos. Rodríguez Moreno (1992) defiende que la integración del *currículum* orientador en el de la institución educativa no es independiente del modelo de relación, sino que esta presenta diferentes niveles de agregación del programa orientador al de la institución estos son, de menor a mayor nivel de agregación, la infusión aditiva, mixta e infusiva (ver tabla 4.2).

Tabla 4.2

Tipos de Infusión Curricular de la orientación profesional

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Infusiva	Los contenidos orientativos se desarrollan a lo largo de todo el currículum
Aditiva	Los contenidos orientativos se desarrolla como una asignatura más en el currículum
Mixta	Los contenidos orientativos se desarrolla en algunas asignaturas específicas

Nota: Adaptado de *El mundo del trabajo y las funciones del orientador* por M.L. Rodríguez Moreno 1992, Barcelona: Barcanova, p.116.

Fogarty (1991) por su parte, habla de integración curricular y destaca cinco opciones para dicha integración; comienza con diseños basados en una disciplina y diseños paralelos, para proseguir con otros de tipo multidisciplinar, interdisciplinar e integrado.

Las contribuciones de Rodríguez Moreno (1992) y Fogarty (1991), aunque si bien diferentes, muestran distintos niveles de integración de los programas de orientación en los programas de la institución universitaria, lo que da cuenta de un modelo complejo y multidimensional.

Así, frente a otros tipos de programas como son los de orientación vocacional, que orientan en el tránsito a la universidad o, la orientación profesional-laboral que se ocupa de la inserción laboral o consolidación en el puesto de trabajo, están los programas de tutoría que adquieren carácter institucional y actúa en las dimensiones académica, la profesional y la personal contribuyendo al desarrollo del estudiante como ciudadano activo socialmente. Concretamente, este tipo de tutoría se ocupa de la adaptación

progresiva del estudiante a la universidad, de asesorarle en la conformación de su itinerario curricular de forma que sea posible su desarrollo profesional y personal, de su progreso académico velando para que el rendimiento sea óptimo, y de su acceso al mercado laboral facilitándolo si fuera posible (Cano González, 2009). Este tipo de programas se alejan de lo que en la universidad se identifica como tutoría académica

Proceso de carácter formativo, orientador e integral desarrollado por los docentes universitarios con la finalidad de orientar al alumno en su proceso formativo [que] se basa en el apoyo de los alumnos por parte de un tutor desde que inician la universidad hasta que finalizan su titulación, fundamentalmente en aquellos momentos de transición y toma de decisiones (Monserrat, Gisbert e Isus, 2007, p.40).

Los programas de tutela, conocidos como PATU, son el marco institucional al que se enganchan los Planes de Acción Tutorial Universitario,

programas diseñados y planificados basándose en las necesidades detectadas en el colectivo de estudiantes universitarios del Centro o Facultad y titulación en cuestión, con la finalidad básica de favorecer la resolución o subsanación de las mismas, siendo destinatarios de dichas acciones no sólo el colectivo de alumnos, sino también el profesorado, tutores, servicios de orientación existentes y autoridades académicas de la Universidad, Centro o Facultad correspondiente (Ceinos, 2012, p.177)

Por último indicar que algunas de las conclusiones que se extraen del desarrollo de la orientación en la universidad se relacionan con:

- La existencia de diferentes modelos de intervención en orientación en el contexto de la educación superior universitaria, servicios y programas.
- La particularidad, en formas y matices, que adquieren los modelos cuando se atiende a diferentes necesidades de los estudiantes u objetivos de la institución.
- La concepción de la orientación profesional que comienza a definirse en la universidad con un carácter más preventivo y menos asistencial.
- El desarrollo de propuestas orientadoras basadas en la integración de contenidos de orientación en el *currículum*, posibilitando la incorporación de competencias

transversales que favorezcan el desarrollo personal, social y profesional del estudiante.

- La misión y visión de cada universidad, así como de las políticas públicas que se desarrollen.

Todo esto agravado por la falta de un sistema de orientación institucionalizado. También por la rápida proliferación de los servicios de atención al estudiante en la necesidad de responder a sus necesidades en el acceso y adaptación a la universidad, así como en su progreso formativo y posterior egreso.

2. PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

Filósofos como Martin Heidegger (1998), Jean-Paul Sartre (2007) o Xavier Zubiri (2012) han destacado la capacidad de la persona como ser que proyecta. Marina (2010) se refiere a esta capacidad por el Gran Proyecto Humano que supone la facultad para dirigir la acción, la elección y la realización de proyectos. Por este motivo, proyectar tiene valor añadido en las personas y lo reconoce como una aptitud esencial que contribuye a su empoderamiento en el desarrollo de la autonomía para la construcción de su proyecto profesional y vital (PPV). Esto lleva a pensar que el valor del proyecto está en el contenido del mismo a la vez que en el proceso seguido en dicha definición, entendida esta como

Una construcción intencional y activa que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital, como búsqueda de sentido a la trayectoria vital (y profesional); es un proceso no lineal, que se concreta en un plan de acción abierto a las posibilidades que ofrece el entorno, complejo y sistémico, en el que la inteligencia emocional juega un importante papel; es una expresión de libertad y se desarrolla en interacción con la propia historia y con el contexto social (Romero Rodríguez, 2012, p.6)

Krumboltz (2008) subraya que la orientación debe apoyar a la persona a dar sentido al itinerario de vida (proyecto) facilitando el deseo de aprender (aprendizaje a lo largo de la vida) y de tomar decisiones de manera continua. Es este último aspecto, la toma de decisiones en la construcción de los (PPV), la que los hace especialmente relevantes para la orientación porque contribuyen a relacionar la reflexión sobre el pasado con la comprensión del presente y la proyección hacia el futuro (Romero Rodríguez y otros,

2012, Romero Rodríguez y otros, 2014). Corominas e Isus (1998) van más allá y consideran que los proyectos profesionales y vitales deben, además, guiar y estimular todo proceso de formación y empleo.

La evolución del concepto de PPV, respecto a la propuesta por Romero Rodríguez (1994, 2004), se sustenta en entender la orientación a lo largo de la vida como soporte y apoyo del aprendizaje. A continuación se relatan algunas de las características que esbozan esta nueva concepción de la orientación:

1. Se desarrolla *a lo largo de la vida*, no es puntual ni estático y su elaboración y reelaboración implican un proceso continuo de aprendizaje.
2. *Acumulativo y fluctuante*, lo que se relaciona con los propios procesos actuales de transiciones.
3. *Complejo, Sistémico y contextual*, tiene en consideración las posibilidades del contexto, si bien es un *proceso complejo* (por la cantidad de información y variables que intervienen) y *sistémico* (que integra todas las consideraciones de la persona)
4. *Motiva* a la persona a actuar en favor de su desarrollo y proyecto.
5. Expresión de la propia *libertad* individual. Posiciona a la persona en el centro de sus decisiones.
6. Integra tanto la *vida personal como el contexto social*, incluyendo aquí la importancia de la sociedad en la conformación e implementación del diseño de vida.

En síntesis se puede entender como

Un conjunto de actividades de análisis personal, generalmente registradas en un portafolio o dossier, con las cuales una persona recoge datos objetivos y subjetivos sobre su propio bagaje personal, aptitudinal y competencial y reflexiona con el fin de ubicarse en su carrera y en el puesto de trabajo que persigue (Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez Castiñeira, 2010, p.133)

El PPV evidencia la relación entre aprendizaje y orientación cuando esta última se entiende como un proceso que transcurre a lo largo de la vida (Álvarez y Bisquerra, 1996; Rodríguez Espinar, 1993; Romero Rodríguez, 2004; Vélaz de Medrano, 1998). Patton y MacMahon (2014) se refieren a ellos como conceptos inseparables. Se aprende del

proyecto y se aprende en el proceso la capacidad de proyectarse, de crear y desarrollar el proyecto; se aprende a la vez que se hace y se reflexiona sobre los progresos, involuciones y estancamientos. También se aprende de lo conseguido sin haberlo propuesto desde el mismo momento en el que se toma conciencia de ello.

La confluencia de aprendizaje y orientación viene dada por la necesidad de actuar a lo largo de la vida de manera permanente en la construcción de los PPV. Lo permanente (ver tabla 4.3) sitúa a la persona desde la infancia hasta la vejez en una actitud de reflexión y de planificación de aquellos aspectos que contribuyan al desarrollo de la carrera en cada etapa del ciclo vital, todo ello en función de su identidad y contexto de referencia. (García Murias, 2012; Donoso-Vázquez y Sánchez Martí, 2013).

Tabla 4.3

Sentido de lo permanente en el aprendizaje y la orientación a lo largo de la vida

En relación al APRENDIZAJE	En relación a la ORIENTACIÓN
Toda actividad de aprendizaje realizado a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (Comisión Europea, 2000, p.3).	Una gama de actividades que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias" (Consejo de la Unión Europea, 2004, p.2)
El proceso continuo e inacabado de aprendizaje, no confinado a un modelo formativo, ni contexto, ni periodo específico de la vida, que supone la adquisición y mejora de los aprendizajes relevantes para el desarrollo personal, social y laboral y que permite a la persona adaptarse a contextos dinámicos y cambiantes (MECD, 2014, p.44)	El conjunto de actividades que permiten identificar a todo tipo de personas en cualquier momento de su vida, sus aptitudes, capacidades e intereses, para tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (CEDEFOP, 2006, P.12)

Nota: Adaptado de CEDEFOP (2006), Comisión Europea (2000), Consejo de la Unión Europea (2004) y MECD (2014).

Es claro que, en este contexto, el PPV se erige en una de las estrategias más importante del desarrollo de la carrera. El enfoque de la Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP) avala el hecho de que los PPV sitúen a la persona en el centro de toda reflexión y decisión, desde sus necesidades y circunstancias hasta su relación con la sociedad (Echeverría, 2008; Rodríguez Moreno, 2002).

Otros enfoques también apuestan por el desarrollo del PPV (Rodríguez Moreno, 1998) en los procesos de orientación al ser parte esencial de las mismas. Así, por ejemplo, cabe destacar por sus aportaciones, los modelos basados en la teoría del aprendizaje social de John Krumboltz, la teoría evolutiva del desarrollo vocacional de Eli Ginzberg, la teoría evolutiva de las aspiraciones ocupacionales de Linda Susanne Gottfredson o la teoría de las representaciones profesionales de Michel Huteau y Jean Guichard.

En concreto, el ADVP nace del movimiento de educación de la carrera (K. Hoyt, 1972) y lo hace a partir de la publicación de *Development Vocationnelle et Croissance Personnelle: Approche Opératoire*, por parte de Pelletier, Noiseaux y Bujold (1974) en Canadá. Posteriormente se extiende en Francia e inicia su desarrollo por el mundo. En España cabe destacar los trabajos desarrollados por Víctor Álvarez Rojo, Juan María Cruz Martínez o por Soledad Romero Rodríguez, entre otros.

Este modelo concibe la orientación profesional como un proceso educativo que pretende la adquisición de competencias para la auto-orientación en la elección profesional, a través de un tratamiento cognitivo de la información y de una toma de decisiones autónoma, consciente y motivada. Este planteamiento hace que la construcción de los proyectos personales sea una estrategia idónea y una de las principales aportaciones del ADVP al desarrollo de la orientación. En definitiva, se trata de un enfoque que supera la concepción de la orientación entendida como ajuste entre las características de la persona y el puesto de trabajo, o como un proceso lineal del desarrollo de la personalidad. Por el contrario, entiende que la función principal de la orientación es ayudar a la persona a orientarse, a diseñar su propia vida (Arraiz y Sabirón, 2012; González Gómez, J. P., 2003).

De ahí que el ADVP se centre, como recoge Marnette (1993), en que la persona construya progresivamente su propio proyecto de vida. Con este fin, y como se puede ver en la tabla 4.4, el ADVP define tres principios que deben estar en la base del desarrollo de la orientación (Romero Rodríguez, 2000): el experiencial, el heurístico y el integrador.

Tabla 4.4

Principios del enfoque Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP)

PRINCIPIO	CARACTERÍSTICAS
Experiencial	Supone la implicación, motivación y desarrollo vocacional en función de la experiencia
Heurístico	Conlleva la participación activa, autonomía y competencia con respecto a su proyecto personal
Integrador	Incorporación de las nuevas experiencias en coherencia con la trayectoria de la persona

Nota: Adaptado De gira hacia el trabajo: Programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Archidona, Málaga: Aljibe.

De entre los principios anteriores, resalta el que aporta al proceso orientador desde el ADPV, una visión integral del proceso orientador que se ve fortalecido por la organización de dicho proceso en fases que, a su vez, se corresponde con las tareas que conlleva el desarrollo vocacional (ver tabla 4.5). De esta forma, la orientación se entiende como un proceso preventivo que se basa en el aprendizaje, en el que se integra el conocimiento del entorno y de sí mismo, para realizar un ajuste entre las necesidades y las posibles elecciones a realizar de manera que permita, finalmente, establecer un plan para llevarlo a cabo.

Tabla 4.5

Tareas del desarrollo vocacional según la Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP)

FASE	TAREAS	CONTENIDOS
1	De exploración	Tomar conciencia de sí mismo y del entorno
2	De cristalización	Clarificar, comparar y sintetizar la información de las tareas de exploración
3	De especificación	Elegir a partir de las necesidades y valores personales
4	De realización	Responsabilizar al orientado en la elaborar un plan de acción para lograr las elecciones realizadas y ponerlo en práctica

Nota: Adaptado de “Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: Modelos y tendencias” por A. Arraiz y F. Sabirón 2012, Textos docentes: Sociales, Vol. 215. Universidad de Zaragoza.

Otro de los componentes de interés en el ADPV es la Activación entendida como la actitud que la persona ha de tener en su propio proceso de orientación y desarrollo, es decir una actitud activa. Esto conlleva, por una parte, que la persona tome conciencia del papel que ella misma tiene en el desarrollo de su proyecto o, lo que es lo mismo, en cada una de las fases, porque es indiscutible que el proyecto es el resultado del trabajo realizado en las fases previas.

La necesidad de activación de la persona requiere valorar la conveniencia de desarrollar un proceso de aprendizaje de competencias o, lo que es lo mismo, del “aprendizaje de un saber, un saber-hacer y un saber-ser” (Romero Rodríguez, 1999, p.49) relacionada con cada una de las perspectivas personal, social y profesional que constituyen cualquier PPV. Pero no como proceso lineal sino interactivo, y orientado a la acción. Aquí, se plantea que el orientador se adapte a las necesidades del orientado estableciendo actividades previas a la experiencia y con significación potencial para el orientado, responsable de su proceso. O también, con actividad de significación explícita, autoevaluación o reflexión, a posteriori de la misma.

Por tanto, la finalidad del ADVP es doble (Romero Rodríguez, 1999), evaluar la representación de sí mismo, el entorno laboral y las relaciones que se producen entre ambos, así como adquirir competencias para elaborar proyectos profesionales.

3. DESARROLLO DEL PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL EN LA UNIVERSIDAD

Tanto las características actuales de la orientación profesional en el ámbito universitario como, en particular, el desarrollo y aplicación del PPV en dicho contexto, son fruto de la evolución de la disciplina y de la forma de entender el desarrollo personal, profesional y social. En este sentido, y siguiendo a Rascovan (2013), podemos distinguir cuatro etapas o periodos en la evolución de la orientación profesional y el desarrollo de los proyectos profesionales y vitales (ver tabla 4.6)

Tabla 4.6

Evolución de la Orientación Profesional y el desarrollo de los proyectos vitales

PERIODO	AUTORES	FUNDAMENTO	TIPO DE ORIENTACIÓN
Primera mitad del siglo XX	Frank Parsons	Perspectiva vocacional de rasgos y factores a través de la relación psicotécnica entre la persona y el puesto de trabajos	Intervención puntual y asistencial, sin proceso de aprendizaje ni inclusión de las características de la persona y el entorno en un proyecto de vida
Desde la década de los 50 hasta principios de los años 80	John Holland, Eli Ginzberg, , Albert Bandura, John Krumboltz o Donald Super	Enfoque vocacional que incluye además de los aspectos cognitivos y de la personalidad, los del contexto, en un proceso evolutivo de la persona, por lo que se propone las etapas del desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida.	Intervención orientada a favorecer el desarrollo vocacional a través de un plan diseñado principalmente desde el ámbito educativo.
Años 80 y principios del siglo XXI	Anthony Watts o Denis Pelletier	Enfoque del desarrollo de la carrera, como proceso continuo no sólo escolar, como tránsito por diferentes transiciones donde se debe aprender a auto-orientarse a lo largo de la vida.	Intervención preventiva orientada a dotar a la persona de competencias para el desarrollo de su carrera a lo largo de la vida.
Inicios del siglo XXI hasta la actualidad	Mark Savickas o Jean Guichard.	Al yo quiero realizarme plenamente se añade el otro en un diseño de vida donde se percibe a un ciudadano, como ser autónomo, responsable de su devenir en un futuro incierto e inestable.	Intervención compleja orientada a que la persona adquiriera competencias transversales para el desarrollo a lo largo de vida a través del diseño personal de la vida con otros mediante los proyectos vitales.

Nota: Adaptado de " Orientación vocacional, las tensiones vigentes " por S. Rascovan 2013, Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO [online], 10(25) Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n25/a06.pdf>

Cambios relacionados con la inclusión del contexto en la toma de decisiones, una perspectiva centrada en lo preventivo y desde una dimensión educativa, la centralidad en la persona como sujeto activo y protagonista de su desarrollo, la carrera frente a la vocación, etc. han contribuido a la evolución de la orientación profesional. Estos cambios acontecen en el contexto educativo, a partir de los años 80, y en relación a la concepción del *career* o proyecto vital (conocido como carrera en España) entendido como proceso de planificación de vida. Sin embargo es en la actualidad cuando tiene un papel importante en la universidad, debido a que dota de valor a las instituciones educativas, como un proceso de aprendizaje que permita a la persona tomar conciencia de sus capacidades e intereses o la necesidad de atender a las importantes transformaciones del mercado laboral, poniendo el acento en la persona como responsable de su vida (Maree,

2010), de hacerlo de forma preventiva que permita la autogestión de la vida, el autoconocimiento personal y el autodesarrollo permanente (personal y laboral) que precisa todo proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Taveira y Rodríguez, 2010). Bisquerra (1996) afirma al respecto

Asumiendo las aportaciones de las teorías del desarrollo de la carrera, constituye la punta de lanza de una orientación integrada en el currículum educativo, llegando a constituir en algunos casos un aspecto nuclear del mismo. Incluso, más que una integración curricular de la orientación se propone una renovación curricular de la enseñanza, a fin de incorporar sistemáticamente elementos profesionales en el currículum. (p.52)

Así, desde la configuración de este enfoque, la carrera se concibe como "un proyecto vital, donde la palabra 'vital' significa que se pone el acento en la persona como totalidad, en la carrera o en el curso de la vida humana" (Rodríguez Moreno, 1992, 106); el desarrollo de la carrera es el "proceso que abarca todo el ciclo vital y que incluye no solamente la profesión, sino que acoge todos los aspectos de la vida de una persona" (Bisquerra, 1992, p.54); la orientación para la carrera estaría dimensionada como la "preparación a lo largo de las distintas etapas de la vida, para alcanzar un nivel de madurez vocacional que permita a los jóvenes alcanzar un óptimo desarrollo" (Super, 1997 en Álvarez y Santana, 1991); la educación para el desarrollo de carrera se entendería como el "proceso educativo diseñado para estrechar la relación entre la escuela y la sociedad, relacionar el programa escolar con las necesidades del alumno, proporcionar oportunidades de orientación vocacional, extender la educación más allá de la escuela, preparar para el cambio acelerado de la sociedad y eliminar la distinción entre la educación académica y la educación con propósitos profesionales" (Bisquerra, 1992, 64). En todos estos conceptos relacionados con la carrera, el elemento común es la persona, que se diseña a lo largo de la vida y que se proyecta desde sus circunstancias en un desarrollo no sólo laboral o profesional, sino vital, donde la Universidad pasa a constituirse en un contexto más en el que las personas se desarrollan.

Por ello, cabe preguntarse ¿Por qué es importante el desarrollo de los PPV en la universidad?

El informe Universidad 2000, o las estrategias Europa 2020, Educación y Formación 2020 e, incluso, el mismo Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida del MECD (2014) presentan datos relacionados con el desempeño profesional y el desarrollo personal que reflejan el interés de incorporar la orientación como aprendizaje en la universidad.

El informe Universidad 2000, o informe Bricall, reconoce que el papel de la orientación en la universidad española pasa por situar al estudiante en el centro del proceso de toma de decisiones, “en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones” (Bricall, 2000, p.193)

En el marco estratégico Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) reconoce el papel importante del aprendizaje permanente y del sistema educativo como factores de la formación para la sostenibilidad y la empleabilidad. Cuatro de los indicadores previstos en dicha Estrategia (ver tabla 4.7) mantienen relación con la Universidad, el primero y el cuarto de forma directa y el segundo y tercero de forma indirecta. Aquellos que mantienen un objetivo directo para la Universidad se centran en la inclusión en el mercado laboral de egresados con edad media (30 a 34 años) así como en la formación con estancia en otro país. De forma indirecta se podría entender su relación con la inclusión en el mercado laboral de recién egresados o el desarrollo desde la formación continua. Esto supone para la orientación que la universidad se erija en un marco importante de referencia, contribuyendo al logro de la institución y, por ende, de la sociedad que incluye no sólo la adquisición de capacidades técnicas o específicas, sino de competencias que le permitan la inclusión laboral, el desarrollo personal, el aprendizaje permanente y la orientación a lo largo de la vida.

Tabla 4.7

Indicadores de la Estrategia Europa 2020 relacionados con la Universidad

1	El porcentaje de personas con edades comprendidas entre 30 y 34 años que hayan completado con éxito el nivel de Educación Terciaria debería alcanzar al menos el 40%
2	La tasa de empleo de los jóvenes de 20-34 años que hayan finalizado su educación y formación durante los tres años anteriores, debe alcanzar al menos un 82%
3	Al menos un 15% de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años debería participar en el aprendizaje continuo
4	Al menos un 20% de los graduados en Educación Superior y un 6% de los jóvenes de 18-34 años con Formación Profesional inicial deben haber realizado una estancia de estudios o de prácticas en el extranjero

Nota: Adaptado de Objetivos Europa 2020, por la Comisión Europea en Europa 2020 en dos palabras. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm

En la misma línea se sitúa el marco estratégico para la cooperación europea en Educación y Formación 2020 (Consejo Europeo, 2009, donde cinco de los ocho indicadores en la estrategia están relacionados con la educación superior universitaria (ver tabla 4.8). En este marco, la universidad constituye un espacio para la formación inicial de cara al acceso al mercado de trabajo y, para la formación continua en la medida que puede contribuir al aprendizaje permanente. La orientación se establece como instrumento de aprendizaje que permite al universitario desarrollar la capacidad para seguir aprendiendo y diseñando su vida. Así, los indicadores 2,4 y 5 están relacionados directamente con la universidad y de forma indirecta lo estarían el 1 y el 3.

Tabla 4.8

Indicadores de la Estrategia Educación y Formación 2020 relacionados con la universidad

INDICADORES	DESARROLLO
1	Menos de 10% de los jóvenes debe quedar fuera del sistema educativo y la formación.
2	Al menos 40% de las personas entre 30-34 años debe haber completado algún tipo de educación superior
3	Al menos 15% de los adultos deberían participar en el aprendizaje permanente
4	Al menos 20% de los graduados de educación superior y 6% de entre 18-34 años con un profesional inicial cualificación debería haber pasado algún tiempo estudiando o formación en el extranjero
5	La proporción de graduados con empleo (20 a 34 años de edad después de haber completado con éxito la educación secundaria o terciaria) habiendo dejado la educación hace 1-3 años debe ser de al menos 82%.

Nota: Adaptado de Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013. INEE, MECD. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/objetivos20202013.pdf?documentId=0901e72b8181d4fa>

El Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida 2014-2020 (MECD, 2014) insiste, también, en reconocer la necesidad de la orientación. Del diagnóstico preliminar se desprende que uno de los elementos que precisan cambios para dicho aprendizaje permanente es la rigidez del sistema educativo y la dificultad para acceder a la información y recibir orientación. Es por ello que proponga entre las estrategias a seguir la de “generalizar el acceso a la información, orientación y asesoramiento para que todos los ciudadanos puedan participar en la formación permanente” (p.29), lo que supone reconocer el importante papel de la orientación como aprendizaje.

De manera sintética se pueden identificar entre todas las posibles razones las siguientes por su relevancia:

1. *Dotar de competencias básicas y transferibles a los estudiantes.* Como sostiene Corominas (2001), la universidad debe añadir a la educación científica y técnica, aquellas competencias generales con carácter transferible que constituye el saber ser en el profesional.
2. *Permitir la planificación y diseño de la vida de los estudiantes.* Echeverría (1997) considera que la orientación universitaria debe entenderse como un proceso educativo donde la persona adquiera una conciencia interpretativa que le permita elaborar su propio PPV desde la gran cantidad de información que le llega, y que se encarne según sus propias vivencias y se contraste con la demanda social.
3. *Acompañar en el momento de acceso al mercado laboral,* ya que requiere de planificación, personalización del proyecto y reconocimiento de la viabilidad, lo que conlleva que la persona conozca sus posibilidades y las del entorno para poder establecer ese ajuste (Rodríguez Espinar y otros, 2010).

En definitiva, las instituciones muestran disposición a superar el modelo de servicios y concretamente, de un tipo de servicios como son los externos a la universidad, es el caso de los COIE. Avanzar en esta línea requiere que la universidad ofrezca una visión más integral, la coordinación entre los diferentes programas y servicios que se desarrollan en ella lo harían posible (Sánchez García y Álvarez González, 2012). El modelo de programas y la infusión curricular pueden ser propuestas que permitan avanzar en esta dirección:

La orientación en el ámbito universitario contribuye a dar respuestas ante los retos promovidos por el EEES. Es en sí, una estrategia que permite el desarrollo de la madurez del estudiante y prepara hacia la vida adulta y la incorporación al mercado de trabajo. Lo que implica que la intervención orientadora se amplíe más allá de la atención al alumnado y se desarrolle en el ámbito organizativo y curricular (Miranda Santana, 2007)

CAPÍTULO 5

EL DESARROLLO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL Y LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL



功



La eorientación (orientación-TIC) es el tercer y último de los entornos en los que se constituye el segundo nivel del OPLE. Es un esfuerzo por analizar cuál ha sido la evolución de las TIC en el desarrollo de la orientación y cuáles son los desafíos que la orientación profesional debe asumir para progresar en una concepción de la orientación que contribuya al empoderamiento de las personas, grupos o comunidades. Se abordan aspectos básicos relacionados con el modelo tecnológico de intervención en orientación profesional; se indican algunas de las situaciones que orientadores, orientados e instituciones han tenido que atender en relación a la integración de la Tecnología digital para, posteriormente, valorar algunas de las consecuencias que la integración de este entorno ha tenido en la misma orientación y en los profesionales y usuarios.

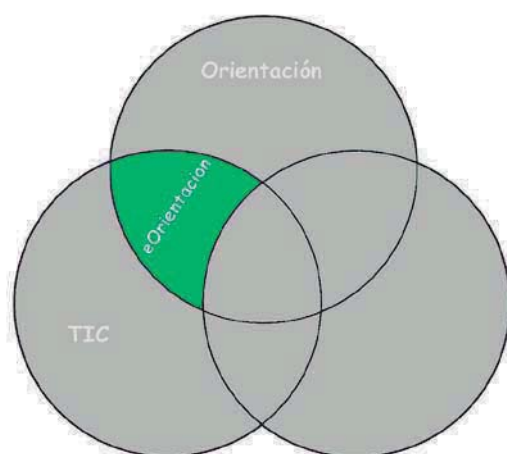


Figura 5.1 El entorno eorientación, orientación-TIC en el sistema OPLE

1. MODELO TECNOLÓGICO EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La sistematización de los modelos de intervención en orientación ha sido esencial en el desarrollo y consolidación de la misma como disciplina. Diferentes autores, Bisquerra y Álvarez González (1998), Rodríguez Espinar y otros (1993) y Pantoja (2004), se han ocupado de explicar el concepto de modelo en orientación (ver tabla 5.1). En definitiva, lo que vienen a decir es que un modelo es una figuración de la realidad que muestra al profesional de la orientación cómo intervenir para avanzar en la mejora de la situación identificada y que implica, necesariamente, la definición de un diseño, una estructura, unos componentes, unos fines y propósito, así como de unos métodos y agentes.

Tabla 5.1

Definiciones de los modelos de intervención en orientación

AUTOR	DEFINICIÓN
Bisquerra y Álvarez González (1998)	“Representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación”
Rodríguez Espinar y otros (1993)	“Representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención forma”
Pantoja (2004)	“Marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica”

Nota: Adaptado de Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas por A. Parras y A.M. Madrigal. España: Ministerio de Educación p.48

En los últimos años, los teóricos de la orientación y especialmente de la orientación profesional han intentado delimitar los modelos existentes en orientación. La propuesta realizada por Rodríguez Espinar (2003) es, en el contexto estatal, el referente que se utiliza para tal fin. La tabla 5.2 es un intento por aportar una imagen acerca de la relevancia que tienen los distintos modelos de intervención en orientación. En ella se identifica que el modelo menos reconocido por estos es el tecnológico. La realidad es que este dato no hace otra cosa que reflejar el debate existente en la disciplina: se cuestiona la existencia del que se ha dado en llamar modelo tecnológico.

Álvarez Rojo, Álvarez González, Rafael Bisquerra o Rodríguez Espinar, entre otros (Nogueira, 2012) están entre quienes consideran que el modelo tecnológico es una realidad. Ahora bien, son conscientes de que se trata de un modelo poco elaborado y con un escaso desarrollo y tradición dentro de la orientación profesional. No obstante, parece innegable la relación existente entre la tecnología y la educación lo que lleva a pensar en la posibilidad de que el modelo tecnológico exista, aunque sea de manera incipiente (Pantoja, 2002; Parra y Madrigal 2012).

Tabla 5.2

Clasificaciones de los modelos de intervención en orientación profesional

	Counselling	Consulta	Servicios	Programas	Servicios por programas	Tecnológico
Álvarez González (1991)			X	X	X	X
Rodríguez Espinar (1993)	X	X	X	X	X	X
Álvarez Rojo (1994)		X	X	X		
Bisquerra y Álvarez (1996, 1998)	X	X	X	X		X
Jiménez y Porras (1997)	X	X		X		
Sobrado y Ocampo (1997)	X	X	X	X	X	X
Vélaz de Medrano (1998)	X	X	X	X	X	
Fernandez Sierra (1999)	X	X		X		
Sampascual y otros (1999)	X	X	X	X	X	X
Lázaro y Mudarra (2000)	X	X	X	X	X	X
Sanz Oro (2001)		X		X		
Martínez Clares (2002)	X	X		X		
Repetto (2002)	X	X	X	X		X
Santana Vega (2003)		X		X		
Pantoja (2004)	X	X		X		X
Hevás Avilés (2006)	X	X		X		

Nota: Adaptado de *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* por A.Parras y A.M. Madrigal 2012. España: Ministerio de Educación

Entre los autores que consideran que el uso de las TIC no constituye un modelo, sino un apoyo a los modelos de intervención tradicionales (el clínico, el de servicios, el de programas y el de consulta) están Repetto o Malik (Nogueira, 2012), o Solé y Vélaz de Medrano (Pantoja y Aranda, 2001). Según estos autores, la tecnología es un recurso importante para la orientación pero no comparte las características subyacentes al modelo, entendido como representación de la realidad (Parra y Madrigal 2012).

Sin embargo, no ha de extrañar dicho cuestionamiento si se tiene en consideración que se trata de un acontecimiento reciente pues la introducción de las TIC en orientación profesional se ha dado en tan solo cinco décadas o, si se considera el tipo de intervención, a la intervención que tecnología digital ha propiciado en cada momento.

Al respecto, en la historia reciente de la orientación Watts (2002, en Nogueira 2012) reconoce cuatro fases que se identifican con los patrones de uso que ha tenido la tecnología.

- a. *fase macrocomputación*, década de los 60 y 70, desarrollo de los sistemas de orientación asistidos por ordenador (CACGS – Sistemas de Orientación de la Carrera asistidos por ordenador). Entre otros destacan SIGI, DISCOVER, GRIS, CAREER BUILDER o el RESOLVE (Rodríguez Moreno, 2002). Estos sistemas se han centrado en identificar perfiles ocupacionales aplicando cuestionarios, reconocer oportunidades educativas a través de buscadores de información, explorar la adecuación entre perfil y oportunidades utilizando juegos, simulaciones e incluso buscadores de información, la búsqueda de empleo o de ayuda a la toma de decisiones identificar para identificar las posibilidades de acceso en función de las condiciones de partida (Watts, 1993).
- b. *fase microcomputación*, entre la década de los 80 y 90, caracterizada por el uso de ordenadores y software de orientación. Se avanza en el desarrollo de sistemas de orientación profesional por ordenador que, frente a los otros (CACGS), ponen el acento en la información o en la planificación (Rodríguez Moreno, 1998). Los primeros están orientados en ayudar en la preparación de informes y simulaciones, mientras los segundos se destinan a realizar test asistidos por ordenador, a autoevaluar valores, intereses o destrezas.
- c. *fase web*, desde finales de los 90 hasta final del siglo, donde medios como internet se integran en la intervención orientadora y lleva a que se estudie e investigue acerca de la influencia de esta tecnología digital en el desarrollo de la identidad vocacional o de los aspectos siguientes en el desarrollo de la carrera: de su uso o aplicación para el diagnóstico, de las guías informativas online o librerías virtuales, de las cuestiones éticas de su uso en la intervención e, incluso, del diseño o el uso de las TIC (Pantoja, 2002).
- d. *fase digital*, principio de siglo XXI, en el que predominan los dispositivos y medios basados en internet que, como afirma Nogueira (2012), “facilitan la accesibilidad a la información y la interactividad del usuario de cara a la auto-orientación” (p.148).

Lo que parece claro es que, independientemente del posicionamiento ante la existencia de un modelo tecnológico, se da consenso entre ellos, en relación a la importancia que la introducción de las TIC ha tenido en la intervención en orientación profesional. Ahora bien, como afirma Bimrose, Kettunen, y Goddard (2014) existe “poco acuerdo sobre lo que comprende la integración de las TIC en la intervención de la carrera” (p.9). Si bien, algunos autores reconocen que las TIC han mejorado los servicios, aumentado la motivación y adaptación a las necesidades del orientado o establecido redes de comunicación entre agentes (Rodríguez Espinar, 1993). Álvarez y Bisquerra (1996, en Pantoja y Aranda, 2001), incluso, caracterizan a las TIC en orientación para la carrera como aquellas que posibilitan la intervención remota, la posibilidad de dirigirse a individuos como a grupos, permite que la orientación esté ubicada fuera de una institución y, también, orientar desde los principios de la prevención y el desarrollo.

Las TIC, tal y como se puede deducir de lo expuesto, se conciben como recurso o instrumento de trabajo del orientador y no del orientado. La evidencia es que la tecnología digital facilita la tarea de los orientadores en cuanto procura información, la consulta a usuarios o la simulación como apoyo en la toma de decisiones (Echeverría, 2008).

Llegados a este punto, el avance y consolidación del modelo tecnológico, requiera pensar en las TIC como un recurso destinado al orientado más que al orientador justificado todo ello por el énfasis que está teniendo la orientación a lo largo de la vida juntamente con el incremento de los recursos, fuentes y personas que permiten aprender y orientarse de forma autónoma; potenciado todo ello por la misma tecnología digital (imagen y huella digital, la gestión de múltiples fuentes de información y formatos, la movilidad, la ubicuidad, la construcción social de los significados, la participación activa, etc.).

El CEDEFOP (2014) en el estudio sobre aprendizaje para la carrera y transición al mercado de trabajo evidencia el interés que tiene en el tránsito al trabajo la capacidad de las personas de anticiparse, planificar y actuar en favor de su inserción. Reconocer esto, es lo mismo que valorar la necesidad de que los sujetos construyan, aprendan a construir sus proyectos profesionales y vitales en un mundo digital, en definitiva, sean capaces de auto-orientarse en las TIC.

Se trata de un posicionamiento innovador y que añade complejidad a la intervención orientadora en la medida que supone al orientador con dominio en el uso de la tecnología

digital para aprender. Esto hace que muchos expertos como Rodríguez Espinar (1993) o Pantoja (2002) se sitúen en su entorno de confort que coincide con el modelo tecnológico como puente y que, además, actúa como soporte al resto de los modelos de intervención, aunque este último sostiene que las TIC ofrecen nuevas posibilidades a los modelos tradicionales de orientación.

Utilizar la tecnología digital, únicamente, como soporte de la orientación es limitar la potencialidad que ésta tiene para el orientado y que su papel quede reducido a un uso de las TIC como conjunto de aplicaciones y servicios tecnológicos que faciliten la labor de la intervención orientadora.

El reto de la orientación profesional está en pensar en las TIC como fin último que contribuya a que el orientado pueda desarrollarse a lo largo de su vida. O dicho con otras palabras, consiste en comprender que las TIC actúan en el proceso de orientación, a la vez que son parte necesaria en la conformación de la identidad y de las decisiones del orientado.

Asimismo, quienes se ocupan de la orientación profesional no pueden eludir que indistintamente de si se opta por una perspectiva del uso de la orientación como *puente* o *centrada en la persona*, es necesario tener consciencia de que las TIC seguirán estando en el centro mismo de la sociedad como eje de desarrollo socioeconómico y del desarrollo personal y profesional de la ciudadanía.

Entonces, se requiere dotar al orientado de competencias en el uso eficiente de las TIC para facilitar su auto-orientación lo que conlleva compartir un modelo de orientación que se caracteriza por:

- ser preventivo
- Sustentarse en el aprendizaje (aprender haciendo)
- Ser viable en cualquier modalidad de formación (presencial, a distancia o mixto)
- Situar a la persona en el centro del proceso
- Promover competencias para la auto-orientación a lo largo de la vida
- Atender al proyecto personal
- Utilizar la tecnología digital para potenciar cada una de las etapas en la construcción del proyecto personal.

2 LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN ORIENTACIÓN

La tecnología digital ha provocado que se deje en manos de la persona la capacidad de orientarse y en los profesionales la capacidad para adaptarse a esta nueva situación (Watts, 1996).

Ahora bien, que los orientadores hagan uso de las TIC no significa que estos sean tecnólogos, tampoco implica que la tecnología digital vaya a sustituirlos en sus funciones (Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín, 1993). Lo que sí parece claro para Offer y Watts (1997) es que estos necesitan desarrollar competencias mínimas para hacer un uso eficiente de las TIC en su desempeño profesional. O dicho en palabras de Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri, y Vélaz de Medrano (2009), quienes lo denominan como el uso de la tecnología digital para el propósito de la orientación profesional.

Sobre este aspecto, desempeño profesional del orientador relacionado con las TIC, existen importantes estudios acerca del impacto que la tecnología ha tenido en la orientación o en las competencias de los orientadores (Bimrose, Barnes, y Atwell, 2010; Cogoi, 2005; Kettunen, Sampson y Vuorinen, 2015; Pyle 2000; Watts, 1992). También se ha visto necesario incluir en el desarrollo del código deontológico del orientador principios y directrices acerca del uso de la tecnología digital (AIOEP, 1995, 2003; NCDA, 2015).

2.1 La competencia digital en el orientador y el orientado

En las dos últimas décadas diferentes autores han intentado formalizar cuáles son las competencias digitales sobre la que los orientadores deben desarrollar dominio profesional en su intervención.

Watts (1992) reconoce, en un estudio que realiza de los 36 perfiles ocupacionales relacionados con la orientación en los 12 países miembros de la Comunidad Europea, que el papel que cumple las TIC en orientación se relaciona con la función administrativa y de gestión del orientador. Concretamente, el uso de las TIC se concentra en dos de las 19 tareas que forman parte de esta función: información para el profesional a través de bases de datos y uso de programas de autoayuda informatizados.

Respecto al uso de las TIC como apoyo al profesional en el acceso a la información a través de bases de datos se insiste en las habilidades que los orientadores deben disponer

en relación con las posibilidades de uso de internet. Bimrose, Barnes y Attwell (2010) destacan la utilización de la tecnología digital en la intervención orientadora. Insisten que es clave tomar consciencia de su existencia, lo que conlleva estar en condiciones para reconocer su potencialidad. A su vez, Cogoi (2005) y Barnes, La Gro y Watts (2010) insisten en que la tecnología digital es de utilidad a los orientadores en la medida en que las TIC son útiles a la orientación para aportar información, aprendizajes y respuestas a las necesidades; o para el desarrollo y la gestión del orientador.

En relación a las TIC como soporte en el uso de programas de autoayuda informatizado, Pyle (2000) realiza una aproximación a los programas asistidos por ordenador y las páginas web con el orientador a través de capacidades. El autor destaca que estos recursos son de utilidad en el diagnóstico de necesidades al orientado, en la capacidad del orientador para motivar al orientado, como soporte al proceso de información y en la creación e implementación de un plan de acción.

Es reciente que al hablar de competencias digitales en orientación se haya pasado de estudiar las TIC orientadas al trabajo del profesional a incorporarlas como objeto de atención en los programas de orientación para favorecer el desarrollo de la autorregulación. Autores como Kettunen, Sampson, y Vuorinen (2015) cuando se refieren a las habilidades TIC en orientación reconocen que estas han de ser desarrolladas por los usuarios de la orientación con el fin de que incrementen su autonomía en la gestión de información o de los servicios relacionados con el desarrollo de la carrera, en la exploración de la carrera y en habilidades para el codesarrollo de la carrera (orientador-orientado).

2.2 Reconocimiento institucional de la competencia digital en la orientación

Los códigos éticos son un instrumento básico de la comunidad profesional en el que se marca lo que es o no aceptable para esa comunidad. Es por ello que para analizar la impronta del uso de las TIC en los profesionales de la orientación se opte por indagar cuál es el tratamiento que se le ha dado a tal cuestión.

La Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) reconoce en su código ético en 1995 que entre las técnicas y aplicaciones informáticas han de seleccionarse las que respondan a las necesidades del cliente haciendo un uso adecuado de las mismas o de los procesos implicados que garantice el beneficio del orientado.

Ochos años después, la Asamblea General de la AIOEP celebrada en Berna en 2003, establece las competencias internacionales de los profesionales de la orientación, las concreta en 11 competencias centrales y 10 específicas¹. De su estudio se concluye que no se identifica entre las competencias centrales las referidas al conocimiento, a la habilidad o a las destrezas con las TIC, tan solo se reconoce en 3 de las 80 competencias, descritas en la tabla 5.3.

Tabla 5.3

Competencias digitales para los orientadores según la AIOEP

COMPETENCIAS ESPECIALIZADAS	COMPETENCIAS TIC
Para el desarrollo de la Carrera	Conocimiento de los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la red
Para la información	Usar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional (Bases de datos, Programas informático para orientación educativa y profesional e Internet)
Para el empleo	Uso de Internet en el proceso de búsqueda de empleo

Nota: Adaptado de “Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación y de Educación” por AIOEP 2003. Asamblea General de Berna. Recuperado de <http://iaevg.net/iaevg.org/crc/files/Competencies-spanishDru.doc>

La quinta conferencia europea sobre TIC y Orientación celebrada en el año 2001 en Goteborg ha estado centrada en la calidad y la ética de la orientación en relación con la tecnología. En esta se establece que es el nuevo papel de la orientación en la sociedad actual la que debe definir cómo trabajar con la tecnología. Es decir, circunscribir la tecnología a los intereses de la orientación y no lo contrario. En definitiva se trata de que la selección del recurso digital seleccionado y el momento en que se decide hacer uso de él, esté en función del objetivo y de la metodología definida en la acción orientadora

La Asociación para el Desarrollo Nacional de la Carrera (NCDA), en la versión 2015 del código ético, prevé la provisión de servicios en línea para la carrera, la tecnología y los medios sociales (redes sociales, blogs, etc.). De esta manera reconoce la labor de los profesionales de la carrera que se dedican a prestar servicios, usar recursos o desarrollar conocimientos y habilidades con los recursos tecnológicos y los medios sociales, y recomienda la atención a sus contenidos técnicos, éticos y legales.

¹ Extraídas a partir de un estudio entre 700 profesionales de 38 países.

En síntesis, tal y como prevén Arraiz y Sabirón (2012), los marcos éticos reconocen el papel que tiene la tecnología en la intervención orientadora juntamente con la importancia que el orientador de a su uso.

3. CONSECUENCIAS DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN ORIENTACIÓN

La tecnología digital integrada en la orientación es una cuestión relevante en la actualidad, lo que ha supuesto que diferentes autores e instituciones representativas en la orientación profesional se hayan ocupado de esta cuestión.

Watts (2013) reconoce que la inclusión de las TIC en la orientación ha supuesto entender la tecnología como recurso y como medio para la orientación, lo que conlleva cambios en la misma (ver tabla 5.4)

Tabla 5.4

Consecuencias del uso TIC en orientación

Diversificación de herramientas TIC
 Ampliación de las tareas del orientador
 Multiplicidad de servicios de ayuda a los clientes (informar, experimentar, construir, comunicar)
 Adquieren relevancia el desarrollo y la gestión de recursos
 Atienden a la alfabetización digital en desarrollo de la carrera para la gestión de la misma.

Nota: Adaptado de "Career guidance and orientation" por A. Watts 2013 en UNESCO Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training

La falta de competencias en el uso e integración de las tecnologías digitales integradas en la orientación, o cualquier otra tecnología innovadora, implica un cambio de actitud hacia estas (Bisquerra y Filella, 2003)

La necesidad de una percepción positiva de éstas [TIC], de una aproximación con naturalidad y realista y de una apertura hacia las posibilidades de las tecnologías en orientación, obligan en la mayoría de los casos a un cambio de mentalidad (p.17)

En este contexto, un profesional de la orientación 2.0 es aquel capaz de utilizar recursos basados en medios sociales como soporte a la intervención en el desarrollo de espacios de orientación, de convivencia intercultural y de proyectos sociales, a la vez que plataforma para su desarrollo profesional.

Domínguez Fernández y otros (2011) aporta que actuar con una tecnología 2.0, facilita responder de una forma preventiva y adecuada a las demandas de la realidad social y a las necesidades específicas de los miembros de la comunidad educativa. En definitiva, es aquel capaz de ser:

- mediador y agente social activo en la construcción de redes sociales para comunicarse y orientar a los usuarios
- difusor de experiencias para ayudar a otros orientadores
- gestor de entornos sociales de orientación educativa.

Las consecuencias de la integración de las TIC en la orientación supone también, según Hooley (2013), tres aspectos básicos en la intervención orientadora. Uno de ellos relacionado con la posibilidad de llegar a más personas, usuarias o profesionales, al diversificar y ofrecer nuevas oportunidades para dar y recibir apoyo a la carrera; otro asociado a los entornos de intervención, el espacio online aumenta y modifica el contexto en el que se da la orientación para la carrera y, el último de ellos, respecto al profesional a quien en este nuevo contexto social se le exige nuevas habilidades para la gestión eficaz de la carrera. Por ello, el autor entiende la alfabetización digital para la carrera como una necesidad y propone un modelo “7C” (ver figura 5.2).

Esta propuesta constituye una herramienta que permite desarrollar, de forma activa, la capacidad de los orientados para el desarrollo de su carrera a través de mejorar las habilidades digitales. En este sentido se puede entender que una persona que utiliza el entorno online para la construcción de su carrera es lo que caracterizaría a quien está alfabetizada digitalmente de quién no lo está (Hooley, 2015).

La identidad digital es un ejemplo claro de tal relación pues permite a los reclutadores conocer lo que hace la persona, su red de relación y la capacidad de influencia que esta tiene en la misma. Información que la empresa relaciona con las exigencias del puesto de trabajo y el valor añadido que esta persona ofrece a la entidad.

Aspectos clave que dan información acerca del uso que el orientado realiza de las TIC hacen referencia a las herramientas y fuentes que pueden ayudar al desarrollo de la carrera, a la mejora de su identidad digital y de su red de contactos.

CAMBIAR	Entender y aprender a utilizar las TIC para el desarrollo de la carrera desde el contexto online
COLECCIONAR	Seleccionar y gestionar fuentes de información y recursos para la carrera
CRITICAR	Comprender la información para analizar su utilidad para el desarrollo personal y profesional.
CONECTAR	Establecer relaciones online que permita el desarrollo de la carrera
COMUNICAR	Interactuar eficazmente a través de diferentes servicios y aplicaciones web para compartir contenidos e información y mejorar la interacción en el contexto de la carrera.
CREAR	Crear contenidos en línea que muestren tu identidad, en este caso, digital: quién eres, tus intereses y motivaciones así como tu trayectoria profesional.
CURAR	Reflexionar y desarrollar una huella digital a través de redes en línea para la creación de la carrera.

Figura 5.2. Las 7 "c" de la Alfabetización Digital para la Carrera de Tristram Hooley

Para algunos autores como Sobrado, Nogueira, y García Murias (2013) la integración de las TIC en el desarrollo de la orientación conlleva un cambio en el rol o en las funciones del orientador y del orientado (ver tabla 5.5)

Como se puede observar esta perspectiva proporciona un cambio de enfoque en el que las responsabilidades asumidas por el orientador están centradas en el orientado. De esta forma, las TIC favorecen tanto la individualización como la personalización del proceso orientador.

Tabla 5.5**Nuevos roles del orientador y orientado con la inclusión de las TIC**

ORIENTADOR	ORIENTADO
Guiar en la auto-orientación de los destinatarios. Dinamizar la inmersión en las redes de orientación.	Participar directamente en su proceso orientador. Recabar experiencias prácticas de referencia.
Formar en competencias informacionales y digitales (buscar, seleccionar, evaluar y validar información obtenida en Internet)	Tomar decisiones fundamentadas sobre en qué y cómo orientarse.
Constituir sus propias redes	Actualizar sus conocimientos para dar respuesta a sus necesidades.
Facilitar a los usuarios la comunicación online para participar y pedir ayuda adecuadamente.	Ser crítico y reflexivo dentro de las redes en las que participe. Valorar y validar la información de la red. Construir su red personal de orientación y aprendizaje. Formar parte de otras redes, participando de forma activa y respetuosa.

Nota: Adaptado de "Las redes sociales de Internet en el ámbito de la orientación educativa y profesional" por L. Sobrado, M. Nogueira, R. García Murias 2013. En M. Cardona, E. Chiner, y A.Giner (Eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas* (p.498)

Este planteamiento, integración de las TIC en orientación afecta, también, al contenido mismo de la orientación o a las relaciones que el orientado establece con el programa tal como afirman autores como Harris-Bowlsbey (1991) o Santana Vega (2013):

- Obliga a una actitud activa
- Amplia la necesidad de planificarse
- Motiva a implicarse en actividades de exploración de la carrera
- Incrementan las posibilidades de autoconocimiento a través de servicios y recursos online así como de la organización del contexto y del mercado laboral
- Aumenta la información acerca de ocupaciones y ofertas laborales, así como de los recursos formativos
- Estimula a contrastar los proyectos con familias, amigos y profesionales
- Introduce la identidad e imagen digital en la conformación de la identidad personal
- Mejora la capacidad de autopromoción
- Facilita la comunicación de expectativas, conocimientos y experiencias

Sin embargo, esta perspectiva no se ha extendido en la comunidad profesional pese a que la contribución de las TIC a la orientación es evidente. Al respecto, tampoco existen políticas públicas que las apoyen.

Autores como Kettunen, Vuorinen, y Ruusuvirta (2015) consideran que establecer este tipo de políticas, no son más que condiciones que facilitan a la ciudadanía recursos innovadores en orientación que den la oportunidad de mejorar la autogestión de su carrera.

Se trata de una vía no explotada y las políticas que se han podido dar hasta el momento han sido poco fructíferas ya que, en general se han dado de forma fragmentada, lo que minimiza la potencialidad que las TIC podrían ofrecer al ciudadano en el desarrollo de su carrera.

Queda, por tanto, seguir trabajando en dar a conocer las posibilidades que ofrece la orientación cuando integra los avances de la tecnología digital para ser estratégicos socialmente ante la competitividad económica, laboral o, también, para la mejora de la condición humana. Eso sí, como afirma Echeverría (2008), "es posible que estas fuentes e instrumentos [tecnológicos] amplíen y enriquezcan la intervención orientadora, pero nunca podrán sustituirla" (p.17)

CAPÍTULO 6

PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL ENRIQUECIDO CON PLE COMO PROCESO DE APRENDIZAJE: oPLE



La base del aprendizaje en el proceso de la orientación y la tecnología digital en contexto educativos se centra en la relación entre los dos instrumentos esenciales como son el Proyecto Profesional y Vital (PPV), y el Entorno Personal de Aprendizaje.

En la comprensión del mismo se ha de considerar el desarrollo realizado en los capítulos 3 y 4 en los que se exponen, respectivamente, las características y posibilidades que ofrece el PLE (este forma parte del entorno eLearning) y el PPV (incorporado al entorno ADVP).

Este capítulo se ocupa del tercer y último nivel de análisis en el desarrollo del presente marco teórico y se corresponde con el oPLE, contexto conformado por los tres entornos: eOrientación, eLearning y ADVP.

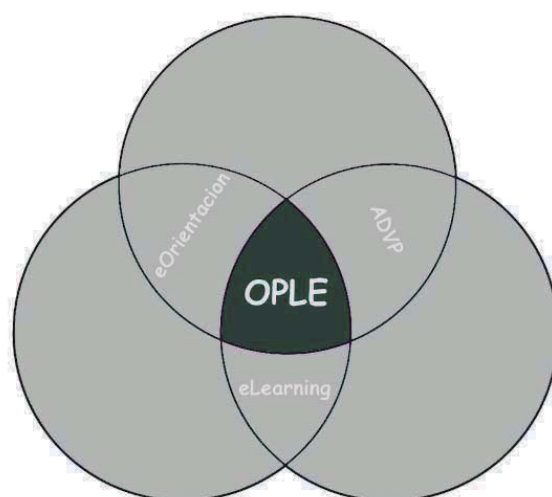


Figura 6.1. PPV enriquecidos con PLE: oPLE

1. CONFLUENCIA DEL PPV Y EL PLE

El PPV y el PLE son dos estrategias que abundan en la competencia de autogestión de la persona y, con este fin, pueden llegar a funcionar de manera complementaria. El PPV como objeto de desarrollo encuentra en el PLE el soporte que permite sustentar el diseño y desarrollo del mismo.

Se trata de un encuentro, el PPV enriquecido con TIC, innovador en orientación que coincide con el hecho de crear nuevas respuestas y técnicas que contribuyan a la orientación a lo largo de la vida como elemento nuclear en el desarrollo personal, social y laboral de la ciudadanía.

Se podría situar esta propuesta en el planteamiento que Savickas (2008) defiende acerca del desarrollo de la orientación profesional "para seguir siendo relevante y útil [la orientación profesional] en el siglo 21, la profesión reinventa de nuevo sus teorías y técnicas, esta vez desde la auto-construcción dentro de la sociedad de la información" (p.111).

A continuación, se proponen elementos de coincidencia plausibles entre el PLE y el PPV, los cuales se reconocen y se describen a continuación.

1.1 Son inherente a la persona

El PPV y el PLE comparte que ambos son parte consustancial de la persona. Estas tienen motivaciones y aspiraciones en la vida y, también poseen una forma particular de aprender en las TIC. Siendo natural o existente en todas las personas, ambos son susceptibles de ser creados e implementados a través de un proceso de aprendizaje. La conformación de los mismos, y en el especial de forma conjunta, ofrece una estrategia para el desarrollo personal y profesional en la sociedad actual.

El PLE como enfoque se visibiliza cuando las personas toman consciencia de cómo se relacionan con las TIC y, en consecuencia, de cómo aprenden en ellas. Se trata de un proceso natural consecuencia de la relación de la persona con su contexto de desarrollo. Gallego y Chaves (2014) afirman que "todos tenemos un PLE, independientemente de que seamos o no conscientes de ello". Es más, Jordi Adell (EduLand.es, 2014) sostiene que aunque el concepto tenga escasa vida, el PLE lo tenemos desde hace milenios, lo que las TIC ha posibilitado ampliar su alcance y multiplicar su poder. Como sostienen Castañeda y Adell (2013),

siempre hemos tenido un entorno personal del que aprendemos, aunque es probable que no hayamos sido conscientes de él y no hemos necesitado serlo, especialmente porque la escasez de fuentes de información y la especialización de las mismas hacían que un modelo enteramente centralizado, con centro en un profesor-experto que nos proveía de la información relevante para vivir, fuese más que suficiente, aun cuando seguíamos aprendiendo fuera de él (p. 11)

También es propio de la esencia del desarrollo humano la necesidad de progresar, de tener aspiraciones en la vida, de sentir la motivación que nos impulsa a intentar conseguir dichas aspiraciones. Como afirma Romero Rodríguez (2004), "el proceso orientador debe facilitar el aprendizaje del proceso de toma de decisiones conscientes y motivadas y de construcción de proyectos de acción coherentes con dichas decisiones" (p.37). Esto confiere al proyecto profesional su carácter intencional que establece, de forma estratégica, un proceso para tomar decisiones encaminadas a la consecución de los objetivos o deseos trazados.

Este elemento, lo natural, hace pensar que se puede *aprender* a desarrollar PPV enriquecidos con TIC y que estos pueden articularse en una estrategia que facilita el desarrollo personal y profesional en la sociedad actual.

1.2 Están centrados en la persona

Los PPV o PLE se caracterizan por estar centrados en la persona. Esta es protagonista de su proceso de aprendizaje ya que es libre para identificar objetivos y criterios de puesta en marcha del proceso que se ven mediados por la propia experiencia. Favorece la adecuación de las competencias a sus objetivos y expectativas desde su propia realidad.

Hilzensauer y Schaffert (2008) reconocen en el PLE tal caracterización en los elementos siguientes:

- El aprendiz pasa de ser un sujeto pasivo a uno activo
- El aprendiz puede personalizar su propio proceso de aprendizaje
- Los contenidos son accesibles
- Se reconoce la implicación de la comunidad en el aprendizaje a través de su PLN
- La tecnología permite el acceso a servicios de información y de comunicación en red frente a entornos cerrados y controlados.

Watts (1992) aboga por que el orientado pase de ser un receptor pasivo a agente en su PPV. Toda acción orientadora tiende hacia la auto-orientación. Se trata de que la persona gestione su tránsito de forma responsable, lo que precisa de competencias para el autoconocimiento, autoeficacia y autonomía cuando toma decisiones, evalúa, flexibiliza o se adapta (Corominas e Isus, 1998). De hecho, como afirman Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez Castiñeira (2010), las personas tienen que ser responsable

de su propio desarrollo personal, considerando su empleabilidad como una propiedad y ampliando sus posibilidades de ocupación.

1.3 Orientados al aprendizaje

El uso de las aplicaciones tecnológicas contribuye al desarrollo de procesos cognitivos complejos implicados en el aprendizaje como son la autogestión del aprendizaje y de la orientación en los que constantemente se toman decisiones (Gisbert, Cela-Ranill e Isus, 2010). Un recurso metodológico que puede contribuir a tal fin, aún sin explorar, son las simulaciones en entornos tecnológicos que pueden llevar a situaciones de aprendizaje relacionadas con las necesidades formativas de la persona y de la institución. Se insta a explorar las posibilidades que oferta este tipo de propuestas.

El PLE contribuye a la autogestión del aprendizaje y como afirma Jordi Adell a su vez facilita su conformación, proceso en el que aprendemos de otras y con otras personas (EduLand.es, 2014)

Romero Rodríguez (2004) reconoce entre las características del PPV, la necesidad de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes en el diseño e implementación que de alguna manera responda a los cambios sociales y el desarrollo de competencias clave. De hecho existen propuestas formativas que apoyan a las personas en la construcción de sus proyectos, en la necesidad de buscar el equilibrio entre la identidad personal y profesional y los contextos sociales, económicos y culturales.

1.4 Cultivan competencias transversales

La American College Personal Association (ACPA), considera que es importante, en relación a las condiciones que se han de dar para el aprendizaje y el desarrollo personal, integrar los asuntos académicos del estudiante con los personales. De esta manera las competencias genéricas, las relacionadas con el desarrollo personal o con el mercado laboral deben constituir el foco de atención de los aprendizajes dejando los contenidos en un segundo plano.

El diseño y puesta en marcha del PLE o lo que es lo mismo, aprender con PLE potencia competencias profesionales que permiten el desarrollo de la persona a lo largo de la vida (Rodríguez Illera, Rubio, Galván, y Barberà, 2014). La competencia exploratoria se implementa en el PLE cuando se hace uso de recursos TIC o se gestiona la información.

Este tipo de competencia adquiere interés porque es difícil valorar la relevancia y utilidad de la gran cantidad de información existente en la actualidad sobre casi cualquier aspecto. También, por su interés en la capacidad que estas tienen de ser transferibles a otros ámbitos del aprendizaje. En esta línea, autores como Sánchez García y Álvarez González (2012) subrayan la importancia de este saber:

Identificar y acceder a fuentes apropiadas de información, usar la información y la tecnología de forma interactiva, reconocer y determinar lo que se sabe y lo que no se sabe, organizar el conocimiento y la información así como reflexionar críticamente sobre la naturaleza de la información en sí, su contexto e impacto (p.74)

Gisbert, Cela-Ranill, e Isus (2010), dan valor en el desarrollo de los PPV a competencias susceptibles de ser transferidas a diferentes ámbitos laborales y que favorezcan una adaptación continua a un mercado laboral en constante cambio. En definitiva, de competencias transversales o clave que hagan posible proyectos que equilibren la relación entre los contextos social, económico y cultural (Romero Rodríguez, 2004).

1.5 Poseen una base teórica común

El PPV y el PLE como procesos construidos comparten idénticos referentes teóricos: el constructivismo, la teoría de la complejidad, la teoría de la andragogía, la teoría de la heutagogía y la teoría del conectivismo.

1.5.1 Teoría del Constructivismo

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, la perspectiva constructivista “enfatan la importancia de la actividad de los estudiantes y su interacción con el contexto a fin de obtener y procesar la información para construir conocimientos significativos y aplicables a la resolución de problemas y procesos de innovación curricular” (Domínguez Fernández y otros, 2011, p.347). Desde esta perspectiva, Adell y Castañeda (2013) señalan que el aprendizaje es un proceso activo en la construcción del sujeto que es apoyado por el proceso de enseñanza. Estos, frente a una visión instructiva del aprendizaje, enfatizan el valor de los entornos personales de aprendizaje, como contexto que son, en la construcción del conocimiento.

Por tanto se considera que el PLE es “un lugar en el que los aprendices pueden trabajar juntos y apoyarse unos a otros mientras usan una variedad de herramientas y recursos de información en su búsqueda guiada de metas de aprendizaje y actividades de solución de problemas” (Wilson, 1995, en Adell y Castañeda, 2013, p.41)

El contexto o entorno de referencia también adquiere mucho interés para la orientación, la teoría constructivista (Peavy, 1995; McMahon y Tatham, 2002) aboga por una perspectiva integral del desarrollo personal que sitúe a la persona en el centro de la acción orientadora y en comunicación con su entorno, de modo que sea capaz de interpretar su condición vital para la toma de decisiones.

Romero Rodríguez (2013), en el marco de PPV desde un enfoque narrativo-sistémico, reconoce la impronta constructivista en la interacción de la persona con el contexto en el presente, en el pasado y en el futuro como intervención orientadora desde la creación de la persona en interconexión con otros agentes.

1.5.2 Teoría de la complejidad

La teoría de la complejidad, propuesta entre otros por Edgar Morín, sostiene que en la construcción del conocimiento confluyen los procesos cognitivos, junto a otros condicionantes como los culturales, sociales, biológicos, etc. Desde la perspectiva educativa, esta teoría defiende que la persona pueda adquirir competencias y desarrollar actitudes ante la diversidad, ofreciendo una visión integral de la existencia y, por ende, del aprendizaje.

El PLE afronta, en la era de la información, el reto de contribuir al desarrollo de la competencia nuclear de aprender a aprender (Adell y Castañeda, 2010). La complejidad, en sí misma, constituye una forma de pensar en el mundo y “puede ayudarnos a todos a abordar los retos y oportunidades que enfrentamos en una nueva época de la historia humana” (Snowden y Boone, 2007, p.3)

La orientación es en sí misma compleja al tratarse de un campo de conocimiento multidisciplinar que, además, está en constante redefinición (López Medialdea, 2011). La perspectiva de la orientación como desarrollo de la carrera a lo largo de la vida Savickas y Super (1996) ponen de relieve la necesidad de capacitar al sujeto para dar respuesta a su propio desarrollo personal y laboral en un entorno complejo como el actual. Al respecto

Rodríguez-Moreno (2002) considera que el proyecto personal y vital debe integrar no sólo la complejidad interna de la persona, sino también la externa como medio en el que se desarrolla.

1.5.3 Teoría de la Andragogía

La andragogía nace en oposición a la pedagogía, como aquella perspectiva que centra la atención en cómo aprenden los adultos a diferencia de los niños. Esta teoría considera que los adultos poseen, generalmente, motivaciones diferentes para aprender y que estos acumulan experiencias significativas en su trayectoria vital que median su interacción con el entorno de desarrollo. Desde la perspectiva del aprendizaje de las personas adultas se identifica como elemento posibilitador del mismo que la persona esté implicada en la planificación de lo que quiere aprender, o que las actividades se centren en experiencias que aborden la resolución de problemas y que sean relevantes para su trabajo o vida personal (Couros, 2010)

Desde esta perspectiva el PLE al igual que el PPV se ven fortalecidos. Constituye una configuración que atiende a las motivaciones propias de una edad en transición y que incluye aquellos requisitos que el proyecto precisa como es la persona como centro del proceso, la asunción de las experiencias vividas, la centralidad en dar respuestas a problemas, o la importancia de ser un instrumento vivo, activo y orientado a la práctica.

La orientación en el desarrollo del PPV tiene entre sus finalidades preparar a la persona para la vida adulta, concretamente en los procesos de tránsito (cambio entre fases y etapas), para poder tomar decisiones teniendo en cuenta su situación personal en relación con las diferentes transformaciones sociales, como culturales, económicas, así como las tecnológicas (Echeverría, 2008). El PLE responde a las motivaciones propias de una edad e incorpora como parte de su proceder las exigencias que prevé este tipo de proyectos como son: la persona como centro del proceso, las experiencias vividas por la persona forma parte de su construcción, responde a problemas, o el ser un instrumento vivo y orientado a la práctica.

1.5.4 Teoría de la Heutagogía

La heutagogía es otra de las perspectivas que aborda el aprendizaje adulto pero se ocupa, de aquel que es auto-dirigido o autodeterminado. El aprendiz, capaz en llevar a cabo un proceso autodirigido, comparten para Adell y Castañeda (2013) estos atributos:

- Incrementa la madurez y autonomía en el aprendizaje disminuyendo la estructura y control sobre el mismo
- Regula su aprendizaje (diseña, desarrolla y evalúa)
- Participa en entornos de aprendizaje diferentes (formal, no formal e informal)
- Desarrolla aprendizajes de segundo nivel o aprendizaje profundo (crear significados y reorganizar la experiencia)
- Elabora aprendizaje de bucle doble, busca nuevas soluciones a problemas y además reflexiona sobre los valores y creencias de los mismos.

Adell y Castañeda (2013) ven en esta teoría una aliada en el desarrollo de los PLE ya que la misma permite sustentar el aprendizaje de un adulto como aprendizaje autodeterminado que actúa como medio para el aprendizaje a lo largo de la vida. Cuando el aprendiz logra el aprendizaje por sí mismo ha conseguido ser "consciente y dueño de su aprendizaje, (de un aprendiz) libre y crítico que hace un uso efectivo y eficiente de las posibilidades que las tecnologías le ofrecen, un aprendiz con un PLE rico y dinámico" (Adell y Castañeda, 2013, p.37).

El aprendizaje del PPV precisa de la persona que sea capaz de autorregular su proceso orientador. Vieira y Vidal (2006) sostienen que "un sistema de orientación planificado debe incorporar estos aspectos tan básicos para la auto-orientación académica, profesional y también personal en los programas académicos" (Vieira y Vidal, 2006, p.83). A esta capacidad es a lo que se ha venido a llamar auto-orientación entendida como "procedimiento mediante el cual una persona, con la ayuda de diferentes recursos técnicos y humanos, es capaz de asesorarse por sí misma para la toma de decisiones académicas, profesionales y personales" (Sobrado y otros, 2012, p.332).

1.5.5 Teoría del Conectivismo

El conectivismo, como señala Cardona Moltó y otros (2013), es resultado de la recuperación e integración de teorías anteriores como el cognitivismo o el constructivismo que intentan explicar el aprendizaje que se elabora a través de nuevas herramientas que brinda la era digital y se ocupa prioritariamente de cómo el uso eficiente contribuye a la construcción de conocimiento y su aprovechamiento.

La aportación desde esta perspectiva al PLE es clara para Adel y Castañeda (2013) ya que fortalece el principio de que el conocimiento no reside exclusivamente en el ámbito cognitivo de la persona y que, en el proceso de aprendizaje, tiene muchísima importancia la red y la generación conjunta del conocimiento.

Adell y Castañeda (2013) recogen los principios propuestos por George Siemens y Stephen Downs, propulsores de esta teoría:

- El aprendizaje y el conocimiento depende de diversidad de opiniones
- El aprendizaje se crea a partir de la conexión entre nodos o fuentes de información
- El aprendizaje puede residir en dispositivos, no necesariamente en personas
- El aprendizaje continuo depende del mantenimiento y características de las conexiones
- La habilidad clave es ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos.
- La actividad conectada tienden a actualizar el aprendizaje
- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje que depende del objetivo de aprendizaje y el significado que este tiene en un momento dado. Se trata de una perspectiva dinámica (lo válido hoy mañana puede no serlo)

El conectivismo propone que el aprendizaje actúe en la persona para pasar a ser productores de conocimiento, desarrollar habilidades para conectar a fuentes de información, y para que desarrollen destrezas en el uso apropiado de las TIC poniendo el énfasis en su capacidad colaborativa con las demás personas (Cardona Moltó y otros, 2013).

El PPV, desde esta perspectiva y en relación con la orientación, ha de configurarse como un proceso realizado en red, conectados, en el que es fundamental la calidad de la fuente

y el canal, y donde la toma de decisión es un proceso dinámico configurado a través de este proceso de aprendizaje en red.

1.6 Se desarrollan a lo largo de la vida

El PPV y el PLE por sus características contribuyen a la competencia de la persona para auto-orientarse y auto-aprender a lo largo de la vida. Estas son competencias funcionales que hacen posible construir o reconstruir proyectos formativos y profesionales (Loidice, 2012). Un ejemplo de ello, se reconoce en el balance o evaluación de competencias profesionales en la medida que dan a la persona un papel activo en la evaluación de las competencias, toman consciencia de su situación o se adaptan a las circunstancias concretas (dinámicas).

El PLE así entendido, cambia de forma a lo largo del tiempo según los objetivos de aprendizaje o por la propia actividad social de la experiencia a lo largo de la vida (Torres Kompen y Costa, 2013, p.86). Lo mismo le ocurre al PPV como instrumento de la orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida (Álvarez Rojo, 2003; Echeverría, 2003; Sobrado y Cortés, 2009; Rodríguez Moreno, 2003; Romero Rodríguez, 2003; Romero Rodríguez y otros, 2014). Este siempre se define con cierta imprecisión lo que obliga a una constante reelaboración (Corominas e Isus, 1998).

2. INICIATIVAS DE INTERÉS QUE RELACIONAN LOS PPV Y PLE

El desarrollo conceptual y práctico acerca de la relación entre el PPV y el PLE no está suficientemente desarrollado. Entre los antecedentes existentes, los más representativos por su impacto, difusión y centralidad en PPV y PLE se concretan en tres iniciativas: el iPLE o Ple de Ikanos, el G8Way y el VteCOACH.

Estos proyectos hacen uso del PLE desde un proceso de aprendizaje en entornos formales como no formales, directamente relacionados con la orientación profesional y, en concreto, con el PPV a los que responden de manera parcial.

2.1 iPLE de Ikanos

Proyecto Iple de Ikanos¹ es una iniciativa del Gobierno Vasco² para mejorar la competitividad y la calidad de vida en Euskadi usando las TIC³. Para ello, atienden a la empleabilidad en el desarrollo profesional a través de competencias y dan importancia a la competencia digital para adaptarse a los cambios y la gestión de la incertidumbre laboral. (Álvarez Jiménez, 2015)

El proceso diferencia dos fases (ver figura 6.2). La primera fase desarrolla las herramientas de autodiagnóstico⁴ y la segunda fase desarrolla la planificación (definición y diseño), la ejecución (documentación y desarrollo) y la difusión (difusión y auto-reflexión).



Figura 6.2. Proceso del iPLE o PLE Ikanos (Álvarez Jiménez, 2015)

La parte fundamental del iPLE la constituye la segunda fase como un proceso cíclico que diferencia los tres períodos descritos y que se establecen en 5 etapas conocido como las cinco 'D' del iPLE (ver figura 6.3)

¹ Página web del proyecto: <http://ikanos.blog.euskadi.net>

² Este proyecto no debe confundirse con el iPLE (PLE institucional) recogido por V. Marín (2001). Implicaciones pedagógicas de IPLE: ambientes de aprendizajes personales e institucionales. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares. (Proyecto Fin de Máster) Rescatado en http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/MTE-PFM-Victoria_Marin-UIB.pdf

³ El proyecto se encuentra accesible en http://ikanos.blog.euskadi.net/wp-content/uploads/2014/04/ikanos_project_es.pdf

⁴ El test de autodiagnóstico sobre competencias digitales se encuentra accesible a través de <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697/lang-es>



Figura 6.3. Etapas para el desarrollo del del iPLE o PLE Ikanos (Fase B) - (Álvarez Jiménez, 2015)

Según Álvarez Jiménez (2015), el iPLE tiene como finalidad la mejora de la empleabilidad de los usuarios y para ello hacen confluír la propuesta del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000) y el desarrollo del PLE como soporte que conecta el aprendizaje formal e informal de Dabbagh y Kisantás (2011).

Las competencias que intentan desarrollar con tal fin son: la digital, de aprender a aprender, de autonomía y de responsabilidad en el desarrollo profesional. Esto es posible ya que el proceso iPLE permite

- Reflexionar y tomar decisiones sobre la carrera profesional
- Definir y desarrollar la identidad, y en concreto la digital
- Identificar necesidades formativas
- Organizar y desarrollar su actividad formativa en el ámbito del aprendizaje formal
- Integrar servicios web en el diseño del PLE para el aprendizaje formal e informal
- Construir la PLN
- Crear un eportafolio para describir las competencias e intereses profesionales de forma atractiva y eficiente

El eportafolio constituye el núcleo del iPLE, se da en las fases de ejecución y difusión (en las etapas 4 de desarrollo y 5 de difusión, ver figura 6.2). Posteriormente (ver figura 6.4), se crean repositorios en la nube (para alojar los artefactos para el eportafolio), la gestión de la identidad digital a través de redes sociales y la generación de la PLN.

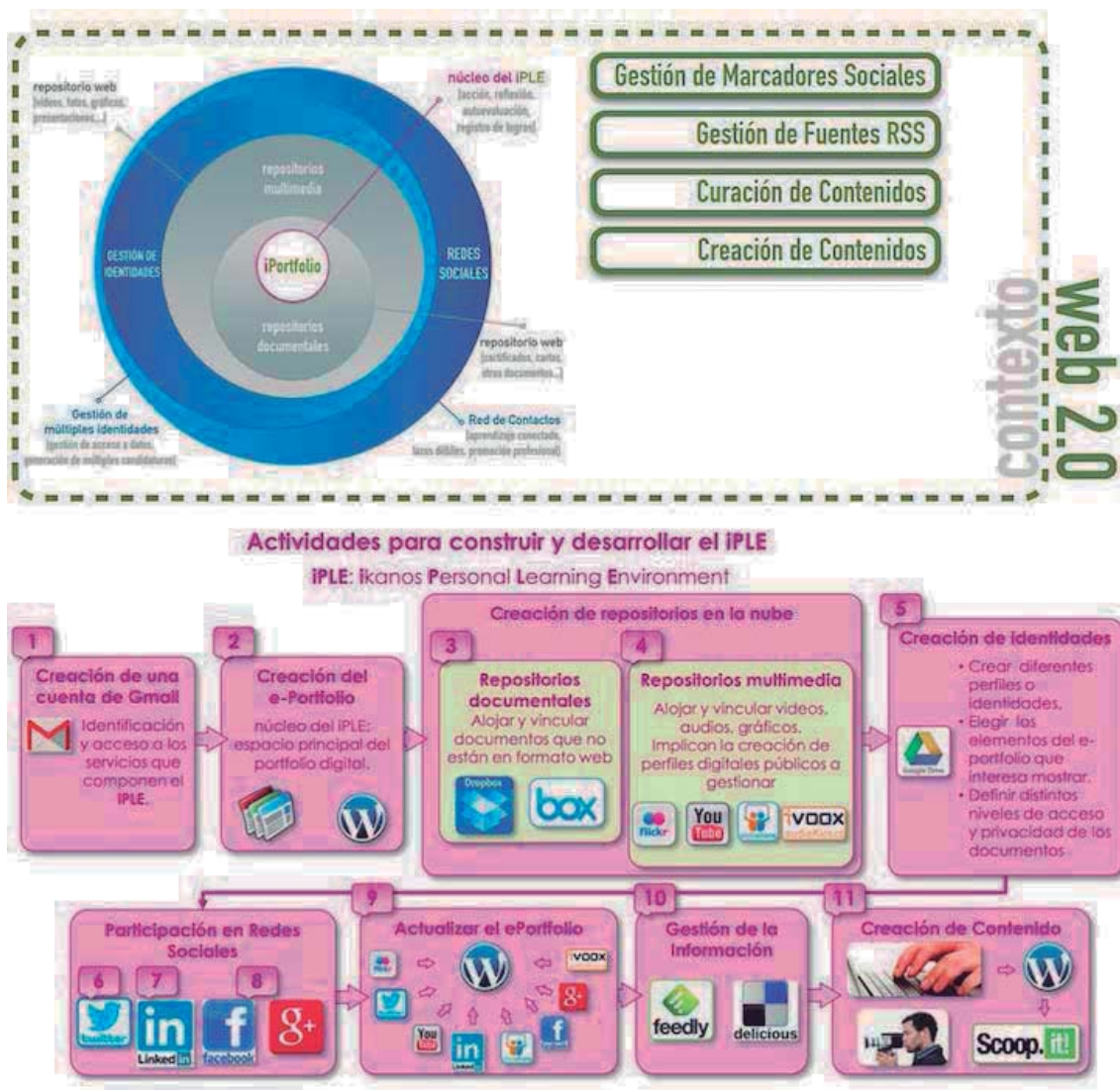


Figura 6.4. Actividades para el Desarrollo y Difusión del iPLE o PLE Ikanos, etapas 4 y 5 - (Álvarez Jiménez, 2015)

Algunas de las debilidades más relevantes de este proyecto como posibilitador de oPLE son:

- La oferta de recursos en la gestión es estándar a un colectivo, no es posible la personalización a través de selección de estos recursos
- Reduce la orientación a un proceso básicamente tecnológico en el que no se han considerado criterios como el conocimiento de la persona o de su entorno como punto de partida (aun se base en un proceso de aprendizaje).

2.2- G8WAY

G8WAY⁵ es un proyecto multilateral, financiado por la Unión Europea a través del programa transversal ICT. Se desarrolla entre 2009 y 2011, dentro del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea, y fue llevado a cabo por el Instituto de la Juventud de Alemania⁶, el P&W Praxis Und Wissenschaft Projekt⁷, Pontydysgu⁸; CITY Conersity⁹; SPI - Sociedade Portuguesa de Inovação¹⁰, MENON¹¹, Filo D'Arianna¹² y el Instituto de Ciencias de la educación de Rumanía¹³

Su objetivo es el diseño de un entorno de aprendizaje basado en un PLE que permita al alumnado pensar y desarrollar la potencialidad creativa y habilidades que les permita llevar a término la transición de forma personal y en relación con otros. El resultado final de dicho proceso se concreta en un mapa de procesos pedagógico e individual.

Atiende a dos tipos de transiciones personales, ambas relacionadas con el tránsito de la formación al trabajo pero en distintos niveles de formación: de la escuela al trabajo y de la educación superior al trabajo.

El diseño en la mejora de los entorno de aprendizaje basados en Web 2.0 se sustenta en los modelos de transición de jóvenes en Europa. En la figura 6.5 refleja la tipología utilizada, tres tipos de personajes (decidida, serpenteo, estancada), que atiende a la respuesta que dan los jóvenes en función de las metas y expectativas, según aspectos demográficos, actitudinales y del comportamiento (basado en un estudio de narraciones biográficas).

⁵ G8WAY: *Web 2.0 Enhanced Gateway to Educational Transition* (<http://www.g8way-eu.net>)

⁶ German Youth Institute - DJI – (<http://www.dji.de/>)

⁷ Organización de investigación especializada en socioeconómica y el desarrollo de la educación (<http://www.pw-projekt.de>)

⁸ Organización independiente de investigación y desarrollo con sede en Gales, Reino Unido cuya principal línea de investigación se centra en las tecnologías de aprendizaje y el uso de las TIC como herramienta para el conocimiento y la colaboración (<http://www.pontydysgu.org>)

⁹ Compañía sueca que actúa de enlace entre el mundo académico, la industria, las autoridades públicas y los actores cívicos para crear eficientemente el crecimiento sostenible

¹⁰ Empresa orientada a la gestión del conocimiento con la misión de gestionar proyectos que fomentan la innovación y promover las oportunidades internacionales (<http://www.spi.pt>)

¹¹ Red europea de innovación e investigación que proporciona asesoramiento a responsables políticos, comunidades educativas y empresas sobre TIC relacionada con la innovación y los cambios en al educación y la formación (www.menon.org)

¹² Asociación cultural de Moteveglio, Italia (www.filodarianna.net)

¹³ Dependiente del Ministerio de Educación e Investigación de Rumanía. (IES - <http://www.ise.ro>)

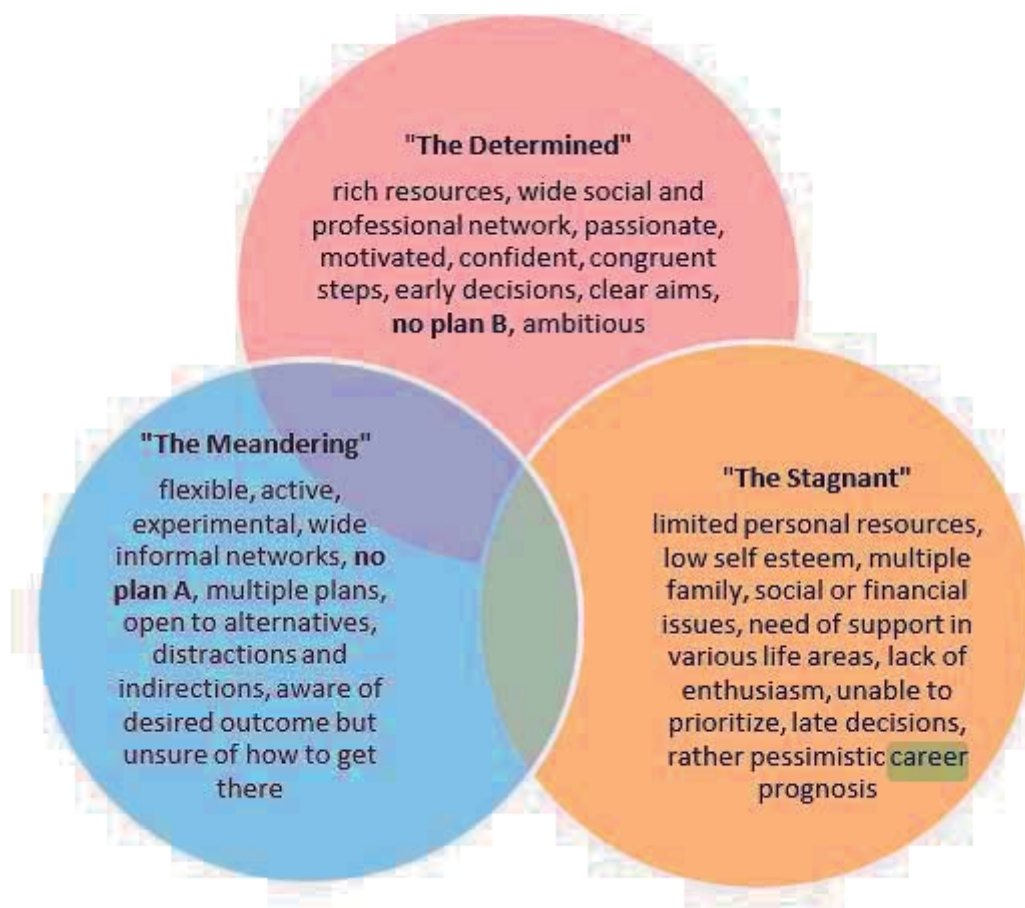


Figura 6.5. Atributos clave de los jóvenes según el proyecto G8WAY (2011).

El G8WAY parte de la existencia en Europa de un divorcio entre la educación, la vocación y las oportunidades laborales debido al incremento de la complejidad social. Une el potencial que aporta la tecnología educativa actual a los procesos de transición juvenil (Fischer, Schlimbach, Attwell, Balica, y Preisinger-Kleine, 2011) e intenta responder de manera creativa a esta problemática. En cualquier caso ha supuesto un esfuerzo en la toma de decisiones y en la evaluación del riesgo.

Entienden las transiciones como proceso de aprendizaje basado en la experiencia personal y la construcción del sentido individual; las experiencias negativas y dificultades se incorporan como retos para la mejora de habilidades y competencias; las herramientas, objetos y roles relacionados con la tecnología interaccionan en el proceso de tránsito; valoran la importancia del aprendizaje con otros en las transiciones.

Junto a estas características, está el potencial que aporta la tecnología 2.0 (como acceso descentralizado y no lineal). En este entorno es posible reconocer el potencial de creatividad e innovación de los jóvenes en transición por su relación con el aprendizaje y producción de conocimiento. El PLE, además, ofrece la oportunidad de aprender en las transiciones de las personas, destacando el affordance¹⁴ pedagógico de la tecnología.

El proyecto G8WAY constituye un punto de inflexión importante (Fischer y otros., 2011) en el acompañamiento para el empoderamiento de los jóvenes porque:

- evidencia la complejidad de las transiciones en la sociedad europea actual
- reconoce la importancia de la tecnología en los procesos de transición hacia el empleo
- destaca la importancia de las tecnologías para la educación y en la orientación
- enfatiza los entornos de aprendizaje en la adquisición de competencias para la transición a lo largo de la vida

Entre las debilidades identificadas de una manera más clara en este proyecto como promotor de oPLE están:

- Reduce la diversidad de tránsitos juveniles a tres tipos, las que se describen en la figura 6.6
- la utilización y conformación del PLE en un entorno cerrado que imposibilita la integración abierta y la selección libre de aquellos recursos y fuentes que cada persona considere de interés.

¹⁴ Se entiende como potencialidad de la persona, fruto de la cualidad de la misma y de los contextos, para realizar una acción. No sólo incluye la posibilidad física, sino también de las experiencias y metas de la persona (Zapata-Ros, 2013).



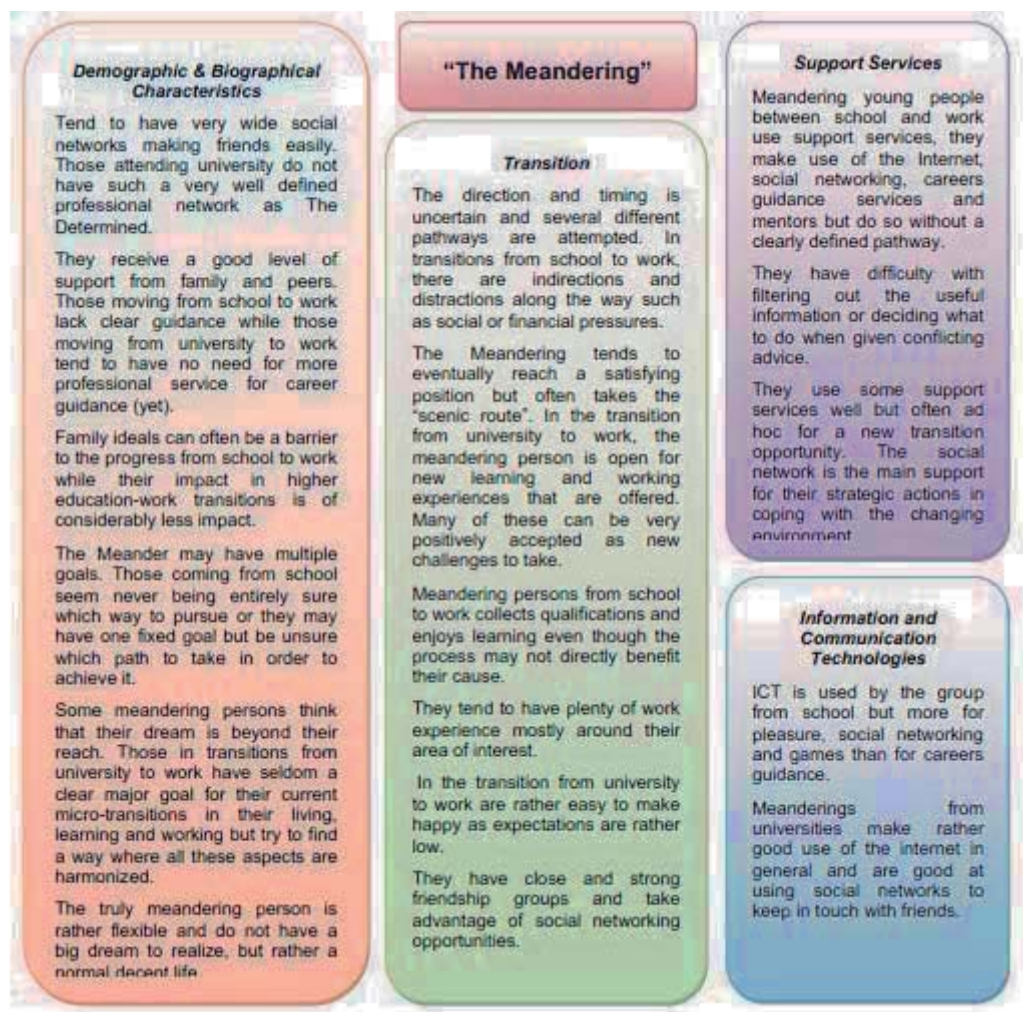


Figura 6.6 - Detalles de los descriptores de los tipos de personas según G8WAY

2.3. VTecoACH

VTecoACH¹⁵ es un proyecto promovido por el Centro de Formación Profesional MARISTAK de San José en Durango (País Vasco) y se incluye en el programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea a través del Leonardo Da Vinci Toi, desarrollado desde el 2012 hasta el 2014.

Promueve el autoaprendizaje y el desarrollo profesional y personal a través de la tecnología digital. En concreto, se orienta a motivar a la persona a que identifique sus objetivos y ponga en marcha las estrategias necesarias para conseguirlos. Responde a un

¹⁵ Para acceder al proyectos se puede visitar en su espacio web: <http://vtecoach.maristak.com/ES/index.html>

estilo de asesoramiento no directivo que pretende asesorar y aconsejar a los jóvenes en la consecución de las acciones que hayan previsto. Proponen potenciar la creatividad y la innovación para afrontar los problemas con los que se pueda encontrar cada persona.

El proceso se desarrolla en tres fases. La primera fase consiste en la autoevaluación que realiza el joven acerca de sus propias competencias, así como de la búsqueda de información y retroalimentación con otras personas; la segunda fase es en la que el joven aborda la toma de decisiones que le lleva, y en la tercera fase elaboran un plan¹⁶.

En este último proyecto la debilidad está en la utilización y conformación del PLE en una plataforma cerrada que, al igual que ocurre en el G8WAY impide la integración abierta y la selección libre a criterio de cada persona.

Las categorías utilizadas en el análisis de estas tres iniciativas son: sistema tecnológico para la conformación del PLE, concepción de la orientación profesional y del PPV, libertad de la persona y el modelo de formación. A tenor de estos criterios (ver tabla 6.1) se presentan los elementos principales que cada uno de estos proyectos han tenido en cuenta en el diseño.

Si bien los destinatarios son diferentes: IPLE destinado a la población activa, el G8WAY a estudiantes al igual que el VteCOACH, presentan diferencias en el tratamiento que serán parte del diseño de la presente propuesta.

Tabla 6.1

Comparación entre las iniciativas iPLE, G8WAY y VTeCOACH

	iPLE	G8WAY	VTeCOACH
Sistema tecnológico	Abierto	Cerrado	Cerrado
Concepción del PPV	Limitado	Extenso	Extenso
Libertad de la persona	Sólo en la elección de servicios web	Limitada tanto en servicios web como en la definición del proyecto	Sólo en el planteamiento del Proyecto
Modelos de formación	Presencial/autodirigido	No presencial	Presencial

Nota: Elaboración propia

¹⁶ El manual de usuario se encuentra accesible en <http://vtecoach.maristak.com/ES/resource/userguide.pdf>

Con respecto *al sistema tecnológico* en la conformación del PLE persisten los sistemas cerrados. La elección circunscrita a un conjunto de recursos web y aplicaciones es una limitación para autorregular los procesos de aprendizaje según los deseos y necesidades de la persona.

El *tratamiento de la orientación profesional en la concepción del PPV*, es restringida en el iPLE que limita el potencial del PPV exclusivamente a la orientación en la empleabilidad sin tener en cuenta el análisis de las motivaciones, intereses y características de la persona, así como el propio contexto. Los otros dos proyectos, G8WAY y el VteCOACH, comparten una concepción ampliada que extiende el proceso de conocimiento de la persona hasta la implementación del proyecto.

La libertad de la persona en el uso y selección de recursos, es libre para los usuarios del iPLE mientras que en las otras dos iniciativas queda limitado a los recursos identificados en el mismo proyecto.

Por último, en relación a los *modelos de formación*, se observa que cada uno de ellos opta por una modalidad diferente; mientras el primero permite una asistencia guiada de forma presencial o la gestión de forma autónoma, el segundo propone que el asesoramiento se dé de manera no presencial, mientras que el tercero opta por un proceso presencial.

3. OPLE COMO PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL PPV ENRIQUECIDO CON PLE

La orientación hoy se entiende como un proceso continuo de la persona para adaptarse social y laboralmente, jalonado por diferentes momentos de transición (Watts, 1992). Este enfoque precisa de una atención compleja, centrada en la persona y que procura su autonomía, como señala Fernández Sierra (2006)

ahora necesitan aprender a autodirigirse no sólo en la transición de la vida escolar hacia la vida adulta y la vida laboral, sino entre las diferentes situaciones y circunstancias, para lo que precisan utilizar los resortes disponibles en la comunidad para descubrir y acceder a las posibles ocupaciones y para aprovechar las oportunidades que su formación les brinda, ser capaces de preparar los proyectos

que contengan su planes, seleccionar y manejar información válida y útil para sus intereses ocupacionales y socioculturales, evaluar, elegir y decidir (p.270)

Este hecho lleva a que la orientación se convierta en un proceso estratégico y necesario, porque pese a toda la información existente, sigue habiendo confusión e ignorancia acerca de cómo autogestionar el PPV haciendo un uso eficiente de las TIC. Por ello, Rodríguez Moreno (1998) señala que es necesario maximizar el potencial individual en un contexto con pronunciados cambios tecnológicos, diferentes tipos ocupacionales o la nueva configuración del papel de la familia.

En este contexto social y de la orientación en particular, el orientador debe reconocer y aceptar la potencia que tienen las TIC e internet en el proceso de intervención para mejorar el alcance y la calidad del mismo (Echeverría, 2008). Bimrose y otros (2014) define esto como la necesidad urgente de alinear el desarrollo de la carrera de forma más estrecha con las TIC. García Murias (2012) explicita que es en el contexto educativo donde "La educación y la orientación están obteniendo destacados resultados en el empleo de las TIC" (García Murias, 2012, p.35).

En esta misma línea también se pronuncia Repetto (2002). La autora aporta, asimismo que los programas de orientación responden a un abanico de necesidades importante de los orientados pudiendo utilizarlos para informarse, tomar decisiones o planificar la carrera.

Arraiz y Sabirón (2012) explicitan que la mejora de la orientación profesional pasa por trabajar a favor de la integración en el currículo de las instituciones educativas contenidos orientadores como son las competencias generales, personales y profesionales, así como de la incorporación de nuevos recursos como son las nuevas tecnologías.

Una orientación actual que, además de precisar del uso de la tecnología digital y de la perspectiva educativa de la misma, implica según Romero Rodríguez (2000):

- Que sea un proceso educativo
- Como relación de ayuda
- Que considere como protagonista y ser autónomo al destinatario.
- Que genere condiciones para la maduración personal y profesional
- Y, que incremente el poder y la capacidad de negociación del orientado

En lo relatado se identifica la relación existente entre el PLE y el PPV en el que uno de los elementos básicos de esta relación está en compartir el aprendizaje como proceso que sustenta su desarrollo. Otros elementos que avalan tal relación es que se trata de estrategias inherente a la persona y centradas en ella, que comparten perspectiva teórica, que cultivan competencias transversales, que se desarrollan a lo largo de la vida y desde la propia persona.

El oPLE se define como la Orientación que se ocupa del desarrollo de PPV que ha sido enriquecida con tecnología incorporando el PLE. Esto supone que se han de relacionar las tareas del desarrollo de la carrera que están en la base de la elaboración del PPV (exploración, cristalización, especificación y realización) con los componentes principales del PLE (herramientas, mecanismos y actividades para leer, para hacer/reflexionar y para compartir y reflexionar en comunidad).

Cualquier propuesta de aprendizaje que relacione el PPV y el PLE necesita de la inclusión y relación de estos componentes básicos.

CAPÍTULO 7

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



El contexto y marco conceptual de los capítulos anteriores permite establecer un problema de investigación que aúna la orientación profesional y el uso eficiente de las TIC en el contexto universitario. La novedad del planteamiento obliga a una investigación que defina la posibilidad de una acción adecuada para procurar la empleabilidad y ocupabilidad de los jóvenes. Se desarrolla el modelo de evaluación CIPP para descubrir las posibilidades y la viabilidad de relacionar la orientación profesional y el uso eficiente de las TIC, el desarrollo de los PPV enriquecidos con PLE.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Proyecto Personal y Vital (PPV) en el devenir histórico del desarrollo de la Orientación Profesional se articula como uno de los elementos clave de la intervención orientadora que contribuye a que hombres y mujeres den sentido a sus vidas y se desarrollen sociolaboralmente en un mundo que se caracteriza por cambios múltiples y profundos.

El reto está en minimizar la situación de desventaja de los jóvenes y, si en este nuevo escenario, podrían planificar y gestionar eficientemente su PPV. Se trata de un recurso idóneo para pensar sobre sí mismos y su futuro sociolaboral, a la vez que construyen su identidad profesional.

La tecnología digital, en especial internet, así como sus aplicaciones y servicios en red, son cada vez más utilizados por la población en general y por los más jóvenes en particular. Sin embargo, se desconoce si utilizan estos recursos con frecuencia y si lo hacen de manera eficiente para definir su proyecto profesional vocacional. Es aquí donde cobra sentido la incorporación del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) en el desarrollo de los PPV, que pone en relación información, fuentes y personas facilitando un uso eficiente de la tecnología orientado al aprendizaje.

Si la finalidad del desarrollo de PPV es ser un recurso que contribuye a que la persona tome consciencia y se active a favor de su desarrollo personal, social y laboral a lo largo de su vida, la Orientación Profesional se propone desarrollar la autonomía suficiente para que las personas puedan afrontar los ajustes pertinentes en un mundo global en el que la tecnología soporta buena parte de los procesos de información y comunicación. En este estudio se sostiene que el desarrollo del PLE, como uso eficiente de las TIC, podría contribuir al desarrollo del PPV en jóvenes universitarios incrementando la madurez

vocacional y el desarrollo de itinerarios de formación acordes a sus necesidades e intereses.

Tomando esto como referencia, se identifican cinco ejes de reflexión en torno a los cuales se organiza el diseño de la investigación:

- a) *La relación de la Orientación Profesional con las TIC.* En el seno de la Orientación Profesional se ha generado un debate sobre la existencia o no de un modelo definido como tecnológico, en el que la tecnología digital actúa como soporte o apoyo a otros modelos de intervención en orientación (programa o servicio). Ahora bien, indistintamente del debate existente sobre el modelo, se observa que el desarrollo de las TIC en orientación se ha aplicado a la mejora de las tareas de gestión atribuidas al orientador y, en pocas ocasiones ha sido entendida como un recurso necesario para el empoderamiento de los usuarios. El interés por estudiar el PPV se justifica por ser este último aspecto, uno de los elementos clave de intervención en Orientación Profesional y por el desconocimiento que al respecto existe acerca de cómo puede ser potenciado dicho PPV por el uso eficiente que el orientado haga de la tecnología digital a través del PLE.
- b) *El desarrollo de competencias tecnológicas de los orientadores y orientadoras.* En los últimos años se ha prestado especial atención a la profesionalización de los orientadores así como a los modelos de acreditación profesional generándose un importante volumen de estudios sobre las competencias que deberían tener dichos profesionales. En los estudios y propuestas de acreditación de competencias profesionales del orientador, la presencia de las TIC es testimonial. Quizás se deba a que estas propuestas nacen en un momento donde el impacto de la tecnología digital en la sociedad no era como el actual, o porque desde el ámbito profesional no se posea o se perciba la necesidad de un nivel de competencia digital que permita la co-gestión con el orientado, centrado en el diseño de su vida y en el uso eficiente de las TIC.

A pesar de esta circunstancia, el centro de la investigación no está en el nivel competencial digital del orientador si no en el uso eficiente que el orientado haga de las TIC para el desarrollo personal y profesional.

- c) *La aparición de internet dispara la presencia de la tecnología digital en los ámbitos relacionados con el aprendizaje.* Un proceso en el que desde su nacimiento atiende de una forma especial a los aspectos tecnológicos más que a los pedagógicos.

La presión de los avances tecnológicos hace que en el contexto educativo las TIC se conviertan en una necesidad, imponiéndose como tendencia en el aula. Ahora bien, esto se lleva a cabo sin cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la única diferencia identificada consiste en publicar en internet lo que ya se realiza en el aula. Es lo que hemos denominado *aprender con las TIC*. Sin embargo, en los últimos años, las instituciones educativas, entre ellas la Universidad, cuando introducen las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje han ido imponiendo criterios pedagógicos sobre los tecnológicos.

Al respecto, se da un salto cualitativo y se pasa de incorporar la tecnología como soporte de información a utilizar la tecnología para responder a los objetivos educativos amplios relacionados con la construcción de conocimiento. Esto conlleva la oportunidad de hablar de *aprendizaje en las TIC*.

En orientación parece que ocurre algo similar. Si bien es evidente la fase de *orientar con las TIC*, será preciso valorar si es viable *orientar en las TIC*, de manera que la tecnología digital favorezca y enriquezca la adquisición de competencias para el autodesarrollo personal, profesional y social.

- d) *La tendencia en aprendizaje enriquecido con TIC se ha dado en entornos cerrados y controlados,* orientados a que el profesorado pueda asegurar el desarrollo de las exigencias del curriculum más que al desarrollo de competencias del alumnado en espacios abiertos -digitalmente hablando-. La potencialidad que ofrece la tecnología digital para el aprendizaje se incrementa con el desarrollo de la web 2.0 y la aparición de servicios y aplicaciones que permiten la publicación (como ocurría en el espacio de la web 1.0) y la comunicación.

El entorno cerrado se convierte en un recurso más de aprendizaje junto con los nuevos espacios tecnológicos abiertos. Esto supone que junto a entornos cerrados que dan respuesta a la exigencia curricular, comienza a integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje entornos abiertos, como son las redes sociales. En esta

coyuntura recobra especial atención el estudio de la dimensión pedagógica o didáctica y pierde interés el que se relaciona con la aplicación informática en sí misma. Asimismo se observa, que el aprendizaje no formal e informal comienza a ser valorado por las instituciones educativas.

El desarrollo en Orientación Profesional es similar al que se observa en educación, es decir, se trabaja tanto con entornos cerrados como abiertos, aunque no se llega a identificar que las TIC se utilicen como instrumentos o herramientas para el diseño y la promoción personal, social y profesional del orientado. Es urgente una reflexión sobre la necesidad del uso de las TIC en espacios abiertos en el desarrollo de la orientación para la carrera.

- e) *El Espacio Europeo de Educación Superior considera relevante el papel de la Orientación Profesional en el aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante, dirigido a dotarle de competencias para el desarrollo personal, profesional y social.*

Entre las propuestas del EEES se reconoce que el dominio de las competencias digitales permite al estudiante el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para afrontar su desarrollo personal, social y laboral.

Es decir, las relacionadas con aprender a aprender y aprender a orientarse. La orientación enriquecida con TIC requiere de un proceso de aprendizaje que esté centrado en el estudiante, en entornos abiertos, que de la posibilidad de que la persona defina sus objetivos de aprendizaje y responde a los intereses personales.

A tenor de los cinco ejes expuestos podemos considerar que el PPV es uno de los elementos clave de la intervención actual en Orientación Profesional y que la posibilidad de mejorar los procesos de aprendizaje a través del uso eficiente de la tecnología digital, principalmente Internet, requiere de recursos como el PLE.

Avanzar en la comprensión de este problema de investigación resulta algo complejo al no disponer de un corpus teórico desarrollado ni de referentes de investigación previos sobre el uso del PLE en el desarrollo de PPV y, mucho menos, en el ámbito universitario.

Esto hace que el diseño de investigación propuesto tenga carácter exploratorio, lo que conlleva incluir en el proceso de investigación el conocimiento de la realidad del

contexto, establecer las prioridades para el desarrollo de un programa de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación de su ejecución y que permita, finalmente, tomar decisiones con respecto a la viabilidad de la relación del PPV y del PLE como parte de un currículum de un grado en una institución universitaria, así como la capacidad, mejora y potencial del programa que se propone.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida un uso eficiente de las TIC a través del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) mejora y amplía las competencias de auto-orientación y autoaprendizaje que proporciona el Proyecto Profesional y Vital (PPV) de los estudiantes universitarios de Grado?

2. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La elección de los sujetos de la investigación se realiza tomando como criterio la existencia de alguna asignatura en el curriculum de los Grados que tenga como propósito la orientación sociolaboral de los estudiantes. Entre la oferta de Grados existentes en la ULPGC en el curso 2014-2015, esta condición se cumple solo en el Grado de Educación Social, concretamente en la asignatura obligatoria de Desarrollo Profesional y Comunidades de Prácticas en la Facultad de Ciencias de la Educación. Consiste en una asignatura que integra, de manera aditiva o en paralelo, la orientación para el desarrollo de la carrera.

Los sujetos de la investigación son los 56 estudiantes, mayoritariamente mujeres con una edad media de 20 años (ver tabla 7.1)

Tabla 7.1

Características sociodemográficas de los sujetos de la investigación

Tamaño	Muestra=Universo	n=56
	Rango	18-26 años
Edad	Media	\bar{x} =20.14 años
	Desviación Típica	Sd=1.873 años
Sexo	Hombres	17.9%
	Mujeres	82.1%

Nota: Elaboración Propia

La asignatura es de carácter obligatorio y se desarrolla en 6 créditos ECTS. Como se recoge en el proyecto docente (ver anexo I), ésta define el módulo 8 del grado denominado *Desarrollo profesional de los educadores sociales* y su objetivo es dotar al alumnado de un conocimiento profundo sobre el perfil del educador y educadora social y sus ámbitos de desarrollo profesional. Las comunidades de prácticas se articulan en esta asignatura como una estrategia que contribuye a que los futuros profesionales de la Educación Social autogestionen su desarrollo profesional.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente estudio se formula las siguientes hipótesis en relación al problema de investigación:

- Hipótesis 1.* El nivel de competencia digital de los jóvenes es insuficiente para afrontar con autonomía el tránsito a la vida adulta
- Hipótesis 2.* Los procesos similares de construcción del conocimiento en el PLE y el PPV posibilitan un desarrollo integrado
- Hipótesis 3.* El PPV enriquecido con el PLE potencia la autogestión de los itinerarios académicos y la mejora de la empleabilidad de los estudiantes

Para comprobar las hipótesis expuestas, se plantean estos objetivos de investigación:

- Objetivo 1. Identificar el uso y tipos de uso que los jóvenes hacen de las TIC
- Objetivo 2. Reconocer las posibilidades que existen en el Grado de Educación Social para integrar el PPV y el PLE
- Objetivo 3. Establecer la interrelación entre el PPV y el PLE en la construcción conjunta del conocimiento
- Objetivo 4. Identificar las necesidades de los estudiantes para afrontar el PPV enriquecido con el PLE
- Objetivo 5. Reconocer las variaciones competenciales tras la implementación del programa.
- Objetivo 6. Especificar la importancia de lo aprendido en su futuro profesional y personal
- Objetivo 7. Valorar la implementación del programa

En la tabla 7.2 se muestra la relación existente que se establece entre las hipótesis y los objetivos descritos.

Tabla 7.2

Relación entre los objetivos y las hipótesis de la investigación

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
O1. Identificar el uso y tipos de uso que los jóvenes hacen de las TIC	H1.- El nivel de competencia digital de los jóvenes es insuficiente para afrontar con autonomía el tránsito a la vida adulta
O2. Reconocer las posibilidades que existen en el Grado de Educación Social para integrar el PPV y el PLE	H2. Los procesos similares de construcción del conocimiento en el PLE y el PPV posibilitan un desarrollo integrado
O3. Establecer la interrelación entre el PPV y el PLE en la construcción conjunta del conocimiento	
O4. Identificar las necesidades de los estudiantes para afrontar el PPV enriquecido con el PLE	H3. El PPV enriquecido con el PLE potencia la autogestión de los intereses académicos y la mejora de la empleabilidad de los estudiantes
O5. Reconocer las variaciones competenciales tras la implementación del programa.	
O6. Especificar la importancia de lo aprendido en su futuro profesional y personal	
O7. Valorar la implementación del programa	

Nota: Elaboración Propia

4. BASE METODOLÓGICA DE LA INTERVENCIÓN

El diseño de investigación que se propone viene motivado por el problema de investigación planteado: cómo el uso eficiente de la tecnología digital en el diseño, implementación y evaluación de un programa para el desarrollo del PPV facilita la autogestión del PPV en estudiantes universitarios. El valor de este estudio no se reduce al análisis del problema específico que se aborda, por el contrario, el interés reside en que éste puede actuar a modo de yacimiento que permita extraer un conocimiento aproximado acerca de cómo se pueden mejorar los procesos de elaboración del PPV. Con este fin se propone evaluar la idoneidad del diseño de un programa, su implementación y análisis de los resultados que permita tomar decisiones y valorar los objetivos planteados.

Sin embargo, el concepto evaluar "no es monolítico, y las diversas posturas adoptadas oscilan entre la construcción de un corpus de conocimientos que pudiera garantizarle el carácter de disciplina básica, y la mera recogida de información que trata de dar cuenta de la ejecución de ciertas actividades realizadas previamente" (Anguera, 1989 en Bausela, 2003, p.363). De hecho, y como señala la autora, existen múltiples propuestas como la evaluación naturalista, la evaluación focalizada, la evaluación de meta libre, la evaluación

responsiva, la evaluación sobre la base del adversario o la evaluación diagnóstica que ofrece el modelo CIPP.

Uno de las circunstancias de mayor relevancia de este estudio es que debido al carácter innovador de la propuesta no se dispone de referentes (otras investigaciones) para poder comparar los hallazgos encontrados. Es por ello que el método seleccionado debe facilitar la obtención de una visión global de la propuesta a la vez que sea un proceso de toma de decisiones continuado.

María Luisa Rodicio (2012) señala que, históricamente han surgido propuestas o enfoques de evaluación de programas orientados a tomar decisiones aunque se fijen en diferentes criterios.

Entre los más utilizados en Orientación Profesional están el Global de Atkinson, Furlog y Jaroff (1979), el modelo de Alkin (1969), el CIPP de Stufflebeam (1987) o el de Pérez Juste (1992).

Si se atiende a la naturaleza del problema descrito es el modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto) de Daniel Stufflebeam (1971) el que mejor se ajusta. Entre los motivos que justifican esta propuesta, además del carácter innovador del programa, está el que tradicionalmente éste haya sido uno de los modelos más utilizados para evaluar programas de intervención en orientación (Fernández, 2012):

El modelo de Stufflebeam, conocido como modelo CIPP, se desarrolló a finales de la década de los 60 y es en el que se apoyan la mayoría de los programas realizados en orientación. Se trata de una metodología utilizada para la evaluación de programas de entrenamiento, educación y planes de estudio, que arranca de unas condiciones de partida (contexto), una información de entrada o "input", el proceso y el producto, y que plantea la evaluación como un proceso útil para la toma de decisiones (p.291)

Benito Capa (2007) destaca como valor del modelo CIPP frente al modelo clásico CBAM (Concern Based Adoption Model), que el primero de ellos posibilita realizar una evaluación a lo largo del proceso, a la vez que toma decisiones en su desarrollo, lo que se alinea con el objetivo del presente estudio.

El modelo CIPP permite la valoración del programa, a la vez que su adaptación a unos condicionantes concretos. Además, da la oportunidad de integrar diferentes metodologías

de investigación lo que permite seleccionarlas en función de los objetivos que en cada momento se den. Su carácter cíclico supone que la información obtenida en una fase es vital para tomar decisiones que afectan a las otras, lo que hace posible una evaluación global del mismo. Este dinamismo que caracteriza al CIPP obliga a cuidar sobremanera los procesos de obtención de datos (coherencia, idoneidad y calidad).

4.1 El Modelo CIPP

Este modelo de evaluación para la toma de decisiones, nace en contraposición a los modelos de diseño experimental predominantes en los años 60 que se basan en el método tyleriano. Ralph Tyler propone en los años 30 la evaluación centrada en la medición del cumplimiento de objetivos, sin valorar si éstos son impuestos o no, sin tener en cuenta el ajuste con las necesidades reales o si se dispone de la capacidad para la toma de decisiones durante el proceso. Por su parte, el modelo de Daniel Stufflebeam, basado en aportaciones de Michael Scriven, que ya había propuesto la evaluación orientada al consumidor y la evaluación libre de objetivos, tiene como base las condiciones del contexto, las necesidades de los sujetos y la evaluación como proceso. El modelo va más allá de medir el logro de objetivos, e incluye la toma de decisiones en diferentes fases del proyecto, como propuesta dinámica e integral. De esta forma, el modelo entiende que la evaluación es

el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987 p.183)

Atendiendo a esta definición, se puede establecer que los elementos sobre los que indaga el modelo son las metas, la planificación del programa, el desarrollo y la evaluación de los resultados del mismo y que tiene como propósitos básicos el “servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar la información necesaria a responsables y gestores y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (CIDEC, 2000, p.98). La evaluación no se establece como una acción puntual, distingue cuatro tipos de evaluación. En cada una de ellas identifica, obtiene y propone

información destacada del programa que le permite tomar decisiones y definir un proceso estratégico de mejora (CIDEDEC, 2000)

La evaluación se organiza en fases, una por cada tipo de evaluación, las que se describen a continuación

- *Fase 1. De la evaluación del contexto.* La primera fase del modelo se orienta a justificar la necesidad de cambio. Es decir, se define la situación, se identifican las bondades o deficiencias del contexto, de lo estructural, para reconocer las necesidades y establecer las metas que se desean conseguir. Como destaca Stufflebeam (1987), la evaluación del contexto debe “examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben, supuestamente, satisfacer” (p. 192).
- *Fase 2. De la evaluación de la entrada.* Esta segunda fase describe las características del entorno institucional inmediato, aquel en el que es posible la decisión técnica. En coherencia con los resultados de evaluación de esta fase, se identifica la oportunidad y viabilidad de intervención según los recursos existentes.
- *Fase 3. De la evaluación del proceso.* En este momento se valora si lo realizado responde al diseño definido. Es lo que Stufflebeam (1987) reconoce como “una comprobación continua de la realización de un plan” (p.199). Así, se dará cuenta sobre el ritmo de implementación del programa, el ajuste al diseño o el ajuste a las condiciones de los participantes.
- *Fase 4. De la evaluación del producto.* Es la última etapa y en ella se da cuenta de los resultados alcanzados. Esto permite realizar recomendaciones sobre el diseño, o sobre las condiciones de entrada. En este sentido, Stufflebeam (1987) afirma que “el propósito de una evaluación del producto es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa” (p.201). Se analiza si el programa satisface las necesidades, los efectos (deseados o no deseados) y los resultados (positivos o negativos); todo ello permite tomar decisiones y recomendaciones respecto al programa y a las condiciones de entrada. En última instancia, y como afirma Bausela (2003), la evaluación del producto permite aceptar, rectificar o abandonar la propuesta.

4.2 Aplicación del modelo CIPP a la investigación

La aplicación del modelo CIPP a la presente investigación conlleva establecer los objetivos de evaluación, y las decisiones a adoptar en cada una de las etapas del modelo (ver tabla 7.3).

Tabla 7.3

Objetivos de evaluación y toma de decisiones para la investigación según el modelo CIPP

	Objetivos de evaluación	Toma de decisiones
Evaluación del contexto	Identificar cuál es el uso que los jóvenes hacen de las TIC para su desarrollo personal y profesional	La necesidad de carácter de tecnológico (digital) en el desarrollo de los jóvenes
Evaluación de entrada	Valorar el entorno cercano (Facultad, Grado y Asignatura) para reconocer las condiciones que se han de tener en consideración	La adecuación del programa a los recursos y condiciones identificadas
Evaluación del proceso	Analizar las incidencias que se dan en la implementación del programa en relación al diseño previsto	La mejora del diseño previo al tener en consideración las diferentes evidencias recogidas durante el relato
Evaluación del producto	Mostrar los avances alcanzados por los estudiante en el uso de recursos orientados tecnológicos Reconocer el valor del programa	La utilidad del programa, reajustes y recomendaciones.

Nota: Elaboración propia

Esta propuesta se define en coherencia con las hipótesis y objetivos de la investigación identificados en la tabla 7.2.

- *Fase 1. De la evaluación del contexto*

Responde a la hipótesis primera, H1. El nivel de competencia digital de los jóvenes es insuficiente para afrontar con autonomía el tránsito a la vida adulta. Y, al objetivo de investigación uno O1. Identificar el uso y tipos de uso que los jóvenes hacen de las TIC.

- *Fase 2. De la evaluación de la entrada*

Atiende a la hipótesis segunda, H2. : Los procesos similares de construcción del conocimiento en el PLE y el PPV posibilitan un desarrollo integrado. Y, a los

- objetivos de investigación O2. Reconocer las posibilidades que existen en el Grado de Educación Social para integrar el PPV y el PLE y O3. Establecer la interrelación entre el PPV y el PLE en la construcción conjunta del conocimiento
- *Fase 3. De la evaluación del proceso y Fase 4. De la evaluación del producto*
- Responde a la hipótesis tercera, H3. El PPV enriquecido con el PLE potencia la autogestión de los intereses académicos y la mejora de la empleabilidad de los estudiantes. Y, a los objetivos de investigación O4. Identificar las necesidades de los estudiantes para afrontar el PPV enriquecido con el PLE, O5. Reconocer las variaciones competenciales tras la implementación del programa, O6. Especificar la importancia de lo aprendido en su futuro profesional y personal y O7. Valorar la implementación del programa

5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN

A continuación se exponen en la tabla 7.4 las categorías de análisis y las preguntas de investigación correspondientes a cada categoría, que permite desarrollar los objetivos de evaluación y seleccionar las técnicas de investigación a implementar

Las categorías se recogen por cada una de las fases de evaluación y están también orientadas a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tabla 7.4

Categorías de análisis y preguntas de evaluación según fases del CIPP

	CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Evaluación del contexto	Acceso a internet de los jóvenes	¿Cuáles son las tecnologías digitales que más usan los jóvenes? ¿Cuál es el nivel de acceso a dichas tecnología digitales? ¿Cómo es el acceso a internet que realizan los jóvenes?
	Uso de internet por los jóvenes	¿Cuánto tiempo utilizan internet los jóvenes? ¿Qué diferencias existen con respecto al uso de internet entre los jóvenes? ¿Qué usos realizan los jóvenes de internet? ¿Qué representatividad tiene para los jóvenes el uso de internet destinado al aprendizaje y a la empleabilidad? ¿Cuáles son las necesidades o metas del uso de la tecnología digital para el desarrollo personal y profesional de los jóvenes?
Evaluación de la entrada	Proceso para la elección de los sujetos de investigación	¿Cuáles son las condiciones dadas en la ULPGC para el desarrollo de la investigación? ¿Cuáles son los criterios favorecedores en la elección de la Facultad? ¿Cuáles son los criterios favorecedores en la elección del Grado? ¿Cuáles son los criterios favorecedores en la elección de la asignatura?
	Orientación y tecnología digital	¿Cómo se desarrollan la toma de decisiones previas al ingreso en la universidad?

Nota: Elaboración propia

Tabla 7.4

Categorías de análisis y preguntas de evaluación según fases del CIPP (Continuidad)

	los alumnos de la Facultad	<p>¿Cómo se toma la decisión de ingreso a la universidad?</p> <p>¿Cuál es el grado de planificación vital actual?</p> <p>¿Cuál es el papel de la tecnología digital en la toma de decisiones?</p> <p>¿Cuál es el nivel de aprendizaje autorregulado con las TIC?</p> <p>¿Cuál es el nivel de auto-orientación?</p>
Evaluación del proceso	Viabilidad de propuesta	<p>¿Qué motiva a justificar la elección de una propuesta concreta?</p> <p>¿Cuáles son las características que permite unir el PPV y el PLE?</p> <p>¿Qué aporta la propuesta al modelo existente?</p>
	Características de los destinatarios (estudiantes)	<p>¿Cuáles son las características sociodemográficas?</p> <p>¿Cuáles son las expectativas laborales?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que definen una mejor empleabilidad según los estudiantes?</p> <p>¿De qué tecnología digital disponen?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedican a internet?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de uso de internet?</p> <p>¿Cuáles son los recursos digitales y nivel de uso para los intereses del grado?</p> <p>¿Cuál es la percepción sobre la planificación personal con el uso de la tecnología digital?</p> <p>¿De qué recursos disponen en relación a la planificación personal enriquecido con TIC?</p>
	Diseño de la propuesta	<p>¿Cuáles son los criterios para el desarrollo de la propuesta?</p> <p>¿Qué características oriento-tecnológicas son las dominantes para la conformación de la propuesta?</p> <p>¿Cómo se articula la propuesta? (objetivo, contenidos, temporalización, ...)</p> <p>¿Cómo afecta la propuesta al modelo existente?</p> <p>¿Cómo se implementa la propuesta?</p>
	Valoración de la propuesta	<p>¿Cuál es la valoración general?</p> <p>¿Cuál es la valoración con respecto a las fases de la propuesta?</p> <p>¿Cuál es la valoración con respecto a la organización y estructura de la propuesta? (objetivos, materiales, actividades, ...)</p> <p>¿Cuáles son las contribuciones para la mejora de la propuesta?</p>
	Con respecto a la situación inicial	<p>¿Cuáles han sido las variaciones con respecto a las expectativas laborales?</p> <p>¿Cuáles son las variaciones respecto a la percepción de los elementos que definen la empleabilidad?</p> <p>¿Cuáles han sido los cambios con respecto a la percepción de la planificación personal con el uso de la tecnología digital?</p> <p>¿Qué cambios se produce con respecto a la disposición de recursos</p> <p>¿Cuáles son los cambios con respecto a la disposición de recursos para la planificación personal enriquecidos con TIC?</p>
Evaluación del producto	Con respecto al futuro	<p>¿Cuál es la valoración sobre el uso futuro de los recursos y conocimientos adquiridos?</p>

6. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada tiene carácter aplicado pues “se centra en un campo de la práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica” (McMillan y Schumacher, 2007. p.23).

La elección de los métodos, técnicas e instrumentos es un elemento de decisión importante en cualquier investigación, por ello la selección no se debe al uso *per se*, sino a la calidad de información que pueda aportar al objetivo de la investigación. Por este motivo, juntamente con la posibilidad que da el modelo CIPP de integrar diferentes métodos de investigación, se opta por un enfoque mixto que permita la integración del método cualitativo y cuantitativo.

El método cuantitativo se orienta, a través de la medición, al análisis de variables de un conjunto de elementos idénticos basados en principios positivistas que pretende estudiar las propiedades o fenómenos susceptibles de someterse al conteo, para la descripción de la realidad o establecer modelos que permitan contrastar hipótesis. Este método da origen a las investigaciones basadas en registros y cuestionarios (Cea D’Ancona, M. A., 1998)

Por su parte, el método cualitativo no se ajusta a los criterios de validez positiva del modelo cuantitativo (Ruiz Olabuénaga, J. I., Aristegui, y Melgosa, 1998). Por el contrario, y como afirman los autores

El método cualitativo pone su énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, dando primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas, explorando, sobre todo, el significado del actor humano (p.44)

Destacar que, indistintamente del método, éste debe ofrecer unos criterios de garantía según el objetivo de la investigación y los recursos de datos existentes. Como se observa en la tabla 7.5, toda investigación debe ser verídica, aplicable y neutral.

Tabla 7.5

Criterios de garantía del método cuantitativo y cualitativo

CRITERIO	MÉTODO CUANTITATIVO	MÉTODO CUALITATIVO
Veracidad	Validez Interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez Externa	Transferibilidad
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Nota: Adaptado de J. I. Ruiz, I. Aristegui y L. Melgosa (1998, p.121)

La triangulación es otro recurso metodológico que se incorpora al análisis de los datos y presentación de los resultados, se pretende así velar por los criterios de garantía de la veracidad, aplicabilidad y neutralidad de los métodos.

Las denominadas técnicas de investigación pueden dar lugar a datos cuantitativos o cualitativos en función de la naturaleza misma de los datos y de los objetivos de investigación. Las técnicas cuantitativas tienden a la descripción observable, unívoca y objetiva y expresable en datos numéricos mientras que las cualitativas tienden a la descripción subjetiva, vivencial y particular destinada a la gestión y creación de discursos sobre la realidad que hace posible ir más allá de la descripción y avanzar en la comprensión de la cuestión de estudio. En concreto, en este estudio se emplea las siguientes técnicas (ver tabla 7.6)

Estos métodos disponen de técnicas de investigación propias. Estas técnicas serán cuantitativas y cualitativas en función de la naturaleza de los datos y de los objetivos de investigación. Las primeras tienden a la descripción observable, unívoca y objetiva y expresable en datos numéricos mientras que las segundas tienden a la descripción subjetiva, vivencial y particular destinada a la gestión y creación de discursos sobre la realidad. En concreto, en este estudio se emplea las siguientes técnicas:

Tabla 7.6

Técnicas cuantitativas y cualitativas de la investigación

Técnicas Cuantitativas	Técnicas Cualitativas
Encuesta	Entrevista semiestructurada Análisis Documental Observación no participante

Nota: Elaboración propia.

Por último, los instrumentos propuestos para la presente investigación, al igual que ocurre con la selección de los métodos y técnicas, están en función de los objetivos y naturaleza de la información, clasificándolos en cualitativos y cuantitativos.

- **De los Instrumentos para la valoración de datos cuantitativos**

Se utilizan dos cuestionarios en el presente estudio (Cuestionario preliminar oPLE y el Cuestionario de evaluación oPLE)

- a) Cuestionario preliminar oPLE

El *Cuestionario preliminar oPLE* (ver anexo II) tiene como objetivo conocer cuál es la situación previa al diseño e implementación del programa formativo. En este se indaga acerca del uso que los estudiantes hacen de la tecnología y de su orientación socioprofesional. Para este fin, el diseño del cuestionario obedece a los siguientes subobjetivos:

- Describir las condiciones sociodemográficas de los estudiantes
- Conocer las expectativas laborales y características para la empleabilidad
- Analizar el acceso y uso a internet características
- Identificar la percepción y el uso de recursos para la orientación enriquecida con TIC

De esta forma se define la situación de partida con respecto a la relación orientación-tecnología, también y permite priorizar qué elementos se han de tener en cuenta en el diseño de un programa que tenga como propósito integrar el desarrollo del proyecto profesional y vital con el PLE.

El instrumento se diseña ex profeso para cubrir los objetivos de esta fase de la investigación. Previo a su implementación, se realizan dos pruebas para la mejora del instrumento en cuanto a la claridad, organización y pertinencia del mismo. Esto conlleva introducir modificaciones relacionadas con el orden de las preguntas, cuestiones de vocabulario, eliminación de ítems, mejoras en las categorías de preguntas e inclusión de algunas variables que siendo de interés para el objetivo del cuestionario no se habían incorporado. Finalmente, los ítems del cuestionario se agrupan en cinco dimensiones (ver tabla 7.7).

Tabla 7.7

Dimensiones, ítems y contenido del cuestionario preliminar oPLE

DIMENSIONES	ITEMS	CONTENIDO
Características sociodemográficas	1,2,3,4,5,6	Características de los estudiantes en relación a su condición personal y social
Expectativas laborales y de empleabilidad	7,8,9	Tipo de empleo deseado y características para el acceso al empleo
Acceso y uso a la tecnología digital	10,11,12,13,14,15	Grado de posesión de dispositivos de acceso a internet y la frecuencia de uso
Percepción oriento-tecnológica	16	Opinión sobre elementos del PPV y la promoción personal y laboral con el uso de las TIC
Uso de recursos oriento-tecnológicos	17	Acciones, recursos y usos de la tecnología digital en procesos y productos del PPV

Nota: Elaboración propia

b) Cuestionario de evaluación oPLE

El *Cuestionario de evaluación oPLE* (ver anexo III) evalúa el impacto del programa formativo para la realización del PPV enriquecidos con el PLE. Para alcanzar este fin, el cuestionario desarrolla los siguientes subobjetivos:

- Describir las condiciones sociodemográficas de los estudiantes
- Conocer las expectativas laborales y características para la empleabilidad
- Evaluar los contenidos y el desarrollo de la acción formativa
- Describir la utilidad del PPV enriquecido con el uso eficiente de las TIC

Este instrumento permite evaluar la calidad del programa ejecutado atendiendo a la valoración de los elementos del proceso así como a la usabilidad e intención de uso futuro por parte de los estudiantes. Sirven de aval en la decisión tomada acerca de las mejoras a desarrollar en la acción formativa, en la valoración subjetiva de la utilidad del contenido así como la intención para su uso.

Su diseño es intencional, y está enfocado a la evaluación del proceso y del producto final. Tras realizar tres pruebas del instrumento original, se decide incluir en el mismo una valoración general de la acción así como introducir una pregunta abierta para el análisis cualitativo de las mejoras que se pueden llegar a desarrollar en el programa y en su implementación. Otra de las mejoras se corresponde con el orden de las preguntas. El cuestionario final agrupa los ítems en cuatro dimensiones (Tabla 7.8)

Tabla 7.8

Dimensiones, ítems y contenido del cuestionario preliminar oPLE

DIMENSIONES	ITEMS	CONTENIDO
Características sociodemográficas	1,2	Características de los estudiantes en relación a su condición personal y social
Expectativas laborales y de empleabilidad	3,4,5,6	Tipo de empleo deseado y características para el acceso al empleo
Contenidos y el desarrollo de la acción formativa	7-15, 17 y 18	Valoración de las características de la acción formativa
Utilidad del PPV enriquecido con el uso eficiente de las TIC	16	Opinión sobre la utilidad personal y colectiva del oPLE

Nota: Elaboración Propia

- **De los Instrumentos para la valoración de datos cualitativos**

- a) Guion de entrevista semiestructurada de las condiciones del contexto de la facultad

Se diseña una investigación cualitativa basada en la entrevista semiestructurada. El objetivo principal es conocer el proceso de toma de decisiones que han realizado los estudiantes y reconocer cuál ha sido y la influencia que las TIC tienen en dicho proceso por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC.

Para el logro de dicho objetivo se considera los siguientes subobjetivos con sus dimensiones:

1. Conocer qué aspectos han influido en la toma de decisiones de los estudiantes en la etapa previa a la universidad, destacando:
 - a.- Los hitos personales más relevantes en su historia personal
 - b.- Características de la toma de decisión
 - c.- Las motivaciones y proceso para el ingreso en el Grado
2. Analizar las características y contenidos de sus proyectos vitales, centrándonos en:
 - a.- Nivel de concreción y toma de conciencia de los proyectos vitales
 - b.- Uso de las TIC para su desarrollo personal y profesional
 - c.- Toma de conciencia de la importancia de las TIC en su proyecto vital
3. Describir el proceso de orientación que han desarrollado los estudiantes en la universidad, con especial atención a:
 - a.- Conocimiento del entorno profesional, personal, y de redes de apoyo, así como la relación de éstos con su aprendizaje
 - b.- Uso de las TIC en el proceso de aprendizaje (de forma autónoma)
 - c.- Percepción sobre el uso de las TIC en la universidad
4. Establecer la situación actual con respecto a su auto-orientación, mediante:
 - a.- Situación y necesidades del alumnado sobre su proceso para la toma de decisión futura

b.- Nivel de autonomía de aprendizaje para la vida y toma de decisiones a lo largo de la vida

El guion de la entrevista semiestructurada (ver anexo IV) se establece definitivamente tras la realización de dos pruebas. Tras ellas, se decide incluir dos preguntas que profundizan en el segundo y tercer subobjetivo, y el número total de cuestiones se reduce de 25 a 17 preguntas. La tabla 7.9 muestra la relación entre los subobjetivos planteados y las preguntas del guion.

Tabla 7.9

Distribución de las preguntas del guion de entrevista según dimensiones de los subobjetivos de investigación

Dimensiones de los Subobjetivos	Preguntas
1a	1
1b	2
1c	3
2a	4,5
2b	12,13
2c	11
3a	6,7,8
3b	9,14
3c	10
4a	15,16
4b	17

Nota: Elaboración propia

b) Cuaderno de campo

La observación del desarrollo de esta iniciativa se registra en el cuaderno de campo. En él se incluyen indicaciones acerca de todo el proceso de diseño, implementación y evaluación, del programa. Este aporta más información acerca del proceso y mayor número de registro de hechos.

Las categorías contempladas en el cuaderno son:

- Relacionadas con los tiempos: como los inicios y finalización de sesiones, entrevistas, etc.
- Relacionadas con los contenidos: incidencias, ideas e informaciones principalmente relacionadas, etc.
- Relacionadas con críticas y sugerencias: expresadas por los agentes que intervienen en el proceso.

- Relacionadas con los productos o realizaciones: en concreto, aquellos artefactos creados por los estudiantes durante la fase del proceso.
- c) Ficha de registro para el análisis documental

La información proporcionada por las fuentes documentales se clasifica a través de la ficha de registro para su organización y análisis. En cada momento de su aplicación se establecen los objetivos y criterios para la clasificación, así como la designación de las fuentes de información. Contribuye a la construcción del conocimiento a través de fuentes secundarias y de producciones de los estudiantes y Está presente en todas las fases de la evaluación. Los objetivos seleccionados por cada fase son:

- Evaluación del contexto: Clasificar la información de fuentes estadísticas principalmente públicas sobre acceso a la tecnología digital y su uso de la población en general y los jóvenes en particular)
- Evaluación de la entrada: Clasificar la información de fuentes legales u orgánicas de la universidad, de su estructura y evolución (de la Facultad, Grado y Asignatura) sobre los criterios relacionados con el PPV y el PLE distinguiendo objetivos, competencias específicas y transversales, características de organización e hitos relevantes
- Evaluación del proceso: Clasificar la información con respecto a las producciones de los estudiantes (según nivel de realización de las actividades), de la implementación del programa por sesiones (tiempo, contenido, dificultades).
- Evaluación del producto: Clasificación de la información con respecto a valoración personal y de utilidad del proceso por parte del estudiante atendiendo a los criterios de tipo de valoración, discriminación positiva o negativa, propuesta de mejoras, indicador de validez del proceso, indicador de utilidad del proceso.

7. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

7.1 Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos se realiza en función de los objetivos de cada fase de evaluación del modelo CIPP expuesto en la siguiente tabla 7.10

Tabla 7.10

Fases del CIPP y aplicación de Las técnicas e instrumentos de investigación.

FASES DE EVALUACIÓN	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO CUANTITATIVO	INSTRUMENTO CUALITATIVO
Contexto	Identificar cuál es el uso que los jóvenes hacen de las TIC para su desarrollo personal y profesional	Análisis documental		Análisis de fuentes documentales Cuaderno de Campo
Input	Valorar el entorno cercano (Facultad, Grado y Asignatura) para reconocer las condiciones que se han de tener en consideración	Análisis de documental Entrevistas Encuesta	Encuesta (Cuestionario preliminar oPLE)	Guion de entrevista semiestructurada Análisis de fuentes documentales Cuaderno de Campo
Proceso	Analizar las incidencias que se dan en la implementación del programa en relación al diseño previsto	Análisis documental Observación participante Encuestas	Encuesta (Cuestionario de evaluación oPLE)	Cuaderno de Campo Análisis de pregunta abierta del Cuestionario de evaluación oPLE Análisis de fuentes documentales
Producto	Mostrar los avances alcanzados por los estudiante en el uso de recursos orientados tecnológicos Reconocer el valor del programa	Análisis documental Encuestas	Encuesta (Cuestionario de evaluación oPLE)	Análisis de fuentes documentales

Nota: Elaboración propia

En cuanto a la administración en sí del instrumento también se ha de tener en cuenta lo siguiente en cada uno de ellos:

a) Cuestionario Preliminar oPLE

Se aplica al conjunto de los estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Social de la ULPGC en el curso 2014/15. Se realiza en la fase de evaluación de las condiciones de entrada o input y previa al diseño del programa. Se implementó mediante papel de forma autodirigida.

b) Cuestionario evaluación oPLE

Se aplica al conjunto de los estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Social de la ULPGC que participaron en el programa y se encontraban en el aula en la última sesión. Se realiza en la fase final del proceso para valorar el programa previsto, así como su utilidad personal. Se implementó mediante soporte informático *Google Form*, se

implementó a la vez en el aula de forma autodirigida y permitió compartir los resultados directos con los estudiantes.

c) Entrevista semiestructurada de las condiciones del contexto de la facultad

Se realiza en la fase de evaluación del Input o de las condiciones de entrada, previo al Cuestionario preliminar oPLE para conocer las condiciones de los estudiantes de la Facultad. Se realiza a través de entrevista semiestructurada. La selección de los entrevistados es aleatoria, y clasificada según el Grado, la edad, el sexo y el curso que realiza. Los criterios de análisis que tiene en cuenta son: evolución de la toma de decisiones durante la vida, la toma de decisión de ingreso a la universidad, nivel de planificación de la vida, percepción y uso de las TIC y su relación con el autoaprendizaje y auto-orientación.

d) Cuaderno de Campo

Se acomete desde la fase de evaluación del contexto hasta el desarrollo final de la propuesta educativa. Se aplica en tres momentos del proceso. Por un lado en la fase del contexto y relacionado con el proceso de toma de decisiones en el análisis de las condiciones de la Facultad; en la fase de entrada, en la implementación de la entrevista y encuesta; y en la fase de proceso, en la implementación de la propuesta y en la implementación de la encuesta.

e) Análisis de fuentes documentales

La aplicación de las fuentes documentales va en relación a las características del instrumento. Se ha diseñado los mismos atendiendo a diferentes momentos establecidos anteriormente sobre los instrumentos para la valoración de datos cualitativos (ver epígrafe 7.6). En concreto, la aplicación de las fuentes documentales se implementará:

- En el análisis de las necesidades y metas del contexto (fase de evaluación del contexto)
- En el análisis de las características de la Facultad, Grado y Asignatura que permita el diseño y desarrollo de la propuesta formativa (fase de evaluación de la entrada)
- En el análisis de las producciones de los estudiantes (fase de evaluación del proceso)

- En el análisis de la valoración de la propuesta formativa así como de su valor para el desarrollo personal y profesional por parte del estudiante (fase de evaluación del producto)

7.2 Tratamiento de los datos

La presentación que se hace del tratamiento de los datos se realiza teniendo en cuenta tres ámbitos: el tratamiento informático, el análisis y la presentación de los resultados.

Desde el punto de vista del apoyo informático a la investigación. El tratamiento de los datos cuantitativos se realiza a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22 para el entorno Microsoft Windows 8. En cuanto al tratamiento en el análisis cualitativo se utiliza el programa Nvivo de la empresa QSR International en su novena versión para el entorno de Microsoft Windows 8.

Desde el punto de vista del análisis. El tratamiento de la información se realiza atendiendo a las diferentes técnicas de investigación.

a) Para el análisis estadístico

Las características de los objetivos establecidos, conlleva un tratamiento descriptivo en el análisis de las respuestas a los cuestionarios y al registro de información del grupo secreto de Facebook. De la misma forma, se presenta, a través del árbol de decisión basado en el modelo CHAID, cuáles son las variables predictoras más importantes con respecto al ítem de tenencia del currículum vitae en internet (cuestionario preliminar oPLE) así como al de la valoración global del programa oPLE (cuestionario de evaluación oPLE)

b) Para el análisis cualitativo

Con respecto al análisis documental y al cuaderno de campo, el tratamiento de la información está en función de las preguntas que se especifican en cada una de las fases del CIPP (ver tabla 7.4). Por tanto, responde a los criterios establecidos en la base metodológica expuesta en el epígrafe 5

Con respecto al análisis de contenido de las entrevistas, así como al tratamiento de la pregunta abierta del cuestionario de evaluación oPLE y de los documentos de autoevaluación, se persigue comprender la realidad desde la perspectiva de la persona (Ruiz Olabuénaga, J. Ignacio y otros, 1998). Para ello se parte del concepto de

descripciones espesas, que como señalan los autores, permite “descubrir el conocimiento subyacente, las estructuras de relación que las personas estudiadas pueden, o no, comprender mientras actúan en consecuencia” (p.91).

Según el objetivo por el cual se implementa cada técnica, se utiliza categorías emergentes en el análisis de la pregunta abierta del cuestionario de evaluación oPLE y los documentos de autoevaluación. Para el análisis de las condiciones del contexto de la Facultad se parte de categorías preestablecidas o categóricas.

Desde la presentación de los resultados. La presentación de los resultados se realiza a través de la triangulación de datos y técnicas de investigación, cualitativas y cuantitativas, que permite describir una misma realidad de forma más integral y aportan un nivel mayor de fiabilidad (D’Ancona, 1998).

FASES DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD

Los documentos seleccionados para el análisis del contexto son de carácter oficial y hacen referencia a la situación de los jóvenes respecto a cuestiones laborales y educativas.

Dicho análisis centra la atención en estas categorías: acceso y uso de la tecnología digital, relación de las TIC con la educación y el empleo, implicaciones de las TIC en el mercado laboral.

- *Sobre el acceso y uso de la tecnología digital*

La importancia que una sociedad concede a un recurso tecnológico como fenómeno social se refleja en las posibilidades de acceso al mismo. Además, este acceso permite conocer cuál es el uso que se realiza de dicho recurso tecnológico.

Se puede afirmar que la tecnología digital e internet son un fenómeno social por su masivo acceso y aceptación social, destinado principalmente a la comunicación personal más que a ser un recurso, por ejemplo, de interés para el aprendizaje.

Se habla de acceso masivo porque más de tres cuartas partes de la población, en España y Canarias, acceden a la telefonía móvil, al ordenador o a internet (ver figura 8.1). El móvil es la tecnología utilizada por casi la totalidad de la población. El uso del ordenador y a internet está a la par, tres de cada cuatro personas han hecho uso de del ordenador e internet.

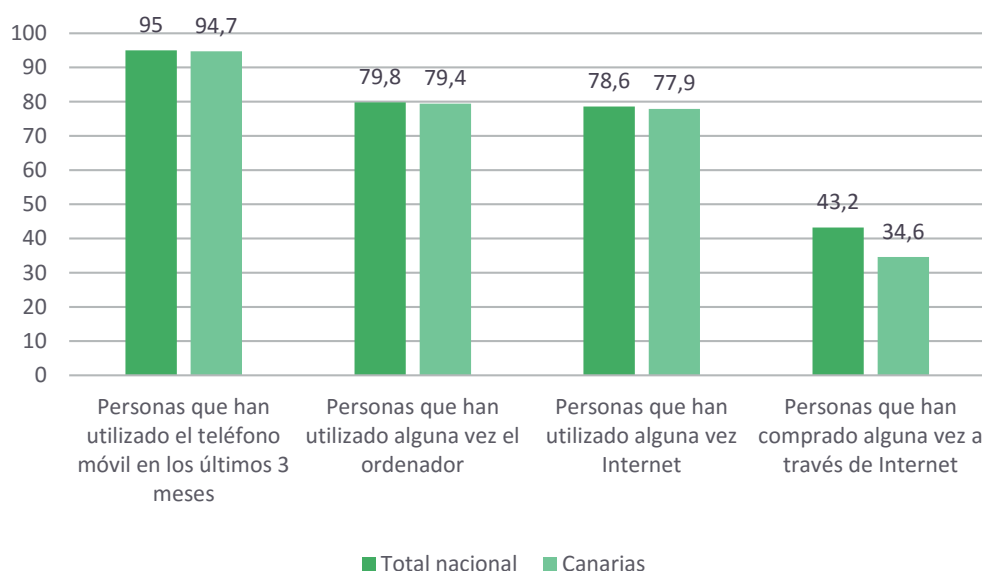


Figura 8.1 Uso de productos y tipo de producto TIC. Canarias y nacional 2014 (en porcentaje). INE (2014)

En concreto, y a tenor de la importancia que tiene para el presente estudio, el 77.9% de los canarios acceden a internet a diario. Y lo hacen por encima de la media nacional (75.1%), convirtiéndose en la cuarta comunidad autónoma con mayor número de personas con acceso asiduo a internet (eCanarias 2013)

Concretamente al uso que hacen en Canarias de Internet se relacionan con la gestión personal e información: gestión del correo electrónico (84.7%), la lectura de noticias (73.7%) o la búsqueda de información de bienes y servicios 73.6% (eCanarias 2013).

Dos aspectos de interés que pueden dar una imagen de la necesidad de promover que la población use las TIC y que lo haga de un modo eficiente se relacionan con el impacto que tiene en los canarios el uso de las redes sociales (66.8%) y, con las acciones destinadas al aprendizaje, por ejemplo, la gestión de documentación para trabajos o búsqueda de información (26.2%) (eCanarias 2013). Esto indica que el uso que estas personas hacen de esta tecnología es mínimo en cuestiones relacionadas con el desarrollo personal y profesional.

- *Sobre la relación de las TIC con la educación y el empleo.*

En general, la población da importancia y mantienen una actitud positiva cuando se refiere al uso de la tecnología en la educación (73.4%) y en el empleo (68.4%) (ONTSI, 2014). Ahora bien, estos datos tan positivos no se reflejan de igual manera en el nivel de uso que se hace de la tecnología en estos ámbitos.

Tan sólo una de cada diez personas en España usa internet para realizar cursos en línea. Se trata de una cifra ridícula aunque la media española (9%) se sitúa por encima de la media europea. (ONTSI 2013) ¹.

Algo similar ocurre con el uso de internet para buscar un trabajo o enviar una oferta de empleo. Tan sólo el 20% de los españoles frente al 25% de los habitantes de Finlandia o Suecia utilizan internet con este fin.

- *Sobre la implicaciones de las TIC en el mercado laboral*

Como fenómeno social, la tecnología digital ha provocado modificaciones en la estructura y en la percepción que se tiene de los ámbitos de desarrollo como es el mercado laboral.

¹ Acceso a la web del observatorio en <http://www.ontsi.red.es>

La Agenda digital Europea² revela que es necesario la mejora de la capacidad tecnológica para el empleo incluye acciones encaminadas a la alfabetización y la capacitación digital, pues “resulta esencial educar a los ciudadanos europeos para que utilicen las TIC y los medios de comunicación digitales, y, muy en particular, atraer a los jóvenes hacia la educación en las TIC.” (Comisión Europea, 2010, p.29).

Otra de las implicaciones, se relacionan con los cambios en los procesos de selección. En el informe Connected World Technology Report de CISCO (2014), se da cuenta de cómo la tecnología está moldeando también el trabajo y cómo los jóvenes (generación x y los Milenial) generan cambios en la forma en la que los empleadores actúan en el entorno laboral, donde la mitad de los directores de recursos humanos contratarían sólo a través de entrevistas en vídeo.

- *Sobre los universitarios y TIC*

En el contexto Canario, la educación es la variable más importante para explicar que las personas hagan un mayor uso de internet, así se observa que quienes no tienen estudios no acceden a internet (0%), mientras que las personas con estudios superiores lo hacen en su gran mayoría (93.6%) (eCanarias 2013).

- *Sobre los jóvenes y las TIC*

Para un joven, internet es fundamental. El informe CISCO (2011), Connected World Technology Report, indica que la mitad de los estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores en España consideran que Internet es un recurso fundamental como el aire, el agua, o la vivienda, y uno de cada tres consideran que están próximos a ese nivel de necesidad.

De la misma forma, la identidad de las personas se ve influenciada cada vez más por la tecnología digital. Esta identidad digital es parte de la conformación personal que se crea en un contexto social mediado por la tecnología. Este hecho cobra una mayor importancia al referirse a los jóvenes, por el nivel de penetración que la tecnología tiene en esta etapa de la vida (Fundación Telefónica, 2013). Existe un creciente interés por la imagen pública digital, definida a través de aquellos soportes digitales que cada persona comparte y por las relaciones e interacciones que mantiene.

² Web oficial de la iniciativa: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en>

En Canarias, el perfil de usuario de internet es de un joven entre 16 y 24 años, donde en su totalidad acceden a este recurso de la tecnología digital (eCanarias 2013) y la mitad lo hace diariamente.

Ahora bien, entre sus usos más destacados está el chatear con amigos, leer noticias, jugar en red, etc. Un dato que relevante desde la cuestión de estudio planteada es que 6 de cada 10 usan internet para documentación, para el trabajo o estudio (ver tabla 8.1)

Tabla 8.1

Uso de Internet según edad (en porcentaje)

	17-18	19-24	Total (14-30)
Leer noticias o buscar información	51.8	67.4	63.9
Enviar correos electrónicos	49.3	62.7	61.8
Chatear con amigos	72.7	65.3	58.4
Conseguir documentación para tu trabajo o estudios	53.4	58.7	57.3
Bajar música o películas	64.2	61.6	54.2
Buscar información o realizar alguna gestión administrativa	22.9	34.3	35.4
Participar en foros o chats de acceso libre	16.8	14.6	13.5
Participar en juegos de red	13.6	17.0	12.7
Seguir algún curso on line	1.9	8.2	9.0
Realizar compras	4.6	5.4	6.8

Nota: Adaptado de Gobierno de Canarias (2010)

Por esta razón se destaca la necesidad de cuidar elementos de la imagen de los jóvenes. En concreto, tener presente de la dimensión de la imagen digital en una población eminentemente conectada.

Ante esta situación, es claro que urge que la población en su conjunto y, especialmente los jóvenes, consigan diseñar y utilizar el entorno personal desde el que aprenden. Es claro que hacen uso de dispositivos móviles, redes sociales, etc. para interactuar en sociedad sin ser conscientes del valor añadido que en su desarrollo personal y profesional puede tener utilizar y gestionar estos medios de manera eficiente e intencional en contextos académicos y profesionales, así como la posibilidad de ser autónomos en la puesta al día de los avances que se dan en tecnología digital.

De esto se deduce que la necesidad de que la población joven desarrolle la capacidad tecnológica para la empleabilidad así como tener en cuenta las nuevas condiciones y características del mercado laboral relacionados con la tecnología. Cabe pensar, que entre los jóvenes, sean los universitarios por su nivel de acceso, uso, dominio en competencias transversales y exigencias en su desarrollo profesional, quienes estén en mejores

condiciones para avanzar en el desarrollo de su capacidad tecnológica, desde la perspectiva de hacer un uso eficiente de las mismas.

2. LAS CONDICIONES DEL ENTORNO CERCANO

El desarrollo personal y profesional puede ser potenciado por la incorporación de la tecnología digital al desarrollo de programas que tengan como objeto la formación en Las competencias relacionadas tanto con la auto-orientación como con el autoaprendizaje precisan de un proceso de aprendizaje

Del análisis del contexto de reforma universitaria se deduce que uno de los elementos clave de cambio en las enseñanzas universitarias es la necesidad de que estas respondan a las demandas del entorno laboral.

Sin embargo, en el capítulo 4 (cuando se habla de la orientación en la universidad) se llega a evidenciar que no es habitual el desarrollo de programas de orientación que tengan como objeto la formación en las competencias relacionadas con la auto-orientación o con el auto-aprendizaje como recursos personales para afrontar el tránsito a la vida adulta y a las diversas adaptaciones que estas le exijan. Sin embargo, el CEDEFOP (2014) reconoce que anticiparse, es decir proyectar qué se quiere y cómo llegar hasta ello, es una de las mejores estrategias para el desarrollo profesional.

Con este fin, se valora la posibilidad de desarrollar esta experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación. El carácter educativo de los estudios que allí se ofertan junto a la formación pedagógica de su profesorado, nos hace pensar en la posibilidad de disponer de la necesaria complicidad para afrontar una experiencia de esta índole.

2.1 De la idoneidad del Grado

Los estudios que en esta Facultad se oferta son, Grados de Educación infantil, Educación Primaria y Educación Social que se corresponden con el Nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior³ (MECES). En la tabla 8.1 se relacionan los

³ Desarrollado en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>

descriptores que permite identificar el nivel competencial del alumnado al finalizar su formación.

Tabla 8.2

Resultados de aprendizaje del nivel 2 (Grado) según el MECES

- a) Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;
- b) Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;
- c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;
- d) ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio;
- e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;
- f) ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).

Nota: Adaptado del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado 185 de 3 de agosto de 2011, p. 87915

Entre ellos, destaca el descriptor "f" que recoge de forma explícita la capacidad del egresado de identificar sus déficits y potencialidades, así como de proveerse de aquellas circunstancias, ya sea en contexto estructurados (aprendizaje formal y no formal) como no estructurados (aprendizaje informal), que contribuyan al desarrollo de aprendizajes.

El siguiente paso consiste en identificar qué tipo de programas o acciones tienen como propósito favorecer la autogestión del aprendizaje. Con este fin se analizan las características de estos títulos y se opta prescindir de los Grados de Educación Primaria e Infantil por diferentes motivos. Uno de ellos reside en que estos títulos dan lugar a

actividades profesionales reguladas en las que la constitución de la identidad profesional de los estudiantes que optan a ella está muy definida desde el momento de su incorporación a la formación inicial. Esto supone, que inicialmente el Grado de Educación Social sea el seleccionado para llevar a término la experiencia. Dicha propuesta inicial queda avalada por el análisis del plan de estudio En él se refleja una organización en 8 módulos y donde el módulo octavo tiene como finalidad el desarrollo y de la identidad profesional de los futuros educadores y educadoras sociales (ver figura 8.2). Se trata de una propuesta que se justifica por tratarse de una joven profesión y se identifica entre las asignaturas que lo conforman (desarrollo profesional y comunidades de prácticas de prácticas, ética en educación social, *practicum* y trabajo de fin de grado) una de ellas tiene como finalidad situar al alumnado en la necesidad de crear profesionalidad colectiva y, para ello, se inician en el interés de avanzar en la consolidación de su identidad profesional, en cómo visibilizarla y en tomar consciencia de que la profesión es una producción colectiva que parte de la acción individual de cada uno de los profesionales.

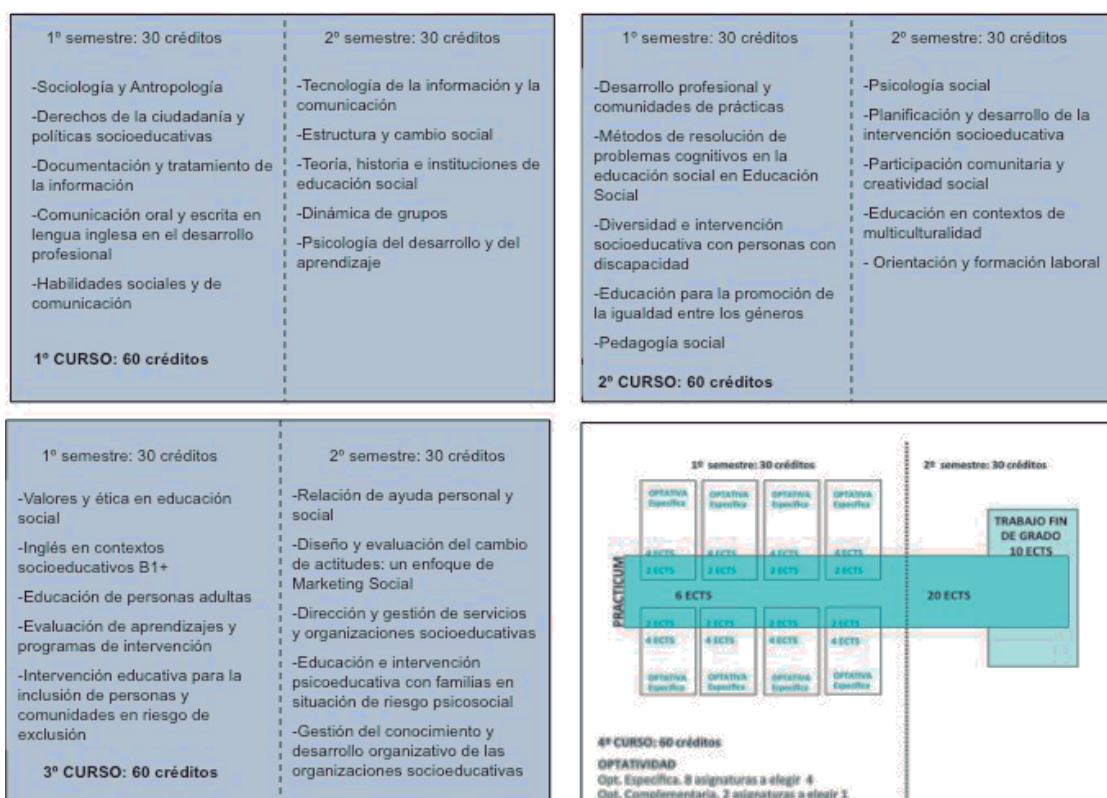


Figura 8.2. Distribución de asignaturas por cursos académicos y semestres.

La asignatura obligatoria de Desarrollo Profesional y Comunidades de Prácticas (ver anexo I) intenta preparar y dotar al estudiante de algunos recursos básicos para que estos

gestionen su tránsito académico y, posteriormente, al mundo laboral. Desde la misma se avanza tanto en el desarrollo de competencias transversales (tabla 8.3) aunque también en competencias específicas (tabla 8.4) en el desarrollo de los objetivos de la misma.

Tabla 8.3

Competencias transversales del Grado de Educación Social (ULPGC)

<p>T1 Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) de modo que puedan llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.</p>
<p>T2 Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.</p>
<p>T3 Contribuir a la mejora continua de su profesión así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.</p>
<p>T4 Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.</p>
<p>T5 Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.</p>

Nota: Elaboración propia

En este sentido, la tabla 8.4 muestra la relación entre competencias del Grado que se desarrollan desde esta asignatura, y los objetivos previstos en la misma. Si se atiende a

esta relación, el diseño de la propuesta formativa se relaciona con las competencias y objetivos 1 y 4.

Tabla 8.4

Competencias y Objetivos del Grado de Educación Social

Competencias	Objetivos
C1. Generar identidad profesional como futuro profesional de la educación social situándoles en los diversos ámbitos de intervención de la educación social.	01. Reconocer el perfil profesional del educador y educadora social desde una visión crítica y constructiva de su actividad profesional.
C2. Mantener una actitud crítica y constructiva acerca de su actividad profesional tomando como referencia los fundamentos, principios y normas compartidas por el colectivo profesional.	02. Analizar los diferentes contextos, instituciones y recursos de intervención socioeducativa a nivel general y de la Comunidad Autónoma de Canarias.
C3. Analizar las características del contexto y las necesidades socioeducativas del colectivo y/o personas a las que se dirige la intervención.	03. Comprender las condiciones y las características de los destinatarios que definen la intervención profesional.
C4. Explorar y planificar su carrera profesional en la dimensión académica	04. Diseñar el proyecto sociolaboral ⁴ . insistiendo en el itinerario académico.

Nota: Elaboración propia

Se trata de una propuesta de orientación integrada en el curriculum del plan de estudio (infusión en paralelo). Uno de sus objetivos es la elaboración del Proyecto profesional o sociolaboral, alrededor del cual el estudiante consigue anticiparse y adaptarse a las exigencias definidas, por ejemplo, en la identificación de su itinerario académico: optatividad, perfil del practicum o temática seleccionada para el trabajo de fin de grado. Se trata de una exigencia que tiene consecuencias que va más allá del desarrollo del proyecto, el alumnado consigue además aprender a anticiparse, a explicitarlo y por tanto a ser autónomo en este proceso a lo largo de su vida, reaprendiendo ante nuevas condiciones a las que se vea sometida la evolución de la actividad profesional o a los avances tecnológicos.

⁴ Sirva como relacionados los términos proyecto sociolaboral, proyecto o plan de vida y PPV

2.2 De las necesidades del alumnado

Con este fin se define un estudio basado en entrevistas en profundidad (ver anexo V). Su análisis permite conocer algunos elementos básicos acerca de cómo los estudiantes toman decisiones a lo largo de la vida o cuál es el nivel de planificación y el papel de las TIC en este proceso, llegando a las siguientes aportaciones⁵:

a. *Sobre la toma de decisiones y la concreción del proyecto vital*

Los estudiantes, por lo general, actúan de forma espontánea sin pensar en planificar su vida, qué hacer en su futuro académico y laboral.

La verdad es que terminé la carrera y se lo digo a todo el mundo, un vacío increíble, qué hago ahora, qué es de mí. Porque durante la carrera sabes que al próximo año vuelves aquí a estudiar, pero ahora terminas, tienes tu certificado de notas y dices ¿dónde voy?. E3

La verdad que han sido muy espontáneas [la toma de decisiones], llevándome siempre por lo que en ese momento más me llamaba la atención. E1

Sí, bueno, más o menos la idea, aunque yo soy de vivir el momento, de planificar en corto no a largo plazo. E4

Definido del todo no [el plan], pero sí tengo unas cuantas opciones que me gustaría llevarlas a cabo. E1

Entre los relatos se identifican discursos que advierten un desorden importante, con una gran variabilidad de ideas, posibles proyectos una vez finalizados sus estudios, sin interconexión. Por ejemplo, aquel que queriendo ir al ejército o ingresar en el cuerpo policial, su deseo es educación física, lo que le lleva a optar a educación aunque, finalmente su interés último es ser periodista deportivo. Otros consideran la opción de continuar formándose a través de un máster, aunque si bien no decide si preparar oposiciones o buscar empleo en el ámbito privado

Unido a esta espontaneidad, se observa un grado de desconocimiento importante, quizá fruto de esa falta de planificación de decisiones

⁵ Los procesos de análisis cualitativos se desarrollan en el anexo V

Algo a largo plazo, no sé, un master o lo que sea, pero después montármelo por mi cuenta. E6

Acabar el máster de profesorado por decirlo así, que me abre un abanico hasta bachillerato, lo que tengo entendido en la educación física. E1

Por otro lado, la opción futura tras el egreso es continuar con la formación, incluso con opciones concretas fuera del territorio del archipiélago, dando a entender que existen estudiantes que, si bien no poseen una organización consciente de su futuro sí tienen una meta definida.

b. Sobre la evolución en el diseño de su vida

En general, existe una indecisión ante la toma de decisiones (yo más bien dejaba que las cosas fueran ocurriendo, y yo iba buscando solución a las cosas. E6) y se repiten características que influyen en la concreción como es el desorden (también me llamaron la atención el tema de filología, por el simple hecho de que me gusta el periodismo [recuérdese que son alumnos de Grados relacionados con la educación]. E1). Indecisión que llega, incluso, tras su puesta en práctica (Yo creo que quizás tomé una decisión acertada [elección del grado]. E1). Pero fundamentalmente entienden la evolución del proyecto como toma de decisiones educativas o formativas, en concreto el ingreso y elección del grado en la universidad:

Creo que una de las decisiones que me han llevado a tener consecuencias positivas y negativas, realmente ha sido a los 18 años cuando tenía que elegir la carrera. E5 [Elección de estudios] del paso de cuarto de la ESO a primero de Bachillerado, cuando tuve que especializarme en si letras o ciencias. E6

Algunos indican también variables como:

- Los viajes o estancias en el extranjero (otra decisión que me fue bastante importante y creo que eso me ha aportado muchísimo en mi vida fue irme a vivir a Londres. E4)
- La convivencia ([sobre decisiones importantes] entrar en la universidad, la enfermedad de mi padre e independizarme de mi familia. E9)

- Los referentes familiares (Mi hermano es profesor también y siempre lo he visto como se emocionaba con el tema de dar clases. E3; Mi madre también es maestra y entonces estoy influenciada por eso. E4)
- La influencia de la familia (Eso [la decisión de entrar en la universidad] fue movido un poco por mi familia pero era una decisión que yo quería hacer. E4)
- Los deseos o tendencias sin justificación (La de elegir la carrera, sí ha sido planificada porque desde pequeña he querido hacer la carrera que estoy estudiando. E2; Desde pequeño yo siempre he querido ser ingeniero o ingeniería aeroespacial. E6)

Pero estas son variables concretas, en muchos casos sobrevenidas, que no se planifican pero afectan directamente a la planificación de sus vidas. Por último y aunque no esté relacionada con el objeto de la investigación, algunos estudiantes expresan la falta de apoyo en el diseño de vida (decisiones académicas) que hasta el momento han tomado:

A mí nunca me dieron ninguna idea de puedes estudiar esto y esto va de tal cosa, no me explicaron nada nunca, entonces fui un poco por lo que yo intuía que me podría gustar, y lo que no me podía gustar. E3

c. Necesidades para el diseño del plan de vida

En el punto anterior explicitan que no han sido conscientes de la toma de decisiones aunque, ahora reconocen que necesitan de un guía que permita, les ayude a planificar su vida

Lo hago de manera autónoma, pero siempre he tenido que tener a alguien que me ayude. E1

Prefiero tener a alguien al lado que me guíe un poco para yo saber si las cosas, las noticias que cojo, si los datos que recibo y cojo de internet son verídicos. E2

En esta línea, y relacionado con el ámbito pre-universitario, cabe destacar la importancia concedida al tránsito a la universidad, reconocen que madurez de la persona les algo que afecta:

Yo creo que entran un poco perdidos. No es que me pasara eso, porque yo ya venía con una idea ya, yo ya venía de una carrera que medio la terminé. Luego un ciclo

con la idea de meterme aquí [...] entran un poco desubicado y creo que deberían de tener a alguien que te guíe del instituto a la universidad. E4

En cuanto a los referentes, identifican modelos del ámbito social pero no en el ámbito profesional

Yo creo que siguen más a referentes de la sociedad en general. Futbolistas, actores, cantantes, etc. Pero de su profesión, depende de lo que se dediquen porque ahora mismo un profesor no tiene la misma fama que un futbolista, abogado o escritor. E6

Con respecto a las necesidades para la planificación vital con las TIC destacan que es viable (lo más probable es que sí [usar las TIC para su diseño de vida] porque últimamente todo es por las redes sociales, y aprendes todo por ahí. E2) pero destacan ciertas vicisitudes

A lo mejor necesito indagar más [sobre las TIC], porque no lo utilizo en ese sentido [de apoyo a la vida].E5

No sabemos si lo que le está llegando desde internet, esa información, es válida o no.E7

Se observa cierto nivel de autocomplacencia. Los estudiantes consideran que no tienen necesidades con respecto al apoyo de las TIC en su vida (sí, yo me veo de manera independiente y autónoma [con respecto a las TIC], seguramente habrán cosas que conforme pasa el tiempo vas aprendiendo pero yo hasta ahora creo que sí-E6). Sin embargo, esta posición cambia cuando al final de la entrevista se informa de posibilidades TIC para el desarrollo personal y profesional, Quizás, como se señala en el cuaderno de campo, debido a que toda la sociedad incide en que ser joven es sinónimo de un alto nivel de eficiencia en el uso de las TIC.

d. Percepción sobre el uso de las TIC en la eficiencia personal

Se entiende que el uso TIC se asocia más al desempeño profesional que para al desarrollo personal.

En cuanto a asignaturas como tecnologías aplicadas sí pudimos ver otros programas y tal, pero en esa signatura porque iba de eso, pero en las demás yo creo que no. E3

Aunque he visto páginas de recursos, pero algunas asignaturas en concreto: recursos, páginas web que nos puedan ayudar [...] recursos para nuestros futuros.
E8

De ahí que las propuestas están encaminadas a realizar un uso mayor de la tecnología digital en el proceso de enseñanza que para el desarrollo personal:

Tenemos muchas redes sociales que podrían utilizarlas. Yo creo que podría ser un buen recurso también, a lo mejor en el Facebook o en Twitter, o cosas así. E4

Yo pienso que podrían adentrarse, aventurarse a ver qué podrían ver o pasar porque hay mucho material en internet [...] en lo que a mí concierne, podría ser un buen recurso. E4

Por último rescatar este testimonio que dice, Es que la tecnología está ahí, pero no está. Es una cosa muy rara. E2; este puede ser reflejo del discurso de los jóvenes con respecto al uso de las TIC en el ámbito universitario y para la eficiencia personal.

e. Sobre aprender en las TIC

La gran mayoría de los jóvenes utilizan mucho las TIC y lo hacen para temas personales o de entretenimiento, no relacionados con el aprendizaje.

En [mi vida] privada lo uso prácticamente para todo, más bien es como una enciclopedia grande. E2

Yo la tecnología creo que no la utilizo para el tema de educación. E1

Los jóvenes lo utilizan más bien para entretenimiento, con todas las vías que tienen internet que puedes buscar mil cosas y te puede ser muy útil, los jóvenes lo utilizan prácticamente para pasar el tiempo [...]. E3

Lo que más utilizo es Facebook y comparto cosas no personales, que también, sino las típicas fotos y demás, denuncias ya sea de animales, medio ambiente. E4

Lo suelo utilizar para correo, periódicos, algún juego, tema de fotos, videos y eso. E5

Yo creo que es abusivo, incluso no sabemos el peligro que tiene, pero no somos conscientes de ese peligro aun sabiéndolo. E7

Ven las TIC como una obligación cuando las utilizan para aprender en contextos académicos. Y reconocen que no son autónomos cuando la usan

Hicimos un blog y cada uno tenía su blog personal [...] para poner contenido y eso sí, lo compartí [...] más bien lo hice como académico. No lo seguí haciendo. Yo creo que es una manera interesante también porque es recíproco el tema de internet.E6

Son una catástrofe [los jóvenes]. Yo sinceramente, personalmente, a mí se me dan mal las tecnologías, todo lo que es ordenador, Tablet, y todo eso se me dan mal.E2

Es más, consideran que las TIC no ayudan y aíslan a los jóvenes de los espacios físicos de comunicación, para ellos se convierten en un problema en sí mismas

Esto es un desastre, yo creo que se está yendo mucho de las manos [...] lo que es el whatsapp y demás, todo es como mucho más distante [...] mi hermano es como una pantalla, y está ahí, y se relaciona por la pantalla.E4

La tecnología a día de hoy me parece exagerada. Es cierto que estamos en otra época, sobre todo en los jóvenes, que ni en la mesa pueden estar sentados sin tener un móvil en la mano.E5

De estos testimonios se concluye que en general los estudiantes no un proceso de diseño de su vida. Su futuro académico y laboral está sujeto a decisiones espontáneas y realizadas en el mismo momento en que necesitan decidir, habitualmente por exigencias del contexto de referencia. De ahí, que se sientan inseguros, duden y tomen consciencia de la necesidad del asesoramiento para el desarrollo personal y profesional.

Algo similar les ocurre con las TIC, aunque en este caso ellos muestran un autoconcepto positivo de eficiencia tecnológica. Manifiestan que el uso básico que hacen de las TIC es útil para relaciones personales pero precisan de un conocimiento especializado para hacer un uso que les permita aprender y avanzar en su desarrollo personal.

2.3 De la viabilidad de la propuesta

En este momento se establece contacto con la profesora coordinadora de la asignatura de Desarrollo Profesional y Comunidades de Prácticas La intención de tal coordinación es valorar la viabilidad de realizar una propuesta formativa que integre orientación profesional y TIC que permita estudiar si es posible hablar de un sistema oPLE. Con este fin, Se confirma el compromiso.

Establecido el contacto se analiza en diferentes sesiones cuáles son las características, componentes y relaciones existentes entre los diferentes elementos que constituyen el PPV y el PLE. En definitiva, se valora *la viabilidad de la propuesta*

Se llega a diferentes conclusiones parciales, la integración del PPV y del PLE no puede ser consecuencia de la integración de los contenidos conceptuales asociados a cada programa como viene siendo habitual. Se acuerda que la posibilidad de concordancia entre ambos, en cualquier circunstancia, va a responder a los contenidos soportes o procedimentales asociados a la concreción del desarrollo del PPV y el PLE. También, a otros de tipo actitudinal que visualizan a la persona como propulsora de su desarrollo sociolaboral. La figura 8.3 muestra la relación existente entre los componentes del PPV y del PLE, lo que permite empezar a hablar por vez primera del PPV enriquecido por el PLE como sistema oPLE.

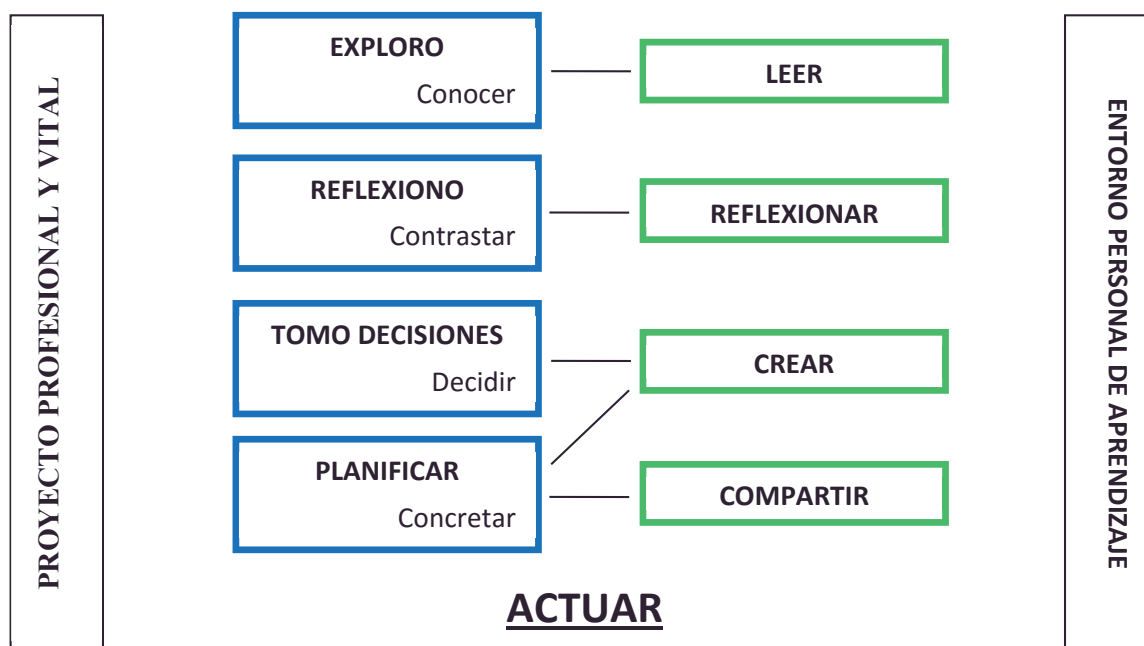


Figura 8.3 Integración del PLE en el PPV

Las características que definen el Sistema oPLE son:

- Orientado a la acción. La implementación del modelo implica una continua actividad que se enfatiza cuando se transforma al final en acción.
- Sistémico. Permite la interacción global de la persona consigo mismo, con su entorno, y con los demás.

- Integrado. Incorpora el uso eficiente de la tecnología digital a la vez que potencia las posibilidades del diseño de la carrera
- Continuo. Es un proceso cíclico, en el que una vez se entra en acción se vuelve a la fase de explorar/leer y comprender qué nuevas circunstancias se están dando.

Una vez que se identifica y valora que la propuesta es viable se opta por llevar a cabo un *análisis inicial de las necesidades del alumnado* previo al diseño del programa. Este se desarrolla a través de encuesta (cuestionario preliminar oPLE) para conocer el punto de partida de los sujetos de intervención en relación a las condiciones oriento-tecnológicas (del diseño de vida y la tecnología digital).

Las características sociodemográficas de quienes participan (n=56) son las siguientes: El perfil de los estudiantes que intervienen en el estudio es de mujer (82.1%),

- La media de edad es de 20.14 años, sin hijos⁶,
- Sin independencia familiar (el 85.7% viven con sus padres),
- De entorno familiar con un nivel económico medio (66.1%) y donde el mayor nivel educativo de sus progenitores es el de Formación Profesional de Grado Superior.

Todo parece indicar que estos estudiantes no llevan una vida independiente, en lo económico y en lo afectivo, quizá esto se pueda explicar porque se sitúan en la etapa de juventud temprana.

a. Expectativas laborales y empleabilidad

La preferencia laboral o educativa futura identifica una tendencia significativa hacia el empleo público (32.1%), o a continuar con una nueva etapa de formación (30.4%). Esta visión reducida de las posibilidades de tránsito e itinerarios a la vida activa permite identificar que es de interés poner en valor el desarrollo de capacidades de autoempleo o emprendimiento, así como las posibilidades que en el ámbito privado existen para el desarrollo profesional.

Destaca el alto número de estudiantes (26.8%) que aún no tienen definido su futuro profesional o educativo Este alto nivel de indefinición puede venir explicado por el nivel

⁶ Al contabilizar que el 100% de los estudiantes no tiene descendientes, esta variable no se tendrá en cuenta para los análisis posteriores.

que cursan (2° de Educación Social) y por la edad, es posible que aún estén acercándose a conocer sus posibilidades y las del entorno, previo a la definición de preferencias profesionales.

Además, llama la atención que la mayoría de los estudiantes no han tenido experiencia laboral, remunerada o no, relacionada con el ámbito de intervención de la Educación Social. En este momento de su formación, tampoco les ha sido posible contactar directamente con el entorno laboral. Se encuentran en un segundo curso, aún no han desarrollado, desde el marco universitario, la formación en el ámbito laboral (*prácticum*). Este hecho contrasta con la participación que han tenido en entornos laborales relacionados con la Educación Social.

Con respecto a qué elementos consideran importantes para encontrar trabajo (empleabilidad), de las 1668 respuestas (300%) destacan la formación académica (83.9%), así como la experiencia profesional y la capacidad de resolución de problemas (ambas con el 78.6% de las respuestas). Queda atrás los conocimientos informáticos (5.4%) y el conocer a profesionales del ámbito (16.1%)

b. Acceso y uso de la tecnología digital

A la luz de estos datos, se puede afirmar que el acceso a internet, tanto móvil como fijo en el hogar, es completo (ver figura 8.4). Lo llamativo del dato está en el tipo de dispositivos de acceso. Los móviles, Smartphone (98.2%) o el ordenador portátil (91.1%), destacan frente a los fijos.

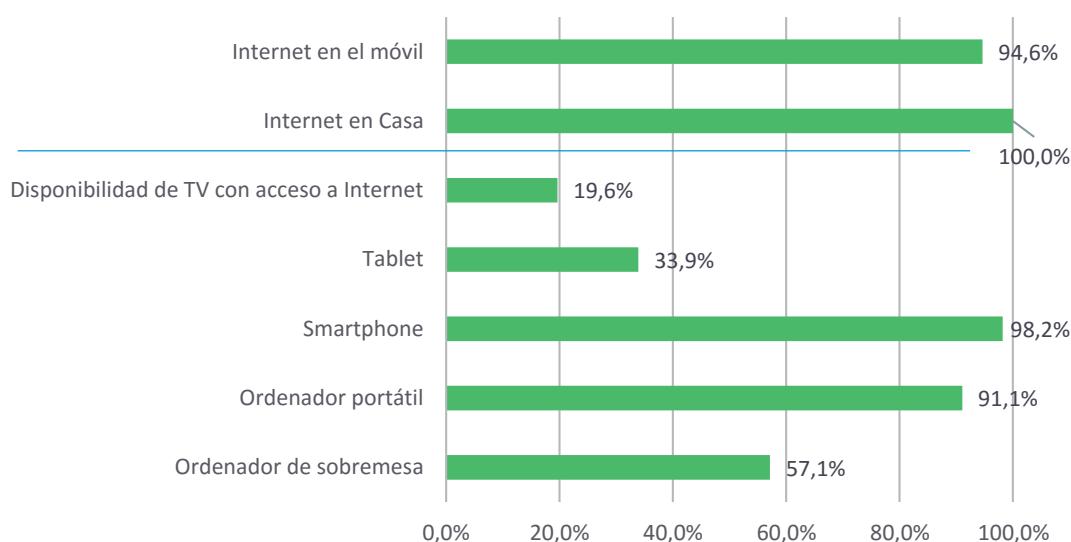


Figura 8.4. Tenencia de dispositivos conectables a internet y acceso al servicio (en porcentaje)

El 98,3% se conectan a internet todos los días y la mitad de ellos lo realizan entre 1 y 5 horas diarias. Destaca que quienes más usan internet, lo hacen indistintamente a través del servicio móvil o fijo. Y que si disminuye la frecuencia de uso, también disminuye el número de estudiantes que acceden desde los dispositivos móviles (Ver 8.5)

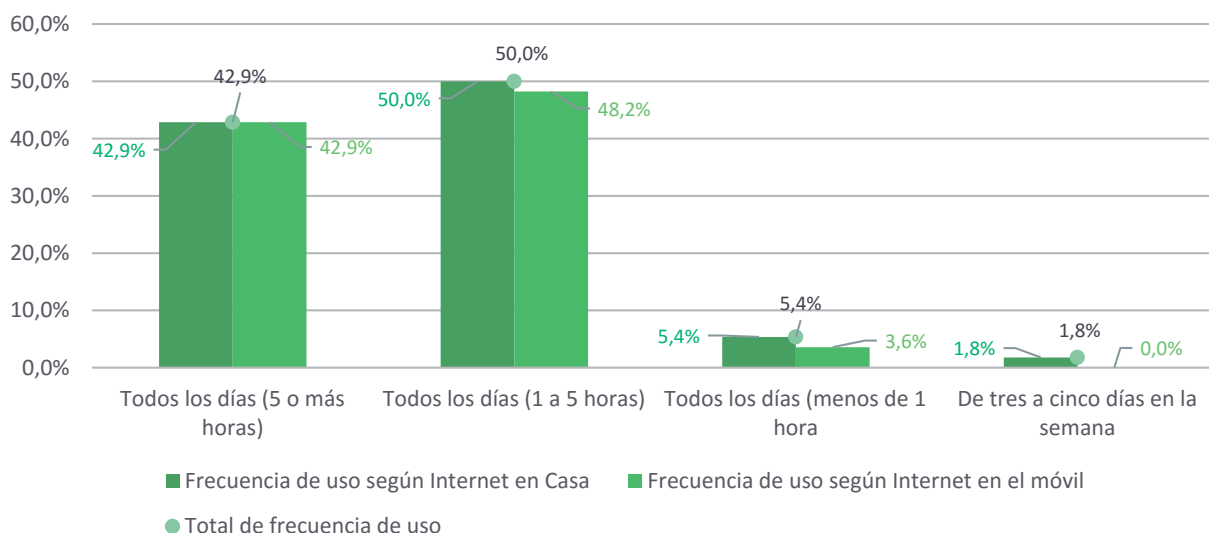


Figura 8.5 Frecuencia de uso según tenencia de internet en el hogar y móvil (en porcentaje y total)

Otro aspecto sobre el que se indaga se relaciona con el tipo de uso que realizan los estudiantes de internet (ver figura 8.6) Es interesante resaltar el papel de las redes sociales. La usan por encima de la gestión del email o de aquella práctica para actividades del Grado. Esto es indicador del poder de la relación personal en el uso de las TIC, conlleva un cambio de perfil.

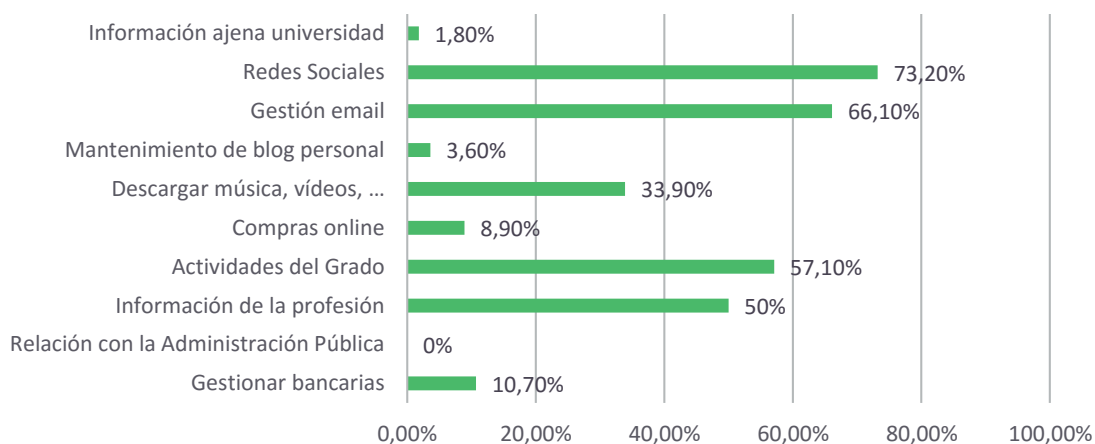


Figura 8.6 Tipos de usos de internet (en porcentaje)

Sin embargo, pese al elevado uso de las redes, poseen una estructura de recursos simple (ver figura 8.7). Por un lado, es importante el papel del correo electrónico en el ámbito académico. Le sigue como red social el Facebook. A partir de ahí, aparece un grupo formado por Google+, Instagram y Youtube que pone de manifiesto la capacidad de la imagen en los procesos de comunicación frente al siguiente, twitter, centrado más en el mensaje. La escasa presencia de perfiles en redes especializadas enfocadas al mercado laboral (LinkedIn), el bajo impacto del blog, o el uso de recursos orientados a la construcción social del conocimiento como son los marcadores sociales (Delicious), o gestión de recursos (Symbaloo, Netvibes) deja entrever el bajo nivel que hacen de del uso de estos recursos en el desarrollo personal y profesional a través del uso eficiente de la tecnología

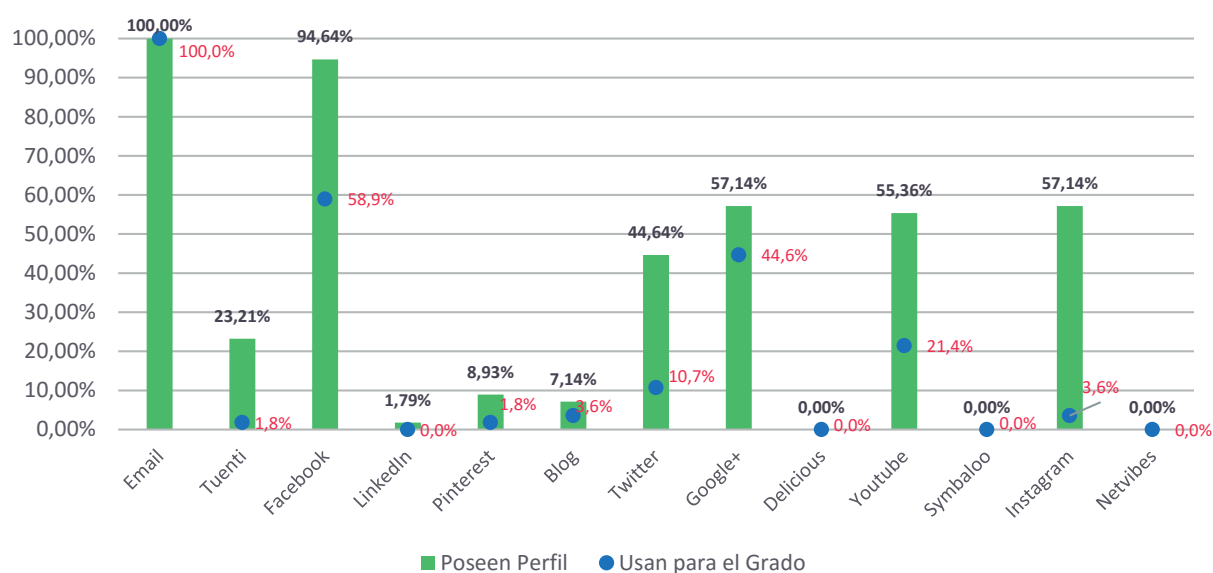


Figura 8.7 Tenencia de perfil de servicios web y uso para el Grado (en porcentaje)

c. Percepción oriento-tecnológica (muestra la opinión sobre elementos del PPV y la promoción personal y laboral con el uso de las TIC)

El alumnado respecto de su percepción oriento-tecnológica sitúa dos indicadores relacionados con el desarrollo de la carrera como los más valorados (aportación de la práctica de la carrera no remunerada) y al conocimiento de sí mismo. El tercer indicador, del grupo de los más valorados, es internet como recurso para el desarrollo socioprofesional. Estos tres indicadores muestran, como se puede ver en la figura 8.8, que si bien el conocimiento de sí mismo y el aprendizaje a través de la práctica son importantes, también lo es el uso de las TIC.

Los datos denotan que el alumnado tiene claras sus preferencias (con una media de valoración de 4.2 sobre 5) pero, no presentan la misma claridad cuando intentan visualizar dónde van a trabajar cuando terminen el Grado (media de 2.6). Esto indica que es necesario seguir avanzando en el desarrollo del diseño de la vida, es necesario que vean la oportunidad y reconozcan la trayectoria a seguir.

Por otro lado, la valoración sobre la importancia de las TIC para el desarrollo profesional manifiesta también un desequilibrio entre la valoración alta sobre lo que implica las TIC para el trabajo (el buen uso de la tecnología digital será fundamental para mi trabajo) con respecto a las redes sociales (mis perfiles en internet son fundamentales para encontrar trabajo, las redes sociales ayudan a prepararme mejor para mi futuro profesional).

La valoración de las TIC tanto para el diseño de vida como de la importancia que tiene para el desarrollo profesional muestra la posibilidad de ajustar medidas que permitan indagar y profundizar tanto en la planificación de la vida como en los apoyos que las TIC proporcionan para tan fin.

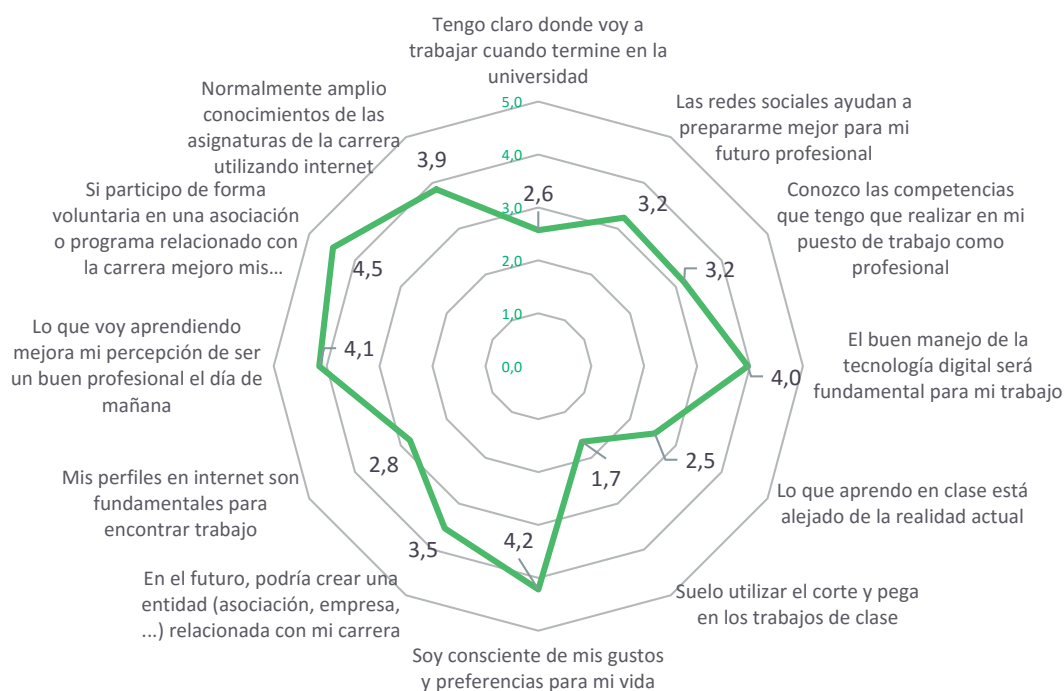


Figura 8.8 Valoración oriento-tecnológica (media)

d. Uso de recursos oriento-tecnológicos (refiere de acciones, recursos y usos de la tecnología digital para procesos y productos del PPV)

Cuando se usan los recursos oriento-tecnológicos (figura 8.9) es habitual establecer relaciones profesionales entre iguales sobre una necesidad o realidad compartida (hablo con mis compañeros sobre la carrera). Ahora bien, cuando en esas relaciones media la tecnología esta forma de relación entre iguales no se suele dar. De ahí que el resto de indicadores muestren un uso igual o menor al 50%.

Es interesante evidenciar esto. La comunicación con entidades en las redes sociales (50%) es un poco menos que el doble de la comunicación con profesionales de la educación social (26.8%). Este hecho evidencia que lo importante no es tanto el perfil profesional o la profesión en sí, sino la actividad económica o el lugar en el que se desempeña dicho trabajo.

Es importante destacar también aquellas acciones, recursos y usos infrautilizados. Es el caso de la participación en MOOC y el seguimiento de streaming. Dos usos que precisan de un conocimiento y manejo mayor de las TIC, pero también de un nivel de interés socioprofesional mayor.

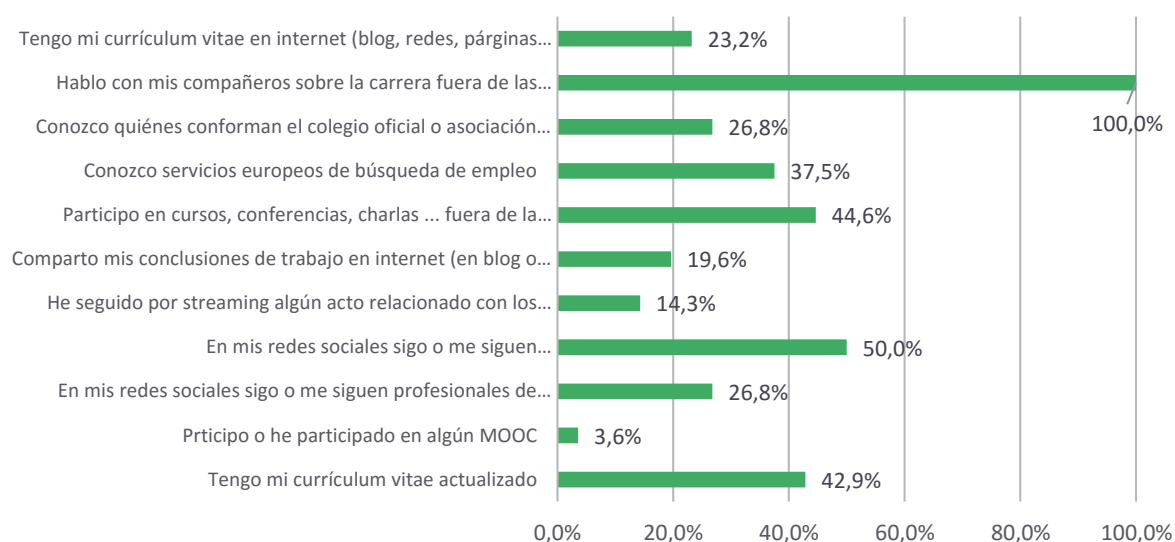


Figura 8.9 Uso de recursos oriento-tecnológico (en porcentaje)

Por último, el interés del análisis que se presenta a continuación deriva de la conveniencia de conocer, a priori, cuáles son las variables que pueden predecir que una persona integra

el uso de las TIC cuando desarrolla su PPV. Disponer de este dato facilita decidir algunos aspectos relacionados con el diseño del programa.

La lectura de la figura 8.10 permite llegar a la conclusión de que tener el *curriculum vitae* en algún recurso de internet da información acerca de la importancia que tiene para esas personas la conexión existente entre el PPV y el uso de las TIC. Sin duda ha elaborado, compartido y expuesto un instrumento relacionado con la orientación (inserción ocupacional) haciendo uso de la tecnología digital.

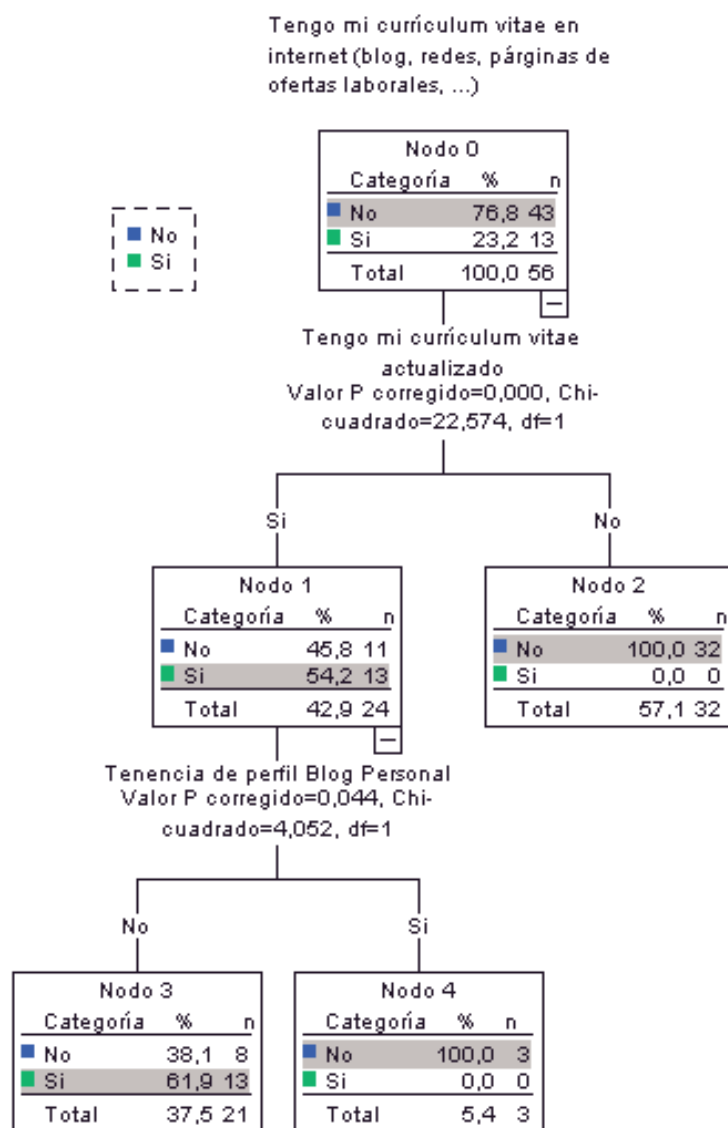


Figura 8.10 – Diagrama de árbol del currículum en internet

La disposición del currículum en internet tiene como variable principal predictora la tenencia del mismo actualizado (ver figura 8.10), del 42.9% que tiene su currículum

actualizado, el 54.2% lo tienen en internet. Sin embargo, son aquellos que no tienen un blog los que más actualizados tienen el currículum (37,5% frente al 5.4%). De hecho, el 61.9% de los que no tienen web o blog personal, tienen el currículum en internet⁷. Lo que indica que, según el diseño de investigación realizado, los ítems que influyen en el perfil del estudiante que tiene su currículum en internet son: tenencia de perfil actualizado y disponer de blog o web personal.

Parece lógico pensar que si se tiene el currículum en internet sea preciso que éste, esté actualizado. Sin embargo, destaca que los que no tienen blog sean los que tienen el currículum actualizado. Esto se puede explicar porque, quizá no exista una necesidad directa o no se conciba que internet o el blog personal pueda ser un espacio para la difusión profesional a través de un instrumento como es el currículum vitae.

En síntesis, si algo caracteriza a estos estudiantes es porque muestran un elevado nivel de uso de la tecnología digital. Resulta llamativo, que ante tal socialización, perciban que las TIC no son importantes en su desarrollo socioprofesional lo cual es mejorable. En concordancia con esto último, no resalta que muestren un nivel de uso de recursos oriento-tecnológicos bajo.

2.4 Del diseño del programa

Se trata de una propuesta de orientación que integra en su desarrollo el uso eficiente de las TIC en el contexto de la asignatura de Desarrollo Profesional y Comunidades de prácticas en el Grado de Educación Social. En ella se han de tener en consideración las debilidades y potencialidades identificadas en el apartado anterior para este grupo.

El programa de formación, que a continuación se presenta, desarrolla el tema 2 de la asignatura denominado *Planificación de la carrera profesional* y tiene como finalidad que los estudiantes se inicien en un uso del oPLE como recuso para la auto-orientación en el diseño de su proyecto profesional y vital (ver anexo VI). Se organiza en 7 sesiones, con una duración de 2 horas presenciales y 1,5 horas de trabajo autónomo. La tabla 8.5 especifica los objetivos que se han propuesto para cada una de las sesiones.

⁷ El modelo pronostica un 85.7% de los estudiantes.

Tabla 8.5

Objetivos del programa formativo según sesiones

Sesión	NOMBRE	OBJETIVOS
1	Introducción	Conocer el proceso a seguir en la construcción de los oPLE Conocer posibles diseños de portafolios personales y profesionales
2	Conocimiento de sí mismo-1	Reconocer los valores, intereses y motivaciones personales Analizar el nivel de dominio de sus competencias sociopersonales y laborales Avanzar en la construcción de la identidad profesional
3	Conocimiento de sí mismo-2	Comprender el curriculum vitae como recurso de desarrollo personal y profesional Utilizar el ecurriculum (digital) como recurso de desarrollo personal y profesional Utilizar recursos digitales que les permita informarse de manera eficiente
4	Conocimiento del ámbito profesional	Relacionar las actividades económicas con los subperfiles profesionales del Educador social Ampliar la red social digital en el entorno profesional
5	Proyecto profesional y vital y Toma de decisiones	Visibilizar y especificar qué quiere ser y hacer Diseñar su Proyecto Profesional y Vital enriquecido con TIC Conocer ofertas de formación libre, gratuitas y masivas a través de la red
6	Entorno Personal de Aprendizaje	Tomar consciencia de la contribución de entornos digitales en el autoaprendizaje Definir el PLE
7	oPLE	Reconocer el valor que tiene en la auto-orientación el diseño de la vida enriquecidas con TIC Comprender la necesidad de auto-orientación a lo largo de la vida

Nota: Elaboración Propia

El resultado de aprendizaje que se prevé desarrolle el alumnado en las siete sesiones es que cada persona diseñe *el proyecto profesional y vital enriquecidos con entornos personales de aprendizaje (oPLE)*. La valoración final que el alumnado obtiene es la de apto o no apto y, con tal fin, Estos han de disponer de un eportafolio en el que al menos se integren los elementos siguientes:

- El diseño del PLE
- La línea de la historia de la vida
- Identidad personal y profesionales
- Curriculum Vitae en al menos dos formatos
- Perfiles profesionales que siguen en TWITTER
- MOOCs de interés
- Marcadores sociales

Para el desarrollo de las sesiones, se mediante situaciones de aprendizajes (ver tabla 8.6). Se trata de situaciones contextualizadas en la educación social. Se intenta motivar al usuario hacia el aprendizaje y, en este sentido, se considera no abusar de la explicación del profesorado y fomentar la autorregulación del aprendizaje y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Principalmente en la formación del funcionamiento de aplicaciones o servicios web, insistiendo así en la capacidad del estudiante para la búsqueda, comprensión y utilización de dicho conocimiento.

Tabla 8.6

Diseño de las situaciones de aprendizaje del programa de formación

SITUACIÓN	SESIONES	CONTENIDO	DEFINICIÓN
01	1	-	-
01	2, 3, 4	Identidad Profesional	Conocerse a sí mismo es el mayor saber (Galileo Galilei)
02	5	Perfil profesional y actividades económicas	Me interesa el futuro porque es el sitio donde voy a pasar el resto de mi vida (Woody Allen)
03	6	Proyecto Profesional y Vital	La peor decisión es la indecisión (Benjamin Franklin)
04	7	Entorno Personal de Aprendizaje	Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí. (Confucio)

Nota: Elaboración propia

Asimismo indicar que cada situación de aprendizaje comienza con una introducción del contenido de las diferentes sesiones. A su vez, cada sesión se articula en cuatro momentos: ambientación y contenido, trabajo colaborativo, actividades y valoración.

- a. La ambientación y contenido centra la situación de aprendizaje reflexionando desde las opiniones y vivencias del alumnado como primera fase para comprender los contenidos que se van a desarrollar en la práctica
- b. Trabajo Colaborativo que se desarrolla en el aula y/o fuera de la misma, a través de la tecnología y basados en problemas, situaciones o ejemplos relacionados con la educación social.

- c. Actividades para individualizar los contenidos y permitir la aplicación por parte de cada estudiante
- d. Evaluación, de carácter formativo (orientado a la mejora de la aplicación realizada por el alumnado) y sumativa (para conocer el alcance de los objetivos propuestos).

3. EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

El propósito de esta fase es analizar las incidencias que se dan en la implementación del programa en relación al diseño previsto. Con este fin se evalúa a lo largo del desarrollo del programa y al finalizarlo. No se toma como referencia la primera sesión introductoria para no desvirtuar los resultados finales del contenido del programa.

Para la evaluación de la experiencia se establece a través de su análisis cuantitativo del Cuestionario de Evaluación oPLE, el análisis cualitativo de la pregunta abierta del dicho cuestionario, el análisis de fuentes documentales y el cuaderno de campo.

Con respecto al Cuestionario de Evaluación oPLE, se muestra el perfil sociodemográfico en la tabla 8.7. Difiere en tamaño de los participantes al Cuestionario Preliminar oPLE al implementarse en el aula de forma sincrónica, todos los estudiantes asistentes al mismo tiempo, a través de la aplicación Google Form y poder realizar una evaluación general con los estudiantes *in situ*

Tabla 8.7

Características sociodemográficas. Cuestionario de evaluación oPLE

Tamaño	Muestra=Universo	n=44
Edad	Rango	18-26 años
	Media	\bar{x} =20.32 años
	Desviación Típica	Sd=1.997 años
Sexo	Hombres	22.7%
	Mujeres	77.3%

Nota: Elaboración Propia

La pregunta final del Cuestionario de Evaluación oPLE es abierta, y se procede a través del análisis cualitativo de las 44 aportaciones a las mejoras que proponen los estudiantes.

3.1 Valoración general y de las fases del programa

La valoración general del programa por parte de los estudiantes obtuvo una media de $\bar{x}=7.70$ de 10. Para desgranar esta valoración, se propone evaluar cada indicador que desarrollan las dimensiones de los objetivos, contenidos, tiempos, actividades, metodología y relaciones humanas del mismo (ver figura 8.11)

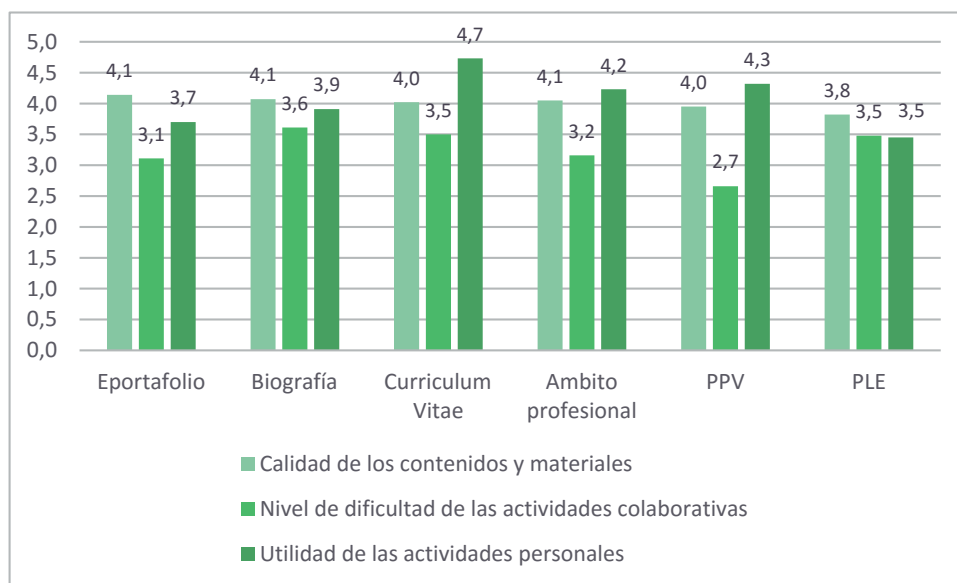


Figura 8.11 Gráfico de la evaluación de los contenidos, dificultad y utilidad de las sesiones del programa

Se observa en cuanto a las fases que la valoración más alta corresponde a las actividades prácticas de la sesión dedicada al currículum vitae ($\bar{x}=4.7$) y la más baja a las actividades grupales de la sesión del PPV ($\bar{x}=2.7$), generando un recorrido de valoración de dos puntos y ninguna valoración por debajo de $\bar{x}=2.5$

En general parece que hay que prestar más atención a las actividades colaborativas en el aula, principalmente en las sesiones dedicadas al PPV, Ámbito profesional y eportafolio. La mejor valoración recae en la utilidad de las actividades prácticas, aunque si bien se podría mejorar aquellas dedicadas a la creación del eportafolio y el PLE. En cuanto a la calidad de contenidos y materiales, la valoración es estable sobre los 4 puntos de media.

3.2 Valoración de contenidos

Al valorar los componentes del contenido de la acción formativa (ver figura 8.12) se observa que el indicador mejor valorado es la novedad del contenido y los materiales ($\bar{x}=4.52$), frente al peor valorado que ha sido el ritmo en el aula ($\bar{x}=3$). Como se observa, la valoración ha sido óptima por encima de la media general de $\bar{x}=2.5$ en un recorrido de 1.52 puntos.

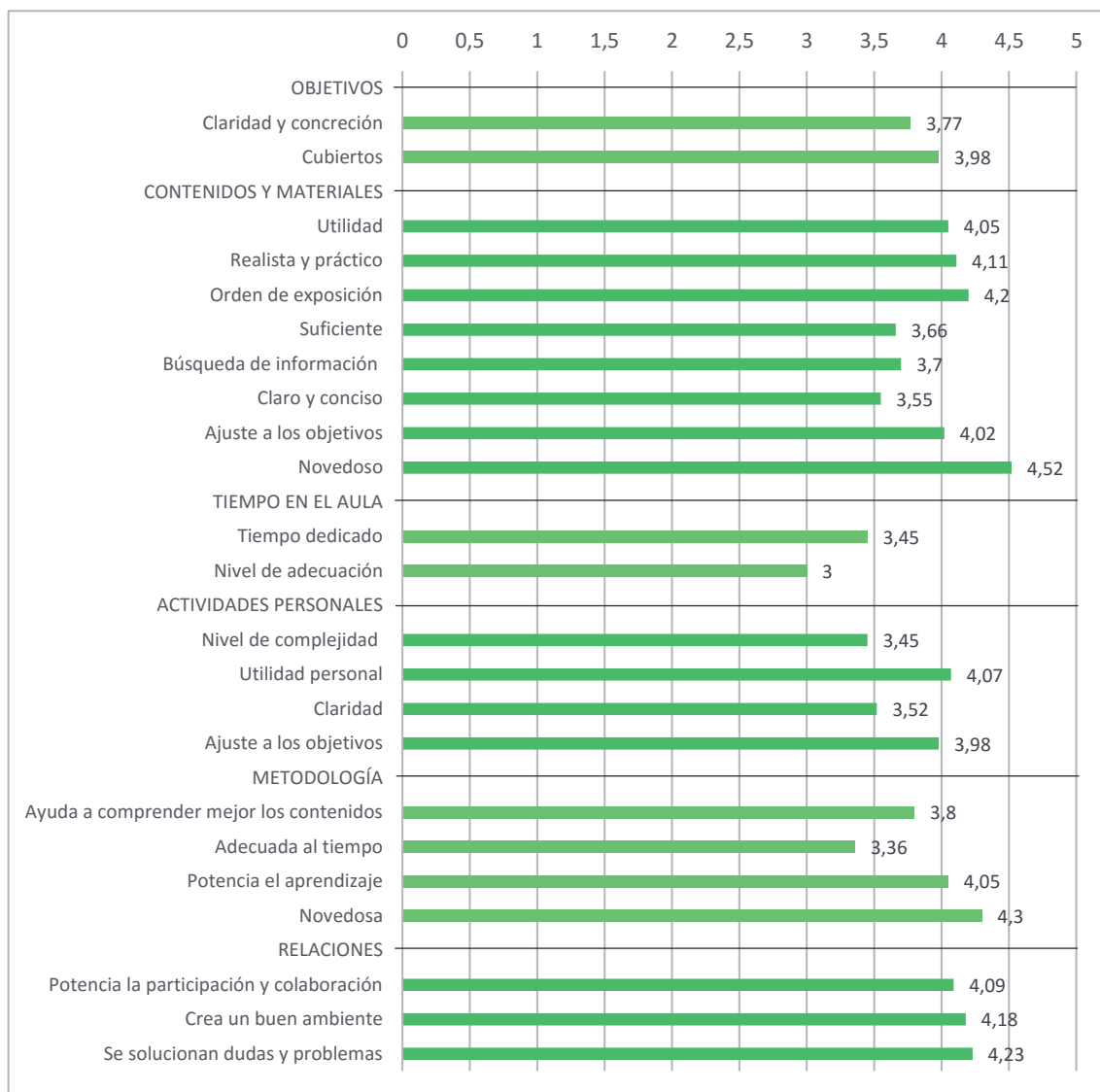


Figura 8.12 Gráfico de la evaluación general del programa OPLE (medias)

De entre las valoraciones del contenido se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. *La variable tiempo.* La dimensión peor valorada ha sido el tiempo que se ha dedicado en el aula a que hicieran la actividad, principalmente motivada por el indicador del ritmo

en el aula. Está íntimamente ligada a la valoración del tiempo en la dimensión de la metodología.

2.- *La variable contenidos*. Se debe prestar atención al indicador de la suficiencia de documentación con respecto a la dimensión de los contenidos y materiales. Su nivel bajo de valoración, en relación al conjunto de indicadores, muestra también una necesidad del programa.

3.- *La variable actividad*. En relación con la dimensión de las actividades personales, cabe destacar el nivel menor de valoración con respecto a los indicadores de complejidad y claridad de las mismas. Esto obedece a la novedad de los contenidos y al hecho de trabajar motivando al autoaprendizaje.

4.- *La novedad como cualidad*. Tanto en la dimensión de la metodología como en la de contenidos y materiales es preciso destacar positivamente las altas valoraciones que estos alcanzan con respecto a la novedad. Esto indica una importante cualidad que debe tenerse presente, pues denota el agrado por el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionado con las dimensiones descritas.

Del discurso recogido en la pregunta abierta del cuestionario acerca de las mejoras, se evidencian tres puntos importantes a tener en consideración sobre las actividades, las explicaciones, lo experiencial y la valoración del oPLE

a. De las actividades

No se ajusta la cantidad e intensidad de actividades con la duración prevista. Se da una dualidad entre la cantidad de tiempo o el número de actividades. Esto se ve reflejado en las opiniones que hacen acerca del tiempo:

- “El problema es que ha sido impartido en muy poco tiempo”
- “Me ha parecido que son muchas actividades para tan poco tiempo”
- “Quizás se debería haber planificado este tipo de actividades con mayor antelación”

O, en relación a la cantidad, que afirman que la mejora vendría por el “Volumen de las actividades, ya que ha sido bastante grande para las fechas en las que estamos”. Parece claro que la mejora vendría dada por el ajuste del tiempo a las exigencias de las actividades.

Ahora bien, si se analiza en detalle se comprueba que la percepción acerca de la sobredimensión de actividades o la escasez de tiempo queda medida por el momento en el que se hace la demanda en relación con las exigencias de otras materias o periodo de exámenes “Además, personalmente me hubiera encantado dedicarle más tiempo a este tema, sin embargo convivimos con otras asignaturas que también nos ocupa muchas horas”.

Una de las aportaciones que ellos mismos realizan se resume a continuación:

“Dedicaría más semanas a este apartado (empezaría antes) o bien, por el contrario, mandaría una menor cantidad de actividades ya que creo que no se tuvo en cuenta demasiado la época en la que nos encontramos... donde los exámenes están a la vuelta de la esquina y los trabajos nos ocupan la mayor parte del tiempo”

b. De las explicaciones

Hay que recordar que uno de los principios para la planificación de la acción es, precisamente, el que puedan indagar a través de la búsqueda personal o de compartir en recursos digitales las dudas y sugerencias. De ahí que la mayoría de las críticas con respecto a la explicación está en profundizar en las mismas:

- “Mayor hincapié en la explicación de las mismas, ya que es algo totalmente novedoso para nosotros”
- “Creo que una mayor explicación y detención sería mejor para la hora de hacerlas [las actividades] en casa sea más sencillo”
- “Una mayor explicación de las actividades”
- “Me gustaría que las actividades fueran explicadas de forma más concisa y clara”

De hecho, lo que es una crítica se convierte en la razón que avala la decisión tomada en el diseño de la propuesta “En clase el temario no es explicado adecuadamente por ello he tenido que buscar información por mi cuenta”.

c. De lo experiencial (Práctica)

Este discurso recoge, aunque con menos insistencia que los dos anteriores, una importante contribución con respecto a la metodología. En concreto, se centra en el valor e importancia de actividades participativas, de lo experiencial, del trabajo grupal.

- Buscaría actividades más dinámicas para aprender lo explicado porque ha sido algo totalmente nuevo

- En lugar de tantas actividades individuales, hayan muchas más en grupo
- Dejar autonomía a los alumnos para fomentar su curiosidad, tal y como se ha hecho

Esto supone potenciar el desarrollo de actividades que posibiliten la construcción social del conocimiento y la participación directa de los estudiantes.

4. EL VALOR DEL PROGRAMA

Esta fase tiene como propósito especificar los avances alcanzados por los estudiantes en el uso de recursos orientados tecnológicos a la vez que se reconoce el valor del programa

4.1 Sobre las expectativas laborales y empleabilidad

Las expectativas futuras del estudiante una vez desarrollado el programa se diversifican. Así se observa que los que no sabían que decir se ha reducido a prácticamente la mitad y, esto ha hecho que se incremente el porcentaje en el resto de las opciones. Destaca el cambio de patrón en las opiniones (ver tabla 8.8). Por un lado, se modifica la preferencia con respecto al tipo de empresa: se incrementa las opciones por trabajar por cuenta propia y por cuenta ajena para entidades privadas frente a la opción de la administración pública.

Llama la atención que se haya incrementado el porcentaje que quiere seguir estudiando (34.1%) y disminuye el porcentaje, aunque sigue siendo importante, de aquellos que desean trabajar en la Administración Pública (20.5%).

Desde los datos obtenidos se puede pensar que, por un lado, se ha logrado ampliar la visión sobre los ámbitos profesionales para los estudiantes así como su valoración para continuar o no con su formación. Por otro lado, se ha disminuido el número de indecisos tras la realización del programa.

Tabla 8.8

Preferencia de puesto de trabajo futuro según cuestionarios preliminar y de evaluación oPLE

	Cuestionario Preliminar oPLe	Cuestionario de Evaluación oPLe
Trabajar por cuenta propia (emprendedor)	7,1%	13,6%
Trabajar por cuenta ajena en una empresa o entidad no lucrativa	3,6%	13,6%
Trabajar por cuenta ajena para una administración pública	32,1%	20,5%
Seguir estudiando	30,4%	34,1%
Otra opción	0,0%	4,5%
No Sabe	26,8%	13,6%

Nota: Elaboración propia.

Los estudiantes consideran que las competencias informáticas así como los contactos con la red profesional no constituyen rasgos importantes para la empleabilidad. Tras el programa, de las 126 respuestas (286.4%) no han variado los indicadores que los estudiantes consideran importantes para la empleabilidad en Educación Social, pero sí su orden y peso. Así, ahora la variable más importante para alcanzar un empleo es la experiencia profesional (70.5% de las respuestas) seguida de la formación académica (68.2%). Siguen siendo pocos los que consideran que la tecnología digital y de la red personal profesional contribuyen a la empleabilidad, pero incrementan su peso pasando al 20.5% en cuanto a los conocimientos informáticos y 18.2% la red profesional.

4.2 Sobre la valoración y uso de recursos oriento-tecnológicos

En la figura 8.13 se muestra la variación en la valoración oriento-tecnológica de los estudiantes con respecto a los dos cuestionarios (preliminar y de evaluación) del oPLE

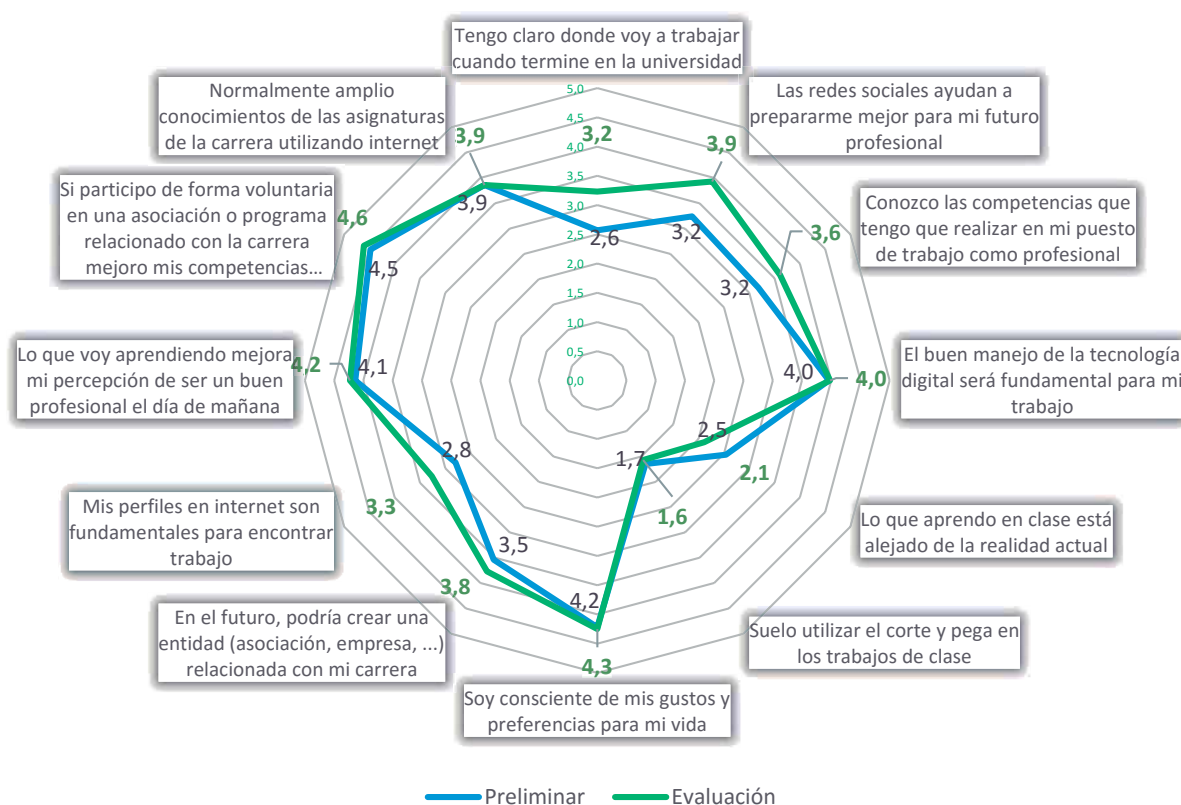


Figura 8.13 Valoración Oriento-tecnológica según cuestionario preliminar y de evaluación (media)

De ella podemos extraer tres tipos de variaciones: mejoras importantes, mejoras sensibles y mantenimiento de la valoración que quedan reflejadas en la tabla 8.9

Tabla 8.9.

Cambios en la valoración oriento-tecnológica

Mejoras importantes	La toma de decisión tras el grado La valoración sobre las TIC para el desarrollo profesional El conocimiento de competencias según el desempeño profesional
Mejoras sensibles	Conocimiento de gustos y preferencias en la vida La capacidad emprendedora La importancia de los perfiles en internet para la empleabilidad
Se mantiene	La importancia de las TIC para el desempeño profesional El conocimiento personal de gustos y preferencias La importancia del trabajo no remunerado para el desarrollo de la carrera La ampliación de conocimientos de la carrera

Nota: Elaboración propia

De estos datos se observa que la propuesta formativa ha situado a los jóvenes universitarios en “clave futuro”, conocen más sobre su perfil, ven que las decisiones sobre su futuro no pueden posponerse a cuando finalicen sus estudios y han tomado consciencia acerca del interés de las TIC en su desarrollo profesional.

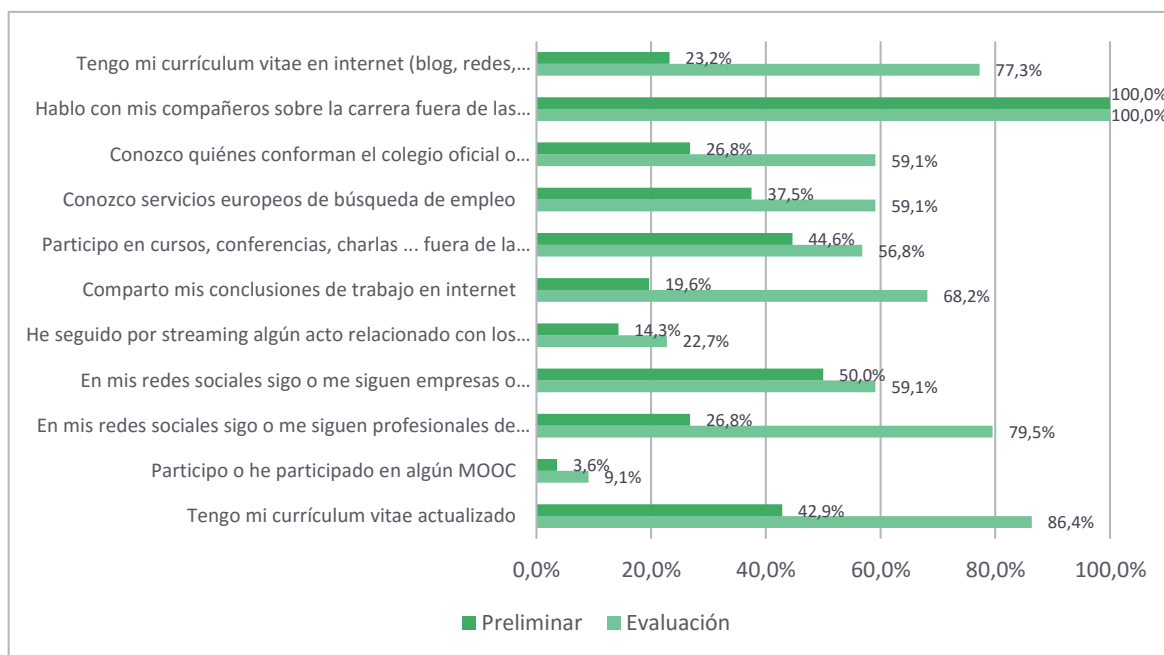


Figura 8.14 Incremento del Uso de recursos oriento-tecnológico (en porcentaje)

Todos los recursos han experimentado un ascenso, principalmente porque todos ellos han sido incluidos en el programa. Sin embargo, no todos han tenido el mismo impacto. A

raíz de la comparación entre la situación preliminar y la evaluación final, se pueden distinguir tres grupos de recursos según el incremento experimentado (ver tabla 8.10).

Tabla 8.10

Cambios en el uso de recursos oriento-tecnológicos

Incremento significativo	Currículum Vitae online Red profesional en redes sociales Construcción del conocimiento compartiendo contenidos profesionales Currículum Vitae actualizado
Incremento sensible	Red profesional colegiada Recursos europeos de empleabilidad Participación de encuentros profesionalizantes
Incremento leve	Red empresarial profesional Recursos streaming de la profesión Formación abierta, libre, gratuita y online (MOOC)

Nota: Elaboración propia.

4.2 Sobre la valoración de la usabilidad del oPLE

Como se refleja en la figura 8.15, de entre los ítems que describen la valoración de la usabilidad del oPLE destaca que las TIC mejora los proyectos sociolaborales lo que denota la importancia de la tecnología digital para el desarrollo personal. Ellos reconocen, desde la percepción como estudiantes, que ven muy positivo la posibilidad de ampliar el programa a otros grados universitarios, esta idea revela en parte la capacidad de adecuación del modelo oPLE a diferentes perfiles.

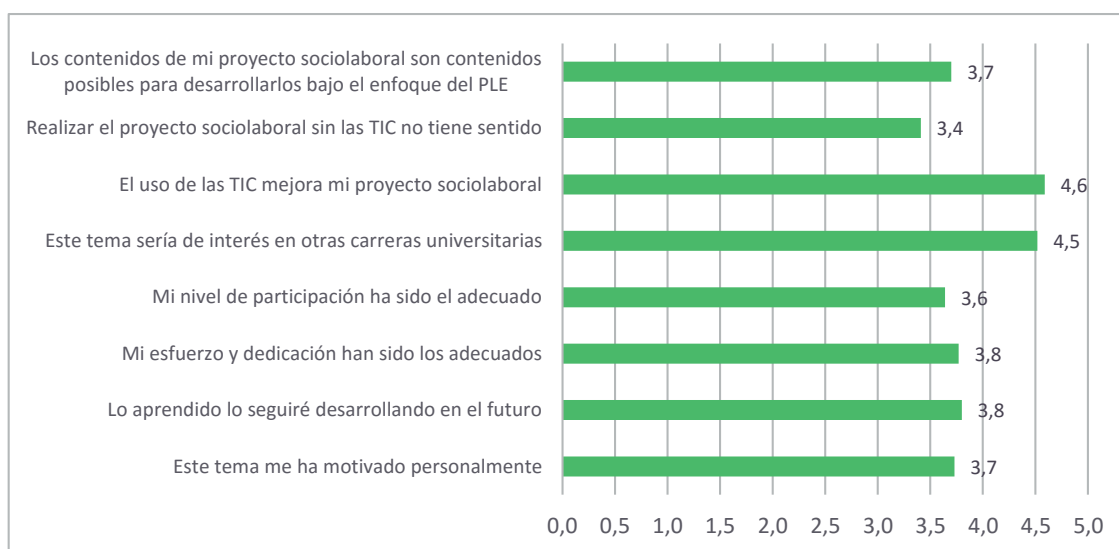


Figura 8.15 Valoraciones sobre la usabilidad del programa oPLE

Las valoraciones personales sobre la usabilidad del oPLE identifican altas puntuaciones en un rango pequeño de variación (1.2 puntos), pues además del nivel indican la fortaleza a través de su escasa variabilidad.

Sin embargo, por los objetivos de la investigación, se hace necesario destacar cuáles son las variables que permiten afirmar que se va a proseguir con la auto-orientación enriquecida con las TIC, al igual que el PLE permite el óptimo desarrollo de los PPV.

Para comprender los motivos que llevan a una mejor o peor valoración general del programa se aplica el Árbol de decisiones a dicha variable (Figura 8.16). A un 86.4% de predicción por el modelo, sólo se encuentra un ítem, “la metodología potencia el aprendizaje”, dentro de metodología como dimensión de evaluación.

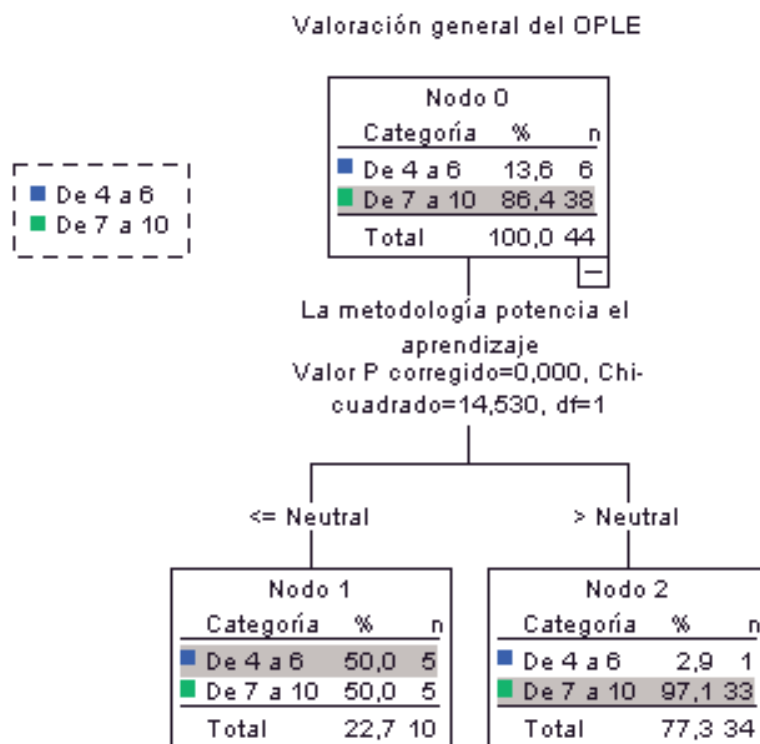


Figura 8.16 – Diagrama de árbol de la valoración general del oPLE

Del 77.3% de aquellos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la metodología potencia el aprendizaje, el 97% dan las mayores puntuaciones al programa.

Por último indicar que a los estudiantes insisten en el eportafolio cuando intentan dar sentido al PLE. Concretamente hacen hincapié en la utilidad que puede tener en lo

profesional y en el futuro. Cuatro términos resumen la capacidad, según los alumnos, que les ofrece el oPLE:

- Considero que la asignatura es muy útil para nuestro futuro laboral
- Lo que hemos aprendido con el eportafolio y las actividades realizadas son de gran interés para nosotros
- En general, considero que todas las actividades han sido de gran interés y ayuda para labrarnos un buen futuro
- Para desarrollarte como profesional, es necesario primero conocerse a uno mismo

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y CONSECUENCIAS PARA LA ACCIÓN FUTURA



Al comenzar la investigación se propuso como pregunta de estudio en qué medida el uso eficiente de las TIC a través del PLE mejora y amplía las competencias de auto-orientación y autoaprendizaje que proporciona el PPV en estudiantes universitarios de Grado. El planteamiento de la investigación, sus objetivos e hipótesis y el método utilizado han permitido profundizar en este hecho.

Las conclusiones que se exponen a continuación dan respuesta a las hipótesis propuestas, a la vez que posibilitan entender cuáles pueden ser las consecuencias para la acción futura.

1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- a. La universidad tiene la responsabilidad de formar a las futuras generaciones y de apoyarles en los primeros pasos hacia su profesionalización. Ahora bien, esta institución no ha sido capaz de establecer institucionalmente, las condiciones básicas de apoyo y acompañamiento a los universitarios. Quizá esto se deba a que los universitarios se encuentran entre los jóvenes más competentes y, por tanto, se considere que deben disponer de recursos personales que les permita afrontar su proceso de formación y posterior itinerario de tránsito al trabajo y desarrollo profesional. Ahora bien, si se toma como referencia la indagación realizada en la Facultad se comprueba que esta no es la realidad. Los jóvenes, los universitarios también, deben incrementar las competencias de auto-orientación y autoaprendizaje a la vez que deben ampliar la capacidad tecnológica. Esta sería la clave para que, de manera efectiva, se favoreciera la actitud hacia un proyecto vital y profesional gestionado de una manera eficiente.
- b. Las universidades deben definir claramente el modelo de orientación que propondría para apoyar a los estudiantes en esta cuestión a la vez que define los espacios, recursos y profesionales que se van a dedicar a tal fin. El Sistema oPLE, en este sentido, parece una propuesta viable y deseable que contribuiría claramente al apoyo que los universitarios necesitan y que cada vez demandan más. Se es consciente de que avanzar en esta perspectiva orientadora no es sencillo y que probablemente requiera de un cambio de cultura en la institución universitaria, pero mientras esto se produce definitivamente, es posible actuar para el cambio. Quizá se pueda comenzar reorganizando los recursos existentes y creando experiencia y conocimiento con quienes quieran hacerlo voluntariamente, que no quiere decir

desinteresadamente. Se supone que se han de disponer de algunos recursos mínimos que avalen este tipo de trabajo.

- c. El desarrollo del sistema oPLE viene a afectar al núcleo del modelo tecnológico de intervención en orientación profesional. No se tiene claro si esto lo hace de manera contundente, en cualquier caso debe ser tenido en cuenta como un elemento de reflexión. La realidad es que desde esta nueva perspectiva el recurso tecnológico es un medio que facilita el aprendizaje y con ello el desarrollo humano. Y, lo que hasta el momento ha ocurrido es que el recurso tecnológico es un medio que se agota en el acceso a un objeto (datos, información, etc.). El otro elemento de interés es que se traslada el foco de atención del orientador al orientado; sin que por ello deje de tener valor el dominio que dicho profesional ha de tener en el uso eficiente de las TIC.
- d. La integración de los Entornos Personales de Aprendizaje es viable en los programas de orientación destinados a que las personas aprendan a planificar su proyecto o diseño de la vida de manera eficiente. La posibilidad de proponer un único programa que aglutine ambos intereses es posible porque ambos están orientados a la actuación, lo que implica decisión. En definitiva, la integración es factible porque el punto de encuentro entre ambos no deviene de los contenidos de los programas sino de los procesos que se siguen para llegar a actuar, objeto común entre ellos. Muestra de ello es el programa propuesto que, además, ha sido valorado muy positivamente por los estudiantes, dan valor al contenido desarrollado en la misma así como a la estrategia utilizada (eportafolio) en su desarrollo. Este ha permitido al estudiante situarse ante la tesitura de pensar sobre él en relación con su entorno personal, social y profesional.

2. SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN - PROSPECTIVA

Este estudio es un esbozo de las posibilidades que la tecnología digital ofrece a la orientación profesional. Lo definido aquí acerca del Sistema oPLE no es más que un primer paso en la construcción de un camino. Esta frágil iniciativa podrá en un futuro contribuir al desarrollo personal y profesional de las personas pero se han de mejorar los medios para lograrlo. Eso sí, sin perder de vista que detrás de cualquier sistema, o tecnología digital, se encuentra la persona que, intentando dar sentido a su vida, ayuda a

dar sentido a la sociedad y a la orientación profesional. Con el objeto de seguir construyendo el camino se aportan algunas líneas de investigación futura:

- Indagar acerca de las fortalezas y debilidades del Sistema oPle en el desarrollo de la auto-orientación y el aprendizaje autónomo.
- Transferir esta inquietud, viabilidad del sistema oPLE, a otros estudios de educación superior no universitarios como los de Formación Profesional.
- Estudiar la viabilidad de integración del Sistema oPLE en los Grados con el fin de valorar si es posible la integración de este tipo de programas de orientación el curriculum de los mismos y, en tal caso, avanzar en el tipo de ajustes necesarios por tipos de estudios, etc.
- Analizar de qué competencias orientadoras y tecnológicas deben disponer los profesionales que afronten el desarrollo de este tipo de programas.
- Valorar si esta visión del desarrollo de la orientación en la web 2.0 puede ser fundamento para conformar un modelo tecnológico de intervención elaborado y ajustado a las posibilidades de construcción de conocimiento que ofrece la tecnología actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (7). Recuperado en <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/570/299>
- Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. (pp. 19–30). Alcoy: Marfil.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29–51). Alcoy: Marfil.
- AIOSP (2003). El pentágono de las políticas de orientación: la Comisión Europea, CEDEFOP, la Fundación Europea para la Formación, la OCDE y el Banco Mundial. *Hoja Informativa de la Asociación internacional de Orientación Educativa y Profesional*. 46, junio 2003. 2-3
- AIOSP (2013). *Hoja Informativa*. 73 (febrero 2013). Asociación Internacional para la Orientación Educacional y Vocacional
- Alcoforado, L. (2013). Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida. In P. Figuera Gazo (Ed.), *Laertes Educación: Vol. 134. Orientación profesional y transiciones en un mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (1st ed., pp. 21–50). Barcelona: Gid
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 22 25.
- Álvarez, G., y López, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43).
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1991): “Estratégicas metodológicas para el diseño de programas de educación vocacional” *Rev. Currículum, Extra* ½, 339-341
- Anderson, T. (2006, enero 9). PLE’s versus LMS: Are PLEs ready for Prime time? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://terrya.edublogs.org/2006/01/09/ples-versus-lms-are-ples-ready-for-prime-time/>

- Area, M. y Adell, J. (2009): eLearning: Enseñar y aprender en espacios vituales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Aljibe, pp 391-424
- Arraiz, A., y Sabirón Sierr, F. (2007). El portafolio etnográfico: Una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía - REOP*, 18(1), 65–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.1.2007.11304>
- Arraiz, A., y Sabirón, F. (2012). Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: Modelos y tendencias. *Textos docentes: Vol. 215*. Universidad de Zaragoza
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning?. *Elearning papers*, 2(1), 1-8.
- Attwell, G. (2007, noviembre 9). The Social impact of Personal Learning Environments [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.pontydysgu.org/2007/11/the-social-impact-of-personal-learning-environments/>
- Baelo Álvarez, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (35), 87-96.
- Barroso, J., Cabero, J., y Vázquez Martínez, A. I. (2012). La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Apertura. Revista de innovación educativa*, 4(1).
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida. Sección de obras de sociología*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Autores, Textos y Temas de Ciencias Sociales Vol. 44. México: Anthropos Editorial.
- Bauman, Z., y Nuñez, V. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. *Pedagogía Social.txt*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista, G., Escofet, A., Forés, A., López, M. y Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario. *Digital Education Review*, 24, 1-22. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11273/pdf>
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI
- Beck, U., Navarro, J., Jiménez, D., y Borrás, M. R. (2006). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad. Surcos: Vol. 25*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social. Alianza universidad: Vol. 149*. Madrid: Alianza Editorial.

- Belloch, C. (2013). Entornos virtuales de formación [mensaje de blog] 06 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA2.pdf>
- Bendit, R. (2015). Juventud y Transiciones en un mundo globalizado. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (1st ed., pp. 25–52). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361–376.
- Bendit, R. (2015). Juventud y Transiciones en un mundo globalizado. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 25–52). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Bento, Á., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: En el espacio europeo de educación superior. Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bimrose, J., Barnes, S., y Atwell, G. (2010). An investigation into the skills needed by connexions personal advisers to develop internet - based guidance. Reading: CfBT EducationTrust .
- Bimrose, J., Kettunen, J., y Goddard, T. (2014). ICT – the new frontier? Pushing the boundaries of careers practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 8–23. doi:10.1080/03069885.2014.975677
- Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Educación hoy. Estudios. Madrid: Narcea.
- Bricall, J. (2000). Informe Universidad 2000. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Recuperado en <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Buchem, I. (2010). Definitions of Personal Learning Environment (PLE). Presentación para la Conferencia PLE de Barcelona. 8-9 de Julio. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ibuchem/definitions-of-personal-learning-environment-ple-4029277>
- Buchem, I., Attwell, G. y Torres, R. (2011). Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens. Proceedings of the The PLE Conference 2011, 10-12 julio, Southampton.

- Bunk, G. (1994). Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_en_bunk.pdf
- Burton, L. J., Summers, J., Lawrence, J., Noble, K., y Gibbings, P. (2015). Digital Literacy in Higher Education: The Rhetoric and the Reality. Myths. En M. Harmes, H. Huijser, y P. Alan (Eds.), *Education, Learning and Teaching: Policies, Practices and Principles* (cap. 9) New York, NY: Palgrave Macmillan
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *TESI - Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2(14), 133–156.
- Cabero, J. y Vázquez-Martínez, A.I. (2013). Los entornos personales de aprendizaje: uniendo lo formal, informal y no formal para la construcción del conocimiento, en M.C. Fonseca (coord.), *Los entornos personales de aprendizaje*, 9-26. Caracas: Universidad Metropolitana de Venezuela.
- Cachón, L. (2004). Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa. *Revista de Estudios de Juventud*, 56, pp. 51-63. Recuperado de <http://prueba2012.injuve.es/sites/default/files/65tema3.pdf>
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿cómo lograrlo?. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado REIFOP*, 12(1), 181-204. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Cardona, M. C., Chiner, E., y Giner Gomis, A. V. (Eds.) 2013. *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas*. Alicante. XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
- Carta Magna de la Universidad (1988). *Magna Charta Universitatum*. Bolonia, Italia. Recogido en <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
- Casal, R., y Merino, M. G. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96(4), 1139–1162.
- Casquero, O. (2013). PLE: una perspectiva tecnológica. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 71–84). Alcoy: Marfil.

- Castañeda, L., y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11–27). Alcoy: Marfil.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: La sociedad red* (2a. ed). Madrid: Alianza.
- CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua*. (www.cedefop.europa.eu)
- Ceinos, C. (2012). La Orientación Profesional en Educación. En L. Sobrado, E. Fernández Rey, & M. L., Rodicio (Eds.), *Biblioteca Nueva universidad. Manuales y obras de referencia. Orientación educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 163–186). Madrid: Biblioteca Nueva.
- CES (2015). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral España 2014. Economía, Trabajo y Sociedad*. Madrid, España: Consejo Económico y Social de España.
http://www.ces.es/documents/10180/2772085/Memoria_Socioeconomica_CES2014.pdf
- Chatti, M.A. (2010, marzo 2). LMS vs. PLE [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://mohamedaminechatti.blogspot.com.es/2010/03/lms-vs-ple.html>
- CIDEC (2002). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones. Colección Cuadernos de Trabajo -Formación, Empleo, Cualificación - nº 36, San Sebastián, España. Recuperado de <http://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/36.pdf>
- Cisco (2015). *The Zettabyte Era - Trends and Analysis*. White Papers. Recuperado de http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/VNI_Hyperconnectivity_WP.pdf
- Coll, C., y Engel, A. (2014). Introducción: los Entornos Personales de Aprendizaje en contextos de educación formal. *Cultura y Educación*, 26(4), 617–630. doi:10.1080/11356405.2014.985947
- Comisión Europea (1999). Programa eEurope. Una sociedad de la información para todos. Comunicación del 8 de diciembre de 1999. COM (1999) 687 - no publicada en el Diario Oficial. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:l24221>
- Comisión Europea (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo. Bruselas. 30.10.2000
<http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Comisión Europea (2001). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Comunicado de la Comisión. 21 de noviembre de 2001 - COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11054>

Comisión Europea (2002). eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos. Comunicado de la Comisión al Consejo Europeo. 28 de mayo de 2002. COM (2002) 263 final - no publicada en el Diario Oficial. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52002DC0263>

Comisión Europea (2005). i2010: la sociedad de la información y los medios de comunicación al servicio del crecimiento y el empleo. Comunicación de 1 de junio de 2005 [COM(2005) 229 final - No publicada en el Diario Oficial. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11328>

Comisión Europea (2015). Informe sobre España 2015, con un examen exhaustivo relativo a la prevención y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos. Bruselas, 26.2.2015. SWD (2015) 28 final. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_spain_es.pdf

Conferencia de Bergen (2005). Conferencia de Bergen: El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Bergen. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf

Conferencia de Berlín (2003) Conferencia de Berlín: Educación Superior Europea. Berlín. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf

Conferencia de Bolonia (1999). Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Bolonia, Italia. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf

Conferencia de Bucarest (2012). Conferencia de Bucarest: Aprovechar el máximo de nuestro potencial: Consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior. Bucarest. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_16258719_1.pdf

Conferencia de Budapest-Viena (2010). Declaración de Budapest-Viena: Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

Conferencia de Londres (2007). Conferencia de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Londres. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf

Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva (2009). Conferencia de Lovaina/Lovaina la Nueva: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Lovaina. Recuperado de

- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
- Conferencia de Praga (2001). Conferencia de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Praga. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf
- Conferencia de Yerevan (2015). Comunicado de Yerevan. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf
- Conole, G. (2013). Las pedagogías de los entornos personales de aprendizaje. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 185–188). Alcoy: Marfil.
- Consejo de Europa (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Consejo de la Unión Europea (18 de mayo de 2004), 8448/04, EDUC 89 SOC 179. Recuperado de <http://todofp.es/dctm/todofp/legislacion/council-resolution2004es.pdf?documentId=0901e72b800d01a7>
- Consejo de Europa (2008). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros ‘Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente’. Consejo de la Unión Europea (21 de noviembre de 2008) C 319/4. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:42008X1213%2802%29>
- Consejo de la Unión Europea (2004). Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados. (8448/04 EDUC 89 SOC 179). Recuperado de <http://todofp.es/dctm/todofp/legislacion/council-resolution2004es.pdf?documentId=0901e72b800d01a7>
- Consejo Europeo (2000). Cumbre Extraordinaria de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia. Marzo 2000. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *ESE: Estudios sobre Educación*, 11, 91-110. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/9858>
- Corominas, E., e Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de investigación educativa*, 1998, vol. 16, núm. 2, p. 155-184. <http://hdl.handle.net/10256/9841>
- CRUE (2014). *Universities 2014: Descripción, gestión y gobierno de las TI en el Sistema Universitario Español*. Madrid, España: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

- Cuadros, R. (2015). Aprendizaje informal y construcción de PLN vía Twitter. Un estudio de caso. *Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (51).
- da Silva, E., Abitbol, C., Gonçalves, J. M., y Moura, G. (2014). Digital visitors and digital residents: Overcoming the concept of digital natives. En la Conferencia Information Systems and Technologies (CISTI) 18-21 Junio. Barcelona., pp. 1-7. DOI: 10.1109/CISTI.2014.6876918
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2013). The role of social media in self-regulated learning. *International Journal of Web Based Communities*, 9(2), 256. doi:10.1504/IJWBC.2013.053248
- Dabbagh, N., y Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002
- Declaración de La Sorbona (1998). Declaración de la Sorbona: Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación. París, Francia. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Do Céu, M. y Rodríguez, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21(2), 2º Cuatrimestre, pp. 335-345
- Domínguez Fernández, G., López Meneses, E., y Álvarez Bonilla, Francisco Javier. (2011). El orientador en los nuevos escenarios escolares 2.0. En Sanchiz Ruiz, María Luisa, M. Martí Puig, e I. Cremades Soler (Eds.), *Márgenes : psicología + pedagogía. Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI* (pp. 345–355). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Donoso-Vázquez, T. y Sánchez Martín, A. (2013). Orientación educativa y profesional. Estudio de casos. Barcelona: ISEP
- Du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo YO-YO y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud*, (65), 11–29.
- Echevarría, J. (1994). *Telópolis*. Colección Ensayo, nº17. Barcelona: Ediciones Destino
- Echeverría, B. (2008). Orientación profesional. Ciencias de la educación: Vol. 109. Barcelona: UOC.
- Echeverría, B. (coord.), Isus, S., Martínez, M.P. y Sarasola, L. (2010). Orientación profesional. Barcelona: Editorial UOC.

- Echeverría, J. (2001). Educación y sociedad de la información. *Revista de Investigación Educativa*, 9 (2), 277-289.
- Educaland (2014, septiembre 25). Webinar #4: Entornos personales de aprendizaje, por Jordi Adell [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xKUiBD6Ckmg>
- Elias, N., y Etoré, J. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Enguita, C., y Cruz, A. (2007). Recursos tecnológicos. En Á. Benito y A. Cruz (Eds.), *Universitaria. Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (2nd ed., pp. 101–124). Madrid: Narcea.
- Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 335-345.
- Eurostat (2015a). Labour market and Labour force survey (LFS) statistics. 14 Agosto de 2015. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Labour_market_and_Labour_force_survey_%28LFS%29_statistics
- Eurostat (2015b). Unemployment statistics at regional level. 22 April de 2015. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics_at_regional_level
- Evans, D. (2011). Internet de las cosas. Cómo la próxima evolución de Internet lo cambia todo. CISCO Internet Business Solutions Group. Recuperado de <http://hcsdemo.com/web/LA/soluciones/executive/assets/pdf/internet-of-things-iot-ibsg.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2014). La dinámica del capital humano y las interfaces del nuevo entorno. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 18–21.
- Fernández Sierra, J. (2006). Educación para la Carrera y Globalización: ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía - REOP*, 17(2), 261–272. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11353>
- Figuera, P. (2015). Las transiciones: eje configurador del desarrollo de la carrera en el siglo XXI recuperado. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/65624>
- Flores, R., y Gil Beltrán, J. M. (2011). Espacio europeo de educación superior. Un reto para la orientación en la universidad. En M. L., Sanchiz, M. Martí Puig, y I. Cremades (Eds.), *Márgenes : psicología + pedagogía. Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI* (pp. 391–403). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*. 49(2), pp. 61-65.

- Franklin, T., y Van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. Recuperado de <https://staff.blog.ui.ac.id/harrybs/files/2008/10/web-2-for-content-for-learning-and-teaching-in-higher-education.pdf>
- Fundación Foessa. (2014). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014. Madrid: Cáritas Española. Recuperado de http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf
- Fundación Orange (2014). eEspaña 2014. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España. M. Gimeno (Dir.) Madrid: Fundación Orange. Recuperado de http://www.proyectosfundacionorange.es/docs/eE2014/Informe_eE2014.pdf
- Gallego, M. J., y Chaves, E. (2014). Tendencias en estudios sobre entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments - Ple-). *Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49), 1-22
- García Murias, R. (2012). La orientación educativa a lo largo de la vida. En L. Sobrado Fernández, E. Fernández Rey, y Rodicio García, M. L. (Eds.), *Biblioteca Nueva universidad. Manuales y obras de referencia. Orientación educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 21–41). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Peñalvo, F. J., Conde, M. Á., Alier, M., y Casany, M. J. (2011). Opening Learning Management Systems to Personal Learning Environments. *Journal of Universal Computer Science*, 17(9), 1222–1240.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Editorial.
- González Gómez, J. P. (2003): *Orientación Profesional*. Alicante: Editorial Club Universitario
- Guichard, J. (2006). Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras. *Orientación y sociedad*, 6, 17-34.
- Guillamón, R. J. (2009). Los Centros de Orientación e Inserción Laboral en la Educación Superior. En E. Repetto (Ed.), *Unidad didáctica. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol II. Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona* (pp. 302–332). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Handy, C. B. (1996). *La edad de la paradoja: Dar sentido al futuro. Clásicos del management*. Barcelona: Apostrofe
- Heidegger, M. (1988). *El ser y el tiempo*. (2a ed., revisada). México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Hernández, D., Ramírez-Martinell, A. y Cassany, D. (2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (44), 113-126. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.08>

- Hoyt, K. B. (1991). The concept of work: Bedrock for career development, *Future Choices*, 2, No. 3, 23-30.
- Ilabaca, J. S. (2003). Integración curricular de TICs concepto y modelos. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 01-15.
- INE (2015). Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística INE. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Johnson, L., Adams Becker, S, Estrada, V., Freeman, A. (2015) *NMC Horizon Report: 2015 higher education edition*. Austin, TX: The New Media Consortium. Recuperado de <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/>
- Jover, G.; Fernández-Salineró, C. y Ruiz, M. (2005). “El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea”. Ponencia 1 al XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre El Espacio Europeo de Educación Superior. Valencia.
- Kraus, L (2007, junio 14). PLE: not personal and not learning [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://leekraus.blogspot.com.es/2007/06/ple-not-personal-and-not-learning.html>
- Krumboltz, J. D. (2008). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. Doi:10.1177/1069072708328861
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado 187, de 6 de agosto de 1970, pp 12525 a 12546. BOE-A-1970-852. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241 a 16260. BOE-A-2007-7786. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado 209, de 1 de septiembre de 1983, pp 24034 a 24042. BOE-A-1983-23432. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado 307, de 24 de diciembre de 2001, pp 49400 a 49425. BOE-A-2001-24515. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Llorente, M.. (2013). Aprendizaje autorregulado y PLE. EDMETIC. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 63–79.
- Loiodice, I. (2012). Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja. REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 3-12 <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Loiodice.pdf>

- Loiodice, I. (2014). Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía - REOP*, 23(1), 3-12. Doi:10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11389
- López Blasco, A. (2006). Transitar hacia la edad adulta: Constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparada: Una proyección hacia el futuro. *Panorama Social, Infancia y Juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades* (3), 78–93.
- Lubensky, R. (2006, diciembre 18). The present and future of Personal Learning Environments (PLE) [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.deliberations.com.au/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html>
- Maree, J. G. (2010). Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling. *Journal of Psychology in Africa*, 20(3), 361-368.
- Marín, V. I., Lizana, A., y Salinas, J. (2014). Cultivando el PLE: una estrategia para la integración de aprendizajes en la universidad. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47). Recuperado en http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/127/pdf_2
- Marín, V., y Llorente, M. D. C. (2013). Del e-Learning al e-PLE: renovando viejos modelos de enseñanza. *Campus Virtuales*, 2 (2), 120-128. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/43>
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71
- Marnette, D. G. (1993). Desarrollo de la orientación en Europa. En *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. [actas de las] VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, 6, 7 y 8 de noviembre de 1991 (pp. 15–20). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (UNED). Recuperado de http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Martínez, M. Á., y Sauleda, N. (2007). *Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Universidad de Alicante.
- McLuhan, M. (1998). *La Galaxia Gutenberg*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- MECD (2014). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Educación y formación. Periodo 2014-2020. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>
- Miranda, C. (2003). *Orientación Profesional (Manual docente de teleformación de Psicopedagogía)*. ULPGC.

- Miranda, C. y Medina, O. (2014). Manual de formación para la habilitación de asesores y evaluadores para los procesos de reconocimiento y acreditación de Canarias. [Documento Policopiado]. Edición 2015.
- Montserrat, S., Gisbert Cervera, M., e Isus, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 2007, vol. 8, núm. 2, p. 31-54. <http://hdl.handle.net/10459.1/30369>
- Moreno, A., López Peláez, A., y Segado, S. (2012). La transición de los jóvenes a la vida adulta: Crisis económica y emancipación tardía. Colección Estudios sociales: n. 34. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Mott, J. (2010, marzo 3). Envisioning the Post-LMS Era: The Open Learning Network [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://er.educause.edu/articles/2010/3/envisioning-the-postlms-era-the-open-learning-network>
- Negroponte, N. (1995). El mundo digital. Barcelona, Ediciones B.
- Nogueira Pérez, M. Á. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Orientación Educativa: retos y tendencias innovadoras. In L. Sobrado Fernández, E. Fernández Rey, y Rodicio García, María Luisa (Eds.), Biblioteca Nueva universidad. Manuales y obras de referencia. Orientación educativa. Nuevas perspectivas (pp. 135–161). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ocampo, C. I. (2012). Tutoría Educativa en los diversos niveles y escenarios pedagógicos. En L. Sobrado, E. Fernández Rey, & M. L., Rodicio (Eds.), Biblioteca Nueva universidad. Manuales y obras de referencia. Orientación educativa. Nuevas perspectivas (pp. 217–243). Madrid: Biblioteca Nueva.
- OCDE (2004). Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias. OCDE. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34529291.pdf>
- OCDE (2015). Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators. Por Valle, R., Normandeau, S. y González, G. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>
- Ortega, M.C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-328. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.16.2010.7534>
- Pantoja, A. (2002). El modelo tecnológico de intervención psicopedagógica= The technological model of psycho-pedagogical interventions. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(2), 189-210.
- Pantoja, A. (2004). La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. *Educación y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS

- Pantoja, A., y Aranda, T. J. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En F. J. Tejedor y L.M. Villar (Eds.), *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 95–128). Sevilla: Inst. de Ciencias de la Educación.
- Parlamento y Comisión Europea (2003). Aprendizaje electrónico: programa eLearning (2004-2006). Decisión 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo. 5 de diciembre de 2003. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11073>
- Parlamento y Consejo Europeo (2006): Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente de 18 de diciembre de 2006. Parlamento Europeo y Consejo Europeo. Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Parras, A. y Madrigal, A.M., (2012). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Gobierno de España. Recuperado de http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Patton, W., y McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Springer. Recuperado de <https://www.sensepublishers.com/media/1934-career-development-and-systems-theory.pdf>
- Peña, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 93–110). Alcoy: Marfil.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(6), pp. 1-7. Recuperado de <http://files.educunab.webnode.cl/200000062-5aba35bb22/Nativos-digitales-parte1.pdf>
- Ramos Martín, A. (2014). *Aplicaciones Web (2ª ed.)*. Sistemas microinformáticos y redes. Madrid: Paraninfo.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de orientación y Educación*, vol.10, n.25, pp. 47-54. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n25/a06.pdf>
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado 185, de 3 de agosto de 2011, pp. 87912 a 87918. BOE-A-2011-13317. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado 260, de 31 de octubre de 2007, pp. 44037 a 44048. BOE-A-2007-18770. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado 318, de 31 de diciembre de 2010, pp. 109353 a 109380. BOE-A-2010-20147. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-20147
- Repetto Talavera, E. (2009a). El enfoque metacognitivo y los programas de metacompreensión lectora. En E. Repetto Talavera (Ed.), Unidad didáctica. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol II. Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona (pp. 118–149). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Repetto Talavera, E. (2009b). Revisión de los avances teóricos más relevantes. In E. Repetto Talavera (Ed.), Unidad didáctica. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol II. Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona (pp. 220–239). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Repetto, E., Mudarra, M.^a J., Manzano, N., Uribarri, M. y Vélaz de Medrano, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: el Proyecto europeo EAS. R EOP , 20 (3) , 225 - 237
- Rodríguez Espinar, S. (Coord) 1993. Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord) 1993. Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.). (1992). Teoría y práctica de la orientación educativa.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez Castiñeira, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. Revista de Educación, 351, 107-137. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre351/re35105.pdf?documentId=0901e72b812345fa>
- Rodríguez Illera, J.L., Galván, C., y Martínez Olmo, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales en el alumno. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14(2), 157–177.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). La Orientación profesional. Ariel Educación: I. Teoría. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Colección UB: Vol. 57. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Rodríguez Moreno, M.L. (1992): El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Barcelona. Barcanova

- Rodríguez Romero, S. (2000). De gira hacia el trabajo: programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez Santero, J., y Valverde, A. (2003). Tecnologías al servicio de la orientación y de apoyo al aprendizaje. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (20), 89-95
- Romero Rodríguez, S. (1999). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: Una metodología de intervención desde el modelo de activación del desarrollo vocacional y personal. Laertes. *Psicopedagogía: Vol. 93*. Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337–354.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354. <http://hdl.handle.net/11162/80070>
- Romero Rodríguez, S. (2013). Orientación Sistémica. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Orientación profesional y transiciones en un mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrer*. Laertes Educación: Vol. 134, pp. 125–160. Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco, M., . . . Santos, C. (2014). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4. doi:10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez, J., y Gómez, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 42, pp 171-181 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661357>
- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53–70). Alcoy: Marfil.
- Salvador, A. y Peiro, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid; Alhambra
- Sánchez García, M. F., y Álvarez González, M. (2012). Bases teórico-prácticas de la orientación profesional. Máster: Vol. 2330702. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sanz Fernández, F. (2006). La Mercantilización de la Educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 9(0). Pp 57-76
doi:10.5944/educxx1.9.0.319
- Sartori, G. (1998). *La sociedad teledirigida*. Madrid: Editorial Taurus.
- Sartre, J.-P. (2007). *El existencialismo es un humanismo*. Colección Diamante: Vol. 19. Barcelona: Edhasa.
- SAVICKAS, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, pp. 205-215
- Savickas, M. L. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. En J. A. Athanassou y R. van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97–113). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... y Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Sennett, R., y Galmarini, M. A. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Colección Argumentos / Anagrama: Vol. 349. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Seoane, A. M., García, F. J., Bosom, Á., Fernández, E., y Hernández, M. J. (2006). Tutoring on-line as quality guarantee on elearning-based lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills. En F. J. García et al. (Eds.), *Virtual Campus 2006 Post-proceedings. Selected and Extended Papers*, 41-55. Recuperado de <http://ceur-ws.org/Vol-186/05.pdf>
- Shepherd, C. (2007, abril 17). PLEs - what are we talking about here? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://clive-shepherd.blogspot.com.es/2007/04/ples-what-are-we-talking-about-here.html>
- Siemens, G. (2007, abril 15). PLEs – I Acronym, Therefore I Exist [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2007/04/15/ples-i-acronym-therefore-i-exist/>
- Smith, E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3), pp. 1-18. Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/649/347>
- Sobrado L., Fernández Rey, E., y Rodicio, M. L. (Eds.). (2012). *Orientación educativa. Nuevas perspectivas*. Biblioteca Nueva universidad. Manuales y obras de referencia. Madrid: Biblioteca Nueva Universitaria.
- Sobrado, L. M., Nogueira, M. Á., y García Murias, R. (2013). Las redes sociales de Internet en el ámbito de la orientación educativa y profesional. En M. C. Cardona, E.

- Chiner, y A. V. Giner (Eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas* (pp. 494–503). Alicante.
- Sobrado, L. M., y Barreira, A. (2012). *Servicios de Orientación educativa: Organización y funcionamiento*. En L. Sobrado, E. Fernández Rey, y Rodicio, M. L. (Eds.), *Biblioteca Nueva universidad. Manuales y obras de referencia. Orientación educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 187–215). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Spivack, N. (2007). *How the WebOS Evolves* [Entrada de blog] 9 febrero 2007, recuperado de http://novaspivack.typepad.com/nova_spivacks_weblog/2007/02/steps_towards_a.html
- Swagger (2013). 2016: El año del zettabyte [Infografía]. 26.03.2013. Recuperado de <http://www.swagger.mx/radar/2016-el-ano-del-zettabyte-infografia>
- Taraghi, B., Ebner, M., y Schaffert, S. (2009). *Personal learning environments for higher education: A mashup based widget concept*. En *Proceedings of the Second International Workshop on Mashup Personal Learning Environments (MUPPLE09)*. Pp 15-21. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.375.8423&rep=rep1&type=pdf>
- Taveira, M. C. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). *La gestión personal de la carrera y el*
- Terceiro, J.B. (1996) *Sociedad digital*. Del homo sapiens al homo digitales. Madrid: Alianza Editorial.
- Thoms, B., y Eryilmaz, E. (2014). *How media choice affects learner interactions in distance learning classes*. *Computers & Education*, 75, 112–126. doi:10.1016/j.compedu.2014.02.002
- Torres Kompen, R., y Costa, C. (2013). *Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs*. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 85–92). Alcoy: Marfil.
- Touraine, A. (1969). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado. París. 5-8 de julio de 2009 Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Unión Europea (2002). *Programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Diario oficial C 142

- de 14.6.2002. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11086>
- Van Harmelen, M. (2006). Personal Learning Environments. En Sexta Conferencia en Tecnologías avanzadas para el aprendizaje ICALT, 6, pp. 815-816. Recuperado de <http://www.cblt.soton.ac.uk/multimedia/PDFs/personal%20learning%20environments.pdf>
- Velaz de Medrano, M. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Granada: Aljibe
- Vieira, M. J., y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17(1), 75-97
- Watson, W. R., Watson, S. L., y Reigeluth, C. M. (2015). Education 3.0: breaking the mold with technology. *Interactive Learning Environments*, 23(3), 332–343. doi:10.1080/10494820.2013.764322
- Watts, A. (2013). Career guidance and orientation en Unesco Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training
- Watts, A. G. (1992). Occupational profiles of vocational counsellors in the European Community: A synthesis report (1st ed.). CEDEFOP document. Berlin, Lanham, MD: CEDEFOP; UNIPUB [distributor]. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/en/occupational-profiles-of-vocational-counsellors-in-the-european-community-pbHX7592574/>
- Watts, A. G. (1996). Computers in guidance. En A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 269–283). London, England: Routledge.
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). DOI: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Wilson, S., Liber, O., Johnson, M. W., Beauvoir, P., Sharples, P., y Milligan, C. D. (2007). Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(2), 27-38. Recuperado de http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/247/229
- Zubiri, X. (2012). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza; Fundación Xavier Zubiri.

ANEXOS



CENTRO: 135 - Facultad de Ciencias de la Educación
TITULACIÓN: 4018 - Grado en Educación Social
ASIGNATURA: 41810 - DESARROLLO PROFESIONAL Y COMUNIDADES DE PRÁCTICAS
CÓDIGO ULPGC: 41810 **CÓDIGO UNESCO:**
MÓDULO: DESARROLLO PROFESIONAL Y COMUNIDADES DE PRÁCTICAS **MATERIA:** LOS EDUCADORES SOCIALES **TIPO:** Obligatoria
CRÉDITOS ECTS: 6 **CURSO:** 2 **SEMESTRE:** 1º semestre
LENGUA DE IMPARTICIÓN (Especificar créditos de cada lengua)
ESPAÑOL: 6 **INGLÉS:** 0

REQUISITOS PREVIOS

No tiene requisitos previos.

Plan de Enseñanza (Plan de trabajo del Profesor)

Contribución de la asignatura al perfil profesional:

La asignatura de Desarrollo profesional y comunidades de prácticas contribuye, junto con otras, a conformar el módulo 8, denominado Desarrollo profesional de los educadores sociales. Concretamente desde esta asignatura se dota al alumnado de un conocimiento profundo sobre el perfil del educador y educadora social y sus ámbitos de desarrollo profesional. Las comunidades de prácticas se articulan en esta asignatura como una estrategia que contribuye a que los futuros profesionales de la Educación Social autogestionen dicho desarrollo profesional.

Competencias que tiene asignadas:

- C1. Generar identidad profesional como futuro profesional de la educación social situándoles en los diversos ámbitos de intervención de la educación social.
- C2. Mantener una actitud crítica y constructiva acerca de su actividad profesional tomando como referencia los fundamentos, principios y normas compartidas por el colectivo profesional.
- C3. Analizar las características del contexto y las necesidades socioeducativas del colectivo y/o personas a las que se dirige la intervención.
- C4. Explorar y planificar su carrera profesional en la dimensión académica.

Objetivos:

01. Reconocer el perfil profesional del educador y educadora social desde una visión crítica y constructiva de su actividad profesional.
02. Analizar los diferentes contextos, instituciones y recursos de intervención socioeducativa a nivel general y de la Comunidad Autónoma de Canarias.
03. Comprender las condiciones y las características de los destinatarios que definen la intervención profesional.
04. Diseñar el proyecto sociolaboral insistiendo en el itinerario académico.

Contenidos:

- Tema 1. Profesionalización de la educación social.
- Tema 2. Planificación de la carrera profesional.
- Tema 3. Comunidades de prácticas y desarrollo profesional.

Metodología:

La metodología y actividades previstas para el desarrollo del contenido de la materia, teniendo en consideración las competencias y objetivos propuestos, se concreta en:

1. Clases expositivas. Presentación por parte del profesorado de los contenidos fundamentales que estructuran el desarrollo de la asignatura. El propósito se centra en que el alumnado conozca y tenga recursos para comprender las cuestiones fundamentales que permiten el estudio y análisis de cada uno de los tópicos trabajados en el desarrollo de la materia.
2. Clases prácticas. Complementan la exposición realizada por el profesorado y permite profundizar en el desarrollo de contenidos, estrategias o recursos específicos de la materia. En este tipo de clases se da tanto el trabajo individual como en equipo y se sustenta en documentos, casos, etc.
3. Trabajo autónomo del estudiante. La asimilación de los aspectos básicos que se tratan en la asignatura requieren del estudio individual del estudiante. Este recurso es imprescindible y la estrategia más efectiva para abordar el desarrollo de las producciones previstas en la asignatura (ensayos, informes, pruebas escritas, etc.)
4. Tutorías. Las tutorías son indispensables en el desarrollo de las producciones que el alumnado realiza en equipo. No obstante, el alumnado puede acudir para consulta o aclaración de dudas.

Evaluación:

Criterios de evaluación

Cr.Eva.1. Conoce las funciones y tareas del educador y educadora social.

Cr.Eva.2. Identifica los contextos, instituciones y recursos de intervención socioeducativa reconociendo las características que lo definen (finalidad, profesionales, programas, etc.).

Cr.Eva.3. Identifica alternativas de desarrollo profesional, itinerarios de formación y/o optatividad.

Fuentes para la evaluación:

Examen

Seminario

Informe de actividades de aula

Diario Personal

Sistemas de evaluación

La evaluación de esta asignatura en la convocatoria ordinaria estará formada por la valoración de las Producciones del alumnado (100%)

Las convocatorias extraordinarias se resolverán siguiendo estos criterios de calificación:

- Prueba escrita 30%

- Producciones del alumnado 70%

Criterios de calificación

Los criterios de calificación serán los siguientes:

Producciones del alumnado

- Examen 30%
- Seminario 20%
- Informe de actividades de aula 20%
- Diario Personal 30%

La asignatura se considerará superada siempre y cuando se tenga superadas cada una de las producciones.

En las convocatorias extraordinarias es indispensable superar la prueba escrita y las producciones individuales para superar la materia.

Plan de Aprendizaje (Plan de trabajo del Estudiante)

Tareas y actividades que realizará según distintos contextos profesionales (científico, profesional, institucional, social)

En el periodo de desarrollo de esta asignatura los estudiantes realizan tareas diversas en un contexto académico en el que se insistirá en contextualizar las diferentes actividades desde una perspectiva profesional.

Con este fin se propone que realicen actividades, individuales o grupales, que favorecen la asimilación paulatina de los objetivos propuestos en la asignatura, tales como:

Desarrollo del proyecto sociolaboral y formativo

- Participación en un Seminario
- Participación en debates
- Estudio y comprensión de los conceptos y procedimientos fundamentales para su desarrollo
- Búsqueda bibliográfica y de fuentes de información variadas
- Estudio y consulta de documentos académicos, profesionales, legislativos, etc.
- Desarrollo y afrontamiento de informes individual y en equipo

Trabajo autónomo.

Trabajos teóricos. Se refiere a la preparación de resúmenes de lecturas, seminarios, memorias, etc.

Trabajos prácticos. Preparación de actividades para exponer o presentar en clases prácticas o talleres.

Estudio teórico: Estudio de contenidos relacionados con las clases teóricas, de cara a la realización

óptima de un examen posterior.

Estudio práctico: Estudio de contenidos relacionados con las clases prácticas.

Temporalización semanal de tareas y actividades (distribución de tiempos en distintas actividades y en presencialidad - no presencialidad)

-Trabajo presencial: 60 horas

Clases teóricas: 24 h

Clases prácticas: 10 h

Taller/trabajo en grupo: 16 h

Seminario: 4 h

Tutoría: 4 h

-Trabajo autónomo: 90 horas

Recursos que tendrá que utilizar adecuadamente en cada uno de los contextos profesionales.

El estudiante utilizará en el desarrollo del programa los recursos didácticos de los que dispone la Universidad para el desarrollo de las exigencias de la asignatura:

· De carácter tecnológico: el campus virtual de la asignatura, biblioteca-digital (documentación y recursos para la gestión de la información), internet, etc.

· De carácter profesional: Normativa específica en formación y orientación laboral, así como instrumentos para el informe o publicación de resultados.

· De carácter académico: Apuntes de la asignatura, artículos o revistas específicas en el campo profesional, informes socioeconómicos y laborales, profesionales, etc.

Resultados de aprendizaje que tendrá que alcanzar al finalizar las distintas tareas.

RA1. Relaciona el perfil de educador social con los principales yacimientos de empleo e inserción laboral para estos profesionales

Se relaciona con la C1, 01 y Cr.Eva.1

RA2. Reconoce la red de servicios, recursos o programas socioeducativos existentes en nuestra Comunidad Autónoma

Contribuye al desarrollo de la C2, 02 y Cr.Eva.2

RA3. Integra el conocimiento profesional y transferencia de aprendizajes a diferentes situaciones del entorno socioproductivo.

Hace posible la consecución de la C3, 03 y Cr.Eva.3

Plan Tutorial

Atención presencial individualizada

La tutoría constituye un medio para orientar a los estudiantes sobre la asignatura en general (Objetivos, temas, dudas, preguntas, sistema de evaluación, etc.) y especialmente sobre los ejercicios y actividades prácticas que tienen que realizar.

Atención presencial a grupos de trabajo

Mediante la tutoría se prepararán determinados trabajos que se vayan a realizar en grupo, concretando con los estudiantes, el tema a tratar, la documentación que tienen que consultar, el tipo de producción que deben realizar, la distribución de tareas por grupos.

Atención telefónica

Los estudiantes podrán en el tiempo de tutorías especificado por el profesorado llamar por teléfono para realizar cualquier demanda relacionada con la asignatura en general, con los ejercicios o actividades prácticas, etc.

Atención virtual (on-line)

El profesorado hará uso de la plataforma virtual de la ULPGC para la comunicación con el alumnado y el desarrollo de la asignatura. Mediante este recurso también se atenderán las demandas del alumnado siempre que sea posible con la disponibilidad horaria de la profesora.

Datos identificativos del profesorado que la imparte.

Datos identificativos del profesorado que la imparte

Cristina Miranda Santana

(COORDINADOR)

Departamento: 233 - EDUCACIÓN

Ámbito: 215 - Didáctica Y Organización Escolar

Área: 215 - Didáctica Y Organización Escolar

Despacho: EDUCACIÓN

Teléfono: 928458940 **Correo Electrónico:** cristina.miranda@ulpgc.es

Bibliografía

[1 Básico] Comunidades de práctica :aprendizaje, significado e identidad /

Etienne Wenger.

Paidós,, Barcelona : (2001)

978-84-493-1111-6

[2 Básico] La profesionalización de los educadores sociales :en busca de la competencia educativa cualificadora /

Juan Sáez Carreras.

Dykinson,, Madrid : (2003)

8497721764

[3 Recomendado] Dinamizadores e informadores en espacios públicos /

Adriá Pagés Mimó,

José Luis Muñoz Moreno.

(2012)

[4 Recomendado] Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa /

M^a Paz Pérez-Campanero.

Narcea,, Madrid : (1991)

8427709455

[5 Recomendado] Mediación social en el ámbito socioeducativo. Identificación de necesidades y formulación de propuestas de actuación en contextos educativos [

Teresa Aguado Odina (directora) ; Beatriz Alvarez González...[et al.].

UNED, Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación,, Madrid : (2002)

(Observaciones: null)

[6 Recomendado] El educador y la educadora social en el Estado Español [: una concreción de su trabajo en centros escolares.

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES),, Barcelona : (2004)

ANEXOS II CUESTIONARIO PRELIMINAR OPLE

Este breve cuestionario pretende conocer la opinión y uso de internet así como del desarrollo personal y. Su utilidad está relacionada con el estudio de la mejora en el aprendizaje de la carrera orientada a la empleabilidad y utilizando los múltiples recursos y servicios que nos ofrecen las TIC. Por este motivo, se garantiza el anonimato de la misma y sólo se usará para conocer la valoración conjunta de la encuesta. Por tanto, NO establecer ninguna información que pueda identificarle personalmente. Por esta seguridad y por la necesidad del estudio, valoramos su sinceridad en las respuestas a todas las preguntas (por favor, revisar que todas las preguntas han sido completadas según las instrucciones). GRACIAS.

1.- Edad (años cumplidos):

2.- Sexo Hombre Mujer

3.- Tiene hijo/a/os/as Si No

4.- De las siguientes situaciones de convivencia, cuál es la más adecuada en este momento (**elegir sólo una**)

- Vivo con mis padres
- Vivo con mi pareja
- Vivo con mi pareja y padres de uno de los dos
- Vivo con un familiar (distinto a padres y pareja)
- Vivo en un piso compartido
- Vivo sólo/a (o con hijo/a/os/as)
- Vivo en una residencia
- Otra: Cuál

5.- Atendiendo a la situación de convivencia descrita anteriormente, (familiar, pareja, individual) su nivel socioeconómico diría que es: (**elegir sólo una**)

- Bajo
- Medio –bajo
- Medio
- Medio-alto
- Alto

6.- Y, ¿cuál es el nivel educativo más alto de sus padres (**el más alto de los dos, no necesariamente acabados**)?

- No saben leer ni escribir
- Sabe leer y escribir pero no ha ido a la escuela
- Menos de 5 años de escolarización
- Educación primaria
- Formación profesional (grado inicial)
- Formación profesional (grado medio)
- Formación profesional (grado superior)
- Bachillerato
- Secundaria
- Diplomatura
- Estudios de grado
- Estudios de licenciatura
- Arquitectura o ingeniería superior
- Master oficial universitario
- Doctorado
- Otros (cual)

7.- Desde el punto de vista profesional, cuando termine esta carrera, su preferencia es a día de hoy (**elige sólo una**)

- Trabajar por cuenta propia (emprendedor)
- Trabajar por cuenta ajena en una empresa o Entidad No Lucrativa
- Trabajar por cuenta ajena para una administración pública
- Seguir estudiando
- Ns

8.- ¿Ha tenido alguna experiencia, remunerada o no, en programas, servicios o instituciones relacionada con la carrera? Si No

9.- Según su opinión, de los siguientes aspectos ELIJA TRES (3) POR ORDEN que considere los más importantes para encontrar trabajo en la actualidad en su carrera (**1, al primero, 2 al segundo y 3 al tercero**)

- Experiencia profesional
- Conocimientos informáticos
- Conocer a profesionales en el ámbito (red profesional)
- Formación académica
- Capacidad de resolución de problemas o necesidades
- Buena apariencia
- Don de gente
- Tener más estudios
- Otro (Cual)
- Otro (Cual)

10.- Cambiando de tema, de los siguientes dispositivos tecnológicos **marque los que usted dispone:**

- Ordenador sobremesa
- Ordenador portátil
- Teléfono móvil con acceso a internet
- Tablet
- Televisión con acceso a internet

11.- ¿Tiene internet en casa? Si No

12.- ¿Tiene internet móvil (para teléfono móvil o tablet)?

Si No

13.- ¿Podría decirme con qué frecuencia se conecta a internet indistintamente del dispositivo que utilice? (**sólo una**)

- No, no utilizo internet
- Todos los días (5 o más horas)
- Todos los días (1 a 5 horas)
- Todos los días (menos de 1 hora)
- De tres a cinco días en la semana
- Con menor frecuencia

14.- Marque cuáles son los usos principales que realiza usted cuando entra en internet (**indique como máximo 3 opciones, los más utilizados**)

- Gestiones bancarios
- Gestiones con la Administración Pública (certificados, ...)
- Búsqueda de información o documentación relacionada con la profesión

- Actividades marcadas en la web de la carrera
- Compras online
- Descargar música, vídeos, libros, ...
- Mantener el blog o web personal
- Correo Electrónico
- Redes sociales
- Otros:

15.- De los siguientes servicios y redes sociales, ¿me podría decir cuáles tienes?, de los que tiene, ¿cuáles sueles utilizar para tus estudios o la carrera?, de las que usas ¿Cuál consideras que es su nivel de conocimiento y gestión?

	¿Tienes?		¿Usas para la carrera? (de los que SI tienes)		Nivel de conocimiento y gestión (De los que SI tienes)			
	Si	No	Si	No	Bajo	Medio- Bajo	Medio Alto	Alto
Correo Electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LinKedIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinterest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delicious	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Symbaloo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Netvibes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.-¿Podría valorar las siguientes afirmaciones?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tengo claro dónde voy a trabajar cuando termine en la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La redes sociales ayudan a prepararme mejor para mi futuro profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las competencias que tengo que realizar en mi puesto de trabajo como profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El buen manejo de la tecnología digital será fundamental para mi trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo que aprendo en clase está alejado de la realidad actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suelo utilizar el corta y pega en los trabajos de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy consciente de mis gustos y preferencias para mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el futuro, podría crear una entidad (asociación, empresa, ...) relacionada con mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis perfiles en internet son fundamentales para encontrar trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo que voy aprendiendo mejora mi percepción de ser un buen profesional el día mañana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si participo de forma voluntaria en una asociación o programa relacionada con la carrera mejoro mis competencias profesionales futuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalmente amplío conocimientos de las asignaturas de la carrera utilizando internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.- Para concluir, ¿podría responder sí o no a las siguientes preguntas?

	SI	NO
Tengo mi currículum vitae actualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo o he participado en algún MOOC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mis redes sociales sigo o me siguen profesionales de Educación Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mis redes sociales sigo o me siguen empresas/asociaciones donde trabajan educadores sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He seguido por streaming algún acto relacionado con los contenidos de mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparto mis conclusiones de trabajo en Internet (en mi blog o redes sociales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en cursos, conferencias, charlas ... fuera de la universidad relacionadas con mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco servicios europeos de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco quiénes conforman el colegio oficial o asociación profesional de mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo con mis compañeros sobre la carrera fuera de las horas de clase y de trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo mi currículum vitae en internet (blog, redes, páginas de ofertas laborales,)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO III

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN OPLE

La presente encuesta constituye un instrumento para valorar y conocer su opinión sobre el desarrollo del tema 2 de la asignatura, introduciendo algunas modificaciones en el contenido del mismo. Su valoración es anónima, y sólo se valorará los resultados en su conjunto. Se solicita, por tanto, su atención y sinceridad en las respuestas. GRACIAS.

01.- Edad (en años cumplidos): _____

02.- Sexo

- Hombre
- Mujer

03.- Desde el punto de vista profesional, cuando termine esta carrera, su preferencia a día de hoy es

- Trabajar por cuenta propia (emprendedor)
- Trabajar por cuenta ajena en una empresa o entidad no lucrativa
- Trabajar por cuenta ajena para una administración pública
- Seguir estudiando
- Otra opción
- No Sabe

04.- Según su opinión, de los siguientes aspectos elija tres que considere los más importantes para encontrar trabajo en la actualidad, en su carrera (elegir máximo 3)

- Experiencia profesional
- Conocimientos informáticos
- Conocer a profesionales en el ámbito
- Formación académica
- Capacidad de resolución de problemas
- Buena apariencia
- Don de gente
- Tener más estudios
- Otras

05.- ¿Podría valorar las siguientes afirmaciones?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tengo claro dónde voy a trabajar cuando termine en la universidad					
Las redes sociales ayudan a prepararme mejor para mi futuro					
Conozco las competencias que tengo que realizar en mi puesto de trabajo como profesional					
El buen manejo de la tecnología digital será fundamental para mi trabajo					
Lo que aprendo en clase está alejado de la realidad actual					
Suelo utilizar el corte y pega en los trabajos de clase					
Soy consciente de mis gustos y preferencias para mi vida					
En el futuro, podría crear una entidad (asociación, empresa, ...) relacionada con mi carrera					

Mis perfiles en internet son fundamentales para encontrar trabajo					
Lo que voy aprendiendo mejora mi percepción de ser un buen profesional el día de mañana					
Si participo de forma voluntaria en una asociación o programa relacionado con la carrera mejoro mis competencias profesionales futuras					
Normalmente amplío conocimientos de las asignaturas de la carrera utilizando internet					

06.- Ahora, ¿podría responder sí o no a las siguientes preguntas?

	SI	NO
Tengo mi currículum vitae actualizado		
Participo o he participado en algún MOOC		
En mis redes sociales sigo o me siguen profesionales de educación social		
En mis redes sociales sigo o me siguen empresas o asociaciones donde trabajan educadores sociales		
He seguido por streaming algún acto relacionado con los contenidos de mi carrera		
Comparto mis conclusiones de trabajo en internet (blog o redes sociales)		
Participo en cursos, conferencias, charlas ... fuera de la universidad relacionadas con mi carrera		
Conozco servicios europeos de búsqueda de empleo		
Conozco quiénes conforman el colegio oficial o asociaciones profesionales de mi carrera		
Hablo con mis compañeros sobre la carrera fuera de las horas de clase y de trabajo en grupos		
Tengo mi currículum vitae en internet (blog, redes, páginas de ofertas laborales, ...)		

VALORACIÓN GENERAL DEL TEMA

Valoración en conjunto, desde la primera sesión relacionada sobre la carpeta socioprofesional y/o eportafolio hasta la última sesión dedicada al PLE.

07.- Valora el contenido y los materiales del tema

	Muy malos	Malos	Regular	Buenos	Muy Buenos
Eportafolio (sesión 1)					
Biografía personal y sociolaboral (sesión 2)					
Curriculum Vitae (sesión 3)					
Ámbito profesional (sesión 4)					
Proyecto sociolaboral (sesión 5)					
PLE (sesión 6)					

08.- Valorar el nivel de dificultad para entender y realizar las actividades colaborativas

	Muy Dificil	Dificil	Regular	Fácil	Muy Fácil
Eportafolio (sesión 1)					
Biografía personal y sociolaboral (sesión 2)					
Curriculum Vitae (sesión 3)					
Ámbito profesional (sesión 4)					
Proyecto sociolaboral (sesión 5)					
PLE (sesión 6)					

09.- Utilidad para tu vida personal y profesional de las actividades planteadas

	Nada útil	Poco útil	Medio	Bastante útil	Muy útil
Eportafolio (sesión 1)					
Biografía personal y sociolaboral (sesión 2)					
Curriculum Vitae (sesión 3)					
Ámbito profesional (sesión 4)					
Proyecto sociolaboral (sesión 5)					
PLE (sesión 6)					

OBJETIVOS, CONTENIDOS, TIEMPO Y ACTIVIDADES

Valorar en su conjunto el desarrollo de este tema

10.- Sobre los OBJETIVOS

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los objetivos se han planteado de forma clara y concreta					
Se han cubierto los objetivos planteados					

11.- Sobre el CONTENIDO Y MATERIALES

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El contenido es de utilidad para mi vida					
El contenido es realista y práctico					
El contenido sigue un orden adecuado de exposición					

El material presentado es suficiente					
Busqué más información por internet o físicamente					
El contenido es claro y conciso					
Los materiales se ajustan al objetivo					
El contenido es novedoso					

12.- Sobre el TIEMPO EN EL AULA

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El tiempo dedicado ha sido el adecuado					
El ritmo ha sido el adecuado					

13.- Sobre ACTIVIDADES (las de colaboración no)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El nivel de complejidad es aceptable					
Las actividades son de gran utilidad personal					
Las actividades son claras y concisas					
Las actividades son adecuadas a los objetivos					

14.- Sobre METODOLOGÍA

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La metodología ayuda a comprender mejor el contenido					
La metodología es adecuada al tiempo					
La metodología potencia el aprendizaje					
La metodología es novedosa					

15.- Sobre RELACIONES

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se ha potenciado la participación y la colaboración					

Se ha creado un buen ambiente entre compañeros					
Se han solucionado las dudas y problemas					

VALORACIÓN SOBRE ASPECTOS PERSONALES

16.- Valoraciones Personales

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Este tema me ha motivado personalmente					
Lo aprendido lo seguiré desarrollando en el futuro					
Mi esfuerzo y dedicación han sido los adecuados					
Mi nivel de participación ha sido el adecuado					
Este tema sería de interés en otras carreras universitarias					
El uso de las TIC mejoran mi proyecto sociolaboral					
Realizar el proyecto sociolaboral sin las TIC no tiene sentido					
Los contenidos de mi proyecto sociolaboral son contenidos posibles para desarrollarlos bajo el enfoque del PLE					

17.- En general, mi valoración del Tema (entre 0 y 10) es de

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18.- En qué mejoraría el tema

ANEXOS IV GUION DE ENTREVISTA

SEMIESTRUCTURADA

Condiciones de la fase de entrada en relación a la Facultad de Ciencias de la Educación

Buenos (días/tardes), estamos realizando un estudio sobre cómo los universitarios han tomado decisiones a lo largo de su vida. Por motivos sólo técnicos, para poder transcribir, le solicito permiso para grabar la entrevista. En cualquier caso, no se revelará información personal que pudiera identificarle, garantizando su anonimato. Lo que nos importa es cómo piensan los universitarios, de ahí que le pido sinceridad y que comente todo lo que considera necesario.

- 1.- En general, ¿cuáles han sido las decisiones más importantes que ha tomado en su vida hasta el momento? (personal, laboral, académica, ...)
- 2.- Y de ellas, ¿Cuál es el nivel de planificación con el que contabas?
- 3.- En este sentido, ¿qué le motivó y cómo tomó la decisión de realizar este grado en la ULPGC?
- 4.- Y actualmente, ¿qué tiene pensado realizar cuando termine en la universidad?
- 5.- ¿Tienes algún plan claro y definido, a nivel personal de tu vida y trabajo, a medio y largo plazo?
- 6.- Y con respecto a la Universidad, ¿Cómo te ha ayudado o ayuda para definir ese plan personal?
- 7.- Y, en las diferentes asignaturas, cómo es el apoyo para conocerte mejor, conocer el entorno laboral y de la profesión, establecer relaciones de interés,

8.- ¿Qué mejorarías, qué incorporarías o cambiarías de las asignaturas para mejorar tus expectativas personales y profesionales?

9.- Cambiando de tema, ¿qué piensas sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes?

10.- Y en la Universidad, cómo valoras la atención y el uso que realiza los profesores, en general, de los recursos digitales, tanto de la plataforma como también de las redes sociales (De internet en general).

11.- Y, personalmente, que valoración haces sobre las posibilidades que te ofrece internet para tu desarrollo personal y profesional.

12.- Personalmente, cómo te ha ayudado internet (en general) a tomar decisiones y a definir lo que quieres para la vida.

13.- En tu opinión, eres eficiente en el uso que realizas de internet (páginas, redes sociales, ...) para tu desarrollo personal y profesional?

14.- Qué es lo que sueles hacer en internet, (donde lees, compartes, creas, ...)

15.- Y, en general, que nivel consideras que los alumnos de nuestra universidad tienen sobre el conocimiento de su profesión, de referentes que existe en nuestro contexto,

16.- Y ese conocimiento, ¿se ve influenciado por el uso de las Redes, e internet?

17.- Y para terminar, ¿te sientes preparado/a para aprender de forma autónoma, buscando recursos y mejorando tu capacidad tanto personal como profesional, utilizando Internet?

ANEXOS V PROCESO DE ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación se presenta cual ha sido el proceso llevado a cabo en el proceso de análisis cualitativo tanto de las condiciones de los estudiantes del contexto cercano (Facultad) como de la pregunta abierta del cuestionario de evaluación oPLE.

1.- Análisis cualitativo de las condiciones de los estudiantes del contexto de la Facultad

Se seleccionó una muestra final de nueve estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC que responde a un proceso de selección casual, bajo propuestas docentes, sin criterios de elección y según disponibilidad y decisión del estudiante. La tabla A describe la distribución de la muestra por sexo, edad, grado, curso y situación laboral. El tamaño muestral viene determinado por el nivel de saturación de información durante el proceso y dimensiona la tipología de alumnado de la facultad (mujer, entre 21 y 23 años, de educación primaria e infantil, fundamentalmente).

Tabla A

Características sociodemográficas de los entrevistados de la Facultad de Ciencias de la Educación

Entrevista	Sexo	Edad	Grado	Curso	Situación laboral
E1	Hombre	23	E. Primaria	2	Sí trabaja
E2	Mujer	19	E. Primaria	1	No trabaja
E3	Mujer	21	E. Primaria	3	No trabaja
E4	Mujer	25	E. Infantil	3	Sí trabaja
E5	Mujer	29	E. infantil	4	Sí trabaja
E6	Hombre	21	E. Infantil	3	Sí trabaja
E7	Mujer	23	E. Social	4	Sí trabaja
E8	Mujer	22	E. Primaria	3	No trabaja
E9	Mujer	21	E. Primaria	3	No trabaja

Nota: Elaboración propia

Se realiza un análisis del discurso a través de categorías de carácter categórico por la naturaleza del objetivo de la investigación. La tabla B establece la relación entre las categorías, las dimensiones de los objetivos planteados y sus preguntas

Tabla B

Estructura de categorías y subcategorías según dimensiones del objetivo y preguntas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DIMENSIÓN DEL OBJETIVO	PREGUNTA
PPV	Concreción	2a	4, 5
		3a	6, 7, 8
	Evolución	1a	1
		1b	2
		1c	3
	Necesidades	4a	15, 16
4b		17	
TIC	Percepción	3c	10, 13
	Aprendizaje	3b	9, 14
PPV Y TIC	Importancia	2c	11
	Uso	2b	12

Nota: Elaboración propia

Las definiciones de las categorías están en función de sus subcategorías (tabla C), en concreto:

- La categoría PPV responde a cómo ha evolucionado la toma de decisiones a lo largo de la vida, el nivel de planificación de las mismas así como las necesidades para poder mejorar en este aspecto.
- La categoría TIC recoge el discursos sobre cómo se percibe su uso e importancia en el ámbito universitario, así como el uso eficiente de la misma para ver cuál es el valor que tiene en el propio proceso de aprendizaje
- La categoría PPV – TIC que indaga sobre el discurso social sobre la importancia de las TIC para el desarrollo personal y cuál es el uso concreto que se realiza de las TIC para tal fin.

Tabla C

Definición de las categorías a través de sus subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINE
PPV	Concreción	Cómo son sus tomas de decisiones y el papel de la Universidad en ellas
	Evolución	El nivel de planificación de su vida y cómo presenta su futuro
	Necesidades	Las demandas para mejorar su diseño de vida y su relación con las TIC
TIC	Percepción	Apreciación de la importancia de las TIC en el ámbito universitario y sobre la eficiencia en su uso.
	Aprendizaje	Cuál es el papel de las TIC para su aprendizaje
PPV Y TIC	Importancia	El valor de las TIC en su desarrollo personal y profesional
	Uso	Cómo las TIC ayudan a su desarrollo personal y profesional

Nota. Elaboración propia

2.- Análisis de la pregunta abierta del cuestionario de evaluación oPLE

En el cuestionario de evaluación oPLE se incluye una pregunta abierta destinada a expresar aquellas mejoras a realizar en el programa llevado a cabo. Para el estudio de las 56 aportaciones de los participantes, se aplica un análisis cualitativo de contenido a través de categorías emergentes.

Se partió de 25 categorías (ver tabla D) surgidas del primer análisis del contenido. Previo a valorar la aportación discursiva se conceptualiza las categorías emergentes en una estructura de interpretación que permita orientar a la misma al objetivo de la investigación: la mejora del programa

En un principio se denotan 6 campos relacionados con aportaciones clave para la justificación de las medidas de mejora, las críticas y demandas con respecto al programa, así como las propuestas y los contenidos sensibles de las mismas. Por último, destacan aquellos elementos positivos de interés para su promoción.

Tabla D

Categorías emergentes sobre la pregunta de mejoras (Cuestionario evaluación Ople)

Clave- Otras Asignaturas	Propuesta – disminuir contenido
Clave – Ritmo y búsqueda de información	Propuesta – dudas
Clave – Número de actividades	Propuesta – tiempo
Clave – Fechas	Propuesta – explicaciones
Crítica – tiempo	Propuesta –participación
Crítica – ritmo	Propuesta – disminuir actividades
Demanda – dinamismo	Propuesta – ritmo
Demanda – explicación	Propuesta – no abrir perfiles
Demanda – Actividades Grupales	Propuesta – portal
Demanda – tiempo	Contenido – emprendeduría
Positivo – contenido	Contenido - PPV
Positivo – Metodología	
Positivo – PPV	
Positivo – Temario	
Positivo – actividades	

Nota: Elaboración propia

De esta primera estructura se propone una conformación de categorías y subcategorías que responda más al contenido de la aportación que al motivo de la misma. En este sentido, la tabla E muestra la estructura de categorías y subcategorías definitiva tras un segundo análisis partiendo de la estructura primaria

Tabla E

Categorías y subcategorías definitivas de las mejoras (Cuestionario evaluación OPLE)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Actividades	Sobre el volumen
	Sobre el tiempo
	Sobre el desarrollo (explicación)
	Sobre el valor
Contenidos	Sobre el ritmo
	Sobre la explicación
	Sobre los recursos
	Sobre el valor
Metodología	Sobre el tipo
	Sobre el valor
Sobre el PPV-PLE	Sobre el PPV
	Sobre el PLE

PROGRAMA DE FORMACIÓN. Tema 2. Planificación de la carrera profesional

Finalidad

Iniciarse en el uso del OPLE como recurso para la auto-orientación

Resultado de Aprendizaje

Proyecto profesional y vital enriquecidos con Entornos personales de Aprendizaje. OPLE

Objetivos del Programa

- Conocer el proceso a seguir en la construcción de los OPLE
- Conocer posibles diseños de portafolios personales y profesionales
- Reconocer los valores, intereses y motivaciones personales
- Analizar el nivel de dominio de sus competencias sociopersonales y laborales
- Avanzar en la construcción de la identidad profesional
- Comprender el curriculum vitae como recurso de desarrollo personal y profesional
- Utilizar el ecurriculum (digital) como recurso de desarrollo personal y profesional
- Utilizar recursos digitales que les permita informarse de manera eficiente
- Relacionar las actividades económicas con los subperfiles profesionales del Educador social
- Ampliar la red social digital en el entorno profesional
- Visibilizar y especificar qué quiere ser y hacer
- Diseñar su Proyecto Profesional y Vital enriquecido con TIC
- Conocer ofertas de formación libre, gratuitas y masivas a través de la red

- Tomar consciencia de la contribución de entornos digitales en el autoaprendizaje
- Definir el PLE
- Reconocer el valor que tiene en la auto-orientación el diseño de la vida enriquecidas con TIC
- Comprender la necesidad de auto-orientación a lo largo de la vida

Criterios de evaluación y calificación

Se considera que este resultado de aprendizaje es apto si el alumno o alumna dispone de un eportafolio en el que se recoja los siguientes elementos:

- el diseño del PLE
- La línea de la historia de la vida
- Identidad personal y profesionales
- Curriculum Vitae en al menos dos formatos
- Perfiles profesionales que siguen en TWITTER
- MOOCs de interés
- Marcadores sociales

Sesiones

Se organiza en 7 sesiones

Ficha 1. Introducción al alumnado en conceptos básicos relacionados con la elaboración del PPV, el uso eficiente de la tecnología y la identidad digital

Ficha 2. Conocimiento de sí mismo-1

Ficha 3. Conocimiento de sí mismo-2

Ficha 4. Conocimiento del ámbito profesional

Ficha 5. Proyecto profesional y vital y Toma de decisiones

Ficha 6. Entorno Personal de Aprendizaje

Ficha 7. oPLE

Ficha 1. . Introducción al alumnado en conceptos básicos relacionados con la elaboración del PPV, el uso eficiente de la tecnología y la identidad digital

Sesiones:

1 (2 h. presenciales/1,5 h. Trabajo autónomo)

Objetivos

1. Conocer el proceso a seguir en la construcción de los OPLE
2. Conocer posibles diseños de portafolios personales y profesionales

Contenidos

1. Planificación de la carrera profesional
1. Identidad digital
2. Elementos básicos en el diseño de eportafolios en el desarrollo PPV
2. Recursos y servicios digitales en el desarrollo de PPV: eportafolios y marcadores sociales

Actividades

1. Cuida tu imagen digital
1. Atrévete a soñar.
2. Análisis de buenas prácticas en portafolios de educadores sociales
2. Elaboración de su portafolio personal y reflexión acerca del proceso seguido y de su valor en la construcción del PPV
2. Creación de un marcador social

Recursos didácticos

- Web planificación de la carrera profesional (<http://pedrocanario.com>)
- Facebook grupo secreto. Desarrollo profesional-Educación Social (<https://www.facebook.com/groups/591416164313677/?fref=ts>)
- Apuntes de clase. Tema 2. Planificación de la carrera profesional
- Apuntes de clase. Tema 2. Modelo de carpeta profesional física
- Rodríguez Moreno, M^aL. (2009)(Coord.). *Estudios Universitarios, proyecto profesional y mundos del trabajo*. Barcelona: UB
Herramientas para elaborar el proyecto profesional. Cuestionarios.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de orientación y psicopedagogía (REOP)*. 15 (2). 2º semestre. Pp. 337-354.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Presentación digital Introducción planificación de la carrera profesional (slideshare) - <http://www.slideshare.net/pedroalemanramos/introduccion-41322008>
- Presentación digital portafolio (slideshare) - <http://www.slideshare.net/pedroalemanramos/portafolio-desarrollo>
- Vídeo identidad digital (Linda Castañeda) - <https://youtu.be/PvogyP1vBQQ>

- Video whiteboard Atrévete a soñar plan de vida (inKNOWation)-
<https://youtu.be/ob0qM06L4MA>
- Eportafolio de Jara Sanchís (Educadora social)-
www.jaracuentacuentos.com
- Eportafolio de Inés Riero Sanchís (Alumna Educadora social) -
www.eportfoliosocial.wordpress.com
- Padlet (Pizarra para trabajo colaborativo) www.padlet.com/embed/cfc0y69x1r3u
- Soportes eportafolios: Porfoliobox, site de Google, Wordpress, Blogspot, Tumblr y otros de libre elección por el alumnado.
- Marcadores sociales: Delicious, Misterwong, Blinklist, Diigo u otros de libre elección por el alumnado.

Ficha 2. Conocimiento de sí mismo-1

Sesiones:

1 (2 h. presenciales/1,5 h. Trabajo autónomo)

Objetivos

1. Reconocer los valores, intereses y motivaciones personales
2. Analizar el nivel de dominio de sus competencias sociopersonales y laborales
3. Avanzar en la construcción de la identidad profesional

Contenidos

1. El papel de los valores e intereses en la motivación para el desarrollo personal
2. Competencias asociadas al perfil profesional del educador social
2. Características personales en el puesto de trabajo
3. Recursos digitales de línea de vida: VIZIFY, KNIGHT Lab

Actividades

1. Análisis de hitos, motivaciones y competencias. Curriculum Europass Ruth Fernández
1. Dinámica de grupo: Qué saben los demás de mi
2. Identificación de competencias y motivaciones personales
3. Creación digital de la línea de la vida y difusión

Recursos didácticos

- Web planificación de la carrera profesional (<http://pedrocanario.com>)
- Facebook grupo secreto. Desarrollo profesional-Educación Social (<https://www.facebook.com/groups/591416164313677/?fref=ts>)
- Apuntes de clase. Tema 2. Planificación de la carrera profesional
- Apuntes de clase. Tema 2. Modelo de carpeta profesional física
- Rodríguez Moreno, M^aL. (2009)(Coord.). *Estudios Universitarios, proyecto profesional y mundos del trabajo*. Barcelona: UB
Herramientas para elaborar el proyecto profesional. Cuestionarios.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de orientación y psicopedagogía (REOP)*. 15 (2). 2º semestre. Pp. 337-354.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Curriculum Vitae. Europass. (Alumna educación social Ruth Fernández)
- Presentación digital línea de vida (Prezi) www.prezi.com/L8L-aywc8o4-/linea-de-vida
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Grafox, S.L. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Presentación digital Mi proyecto profesional y vital (Slideshare) - <http://www.slideshare.net/grupo4orienta/mi-proyecto-profesional-y-vital>

- Video ¿Edu qué? (Axóuxere productions) - <https://youtu.be/W4WOL21PCxw>
- Video Expectativa realidad-profesiones (Enchufe TV) - <https://youtu.be/OesQduSWqxU>
- Aplicaciones digitales de presentación: issuu, prezi u otras a elección del alumnado.
- Barcelona Activa. Identificación de competencias y motivaciones hacia el trabajo. - http://w27.bcn.cat/porta22/images/es/17_Ejercicio_de_identificacion_de_competencias_y_motivaciones_hacia_el_trabajo_ES_Intranet_P22_tcm24-3831.pdf
- Barcelona Activa. Test de intereses personales - http://w28.bcn.cat/_ch_/pit/app.php?gAppId=pit&gInterfaceLanguage=es&gEnvironment=singleWeb
- Diccionario de competencias clave - <http://w27.bcn.cat/porta22/es/altres/diccionari.jsp>
- Cámara de Zaragoza. Evaluación de competencias. - <http://zaragoza.quierosermejorprofesional.es/web/common/competences/competencelevel.aspx>
- Recursos digitales de línea de vida: VIZIFY, KNIGHT Lab

Ficha 3. Conocimiento de sí mismo-2

Sesiones: 1 (2 h. presenciales/1,5 h. Trabajo autónomo)

Objetivos

1. Comprender el curriculum vitae como recurso de desarrollo personal y profesional
2. Utilizar el ecurriculum (digital) como recurso de desarrollo personal y profesional
3. Utilizar recursos digitales que les permita informarse de manera eficiente

Contenidos

1. *Curriculum Vitae*
1. Curriculum Vitae Europeo y Europass
2. Recursos digitales para la promoción personal y profesional
3. Gestores de RSS

Actividades

1. Análisis de la estructura, contenidos y apartados. Curriculum Europass Ruth Fernández
1. Estudio de casos. Elaboración de un curriculum vitae que responda a una convocatoria de puesto.
2. Creación de un perfil Cuvitt
3. Creación de una cuenta para la gestión de RSS

Recursos didácticos

- Web planificación de la carrera profesional (<http://pedrocanario.com>)
- Facebook grupo secreto. Desarrollo profesional-Educación Social (<https://www.facebook.com/groups/591416164313677/?fref=ts>)
- Apuntes de clase. Tema 2. Planificación de la carrera profesional
- Apuntes de clase. Tema 2. Modelo de carpeta profesional física
- Rodríguez Moreno, M^aL. (2009)(Coord.). *Estudios Universitarios, proyecto profesional y mundos del trabajo*. Barcelona: UB
- Herramientas para elaborar el proyecto profesional. Cuestionarios.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de orientación y psicopedagogía (REOP)*. 15 (2). 2º semestre. Pp. 337-354.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Curriculum Vitae. Europass. (Alumna educación social Ruth Fernández) - <http://pedrocanario.com/wp-content/uploads/2014/11/Curriculum-Vitae-Europass-Ruth-Fernandez.pdf>
- Curriculum Vitae. Europass www.europass.cedefop.europa.eu/es/documents/curriculum-vitae
- Pasaporte Europeo de Competencias. www.europass.cedefop.europa.eu/es/documents/europe-a-skills-passport

- Caso. Convocatoria de puesto
- Video ¿Qué es CuVitt?. CuVitt - <https://youtu.be/yKzve6giXaY>
- CuVitt Educador Social (Juan Pedro Jiménez Burgos) - <https://es.cuvitt.com/professional/juan-pedro-jimenez-burgos>
- Videocurriculum Educadora Social (Mercé Aranda) - <https://youtu.be/IDHh3YJd6Dw>
- Perfil LinkedIn Educadora Social (Mercé Aranda) - <https://es.linkedin.com/in/merce-aranda-aba27334>
- About me Educadora Social (Luisa Grancha) - <https://about.me/lgrancha>
- Presentación digital CV-¿Algo nuevo? (Prezi) - <https://prezi.com/yn8ithmgk3pc/cv-algo-nuevo/>
- Recursos digitales para la promoción personal y profesional: CuVitt. Blog.Cuvitt.com; About.me; LinkedIn; Connetcv; KickResume; Easy CV; Viadeo.

Ficha 4. Conocimiento del ámbito profesional

Sesiones: 1 (2 h. presenciales/1,5 h. Trabajo autónomo)

Objetivos

1. Relacionar las actividades económicas con los subperfiles profesionales del Educador social
2. Ampliar la red social digital en el entorno profesional

Contenidos

1. Ámbitos y perfiles profesional
1. Iniciativa emprendedora en la educación social
2. Redes personales para el aprendizaje

Actividades

1. Mapa conceptual de subperfiles
1. Análisis del video de Patricia Carmona
1. Identifica y comparte un recurso digital asociado a un subperfil en un documento colaborativo
1. Identifica una idea empresarial, la contextualiza y la difunde
2. Sigue en Twitter a educadores sociales con representación en órganos colegiados
2. Reflexiona y comparte el interés que tiene Twitter en tu PLN

Recursos didácticos

- Web planificación de la carrera profesional (<http://pedrocanario.com>)
- Facebook grupo secreto. Desarrollo profesional-Educación Social (<https://www.facebook.com/groups/591416164313677/?fref=ts>)
- Apuntes de clase. Tema 2. Planificación de la carrera profesional
- Apuntes de clase. Tema 2. Modelo de carpeta profesional física
- Rodríguez Moreno, M^aL. (2009)(Coord.). *Estudios Universitarios, proyecto profesional y mundos del trabajo*. Barcelona: UB
- Herramientas para elaborar el proyecto profesional. Cuestionarios.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de orientación y psicopedagogía (REOP)*. 15 (2). 2º semestre. Pp. 337-354.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Video Educadora Social (Patricia Carmona) - https://youtu.be/KN6_UvYWq8Y
- Presentación digital Ámbito Profesional (Slideshare) - <http://www.slideshare.net/pedroalemanramos/mbito-profesional-42116336>
- Documento colaborativo (Google doc) - https://docs.google.com/document/d/1ORzfmaUiFj5YSONSF3xNGAq1aXg7m_CrdDN7K3ObBok
- Red Social Twitter

Ficha 5. Proyecto profesional y vital y Toma de decisiones

Sesiones: 1 (2 h. presenciales/1,5 h. Trabajo autónomo)

Objetivos

1. Visibilizar y especificar qué quiere ser y hacer
2. Diseñar su Proyecto Profesional y Vital enriquecido con TIC
3. Conocer ofertas de formación libre, gratuitas y masivas a través de la red

Contenidos

1. Principios de actuación en los PPV: soñar, actuar y evaluar
2. Componentes de los PPV enriquecidos con TIC
3. MOOC

Actividades

1. Analiza las condiciones que se han de dar para definir PPV
2. Analiza la estructura y organización de diferentes PPV de educadores
2. Caso Carlos Sánchez: identificación de objetivos, tareas y redes de contacto y participación
2. Elaboración del PPV enriquecido con PLE
3. Identifica y comparte algunos MOOC de utilidad para responder a las acciones identificadas en su PPV enriquecido con PLE

Recursos didácticos

- Web planificación de la carrera profesional (<http://pedrocanario.com>)
- Facebook grupo secreto. Desarrollo profesional-Educación Social (<https://www.facebook.com/groups/591416164313677/?fref=ts>)
- Apuntes de clase. Tema 2. Planificación de la carrera profesional
- Apuntes de clase. Tema 2. Modelo de carpeta profesional física
- Rodríguez Moreno, M^aL. (2009)(Coord.). *Estudios Universitarios, proyecto profesional y mundos del trabajo*. Barcelona: UB
- Herramientas para elaborar el proyecto profesional. Cuestionarios.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de orientación y psicopedagogía (REOP)*. 15 (2). 2º semestre. Pp. 337-354.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Video ¿Tienes un proyecto de vida? - <https://youtu.be/KTfliZGzO6Y>
- Video Los sueños y las metas según Walt Disney - https://youtu.be/iHS_4allpg
- Proyecto Sociolaboral (Slideshare) - <http://www.slideshare.net/pedroalemanramos/proyecto-sociolaboral>

- Ejemplificación de Proyecto Profesional y Vital de Ana María Borrallo (Slideshare) - <http://www.slideshare.net/grupo4orienta/proyctoprofesionalvitalanamaria>
- Ejemplificación de Proyecto Profesional y Vital de Eva Muñoz (Slideshare) - <http://es.slideshare.net/eva2244/proyecto-profesional-y-vital-de-eva>
- Ejemplificación de Proyecto Profesional y Vital de María José Rodríguez (Slideshare) - <http://es.slideshare.net/grupo4orienta/mi-proyecto-profesional-y-vital>
- Aprender de los Proyectos Vitales (Slideshare) - https://prezi.com/jvxwav_1pnc5
- Caso Carlos Sánchez estudiante de Educación Social
- Estructura para el diseño del PPV enriquecido con PLE

Ficha 6. Entorno Personal de Aprendizaje

Sesiones: 1 (2 h. presenciales/1,5 h. Trabajo autónomo)

Objetivos

1. Tomar consciencia de la contribución de entornos digitales en el autoaprendizaje
2. Definir el PLE

Visibilizar y especificar qué quiere ser y hacer

Diseñar su Proyecto Profesional y Vital enriquecido con TIC

Conocer ofertas de formación libre, gratuitas y masivas a través de la red

Contenidos

1. Medidas de información
1. La importancia del uso eficiente de las TIC
2. Servicios y aplicaciones web 2.0
2. Estructura del PLE
2. Primeras páginas

Actividades

1. Debate acerca de la eficiencia en el acceso y en la gestión de la información en red
2. Deconstruye ejemplificaciones de PLE
2. Reconocimiento de servicios y aplicaciones web novedosos para ti en la elaboración del PLE
2. Realiza y comparte el PLE, seleccionando el formato de presentación
2. Crea una primera página digital como recurso de gestión de PLE

Recursos didácticos

- Web planificación de la carrera profesional (<http://pedrocanario.com>)
- Facebook grupo secreto. Desarrollo profesional-Educación Social (<https://www.facebook.com/groups/591416164313677/?fref=ts>)
- Apuntes de clase. Tema 2. Planificación de la carrera profesional
- Apuntes de clase. Tema 2. Modelo de carpeta profesional física
- Rodríguez Moreno, M^aL. (2009)(Coord.). *Estudios Universitarios, proyecto profesional y mundos del trabajo*. Barcelona: UB
Herramientas para elaborar el proyecto profesional. Cuestionarios.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de orientación y psicopedagogía (REOP)*. 15 (2). 2º semestre. Pp. 337-354.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Infografía Are you ready for 2016. The year of the ZETTABIYTE - <http://www.xo.com/resources/infographic/2016-the-year-of-the-zetabyte/#.VIOsLPnWH-A>

- Infografía DATA NEVAR SLEEPS <https://www.domo.com/blog/2015/08/data-never-sleeps-3-0/>
- Video PLE. Entornos personales de aprendizaje (Linda Castañeda) <https://youtu.be/MPUIHtYfSzA>
- Ejemplos anónimos de PLE
- Mapa de servicios y aplicaciones web 2.0
- Recursos digitales de primeras páginas: NETVIBES o SYMBALOO (<https://www.netvibes.com> y <https://www.symbaloo.com>)

Ficha 7. oPLE

Sesiones: 1 (2 h. presenciales/1,5 h. Trabajo autónomo)

Objetivos

1. Reconocer el valor que tiene en la auto-orientación el diseño de la vida enriquecidas con TIC
2. Comprender la necesidad de auto-orientación a lo largo de la vida

Contenidos

PPV

OPLE

PLE

Actividades

1. Reflexión por escrito del interés y valor que los OPLE pueden tener para los estudiantes universitarios en su desarrollo académico y profesional

1.

Recursos didácticos

- Web planificación de la carrera profesional
- Facebook grupo secreto. Desarrollo profesional-Educación Social
- Apuntes de clase. Tema 2. Planificación de la carrera profesional
- Apuntes de clase. Tema 2. Modelo de carpeta profesional física
- Rodríguez Moreno, M^aL. (2009)(Coord.). *Estudios Universitarios, proyecto profesional y mundos del trabajo*. Barcelona: UB
Herramientas para elaborar el proyecto profesional. Cuestionarios.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de orientación y psicopedagogía (REOP)*. 15 (2). 2º semestre. Pp. 337-354.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Cuestiones guía en el desarrollo de la reflexión acerca del interés y valor de los OPLE

