Universidad de Huelva

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de orientación educativa

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Cristina Romero Oliva

Fecha de lectura: 21 de abril de 2014

Bajo la dirección de los doctores:

Ángel Hernando Gómez
Antonio Soto Rosales

Huelva, 2014

BY NC ND

LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

TESIS DOCTORAL

Doctoranda

Cristina Romero Oliva

Directores

Dr. Ángel Hernando Gómez

Dr. Antonio Soto Rosales

Universidad de Huelva

Departamento de Educación, 2013

La educación en la sociedad multicultural.
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

A mi madre, la persona más especial de mi vida y
el espejo en el que mirarme

AGRADECIMIENTOS

A todos los orientadores y orientadoras que participaron en este estudio, sin vuestra ayuda no hubiese sido posible.

A mis directores, por haberme ayudado durante este proceso. A Ángel, por confiar en mí desde el principio, por ayudarme y apoyarme. A Antonio, por su confianza, tiempo y dedicación.

A mi padre y a mis hermanos por estar siempre ahí, dispuestos a echarme una mano.

A Fran, por su inagotable apoyo y paciencia, por darme su energía cuando más la necesitaba y por animarme siempre a perseguir mis sueños. Por estas y por otras tantas cosas… infinitas gracias.

A Maru, por su cariño y por mostrarme que la generosidad no es una cualidad pasajera sino un gesto sincero y hermoso que nos convierte en inmortales.

A Cecilia, por todo su apoyo y cariño, por los buenos ratos juntas, por brindarme tantas oportunidades para aprender y por contagiarme su pasión por la orientación.

A mis amigas, porque durante todo este tiempo no he dejado de sentir vuestro cariño ni en un solo momento.

A mi compañera María y a mi compañero Pablo, por tener siempre tiempo para ayudarme y para darme ánimos.

Muchas gracias, de todo corazón.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 5

INTRODUCCIÓN 13

➢ **PRIMERA PARTE: MARCO TÉORICO** 15

CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA 17

Introducción 19

1. Contexto teórico y delimitación conceptual 20

1.1 Concepto de orientación educativa 20

1.2 Principios, objetivos y funciones de la orientación educativa 26

1.3 Áreas de la orientación educativa 33

1.3.1 La orientación profesional 33

1.3.2 La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje 37

1.3.3 La atención a la diversidad 41

1.3.4 La orientación para la prevención y el desarrollo 43

1.4 Modelos de orientación educativa 45

1.4.1 Concepto de modelo 45

1.4.2 Modelo clínico o counseling 48

1.4.3 Modelo de programas 49

1.4.4 Modelo de consulta 52

1.4.5 Modelo de servicios 54

2. Evolución histórica y desarrollo normativo de la orientación educativa 56

2.1 Los orígenes de la orientación educativa en el contexto internacional 56

2.2 Los orígenes de la orientación educativa en España 58

2.2.1 Década de los 70: Ley General de Educación (LGE) 60

2.2.2 Década de los 80 62

2.2.3 Década de los 90: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 63

2.2.4 La orientación educativa en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 65

3. La orientación educativa en la Enseñanza Secundaria 67

CAPÍTULO II. LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA 73

Introducción 75

1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 76

1.1 Aproximación conceptual a las TIC 76

1.2 El papel de las TIC en la Sociedad de la Información y el Conocimiento 79

1.3 La integración de las TIC en el currículo de la Enseñanza Secundaria 81

2. La orientación en la Sociedad del Conocimiento y de la Información 86

3. Las TIC en la orientación educativa 89

3.1 Principales objetivos 92

3.2 El modelo tecnológico 94

3.3 El uso de las TIC en las distintas áreas de la orientación 99

3.4 La e-orientación 106

3.5 Los profesionales de la orientación en el mundo de las TIC 108

3.6 Posibilidades de las TIC 115

3.7 Limitaciones y riesgos de las TIC 123

- **SEGUNDA PARTE: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN** 127

CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO 129

Introducción 131

1. Contextualización y justificación de la investigación 132

2. Metodología 134

2.1 Objetivos de la investigación 134

2.1.1 Objetivo general 134

2.1.2 Objetivos específicos 134

2.2 Participantes 135

2.3 Diseño de la investigación 136

2.4 Instrumentos 137

2.4.1 El cuestionario 137

2.4.1.1 Elaboración del cuestionario 137

a) Fase I: Entrevista a profesionales expertos y expertas 138

b) Fase II: Primera versión del cuestionario 140

c) Fase III: Juicio de expertos y expertas 145

d) Fase IV: Segunda versión del cuestionario 152

e) Fase V: Aplicación de la prueba piloto 158

f) Fase VI: Versión final del cuestionario 160

2.4.1.2 Procedimiento y recogida de datos 164

2.4.2 La entrevista 165

2.4.2.1 Elaboración de la entrevista 165

2.4.2.2 Participantes 165

2.4.2.3 Procedimiento y recogida de datos 166

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS 169

Introducción 171

1. Tratamiento estadístico de los datos procedentes del cuestionario 172

2. Resultados de los cuestionarios 172

2.1 Datos descriptivos de la población 172

2.1.1 Datos personales y profesionales 173

2.1.2 Datos de los centros de trabajo 178

2.2 Datos de los cuestionarios relacionados con los objetivos de la investigación 180

2.2.1 Nivel de utilización de las TIC: principales usos 181

2.2.2 Importancia atribuida al uso de las TIC 183

2.2.3 Relación entre la utilización y la importancia atribuida 184

2.2.4 Recursos TIC más utilizados y nivel de dominio 187

2.2.5 Actitudes hacia las TIC 229

2.2.6 Nivel de formación en TIC 238

2.2.7 Nivel de satisfacción con el uso de las TIC 241

2.2.8 Incorporación de las TIC en la orientación: apoyos y barreras 248

2.3 Datos de los cuestionarios resultantes del cruce de variables 251

3. Proceso de análisis de las entrevistas 263

4. Resultados de las entrevistas 263

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 299

Introducción 301

1. Discusión y conclusiones 302

1.1 Datos personales y profesionales de los participantes 302

1.2 Características del entorno de trabajo 303

1.3 Nivel de utilización de las TIC: principales usos 304

1.4 Importancia atribuida al uso de las TIC 304

1.5 Relación entre la utilización y la importancia atribuida 305

1.6 Recursos TIC más utilizados y nivel de dominio 306

1.7 Actitudes hacia las TIC 309

1.8 Nivel de formación en TIC 312

1.9 Nivel de satisfacción con el uso de las TIC 314

1.10 Incorporación de las TIC en la orientación: apoyos y barreras 316

1.11 Datos resultantes del cruce de variables 318

2. Implicaciones y propuestas de mejora 321

3. Limitaciones y prospectiva 323

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 325

ANEXOS

ANEXO A. Centros de Educación Secundaria en Huelva

ANEXO B. Carta de presentación a los profesionales de la orientación

ANEXO C. Cuestionario para la valoración de profesionales expertos

ANEXO D. Cuestionario final

ANEXO E. Guión para la entrevista

ANEXO F. Resultados sobre la frecuencia e importancia atribuida al uso de las TIC

Introducción

En el momento actual, ya casi nadie duda de las profundas transformaciones que el desarrollo tecnológico ha producido en el ámbito social, económico y educativo. Sin embargo, la incorporación de recursos multimedia y de recursos de la red para favorecer las oportunidades de orientación parece ser todavía un desafío. Este hecho nos puede llevar a preguntarnos sobre el grado de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso en el aula pero sobre todo como recurso de soporte, comunicación, seguimiento y de orientación.

La necesidad emergente del paradigma educativo actual de adaptarse a la sociedad de la información, deja claro que es imprescindible la formación en competencias sobre las TIC tanto por parte de los docentes como por parte de los orientadores y orientadoras escolares. Puesto que la incorporación total de las TIC aún no ha tenido lugar, se hace necesario el estudio y delimitación de aquellas variables que dificultan su implantación en el terreno de la orientación escolar.

La situación anterior puede justificar el interés que manifiestan algunos profesionales por estudiar lo que está sucediendo tanto en el ámbito educativo, en general, como en el de la orientación. Nuestras convicciones e intereses personales nos llevan a plantear un estudio que se centra en conocer la situación actual de utilización de las TIC por parte de los orientadores y orientadoras que desempeñan su labor en los centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Huelva.

---

[1] A pesar de que hemos tratado de utilizar un lenguaje no sexista, a lo largo de este trabajo usamos en algunas ocasiones el género masculino gramatical para hacer referencia a ambos sexos, siguiendo la ley lingüística de economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005). En este acto no reside ninguna intención discriminatoria, sino que se realiza con el objetivo de evitar posibles reiteraciones que pudieran entorpecer o dificultar la lectura.

De la misma manera que Marqués (2008) llega a preguntarse qué formación sobre las TIC tienen actualmente los orientadores y orientadoras escolares, y si ésta es suficiente, nosotros tratamos de acercarnos a la realidad de manera que nos permita obtener información para responder a ésta y a otras cuestiones, como por ejemplo averiguar si los profesionales de la orientación aprovechan todas las funcionalidades que las TIC les ofrecen.

La investigación que presentamos se estructura, principalmente, en dos partes: el marco teórico, donde se recoge la fundamentación del trabajo a través de dos capítulos, y la segunda parte en la que expone el estudio empírico del mismo a partir de tres capítulos.

Finalmente, podemos decir que nuestro trabajo nace por la necesidad de comprender qué está sucediendo dentro del mundo de la orientación con respecto al avance tecnológico, ya que entendemos que para favorecer la integración de las TIC antes se deben estudiar las variables o elementos que girar a su alrededor. En palabras de Barrero (2010): "el acelerado desarrollo tecnológico constituye un reto para los profesionales de la orientación" (p.525), por lo que nos preguntamos si a día de hoy sabemos lo suficiente como para entender a qué tipo de reto se enfrenta la orientación.

PRIMERA PARTE: MARCO TÉORICO

CAPÍTULO I:

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Introducción

Este primer capítulo supone un acercamiento a la orientación educativa, y para ello tratamos de delimitar conceptualmente esta disciplina y de establecer cuáles son los principios y cuáles los objetivos en los que se basa así como sus principales funciones, áreas y modelos de intervención.

En segundo lugar, recogemos cómo ha sido su evolución histórica y desarrollo normativo desde sus inicios hasta la época actual.

Por último, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación, prestamos especial atención a la situación actual de la orientación dentro del sistema educativo de Andalucía.

1.1 Contexto teórico y delimitación conceptual

1.1 Concepto

La delimitación conceptual del término *orientación educativa* se caracteriza por la multiplicidad y variedad de definiciones con las que nos podemos encontrar, debido a las numerosas aportaciones que los distintos autores y autoras han ido realizando a lo largo de los años. Esta diversidad conceptual puede producir cierta confusión y dificultar la tarea de encontrar una única definición en la que confluyan todos los aspectos y características propias de la orientación educativa, ya que cada autor o autora pone el énfasis en un modelo, función o área de intervención diferente.

La palabra orientación se ha venido acompañando de múltiples adjetivos que nos pueden ayudar a entender mejor su significado, pero que también pueden conducir a una mayor confusión (Vélaz de Medrano, 1998). Entre los adjetivos más frecuentes que se han usado para acompañar al término orientación se encuentran los siguientes: escolar, educativa, vocacional, profesional, personal y psicopedagógica. El uso de un adjetivo u otro va a dar cuenta de la forma en la que cada autor o autora concibe la orientación.

En nuestro trabajo utilizamos el término orientación educativa para referirnos al tipo de orientación que se práctica en las instituciones educativas y que constituye un proceso de ayuda dirigido al alumnado, a sus familias y al profesorado implicado en las mismas, cuyo objetivo final es el de conseguir un adecuado desarrollo integral del estudiante.

Existe otro factor que también ha podido contribuir a una mayor confusión del concepto de orientación. En este sentido, Vélaz de Medrano (1998) señala el uso indistinto de los términos *guidance* o *counseling* como una de las posibles causas de esta confusión. Santana Vega (2009) recoge las opiniones de varios autores sobre las diferencias que existen entre los términos guidance o counseling, ya que se puede considerar a ambos términos como un proceso de ayuda, sin embargo, la principal diferencia entre los dos radica en la naturaleza del proceso. De esta manera, la autora afirma que:

> *Guidance* (orientación) supone el proceso de ayuda/apoyo sistemático y profesional, a través del uso de procedimientos educativos e interpretativos con la finalidad de: mejorar el autoconocimiento; enseñar a resolver problemas de diversa índole; enseñar a tomar decisiones prudentes; enseñar a realizar una planificación responsable del proyecto de vida; y por último, enseñar a relacionarse de forma fructífera con el entorno global y local. El *counseling* (consejo/asesoramiento) supone igualmente un proceso de ayuda, de naturaleza directa e impersonal, que a través de la comunicación personal, cara a cara, pretende contribuir a la solución o mejora de los problemas de la persona. (p. 40).

Una vez realizada la revisión de literatura científica sobre el concepto de orientación, podemos decir que el significado del término varía según los autores o autoras. En nuestro trabajo, hemos decido destacar algunas de las definiciones más populares y que tradicionalmente se han seguido dentro de esta disciplina. De esta manera, algunas personas entienden la orientación como una profesión de ayuda, entre las que se encuentran:

- Miller (1971): "Proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad" (p. 19).

- Knapp (1986): "Ayudar al desarrollo y formación de la personalidad de los escolares es el primer objetivo de la orientación, cuyo proceso influye en el valor de las habilidades, conocimientos, conceptos y aptitudes que aquellos adquieren" (p. 17).

- García, Moreno y Torrego (1996): "Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora de la sociedad" (citado en Santana Vega, 2009, p. 44).

Según Álvarez Rojo (1994) la orientación es una actividad de ayuda cuya naturaleza es fundamentalmente educativa. La actividad de orientación debe implicar la

atención, por parte del profesional, a los distintos contextos en los que se encuentra inmerso el individuo.

Para Rodríguez Moreno (1995) la orientación tiene el cometido de guiar y ayudar a otras personas a que se conozcan más a sí mismas y a aclarar sus ideas para que puedan comprender que tienen la suficiente valía y libertad personal como para actuar y decidir por sí mismas. Valdivia (1998) afirma igualmente que la orientación educativa es:

> Un proceso de ayuda a la persona (…) en la toma de conciencia sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la realidad que le rodea para que vaya siendo capaz de ir ordenando su mundo interior de valores, que le permitan una relación consciente y de integración consigo mismo, con los demás y con el medio. (p. 18).

Otros autores conciben la orientación como una intervención formativa. Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) consideran que la orientación es una disciplina que se dirige al alumnado y que tiene como objetivo principal producir cambios en él para que pueda desarrollarse plenamente y adquirir autonomía personal y social. Según Hernando (2005) a partir de lo anterior se deduce que:

> El proceso de orientación está unido de un modo indisoluble al proceso educativo, y que si se asume el carácter educativo y tecnológico de la intervención orientadora se podría realizar su conceptualización y definición desde varias perspectivas: la científica y la educativa, la de servicio y la de práctica profesional. (p. 43).

Repetto (2002) también destaca el carácter formativo de la orientación y la define como "la ciencia que estudia el proceso y el resultado del aprendizaje afectivo del hombre, que posibilita el desarrollo y el cambio constructivo de su personalidad" (p. 123).

Para Álvarez González (1995) la orientación implica la puesta en marcha de una serie de actuaciones dirigidas al desarrollo de la carrera profesional, y la define de la siguiente manera:

> La orientación es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales. (p. 36).

Según Molina (2001) la orientación escolar es un proceso cuya finalidad consiste en conseguir que el sujeto logre un mayor conocimiento sobre sus propios aspectos personales para poder decidir acerca de su futuro. Con esta definición, el autor apoya el carácter vocacional de la orientación.

Por último, podemos encontrarnos con autores que entienden la orientación educativa como un proceso de intervención psicopedagógica. Tal es el caso de Bisquerra (1996), quien la define como:

> Un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos. (p.152).

Vélaz de Medrano (1998) también concibe la orientación como un proceso de intervención psicopedagógica al afirmar que la orientación educativa es:

> Un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores y familia) y sociales. (pp. 37-38).

Bisquerra (2005) sugiere el término *orientación psicopedagógica* como el más idóneo para representar a los modelos de intervención actuales, y considera que en él se incluyen todos los calificativos que comúnmente han acompañado al término

orientación. En un intento por aclarar el concepto, Bisquerra propone una serie de cuestiones referidas a la orientación psicopedagógica que podemos ver en la Tabla 1:

Tabla 1. *El concepto de orientación psicopedagógica*

¿Qué es?	La orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda que puede enfocarse hacia varias áreas de intervención (orientación para la carrera, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal). A pesar de que cada área tenga unas características propias, existe una interrelación entre todas ellas que dota de unidad al concepto.
¿Quién la realiza?	El principal agente de la orientación es el propio profesional de la orientación. Seguidamente el profesorado-tutor, el resto del profesorado y las familias. También pueden considerarse como agentes de la orientación el profesorado de apoyo, el profesional de logopedia, el de fisioterapia... y otros profesionales que trabajen en el contexto escolar.
¿Cómo se realiza?	A través de programas de intervención basados en los distintos modelos de orientación e intervención psicopedagógica.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la vida, de acuerdo con las teorías del desarrollo y siguiendo el enfoque del ciclo vital.
¿Dónde se realiza?	Puesto que se realiza a lo largo de todo el ciclo vital, el contexto de intervención no se limita a los centros escolares, sino que se lleva a cabo en cualquier contexto donde se pueda desarrollar la vida de una persona.
¿Por qué se realiza?	El objetivo de la orientación es el desarrollo de la personalidad integral del sujeto, de ahí la importancia de orientar para la prevención y el desarrollo.
¿A quién va dirigida?	A todas las personas, y no exclusivamente a quienes tienen problemas. La orientación va más allá del contexto educativo formal.

Nota: Adaptado de Bisquerra (2005).

A partir de la revisión realizada sobre el concepto de orientación educativa, observamos que existen unas definiciones más integradoras que otras. Por ello nos parece oportuno destacar algunos ejemplos de definiciones que, a nuestro modo de entender, podrían estar marcando el terreno de la orientación en el presente.

El primer ejemplo hace alusión al trabajo de Bisquerra y Álvarez González (2010a), en el que los autores declaran que:

> La orientación es un proceso continuo, que debe ser considerado como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos. Según las circunstancias la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc.; pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada. (p. 7).

Considerando esta definición podemos concluir que la orientación no se puede separar del proceso educativo. En este sentido, Santana Vega (2009) comenta que la educación y la orientación pueden considerarse, con frecuencia, las dos caras de un mismo proceso puesto que ambas suelen compartir los mismos objetivos: desarrollo de la autonomía personal y de la capacidad crítica. Según la autora, la orientación "es la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones. Es la transmisión de criterios de valor que ofrezcan alguna guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas" (p.25). En la presente obra, Santana Vega también declara que "la orientación está asociada fundamentalmente con la ayuda a los alumnos para su mejor autoconocimiento y con la necesidad de alcanzar una visión holista y sintetizadora de la vida de un estudiante" (p.43).

Finalmente, nos resulta interesante señalar la aproximación conceptual que realizan Boza y otros (2001) al decir que la orientación psicopedagógica es:

> Un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales). (p. 20).

1.2 Principios, objetivos y funciones de la orientación educativa

Principios

Toda intervención en orientación educativa debe basarse en una serie de principios que sostienen y guían la labor del profesional de la orientación. Al igual que sucedía con el concepto de orientación, también nos encontramos con diferentes propuestas que tratan de establecer los principios en los que se sustenta la práctica orientadora.

En 1968 Miller propuso una lista de los principios por los que debía regirse la orientación, sin embargo, algunos profesionales consideraron que más que principios en sí mismos estos podían entenderse como características propias de la orientación (citado en Sanchiz, 2009). En la Tabla 2 se presenta un resumen de los principios formulados por Miller:

Tabla 2. *Principios de la orientación según Miller*

Primer principio	La orientación debe ser para todo el alumnado.
Segundo principio	La orientación debe dirigirse al alumnado de todas las edades.
Tercer principio	La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumnado.
Cuarto principio	La orientación estimula el descubrimiento y el desarrollo de uno mismo.
Quinto principio	La orientación debe ser una tarea cooperativa en la que se comprometen los diferentes agentes educativos y sociales.
Sexto principio	La orientación ha de ser considerada como una parte principal del proceso total de la educación.
Séptimo principio	La orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad.

Nota: Adaptado de Sanchiz (2009).

Partiendo de las distintas aportaciones, son varios los trabajos que coinciden en señalar a unos principios como los básicos en el campo de la orientación educativa (Álvarez Rojo, 1994; Echeverría, Isus, Martínez y Sarasola, 2008; Repetto, Rus y Puig, 1994; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Santana Vega, 2009). En concreto, los tres principios básicos de la orientación educativa son: el principio de prevención, el de desarrollo y el de intervención.

El principio de prevención tiene su origen en el campo de la Salud Mental, ámbito en el que es necesario intervenir antes de que ocurran los sucesos. El objetivo de la prevención es evitar que broten los problemas, por lo que la orientación debe intervenir antes de que aparezcan las necesidades del individuo, tratando de promover conductas saludables y competencias básicas que puedan facilitar al sujeto la resolución de problemas en un futuro. Según Hervás Avilés (2006):

> Desde esta perspectiva la orientación educativa adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en el mismo. Igualmente se considera que el entorno, la comunidad y su acción va más allá del contexto escolar. (p. 77).

Cuando hablamos de prevención debemos hacerlo teniendo presente que existen tres tipos:

> 1) La prevención primaria, que se dirige a toda la población independientemente del riesgo en el que se encuentre cada individuo.
>
> 2) La secundaria, que interviene sobre la población con un alto índice de riesgo, y pretende evitar la propagación o desarrollo de un problema. Para ello, se encarga de realizar un diagnóstico previo y tratamiento precoz.
>
> 3) La prevención terciaria, que se orienta hacia la rehabilitación y tratamiento del individuo con el fin de evitar mayores complicaciones.

El principio de desarrollo defiende la importancia de tener en cuenta la evolución del sujeto, tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de toda su vida. Este principio se fundamenta en el continuo proceso de cambio en el que se encuentran inmersas las personas, hecho que les permite convertirse en seres cada vez más complejos (Martínez, 1998).

Según este principio, el desarrollo lleva a las personas a aprender y, por tanto, a cambiar su forma de pensar y de actuar. Esta idea revela una concepción constructivista del desarrollo, sin embargo, desde este principio también se contempla un enfoque más interaccionista, según el cual las nuevas capacidades que manifiesta la persona son el

resultado de la interacción que se produce entre los factores personales y contextuales (Echeverría y otros, 2008).

Para el principio de desarrollo es sustancial prestar atención a la interacción que se da entre las características de la persona y sus factores ambientales. De esta forma, para poder evolucionar y adquirir nuevas competencias, antes el estudiante debe asimilar e integrar aquellos cambios que se produzcan en su entorno. Desde este punto de vista, la orientación educativa tiene la misión de favorecer el desarrollo integral del alumnado estimulando y potenciando sus capacidades.

En tercer lugar, el principio de intervención parte de un enfoque ecológico y tiene en consideración las condiciones ambientales y contextuales en las que se encuentra la persona, ya que existe una constante interacción entre ellas. El comportamiento de un alumno o alumna puede explicarse a partir de esta interacción y de ahí la necesidad de intervenir sobre el contexto social del mismo. En este sentido Repetto y otros (1994) afirman lo siguiente:

> Fuera de la escuela el niño recibe del medio en que vive un conjunto de estímulos provenientes de la familia, la comunidad, el cine, la radio, la televisión, la prensa y la experiencia de cada día. El medio le educa de un modo determinado. Hoy nadie niega a estas acciones el carácter de educativas, en la medida en que transforman al sujeto y le imprimen ciertos caracteres de su personalidad. De hecho, esta "escuela paralela" es un intercambio entre la sociedad, los hombres y el niño. Los mass media están dirigidos por los hombres, y la acción ejercida por ellos es en definitiva la acción de un grupo o individuo. (p. 46).

Desde este planteamiento la orientación educativa debe intervenir desde una perspectiva global y sistémica puesto que el sistema educativo, al igual que otros, es un sistema de interacciones en el que las conductas individuales solo pueden entenderse y modificarse en el marco de interacciones contextuales (familia, escuela, comunidad…). Las intervenciones tienen que dirigirse a las variables del contexto y también a los factores personales para que el alumnado aprenda a identificar los elementos del

contexto que dificultan su desarrollo y a utilizar las estrategias que le permitan actuar sobre las variables contextuales (Martín y Gamboa, 2010).

Objetivos

Tal y como se recoge en el Libro Blanco para la Reforma Educativa (capítulo XV), la orientación es un derecho del alumnado y por tanto, debe garantizarse. En este texto se concreta el objetivo de la misma de la siguiente manera: "La orientación educativa apunta al objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa" (p. 225).

Entendemos que la orientación debe facilitar el cumplimiento de los objetivos educativos, dado que orientar implica ayudar a los estudiantes a avanzar en su aprendizaje y desarrollo personal. En este sentido, en el documento del MEC (1990) "La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica" se plantean los siguientes objetivos como los propios de la orientación educativa e intervención psicopedagógica:

a) Contribuir a la personalización e individualización de la educación.

b) Adaptar la escuela a las necesidades particulares de cada estudiante, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, y no al revés.

c) Cooperar a los aspectos orientadores de la educación, como favorecedora de los aprendizajes más funcionales y mejor conectados con el entorno, para conseguir que la escuela aporte realmente "educación para la vida".

d) Fomentar los procesos de madurez personal y de la progresiva toma de decisiones a medida que vaya adoptando opciones en su vida.

e) Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados, que difícilmente pueden proporcionar el docente ordinario y las estructuras escolares ordinarias.

f) Prevenir las dificultades de aprendizaje y los fenómenos previsibles e indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.

g) Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos, etapas, y en su caso, transiciones de un centro a otro.

h) Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), así como entre la comunidad educativa y el entorno social.

i) Contribuir a toda clase de factores de innovación y de calidad que redunden en una mejor educación, en una educación orientadora.

Por su parte, Rodríguez Moreno (1995) explica que los objetivos a alcanzar por parte de los profesionales de la orientación son los siguientes:

a) Desarrollar al máximo la personalidad.

b) Obtener la autoorientación, autocomprensión y autoaceptación.

c) Alcanzar la madurez necesaria para la toma de decisiones educativas y vocacionales.

d) Lograr la adaptación y el ajuste, y conseguir un aprendizaje óptimo durante la escolarización. La autora señala que las posibles combinaciones de cualquiera de los puntos anteriores también pueden formar parte de los objetivos de la orientación.

Pese a que cada autor o autora plantea unos objetivos diferentes, entendemos que no todos los objetivos han de concretarse de la misma forma sino que dependen de las necesidades individuales y del contexto en el que se encuentra inmerso el alumnado. Hernando (2005) declara que los objetivos deben ser formulados en relación a un contexto de intervención específico y planteados para intentar pasar de la mayor heteronomía orientadora, a la máxima autonomía, esto es, tienen que plantearse de tal manera que contribuyan al logro de la madurez necesaria para la autoorientación.

Al retomar la definición de orientación que propone Valdivia (1998), pensamos que la orientación educativa debe ofrecer al alumnado distintas oportunidades que le permitan descubrir su propia identidad y que le ayuden a tomar conciencia sobre sus capacidades y limitaciones con el fin de lograr un mayor autoconocimiento y madurez personal.

Funciones

Tradicionalmente, las funciones de la orientación educativa se han planteado desde perspectivas muy diferentes, a veces, podemos encontrarnos con clasificaciones en las que se entremezclan funciones, objetivos y actividades propias de la orientación, hecho que dificulta la tarea de establecer cuáles son sus verdaderas funciones. Por tanto, a la hora de delimitarlas cada autor o autora realiza su propuesta en base al concepto y principios de la orientación que sostenga.

En un intento por aclarar el tema de las funciones Morrill, Oeting y Hurst (1974) dan a conocer "El cubo de las 36 caras" (citado en Vélaz de Medrano, 1998), un modelo sobre las funciones de la orientación que todavía sigue vigente. En concreto, este modelo agrupa las funciones en tres dimensiones y dentro de cada una tiene en cuenta los siguientes aspectos:

a) Objetivo o personas destinatarias de la intervención: individuo, grupos primarios, grupos asociativos e instituciones o comunidades.

b) Finalidad o propósito de la intervención: terapéutica, prevención o desarrollo.

c) Métodos de intervención: intervención directa, consulta y formación y medios tecnológicos.

Según este modelo, al entrecruzarse los aspectos de las tres dimensiones se pueden ir obteniendo las distintas funciones de la orientación.

Con respecto a las funciones de la orientación Rodríguez Moreno (1995) propone las siguientes:

a) Función de ayuda, orientada a conseguir la adaptación y prevenir los desajustes.

b) Función educativa y evolutiva, dirigida a fomentar las estrategias y procedimientos que permitan el desarrollo de potencialidades y la resolución de problemas.

c) Función asesora y diagnostica, se encarga de los aspectos relacionados con la personalidad del sujeto.

d) Función informativa, que revela información sobre las circunstancias personales y del entorno.

Por su parte, Riart Vendrell (1996) explica que las funciones son como grandes acciones, propias y especiales de la orientación, y las organiza en tres grupos:

a) Funciones invasivas: son las generales y las que están presentes en cualquier actividad de la orientación. Ejemplos de este tipo son la actividad de organizar, informar, consultar, formar e investigar.

b) Funciones procesuales: son aquellas que se relacionan con la detección y análisis de necesidades y con diagnóstico.

c) Funciones específicas: son las propias de la actividad orientadora como el asesoramiento, la coordinación y la mediación en los procesos de aprendizaje y toma de decisiones.

En último lugar, una de las clasificaciones más conocidas es la que realiza Bisquerra (1996) quien presenta los siguientes tipos de funciones:

a) Función de organización y planificación.

b) Función de diagnóstico psicopedagógico.

c) Función de programas de intervención.

d) Función de consulta.

e) Función de evaluación.

f) Función de investigación.

1.3 Áreas de la orientación educativa

No existe acuerdo alguno con respecto a las clasificaciones sobre las áreas de intervención de la orientación educativa puesto que hay profesionales que hablan de áreas o ámbitos generales de la orientación, mientras que otros prefieren hablar de las áreas que se tienen en cuenta en los distintos tipos de orientación. Independientemente de las distintas clasificaciones, conviene recordar que las actuaciones de los profesionales de la orientación no siempre responden a una única área de intervención, sino que una sola acción orientadora puede dar respuesta a asuntos relacionados con varias de las áreas de intervención.

Por otro lado, decir que las áreas de intervención en orientación no se encuentran completamente separadas unas de otras, sino que todas están interrelacionadas entre sí, de manera que se podrían considerar como áreas de influencia mutua y como áreas transversales (Bisquerra, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo abordaremos las siguientes áreas: orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo.

1.3.1 La orientación profesional

En primer lugar, la orientación surgió como orientación vocacional a principios del siglo XX en Estados Unidos, y como orientación profesional en los países europeos. En los comienzos, se entendía que la elección vocacional que realizaba una persona le llevaría a ocupar un puesto de trabajo fijo durante toda la vida. Hoy por hoy, nos encontramos con una situación laboral muy diferente, en la que existe una alta probabilidad de que la persona cambie varias veces de puesto de trabajo o incluso de profesión. Por tanto, la orientación profesional no implica una intervención puntual sino más bien un proceso continuo o de desarrollo de la carrera que se extiende a lo largo de la vida del sujeto.

El movimiento de educación para la carrera surge en la década de los setenta como consecuencia de la deficiente formación que reciben los jóvenes en sus escuelas, hecho que no les facilita el acceso a un puesto de trabajo. El movimiento pretende acercar la escuela a la realidad y establecer una relación significativa entre ellas. Por tanto, el objetivo de este movimiento es dotar al alumnado de habilidades, competencias y destrezas que le permitan hacer frente a los desafíos de una sociedad compleja y en constante cambio tecnológico (Grañeras y otros, 2009)

Hernando (2005) afirma que, en los inicios, la utilización del concepto de desarrollo de carrera solo hacía referencia a la carrera profesional; actualmente su significado se ha extendido a todos los roles que desarrolla una persona a lo largo de su vida y en todos sus ámbitos, personal, social y profesional.

En el presente es muy común encontrar unidos los términos de orientación académica y profesional, y pensamos que esto es así porque el objetivo último de la orientación académica es la orientación profesional, es decir, preparar al estudiante para que tome las decisiones oportunas de cara a su futuro profesional. Así pues, en la orientación profesional es importante proporcionar información pero también acompañar a la persona durante el proceso de toma de decisiones. En este sentido, la orientación debe tener en cuenta todos los aspectos personales (inquietudes, preferencias, aptitudes, etc.) y las circunstancias ambientales (económicas, políticas, sociales, etc.) en las que se encuentra cada alumno o alumna con el propósito de desarrollar y potenciar las habilidades necesarias para que pueda actuar en el proceso de toma de decisiones.

Alonso Tapia (1995) parte de la necesidad de facilitar al alumnado la adquisición de las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social. Considera que el objetivo de la orientación es conseguir la madurez vocacional, considerando a los componentes de ésta como objetivos educativos (autoconcepto y autoestima; intereses, valores y metas; mundo académico y profesional; capacidad de previsión y planificación; expectativas de control sobre el propio futuro; capacidad y estrategias para tomar decisiones). Para su consecución propone una serie de estrategias de intervención, programas específicos, desde el currículum.

Teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por diferentes autores y autoras (Álvarez González e Isus, 2010; Echeverría 1995; Rodríguez Moreno, 1992) podemos concluir que la orientación profesional es:

a) Un proceso de ayuda.

b) Con un carácter mediador y un sentido cooperativo.

c) Dirigido a todas las personas en período formativo, de desarrollo profesional y de tiempo libre (ciclo vital).

d) Con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales (tareas vocacionales) que le preparen para la vida adulta en general y activa en particular (preparación para la vida).

e) Mediante una intervención continuada, sistemática, técnica y profesional.

f) Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

g) Con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales, es decir, la orientación profesional asume como meta y finalidad última el desarrollo de la carrera del individuo a lo largo de toda su vida.

En cuanto a los objetivos que un programa de orientación basado en el desarrollo de la carrera debe abarcar, Rodríguez Moreno y Figuera (1995) realizan una propuesta indicando cuáles son los objetivos mínimos que todo currículo ha de tener:

a) Alcanzar una consistencia realista de sí mismo.

b) Conocer las posibilidades de su entorno.

c) Saber cuáles son las oportunidades del mundo del trabajo.

d) Comprender cómo funciona el sistema económico.

e) Aprender a elegir y a tomar decisiones.

f) Adquirir habilidades de inserción sociolaboral.

g) Tener competencias para desarrollar el trabajo.

h) Conseguir cierta madurez para analizar positivamente el trabajo.

Según Álvarez González e Isus (2010) la orientación profesional se fundamenta en tres principios: el de prevención, desarrollo e intervención social. Por otro lado, los autores nos hablan de la existencia de cinco áreas temáticas en las que cualquier intervención en orientación profesional se debe centrar:

1) Implicación y motivación de los agentes de la intervención: constituye la base sobre la que se asienta el resto de las áreas, puesto que una intervención que no consiga estimular e implicar a los agentes educativos difícilmente tendrá éxito.

2) Autoconocimiento: el profesional de la orientación tiene la responsabilidad de ayudar al alumnado a poner sobre la mesa todos aquellos elementos que necesita para autoconocerse con el objetivo de estimular y mejorar sus capacidades y habilidades.

3) Información, formación de las alternativas educativas y profesionales: el alumnado necesita obtener información precisa, objetiva y actual sobre las distintas alternativas educativas, profesionales y ocupacionales que le ofrece el contexto para poder afrontar su proceso de toma de decisiones.

4) Desarrollo de habilidades y estrategias para tomar decisiones personales y profesionales: una vez que cada persona ha adquirido conocimiento sobre sí misma considerando su situación personal (historial académico, situación socio-económica familiar, motivación personal, etc.), ya está preparada para iniciarse en la toma de decisiones. Se trata de proceso continuo y secuencial que requiere una constante revisión, y la adopción de un papel activo por parte del alumnado.

5) Ejecución de la toma de decisión: tras haber seguido un largo proceso en el que cada estudiante se ha reafirmado en la decisión tomada, ésta se ha de ejecutar. Para ello se ha de poner en marcha un nuevo procedimiento:

a) Tomar conciencia de las consecuencias que se derivan de una determinada decisión.

b) Comprometerse de forma personal a querer llevar a efecto dicha decisión.

c) Realizar un proyecto de vida en constante revisión.

d) Estar en formación de manera permanente y específica.

e) Adquirir estrategias y habilidades que favorezcan el acceso al empleo.

En lo que respecta a los recursos que el profesional de la orientación utiliza para desempeñar sus funciones conviene decir que, en los últimos años, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y a la orientación han producido grandes transformaciones. El profesional de la orientación ha pasado de usar el ordenador para la corrección automatizada de pruebas y cuestionarios a desarrollar sistemas con los que el alumnado puede interactuar. A menudo, estos recursos podrán convertirse en eficaces colaboradores pero nunca sustituirán a los agentes formativos y a sus especialistas (Álvarez González, 1995; Álvarez González e Isus, 2010).

1.3.2 La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En segundo lugar, son muchos los autores y autoras que coinciden en afirmar que los procesos de enseñanza-aprendizaje merecen ser considerados como una de las áreas de actuación dentro de la orientación educativa (Álvarez Rojo, 1994; Comellas, 2010; Rodríguez Moreno, 1995; Vélaz de Medrano, 1998).

Desde la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje los objetivos se centran en el conocimiento de factores que intervienen en el rendimiento académico y en la promoción de estrategias que faciliten al alumnado la adquisición de los contenidos y habilidades necesarias para su adaptación al medio. Aquí lo verdaderamente importante es alejar al alumnado del fracaso escolar y tratar de proporcionarle los recursos que le ayuden a cumplir sus intereses personales y profesionales.

Álvarez Rojo (1994) señala que este área de la orientación principalmente se ha ocupado de la adquisición de conocimientos, además de dirigir sus esfuerzos hacia el alumnado con necesidades educativas especiales mediante programas específicos de integración.

Para Bisquerra (2008) la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje entronca con algunos de los intereses actuales de la psicología de la educación, en concreto con el enfoque de la psicología cognitiva y los modelos constructivistas del aprendizaje escolar. Los contenidos de este área se centran en los programas de métodos y técnicas de estudio, habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc.

Comellas (2010) sugiere que la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere un análisis de base debido a los cambios que se dan en el momento actual. Según él, la sociedad actual ha cambiado de forma cualitativa en cuanto a recursos (tecnológicos, medios de comunicación, etc.), por lo que existe la necesidad de adquirir una serie de habilidades y técnicas para poder ser competentes en este nuevo mundo tecnificado y cambiante. De esta manera, se debe hacer un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y procurar que los cambios institucionales y legales impliquen también unos cambios a nivel de objetivos, actitudes y parámetros de evaluación.

Vélaz de Medrano (1998) declara que la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una parte fundamental de la orientación y debe formar parte de todos los planes y programas del centro, puesto que el aprendizaje del alumnado es una de las principales razones de ser de los centros educativos y la orientación no puede obviar su papel en los planes y actuaciones que contribuyen a optimizarlo. Es esencial colaborar con el profesorado-tutor para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial, y por supuesto, reflexionar conjuntamente sobre la práctica diaria para favorecer la significación de los aprendizajes a la vez que se estima el tipo de ayuda que necesita cada estudiante para poder progresar. La autora establece seis tipos de programas que el profesional de la orientación puede llevar a cabo en colaboración con los docentes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual.
- Adquisición de técnicas de estudio.
- Desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio.
- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo de estrategias metacognitivas generales: metacognición y comprensión lectora.
- Motivación.

En cuanto a los contenidos, aunque tradicionalmente se ha relacionado a la orientación desde la enseñanza-aprendizaje con los métodos y técnicas de estudio. Monereo, Barberá, Castelló y Pérez (1996) consideran que enseñar contenidos y enseñar a aprender no deberían realizarse por separado sino que es más adecuado trabajar las estrategias de aprendizaje a través de las áreas de contenido.

Por su parte, Alonso Tapia (1997) desarrolla el tema de la motivación académica y entiende que existen una serie de elementos de la actividad docente y tutorial que pueden repercutir sobre la motivación de los estudiantes. En este caso el profesional de la orientación, en colaboración con el resto del profesorado, debe dar pautas para mejorar la motivación del alumnado.

Hernando (2005) propone un resumen sobre los contenidos de la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de otros trabajos (Alonso Tapia, 1997; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Vélaz de Medrano, 1998), dando lugar a la siguiente clasificación (ver la Tabla 3):

Tabla 3. *Contenidos de le orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*

1. Estrategias de aprendizaje	**A. Habilidades cognitivas** Para la recepción, expresión y procesamiento de la información. **B. Habilidades conductuales** Para la planificación del estudio y control del ambiente.

1. Estrategias de aprendizaje	**C. Dinámica personal del estudio** Para el desarrollo de los valores del estudio, de la motivación y de una imagen positiva de sí mismo. **D. Cambio del contexto institucional** Adecuación de la planificación de la docencia, de los materiales de estudio y de la acción familiar.
2. Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual	**A. Planificación** **B. Lectura** **C. Toma de apuntes** **D. Trabajos** **E. Exámenes** **F. Métodos de estudio**
3. Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio	**A. Motivación** **B. Condiciones ambientales** **C. Cuidado físico** **D. Preparación mental** **F. Hábitos**

Nota: Adaptado de Hernando (2005).

Por otro lado, Hervás Avilés (2006) señala cuáles son los elementos que se deben tener en cuenta para propiciar el aprendizaje estratégico en el alumnado:

- El estilo docente: el profesorado debe prestar atención a las diferentes formas de aprender de los estudiantes para crear experiencias de aprendizaje mediado, en las que los docentes y sus estudiantes construyen el conocimiento.

- El alumnado como generador de su propio conocimiento: el estudiante debe construir su propio conocimiento a partir de la adecuación de los aprendizajes a su nivel de desarrollo.

- La motivación: hace que el estudiante se comprometa con una determinada actividad y persista en ella hasta alcanzar la meta. Sobre su motivación incide poderosamente la seguridad de competencia que tenga en sí mismo.

- Los procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje: tienen que conformarse para ayudar al estudiante a conseguir un cierto nivel de competencia y control sobre su propio aprendizaje.

- El aprendizaje cooperativo: se debe implicar al estudiante a participar de forma activa en el proceso de aprendizaje y favorecer los intercambios de pensamientos a través del diálogo y la discusión.

1.3.3 La atención a la diversidad

En tercer lugar, la atención a la diversidad constituye otra de las áreas prioritarias de actuación en el campo de la orientación. Este área implica la puesta en marcha de un conjunto de acciones educativas que pretenden dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) ha ido ampliando su marco conceptual, y atrás se ha ido dejando la postura que mantenían los modelos segregacionistas en los que sólo se tenían en consideración al alumnado con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales. A este respecto la Ley Orgánica de Educación (LOE), de mayo de 2006, establece en su Título II el concepto de "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo" con el que se refiere al alumnado que presenta NEE, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado que proviene de minorías étnicas, etc.

Tradicionalmente, el tratamiento de la diversidad se organizaba desde la educación especial; sin embargo, hoy en día, la atención a la diversidad ha dejado de ser terreno exclusivo de los especialistas y se ha convertido en objetivo de acción de toda la comunidad educativa. En palabras de Lizasoáin y Peralta (2010): "El orientador y el profesorado en general, tienen competencia en la atención a la diversidad; ya no es asunto propio ni exclusivo de los especialistas en educación especial, sino que la atención a la diversidad es incumbencia de todo el profesorado" (p. 273).

El objetivo principal de la orientación para la atención a la diversidad es el de favorecer y potenciar el desarrollo integral de todo el alumnado, puesto que cada persona presenta unos factores personales (aptitudes, motivaciones, estilos cognitivos,

etc.) y sociales (marginación, inmigración, etc.) diferentes. En esta línea, Boza y otros (2001) sintetizan cuáles son los objetivos a tener en cuenta desde la orientación para la atención a la diversidad, entre los que destacamos:

- Promover la integración del alumnado en general, ya que todos tienen necesidades.
- Articular una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales.
- Prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos.
- Asesorar de manera individualizada.
- Realizar programas preventivos sobre los problemas de aprendizaje.
- Evaluar y desarrollar programas de mejora de la motivación y de habilidades para la vida cotidiana.
- Diagnosticar, aplicar tratamiento y realizar un seguimiento y evaluación del mismo.

Los factores (personales y sociales) que influyen en la diversidad y los contenidos propios de este área de la orientación se recogen en la Tabla 4:

Tabla 4. *Contenidos de la orientación para la atención a la diversidad*

1. Factores de diversidad:	- Sexo - Edad - Rendimiento - Dificultades de aprendizaje - Clase social - Minorías étnicas - Necesidades Educativas Especiales - Superdotados - Grupos de riesgo - Marginados - Inmigrantes
2. Estrategias de intervención:	- Detección precoz - Evaluación psicopedagógica - Adaptaciones curriculares

2. Estrategias de intervención:	- Diversificaciones curriculares - Asesoramiento al profesorado, al alumnado, a los equipos docentes, a los equipos directivos, a las familias... - Elaboración de materiales curriculares adaptados
3. Programas de intervención:	- Programa de prevención de dificultades de aprendizaje - Programas de apoyo y refuerzo educativo - Programa de adaptaciones curriculares no significativas - Programa de adaptaciones curriculares significativas - Programas de garantía social

Nota: Adaptado de Boza y otros (2001).

1.3.4 La orientación para la prevención y el desarrollo

En cuarto y último lugar, se encuentra la orientación para la prevención y el desarrollo. Aunque prevención y desarrollo forman parte de los principios básicos de la orientación y están presentes en toda acción orientadora, una de las áreas de la orientación se centra en estos dos conceptos.

La orientación para la prevención y el desarrollo surge en los años sesenta con el nombre de "Developmental Counseling" (orientación para el desarrollo), y se ocupa del desarrollo de las personas en todos sus aspectos, es decir, el objetivo que persigue es el desarrollo integral del individuo. Años más tarde, en los setenta, aparece la "Primary Preventive Counseling" (orientación para la prevención primaria) y la educación psicológica, que sostienen que la orientación debe centrarse más en la prevención y el desarrollo y no tanto en los aspectos correctivos.

La propuesta que realiza Caplan (1964) sobre la prevención primaria, secundaria y terciaria fue recogida por otros profesionales que aplicaron dichos conceptos al ámbito de la orientación. Como ejemplo, nos encontramos con Cowen (1982) que no sólo resalta la importancia de llevar a cabo programas preventivos sino también la necesidad de evaluarlos para constatar sus efectos sobre la educación, y con Maher y Zins (1989) para quienes es fundamental que la intervención psicopedagógica se centre en el contexto del alumnado con un carácter más preventivo y de desarrollo terapéutico, partiendo de la colaboración entre los distintos agentes educativos.

De esta manera la perspectiva de la prevención y el desarrollo se convierte en una característica inherente a la orientación educativa, tal y como podemos deducir de las definiciones de orientación educativa que se realizan en algunos trabajos españoles (Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Rodríguez Moreno, 1995; etc.).

El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) en 2010, delimita el concepto de prevención y desarrollo poniendo el énfasis en la prevención primaria y en la interacción que se produce entre el aprendizaje y el desarrollo. Dicho grupo considera que el aprendizaje puede ser un factor de desarrollo, de acuerdo con el constructivismo. Los autores exponen cuáles son los movimientos y tendencias de la orientación para la prevención y el desarrollo, entre los que se encuentran (ver Tabla 5):

Tabla 5. *Contenidos de la orientación para la prevención y el desarrollo*

1. Orientación para el desarrollo	- Desarrollo de la madurez y autoconcepto positivo - Satisfacción de necesidades: autoconocimiento, ajuste a las demandas de la sociedad y desarrollo de potencialidades.
2. Educación psicológica	- Aprendizaje personal. - Desarrollo de competencias psicológicas: habilidades sociales, habilidades de vida, comunicación interpersonal, etc. - Autocomprensión: tomar conciencia de sus propios sentimientos, valores y pensamientos, y comprender las causas del comportamiento.
3. Habilidades de vida	- Comportamientos para la resolución de problemas relacionados con asuntos de la vida (familiares, personales, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo).
4. Habilidades sociales	- Habilidades para: saber escuchar a los demás, pedir ayuda, hacer frente a las presiones y al estrés, negociar, plantear alternativas y planificar.
5. Autoestima	- Mejorar el autoconcepto. - Aumentar la autoconfianza.
6. Temas transversales	- Educación para la salud. - Educación sexual. - Educación moral y cívica. - Educación vial. - Educación ambiental. - Educación para la paz. - Educación del consumidor. - Educación para la igualdad.

7. Educación emocional	- Inteligencia emocional. - Autoestima. - Resolución de problemas. - Entrenamiento asertivo. - Autocontrol emocional, etc.

Nota: Adaptado de Álvarez González y otros (2010).

1.4 Modelos de orientación educativa

1.4.1 Concepto de modelo

Los modelos de orientación psicopedagógica pueden entenderse como "una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación" (Bisquerra y Álvarez González, 2010b, p. 55). Para estos autores los modelos sirven de guía para la acción, y sugieren los procesos o procedimientos de actuación.

Por su parte Santana Vega (2009) entiende el concepto de modelo como "una representación simplificada de la realidad" (p.95), considerando que no hay dos modelos iguales puesto que cada uno trata de ajustarse a la realidad que representa.

En la misma línea, para Rodríguez Espinar y otros (1993) los modelos son representaciones de las distintas realidades sobre las que hay que intervenir, y que inevitablemente dichas representaciones van a influir sobre los objetivos, los métodos y los agentes educativos que lleven a cabo la intervención.

Citando a Pantoja (2004) un modelo es "un 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" (p. 21).

Como conclusión podemos afirmar que los modelos son una guía para la intervención y que se vinculan tanto con la teoría o como con la práctica de la orientación.

En cuanto a los distintos tipos de modelos hay una gran cantidad de clasificaciones y diversidad de características en las que éstas se centran (tipo de ayuda,

estilo del profesional, etc.). Una de las clasificaciones más conocidas es la que proponen Bisquerra y Álvarez Gónzalez (2010b):

- *Modelos teóricos*: son las formulaciones pertenecientes a las distintas corrientes teóricas, como por ejemplo el modelo Conductista, el Humanista, el Psicoanalítico, etc.

- *Modelos básicos de intervención*: hacen referencia a los tres modelos más elementales y primordiales, sobre los que se basa la labor de orientación: el modelo clínico, de programas y de consulta.

- *Modelos mixtos de intervención*: son los que surgen de la combinación de los tres modelos básicos para adaptarse a una situación o contexto determinado. El modelo psicopedagógico constituye un modelo mixto. Cada nuevo modelo mixto que surge puede denominarse en función de sus características, nombre del autor o autora, organismo que lo lleva a cabo, etc.

- *Modelos organizativos*: son las propuestas que se hacen en un contexto y momento determinado. Dentro de este tipo de modelos nos encontramos con dos variantes: los modelos institucionales, que se producen cuando las Administraciones Públicas realizan una propuesta para todo un territorio, y los particulares. Estos últimos están inmersos en los modelos institucionales, y éstos a su vez se inspiran en un modelo teórico que se lleva a la práctica a través de uno de los modelos básicos de intervención.

En la Tabla 6 mostramos un resumen sobre los diferentes tipos de modelos nombrados anteriormente:

Tabla 6. *Tipología de modelos de orientación psicopedagógica*

Modelos teóricos	Ejemplos de estos modelos tendríamos: el modelo Conductista, Cognitivo, el tipológico de Holland, el modelo de Gelatt, etc.	
Modelos de intervención	*Básicos*	Clínico Programas Consulta

Modelos de intervención	*Mixtos*	Modelos aplicados, resultantes de combinar modelos básicos. El modelo psicopedagógico
Modelos organizativos	*Modelos institucionales*	MEC Comunidades autónomas INEM
	Modelos particulares	Centros educativos particulares Equipos sectoriales Gabinetes privados de orientación

Nota: Adaptado de Bisquerra y Álvarez González (2010b).

Son numerosas las clasificaciones que se han ido realizando a lo largo de los años, por lo que suscribimos a Rodríguez Espinar y otros (1993) cuando afirman que:

> A la hora de concretar la clasificación de los distintos modelos, se han adoptado diferentes criterios, lo cual ha producido ciertas divergencias provocadas por concepciones distintas de los modelos, llegando incluso a plantear una cierta confusión entre los modelos y los planteamientos teóricos (p. 160).

A continuación, en la Tabla 7, recogemos algunas de las clasificaciones más populares que existen sobre los modelos de intervención en orientación:

Tabla 7. *Clasificaciones más populares sobre los modelos de intervención en orientación*

Rodríguez Espinar y otros (1993)	**Álvarez Rojo (1994)**
-Modelo de counseling (modelo de intervención directa e individual) -Modelo de servicios vs programas (modelo de intervención grupal) -Modelo de consulta (modelo de intervención directa individual y/o grupal) -Modelo tecnológico	-Modelo de servicios -Modelo de programas -Modelo de consulta centrado en los problemas educativos -Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez González (1996)	**Monereo y Solé (1996)**
-Modelo clínico (counseling) -Modelo de servicios -Modelo de programas -Modelo de consulta -Modelo tecnológico -Modelo psicopedagógico	-Counseling -Consulta -Constructivista

Velaz de Medrano (1998)	**Sanz Oro (2001)**
-Modelo de counseling o de consejo -Modelo de servicios -Modelo de programas -Modelo de servicios actuando por programas -Modelo de consulta	-Modelo de asesoramiento individual y en pequeños grupos -Orientación con el grupo clase -Consulta -Orientación entre iguales
Martínez Clares (2002)	**Santana Vega (2009)**
-Modelo de counseling -Modelo de programas -Modelo de consulta -Modelo integral e integrador	-Modelo de counseling -Modelo de consulta/asesoramiento

Puesto que no existe una única clasificación ni consenso, hemos decidido centrarnos en los modelos de orientación más populares y a los que con mayor frecuencia se ha hecho alusión.

1.4.2 Modelo clínico o counseling

Se considera un modelo de intervención de tipo directo y acción individual (Rodríguez Espinar y otros, 1993) cuyo objetivo es la satisfacción de las necesidades educativas, personales y socio-profesionales del individuo. Utiliza la entrevista y el diagnóstico como principales técnicas, centrándose en la relación que se establece entre el profesional que orienta y la persona que es orientada.

En este modelo toda la responsabilidad recae sobre el profesional de la orientación, pues es él quien debe realizar el diagnóstico del problema y el diseño del tratamiento a desarrollar, mientras que otros agentes educativos (el profesorado o las familias) se encargan del desarrollo del mismo.

Encontramos que tiene como referente teórico los enfoques clásicos de la orientación de rasgos y factores y el counseling no directivo. Para Santana Vega (2009) se trata de una relación interpersonal que se produce entre los profesionales que orientan y sus clientes, que tiene como fin la mejora de la situación de éstos y la adecuada elección de soluciones para los problemas que presentan.

A continuación hacemos referencia a las distintas fases en las que se puede estructurar este modelo (Bisquerra y Álvarez González, 2010b):

1. Solicitud de ayuda por parte del cliente
2. Realización del diagnóstico
3. Elección del tratamiento
4. Seguimiento

Este modelo ha recibido algunas críticas entre las que Álvarez Rojo (1994), quien denomina a este modelo de intervención "de servicios", destaca tres:

1. Marginalidad a otros miembros de la comunidad educativa: la acción orientadora se centra en atender casi de manera exclusiva a aquellos individuos que presentan problemas o necesidades dejando a un lado a otros miembros de la comunidad educativa.
2. Carácter reactivo: las intervenciones que se realizan dentro de este modelo tienen un carácter mayoritariamente reactivo frente a problemas que ya existen y se producen pocas intervenciones de tipo preventivo para abordarlos.
3. Falta de contextualización: es frecuente que se dé una ausencia de contextualización de los problemas y de las intervenciones, debido a que los servicios no son parte de la institución, y sólo actúan cuando son requeridos por el cliente o la institución.

A pesar de las críticas anteriores, es importante reconocer que dentro del ámbito de la orientación se presentan ciertas necesidades que requieren la intervención del profesional bajo la aplicación de este modelo, sin embargo resulta inadecuado cuando se utiliza de manera exclusiva. Por tanto es un modelo de intervención directa e individualizada que se debe entender como un complemento necesario a la acción orientadora grupal (Bisquerra y Álvarez González, 2010b).

1.4.3 Modelo de programas

Se trata de un modelo de intervención directa y grupal, que surge como respuesta a la insuficiencia que algunos profesionales venían denunciando desde los

años setenta sobre el modelo clínico o el de servicios. La diferencia con respecto al primero radica en que el modelo de programas se presenta como un modelo de intervención a través del cual los profesionales de la orientación ejercen funciones distintas a las de diagnóstico y terapia que eran las únicas desempeñadas en el "counseling". Es decir, el modelo de programas prioriza el carácter preventivo de la intervención frente al terapéutico y se apoya en una intervención programada frente a intervenciones puntuales. En cuanto a las diferencias que hay entre el modelo de programas y el de servicios, Bisquerra y Álvarez González (1996) señalan las principales (Tabla 8):

Tabla 8. *Diferencias entre el modelo de servicios y el modelo de programas*

Aspectos diferenciales entre el modelo de servicios y el modelo de programas	
Modelo de Servicios	**Modelo de Programas**
- La iniciativa es de la persona que pide ayuda. - Actúa por funciones que se marcan desde arriba. - Servicios centrados en las necesidades explicitadas por los clientes. - Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera. - Se centran en el especialista. - Carácter terapéutico (remedial). - Carácter reactivo. - Van dirigidos a núcleos parciales de la población.	- Se desarrolla en función de las necesidades detectadas. - Actúa por objetivos a los largo de un continuo temporal. - Se centran en las necesidades de un colectivo. - Tienen presente actuar sobre el contexto. - Implica a todos los agentes educativos. - Carácter preventivo y de desarrollo. - Carácter proactivo. - Va dirigido a todos los usuarios y usuarias.

Nota: Adaptado de Bisquerra y Álvarez González (1996).

Entre las definiciones más comunes que se han realizado sobre este modelo se encuentra la de Velaz de Medrano (1998) que lo concibe como un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinarios de dicha intervención.

El modelo de programa se estructura en las siguientes fases:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades.

2. Formulación de objetivos.

3. Planificación de actividades.
4. Realización de las actividades.
5. Seguimiento y evaluación del programa.

Bisquerra y Álvarez González (2010b) señalan una serie de características fundamentales de este modelo:

- La tendencia actual se dirige hacia los programas de tipo comprensivo, que incluyen las diversas áreas (carrera, aprendizaje, diversidad, prevención, desarrollo) en un todo interrelacionado.
- En ocasiones estos programas aparecen integrados en un programa más general del centro (sistemas de programas integrados).
- Para su puesta en marcha cuentan con el personal docente y el especialista en orientación, así como los recursos materiales del centro.
- Estos programas asumen además de la intervención individual y grupal, otros aspectos y actividades de tipo comunitario.
- Los recursos del centro y de la comunidad son cada vez más amplios y eficaces.
- En la integración en el currículum de elementos de la orientación pueden surgir dificultades propias de la falta de coordinación.
- Son programas dirigidos al alumnado y a las familias.
- Se cuenta con la colaboración de padres, paraprofesionales, empresarios, sindicatos, etc.
- Su fundamentación teórica es bastante flexible y comprensiva. Predominan los enfoque cognitivos (p. 61).

1.4.4 Modelo de consulta

Este modelo de intervención nace en parte por la inadecuación del modelo clínico o "counseling" para asumir la función orientadora en la educación. En sus orígenes, una de las definiciones más populares fue la de Caplan (1970). Según este autor la consulta es un proceso de interacción entre dos profesionales de igual estatus, un consultor o consultora (especialistas en psicología, en orientación, en educación social, etc.) y una persona consultante (docentes, profesorado-tutor, familiares) que pretenden resolver el problema de una tercera persona. Para Caplan existen cuatro tipos de consulta: centrada en el cliente, centrada en el consultante, centrada en el programa y centrada en la organización. Además este autor indica que la consulta tiene dos metas básicas:

1. Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente (alumnado, familias); el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización.

2. Desarrollar las habilidades del consultante para que en un futuro sea capaz de resolver problemas parecidos por sí mismo sin tener necesidad de consultar.

Para Erchul y Martens (1997) la consulta es un proceso destinado a proporcionar servicios educativos y psicológicos. En él, el especialista (consultor o consultora) trabaja en colaboración con el equipo directivo del centro para mejorar el aprendizaje y la adaptación a los estudiantes (clientes). Durante las interacciones, el especialista ayuda al consultante a través de un proceso sistemático de resolución de problemas, influencia social y apoyo profesional. A su vez el consultante ayuda a los clientes a través de la selección y aplicación de intervenciones (de carácter remedial y preventivo) eficaces basadas en la escuela.

El modelo de consulta es un modelo indirecto dado que no es la propia persona la que pide ayuda sino que es una tercera lo hace por ella, y la naturaleza de la consulta es triádica (especialista, consultante y cliente). Entre algunas de las principales características señaladas por Hervás Avilés (2006) para este modelo se encuentran las siguientes:

- Afronta la relación entre consultor-cliente-consultante desde diferentes enfoques: terapeútico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para después afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.

- La relación es temporal, no permanente.

- El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, en alguna ocasión puede hacerlo de forma directa.

- El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.

- Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente (p. 177).

El modelo de consulta lleva a cabo una intervención indirecta (individual y/o grupal) que se concreta en una serie de fases (Sanz Oro, 2001):

1. Fase de entrada: el objetivo es clarificar el problema para poder realizar el diagnóstico. En esta fase se inician las relaciones simétricas entre la persona que es consultora y la consultante, y se planifican los esfuerzos.

2. Fase de diagnóstico: la relación entre la persona consultora y la consultante se centra en la obtención de la mayor información posible acerca de los factores asociados al problema con vistas a la implementación de la intervención.

3. Fase de ejecución: se lleva a cabo el plan establecido en las fases anteriores, desarrollando mecanismos de autorregulación y planificación relacionados con: cómo, cuándo, dónde y qué resultados se esperan obtener.

4. Fase de salida: en ésta la persona consultora y la consultante deben evaluar los efectos globales del proceso de consulta, y reducir paulatinamente la relación triádica hasta finalizarla.

1.4.5 Modelo de servicios

Este modelo tiene una gran tradición en Estados Unidos, al contrario de lo sucedido en España ya que hasta los años setenta, con la Ley General de Educación, no comenzaron a crearse distintos servicios zonales que aunque en un principio tuvieron un fuerte carácter terapéutico y permanecían desconectados del proceso educativo, paulatinamente fueron adoptando un enfoque más psicopedagógico. No obstante, a pesar de que en los años noventa el contexto del alumnado adquirió mayor importancia continuaron apareciendo problemas de coordinación entre estos servicios zonales (externos al centro) y los Departamentos de Orientación de los centros educativos, las familias… debido principalmente a la incompatibilidad de horarios (Álvarez González, 1995).

El modelo de servicios se caracteriza por una intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de personas. Para Martín (2008) este modelo se puede considerar una generalización del modelo clínico puesto que además de la intervención individual, también se puede trabajar con grupos.

Dentro de este modelo el especialista se centra en resolver las necesidades del alumnado que presenta dificultades y que se encuentra en situación de riesgo, de ahí el carácter terapéutico del modelo cuyo referente teórico se centra en el enfoque clásico de rasgos y factores.

Velaz de Medrano (1998) resume las principales ventajas, limitaciones y aspectos diferenciales de este modelo de intervención (ver Tabla 9):

Tabla 9. *Rasgos, ventajas y diferencias del modelo de servicios*

Rasgos propios	Ventajas	Limitaciones
- Suele tener un carácter público y social. Intervención directa. - Carácter terapéutico y de resolución de problemas. - Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera. - Suelen estar ubicados fuera de los centros educativos. - Su implantación es zonal y sectorial. - Actúan por funciones, más que por objetivos.	-Facilitan información a los agentes educativos. - Favorece la distribución y el ajuste del alumnado en función de criterios externos definidos por el sistema. - Conectan el centro con los servicios de la comunidad.	- Poco conocimiento y conexión con la institución escolar. - Descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones. - Sus funciones están predefinidas, por lo que se olvidan los objetivos. - Enfoque básicamente remedial y terapéutico. - Escasez de recursos humanos para afrontar las funciones que se les asigna. - La relación entre profesionales está poco coordinada y es poco profunda. - Poca conexión con la institución educativa. - Disponen de poco tiempo para asesorar y formar al profesorado-tutor.

Nota: Adaptado de Velaz de Medrano (1998).

Finalmente, nos gustaría destacar que a pesar de la existencia de distintos modelos de intervención para la orientación educativa, según Jiménez y Porras (1997) hay que tener cuidado con la simplificación y reducción de los modelos ya que la visión de unos modelos de intervención separados y con límites claros no es real:

> La frontera entre los tres modelos que hemos encontrado (counseling, programas y consulta) es difusa (...) en muchas ocasiones, determinadas prácticas parecen estar entre un modelo y otro, sin que se asienten con rotundidad a un lado u otro de los límites, que, como ocurre con todas las fronteras, son arbitrarios o responden a criterios artificiales (p. 15).

Autores como Álvarez González (1995), Álvarez Rojo (1994), Monereo y Solé (1996), Lázaro y Asensi (1987), Rodríguez Espinar y otros (1993), citados por García Vidal y González Manjón (1992), han señalado una serie de principios que deben estar presentes en todas las intervenciones en orientación y que, por lo tanto, deben ser comunes a los diversos modelos. En la Tabla 10 destacamos los que consideramos más importantes:

Tabla 10. *Principios comunes a los diversos modelos de orientación*

Proceso de ayuda	• La orientación ha de concebirse como una ayuda al sujeto para que, dentro de su libertad, se le prepare hacia una correcta toma de decisiones, así como actividad preventiva que ejerza su acción sobre las variables y elementos que distorsionan el adecuado desarrollo individual y grupal de la población escolar.
Proceso continuo	• Debe ser un proceso continuo. Ha de abarcar toda la escolaridad, teniendo una presencia más preponderante en determinados momentos.
Totalidad del sujeto	• Ha de extenderse a las distintas dimensiones del sujeto. El desarrollo de la personalidad, psicológico, intelectual, educativo, social, vocacional, etc.
Tarea cooperativa	• Será tarea de todos, una actividad cooperativa y coordinada en la que deben implicarse profesorado, familiares, profesionales de la orientación, el propio centro y el alumnado.
Actividad planificada y sistematizada	• La orientación tiene que ser planificada y sistematizada. Se explicitarán objetivos, se fijarán responsabilidades, así como el modelo de funcionamiento. Se analizarán los contextos donde ha de desarrollarse y se tendrán en cuenta todos elementos que intervienen, atendiendo a las "necesidades" individuales y grupales.
Tener como referencia el currículum	• Tanto la orientación como la intervención deben tener como referencia el currículum y, como señala García Vidal y González Manjón (1992), la acción orientadora puede plantearse de dos formas: que sea recogida de forma explícita en el currículum o que de éste emanen las respuestas orientadoras.

Nota: Adaptado de García Vidal y González Manjón (1992).

2. Evolución histórica y desarrollo normativo de la orientación educativa

2.1 Los orígenes de la orientación educativa en el contexto internacional

A finales del S. XIX y principios del XX, surge la orientación en Estados Unidos. Entre sus principales precursores se encuentran: Frank Parsons (1854-1908), considerado como el "padre" de la orientación vocacional; Jesse B. Davis (1871-1955), que introdujo el primer programa de orientación en la escuela; y Kelly, quien en 1914 utilizó por primera vez el término "Educational Guidance" (Orientación Educativa). Sin embargo no fue hasta 1932, con la obra de John Brewer ("Education as Guidance"), cuando la orientación se comenzó a concebir como un proceso de ayuda estrechamente relacionado con la educación, más allá del carácter vocacional.

En Europa la orientación también se desarrolló entre finales del S. XIX y principios del XX. Según Monescillo, Méndez y Bisquerra (2010), en Berlín se creó en 1898 el primer Servicio de Información y en 1918 se promulgó en Alemania la primera ley que regulaba los Servicios de Orientación. Otro de los hechos importantes

acontecidos en la vieja Europa, fue la fundación en 1899 del primer Instituto de Psicología Pedagógica en Bélgica. En este país, en el año 1936 nació la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, hecho que más tarde se extendió a otros países.

Durante la década de los cuarenta, era cada vez más frecuente el uso de los términos "Educational Guidance" o "Vocational Guidance" en Estados Unidos, mientras que en Europa se usaba más el de orientación profesional.

En los años cincuenta, en Estados Unidos comenzaron a aparecer las distintas asociaciones que trataban de consolidar la labor de orientación. Entre ellas se encontraban: la Asociación Internacional de Orientación Profesional (AIOP) fundada en 1951; y la American Personnel and Guidance Association (APGA) creada en 1952. Por otro lado, en países europeos como es el caso de Alemania, durante esta década se tuvo la intención de dar un giro a la orientación hacia el desarrollo personal, para introducir en los años posteriores el concepto de orientación educativa o escolar e implicar a los profesionales en esta tarea. Uno de los sucesos que puso de manifiesto este movimiento fue la creación de los servicios de orientación escolar tanto internos como externos a los centros educativos que, poco a poco, iban creando los gobiernos de los distintos países, y que entre los primeros se encontraba el Reino Unido.

A finales de los años sesenta, comenzaron a tener mayor influencia las teorías del desarrollo para la carrera utilizándose términos como: "career guidance", "career counseling", "career education" y "career development". Uno de los motivos fue la consideración de la orientación como una disciplina que ayuda a todas las personas a lo largo de todo el ciclo vital. En este sentido, fueron muy importantes en Estados Unidos autores como G. Wrenn y Robert H. Mathewson, quienes en 1962 dieron a conocer sus trabajos. El primero mantuvo la idea de la orientación como un proceso dirigido a todas las personas con el fin de favorecer su desarrollo personal, motivación y formación; y el segundo autor, situó por primera vez a la orientación como el eje del desarrollo vocacional, escolar, personal y social del alumnado.

A lo largo de los años setenta, se desarrolló el movimiento de educación para la carrera que asumía en su totalidad los supuestos de las teorías del desarrollo, las cuales

concebían a la orientación profesional no como una intervención puntual sino más bien como un proceso continuo o de desarrollo de la carrera que se extendía a lo largo de la vida del sujeto. Durante estos años también obtuvo mayor protagonismo el movimiento de la educación psicológica, que defendía la importancia de preparar al alumnado para la adquisición de competencias y habilidades básicas para afrontar la vida. Una de las aportaciones más destacadas fue la de Morrill, Oeting y Hurst (1974) (citado en Vélaz de Medrano, 1998) que insistieron en las funciones correctiva, preventiva y de desarrollo a las que debía atender la orientación frente al carácter individualizado del counseling.

Los sucesos anteriores provocaron que los distintos países fueran integrando la orientación como proceso formativo dentro el currículo escolar del alumnado a través de distintas leyes en países como Estados Unidos, Alemania y Francia.

En la década de los ochenta, ante los diversos problemas que surgían en la sociedad (el consumo de sustancias, la educación sexual, el VIH…), se incrementó la orientación para la prevención y el desarrollo personal a través del diseño de programas que pretendían evitar dichos problemas y desarrollar hábitos de vida saludables.

Finalmente, en los noventa la orientación para la prevención y el desarrollo se extendió y afianzó, creándose cada vez un mayor número de programas comprensivos que se preocupaban por aspectos como la educación para la salud, la toma de decisiones, las habilidades para la vida, el autoconocimiento, etc. con la finalidad de potenciar el desarrollo autónomo del individuo a lo largo de todo el ciclo vital.

2.2 Los orígenes de la orientación educativa en España

El proceso de institucionalización de la orientación en España fue muy similar a la del resto de los países europeos, aunque se vio influenciado por los distintos cambios sociales que se produjeron a principios del siglo XX. Podemos considerar que con la creación en 1902 del Museo Pedagógico Nacional por la Diputación de Madrid, se realizaron los primeros trabajos psicopedagógicos externos a los centros escolares. Sólo unos pocos años más tarde (en 1909), se construyó en Museo Social en Barcelona, que para dar respuestas a las necesidades industriales de la época se encargó de tratar los

problemas relacionados con la actividad laboral de los trabajadores y con la formación profesional de éstos.

Posteriormente, con la creación de los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona (1918) y Madrid (1924) se promovió un enfoque psicotécnico de la orientación, cuyos objetivos se centraban en mejorar el rendimiento de los trabajadores, favorecer una correcta selección de los candidatos y mejorar el aprendizaje escolar y profesional. A partir del nacimiento de los Institutos de Orientación de Madrid y Barcelona aparecieron nuevos institutos u Oficinas-Laboratorio que se distribuyeron en distintas ciudades, hecho que reflejó la constitución de un Sistema de Orientación y Selección Profesional a nivel estatal.

En 1928, se estableció el Estatuto de Formación Profesional el cual se encargó de las siguientes actividades (Escolano, 1995): formación del personal técnico de orientación y selección profesional, elaboración de métodos y técnicas de trabajo a emplear en las oficinas y laboratorios de orientación profesional, investigación de las relaciones entre oferta y demanda de trabajo, orientación y selección de personal para entidades oficiales, vigilancia de los ciclos de aprendizaje, detección de superdotados y coordinación de las oficinas asignadas en las respectivas zonas. En estos institutos desarrollaron su labor los primeros profesionales en orientación educativa de España, realizando importantes trabajos e investigaciones; con un perfil profesional que pasaba por la medicina, la ingeniería o la psicología escolar. En 1931, con la promulgación de la Segunda República, los institutos pasaron a depender del Ministerio de Educación y realizaban funciones de orientación y selección del alumnado. El modelo de intervención que utilizaban era el "*counseling*" y se actuaba desde fuera del contexto escolar.

En el año 1933, se celebró en San Sebastián el II Congreso Internacional de Orientación Profesional. En este acto se reunieron profesionales procedentes de diferentes países europeos que reflexionaron sobre los trabajos que se habían estado realizado hasta la fecha.

En 1935, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes creó el Instituto Nacional de Psicotecnia con sus respectivas Oficinas-Laboratorio a los que se les

encomendó la tarea de orientar escolar y profesionalmente al alumnado desde la Enseñanza Primaria hasta la Universidad. Los proyectos que se comenzaron a desarrollar por parte de estas instituciones quedaron paralizados debido a la agitación política y social de la Guerra Civil. Una vez que finalizó la contienda, se volvió a poner en marcha el Instituto Nacional de Psicotecnia y su red de oficinas aunque durante algunos años la repercusión de dicho sistema en el ámbito educativo fue muy escasa. Sin embargo, entre el año 1953 y 1969 la situación de la orientación psicopedagógica fue cambiando progresivamente debido al aumento del intercambio científico y cultural con otros países. Como prueba de ello apareció la Ley de Ordenación de Enseñanza Media en 1953. No obstante, a pesar de la existencia de la misma, el planteamiento legislativo nunca llegó a aplicarse a la realidad por diferentes motivos, principalmente por problemas relacionados con la economía y la asignación de profesionales.

En el periodo trascurrido durante estos años, resulta interesante destacar la creación en 1956 del Estatuto de las Universidades Laborales por parte de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo, con el propósito de proporcionar a los hijos de los trabajadores una formación acorde a sus capacidades y vocación. A partir del estatuto regulador, se estableció que las Universidades Laborales dispondrían de Gabinetes de Psicología y Psicotecnia, a cargo de técnicos especialistas para llevar a cabo las siguientes funciones: la elaboración de la ficha psicotécnica y pedagógica del alumnado; la colaboración con el profesorado de todas las enseñanzas en la elección de la metodología pedagógica y en la determinación y control estadístico de los exámenes, test y pruebas objetivas necesarias para la comprobación del rendimiento escolar; y la orientación profesional de todo el alumnado.

2.2.1 Década de los 70: Ley General de Educación (LGE)

Esta década comenzó con un suceso significativo, la promulgación de la Ley General de Educación (1970), hecho que supuso un paso importante del sistema educativo español hacia la orientación. En dicha ley se hacía referencia directa a la orientación en varios de sus artículos y en muchos otros se aludía a ella. Por primera vez se reconoció el derecho de todo el alumnado a la orientación y se señaló que ésta debía ser un servicio continuado. En concreto, en el artículo 127, de su Título IV, que trataba

sobre el Estatuto del Estudiante, se hacía referencia explícita al derecho del alumnado a recibir orientación educativa y profesional:

> 1.- La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen. 2.- La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesión y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva de empleo. (Art. 127).

Siguiendo a Monescillo y otros (2010), durante estos años se tomaron una serie de medidas para favorecer el desarrollo de la orientación:

1) En 1970, tuvo lugar la aprobación de las orientaciones pedagógicas para la Enseñanza General Básica (EGB) y creación de los Departamentos de Orientación y Tutoría.

2) En 1972, se produjo el establecimiento de los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) para proporcionar al alumnado orientaciones sobre las distintas opciones educativas y profesionales.

3) En 1975, se regularon los procesos de orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, y comenzaron a aparecer en las Universidades los primeros Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) con el objetivo de informar, orientar y buscar trabajo al alumnado recién graduado.

A pesar del desarrollo normativo, la inclusión de la orientación en el sistema educativo no se generalizó hasta 1977, año en el que se crearon, con carácter experimental, los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). El nacimiento de estos servicios provinciales supuso un gran avance en el desarrollo de la institucionalización de la orientación educativa. En un principio la dotación fue muy escasa (un profesional de la orientación por provincia) aunque poco a poco este número

se fue incrementando. Los SOEV tenían dependencia del Servicio de Inspección Técnica de Educación, y entendían a la orientación como una actividad esencial dentro del proceso educativo. Las funciones de los SOEV se aglutinaban en cinco áreas de trabajo (Santana Vega, 2009): la orientación educativa (escolar, personal y profesional), el asesoramiento a docentes y al profesorado-tutor, la información académica y/o profesional, la investigación psicopedagógica y la colaboración con otros organismos o servicios de la comunidad.

Por otro lado, a finales de los años setenta, en el año 1979 se creó la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), que serviría como vehículo para la difusión e intercambio de la información y comunicación entre los profesionales.

2.2.2 Década de los 80

En los primeros años de esta década, la orientación estuvo marcada por un enfoque remedial que progresivamente iba dejando paso a una vertiente más psicopedagógica y centrada en la comunidad educativa. Durante esta década proliferaron y se consolidaron muchos equipos multiprofesionales del sector, que tuvieron incidencia sobre todo en el área de la Educación Especial.

En 1985, con la promulgación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) se comenzó a producir el traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas y éstas crearon sus propios servicios de orientación:

- En Cataluña (1983) los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs) y en Andalucía los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs).

- En el País Vasco (1984) los Centros de Apoyo y Recursos (CARs) que a partir de 1988 pasaron a denominarse Centros de Orientación Psicopedagógica (COPs).

- En Valencia (1985) se crearon los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPEs), y en Galicia, los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (EPA).

- En Canarias (1986) se establecieron los Equipos Psicopedagógicos (EP).

Por otro lado, en el año 1987 se crearon los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI), formados por un profesional especializado en medicina, otro en logopedia y otro en psicología o psicopedagogía, cuyo trabajo se centraba en el alumnado con necesidades educativas especiales y sus familiares antes de la escolarización del mismo.

Por último, destacar que a nivel universitario comenzaron a aparecer a lo largo de estos años las distintas Facultades de Psicología y Pedagogía con especialidades en orientación educativa, lo que dio paso en la década de los noventa a la creación de la Licenciatura de Psicopedagogía.

2.2.3 Década de los 90: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

En el año 1989 se publicó el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), en cuyo capítulo XV "Orientación Educativa" aparecían los aspectos y características que posteriormente determinarían el desarrollo institucional del actual sistema de orientación e intervención psicopedagógica. En concreto, en su artículo 60, se manifestaba que la tutoría y la orientación debían formar parte de la función docente, poniendo a disposición de cada grupo de estudiantes el profesorado-tutor para el desarrollo de la tutoría. Además, se explicaba que las Administraciones Educativas serían las encargadas de garantizar la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado, para lo cual se tenía que contar con especialistas debidamente formados. En el Libro Blanco también se señalaban las funciones que debía asumir el Departamento de Orientación:

a. Favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial: proporcionar asesoramiento, material y, en general, apoyo al profesorado-tutor.

b. Contribuir al proyecto de centro en sus diferentes aspectos: proyecto curricular, programa de integración, de reforma, de formación del profesorado, innovaciones educativas, etc.

c. Promover la cooperación entre familia y escuela en la educación de los alumnos y alumnas.

d. Contribuir al desarrollo de los elementos personalizadores de la educación, adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual, etc.

e. Ayudar al alumnado a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de iguales, sobre todo en los momentos de transición: a la llegada al centro, en el paso de un ciclo a otro, de un grupo a otro y en el tránsito a otro centro educativo.

f. Informar, asesorar y orientar de modo personalizado al alumnado ante cualquier opción que deban tomar frente a distintas posibilidades educativas o profesionales.

g. Intervenir en toda clase de decisiones relativas al alumnado, principalmente en lo que se refiere a la promoción de un ciclo a otro y a los refuerzos educativos.

h. Detectar a tiempo los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos y alumnas, ayudándoles a superarlos mediante los oportunos modos de intervención: desde técnicas psicopedagógicas de instauración de capacidades básicas, hasta procedimientos de enseñar a pensar o de iniciación y afianzamiento de las técnicas de estudio.

En 1990, con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se asentó legalmente la reforma recogida en el Libro Blanco y se generalizó la concepción de la orientación como una actividad inherente a la función docente a lo largo de la permanencia del estudiante en el sistema educativo.

A través del Libro Blanco para la Reforma se planteó un modelo de intervención para todo el sistema educativo basado en tres niveles: la acción tutorial (vinculada a la función docente); el Departamento Psicopedagógico y de Orientación de los centros educativos; y los Equipos de Orientación y Apoyo externos a los centros. Este planteamiento original se desarrolló posteriormente en el documento "La Orientación

Educativa y la Intervención Psicopedagógica" (MEC, 1990), asociando los tres niveles de intervención con la propia estructuración del sistema escolar:

1. En el aula, la acción tutorial con el grupo-clase a través del profesorado-tutor.

2. En el centro, el Departamento de Orientación.

3. En la zona, el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Podemos concluir que durante esta década se produjo un gran avance de la orientación educativa en el sistema escolar, al menos a nivel legislativo, ya que la falta de medios personales y económicos obstaculizó la generalización del modelo propuesto por la LOGSE.

2.2.4 La orientación educativa en la Ley Orgánica de Educación (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge las distintas aportaciones del Marco Europeo acerca de las políticas educativas centradas en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo de los servicios de orientación como instrumentos para la mejora de la educación. En concreto, podemos ver que en su título preliminar, capítulo I, aparecen los principios y fines de la educación entre los que se contempla la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. En el capítulo III de la citada ley, este principio se refuerza en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, en la que se deberá prestar especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

Atendiendo a los distintos aspectos recogidos en la LOE, la orientación se plantea en una serie de términos (Grañeras y otros, 2009):

- Es un derecho de todo el alumnado.

- Es una intervención fundamental para conseguir los principios de equidad y calidad de la educación básica, aunque ha de extenderse a lo largo de la vida.

- Se basa en los principios de prevención, desarrollo e intervención global.
- Va destinada a todos los miembros de la comunidad educativa: el alumnado, las familias y los profesionales de la educación.
- Es responsabilidad de toda la comunidad escolar, aunque los profesionales de la orientación asumen roles más relevantes en el proceso.
- Requiere de unos profesionales formados y reconocidos.
- Demanda planes integrales de atención a la diversidad y trabajo en red.

Además de las cuestiones anteriores, la LOE hace referencia explícita a otros aspectos relevantes que interfieren en el desarrollo de la orientación dentro del sistema educativo:

- La función tutorial del profesorado: a través de distintos artículos se trata de reforzar esta función. Como ejemplo de ello, en el artículo 91, se refleja una mayor presencia de los contenidos de la orientación entre las funciones del profesorado:
    a. La tutoría de los alumnos y alumnas, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
    b. La orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
    c. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La atención a la diversidad: en el punto 4 del artículo 22, se explica que la orientación en secundaria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Por otro lado en el punto 2 del artículo 121, se expone que los centros son los encargados de elaborar el Proyecto Educativo de Centro en el que deberá recogerse la

forma de atención a la diversidad del alumnado y el funcionamiento de la tutoría mediante planes en los que se establezcan los objetivos y las actuaciones ordinarias y extraordinarias dirigidas al desarrollo y evaluación de la orientación del alumnado, tales como el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y el Plan de Acción Tutorial (PAT).

- El papel de Administraciones Educativas: en la LOE se hace mención, en varias ocasiones, a la responsabilidad que tienen las Administraciones de velar por que la orientación se lleve a cabo en el ámbito de sus competencias educativas. Prueba de ello es que en el punto 1 del artículo 157 se explicita que las Administraciones promoverán los recursos necesarios para garantizar la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional. En otro de sus artículos (en el punto 4 del artículo 26) se hace mención a los principios pedagógicos de la Educación Secundaria Obligatoria y se indica que las Administraciones podrán en marcha las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

De esta manera, atendiendo a los principios por los que surge la LOE podemos decir que con ella se pretende potenciar los Departamentos de Orientación como órganos de coordinación docente en los centros de Enseñanza Secundaria, mostrando su compromiso con los objetivos educativos de la Unión Europea y apostando por una educación y formación de calidad para todos los ciudadanos.

3. La orientación educativa en la Enseñanza Secundaria

En la etapa de la Educación Secundaria los Departamentos de Orientación constituyen el segundo nivel de intervención psicopedagógica en los centros educativos, junto con la acción tutorial que se desarrolla a nivel de aula, siendo éste el primer de orientación.

La estructura y organización de la orientación en los Institutos de Enseñanza Secundaria tiene su origen en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de

1989. Es precisamente en este documento donde se hizo referencia por primera vez a los Departamentos de Orientación, tal y como los conocemos hoy en día. A pesar del planteamiento teórico, los Departamentos de Orientación comenzaron a regularse legalmente a partir de 1995, aunque en algunos casos empezaron a funcionar durante el curso 1992/1993 en aquellos centros educativos en los que iba desapareciendo el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y se comenzaba a impartir el 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En Andalucía, los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria, se crearon mediante la Orden de 15 de julio de 1992, y esta creación se fundamentó en las siguientes razones: el mayor grado de opcionalidad del currículo en la Educación Secundaria Obligatoria; la necesidad de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que presenta el alumnado de esta etapa educativa; la preparación para la incorporación a la vida activa o para acceder a la Formación Profesional de Grado Medio o al Bachillerato como una de las finalidades de esta etapa; y la necesidad de contribuir al logro de los objetivos generales de la etapa, sobre todo de aquellos que se refieren a la dimensión afectiva y social de la educación.

En la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), se recoge en su Título preliminar, artículo 5, los objetivos de dicha ley y entre ellos aparece:

> Potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado, así como la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros docentes. (p.9).

De esta manera podemos observar que la ley anteriormente citada, respalda y trata de impulsar la actividad de orientación en la misma línea de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Otro ejemplo de este tipo lo podemos encontrar dentro de la LEA en el Título I, capítulo 1, artículo 7 sobre los derechos del alumnado puesto que presenta a la orientación educativa como uno de estos derechos.

En cuanto a los órganos de coordinación docente, en dicha ley aparecen los Departamentos de Orientación como uno de ellos, en concreto en el Título IV, capítulo III, sección 3ª podemos leer:

> Son órganos de coordinación docente y de orientación los departamentos de coordinación didáctica y los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria y los equipos de ciclo y los equipos de orientación en los centros que imparten educación infantil y primaria. La Administración educativa podrá determinar otros órganos de coordinación docente. (p.27).

En Andalucía, merecen destacarse dentro de la normativa educativa, dos órdenes que a pesar de estar actualmente derogadas supusieron un importante avance en el campo de la orientación. Dichas órdenes son las siguientes:

- La Orden de 27 de Julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria, en su artículo 2 establece la competencia de orientación y acción tutorial a todo el profesorado del centro y su coordinación al profesorado-tutor, así como la coordinación general en el centro al Departamento de Orientación. En el artículo 4 determina que la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) corresponde al Departamento de Orientación en colaboración con los tutores y tutoras y siguiendo las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica; y en su artículo 5, establece los tres elementos que debe recoger el POAT: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y la atención a la diversidad.

- La Orden de 27 de Julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. En dicha orden se recogen las funciones ya citadas en el antiguo Decreto 200/1997: asistir a aquellas sesiones de evaluación, realizar la evaluación psicopedagógica, colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas e impartir la materia de Psicología en Bachillerato.

Además de los matices o consideraciones que aporta esta orden, en su artículo 4 se estipula el horario lectivo del orientador u orientadora teniendo en cuenta que debe atender a cuatro ámbitos de intervención:

1. Atención directa, de forma individual, al alumnado y a sus familias.
2. Intervención directa en grupos de alumnos y alumnas.
3. Asesoramiento psicopedagógico a la Comunidad Educativa y apoyo a la acción tutorial.
4. Coordinación con el profesorado-tutor y con el Equipo Directivo.

Las dos órdenes anteriores quedaron derogadas por el Decreto 327/2010, de 13 de julio, mediante el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria a pesar de que a día de hoy todavía no se ha desarrollado normativamente. No obstante, en el capítulo VI de dicho decreto, sobre la organización pedagógica, en los artículos 85 y 86 se hace mención a la composición y funciones del Departamento de Orientación. De esta manera, el Departamento de Orientación estará compuesto por:

a) El profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa.
b) En su caso, los maestros y maestras especialistas en educación especial y en audición y lenguaje.
c) El profesorado responsable de los programas de atención a la diversidad, incluido el que imparta los Programas de Diversificación Curricular y de Cualificación Profesional Inicial, en la forma que se establezca en el Plan de Orientación y Acción Tutorial contemplado en el proyecto educativo.
d) En su caso, los educadores y educadoras sociales y otros profesionales no docentes con competencias en la materia con que cuente el centro.

Entre las funciones fijadas para el profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa se encuentran:

a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, según la normativa vigente.

b) Asistir a las sesiones de evaluación que se establezcan de acuerdo con el equipo directivo del instituto.

c) Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.

d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.

e) Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad.

f) Colaborar en el desarrollo del POAT, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles los recursos didácticos o educativos necesarios.

g) Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo.

h) Impartir docencia de aquellas materias para las que tenga competencia docente.

En la actualidad, considerando el desarrollo normativo de la orientación en Andalucía, podemos decir que la situación se tiñe de cierta incertidumbre puesto que la derogación de las normativas anteriormente mencionadas y la aprobación del Decreto 327/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria que a día de hoy aún no se ha desarrollado, los profesionales de la orientación están a la espera de nuevas órdenes en las que puedan apoyarse para desempeñar su trabajo. Por otro lado, la Ley de Mejora de Calidad de la Educación (LOMCE), se acaba de aprobar. Tenemos que decir que, aun con la posibilidad de modificaciones e incluso derogación a medio plazo, esta ley no aporta sustancialmente, aspectos novedosos e importantes a la orientación educativa.

CAPÍTULO II:

LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Introducción

En el presente capítulo nos acercamos al mundo tecnológico, primeramente, a través de las definiciones que realizan distintos autores y autoras sobre el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, en segundo lugar, fijamos nuestra atención en la importancia que tiene el uso de estas herramientas para el desarrollo de nuestra sociedad y, cómo no, para la mejora del ámbito educativo.

Esta situación de revolución tecnológica es permeable para el sistema educativo, por lo que a lo largo del capítulo mostramos el interés que manifiestan muchos profesionales por estudiar lo que actualmente está sucediendo. Como muestra de ello señalamos los principales motivos que impulsan la integración de las TIC en la educación, concretamente en la Enseñanza Secundaria, así como las circunstancias que rodean a este entorno cada vez más cambiante.

La educación y por ende la orientación son dos disciplinas que indiscutiblemente se encuentran inmersas en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. De esta manera, señalamos a través de estas páginas las principales implicaciones que tiene este hecho para la orientación educativa así como la influencia de las TIC sobre la misma a través de diversas cuestiones: ¿cuáles son los objetivos que persigue la orientación con la inclusión de las TIC?, ¿existe el "modelo tecnológico" en la orientación?, ¿cómo es el uso de las TIC dentro de las diferentes áreas de intervención? y por último, ¿en qué consiste la e-orientación?

Finalmente, en la última parte del capítulo descubrimos cuál es el papel del profesional de la orientación con respecto al uso de las TIC, y también hacemos referencia a la importancia de considerar las distintas posibilidades, limitaciones y riesgos que entraña la utilización de dichas tecnologías.

1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

1.1 Aproximación conceptual a las TIC

Del mismo modo que sucedía con el concepto de orientación educativa, al realizar la búsqueda para tratar de definir qué son las TIC nos hemos encontrado con multiplicidad de definiciones, por lo que no existe un consenso a la hora de conceptualizarlas. De todas las definiciones que hemos hallado, en este apartado destacamos aquellas que consideramos más significativas tanto por la inclusión de aspectos relacionados con la sociedad actual en la que vivimos como por su aplicabilidad al ámbito educativo.

Atendiendo al estudio realizado por Cobo (2009) sobre el concepto de las tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento, nos encontramos con que dicho autor señala que existen principalmente tres temáticas a las que se recurre con frecuencia para establecer una definición de TIC:

1. Herramientas: las definiciones que aluden a esta categoría se caracterizan por realizar una descripción de los distintos dispositivos informáticos que se pueden considerar como nuevas tecnologías.

2. Usos: en esta categoría se trata de delimitar cuáles son las funciones técnicas o de información que realizan las TIC.

3. Impactos: para las definiciones que se enmarcan dentro de esta categoría lo más característico es la referencia que se hace a los efectos, procesos o implicaciones sociales de las tecnologías.

En la realidad, la mayoría de las definiciones combinan las temáticas o categorías anteriores. En este sentido, descubrimos que para Cabero (2003) las TIC comprenden un conjunto de servicios, redes, software y dispositivos que tienen como fin la mejora de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que se integran en un sistema de información interconectado y complementario. Permiten realizar cosas completamente diferentes a las realizadas con las tecnologías tradicionales. Suscribimos la idea del autor cuando defiende que las TIC no se deben concebir exclusivamente como instrumentos transmisores de información, sino más bien como instrumentos de pensamiento y cultura, puesto que cuando interaccionamos

con ellos nuestras habilidades intelectuales se difunden y también nos permiten representar y expresar los conocimientos.

Unos años más tarde Cabero, Osuna, Tena, Cejudo y Gravan (2007) aclaran que las diferentes de definiciones sobre las TIC son variadas y en muchas ocasiones pueden resultar contradictorias porque el simple hecho de incluir en su concepto el término "nuevas" para referirse a las tecnologías más recientes, ya implica caducidad. Sin embargo, suele haber un cierto acuerdo en considerarlas como aquellos instrumentos técnicos que giran en torno a la información y a la comunicación, y a los nuevos descubrimientos que sobre las mismas se van originando. Para estos autores y autoras las TIC son:

> Nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedias, internet, la realidad virtual, o la televisión por satélite. Una característica común que las definen es que estas nuevas tecnologías giran de manera interactiva en torno a las telecomunicaciones, la informática y los audiovisuales y su combinación como son los multimedias (sección de Definición de nuevas tecnologías, párr. 4).

Por su parte, Syrjänen y Pathan (2008) consideran a las TIC como dispositivos tecnológicos que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información a los que integran otros medios (informáticos, de telecomunicaciones y redes sociales), que propician la comunicación y colaboración tanto interpersonal como multidireccional. Todos estos recursos tienen un papel significativo en el acceso, producción, transmisión y gestión del conocimiento.

Según Marqués (2008a), para comprender qué son las TIC antes se debe acceder al significado de las palabras "tecnología", "información" y "comunicación". Marqués afirma que:

> Cuando unimos estas tres palabras hacemos referencia al conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, internet, la telefonía, los "mass media", las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan

> información, herramientas para su proceso y canales de comunicación (sección de Terminología, párr. 4).

En cuanto a los usos de las TIC, Marqués considera que las tecnologías realizan una serie de funciones que nos facilitan el trabajo diario. Las aportaciones de las TIC se concretan en las siguientes:

- Fácil acceso a una gran cantidad de información.
- Instrumentos que procesan de manera rápida y fiable.
- Canales de comunicación inmediatos.
- Capacidad de almacenamiento.
- Automatización de trabajos.
- Interactividad.
- Digitalización de toda la información.

Si consideramos las posibilidades que trae consigo el uso de las tecnologías no podemos obviar la repercusión de las mismas sobre los distintos escenarios: las relaciones sociales, las estructuras organizacionales, los métodos de enseñanza y aprendizaje, las formas de expresión cultural, las políticas económicas, etc. En este sentido Cobo (2009), realiza su propia definición de TIC al considerarlas como:

> Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

De esta manera, podemos entender a las TIC como medios que, en nuestra sociedad, pueden y deben aprovecharse para favorecer el desarrollo positivo de los ámbitos: educativo, económico, político y social.

1.2 El papel de las TIC en la Sociedad de la Información y el Conocimiento

Es indudable que el hecho de vivir en la Sociedad de la Información y el Conocimiento produce continuamente cambios en nuestro mundo. Esta transformación está impulsada principalmente por los nuevos medios disponibles para crear y divulgar información mediante tecnologías digitales. Los flujos de información, las comunicaciones y los mecanismos de coordinación se están digitalizando en muchos sectores de la sociedad, proceso que se traduce en la aparición progresiva de nuevas formas de organización social y productiva. Esta "actividad digital", que se está convirtiendo poco a poco en un fenómeno global, tiene su origen fundamentalmente en las sociedades industrializadas más maduras (Katz y Hilbert, 2003).

En realidad, podemos pensar que las sociedades del conocimiento ya existían desde hace muchos años, pero lo que verdaderamente no tiene precedentes es la rapidez y magnitud con la que se generan, difunden y expanden estos conocimientos (Casas y Dettmer, 2004).

Nos podemos encontrar con distintos autores que enumeran las características significativas de esta sociedad de la información y del conocimiento (Cabero, 2003; Coll y Monereo, 2008; Majó y Marqués, 2002):

- Globalización de las actividades económicas y de los medios de comunicación.
- Incremento del consumo y producción masiva de los bienes de consumo.
- Flexibilización del trabajo e inestabilidad laboral.
- Aparición de nuevas modalidades de trabajo, como el teletrabajo, dando lugar a la aparición de nuevos sectores laborales.
- Empleo de las TIC, relacionando los campos de la informática y la telemática, y como consecuencia, potenciación de la creación de infraestructura tecnológica.

Area (2009), al preguntarse por el papel que tienen las TIC en la Sociedad de la Información y el Conocimiento llega a la conclusión de que la respuesta a esta cuestión se centra más en un problema político que técnico, y que podemos encontrarnos con una gran variedad de respuestas. En su opinión podemos identificar cuatro grandes discursos o modos de entender la sociedad de la información y del papel de las tecnologías:

1) Discurso mercantilista: la sociedad de la información es un enorme mercado con un tremendo potencial para el crecimiento económico apoyado en el uso de las tecnologías digitales.

2) Discurso crítico-político: las tecnologías digitales deben estar al servicio del desarrollo social y humano, y no controlado por los intereses de las grandes corporaciones industriales del mundo capitalista.

3) Discurso tecnocentrista: se mitifica a la tecnología digital como la panacea de una sociedad más eficaz y llena de bienestar para sus ciudadanos.

4) Discurso apocalíptico: las tecnologías de la información y comunicación representan el fin de los ideales y valores de la modernidad y del modelo humanista de la cultura.

Por otro lado, para Azinián (2009) las TIC proporcionan herramientas, materiales y entornos en los cuales se producen las interacciones entre las personas. Según la autora, un entorno de aprendizaje ideal es aquel que te permite aprender haciendo, recibir retroalimentación, comprender a través de la modelización y simulación, y construir conocimiento. Con el uso de las TIC la información se plasma de manera formal en distintos dispositivos o herramientas que te permiten compartirla con otras personas e intercambiar diferentes puntos de vista. Es éste el auténtico potencial de las TIC, puesto que a través de ellas te comunicas con otras personas y compartes experiencias. La autora llega a afirmar que las TIC tienen características que ofrecen amplias posibilidades desde el punto de vista educativo:

- Múltiples formas de representación en un mismo medio y capacidad de transformación de una forma a otra (textual, gráfica, icónica, auditiva…).

- Interactividad e inmediatez, que se producen gracias a la posibilidad de realizar modificaciones y al intercambio de respuestas con fluidez.

- Capacidad de almacenamiento y de recuperación de la información, que posibilita el manejo de gran cantidad de datos permitiéndote la consulta y revisión de los mismos.

- Versatilidad, puesto que una misma herramienta o recurso puede usarse de distintas formas.

Partiendo de la idea de que el papel que tienen las TIC en la sociedad actual se centra más en la concepción de éstas como medios o instrumentos, parece que el traslado de la tecnología digital a las aulas implica que el aprendizaje se produce en un entorno donde la complejidad, la multiplicidad de personas destinatarias y la capacidad de integración, ofrece un espacio en el que la información se vincula con la descentralización del conocimiento, la flexibilidad cognitiva y la tolerancia a la ambigüedad (González, 2008).

1.3 La integración de las TIC en el currículo de la Enseñanza Secundaria

Con la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) el Gobierno de España pretende dar respuesta a las carencias que presenta el sistema educativo, por lo que, entre sus propósitos principales, se plantea el de alcanzar los objetivos educativos programados por la Unión Europea para los próximos años, con el fin de llegar a ser en la próxima década una economía competitiva basada en el conocimiento. Para ello ha de conseguirse que la educación prepare a los jóvenes para vivir en una sociedad que está en constante evolución científica y tecnológica.

Considerando el marco de referencia europeo sobre las competencias claves de la enseñanza, la LOE a través del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria establece ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento en interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Además de incluir como una de las ocho competencias básicas la de "tratamiento de la información y competencia digital", el Real Decreto 1631/2006, en su artículo 3, explica los objetivos fijados para la Educación Secundaria Obligatoria y en su letra e aparece el objetivo:

- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

De lo anterior se desprende que el alumnado al final de su etapa educativa debe haber alcanzado una serie de habilidades y estrategias que le permitan de manera eficaz buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, utilizando para ello las TIC. De esta manera, la adquisición de la competencia "tratamiento de la información y competencia digital" implica la conversión de cada alumno o alumna en una persona autónoma, responsable y capaz de mantener una actitud crítica y reflexiva a la hora de valorar la información y de trabajar con las distintas herramientas tecnológicas.

Además de la justificación legal, nos encontramos con diversos trabajos que apuntan hacia otros elementos o factores que nos hacen comprender la importancia que tiene la incorporación de las tecnologías en el mundo educativo. De este modo, Marqués (2011) señala principalmente tres motivos para luchar por la integración de las TIC en el ámbito educativo:

1. La alfabetización digital del alumnado, puesto que cada estudiante debe adquirir competencias básicas en el uso de las tecnologías.

2. La productividad, que se obtiene a la hora de buscar y difundir la información, a la hora de comunicarte con otras personas usando las TIC, etc.

3. La necesidad de innovar en las prácticas docentes, aprovechando las características de las TIC para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por su parte, Area (2002) destaca el papel de las TIC como medios y herramientas para la enseñanza, señalando una serie de motivos por los que la didáctica debe centrarse en el estudio de las mismas:

1. Son imprescindibles en el proceso educativo y permiten la interacción entre los distintos elementos del currículo.

2. Forman parte integrante de los procesos de comunicación, y suponen un vehículo expresivo para comunicar ideas, sentimientos u opiniones.

3. Permiten registrar los datos de forma permanente, lo que incide en un menor esfuerzo mental a la hora de memorizar la información.

Para Onrubia (2011) la inclusión de las TIC en el terreno educativo se podría definir como un fenómeno que se articula en torno a cuatro características:

1. La organización y el trabajo cooperativo entre el alumnado, a partir de una metodología de trabajo basada en el diálogo, la negociación y la corresponsabilidad.

2. El planteamiento de actividades realistas y relevantes para el alumnado, que permiten distintas formas de abordaje y resolución.

3. La enseñanza explícita de capacidades, habilidades cognitivas y estrategias para la regulación autónoma del aprendizaje.

4. La evaluación integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que considera los objetivos, los contenidos, los criterios e instrumentos para llevarla a cabo.

La exigencia de integrar las herramientas o recursos tecnológicos en el aula no se hace de manera más patente hasta el año 2006, con la introducción de la LOE, sin embargo la necesidad de hacerlo venía de mucho antes debido a las características de una sociedad en constante cambio y revolución tecnológica. En este sentido, nos encontramos con la opinión de Jonassen, Peck y Wilson (1999) quienes afirman que las TIC deben usarse para fomentar el aprendizaje significativo puesto que cuando los estudiantes usan las TIC, de manera activa e intencional, para procesar la información están realizando tareas reales que les permiten construir conocimientos socialmente

compartidos. Según los autores las TIC pueden proporcionar apoyo para los siguientes tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje activo: los estudiantes exploran y manipulan los componentes y los parámetros de entornos basados en TIC, y observan los resultados de sus interacciones.
- Aprendizaje constructivo: el alumnado articula lo que conoce y ha aprendido y, reflexiona sobre su significado e importancia en un contexto social e intelectual amplio.
- Aprendizaje cooperativo: colaboran con otros y negocian en grupo el significado de lo que han aprendido.
- Aprendizaje intencional: los estudiantes determinan sus propias metas y regulan y gestionan sus actividades.
- Aprendizaje auténtico: examinan y tratan de resolver problemas complejos del mundo real (p. 218).

Un ejemplo de integración tecnológica lo encontramos en el año 2009, fecha en la que el Gobierno de España inicia el proyecto "Escuela 2.0" para el periodo 2009-2013 en los centros educativos de Enseñanza Primaria y Secundaria. Dicho proyecto consiste en la integración de las TIC a través del uso personalizado de un ordenador portátil por parte de cada alumno o alumna. Sin embargo con este proyecto no sólo se trata de dotar al alumnado de un ordenador personal, sino de poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI, aulas dotadas de infraestructura tecnológica y de conectividad. Las líneas fundamentales de actuación del proyecto "Escuela 2.0" se centran en:

- Aulas digitales. Dotar de recursos TIC a los estudiantes y a los centros: ordenadores portátiles para el alumnado y el profesorado además de aulas digitales con dotación eficaz estandarizada (una pizarra digital interactiva en cada aula).

- Conectividad en el aula y fuera del aula. Garantizar la conectividad a internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos, y facilitar el acceso a internet en los domicilios del alumnado en horarios especiales.

- Formación del profesorado. Asegurar la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.

- Recursos digitales. Generar y facilitar el acceso a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares para el profesorado, el alumnado y las familias.

- Implicación del alumnado y de las familias en la custodia y uso de estos recursos.

Para Pérez (2010), a través del proyecto "Escuela 2.0" podemos comprender cuáles son los principales cambios que se pretenden conseguir con la inclusión de las TIC en el sistema educativo:

- Modificación del papel del profesorado: tiene que dejar la instrucción para pasar al asesoramiento, tratando de orientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediando entre el alumnado y la realidad utilizando las tecnologías que la sociedad pone a su alcance.

- Transformación del rol del alumnado: debe dejar de ser fundamentalmente una persona que acumula o reproduce conocimientos y llegar a convertirse en un usuario o usuaria inteligente que critica la información, para lo que precisa aprender a buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento.

- Cambios en la organización escolar: orientados principalmente a la opción de generar entornos virtuales de aprendizaje basados en las herramientas tecnológicas y a facilitar métodos de aprendizaje individual, cooperativo y colaborativo. En definitiva, se trata de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje las herramientas de la Web 2.0, cuidando la calidad y la formación de todos los agentes implicados en el cambio.

Para nosotros es importante hacer referencia al anterior proyecto porque pensamos que "Escuela 2.0" es un ejemplo del proceso de transformación que está teniendo lugar en nuestras aulas. La realidad de la escuela ha ido cambiando con el paso

de los años, y seguramente seguirá evolucionando en la medida en que las TIC se vayan integrando e incorporando al sistema educativo.

2. La orientación en la Sociedad del Conocimiento y de la Información

La sociedad actual en la que nos encontramos se caracteriza por un uso generalizado de las TIC en el plano político, económico, social y educativo. La innovación tecnológica afecta a todas estas áreas y se puede decir que ha cambiado por completo nuestra forma de acceder a la información y de generar el conocimiento. El acceso a la información se ha convertido en un proceso fácil y rápido, y el desarrollo de novedosas aplicaciones tecnológicas sigue permitiendo una mayor producción y difusión del conocimiento. Sin embargo, ¿cómo podemos interpretar o entender el papel de las TIC en la Sociedad de la Información? En este sentido, Area (2009) nos explica distintos modos de entenderlo (discurso mercantilista, crítico-político, tecnocentrista y apocalíptico), por lo que podemos concluir que independientemente de la adopción de una postura u otra, de lo que ya casi nadie duda es de la auténtica revolución tecnológica que en estos momentos estamos viviendo. Uno de los retos a los que los responsables del sistema de orientación tienen que hacer frente actualmente y cada vez más en el futuro, es el referente al empleo de las TIC y no sólo en la gestión y registro de la información sino también para proveer de servicios a las personas destinatarias (Ceinos, 2008).

Al hablar sobre el poder de los nuevos recursos y aplicaciones tecnológicas, internet adquiere gran protagonismo (Barrero, 2010):

> Con la generalización de internet han aparecido nuevas formas de discurso generadas por comunidades creativas mediante el tratamiento colectivo de la información, el sonido y las imágenes. El acelerado desarrollo de estos nuevos alfabetismos y su implantación pedagógica constituyen un reto para los profesionales de la orientación. (p. 525).

Para Torres (2005) la sociedad cambia a un ritmo vertiginoso y lo hace apoyada en la aparición de nuevas tecnologías que no sólo influyen en la rapidez con la que accedemos a la información sino también en la forma de comunicarnos, de aprender, de producir, de trabajar, etc. De esta manera, es de suponer que tanto el docente como el

profesional de la orientación "tiene a su disposición distintos medios, instrumentos, herramientas de naturaleza distinta. Un paso más allá de las TIC, supone el uso de diversas técnicas para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)" (Domínguez, Álvarez y López, 2011).

En muchas ocasiones, la utilización de las TIC mejora el proceso de comunicación y favorece la interacción entre las personas, pero no siempre sucede así. Pantoja (2009) señala que la comunicación digital de nuestros días está dando lugar a cierto aislamiento social. La manera en la que nos relacionamos con nuestro entorno y la forma en la que accedemos y producimos la información genera un gran impacto sobre el sistema educativo. Dicho impacto no tiene siempre las mismas consecuencias para todos los casos, por lo que:

> En definitiva, se puede afirmar que las TIC están favoreciendo cambios sociales con diferentes tipos de matices y connotaciones, todos ellos relacionados con la vida privada y social de las personas de forma individual y colectiva, que precisan de iniciativas que permitan una transición desde lo analógico a lo digital en la que los ciudadanos mantengan el dominio de las nuevas situaciones planteadas. Todo esto habrá de llevarse a cabo fundamentalmente desde el sistema educativo. (Pantoja, 2009, p. 4).

Todas las ideas anteriores nos pueden llevar a reflexionar sobre el papel que tiene el docente y el profesional de la orientación en el aprovechamiento óptimo de las TIC, y en su posterior adaptación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, suscribimos lo expuesto por Soriano y López (2003) cuando afirman que nuestra sociedad nos plantea una serie de retos y desafíos que exigen profundos cambios y que "la escuela, con todas las particularidades que la caracterizan, ha de formar a las personas, a los ciudadanos, ha de enseñar bien el oficio de ciudadano" (p. 71).

Es innegable que para poder formar adecuadamente al alumnado, antes los profesionales deben tener cubiertas todas sus necesidades de formación y saber que el uso adecuado de las nuevas tecnologías precisa, sin duda, un esfuerzo y motivación permanentes. De este modo, Pantoja y Huertas (2010) nos comentan que "las TIC no han hecho más que llegar a las aulas, pero ya señalan el camino de una profunda transformación del modelo educativo que implicará tanto a alumnos como a profesores" (p. 226).

Por su parte Area (2009) manifiesta que a pesar de la revolución digital de nuestros días, la escuela tal y como la conocemos responde a las necesidades que precisaba la sociedad de la revolución industrial en el siglo XIX. Una gran parte del profesorado sigue formándose en aspectos más propios de aquella época que de los tiempos actuales.

Como afirma Marqués (2008b) en su ponencia presentada en la VI Jornada de Orientadores Escolares "la globalizada de la Sociedad de la Información y sus omnipresentes y poderosas herramientas TIC (cada vez más imprescindibles), está induciendo una profunda revolución en todos los ámbitos sociales que afecta también al mundo educativo" (sección de Sociedad de la Información y las TIC, párr. 5). El profesor Marqués entiende que a través de los "mass media" y muy especialmente a través de internet se configuran nuevos entornos de aprendizaje que dan respuesta a las necesidades formativas de los distintos profesionales.

Las TIC producen conocimiento y simultáneamente riqueza económica, como consecuencia su expansión originará una sociedad que debe fomentarse desde la Educación Infantil hasta la formación permanente a lo largo de todo el ciclo vital. Desde esta perspectiva, el potencial competitivo de la Sociedad del Conocimiento radica en esta promoción educativa integrada con la tecnológica (Sobrado, Ceinos y García, 2009).

En esta línea, nos parece adecuado subrayar la idea de que la orientación educativa debe evolucionar y producir nuevas estrategias acordes a las nuevas tendencias sociales. No podemos olvidar que:

> Vivimos en una sociedad globalizada e intensamente comunicada, donde la interacción, comunicación y participación han salido reforzadas y el mundo educativo debe afrontar una nueva etapa aún asumiendo riesgos y estableciendo estrategias novedosas: formas de enseñanza multimedia, aprendizaje colaborativo y tutoría mediada por herramientas tecnológicas que darán como resultado una motivación crecida y muy necesitada en nuestros alumnos más y mejor alfabetizados que sus profesores y orientadores en estos tiempos de innovación trepidante. Necesitamos una nueva narrativa para la educación o recrear las de siempre. Es ahí, en esa visión de la educación como medio de

> cooperación social y como medio para alcanzar el progreso y bienestar social, donde nos situamos (…). (García, 2005, p. 466).

3. Las TIC en la orientación educativa

Las TIC pueden aportar dinamismo al proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que nos ofrecen pistas para aumentar la motivación y el protagonismo del alumnado en dicho proceso, al mismo tiempo que abren nuevos horizontes y perspectivas al desarrollo del conocimiento científico, sin poner límites ni fronteras (Ramiro-Bargueño y Cano, 2003).

Sobrado (2006) considera que las TIC pueden desempeñar una función relevante en el ámbito orientador, pero éstas no deben ni pueden sustituir la comunicación abierta entre el profesional que orienta y su cliente, sino más bien convertirse en un recurso de apoyo para usarse en determinados momentos, especialmente cuando se trata de superar las distancias físicas y estar disponible para un gran número de posibles usuarios o usuarias. Las TIC no deben usarse para reemplazar la figura del profesional sino como instrumentos de apoyo para el proceso de asesoramiento y ayuda. Para este autor, las TIC están generando su propio escenario en el ámbito de la orientación desde tres perspectivas diferentes:

1) La observación y el análisis de los movimientos dentro del propio sistema (flujos) y el seguimiento individualizado de las personas destinatarias.

2) El análisis de la documentación existente con su retroinformación correspondiente.

3) La ayuda individualizada a cada sujeto en el conocimiento propio (autoconcepto) y aprecio de sí mismo (autoestima).

Para Hernando (2007) el nuevo paradigma educativo supone una nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje e implica la incorporación paulatina de las TIC a las acciones docentes y orientadoras. Es esencial saber cómo usar las TIC puesto que el problema hoy en día no está en conseguir la información, sino en hacerlo de un modo que resulte útil y significativo. Además, este autor considera que los profesionales de la orientación no deben empeñarse en seguir utilizando únicamente

tareas de lápiz y papel mientras que los estudiantes cada vez hacen un mayor uso de las tecnologías y adquieren más habilidades. Para Hernando:

> La intervención en orientación a través de medios tecnológicos se encuentra todavía, a nuestro juicio, en una fase de desarrollo inicial pero creemos que presenta buenas expectativas de crecimiento a corto y medio plazo. En los últimos años se han producido muchos cambios en la utilización de las TIC aplicadas al campo de la orientación; en poco tiempo se ha pasado de utilizarlas únicamente como correctores de tests y cuestionarios al desarrollo de nuevas herramientas enriquecidas tecnológicamente que permiten que los procesos de orientación se desarrollen de forma interactiva y liberan a éstos de las limitaciones espacio temporales de los modelos clásicos de orientación educativa. (p. 2).

El interés por la aplicación de las TIC a los procesos de orientación es un hecho que crece día a día, prueba de ello son las distintas conferencias europeas que se han celebrado con el objetivo de abordar el tema. Así, nos encontramos con distintos encuentros profesionales cuyos resultados indican una transición temporal en su uso acorde a las características sociales emergentes. En las primeras conferencias, los profesionales se centraban en estudiar el impacto de las nuevas tecnologías en la orientación, los sistemas de orientación asistidos por ordenador y las posibilidades de internet. En 2001 en la ciudad de Gotemburg se puso el énfasis en la era digital y, en el 2009, en Riga se trató la Web 2.0 y el potencial de la misma para la creación de las redes sociales. Por tanto, el centro de atención se ha ido desplazando en cada conferencia lo que nos indica que a pesar del gran reto al que se enfrenta el mundo de la orientación su interés por adaptarse a las nuevas tendencias siempre ha estado presente (Sobrado, Ceinos, Fernández y García, 2010).

Las TIC irán adquiriendo progresivamente un mayor protagonismo en el asesoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implicará conocer todas las posibilidades de las herramientas aplicadas a la orientación. Además, los profesionales de la orientación necesitan saber cómo los cambios tecnológicos afectan a los estudiantes con los que trabajan tanto en su vida académica como en el ámbito de lo personal y relacional. En este sentido, internet representa una importante fuente de recursos para la autoformación y para la práctica profesional, además de una

privilegiada vía de comunicación, colaboración e intercambio entre profesionales. La red también ha traído consigo nuevas formas de enseñar, de aprender y de orientarse. Para los profesionales que trabajan en el campo de la orientación es imprescindible desenvolverse en este medio tecnológico y conocer las posibilidades que el mismo brinda al asesoramiento psicopedagógico, a la investigación educativa y a la atención a la diversidad (Barriocanal, 2007).

En este marco contextual, en el cual la orientación educativa se acerca paulatinamente a las tecnologías, la orientación tiene una labor fundamental en el asesoramiento de sus destinatarios y destinatarias. De este modo, las TIC se sitúan en un doble sentido con respecto a la relación entre la persona que orienta y su cliente (Pantoja, 2002):

- La ayuda que ofrecen al profesional de la orientación en el desarrollo de su actividad profesional.

- Las influencias que, principalmente, sobre los jóvenes están ejerciendo en el cambio de hábitos, tiempo y tipos de ocio, relaciones humanas, etc.

Parece evidente que los profesionales de la orientación no pueden despojarse de la revolución tecnológica, lo que exige la existencia de profesionales formados adecuadamente para que puedan hacer un uso efectivo de los medios y recursos tecnológicos. Asimismo, se hace raro pensar en profesionales que, al menos instrumentalmente, no hagan un buen uso de las tecnologías. De esta manera, "son muchos los profesionales que, incluso, dedican sus esfuerzos en la elaboración y construcción de diversos materiales informáticos para diferentes usuarios: alumnos, familias y docentes" (Domínguez y otros, 2011, p. 36).

En esta línea García, Ruíz, Martín, Ferrando y Martínez (2012) han diseñado e implementado un programa denominado "GESDOR", que facilita la tarea de los Departamentos de Orientación en los centros de Secundaria. Este trabajo parte de la idea de que dichos departamentos carecen de un sistema de procesamiento de la información generalizado que permita el tratamiento de los datos académicos, personales y psicopedagógicos del alumnado.

En la actualidad, son escasos los estudios que evalúan el tipo de actividades que realizan los profesionales de la orientación de manera más frecuente apoyándose en las

TIC. Parece ser que la mayoría las utiliza para escribir cartas e informes, llamar a los familiares del alumnado, y para la actualización de los registros. Otras actividades como la evaluación y el asesoramiento se suelen realizar a través de procedimientos más tradicionales (el formato papel y el método cara a cara). Aunque para la consulta de la información algunos profesionales prefieren buscar entre sus materiales que están en formato de papel, un número importante de ellos se refieren a internet como su recurso de búsqueda preferido para encontrar la información que necesitan (Viluan, 2011).

3.1 Principales objetivos

Las continuas transformaciones sociales y educativas que se producen por los avances tecnológicos influyen directamente sobre nuestra percepción de la realidad. Es decir, somos conscientes de la revolución tecnológica que nos rodea pero a lo mejor no reflexionamos lo suficiente sobre los motivos que nos llevan a querer participar en ella.

Al comienzo de este trabajo, nos planteábamos una serie de cuestiones: ¿Cuáles son los objetivos que nos llevan a querer aplicar las TIC a la orientación? y ¿por qué incluir las TIC en los procesos de orientación educativa? Es de suponer que si trasladamos estas cuestiones al ámbito educativo las respuestas deben ser similares a las planteadas desde la orientación.

Como afirma Hervás (2006) "la explosión tecnológica afecta a los cuatro tipos de aprendizaje (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) porque altera los procesos humanos del conocer, del hacer, del relacionarse y del ser" (p. 379). A partir de esta afirmación nos podemos hacer una idea de la trascendencia que tiene el uso de los nuevos recursos tecnológicos para la educación y la orientación.

Uno de los ejemplos que muestra las repercusiones de la revolución tecnológica en el sistema educativo es el, ya mencionado anteriormente, proyecto "Escuela 2.0".

Por otro lado, nos parece relevante destacar la aportación que realiza Salinas (citado en Hervás, 2006) sobre los objetivos de la educación en el contexto de revolución tecnológica, y que en nuestra opinión, se puede trasladar al ámbito de la orientación:

- Preparar para un trabajo cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesidades mediante las destrezas básicas adecuadas.

- Entender la realidad que a una persona le toca vivir, y entenderse a sí misma, para cambiar el aprendizaje de cómo vivir en una sociedad tecnificada.

- Comprender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad, que requiere un punto de vista más global: educación para la responsabilidad ambiental, y para el desarrollo armonioso de las relaciones intra e inter sociedades.

- Desarrollar el análisis crítico de tal manera que seamos capaces de entender el concepto y de desarrollarnos por nuestros propios medios.

- Educar para un uso constructivo del tiempo de ocio y al mismo tiempo, que la educación se vaya convirtiendo en una realidad placentera.

Tal y como se recogía en el Libro Blanco para la Reforma Educativa (1989, capítulo XV), la orientación es un derecho del alumnado y que por tanto, se debe garantizar. En este texto se concretaba el objetivo de la misma de la siguiente manera: "La orientación educativa apunta al objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa" (p. 225). De este forma, las TIC pueden convertirse en buenas herramientas, que conectadas con la realidad, sirven para ayudar al alumnado a crecer personal y profesionalmente.

Hemos podido comprobar que una de las cuestiones que se pretenden abordar en la actualidad se refiere a la formación y preparación de los profesionales de la orientación, por lo que creemos que tan importante es el deseo que tiene un profesional de evolucionar e innovar tecnológicamente como la valoración que el mismo realiza sobre la integración de las TIC en la orientación.

En resumen, podemos decir que los principales objetivos de la orientación del siglo XXI son: la adaptación a los cambios sociales y educativos derivados de la revolución tecnológica; el aprovechamiento de los nuevos recursos; la mejora del proceso de orientación (disminución de tiempo, participación del alumnado, etc.); una mayor difusión del proceso de orientación y el descubrimiento de nuevas estrategias que

permitan al alumnado seleccionar y analizar de forma crítica la información con la que se encuentra, de cara a la futura toma de decisiones. Ineludiblemente, estos objetivos determinarán la naturaleza de las funciones y las actividades a desarrollar por el profesional de la orientación en la sociedad actual.

3.2 El modelo tecnológico

El interés por las nuevas tecnologías aplicadas a la orientación tiene sus inicios en los años 70 en EEUU, donde se comenzaron a utilizar los ordenadores para la implementación de los programas relacionados con el desarrollo de la carrera y la toma de decisiones. Ejemplos de estos programas serían el DISCOVER, SIGI o CHOICES. Con el uso de los mismos surgieron nuevos recursos tecnológicos y se dio comienzo a un periodo de reflexión sobre la inclusión de las TIC en la orientación que permanece vigente hasta nuestros días.

En España, aparecieron programas fundamentalmente dirigidos al campo de la orientación profesional o vocacional para el alumnado de Educación Secundaria. Fue precisamente a partir del año 2001 cuando se originó una mayor producción de estos programas, impulsada quizás por la celebración de la quinta "Conferencia Europea sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación en Orientación" en la que se trataron varias temáticas que situarían a las nuevas tecnologías como uno de los ejes prioritarios para trabajar desde la orientación. Algunos de los programas que fueron creados por aquella época y que todavía hoy se siguen utilizando son el CESOF, el SAAVI y el ORIENTA.

El trabajo de Rodríguez Espinar y otros (1993) es uno de los pioneros a la hora de advertirnos sobre las posibilidades de las TIC en el ámbito de la orientación profesional. En concreto, en él se señala que el modelo tecnológico de orientación no debe eliminar la figura ni las funciones del profesional de la orientación, sino que éste tiene que permanecer presente durante todo el proceso desempeñando la función de consulta, aclarando dudas, resolviendo problemas, comentando algunas de las informaciones que se proporcionan y ayudando al sujeto en su labor de síntesis y de reflexión. En definitiva, de lo que se trata es de aprovechar las nuevas tecnologías para liberar al profesional de la orientación de las tareas informativas y dejarle más libre para que pueda desempeñar sus funciones de consulta y asesoría. Además de lo anterior, en

este trabajo se afirma que si este modelo se desarrolla plenamente puede contribuir al desarrollo de las funciones de la intervención orientadora.

Bisquerra (1996) se refiere al modelo tecnológico como la orientación que se realiza a través de los medios de comunicación, que permiten acceder a un mayor número de personas. El autor también señala algunas de las características que diferencian al modelo tecnológico de los otros modelos de orientación al explicar que:

> El modelo tecnológico consiste en la utilización de los mass media (prensa, radio, televisión, vídeos, programas informáticos, etc.). Fijémonos en que el modelo clínico atiende a los clientes uno a uno; el modelo de servicios puede atender a grupos, igual que el modelo de programas; con el modelo de consulta un mismo orientador puede atender de forma indirecta a conjunto de grupos, cada uno de los cuales es atendido por el mediador. Con el modelo tecnológico se puede atender simultáneamente a cantidades ingentes de personas. (p. 156).

Cobos (2010) justifica el modelo tecnológico de orientación al decir que "las nuevas tecnologías aplicadas a la orientación educativa posibilitan otros modos de trabajo que generan diferentes modelos de intervención en la práctica de los profesionales" (p. 69).

Uno de los autores que más se ha referido al modelo tecnológico es Pantoja (2004), quien consigue esbozar las principales características de este modelo y resalta la necesidad de que se afiance entre los profesionales de la orientación el uso sistemático de las TIC, integrándose éstas en un modelo de trabajo concreto, ya que de esta manera la orientación podrá hacer frente a las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales de nuestros días. El autor indica que el modelo tecnológico se basa en la integración de las TIC dentro de un programa compresivo de intervención, casi siempre dirigido hacia la prevención y el desarrollo.

En cuanto a las funciones del modelo tecnológico, Pantoja (2004) las explica a partir de la alternancia de las dimensiones: directa-indirecta e individual-grupal y aclara que dependiendo de la situación el modelo tecnológico puede adoptar características de otros modelos de orientación. Para Pantoja "el referente de la intervención y el que dicte los pasos y naturaleza de la misma será el modelo que se toma como base de la acción, integrándose en el mismo el modelo tecnológico" (2002, p.195). En definitiva, el autor

nos hace entender que dicho modelo no nace para sustituir al resto de los modelos de orientación sino que los complementa, de manera que sólo funciona si se integra en uno o más modelos.

Si profundizamos más, podemos descubrir que el modelo tecnológico se desarrolla en distintas fases (Pantoja, 2004):

1) Inicio de la acción orientadora inducido por el propio profesional de la orientación, por algunos de los agentes educativos o por mandato institucional.

2) Estudio de la naturaleza de las acciones a emprender. Ello implica tomar decisiones con respecto al tipo de intervención.

3) Elección del modelo o modelos de orientación adecuados para cada caso.

4) Análisis de los recursos tecnológicos de los que se dispone con el objetivo de definir: la revisión de las posibles evaluaciones previas de los mismos, los roles y funciones de las personas implicadas, el momento de utilización, el lugar o lugares de aplicación, la adaptación a distintos grupos (familiares, alumnado y profesorado principalmente), etc.

5) Elección de los recursos a utilizar. Teniendo en cuenta otros recursos no tecnológicos.

6) Diseño del programa comprensivo. El diseño nunca ha de ser inamovible, sino todo lo contrario, deber ser flexible y adaptarse tanto a las posibilidades de las TIC como a las posibles novedades que puedan suceder durante la puesta en marcha del programa.

7) Implementación. En esta fase es primordial realizar una previsión sobre cómo se llevará a cabo la intervención, por quién o quiénes, cuándo se desarrollará y dónde. Hay que asignar a cada una de estas variables un agente de intervención concreto.

8) Evaluación y propuestas de depuración. La evaluación se tiene que efectuar de forma que englobe a todos los participantes. La calidad de la intervención dependerá de que este proceso sea riguroso y técnico a la vez.

El modelo tecnológico, al igual que los demás, requiere un estudio cuidadoso de todas las variables que puedan interferir durante el proceso de orientación. No obstante, no sólo debemos ver ventajas en su utilización sino que un uso adecuado del mismo implica conocer también sus limitaciones. En la Tabla 11 aparecen las principales ventajas e inconvenientes que, según Pantoja (2004), presenta el modelo tecnológico:

Tabla 11. *Ventajas y limitaciones del modelo tecnológico*

Ventajas	Inconvenientes
El profesional ejerce la función de consulta.	A los profesionales de la orientación les falta una formación específica en TIC.
Mejora la motivación y la comprensión.	Las nuevas tecnologías específicas para la orientación están poco desarrolladas.
Amplía el horizonte de la orientación.	Por el mero hecho de utilizar recursos tecnológicos no tienen por qué mejorar los resultados.
Se adapta a los intereses y ritmo personales.	La intervención puede convertirse en una acción puntual si no se inscribe dentro de un programa comprensivo.
Permite una intervención individual y/o grupal.	La función de asesoramiento interactivo todavía es más un proyecto que una realidad.
El estudiante puede aprender de sus propios errores.	La excesiva estandarización de algunas aplicaciones puede impedir su contextualización.
Sus planteamientos teóricos implícitos permiten englobar al resto de los modelos.	El modelo didáctico subyacente en el diseño del recurso tecnológico condiciona el desarrollo del mismo dentro del Modelo Tecnológico.
Existe una vinculación entre orientación y proceso educativo.	
Tiene un carácter público y social.	
Se ubica dentro y fuera del centro.	
Predomina en él la función informativa.	
Favorece la auto-orientación personal.	

Nota: Adaptado de Pantoja (2004).

De otra parte, nos encontramos con autores y autoras que no reconocen a las TIC como parte de un modelo tecnológico sino que las consideran como un recurso psicopedagógico más, integrado en otros modelos de orientación. Estos profesionales consideran al modelo tecnológico como un recurso para la orientación que se puede aplicar en cualquier modelo (clínico, programas y consulta) y en cualquiera de las áreas: orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo personal (Bisquerra y Filella, 2003). Tal es el caso de Vélaz de Medrano (1998), quien asegura que las TIC pueden entenderse como un "mediador material" de los aprendizajes y del

desarrollo personal, académico y profesional de las personas a las que va destinada la orientación. Esta idea también la comparte Solé (1998), que asegura que las TIC son un recurso a utilizar desde cualquiera de los modelos tradicionales de la orientación.

Para estos autores y autoras el modelo tecnológico no es un modelo en sí mismo, sino un recurso que complementa a los modelos clásicos de la orientación y enfatiza la figura del profesorado que orienta como consultor. Desde este punto de vista las nuevas tecnologías contribuyen a resolver mejor las dudas, y proporcionan un acceso más fácil y rápido a la información, elementos fundamentales para favorecer la reflexión previa a la toma de decisiones (García, 2005).

En síntesis, podemos decir que no todos los autores y autoras consideran que los nuevos recursos tecnológicos conforman por sí mismos un enfoque o modelo dentro del ámbito de la orientación, puesto que algunos se muestran reticentes con respecto a este asunto y prefieren apostar por la inclusión de las TIC en los modelos clásicos de la orientación. De todos modos, ambas posturas destacan el papel de las nuevas tecnologías como un elemento clave para llevar a cabo el proceso de orientación.

Cierto es que la realidad nos muestra que son escasos los estudios que evidencian el conocimiento y la utilización del modelo tecnológico por parte de los profesionales que se dedican a la labor de orientación. Uno de los más recientes nos indica que la gran mayoría de los profesionales de la orientación encuestados confiesan no utilizarlo nada o muy poco, algo que atribuyen a la falta de recursos y materiales informáticos, y al desconocimiento de dicho modelo. Las personas que declaran usarlo con frecuencia especifican que lo usan para la orientación vocacional y profesional (Pantoja, Villanueva y Blanco, 2011).

Como ejemplo de la situación que comentan los autores anteriores sobre la existencia de recursos específicos para la orientación, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado a través de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte pone a disposición de la comunidad educativa numerosos recursos ordenados por materias o asignaturas, y únicamente en un apartado denominado “complementarios” añade un sólo recurso tecnológico para el ámbito de la orientación educativa.

3.3 El uso de las TIC en las distintas áreas de la orientación

Según Barriocanal (2007) uno de los ámbitos en los que las TIC han penetrado con más fuerza es en el ámbito de la orientación profesional. Cada vez más organismos y entidades incorporan herramientas de comunicación telemáticas para atender las demandas de información y orientación de las personas. Así, los servicios públicos de empleo y otros organismos de intermediación laboral ofrecen información y atención a los ciudadanos y empresas a través de internet. También las empresas utilizan esta vía para el reclutamiento de sus trabajadores. El autor nos comenta que gracias a internet las personas pueden acceder a información más completa sobre el mundo laboral y el mercado de trabajo. Para este autor, buscar información con el objetivo de tomar decisiones sobre el futuro es un hecho que crece considerablemente entre los estudiantes y demandantes de empleo, que suelen acceder a los servicios de información y orientación y, en muchos casos, prefieren recurrir a esta vía en lugar de a la entrevista en un despacho. Sin embargo, no todos son ventajas y expone que:

> La información a la que pueden acceder es también demasiadas veces dispersa y confusa y puede estar condicionada por el interés comercial de quienes la ofrecen. Por eso no podemos olvidar que orientar es también enseñar a seleccionar y contrastar información, y que esta será una línea de actuación primordial para quienes se dedican a la orientación laboral. Si además tenemos en cuenta que para los profesionales es cada vez más difícil estar al día de los cambios que se producen en un mundo tan dinámico y cambiante como es el mercado de trabajo sin la ayuda de las TIC tenemos argumentos más que suficientes para empezar a tomar conciencia de la necesidad de incorporar cuanto antes estas herramientas a nuestra labor profesional. (p. 3).

Los profundos cambios acaecidos en la sociedad y en el mercado laboral han generado nuevas demandas de orientación. El alumnado necesita asesoramiento y apoyo en general, "no sólo durante su etapa escolar, sino también en los procesos de transición y adaptación (profesionales, formativos, personales y vitales) que se suceden a lo largo de toda la vida" (Sánchez, Álvarez, Manzano y Pérez, 2009, p. 285).

Hernando (2007) expone que las TIC son un complemento y una "nueva forma de hacer" (p.187) aplicable a todos los modelos de orientación. En su caso, describe las posibilidades que los distintos recursos tecnológicos tienen dentro de un programa de

orientación vocacional y profesional aplicado en un instituto de Enseñanza Secundaria. Tras la implementación del programa, para el cual se crearon varias herramientas, el autor señala dos resultados positivos: una mayor motivación del alumnado a la hora de participar en el proceso de orientación, y de otra parte, un aumento en el grado de satisfacción de quienes fueron los responsables de desarrollar la experiencia. A través de esta experiencia, Hernando nos muestra que el esfuerzo que realizan muchos profesionales de la orientación por diseñar sus propias herramientas y ponerlas en práctica no sólo resulta muy positivo sino que contribuye a que la labor de orientación se adapte a los cambios sociales y tecnológicos del presente.

Siguiendo la línea de los recursos tecnológicos relacionados con la orientación para el desarrollo de la carrera, nos encontramos con herramientas referidas a la orientación personalizada (consultas por videoconferencias, correo electrónico, etc.); al proceso de toma de decisiones y planificación de la carrera profesional; al mercado laboral (bolsas de trabajo y de búsqueda de empleo); a los perfiles ocupacionales (descubrimiento a través de cuestionarios); al teletrabajo y programas instructivos para la búsqueda del empleo (habilidades para la realización de entrevistas y solicitudes de empleo); a los sistemas de adecuación (ajustar el perfil con los perfiles ocupacionales más afines) y a los recursos para el autoconocimiento (test sobre aptitudes, personalidad, etc.) (Malik y Sánchez, 2003).

Sanz, Gil y Marzal (2007) elaboran en la red un entorno colaborativo al que denominan "El Wiki de la orientación y el Asesoramiento Vocacional", en el que todos los profesionales de la orientación y del asesoramiento vocacional pueden compartir ideas, encontrar contenidos y recursos útiles para su labor, así como participar de manera activa al contar con la posibilidad de añadir y editar los distintos contenidos. La motivación principal para su creación se basa en la creciente tendencia que existe entre los profesionales que pertenecen a diferentes centros educativos, universidades y empresas que se reúnen para desarrollar proyectos y hacer investigaciones además de las funciones habituales que realizan en sus respectivos lugares de trabajo.

Otra experiencia relacionada con la orientación para el desarrollo de la carrera es la que lleva a cabo Cuevas (2011), quien demuestra la confianza que tiene en los blogs para la orientación y asesoramiento vocacional del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Según él:

> Desde la aparición de los blogs, la posibilidad de trasladar la información rápidamente (…) ha cambiado. Ahora, la información llega al alumnado en el momento de generarse evitando lagunas que antes eran frecuentes. Además, la posibilidad de entablar conversación y resolver dudas se amplía fuera del espacio y el tiempo de estancia en el instituto. (p. 299).

Dentro del ámbito de la orientación profesional, Sobrado, Nogueira y García (2013) entienden que la utilización de las redes sociales para la orientación profesional tiene gran importancia aunque a día de hoy no existen muchos estudios o ejemplos relacionados con buenas prácticas dentro de la orientación. Sin embargo estos profesionales expresan que "el ámbito educativo y el de la orientación están influenciados por esta corriente de la conectividad, donde los profesionales en este contexto y sus destinatarios tratan de beneficiarse de las potencialidades de dichas redes" (p. 494).

Desde la orientación para la prevención y el desarrollo, Bisquerra y Filella (2003) dan cuenta del papel relevante que tienen las TIC y los medios de comunicación para este área de la orientación educativa. En concreto, consideran que estos recursos pueden utilizarse para trabajar la educación emocional dentro del aula. Bisquerra y Filella aseguran que la estrecha relación que existe entre las emociones de los estudiantes y sus motivaciones constituye una razón más que suficiente para trasladar a la clase la temática de las emociones. Otra razón para incorporar los medios de comunicación al desarrollo de la educación emocional, radica en el tremendo potencial con el que cuentan dichos medios a la hora de transmitir emociones:

> Los medios de comunicación no deberían olvidar la parte de responsabilidad que tienen para favorecer el desarrollo integral del ser humano. Hemos entrado de lleno en la sociedad de la información y la comunicación de masas, hecho que ha provocado la aparición de un nuevo marco de las relaciones interpersonales a través de la red y las relaciones interpersonales cara a cara se ven reducidas. Por este motivo, los medios de comunicación deberían trabajar en la línea de potenciar las competencias del saber ser y saber estar de los usuarios o como mínimo mantenerlas. (p. 65).

Moro (2007) diseña materiales audiovisuales para facilitar la educación en valores en las sesiones de tutoría o como temática de trabajo transversal. El autor

considera que la publicidad a veces transmite valores contrarios a los deseables socialmente y a los perseguidos por el currículo educativo. Moro concluye que el alumnado valora positivamente dicho material educativo puesto que le ayuda a descubrir nuevos aspectos de la publicidad, incluso a detectar los valores implícitos en los anuncios (ejemplo: la discriminación de la mujer y la violencia).

Para algunos profesionales, lo verdaderamente importante es que la utilización de las TIC puede favorecer la interactividad y mejorar las relaciones entre el grupo-clase. Así, Perochena, Rodríguez, Olmos y Herrera (2013) descubrieron que tras la aplicación de un programa de educación en valores basado en las TIC con el alumnado de Educación Secundaria, se produjo una mejora en el clima de clase y en las relaciones sociales entre el propio alumnado. De esta manera, la educación y por ende la orientación deben aprovechar esta característica de las TIC para mejorar los procesos de orientación de los estudiantes.

Con respecto a la orientación para los procesos de enseñanza y aprendizaje Bisquerra y Álvarez González (2010a) declaran que los contenidos de este área se centran en los programas de métodos y técnicas de estudio, habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc. Un ejemplo de recurso interactivo relacionado con este área de la orientación es el denominado "Aprende a Estudiar" de Martínez, quien en 2006 ganó el Segundo Premio a Materiales Educativos. Se trata de un recurso que permite al alumnado de Educación Secundaria trabajar las distintas estrategias o técnicas de estudio, e ir comprobando la adquisición de sus propias habilidades para conseguir estudiar con mayor eficacia.

Son numerosos los profesionales que aprovechan todas las posibilidades que las nuevas tecnologías les ofrecen para orientar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que este tipo de orientación debe formar parte de todos los planes y programas del centro educativo, como por ejemplo durante la colaboración con el profesorado-tutor para diseñar y elaborar el Plan de Orientación y Acción Tutorial (Vélaz de Medrano, 1998).

Dado que las TIC facilitan la comunicación y favorecen el intercambio entre todos los miembros de la comunidad educativa, la tutoría puede aprovechar este hecho y adaptarse a las necesidades que se presentan en cada momento para lograr una construcción y reconstrucción permanente de las relaciones. En consecuencia, la tutoría

trata de integrar las TIC en todos los procesos orientadores y también puede ayudar al alumnado a adaptarlas a sus propios estilos de vida, y no al revés (Pantoja, 2009).

En opinión de Méndez y Monescillo (2003) las herramientas tecnológicas sirven para potenciar el espíritu crítico entre el alumnado, en concreto, los autores explican que:

> Las sesiones de tutoría, son una propuesta formativa con la que podemos fomentar actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, siempre en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional de los mismos. Con ello, no se pretende sólo alfabetización en los medios de comunicación, sino también generar respuestas responsables y cambios de hábitos, con lo que no perseguíamos sólo la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis, sino sobre todo el aprendizaje de comportamientos críticos en la toma de decisiones responsables y acertadas ante los medios de comunicación de masas y sus mensajes. (p. 29).

Pantoja (2009) explica que las aplicaciones tecnológicas pueden usarse principalmente en la actividad tutorial para las siguientes cuestiones:

- Adaptación digital de los materiales tradicionales.
- Realización y corrección de tests sociométricos.
- Aplicación de pruebas sencillas (madurez lectora, conceptos básicos, etc.).
- Orientación profesional o vocacional.
- Proceso de toma de decisiones.
- Animación a la lectura.
- Mejora de la atención y de la memoria.
- Asesoramiento sobre drogas, sexualidad, etc.

En cuanto a las funciones y actividades que puede desarrollar el profesorado-tutor en relación con las TIC, este autor propone las siguientes (ver Tabla 12):

Tabla 12:

Funciones y actividades del profesorado-tutor

Funciones	Actividades
Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción	- Revisa notas e informes existentes en la base de datos. - Recoge en tablón personal información diaria sobre tutelados. - Somete a debate en el foro cuestiones relevantes (previamente a la reunión de Evaluación).
Atender las dificultades de aprendizaje del alumnado	- Crea un banco de recursos en la red para que el alumnado y sus familias puedan utilizarlo. - Ayuda y corrige on-line.
Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro	- Crea actividades basadas en videojuegos grupales, Cazas del Tesoro, Webquest, etc. - Envía informes al resto de profesorado acerca de los estudiantes. - Registra de incidentes on-line.
Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado	- Atiende las consultas. - Organiza videoconferencias en pequeño grupo.
Informar a los agentes educativos de las actividades docentes y del rendimiento académico	- Contacta mediante e-mail o videoconferencia. - Mantiene la agenda de reuniones y actividades en el portal web y/o la plataforma educativa. - Proporciona información académica y personal on-line. - Facilita la información y el seguimiento del alumnado en la plataforma educativa.
Facilitar la cooperación educativa entre las familias y el profesorado	- Mantiene foro privado con el resto del profesorado implicado. - Coordina un blog con aportaciones de las familias. - Promueve charlas en la red sobre temas de interés.
Cumplimentar documentación académica del alumnado	- Usa aplicaciones informáticas para rellenar documentos, notas, expediente académico, etc.
Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales	- Desarrolla junto con la persona que orienta un blog sobre salidas profesionales. - Organiza foros de discusión especializados. - Diseña una Webquest sobre salidas académicas y profesionales, y visita a portales y páginas web y desarrolla actividades sobre sus contenidos. - Entrevistas a través de chat y videoconferencia.
Coordinar actividades del alumnado complementarias	- Coordina a través de un tablón de opiniones. - Reuniones en la red: chat, videoconferencia, etc.

Nota: Adaptado de Pantoja (2009).

Cabero (2005) hace referencia a las funciones que el profesorado-tutor a través de los medios virtuales puede desempeñar, haciendo especial hincapié en la función orientadora. Para él, un tutor o tutora que use los recursos tecnológicos puede llevar a cabo las siguientes funciones:

- Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red.

- Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad de éste.
- Asegurar el ritmo adecuado del alumnado.
- Motivar a los estudiantes para el trabajo.
- Informar al alumnado sobre su progreso y facilitar estrategias de mejora y cambio.
- Favorecer acciones de compromiso cuando existen diferencias de desarrollo entre los miembros del equipo.
- Guiar y orientar al alumnado.
- Aconsejar a los estudiantes en el seguimiento de cursos posteriores.

Pantoja y Villanueva (2010) nos cuentan que el profesorado-tutor cada vez dispone de más recursos y herramientas tecnológicas a su alcance pero que, en muchas ocasiones, no se utilizan por desconocimiento. Estos autores realizan una clasificación en la que se incluyen algunos de los recursos TIC más utilizados y que se pueden aplicar al ámbito de la tutoría, entre los que se encuentran los programas "Orienta" y "ProAci".

En el plano de la educación intercultural, Soriano y López (2003) se preguntan si el desarrollo tecnológico puede favorecer la consolidación de la interculturalidad en las escuelas o, si por el contario, puede obstaculizarla. Esta cuestión de la que parte su trabajo les lleva a diseñar y plantear una serie de actividades orientadas al alumnado, con el objetivo de conseguir un mayor acercamiento a la interculturalidad a través de la reflexión y evaluación crítica de los valores relacionados con el uso de los medios. De esta forma, este trabajo pretende promover la reflexión y el pensamiento crítico acerca del propio uso de las TIC y de los valores que lo determinan.

Para atender a la diversidad del aula y por tanto a las necesidades educativas del alumnado, Rao (2013) propone un plan de estudios basado en el uso de las tecnologías por parte de los docentes que, en su opinión, hace posible que los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y con algunas dificultades puedan ser atendidos sin necesidad de abandonar el aula ordinaria.

Hay profesionales que consideran que los nuevos recursos son muy útiles de cara a la atención de la diversidad del alumnado, una muestra de ello lo encontramos en el estudio de Navarro y Camús (2013) quienes consideran que gracias a la inclusión de las Pizarras Digitales Interactivas (PDI) en el aula, el alumnado con necesidades específicas se beneficia, principalmente, por varios motivos:

- Aumentan las posibilidades de individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la elaboración rápida y sencilla de materiales propios.
- La adaptación de los contenidos a las características del alumnado resulta más fácil cuando se trabaja con materiales digitales.
- La motivación del alumnado es mayor con el uso de metodologías distintas a las convencionales y el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más fluido.

Con el título de "Enriquecimiento curricular: interdisciplinariedad y uso de las TIC" Moya (2011) presenta un trabajo que pretende fomentar la innovación educativa para la atención al alumnado con altas capacidades. Para hacerlo, cuenta con la ayuda de una metodología basada en la utilización de las TIC. La autora se muestra satisfecha con la experiencia y reconoce que "las TIC han sido los recursos que han favorecido la interrelación entre toda la comunidad educativa" (p. 332). También destaca que las TIC han potenciado el trabajo autónomo y tutorizado con el alumnado, considerando a los profesionales de la orientación como dinamizadores de la innovación en educación y como agentes que favorecen las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa (familiares, alumnado y profesorado).

3.4 La e-orientación

Podemos definir a la *e-orientación* como "el conjunto de iniciativas que persiguen explotar las posibilidades de la orientación dentro del espacio electrónico promovido por las redes telemáticas, con un predominio del procesamiento digital de la información y del conocimiento" (Pantoja, 2004, pp. 148-149).

La e-orientación cobra gran importancia en el marco de la educación superior a distancia, tal y como se refleja en un estudio realizado por Ruiz (2009). En él, se plantea un análisis sobre el uso de las TIC en los procesos de orientación inicial de los estudiantes de nuevo ingreso y se propone un programa de orientación para fomentar el

acceso de dichos estudiantes al plan de acogida elaborado por la propia universidad. Según Ruiz, la orientación del alumnado que comienza la carrera es fundamental dentro del sistema de educación superior a distancia puesto que la situación de aprendizaje en estos casos y la diversidad de recursos disponibles en las plataformas docentes y administrativas requieren del desarrollo de procesos de orientación adecuados a este contexto de aprendizaje. Asimismo el autor sugiere una línea de investigación interesante para estudiar en un futuro, que consiste en comparar la metodología semipresencial y a distancia, y en valorar las ventajas e inconvenientes que presentan ambos métodos para la orientación del alumnado.

Otro ejemplo de la importancia que adquiere la orientación on-line lo podemos encontrar en el estudio realizado por Perea y Cubo (2010) dentro del plan docente y tutorial de la Universidad de Extremadura. A pesar de tratarse de una investigación desarrollada en el ámbito de la enseñanza superior nos parece interesante recogerla dentro de nuestra revisión debido a los resultados obtenidos. En este trabajo se comprobó que el plan de docencia y tutoría virtual producía bastante satisfacción entre los estudiantes, quienes manifestaron sentir cubiertas sus necesidades académicas, profesionales y socioemocionales.

El que la e-orientación llegue a convertirse en una realidad depende de una serie de factores, entre los que se encuentran el cambio en los tipos de materiales (mejora de infraestructuras y dotaciones materiales), una mayor formación y dominio de las TIC por parte de los profesionales y una buena disposición metodológica por parte del centro. Para Pantoja y Zwierewicz (2008) también es de suma importancia que exista una demanda concreta por parte de los usuarios o usuarias y una adecuada formación de los profesionales para que la orientación basada en las TIC constituya una firme apuesta de futuro. Por otro lado, al hablar del papel del profesional de la e-orientación Pantoja y Zwierewicz realizan una recopilación que nos advierte de un tipo de orientación diferente, en la que las funciones del este profesional dentro del entorno virtual se ciñen a:

- Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención basados en las TIC.
- Dinamizar y gestionar, a través de la red del centro, las distintas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa relacionadas con la orientación.

- Buscar información, interpretarla y "colgarla" en la red.
- Resolver dudas o problemas de forma indirecta a través de los materiales que ofrece en su página web.
- Investigar en la red.
- Coordinar al profesorado-tutor en su relación virtual con el alumnado.
- Proponer contenidos tecnológicos de interés y ofrecerlos organizados de acuerdo a las distintas áreas de la orientación.
- Buscar nuevas relaciones entre las personas usuarias.
- Organizar actividades en red.

Podemos concluir que debido al número reducido de investigaciones centradas en el estudio e implementación de la e-orientación, nos encontramos ante un escenario que no se muestra totalmente al descubierto pero sobre el que sí se vaticinan las posibilidades y oportunidades de este tipo de orientación. Es precisamente por esto, por lo que ahora más que nunca la reflexión por parte de los profesionales de la orientación ha de convertirse en un elemento indispensable para poder avanzar y encontrar el verdadero sentido de cada nueva aportación.

3.5 Los profesionales de la orientación en el mundo de las TIC

Del mismo modo que sucede en la docencia, el profesional de la orientación ya no es la fuente principal de la información que un estudiante recibe. Hoy en día, el alumnado puede desempeñar un papel mucho más activo en los procesos de orientación, por lo que las TIC están provocando que se adopte un mayor enfoque hacia la auto-orientación. A pesar de esto, no conviene olvidar que para que se produzca un uso adecuado de las TIC, los profesionales de la orientación deben utilizarlas habitualmente y tienen que conocer todo lo que las herramientas tecnológicas pueden ofrecer con respecto a la didáctica, a la tecnología educativa y a la educación en general. En palabras de Barriocanal (2007): "Las TIC no sólo modifican el perfil profesional del orientador, también cambian la propia concepción de los servicios de orientación en la medida en la que posibilitan metodologías de trabajo y formas de relación con el usuario diferentes" (p. 4). Por tanto, no debemos infravalorar el poder del profesional de

la orientación como agente de cambio dentro de la institución educativa, puesto que éste puede convertirse en un agente importante para lograr la innovación educativa gracias a su formación y trayectoria (Martínez, Krichesky y García, 2010). De hecho, en las últimas normativas se acentúan la importancia que tiene la colaboración de los profesionales de la orientación en los procesos de cambio, destacando la adopción de un papel proactivo por parte de los mismos (Montilla, 2012).

En la actualidad muchos docentes están adquiriendo un papel orientador y de guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Quizás, la presencia de algunos factores podría explicar este hecho. De un lado, nos encontramos con un cambio de percepción sobre las TIC provocado por la comprensión del uso de las mismas como una necesidad pedagógica, de otro, aparece la exigencia de implicación y renovación continua al profesorado, y en último lugar, no nos podemos olvidar de la gran demanda formativa que se centra en el diseño y creación de materiales adecuados (Fernández, Cuadrado y Ramos, 2005).

Los profesionales de la orientación pueden disponer en cualquier momento de recursos tecnológicos que requieren unas estrategias y sistemas dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de aprendizaje, en la toma de decisiones, en la información personal, académica y ocupacional, etc. En tal caso, los profesionales deben conocer que las herramientas tecnológicas pueden convertirse en eficaces colaboradoras que en ningún momento logran sustituirle. La actitud del profesional no sólo tiene que centrarse en la formación de competencias técnicas y metodológicas sino también en las personales y participativas: saber, saber hacer, saber ser y participativa (Bisquerra y Filella, 2003).

En su trabajo sobre el futuro de la orientación psicopedagógica, Benavent (2003) reflexiona acerca del papel de la orientación en la sociedad venidera, refiriéndose a las posibles funciones del profesional de la orientación con respecto al uso de las nuevas tecnologías. En concreto, el autor se plantea las siguientes cuestiones: "¿El orientador será un ordenador? ¿Dónde quedaría el componente humano? ¿Cómo podría un ordenador percibir aquellas cogniciones, emociones y sentimientos que el sujeto no nos dice pero deja translucir? ¿Cómo se sentirá afectivamente el cliente interaccionando con una máquina?" (p. 55). Benavent cree que vendrán nuevos modelos pero que las funciones de los profesionales de la orientación seguirán siendo prácticamente las

mismas que en la etapa actual, entre las que se encuentra la utilización de las TIC para la mejora de los procesos de orientación. El autor deja abierta la posibilidad de responder a estas preguntas y confiesa que su intención al formularlas no es otra que la de activar el pensamiento crítico y favorecer la reflexión entre los profesionales de la orientación.

Como indican Malik y Sánchez (2003), una de las funciones más importantes del profesorado especializado en orientación dentro del mundo de las nuevas tecnologías es la de fomentar la lectura crítica de las imágenes y de la información a la que el alumnado tiene un acceso fácil y rápido. Las autoras van más allá y nos informan de un reto:

> Estamos todavía en proceso de desarrollar herramientas que alcancen niveles altos de eficacia y que entren en el núcleo de lo que supone un verdadero proceso de orientación: una comunicación interpersonal de calidad. Todo esto representa un esfuerzo de formación, de modificar hábitos y formas de trabajar y, sobre todo, de apertura y creatividad en el empleo de nuevos procedimientos. (p. 108).

En otro trabajo se reafirma la idea de cambio en el rol de los profesionales de la orientación, señalando que al producirse los cambios pertinentes no tiene por qué debilitarse las funciones del profesional de la orientación sino que estas funciones sufren una reconversión (Grañeras y otros, 2009). Las funciones que resultan son:

- Atención a las consultas y dudas de los usuarios y usuarias relacionadas con la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la orientación, tratando de resolver los problemas y ayudando a estas personas en el proceso de toma de decisiones.

- Mediación entre los aprendizajes y el desarrollo de las personas a las que se destina la orientación.

- Coordinación de las labores que desarrollan los distintos agentes de intervención que complementan su labor.

- Actualización de los conocimientos sobre las TIC y análisis de sus efectos potenciales en la orientación.

- Moderación de las redes comunicativas y de información dentro de su contexto de trabajo y en su relación con el exterior.

El trabajo anterior muestra la importancia que tiene el rol de consulta durante todo el proceso de orientación, de manera que los profesionales de la orientación deben resolver cualquier duda e invitar al alumnado a reflexionar. Es decir, la función de consulta no desaparece en el modelo tecnológico, sino que se hace más fuerte porque, por un lado, se debe atender las consultas propias del proceso y por el otro, las relativas al uso de los recursos tecnológicos aplicados a la orientación. Sin embargo, el problema surge cuando el profesional de la orientación no cuenta con la suficiente formación tecnológica.

Llorente (2008) señala que uno de los principales problemas que existen para la incorporación de las TIC en la labor docente es la capacitación que el profesorado presenta con respecto al uso de las mismas.

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Sobrado y otros (2010) quienes aseguran que es escasa la formación de los profesionales de la orientación para hacer frente al reto de incluir las TIC en el desarrollo de sus tareas diarias, por lo que es necesaria una preparación específica, así como la creación de materiales tecnológicos para el ámbito de la orientación que favorezcan la consecución de este objetivo.

De la misma manera que Marqués (2008b) llega a preguntarse por la formación en TIC que tienen actualmente los profesionales de la orientación educativa, y si ésta es suficiente, nosotros también nos lo planteamos. Según él, dichos profesionales necesitan competencias instrumentales para poder utilizar correctamente los programas y recursos de internet, pero sobre todo:

> Necesitan adquirir competencias pedagógicas para el uso de todos estos medios TIC en sus distintos roles como mediador: orientador, asesor, evaluador, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de información, organizador de aprendizajes, modelo de comportamiento a emular, entrenador de aprendices, motivador, etc. (sección de Competencias TIC, párr. 7).

Sobrado y otros (2009) realizan un estudio en el que tratan de describir el perfil básico de los profesionales de la orientación pertenecientes a distintos países europeos. En dicho trabajo, concluyen que existe relación entre el nivel formativo de estos

profesionales y el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los mismos. Al parecer, cuanto mayor es la exigencia formativa y de dominio, menor es el nivel de utilización de estas herramientas entre los profesionales de la orientación.

Conseguir una integración eficaz de las TIC en la orientación educativa depende de los recursos existentes, de las actitudes positivas hacia la inclusión de las TIC y, principalmente, de las competencias y habilidades que posean los profesionales dedicados a esta labor. Por consiguiente, establecer un mapa de competencias y habilidades TIC constituye un elemento flexible y muy útil que, aunque requiere una actualización constante, nos permite conocer cuáles son las verdaderas habilidades de los profesionales así como detectar qué necesidades de formación tienen (Sobrado y otros, 2010).

Son escasos los trabajos que de forma específica valoran las actitudes de los profesionales de la orientación con respecto a la inclusión de las TIC en su labor diaria, no obstante el estudio que realizan Raso, Trujillo y Campos (2012) en la ciudad de Melilla con un grupo de profesionales de este sector nos muestra la escasa participación de dichos profesionales en proyectos de innovación docentes que implican el uso de las TIC, a pesar de la actitud positiva de los mismos hacia la incorporación de las tecnologías en sus actividades diarias.

Según Viluan (2011) la mayoría del profesorado especializado en orientación educativa posee una actitud positiva hacia el uso de las TIC y considera necesaria la existencia de unos procesos que favorezcan la formación continua, puesto que estos profesionales piensan que el dominio de las tecnologías debe ser una habilidad imprescindible para llevar a cabo sus labores.

Para Fernández-Batanero y Bermejo (2012) existen una serie de factores relacionados con las actitudes de los docentes que tienen influencia a la hora de desarrollar las prácticas educativas apoyadas en las TIC: contar con los medios materiales suficientes, dar importancia al constructivismo, adaptar las tareas y actividades a las características del alumnado, estimular el trabajo autónomo y colaborativo, y tener la capacidad para fomentar políticas y culturas inclusivas entre las redes de los centros educativos.

En un estudio similar al anterior, Kale y Goh (2012) encontraron que la edad, la autoeficacia, la carga de trabajo y la opinión sobre la Web 2.0 eran los factores más importantes para predecir la inclusión de las TIC en las prácticas educativas. En otros trabajos, además de centrarse en los factores relacionados con la figura del profesorado y con las personas encargadas de labor de orientación, se presta mayor atención a la aceptación o no por parte del alumnado sobre la utilización de las metodologías innovadoras y la eficacia de las mismas (Glasheen, Campbell, Marilyn y Shochet, 2013).

Sabemos que la formación inicial y continuada del profesorado es un elemento clave para dinamizar la utilización de las TIC en la educación, pero esto sólo es posible si la formación tiene en cuenta las realidades específicas del profesorado de cada centro. Para Ramiro-Bargueño y Cano (2003), si de lo que se trata es de ayudar al alumnado en su proceso de búsqueda de información y de conseguir que sepa discriminar lo relevante de lo que no lo es, los docentes y los profesionales de la orientación no son sólo responsables de la transmisión de estas nuevas tecnologías sino de su correcta administración pues de ello depende la formalización de un correcto proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores consideran que no es suficiente ofrecer las herramientas tecnológicas al servicio de la orientación, sino que también es necesario (dentro de una acción educativa organizada) desarrollar estas estrategias de autoreflexión, análisis, automotivación, selección de la información y organización, siempre que se tenga presente la utilidad y potencialidad de los diferentes recursos educativos.

Para Marqués (2007), la motivación y la actitud positiva del profesorado hacia la innovación pedagógica con las TIC aumentará en la medida en la que éste perfeccione su formación y vaya descubriendo modelos eficaces de utilización que puedan reproducir sin grandes dificultades y de los que pueda beneficiarse en su labor como docente.

Con respecto al buen uso de las herramientas tecnológicas por parte de la escuela, es esencial que los docentes mantengan una actitud "abierta al cambio y de renovación permanente que les posibilite adecuar dichos materiales a las necesidades y demandas concretas del alumnado y que a su vez les permita diseñar sus propios materiales" (Fernández y otros, 2005, p. 450). Para que este aspecto se convierta en una

realidad, es necesario sumergir al profesorado en un amplio proceso formativo que le facilite la tarea de renovación continua ayudándole así a superar los continuos retos que los escolares y la sociedad en general les plantean.

Soriano y López (2003) enuncian algunas recomendaciones para los docentes acerca del uso de los medios y las nuevas tecnologías, sin embargo pensamos que dichas recomendaciones podrían aplicarse a cualquier actividad de orientación. Los consejos formulados por Soriano y López son:

- Afirmar su uso: los recursos tecnológicos no deben utilizarse si no se tiene el pleno convencimiento de lo que pueden aportar. Por este motivo, aconsejan que con anterioridad a su uso, se analicen cada una de las ventajas e inconvenientes de las herramientas que se vayan a usar.

- Seleccionar los objetivos: antes de comenzar el trabajo es fundamental establecer los objetivos que se persiguen en cada actividad. Referente a la educación intercultural, existen tres líneas prioritarias de atención: "El control democrático de la información, qué tipo de pensamiento existe detrás de cualquier medio de comunicación y la interpretación crítica de diferentes ofertas educativas extraescolares" (p. 74).

- Conocer los enfoques actuales: es primordial que el docente adopte una actitud investigadora y que trate de averiguar cuáles son las tendencias más recientes sobre la influencia de las TIC en la infancia y adolescencia.

- Mantener una actitud positiva: es decir, el profesorado debe tener una postura favorable hacia los medios tecnológicos y, a la vez, ser crítico con los mismos. Se trata de enseñar al alumnado a utilizar las herramientas tecnológicas y a reflexionar sobre su utilización.

En cuanto a los factores que se relacionan con la formación y actualización del profesorado en materia tecnológica, la variable de la edad juega un papel importante. En el trabajo citado anteriormente, se pone de manifiesto que muchos de los estudios que se han realizado concluyen que a medida que la edad del docente aumenta el sentimiento de formación y capacitación en el uso de las nuevas tecnologías disminuye.

Pérez (2011) muestra su preocupación por la actualización e innovación docente y afirma: "Una vez transcurridos muchos años desde la implantación de la orientación en el sistema educativo, los profesionales de la misma vemos como nuestras funciones van aumentando, mientras que las herramientas de actuación siguen siendo las mismas" (p. 346).

Al final, la manera en la que la escuela utiliza las tecnologías y trata de adaptarse con éxito a las nuevas tendencias sociales no sólo va a depender de los medios e infraestructuras con los que cada centro educativo cuente (número de ordenadores por aula, cantidad de plataformas virtuales existentes, amplitud de cursos ofertados, etc.) sino también del nivel de conocimientos y habilidades de sus docentes y del grado de implicación que estén dispuestos a asumir.

En un estudio reciente, Sobrado y otros (2013) argumentan la necesidad de contar con profesionales cualificados para que desarrollen actividades dentro de las instituciones educativas y consideran que:

> Esta necesidad requiere de la preparación específica de los profesionales de la orientación y de la educación para tal cometido, que deberán conocer "por dentro" los mecanismos y el funcionamiento de las redes, así como desarrollar estrategias para aprovechar las fortalezas y superar las debilidades de estas tecnologías sociales en beneficio de los destinatarios de su acción profesional. (p. 501).

Por tanto, la formación del profesional de la orientación se presenta como un elemento fundamental si se pretende aprovechar al máximo las potencialidades de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Montilla (2012):

> Hace tiempo, todo lo que se hiciera en orientación estaba bien ya que antes no había nada. Hoy ya esta actuación requiere modelación, mejora y sobre todo adecuación. Por ello, ante realidades cambiantes se hace necesario adecuaciones profesionales. (p. 19).

3.6 Posibilidades de las TIC

Las transformaciones sociales que surgen como consecuencia de los cambios que se dan en la forma de acceder a la información, tienen repercusiones sobre las ideas,

los valores y las actitudes de las personas. Dentro de este contexto, las TIC favorecen la interactividad entre las personas puesto que permiten al alumnado construir y controlar su propia actividad psicopedagógica y ampliar la capacidad de atención y apropiación de los conocimientos (Pantoja, Zwierewicz, Coppete y Kascny, 2006).

Además del acceso directo a la información y la facilidad de la comunicación, existen otras grandes posibilidades que las TIC ofrecen a la orientación entre las que se halla la mejora de la actualización profesional. Es decir, a través de la red el profesional de la orientación puede encontrar nueva información que le permite poner al día sus conocimientos a la vez que se hace con recursos de calidad para utilizar en su quehacer diario (Sobrado, 2006).

En el contexto educativo no sólo se debe considerar las ventajas que trae consigo el uso de las TIC para el profesional de la orientación sino también para los estudiantes. En este sentido, resulta interesante destacar el hallazgo de Rockinson, Pritchard, McComb y Schellenberg (2013), quienes consideran que el alumnado experimenta un mayor sentido de comunidad y aprendizaje, así como una menor ansiedad al participar en actividades interactivas y que implican el uso de recursos multimedia.

Algunas de las aportaciones de las TIC al mundo educativo pueden transferirse al ámbito de la orientación, en este sentido conviene tener en cuenta las ventajas que según Domingo y Marqués (2013) tiene el hecho de trabajar con las tecnologías: el acceso a muchos recursos, el aumento de la atención y la motivación del alumnado, la mejora de la comprensión y la adquisición de competencias digitales, la renovación metodológica orientada a la innovación didáctica y la promoción de una mayor implicación y participación.

Barriocanal (2007) en su trabajo "Internet como herramienta para la orientación educativa" aclara las aplicaciones y posibles usos que esta herramienta puede conferir a los profesionales que trabajan en el mundo de la orientación. Señala cinco posibilidades de internet:

1) Como fuente de información y recursos: en la mayoría de los casos el intento de localizar información se convierte en el primer paso para la autoformación y el acceso a recursos útiles para la práctica profesional.

2) Como herramienta de comunicación e intercambio profesional: a través de internet se pueden realizar consultas a otros profesionales o compartir información de interés común de una forma muy cómoda a través del correo electrónico, foros, chats, etc.

3) Como herramienta para informar y orientar: este uso implica dejar de consumir información de manera pasiva y pasar a la producción y promoción de la información. La creación de espacios web es un ejemplo de ello.

4) Como herramienta para la enseñanza y tutorización a distancia: la red nos permite crear y administrar servicios de consultas telemáticas dirigidas a los propios usuarios y usuarias, que reciben el asesoramiento que precisan en cada momento. Ejemplos de este uso lo constituyen las plataformas de teleformación tipo Moodle o Claroline.

5) Como herramienta de trabajo colaborativo: una de las posibilidades más interesantes y atractivas de la red es el poder trabajar de manera colaborativa y disponer de productos finales que son el resultado de las aportaciones de distintos profesionales.

García (2005), tratando de adaptar la labor de la orientación a los tiempos que corren, plantea una propuesta que nos habla sobre las posibilidades que ofrecen algunas herramientas tecnológicas a la orientación. En concreto, en su trabajo utiliza un blog y una Webquest como recursos para potenciar la colaboración entre el alumnado, los familiares y los profesionales de la orientación, puesto que "uno de los beneficios más patentes de las TIC es aquel que potencia las relaciones sociales y colaborativas en ámbitos tan diversos como el educativo, sentimental, profesional, cultural y de negocio, etc." (p. 468). A la hora de llevar esta idea a la práctica, García contempla que el Departamento de Orientación de un centro educativo debe facilitar, a través de la red, información referida a:

- Formación académica, profesional y enseñanzas de régimen especial.
- Oferta formativa de centros e instituciones universitarias.
- Búsqueda de empleo e inserción laboral.
- Becas y ayudas para el estudio.

Toda esta información debe combinarse con otros recursos, como por ejemplo: los blogs y Webquests sobre las áreas o temáticas anteriores para cada grupo de estudiantes, y los blogs para aquellos familiares que deseen compartir y debatir las distintas opciones educativas. Además de resaltar el carácter colaborativo de las TIC desde un punto de vista comunicativo, García sugiere que el profesional de la orientación no necesita asumir grandes costes económicos ni tampoco invertir demasiado tiempo para la creación de actividades destinadas al alumnado, puesto que ha llegado el momento de aprovechar todas las ventajas que las herramientas tecnológicas nos pueden ofrecer, entre las que se incluyen la adaptabilidad a las condiciones personales en el aprendizaje, el aumento de la motivación y la realización de actividades colaborativas y cooperativas. García entiende que las TIC pueden aumentar la eficacia de la acción orientadora, puesto que a través de ellas se favorece el trabajo colaborativo. En la Tabla 13 podemos observar algunas de las propuestas más concretas que se refieren al trabajo colaborativo:

Tabla 13:

Trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos

Agentes educativos	Posibilidades
Alumnado	- Información sobre itinerario y salidas profesionales. - Atención de consultas.
Profesorado-tutor	- Selección y realización de tutorías on-line y en el aula. - Uso de Hot Potatoes, Weblog, Webquest, etc.
Profesorado	- Selección de recursos. Ejemplo: recursos para la atención a la diversidad. - Participación en foros y chats. - Comunicación con otros profesores o profesoras del centro.
Familias	- Establecer listado y publicar horario de tutorías del profesorado. - Contacto a través de e-mail. - Materiales de apoyo.

Nota: Adaptado de García (2005).

Siguiendo esta línea Sanz, Gil y Marzal (2005) elaboran un portal web para el uso e intercambio de los profesionales de la orientación. En él aparecen varias herramientas muy útiles para la práctica orientadora, entre las que se encuentran:

- BDOE: es una base de datos diseñada especialmente para los profesionales especializados en orientación educativa. Las principales temáticas que se

abordan en esta base documental son las referidas al asesoramiento vocacional y a la intervención en dificultades de aprendizaje.

- FORMAORIENTA: es un instrumento de autoevaluación de conocimientos relacionados con la orientación que fomenta la autoformación, puesto que se dirige a los profesionales y también a los estudiantes universitarios que cursan áreas de Psicología de la Educación y que desean evaluarse a sí mismos.

- HIA: es una herramienta informática principalmente creada para diseñar, distribuir, cumplimentar y valorar cuestionarios e instrumentos de cara al asesoramiento vocacional.

- Wiki de la orientación y el asesoramiento vocacional: se trata de un entorno web colaborativo de hipertexto, que les permite colaborar activamente añadiendo y editando los contenidos así como la posibilidad de encontrar recursos útiles.

En el trabajo anterior se considera que la construcción de comunidades específicas favorece la creación de vínculos entre los profesionales que participan en ellas, lo que genera auténticas comunidades virtuales de aprendizaje en las que el motivo principal de su existencia, además del intercambio y la intercomunicación, es el aprendizaje y el desarrollo profesional. Para ellos la posibilidad de compartir distintas opiniones acerca de problemas comunes "crea un espacio privilegiado de aprendizaje y de relaciones que suelen configurarse como exigencias más o menos habituales en la práctica profesional" (p. 407).

Por su parte, Coll (2007) piensa que las TIC tienen un gran potencial como herramientas o instrumentos psicológicos mediadores de los procesos intra e intermentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje. El autor afirma que:

> La potencialidad mediadora de las TIC puede desplegarse en dos direcciones en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, las TIC pueden mediar las relaciones entre los participantes, en especial los estudiantes, y los contenidos de aprendizaje. En segundo lugar, las TIC pueden mediar las interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes, ya sea entre profesores y estudiantes, ya sea entre los mismos estudiantes. (p.168).

Cada vez son más los profesionales que toman conciencia del papel que pueden adquirir las TIC en la coordinación del trabajo en equipo. Este es el caso de Pérez (2011) quien explica que el uso de las TIC no debe ceñirse a la simple creación de herramientas informáticas, sino que también pueden aplicarse para establecer vínculos entre los diferentes profesionales y promover la coordinación entre ellos. Tras su experiencia, el autor explica algunas de las posibles actividades para las que se pueden emplear las TIC:

- Creación de bancos informatizados de datos (programas, tests y materiales).
- Ubicación de materiales bibliográficos y psicotécnicos en bibliotecas virtuales.
- Utilización de plataformas, como por ejemplo Moodle, para la comunicación y coordinación del trabajo en grupo.
- Asesoramiento a familiares, profesorado y alumnado a través de tutorías telemáticas.
- Creación de programas que ayuden en las tareas administrativas y de gestión.

Así pues, somos conscientes de que las TIC son un recurso más dentro del campo educativo y de la orientación, puesto que el manejo de estas herramientas puede estimular la comunicación y las relaciones interpersonales, pero también hay que conocer que esto puede suceder en dos sentidos. El primero, en un sentido positivo, al incrementarse el número de personas con las que se establece nuevas relaciones, y por otra parte, en un sentido negativo, ya que el exceso de información puede producir saturación cognitiva y finalmente inducir a una selección inadecuada de los contenidos (Soriano y López, 2003).

Por su parte, Cabero (2003) considera que las TIC se pueden utilizar en la orientación para realizar actividades relacionadas con cinco bloques de funciones:

1) Información académica y profesional: las TIC facilitan la divulgación de la información sin necesidad de que la persona que orienta y la orientada tengan que sentarse una en frente de la otra. Es decir, con el uso de las TIC las barreras de espacio y tiempo se reducen y el profesional de la orientación

gana tiempo para dedicar a otras tareas. Las herramientas más usadas dentro de este bloque son los vídeos, los materiales multimedia e internet.

2) E-orientación: los recursos más utilizados para llevar a cabo la orientación a distancia, a través de medios tecnológicos, son el correo electrónico y la videoconferencia.

3) Diagnóstico y autodiagnóstico: son numerosos los materiales y recursos que los profesionales pueden encontrar a través de la red y que facilitan la labor de diagnóstico y también la de descubrimiento de sí mismo por parte del alumnado.

4) Formación: cada vez existen más espacios en la red dedicados a la propia formación de los profesionales y a la obtención de recursos específicos para su quehacer diario.

5) Gestión y administración: al igual que sucede con otras profesiones, la inclusión de las TIC ha supuesto un gran alivio para la realización de las tareas administrativas y de organización de la información.

Félix (2009) también nos comenta algunos de los principales usos que tienen las TIC en la actividad de orientación:

- Proporcionar información, ya que hoy en día existen numerosos materiales multimedia que permiten obtener información de índole educativa y profesional. No obstante, para poder informar de manera fiable y útil es imprescindible que el profesional desarrolle competencias de búsqueda, selección y organización de la información a la hora de asesorar al alumnado, profesorado y a las familias.

- Reducir las barreras de tiempo y espacio, puesto que las nuevas tecnologías permiten al profesional de la orientación comunicarse de manera inmediata con el resto de los agentes educativos.

- Efectuar el diagnóstico y autodiagnóstico, a través de los nuevos programas de corrección de pruebas diagnósticas y de intervención educativa que van apareciendo. Es sustancial que el profesional de la orientación conozca estos

programas, cómo funcionan y de qué grado de fiabilidad y validez tienen los datos que proporcionan.

- Formarse y actualizarse profesionalmente a partir de la multitud de recursos que se encuentran en la red, teniendo en cuenta que una de sus funciones principales en esta materia será la de apoyar y motivar a los docentes del centro para que conozcan y valoren, a través de las TIC, otras experiencias educativas que pueden trasladar a sus propias clases.

En un estudio realizado en los Centros TIC de Educación Secundaria de la provincia de Jaén para conocer las actitudes y opiniones del profesorado sobre el uso de las TIC, los autores del mismo concluyeron que una gran mayoría de los docentes consideran que las TIC mejoran la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, facilitan el acceso a la información, exigen un cambio metodológico importante y potencian la relación entre profesorado y alumnado de manera positiva. Además, los docentes que participaron en la investigación valoraron su nivel de formación en TIC de insuficiente y mostraron una actitud insegura ante los recursos que internet les podía proporcionar, puesto que entendían que muchos de los materiales disponibles en la red no conseguían adaptarse del todo a las necesidades reales del aula y del alumnado. A pesar de esto, los profesionales que fueron entrevistados manifestaron que las TIC sí les permitían disponer de abundante documentación para preparar las clases, elaborar los materiales, encontrar los recursos educativos y los programas útiles para la práctica docente (Pantoja y Huertas, 2010).

Para Bisquerra y Filella (2003) son muchas las ventajas que aportan estos recursos tecnológicos al campo de la orientación profesional, entre ellas su carácter motivacional y la superación de las barreras de tiempo y espacio. Actualmente el profesional en orientación educativa tiene la posibilidad de crear materiales multimedia y de ofrecer servicios de orientación especializados on-line. Asimismo existe la posibilidad de utilizar las TIC como herramientas de trabajo en las tareas de gestión, administración, planificación y evaluación que le son propias al profesional de la orientación.

3.7 Limitaciones y riesgos de las TIC

En opinión de Murillo (2010) si se tienen presente los estudios realizados, se puede concluir que la calidad educativa y los aprendizajes no mejoran significativamente por la mera introducción de los recursos tecnológicos en el aula. Murillo explica cuáles son los factores que se deben tener en cuenta si lo que se quiere es contribuir a la calidad del sistema educativo:

- Formación, estabilidad y motivación del profesorado.
- Implicación del centro.
- Integración de las actuaciones en el plan de centro y en el currículo.
- Metodología empleada.
- Apoyo y asesoramiento didáctico y tecnológico.
- Adecuación y adaptación de las TIC a cada realidad.

En cuanto a las limitaciones que se derivan de la utilización de las TIC en el terreno de la orientación, nos podemos encontrar con las siguientes (Sobrado, 2006):

1) La existencia de personas que aún no disponen de ordenador o de conexión a internet.
2) El desconocimiento o uso inadecuado de los recursos de las TIC.
3) Las dificultades para garantizar la veracidad que presenta la información que se encuentra en la red.
4) En la orientación de carácter presencial el aspecto físico y el lenguaje verbal y no verbal (gestos, tono de voz, mirada, movimientos, etc.) proporcionan significados a los distintos contenidos, hecho que no se consigue en la orientación no presencial.
5) La ausencia física de la persona a la que se destina la acción orientadora implica que no se puede observar y, por tanto, tampoco se pueden obtener pistas sobre su temperamento y carácter de cara a la selección de las estrategias a emplear en la intervención.

6) En el asesoramiento a distancia asincrónico el único aspecto evaluable es el mensaje escrito. En esta situación la valoración de la persona orientada viene dada por el contenido de su mensaje (por las cuestiones que manifiesta) y por la forma del contenido (síntesis, ritmo, etc.). Además escribir suele ser más lento que hablar y por este motivo se requiere más tiempo.

Por tanto, podemos decir que las TIC también presentan una serie de riesgos e inconvenientes que interesa conocer para poder usar estas herramientas tecnológicas de la mejor forma posible. García (2005) destaca los siguientes inconvenientes:

- La información es superficial, es decir, tener acceso a gran cantidad de información no implica que la persona esté mejor informada. Es imprescindible dotar al estudiante de herramientas y estrategias que le permitan seleccionar la información relevante y diferenciar lo importante de lo que no lo es.

- La saturación de la información. Si unimos la gran cantidad de información a la que puede tener acceso el alumnado con el poco tiempo del que dispone para procesarla y reflexionar sobre ella, es posible que el estudiante sufra una sobrecarga de información lo que incide negativamente en el proceso de toma de decisiones, todo lo contrario a lo que se pretende conseguir con el proceso de información.

- La dependencia tecnológica. Existe el riesgo de que el alumnado se centre en "saber cómo" en lugar de "saber qué o por qué", con el consiguiente problema que ello comporta (p. 470).

Otra clasificación acerca de las limitaciones del uso de las TIC en los procesos de orientación educativa es la que realiza Malik y Sánchez (2003), la cual no sólo puede aplicarse a la orientación sino también a la educación en su sentido más amplio:

- Acceso a las herramientas tecnológicas: no todas las personas disponen de acceso a internet, sobre todo las familias con algunas dificultades socioeconómicas.

- Competencia en el uso: para poder ser competentes antes hay que hacer frente a la falta de dominio de las herramientas tecnológicas, y a la

insuficiente formación de los profesionales, porque al igual que sucede con la educación el ámbito de la orientación se encuentra en proceso de adaptación a las nuevas tendencias.

- Calidad de la comunicación: es preciso que cuando se utilicen medios para establecer una comunicación a distancia entre la persona que orienta y la orientada (videoconferencias, foros, chats, etc.) no se descuide la calidad de los recursos que se vayan a utilizar.

- Selección, calidad y relevancia de la información: hay que tener cautela a la hora de escoger la información ya que una de las características de internet es la gran cantidad de información que produce. Esto puede crear entre el alumnado cierta confusión, principalmente por no saber discernir la información que es relevante y de calidad de la que no lo es. Todo ello puede dificultar el proceso de toma de decisiones.

- Evaluación de la eficacia de los recursos: es necesario reflexionar sobre la calidad de los recursos de la orientación que se encuentran disponibles en la red, así como tratar de desarrollar investigaciones que evalúen la eficacia de los mismos.

- Contemplación de variables culturales: como consecuencia de la ruptura de las barreras espaciales y temporales el profesional de la orientación debe mostrar una actitud abierta a la diversidad e interacción con estudiantes pertenecientes a varias culturas.

Sobrado y otros (2013) plantean algunos inconvenientes que trae consigo el uso de las redes sociales en el campo de la orientación, pero dichos inconvenientes o limitaciones podrían extenderse a otras herramientas tecnológicas:

- Accesibilidad: se requiere poseer equipamiento con conexión a internet.

- Falta de formación y conocimientos de buenas prácticas en los usuarios o usuarias, especialmente el profesorado especializado en orientación y otros especialistas en educación, poco habituados al uso de las redes tanto a nivel personal como profesional.

- Exposición de la vida privada: de especial sensibilidad en el caso de menores de edad.

- Posibles adiciones en las personas usuarias: sobre todo en la juventud, se pueden generar dependencias derivadas de la necesidad de estar al tanto del estado de sus contactos.

- Amplificación de problemas relacionales: el "ciberbullying" (acoso entre jóvenes) y el "grooming" (acoso de adultos a menores) encuentran en las redes sociales un espacio para expandirse.

- Exceso de información y dificultades en su selección: agravado por la constante actualización de contenidos, en general poco profundos (p. 498).

Por su parte, Domingo y Marqués (2013) indican que los principales inconvenientes que los profesionales ven en el uso de las TIC son dos: una mayor dedicación en la preparación de las actividades y los problemas relacionados con las conexiones de internet. Ahora cabría preguntarse si sucede lo mismo en el ámbito de la orientación educativa, es decir, si los profesionales de la orientación comparten o no este punto de vista.

Finalmente, como hemos podido comprobar a través de las distintas investigaciones analizadas, la toma de conciencia por parte de los profesionales de la orientación sobre los aspectos positivos y los inconvenientes que se derivan del uso de las TIC constituye un elemento clave para conseguir una adecuada integración de las mismas en el campo de la orientación educativa, considerando en todo momento que las tecnologías no son un fin en sí mismo sino un medio para llevar a cabo la labor de orientación.

SEGUNDA PARTE: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III:
JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO

Introducción

A lo largo del marco teórico hemos recogido la fundamentación que justifica y sustenta la realización de nuestro estudio, y ahora, a través del presente capítulo revelamos la parte empírica de la investigación.

En primer lugar, explicamos cuáles son los principales motivos que nos llevaron a querer realizar este trabajo, además de señalar los objetivos que pretendemos alcanzar con la consecución del mismo.

En segundo lugar, a través de estas páginas describimos la naturaleza del estudio y las características de los profesionales que han participado en él. Finalmente, relatamos el proceso que hemos seguido para la construcción de los instrumentos que hemos utilizado y para la aplicación de éstos a la población de estudio.

1. Contextualización y justificación de la investigación

Continuamente nos movemos y desenvolvemos en la sociedad del conocimiento, en la que las TIC son herramientas que impulsan el desarrollo de la misma y constituyen una oportunidad a la vez que un reto para la orientación. El uso de las TIC se revela en nuestra sociedad como herramienta cultural que no podemos ignorar. La presencia de las TIC va adquiriendo progresivamente mayor significación, y cada vez somos más conscientes del papel que pueden realizar los profesionales de la orientación para integrarlas en su actividad diaria y en las prácticas educativas de los centros.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) pretende conseguir una educación y formación de calidad para todo el alumnado de Educación Secundaria, y por ello plantea la integración en el currículo de ocho competencias básicas, entre las que se encuentra la competencia de "tratamiento de la información y competencia digital". La adquisición de dicha competencia implica que el alumnado debe tener habilidades para: buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, utilizando las TIC como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Con la implementación de ley anterior, la educación debe alejarse de la enseñanza tradicional y fomentar una enseñanza por competencias, en la que el aprendizaje tiene que situarse en el contexto social y el centro educativo debe permanecer conectado con su entorno. Desde esta perspectiva, el papel del docente es el de guía y mediador en los procesos de aprendizaje para que el alumnado aprenda a realizar una lectura crítica la información y desarrolle unos valores éticos propios de nuestra sociedad. Por tanto, no se trata sólo de que el alumnado aprenda a manejar los medios tecnológicos sino de que adquiera las destrezas necesarias para poder interpretarlos y expresarse adecuadamente a través de ellos.

Aunque son numerosos los esfuerzos que desde entonces se vienen realizando para conseguir la incorporación de las TIC en los centros educativos, para De Pablos, Colás y González (2010) las innovaciones con respecto al uso de las tecnologías siguen estando poco generalizadas pese a las diferentes políticas educativas que tratan de potenciar un uso adecuado de las mismas en el currículo escolar. En este sentido, la formación y actitud del profesorado y la alfabetización digital por parte del alumnado son los elementos claves a considerar.

En cuanto al papel que tiene la orientación en este contexto educativo, según Onrubia (2011), existen varias razones que nos recuerdan por qué los profesionales de la orientación pueden y deben participar de manera activa en el proceso de inclusión de las TIC en los centros educativos. Debido a su formación y competencias específicas los profesionales pueden:

a) Ser más capaces de llevar a cabo una respuesta adaptativa e inclusiva de las TIC con respecto a la diversidad del alumnado.

b) Asesorar en cuanto al tipo de prácticas docentes de referencia para la inclusión de las TIC, a las dimensiones que se debe atender y a las condiciones para favorecer las mismas.

c) Promover el cambio en el centro educativo para la mejora de las prácticas docentes, ya sea a nivel institucional o con el apoyo al profesorado para la innovación en el aula.

d) Iniciar y supervisar las distintas dinámicas de trabajo necesarias para concretar las mejoras y cambios deseados en relación con la inclusión de las TIC en las prácticas docentes.

De esta manera, dentro del contexto de modernización e innovación de los sistemas de enseñanza, nos preguntamos hasta qué punto la orientación educativa está preparada para asumir las nuevas corrientes tecnológicas, y qué papel juegan actualmente las nuevas tecnologías en el ámbito de la orientación. En otras palabras, tenemos curiosidad por conocer si la primera competencia del profesional de la orientación del siglo XXI será la de escuchar la voz de los tiempos que corren (Domínguez, Álvarez y López, 2011) o todo lo contrario.

Puesto que la orientación no puede ignorar dicha revolución tecnológica, es previsible que incorporación total de las TIC se vaya produciendo de manera progresiva. Por tanto, es necesario estudiar y tratar de explicar las características y factores que se relacionan con un uso integrado de las tecnologías en los procesos de orientación educativa.

Por otro lado, las funciones que llevan a cabo los profesionales de la orientación convierten a éstos en agentes importantes para conseguir el cambio educativo, de

manera que nos parece esencial conocer cómo es la utilización que realizan dichos profesionales de las TIC, ya que éstos difícilmente podrán convertirse en agentes promotores del cambio si no las utilizan o las aprovechan al máximo. Pensamos que en la actualidad se precisa un mayor acercamiento a esta realidad, por lo que esta circunstancia se convierte en uno de los principales motivos o razones para querer investigar sobre esta temática.

2. Metodología

2.1 Objetivos de la investigación

2.1.1 Objetivo general

La finalidad de la presente investigación consiste en conocer y analizar la situación actual de utilización de las TIC por parte de los orientadores y orientadoras que desempeñan su labor en los centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Huelva capital y provincia.

2.1.2 Objetivos específicos

El objetivo general de la investigación se descompone y se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el nivel de utilización de las TIC, en concreto, los principales usos de las mismas por parte de la población de estudio.

2. Averiguar a qué actividades, dentro de las funciones de la orientación, atribuyen los profesionales de la orientación más importancia en relación a la utilización de las TIC.

3. Conocer si existe relación entre la frecuencia de uso de las TIC y la importancia atribuida al uso de las mismas, para cada una de las actividades o funciones de la orientación.

4. Establecer cuáles son los recursos TIC que más utilizan los profesionales que participan en este estudio y descubrir el nivel de dominio sobre los mismos.

5. Identificar las actitudes de los profesionales de la orientación hacia las TIC.

6. Descubrir cuál es el nivel de formación actual en TIC por parte de los profesionales de la orientación, y detectar si existen necesidades en dicha formación.

7. Definir el grado de satisfacción que manifiestan estos profesionales sobre el uso de las TIC a partir de sus propias experiencias.

8. Detectar las variables que pueden dificultar o impedir la incorporación de las TIC en la actividad de orientación así como aquellas que pueden facilitarla.

9. Realizar, en base a los objetivos planteados, una valoración de los resultados obtenidos en la investigación con vistas a plantear propuestas de mejora que permitan optimizar en el futuro la utilización de las TIC en los procesos de orientación educativa.

2.2 Participantes

La población estudiada es la de los profesionales de la orientación que desempeñaron su trabajo en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Huelva capital y provincia, tanto públicos como privados concertados, en el periodo de tiempo transcurrido entre Septiembre de 2012 y Junio de 2013.

En nuestro caso, decidimos trabajar con el 100% de la población puesto que nuestro objetivo principal se centra en el estudio de la situación de utilización de las TIC por parte de los profesionales de la orientación de Huelva capital y provincia.

En la investigación participaron un total de 89 orientadores y orientadoras pertenecientes a los 83 Institutos de Enseñanza Secundaria que se distribuyen entre Huelva capital y provincia. En el *Anexo A* se muestra un listado con todos los centros que han participado, atendiendo a la ubicación de los mismos y al número de profesionales en activo en el momento de realizar la investigación. El número de participantes supera el número total de los centros de Educación Secundaria existentes porque en algunos Departamentos de Orientación había más de un profesional trabajando.

Para acceder a la población de estudio acudimos, en primer lugar, a la Delegación de Educación de Huelva donde se nos facilitó el documento que nos sirvió

de fuente para poder localizar a la población objeto de estudio. En dicho documento se detallaba tanto el número total de los centros de Educación Secundaria existentes como la ubicación de los mismos. A modo de resumen, en la Tabla 14 mostramos el número de centros públicos y privados concertados que han participado así como su ubicación geográfica:

Tabla 14. *Número y tipos de centros de Enseñanza Secundaria en Huelva*

Nº de Centros	Huelva Capital	Huelva Provincia	Total
Centros públicos	14	46	**60**
Centros concertados	17	6	**23**
Total	**31**	**52**	**83**

2.3 Diseño de la investigación

Para el desarrollo de nuestro trabajo, teniendo en cuenta nuestros objetivos, hemos utilizado distintos métodos desde una aproximación cualitativa pero también cuantitativa, ya que pensamos que la combinación de ambas perspectivas no son mutuamente excluyentes sino que permiten hallar resultados a los que no es posible llegar mediante el uso aislado de cualquiera de los dos métodos (Del Valle, 2001).

Dado que nuestra investigación pretende analizar la situación actual de utilización de las TIC por parte de los profesionales de la orientación, consideramos necesario realizar un acercamiento a esta temática de manera cuantitativa, estudiando para ello la frecuencia de utilización de las TIC y la importancia que atribuyen los profesionales de la orientación al uso de las mismas, el nivel de formación que poseen, sus actitudes, etc. Sin embargo, también deseamos comprender e interpretar las aportaciones y declaraciones de dichos profesionales con respecto a las distintas variables estudiadas. Por lo tanto, hemos combinado dos estrategias distintas para la recogida de información, por un lado hemos utilizado la técnica de encuestas basada en un cuestionario estructurado, y por el otro, hemos usado la entrevista semiestructurada.

Finalmente, podemos decir que nos encontramos ante una investigación de corte transversal que sigue una metodología descriptiva y correlacional, que pretende estudiar fenómenos o procesos que no son susceptibles de manipulación. En este estudio no sólo

deseamos describir los fenómenos sino también encontrar posibles relaciones entre las distintas variables sin llegar a determinar relaciones de causalidad.

2.4 Instrumentos

2.4.1 El cuestionario

2.4.1.1 Elaboración del cuestionario

En primer lugar, realizamos un análisis de la bibliografía existente sobre la temática de nuestra investigación para conocer los puntos fundamentales que se estaban trabajando hasta ese preciso momento por parte de otros profesionales.

En segundo lugar, entrevistamos a varios expertos y expertas con amplia experiencia en el mundo de la orientación con el objetivo de obtener una visión más cercana sobre la utilización de las TIC en este ámbito y así poder delimitar los bloques temáticos en los que se estructuraría el cuestionario. Dado que nuestra intención era la de explorar y conocer las ideas, creencias y valoraciones de estos profesionales en cuestión, la entrevista semiestructurada se nos presentó como la técnica que mejor se adaptaba a nuestras preguntas y formulaciones de partida. No obstante, también somos conscientes de sus limitaciones entre las que se encuentran la posibilidad de que se produzca lo que Meuser y Nagel (citado en Flick, 2004) denominan "entrevista retórica", que es aquella en la que la persona experta nos ofrece una charla sobre su conocimiento en lugar de participar en el juego de pregunta-respuesta de la entrevista.

Una vez que exploramos las primeras ideas pasamos al diseño y creación de la primera versión del cuestionario, que posteriormente se vería sometida a un juicio de personas expertas en el ámbito de la orientación. La finalidad no fue otra que la de poder comprobar la adecuación del cuestionario a la población de estudio. Para ello, fue necesario proporcionar al grupo de profesionales encargados de la evaluación los objetivos para los que se diseñó el instrumento y todos los elementos imprescindibles que les pudieran ayudar a determinar la valoración y adecuación de los ítems del cuestionario (García, Gil y Rodríguez, 1994).

Por último, antes de elaborar la versión definitiva del cuestionario, para detectar posibles errores en la formulación de las preguntas y en otros aspectos más generales se aplicó el cuestionario a un grupo de orientadores y orientadoras, realizando así un

proceso de pilotaje. Como dicen Rodríguez, Gil y García (1999): "El encuestador se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte" (p. 187), de lo que se deduce que es imprescindible aplicar el cuestionario y comprender sus efectos antes de la versión definitiva de un instrumento.

El proceso de construcción del cuestionario siguió un planteamiento lineal, teniendo en cuenta que el primer paso de nuestra investigación consistió en la realización de una búsqueda bibliográfica como ya hemos comentado anteriormente. En resumen, para la construcción del cuestionario hemos seguido las siguientes fases:

a) Fase I: Entrevista a profesionales expertos y expertas

b) Fase II: Primera versión del cuestionario

c) Fase III: Juicio de expertos y expertas

d) Fase IV: Segunda versión del cuestionario

e) Fase V: Aplicación de la prueba piloto

f) Fase VI: Versión final del cuestionario

a) <u>Fase I: Entrevista a profesionales expertos y expertas</u>

- Participantes

Para llevar a cabo las entrevistas se seleccionó una muestra de 5 participantes en base a los siguientes criterios:

- Accesibilidad y disposición a participar en el estudio.
- Experiencia de más de 10 años en la orientación y que tengan vinculación actual a ella.

La elección de los profesionales se realizó a través de la vía informal, es decir, primero contactamos con un miembro del comité directivo de la Asociación de Orientación de Huelva con el que ya se mantenía una relación profesional para poder acceder a los participantes. Este profesional, al que le explicamos la finalidad de la

investigación, nos facilitó una lista de posibles expertos y expertas atendiendo a los criterios que ya se habían establecido previamente.

El motivo que nos llevó a entrevistar a estos profesionales surgió de la necesidad de explorar y querer contar con el conocimiento de personas que, por su amplia experiencia, nos podían proporcionar información valiosa para el diseño del cuestionario. Partimos de cero, por lo que el papel de estos profesionales no fue otro que el de guía.

- Instrumento

La exploración del conocimiento de los expertos y expertas se llevó a cabo a través de la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista intenta establecer unas directrices mínimas hacia dónde queremos que se desarrolle la narración de nuestros participantes. Por supuesto, no se trataba de crear un guión cerrado sino de establecer aquellos puntos de interés para nuestro estudio y sobre los cuales nos interesaba que las personas entrevistadas se expresasen de forma libre y autónoma, procurando que la entrevista no nos llevara hacia temáticas que fueran poco relevantes para nuestro objeto de estudio. Así pues, la entrevista se elaboró en torno a tres puntos de interés:

1) La integración de las TIC en los procesos de orientación educativa.

2) Los instrumentos que sirven para evaluar el uso que hacen los profesionales de la orientación de las TIC.

3) Los intereses profesionales para el estudio de las TIC en la orientación educativa.

- Procedimiento

Tras la selección de los profesionales, contactamos con ellos por primera vez a través del correo electrónico y mediante una carta de presentación en la que se les explicó los propósitos de la investigación (ver *Anexo B*). Una vez que los profesionales confirmaron su deseo de participar en el trabajo pasamos a fijar las fechas para las entrevistas.

Antes de comenzar cada entrevista, se establecía una breve charla en la que de nuevo se les informaba de los objetivos del trabajo así como de la importancia de sus

opiniones y creencias sobre los temas a tratar. La idea era crear un clima agradable e intercambiar algunas palabras antes de abordar asuntos más relevantes para nuestro objeto de estudio.

La prioridad para establecer la fecha y hora de las entrevistas se les concedió a los participantes, puesto que lo importante era que todas las entrevistas se pudieran desarrollar bajo las mismas condiciones ambientales, procurando evitar las presiones de tiempo.

Al finalizar la entrevista, se pedía a cada experto y experta su consentimiento para poder contar de nuevo con su ayuda en la valoración y juicio sobre la primera versión del cuestionario que próximamente se iba a construir. La razón de invitarles a participar nuevamente se explicaba por el deseo de comprobar si el cuestionario se adaptaba o no a las expectativas de los expertos y expertas. Es decir, lo que se pretendía era averiguar las valoraciones de este grupo de profesionales sobre el cuestionario y conocer si en dicho instrumento se plasmaban las ideas de las nos habían estado informando durante las entrevistas.

b) <u>Fase II: Primera versión del cuestionario</u>

La información que se obtuvo a partir de las entrevistas con los expertos y expertas se clasificó en torno a una serie de categorías en función de la temática:

1) La integración de las TIC en los procesos de orientación educativa:

   1.1) Facilitan la labor de orientación

   1.2) Mejoran la calidad del proceso

   1.3) Requieren la combinación con los métodos tradicionales

   1.4) Facilitan la comunicación

   1.5) Suponen un desafío para la orientación

   1.6) Son imprescindibles

   1.7) Acceso a recursos

2) Conocimiento de instrumentos que evalúan el uso de las TIC por parte del profesional especializado en orientación:

2.1) No conoce instrumentos específicos para la orientación

2.2) Sí conoce instrumentos específicos para la orientación

3) Los intereses profesionales para el estudio de las TIC en la orientación educativa:

3.1) Actitudes hacia las TIC

3.2) Competencias tecnológicas del profesional

3.3) Nuevos roles del profesional

3.4) Satisfacción con el uso de las TIC

3.5) Recursos TIC más utilizados

3.6) Experiencias y ejemplos de buenas prácticas

3.7) Formación del profesional

3.8) Limitaciones para el uso de las TIC

A continuación, en la Tabla 15 se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los profesionales (P1, P2, P3, P4 y P5):

Tabla 15. *Temáticas de interés para la realización del cuestionario*

Temática	Categoría	Profesional
La integración de las TIC en los procesos de orientación	Facilitan la labor de orientación	P2 y P3
	Mejoran la calidad del proceso	P1 y P5
	Requieren combinarse con métodos tradicionales	P3
	Facilitan la comunicación	P2, P4 y P5
	Suponen un desafío para la orientación	P5
	Son imprescindibles	P4
	Acceso a recursos	P1 y P4
Conocimiento de instrumentos	No conoce instrumentos específicos	P2, P3, P4 y P5
	Sí conoce instrumentos específicos	P1
Intereses profesionales para el cuestionario	Actitudes hacia las TIC	P1, P2, P4 y P5
	Competencias tecnológicas del profesional	P2 y P4
	Nuevos roles del profesional	P4 y P5
	Satisfacción con el uso de las TIC	P3
	Recursos TIC más utilizados	P1 y P5
	Experiencias y ejemplos de buenas prácticas	P5
	Formación del profesional	P1, P2, P3, P4 y P5
	Limitaciones para el uso de las TIC	P2

Posteriormente a la recogida y categorización de la información procedente de las entrevistas, se comenzó a reflexionar sobre los datos obtenidos y a plantear el

proceso de elaboración del cuestionario. En concreto, se empezaron a delinear los posibles bloques o categorías en los que se podría estructurar el cuestionario. Al inicio del proceso de construcción del cuestionario y también de forma paralela durante dicho proceso, se realizó una búsqueda de instrumentos que de un modo u otro relacionaran el uso de las nuevas tecnologías con la orientación. Este proceso no fue nada fácil, de hecho, en la medida en la que se avanzaba en la investigación íbamos siendo cada vez más conscientes de la dificultad para encontrar instrumentos específicos que evaluaran la práctica profesional de la orientación en el sentido.

Ante la infructífera búsqueda, optamos por la revisión de instrumentos que evaluaran la utilización de las TIC por parte del profesorado en general. Ejemplo de ello es el desarrollado por Álvarez y otros (2011) sobre las actitudes que presenta el profesorado ante la integración de las TIC en la práctica docente. La idea era captar la esencia de las preguntas que se planteaban en este tipo de cuestionarios. En definitiva, se trataba de conocer el modo en el que estos instrumentos medían la integración de las TIC en la labor docente, y conseguir adaptarlas en la medida de lo posible a la práctica de la orientación. Sin embargo, consideramos que esto no era suficiente por lo que se pasó a configurar el cuestionario tomando como referencias aquellos planteamientos teóricos que mejor se ajustaban a nuestro objetivo de investigación. Así pues, se recurrió a los principales supuestos de la orientación y nos centramos en conocer las premisas que se encuentran bajo toda acción orientadora desde varias perspectivas:

1) Perspectiva de finalidad. Entendimos que reflexionar sobre los objetivos que persigue la orientación nos podría ayudar en la creación de un instrumento más válido y fiable. En este sentido mencionamos clasificaciones como la de Rodríguez Moreno (1995), que permiten adentrarse en las entrañas de la orientación educativa.

2) Perspectiva de funcionalidad. Pensamos que delimitar las funciones de la orientación nos facilitaría la comprensión de las tareas a las que los especialistas de la orientación se enfrentan habitualmente. De este modo se podría obtener una amplia visión sobre las actividades más comunes que se desarrollan dentro de la orientación, algo que resulta de gran utilidad siempre que queramos analizar el papel de las TIC en esta disciplina. En esta ocasión

se revisaron las propuestas de Sobrado y Ocampo (1997), la de Riart Vendrell (1996) y la de Bisquerra (1996).

3) Áreas de la orientación. La información revisada acerca de las áreas de intervención de la orientación educativa nos facilitó la formulación de ítems que relacionaban el uso de la TIC con las distintas áreas de actuación. En resumen, las áreas de intervención que se trataron de abordar e incluir en el instrumento son: la orientación profesional, la orientación en los procesos enseñanza y aprendizaje, la orientación para la atención a la diversidad y, por último, la orientación para el desarrollo personal y social (Álvarez González e Isús, 2010; Boza y otros, 2001; Vélaz de Medrano, 1998).

La revisión teórica no sólo nos ayudó a la hora de formular los ítems sino que también nos permitió dar coherencia a los bloques que más tarde formarían parte del cuestionario. De esta manera, tanto los datos que se habían obtenido a partir de las entrevistas como la paralela búsqueda de información nos facilitaron la delimitación y el establecimiento de los principales bloques del cuestionario:

- Bloque I: "El centro educativo".
- Bloque II: "El/la orientador/a".
- Bloque III: "Utilización de las TIC".
- Bloque IV: "Actitudes".
- Bloque V: "Formación".
- Bloque VI: "Competencias".
- Bloque VII: "Satisfacción".
- Bloque VIII: "Barreras y apoyos".

Para cada bloque se definieron una serie de objetivos, la relación de éstos por cada bloque quedó de la siguiente manera (ver Tabla 16):

Tabla 16. *Relación entre los bloques de contenidos y los objetivos del estudio*

Bloque	Objetivos
El centro educativo	✓ Conocer los datos relativos al centro.
El/la orientador/a	✓ Conocer datos personales y profesionales.
Utilización de las TIC	✓ Describir cuáles son los principales usos de las TIC. ✓ Conocer el nivel de utilización o frecuencia de uso de las TIC. ✓ Averiguar a qué actividades se le atribuye más importancia en relación al uso de las TIC. ✓ Conocer los recursos TIC específicos para la orientación que más utilizan los profesionales.
Actitudes	✓ Identificar las actitudes de los profesionales hacia las TIC.
Formación	✓ Averiguar cuál es el nivel de formación. ✓ Detectar posibles necesidades de formación. ✓ Conocer el grado de dominio de recursos TIC.
Competencias	✓ Descubrir las competencias fundamentales.
Satisfacción	✓ Definir el grado de satisfacción que manifiestan los profesionales sobre el uso de las TIC a partir de sus propias experiencias.
Barreras y apoyos	✓ Detectar las variables que pueden dificultar o facilitar la incorporación de las TIC en la actividad de orientación.

Para la formulación de los ítems del cuestionario se tuvieron en cuenta una serie de cuestiones generales:

- Evitar preguntas con ambigüedades.
- Formular ítems desde los más sencillos hasta los más complejos.
- Crear preguntas referidas a un sólo aspecto o tema.
- Claridad en la expresión de las preguntas.

Se combinaron ítems con distintos tipos de respuestas a lo largo de todo el cuestionario en función de los objetivos que se habían planteado, en concreto:

- De respuesta cerrada: cuando se ofrece un número fijo de alternativas de respuestas. Este tipo se puede contemplar dentro del cuestionario en el bloque II (excepto el ítem 9 y 7), el bloque III (salvo el ítem 31 y 53), el bloque IV, el bloque V, el bloque VI, el bloque VII (excepto el ítem 185) y el bloque VIII (menos el ítem 214).

- De respuesta semi-cerrada: cuando se presenta un número determinado de alternativas pero además se incluye la opción otro/a. Este es el caso de los ítems: 31, 53 y 214.

- De respuesta abierta: en este caso, se incluye una sola pregunta que requiere la expresión escrita (en unas cuantas líneas) por parte del sujeto para elaborar la respuesta. El único ejemplo de este tipo es el ítem 185.

En cuanto al tipo de escalas que se utilizaron para cada bloque se encuentran las escalas tipo Likert de cinco puntos, y con valores diferentes según se mida la frecuencia o el grado de acuerdo con determinadas afirmaciones. Los valores seleccionados para las escalas de frecuencia y grado de acuerdo fueron:

- Frecuencia: Nunca (1), A veces (2), Normalmente (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

- Acuerdo: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5).

La primera versión del cuestionario estaba compuesta de 214 ítems que trataban de abordar tanto los intereses profesionales de los expertos y expertas como los objetivos propuestos para este estudio.

c) Fase III: Juicio de expertos y expertas

- Participantes

Para la tercera fase del proceso de construcción del cuestionario, se contó con la colaboración de los dos expertos y tres expertas que participaron en las entrevistas. Las razones de acudir de nuevo a este grupo de profesionales fueron las siguientes:

- Comprobar si existía relación entre las ideas manifestadas durante las entrevistas y la primera versión del cuestionario.

- Evaluar si el cuestionario realmente permitía recoger la información de acuerdo al objetivo de investigación.

- Detectar preguntas que tuvieran escasa utilidad para los objetivos del trabajo.

- Afrontar posibles errores en la formulación de las preguntas.

- Determinar si las preguntas o ítems planteados eran relevantes de acuerdo a los objetivos del trabajo.

➢ Procedimiento

Todos los participantes accedieron a formar parte del juicio de expertos y expertas en la fase anterior. Los expertos y expertas solicitaron el envío del cuestionario a través del correo electrónico, por lo que junto con el cuestionario se les adjuntaba tanto los objetivos del estudio como los correspondientes a cada bloque, tal y como se han detallado anteriormente. También se adjuntaba las instrucciones para la valoración de los ítems, la cual podían realizar en los distintos espacios creados dentro del cuestionario para que pudieran anotar todas las sugerencias que consideraran oportunas. La primera versión del cuestionario que se facilitó a los expertos y expertas se puede consultar en el *Anexo C*.

A cada experto y experta se le explicaba la necesidad de recibir sus respuestas en una fecha límite de dos semanas. La intención no era otra que la de no presionarles demasiado puesto que sus ocupaciones le podían impedir hacerlo de manera inmediata, aunque tampoco nos interesaba alargar mucho en el tiempo esta actividad.

➢ Resultados

La información recibida a partir del juicio de expertos y expertas se clasificó en dos sentidos. Por un lado, se consideraron todas las recomendaciones y consejos proporcionados por los profesionales (valoración cualitativa), y por el otro, se prestó especial atención al grado de importancia que dichos profesionales con experiencia concedieron a los ítems de cada bloque teniendo en cuenta las siguientes instrucciones:

> "El presente cuestionario se encuentra todavía en fase de diseño y le pedimos su colaboración para el proceso de validación. El cuestionario se estructura en ocho bloques correspondientes a los objetivos de la investigación. Para poder validarlo le agradeceríamos que marcara con una X el grado de importancia que considera que tiene cada uno de los ítems dentro de cada bloque según la siguiente escala de valoración:
>
> *Nada importante* (1), *Poco importante* (2), *Más o menos importante* (3), *Importante* (4) y *Muy importante* (5)".

Consideramos que aquellos ítems que recibieron una valoración negativa con respecto a la importancia de su inclusión dentro del instrumento, eran los primeros que se debían evaluar y desechar en caso de que se estimase oportuno, siempre y cuando se tuvieran presentes los objetivos del estudio.

En las siguientes líneas se presentan las valoraciones, opiniones y sugerencias de cada uno de estos profesionales además de los ítems a los que éstos asignaron el valor de "Nada importante" o "Poco importante":

❖ Experto 1

En primer lugar, el experto nos advirtió de la peligrosidad que tenía el hecho de haber formulado una cantidad tan elevada de ítems, por lo que nos aconsejó una reducción atendiendo a los objetivos de la investigación y tratando de evitar la formulación de preguntas con afirmaciones negativas.

A partir de lo anterior, y según la escala de valoración e instrucciones que se le proporcionaron al experto, éste señaló cuáles eran las preguntas que según su criterio tenían un nivel bajo de importancia:

- Bloque III: 13, 17, 27, 28, 35, 44, 49 y 50.
- Bloque IV: 54, 55, 59, 61, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 79, 85, 88, 89, 90, 92, 94, 100, 101 y 103.
- Bloque V: 109, 111, 114, 115, 116, 118, 121, 124, 129, 130, 133, 137, 140, 142, 144, 145, 146 y 147.
- Bloque VII: 172, 176, 177, 179, 180 y 182.
- Bloque VIII: 187, 188, 191, 192, 193, 194,196, 197, 198, 201, 205, 206, 207, 210, 213 y 214.

El experto también nos comentó algunas cuestiones que podrían ayudarnos a mejorar el cuestionario. De esta manera, nos explicó que los ítems: 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29 y 30 no estaban bien planteados, por lo que nos recomendó que incluyéramos la preposición "para" con el objetivo de resaltar más la idea de funcionalidad.

Con respecto a los ítems 16 y 20, el experto aconsejó formular la pregunta de nuevo con la finalidad de separar a los distintos agentes educativos (profesorado, alumnado y familias).

En el ítem 24, consideró que la expresión "para ampliar conocimientos" resultaba redundante, por lo que sería conveniente su eliminación. Lo mismo sucede con la pregunta 46, donde la redundancia se sitúa en la expresión "temáticas que le interesen", y lo mismo con el ítem 29, en el que no se requiere la aclaración que aparece entre el paréntesis.

En el ítem 31, aconsejó modificar la expresión y mejorar la redacción de la pregunta para que se entendiera mejor.

Según el experto los ítems: 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 51 y 52 mejorarían al añadirles la preposición "para".

Al igual que sucedía con los ítems 16 y 20, en los ítems 38 y 42 también veía conveniente separar a los diferentes agentes educativos, además de formular de nuevo las preguntas.

En el ítem 53, recomendó que se presentaran los programas en una tabla de doble entrada para que los profesionales pudieran indicar su nivel de dominio.

El experto apuntó que en el ítem 158 se debía resaltar más el sentido de cooperación, ya que los profesionales que se dedican a la orientación no difunden materiales por sí solos sino que ayudan al resto del profesorado a difundirlos.

En el ítem 161, vio necesaria la reformulación de la pregunta con la intención de resaltar el uso que el profesional puede hacer de las TIC para favorecer la integración y participación del alumnado en el proceso de orientación.

Afirmó que el ítem 162 se debía modificar para poder aclarar que el seguimiento del aprendizaje del alumnado lo realiza el profesorado-tutor con la ayuda del profesional de la orientación.

En referencia al ítem 184, entendió que varias de las afirmaciones que se incluían en el mismo debían plantearse desde otra perspectiva. También estimó oportuno nuevas reformulaciones para el ítem 195, donde en lugar de "necesito

formación en las estrategias metodológicas para usar adecuadamente las TIC" se debería enunciar "no tengo formación para poder usar adecuadamente las TIC"; y para el ítem 189, propuso que se omitiera la expresión "las estrategias metodológicas" y que se sustituyera la palabra "formación" por la de "preparación".

Al analizar el ítem 209, sugirió que se cambiara el inicio del mismo con el fin de remarcar el significado de la oferta frente al de disposición.

Finalmente, el experto mostró reticencias con el ítem 214, y recomendó aprovechar las afirmaciones que en él se incluían para elaborar nuevas preguntas que se adapten a la escala de valoración utilizada en este bloque o por el contrario, contemplar la posibilidad de eliminarlo definitivamente.

❖ Experta 2

La primera recomendación que realizó la experta se refirió a la reducción del número de ítems que conformaban el cuestionario, en concreto, destacó la necesidad de eliminar todos aquellos que resultaban repetitivos. Esta apreciación por parte de la experta se manifestó a través de sus valoraciones sobre el nivel de importancia de los ítems. A continuación, y siguiendo los criterios establecidos, se enumeran los ítems que fueron valorados como "Nada importante" o "Poco importante" por parte de la experta:

- Bloque III: 18, 19, 20, 21, 24, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39,40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 51 y 52.
- Bloque IV: 60, 63, 65, 72, 78, 81, 82, 83, 84, 93, 95, 97, 98, 99, 102, 104, 106 y 108.
- Bloque V: 110, 112, 117, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139 y 141.
- Bloque VI: 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168 y 169.
- Bloque VII: 174, 183 y 184.
- Bloque VIII: 190, 200, 203, 204, 209 y 212.

Además de estas valoraciones, la experta realizó otras sugerencias con respecto a los ítems del cuestionario:

- Ítem 4: explicó que estaba incompleto y que se debería añadir la opción "Pruebas de acceso a Ciclos Formativos".
- Ítem 7: sugirió que se planteara la posibilidad de excluir este ítem en un futuro, puesto que consideró que dicho ítem no aportaba gran información.
- Ítem 16: aconsejó separar el ítem según el tipo de asesoramiento (individual o grupal) y el agente educativo al que se dirige dicho asesoramiento.
- Ítem 26: comentó que la pregunta era muy genérica, y que quizás convendría añadir la opción de "dar materiales".
- Ítem 53: consideró que el listado de programas que se proporcionaba era muy pobre y que se podrían añadir más recursos como por ejemplo: programas oficiales, webs de empleo, correctores de test, etc.
- Ítem 183: propuso eliminarlo y sustituirlo por este otro "Mis funciones sí van parejas al uso de las TIC".
- Ítem 184: comentó que algunas de las actividades de este ítem ya aparecían a lo largo del cuestionario por lo que nos planteó la posibilidad de crear una nueva escala para esta pregunta o, si no resulta posible, eliminarla definitivamente.

❖ Experta 3

Expresó su opinión acerca del instrumento y, al igual que los profesionales anteriores, nos comentó la necesidad de reducir el número de ítems a sesenta aproximadamente.

En este caso, los ítems calificados como "Nada importante" o "Poco importante" fueron los siguientes:

- Bloque III: 18, 22, 23 y 25.
- Bloque IV: 61, 76, 78, 85 y 90.
- Bloque V: 123 y 127.

- Bloque VI: 151, 158 y 163.
- Bloque VII: 177, 179 y 180.
- Bloque VIII: 189, 193, 194, 197, 198, 212 y 213.

Aparte de las valoraciones sobre la importancia de los ítems de cada bloque, la experta realizó otros comentarios:

- "La pregunta siete no me parece que esté bien planteada por ser redundante en parte con la seis. Me parece necesario simplificarla".
- "No sé si sería interesante conocer si el orientador/a ha ejercido anteriormente otra figura docente: profesor/a, tutor/a o maestro/a".
- "Siguiendo las normas de la coeducación me parece necesario buscar más genéricos para referirse a los orientadores, como por ejemplo: profesionales de la orientación".

❖ Experto 4

En referencia al bloque III, el experto señaló que las instrucciones en esta primera parte del cuestionario no le parecían del todo muy acertadas ya que "al tratarse de una pregunta, no cabe grado de acuerdo con ella". De esta manera, nos planteamos modificar la pregunta y reflexionamos sobre la posibilidad de transformar el ítem en una afirmación, a partir de la cual el sujeto debía responder de forma dicotómica. En relación a este bloque el experto también nos comentó: "No veo la diferencia entre las categorías *Utilización* y *Frecuencia*, dudo que la muestra de estudio diferencie ambas categorías de respuesta".

En el ítem 214, el experto apuntó que las distintas opciones que se ofrecían al profesional para que indicase cuáles eran las barreras y los apoyos con los que se encontraba habitualmente a la hora de usar las TIC, se podían reformular siguiendo la misma escala de valoración que en el resto de las afirmaciones de este bloque.

En resumen, podemos decir que el experto se centró fundamentalmente en la revisión de las escalas utilizadas y subrayó la necesidad de sintetizar considerablemente el número de ítems que conformaban el cuestionario. Entre las preguntas que calificó como "Nada importante" o "Poco importante" se encontraban:

- Bloque III: 27, 28 y 37
- Bloque VII: 183 y 184.

❖ Experta 5

En la correspondiente hoja de anotaciones que se proporcionó a todos los profesionales para que realizaran sus sugerencias esta experta nos comentó: "En general, he visto bien el cuestionario y me parece muy completo, sin embargo he anotado algunas consideraciones". Así pues, descubrimos una serie de apreciaciones realizadas por ella sobre los siguientes ítems:

- Ítem 7: la experta no consideró que esta pregunta aportara información relevante para el estudio.
- Ítem 14: recomendó sustituir "Necesidades Educativas Especiales" por "Necesidades Específicas de Apoyo Educativo".
- Bloque III: en general, con respecto a todos los ítems pertenecientes a este bloque nos comentó que no estaba claro el modo en que se debía responder a ellos.

Finalmente, las preguntas a las que menos valor concedió ("Nada importante" o "Poco importante") fueron:

- Bloque III: 17, 20, 21, 38, 42 y 46.
- Bloque IV: 90 y 94.
- Bloque V: 130, 145, 148 y 169.
- Bloque VII: 174, 180, 182 y 184.
- Bloque VIII: 187, 188, 189, 190, 197, 199, 203, 205 y 210.

d) <u>Fase IV: Segunda versión del cuestionario</u>

Una vez finalizada la revisión por parte de los expertos y expertas, nos reunimos para valorar todas las aportaciones y consejos recibidos, así como para establecer el plan de trabajo. El proceso de construcción y validación del cuestionario se desarrolló a

partir de cuatro sesiones principales de trabajo, en las cuales se iba depurando la matriz inicial de ítems. Durante todo este proceso se trabajó de acuerdo a los objetivos que, desde un principio, marcaron el diseño y elaboración del cuestionario.

En primer lugar, y debido al gran número de preguntas que se habían formulado para la versión inicial del instrumento, nos centramos en la valoración de aquellos ítems que obtuvieron una baja puntuación ("Nada importante" o "Poco importante") con respecto al grado de importancia. En las dos primeras sesiones de trabajo se eliminaron los ítems de acuerdo a los criterios que previamente se habían establecido. Algunos de los ítems se reformularon o plantearon de nuevo según las sugerencias de los expertos y expertas. Antes de eliminar definitivamente un ítem se tenía en cuenta su relación con los objetivos del cuestionario, y se contemplaba la posibilidad de que otro ítem mejor valorado por los expertos y expertas pudiera sustituirle.

En la tercera sesión, se estudiaron las propuestas de mejora de todos los expertos y expertas. Se destinó una parte del tiempo para reflexionar sobre las posibles implicaciones de éstas con respecto a los propósitos de la investigación. En un primer momento, los cambios se ciñeron a la producción de nuevas formulaciones. Los ítems que sufrieron alguna variación fueron:

- Ítem 53: en este caso se añadieron nuevos recursos y una escala de frecuencia para que el profesional de la orientación pudiera indicar la asiduidad con que usa dichos recursos.

- Ítem 57: se convirtió en "Me gusta estar al día en cuanto a las nuevas tendencias que surgen sobre las TIC aplicadas a la orientación".

- Ítem 80: se transformó en "Las TIC sirven para motivar más al alumnado a la hora de participar en el proceso de orientación".

- Ítem 91: el cual se vuelve más concreto en esta nueva versión del cuestionario, al formularse de la siguiente manera: "Usar las TIC me produce ansiedad".

- Ítem 115: sufrió un cambio en el enunciado para convertirse en una afirmación positiva que resultase más sencilla: "Estoy lo suficientemente formado/a como para poder aplicar las TIC al ámbito de la orientación".

- Ítem 142: en este caso, de la reformulación resultó una afirmación con doble negación: "No uso las TIC en el campo de la orientación porque no tengo destrezas para ello".

- Ítem 178: se transformó con el objetivo de no dejar caer toda la responsabilidad del uso de las TIC sobre el centro educativo. En concreto, se personalizó más: "Utilizo las TIC sólo porque me siento obligado/a a hacerlo".

Posteriormente nos centramos en la evaluación de otro tipo de cuestiones referidas a los cambios en las escalas de valoración y bloques del cuestionario. En concreto, el instrumento pasó de estructurarse en ocho bloques a dividirse en cinco. Los motivos de la eliminación de los bloques "Competencias", "Satisfacción" y "Barreras y apoyos" principalmente fueron dos. Por un lado, el escaso número de ítems con el que se quedaron cada uno de estos bloques tras la revisión de los expertos y expertas, y por el otro, la coincidencia y redundancia de muchas preguntas que bien podían acoplarse a otros bloques más estables del cuestionario.

En esta tercera sesión de trabajo se introdujeron cambios relacionados con las escalas de valoración. Tal es el caso del bloque III "Utilización de las TIC", en el que se suprimió definitivamente la escala de utilización y se añadió por primera vez una escala para medir la importancia. El motivo de eliminar la primera se debía a que la información que deseábamos obtener con la escala de utilización también se podía conseguir a través de la escala de frecuencia. Con la inclusión de la nueva escala se pretendía medir la importancia que cada profesional concede al hecho de utilizar las TIC para realizar determinadas tareas dentro de la orientación. Los valores que se propusieron para ello fueron: *Nada importante* (1), *Poco importante* (2), *Más o menos importante* (3), *Importante* (4) y *Muy importante* (5).

Otro cambio importante se produjo en la escala de frecuencia que sufrió una alteración sobre sus valores con el fin de obtener una mayor precisión en las respuestas de los sujetos. Se mantuvo la escala tipo Likert de cinco puntos aunque con valores diferentes. Los nuevos valores establecidos fueron: *Nunca* (1), *Alguna vez* (2), *A menudo* (3), *Casi siempre* (4) y *Siempre* (5). Esta escala también se incluyó en la reformulación del ítem 53 (en el cuestionario original).

Nuevamente, con el propósito de mejorar la precisión en las posibles respuestas de los sujetos se modificaron todas las escalas que medían el grado de acuerdo con determinadas afirmaciones. Este cambio afectó a los bloques IV y V del cuestionario. Los nuevos valores asignados a estas escalas fueron: *Muy en desacuerdo* (1), *En desacuerdo* (2), *Indeciso/a* (3), *Bastante de acuerdo* (4), *Muy de acuerdo* (5).

En el bloque V "Formación y experiencia con las TIC" se introdujo un ítem que pretendía averiguar, a partir de una escala dicotómica, qué herramientas o aplicaciones TIC utilizan los especialistas de la orientación en su día a día. Junto a esta escala se presentó otra cuya misión era la de conocer el dominio que tienen estos profesionales a la hora de manejar las distintas herramientas o recursos TIC. Esta última escala se configuró convirtiéndose en una escala de tipo Likert con cinco puntos de respuesta, y en ella los valores iban desde un nivel *Muy bajo* (1) hasta un nivel *Muy alto* (5) de dominio.

Finalmente, en la cuarta sesión de trabajo nos dedicamos a valorar la eliminación de otros ítems que en nuestra opinión eran redundantes, algo que ya había sido señalado por la mayoría de expertos y expertas. Por otra parte, a lo largo de esta sesión también se contempló la inclusión de nuevas preguntas con el convencimiento de poder obtener más información sobre la temática de nuestra investigación. Para la eliminación de los ítems se tuvo en cuenta tanto las valoraciones realizadas por los expertos y expertas como los objetivos que se perseguían con el cuestionario. Los ítems eliminados por cada bloque del cuestionario fueron los siguientes:

- Bloque II: el ítem 7.
- Bloque III: el 23.
- Bloque IV: el 69.
- Bloque V: el 113.
- Bloque VII: el 170, 171, 173 y 175.
- Bloque VIII: el 189, 199 y 208.

Como se ha señalado anteriormente, durante las distintas revisiones del cuestionario también reflexionamos sobre las consecuencias que podían producirse tras

los numerosos cambios, lo que nos obligó a tener presente en todo momento los objetivos para los que había sido diseñado el cuestionario. Hay que decir que además de todas las modificaciones anteriores, otros ítems también sufrieron variaciones con el fin de mejorar las formas de expresión y de obtener afirmaciones más sencillas y concretas.

Gracias a las continuas reflexiones y a los consejos recibidos de manos de los expertos y expertas, surgieron nuevos ítems que también se incorporaron al cuestionario:

- Ítem 9: "¿Tiene experiencia previa como docente?"
- Ítem 11: "¿Cómo calificaría su nivel de dominio de las TIC aplicadas a la orientación?"
- Ítems 15, 16, 17, 19, 20 y 21: estos ítems surgen de la necesidad de diferenciar el tipo de asesoramiento que reciben los distintos agentes educativos, algo que previamente habían señalado varios expertos y expertas. Sirva de ejemplo el ítem 15 en el que se afirma: "Uso las TIC para asesorar individualmente al alumnado".
- Ítem 28: "Uso las TIC para contactar con las instituciones y obtener información de ellas".
- Ítem 29: "Uso las TIC en el seguimiento de programas institucionales (Forma Joven, Hábitos Saludables, Acompañamiento Escolar, etc.)".
- Ítem 30: "Uso las TIC a la hora de desarrollar los programas de Diversificación Curricular".
- Ítem 31: "Uso las TIC para divulgar los programas y materiales TIC sobre la orientación entre el alumnado".
- Ítem 32: "Uso las TIC para difundir los recursos TIC adaptados al alumnado con Necesidades Educativas Especiales".
- Ítem 33: "Uso las TIC para diseñar y elaborar los materiales de los programas (preventivos, de desarrollo y correctivos)".

- Ítem 46: "Me gustaría mejorar mi uso y manejo con las TIC para poder aplicarlas correctamente a la orientación".
- Ítem 48: "Siempre que se usan las TIC se necesita invertir más tiempo en el trabajo".
- Ítem 49: "Al usar las TIC existe un mayor riesgo de ignorar los procesos psicológicos de la persona".
- Ítem 51: "Las TIC facilitan la comunicación".
- Ítem 55: "Conozco todos los recursos y herramientas TIC que me pueden ayudar en el desempeño de mi rol".
- Ítem 57: "No uso las TIC en el campo de la orientación porque no tengo destrezas para ello".
- Ítem 59: "Las TIC me han facilitado la labor como orientador/a".
- Ítem 61: "Siempre que he usado las TIC la comunicación y relación con el resto del profesorado ha sido más fluida".
- Ítem 62: "Gracias a las TIC me he podido comunicar mejor con los alumnos/as".
- Ítem 63: "He comprobado que utilizar las TIC implica dedicar más tiempo a mis labores como orientador/a".
- Ítem 66: "Mi experiencia con las TIC ha sido insatisfactoria porque otros compañeros/as del centro no las usan".
- Ítem 68: "Las TIC me han facilitado la realización de tareas administrativas".
- Ítem 69: "Gracias a las TIC he asesorado mejor a las familias".
- Ítem 71: a través de este nuevo ítem el profesional de la orientación puede marcar cuáles son las herramientas tecnológicas que más utiliza en su día a día, así como indicar el nivel de dominio que considera que tiene a la hora de manejarlas.

- Ítem 72: es un ítem de respuesta abierta en el que se pide al profesional que explique brevemente si utiliza otras aplicaciones o recursos tecnológicos diferentes de los que aparecían en el listado del ítem 71.

Al término de las distintas sesiones de trabajo, nos encontramos con un instrumento que presentaba nuevas características. Entre las más destacables: el número de ítems que conformaban el cuestionario (72 ítems frente a los 214 de la versión inicial), teniendo la gran mayoría de ellos una escala tipo Likert de cinco puntos; y en segundo lugar, la consecuente reestructuración temática de los bloques:

- Bloque I: "El centro educativo".
- Bloque II: "El/la orientador/a".
- Bloque III: "Utilización de las TIC".
- Bloque IV: "Actitudes".
- Bloque V: "Formación y experiencia con las TIC".

Como resultado de todos los cambios producidos nace la nueva versión del cuestionario, la cual se aplicará a aquellos profesionales de la orientación que más tarde pasaran a formar parte de la prueba piloto.

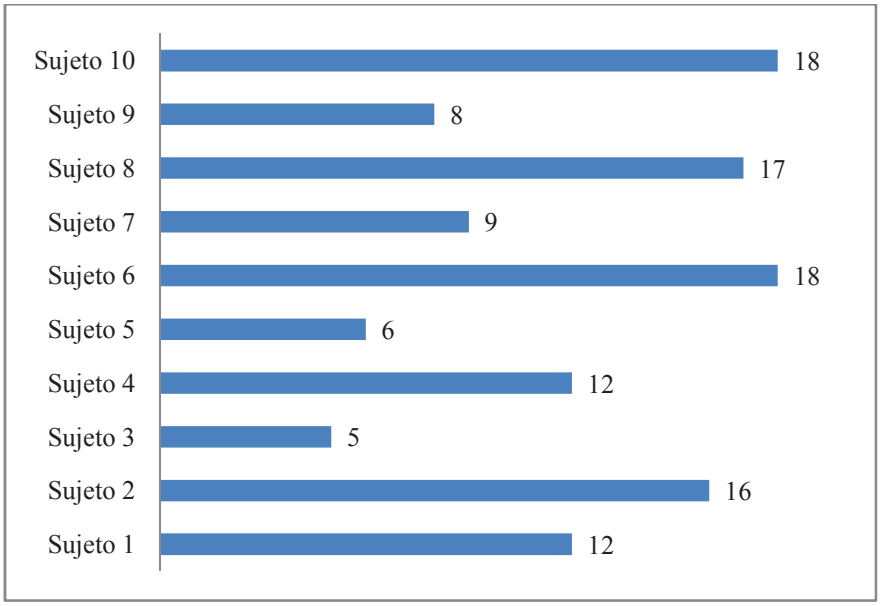
e) <u>Fase V: Aplicación de la prueba piloto</u>

- Participantes

Para llevar a cabo el proceso de pilotaje se seleccionó de forma no aleatoria a 10 profesionales de la orientación cuya actividad laboral se desarrollaba entre los distintos centros de Enseñanza Secundaria de Huelva. La distribución de la variable sexo entre los participantes fue de un 20% para los hombres y de un 80% para las mujeres.

En la Figura 1 se detallan los años de experiencia que presentaba este grupo de orientadores y orientadoras a los que se les aplicó por primera vez el cuestionario:

Figura 1. *Años de experiencia de los profesionales de la prueba piloto*



Puesto que no nos interesaba generalizar los resultados que pudiera obtener cada profesional en el cuestionario, sino que el objetivo consistía en evaluar el instrumento y encontrar posibles soluciones a los problemas que éste pudiera presentar, consideramos que el factor de la experiencia era muy importante para poder valorar el cuestionario. Por ello, para la prueba piloto del instrumento se decidió contar con profesionales del ámbito de la orientación que tuvieran como mínimo cinco años de experiencia.

Los objetivos principales que se perseguían en esta fase del proceso de elaboración del cuestionario fueron dos:

- Identificar los posibles errores que se hubieran cometido durante la elaboración del cuestionario.
- Comprobar el funcionamiento del instrumento a partir de la aplicación del mismo a personas con características semejantes a las de la población para la que se había construido el cuestionario.

➢ Procedimiento

El contacto con los profesionales de la orientación se realizó por primera vez mediante vía telefónica. En esta primera toma de contacto, además de presentarnos también comentamos a cada uno de los participantes los objetivos del presente estudio y

del cuestionario. En esa misma llamada telefónica se intentó fijar con cada profesional una fecha posible para la aplicación de la prueba.

Al llegar al centro, en un primer momento, se procedió a la localización del profesional en cuestión y después, tuvo lugar la presentación de los objetivos de la investigación y del cuestionario. Antes de comenzar a completar el cuestionario, se explicó a cada orientador/a que podía realizar cualquier tipo de anotación en él (sugerencias, dudas, opiniones, etc.) así como preguntar aquello que no se entendiera bien o que no estuviera muy claro. No obstante, al final de la prueba se preguntó a cada profesional si estimaba oportuno realizar algún cambio en el mismo para mejorarlo y si le había resultado sencillo de leer.

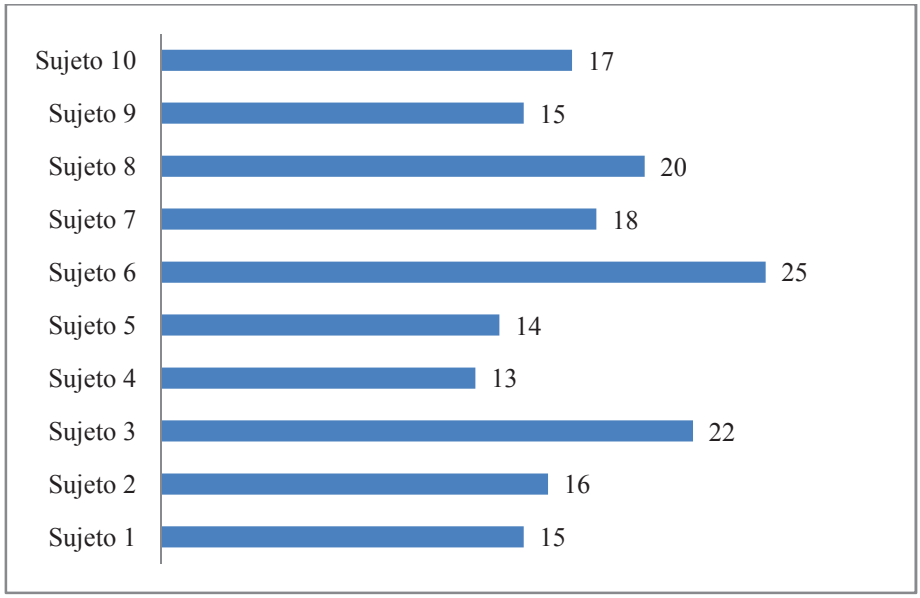
Una vez que se recogieron todos los cuestionarios, se pasó a analizar tanto las valoraciones anotadas por los participantes como las aportaciones o sugerencias verbales que nos habían dado durante el momento de la prueba.

f) Fase VI: Versión final del cuestionario

A continuación se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los participantes.

En primer lugar, teniendo en cuenta que la mayor parte de los especialistas aconsejan que la contestación de un cuestionario no debe ser superior a treinta minutos (Rodríguez y otros, 1999), podemos decir que el tiempo que tardaron los participantes en responder a nuestro instrumento no sobrepasaba los límites aconsejables, puesto que la media del tiempo que tardaron en responder a las cuestiones planteadas fue de 17' 50":

Figura 2. *Tiempo de respuesta de los participantes en la prueba piloto*



En cuanto a los participantes que estimaron oportuno introducir algunos cambios en el cuestionario se encuentran:

- Sujeto 1
  - Ítem 11: consideró que la escala de respuesta podía llevar a que se señalase siempre la opción tres y además consideró que la pregunta es muy general, por lo que propuso sustituirla por: "¿Cómo calificaría su nivel de dominio de las TIC aplicadas a la orientación en comparación con el resto del profesorado del centro?".
  - Ítem 34: comentó que sería más apropiado utilizar un cuadro para la inclusión de las respuestas que líneas, ya que podrían llevar a la confusión.
- Sujeto 2
  - Ítems 12-33: propuso que se invirtiera el orden de las escalas, es decir, que primero se preguntase por la importancia y en segundo lugar por la frecuencia de uso.
- Sujeto 6
  - Ítem 4: en la opción "P.C.P.I." señaló que ésta no se debía recoger como un nivel educativo".

- Ítem 9: afirmó que se debía ampliar el espacio de respuesta ya que si nos encontramos con personas que tienen experiencia docente en más de un centro educativo no podrían responder correctamente.

- Ítem 53: aconsejó eliminar el adverbio "suficientemente" ya que siempre resulta difícil establecer un criterio claro acerca de cuánto es suficientemente.

❖ Sujeto 8

- Ítem 35: sugirió que se ordenasen algunos de los recursos que aparecían bajo el título "Plataformas de uso educativo". También realizó otra aportación en torno a este ítem al decir que se podía añadir una opción para la plataforma virtual de orientación de Huelva.

- Ítem 40: comentó que sería conveniente expresarlo de forma positiva, por ejemplo: "Encuentro útil la aplicación de las TIC en la orientación educativa".

- Ítem 51: explicó que se debía personalizar más, formulándolo de la siguiente manera: "Las TIC me facilitan la comunicación". A pesar de la recomendación del profesional se decidió no modificar el ítem, ya que la intención era la de medir la actitud que tienen los profesionales hacia las nuevas tecnologías. Para conocer si las TIC les facilitaban la comunicación o no, existían otras cuestiones que se planteaban en el bloque V.

- Ítem 71: propuso añadir nuevos recursos. Algunos ejemplos propuestos: Caza del Tesoro, Hot Potatoes o JClic.

❖ Sujeto 9

- Ítem 52: comentó que el uso de las TIC no tiene por qué producir ansiedad por el simple hecho de usarlas, sino que esa ansiedad puede ser consecuencia del sentimiento de obligación que tenga o no una persona cuando las utiliza. En tal caso, nos aconsejó reformular el ítem de la siguiente manera: "La obligación de usar las TIC me produce ansiedad".

Tras analizar los resultados, comprobamos que no existía ningún ítem que se hubiera quedado sin responder por parte de los profesionales, lo que resultó bastante positivo. Este hecho podría tomarse como un indicador del nivel de dificultad de las

cuestiones planteadas, aunque también somos conscientes del papel que podía haber tenido el interés de los participantes a la hora de completar el cuestionario.

No es objeto de este estudio entrar en un análisis profundo sobre la distribución de las respuestas de los sujetos en cada ítem, sin embargo se puede decir que en el bloque IV y V fueron pocos los participantes que señalaron la opción "Indeciso/a". Quizás la claridad de las instrucciones incluidas en el cuestionario haya tenido algo que ver en esto.

Por otro lado, observamos que durante el tiempo en el que se estuvo aplicando la prueba, la mayoría de los participantes nos explicaron que no respondían a la pregunta abierta del bloque III (ítem 34) porque todas las opciones posibles ya se recogían en el apartado anterior. De hecho, ningún profesional respondió a este ítem lo que nos llevó a plantearnos la posibilidad de eliminarlo definitivamente.

Hay destacar que los participantes no solicitaron aclaración para poder responder a ninguno de los ítems, hecho que nos dio información sobre la aceptabilidad y compresión de las preguntas del cuestionario.

A partir de la prueba piloto se descubrió la necesidad de realizar nuevas modificaciones sobre el instrumento, tal y como se ha expuesto en los párrafos anteriores. Finalmente, a través de estos cambios, llegamos a la versión definitiva del cuestionario (ver *Anexo D*). Hay que destacar que en esta ocasión, sólo se eliminó un ítem, el número 34, por lo que el cuestionario final contiene 71 ítems distribuidos entre los siguientes bloques temáticos:

- Bloque I: "El centro educativo".
- Bloque II: "El/la orientador/a".
- Bloque III: "Utilización de las TIC".
- Bloque IV: "Actitudes".
- Bloque V: "Formación y experiencia con las TIC".

2.4.1.2 Procedimiento y recogida de datos

Para la recogida de la información a través del método de encuesta recurrimos a distintas opciones o alternativas que se complementaban entre sí, ya que de antemano sabíamos que obtener la participación de la totalidad de la población iba a ser un proceso largo y difícil.

El proceso de distribución y recogida de los cuestionarios, que ha durado más de un año, comenzó en enero de 2012, coincidiendo con el VI Encuentro de Orientadores organizado por la Unidad de Orientación Académica de la Universidad de Huelva, y que se celebró el día 26 de ese mismo mes. A lo largo del Encuentro, les fuimos entregando de manera individual el cuestionario a cada uno de los 42 orientadores y orientadoras que asistieron, explicándoles en qué consistía nuestro estudio y qué pretendíamos con la realización del mismo. A medida que les íbamos entregando el cuestionario y explicando los objetivos de la investigación, les íbamos comunicando que pasados aproximadamente quince días nos pondríamos en contacto con ellos para que nos los devolvieran cumplimentados. También les explicábamos que ellos podrían decidir la fecha para la recogida del cuestionario o que si lo preferían nos los podrían enviar, una vez cumplimentado, por correo postal.

Dado que no todos los profesionales acudieron al Encuentro, llevamos a cabo una segunda opción para la recogida de la información que consistía en contactar por teléfono con cada uno de los profesionales para informarles de nuestro estudio y expresarles nuestro deseo de contar con su colaboración. Una vez que habían decidido participar, les explicábamos que en unos días recibirían por correo postal el cuestionario y que pasados unos 15 días volveríamos a contactar con ellos para concretar si preferían enviárnoslo de vuelta por correo postal o que acudiéramos al centro donde trabajan para recogerlo.

En algunas ocasiones, cuando llamábamos a los profesionales pasados los 15 días nos encontrábamos con que algunas personas no habían cumplimentado el cuestionario porque no les había dado tiempo o porque, en algunos casos, lo habían extraviado. En estos casos, les ofrecíamos la posibilidad de recibir a través del correo electrónico el cuestionario para que así pudieran cumplimentarlo y enviárnoslo de vuelta. No obstante, si no recibíamos respuestas por parte de dichos profesionales, pasadas unas dos semanas volvíamos a contactar de nuevo con ellos por teléfono.

A pesar de que el proceso de recogida de la información comenzó en enero de 2012, dicho proceso se extendió a lo largo del primer y segundo trimestre del curso 2012/2013 debido a la cantidad de casuísticas diferentes con la que nos íbamos encontrando y a la resistencia que presentaban algunos profesionales de la orientación que participaron en el estudio.

2.4.2 La entrevista

2.4.2.1 Elaboración de la entrevista

De acuerdo con los objetivos de la investigación consideramos que la entrevista semiestructurada es la más adecuada, puesto que a través de una serie de preguntas abiertas podíamos obtener más matices de respuestas, lo que nos permitiría ir entrelazando distintos temas.

De antemano determinamos la información relevante que deseábamos obtener, por lo que teniendo en cuenta las características de la entrevista semiestructurada, elaboramos un guión de preguntas para llevar a cabo las entrevistas. Todas las cuestiones giraban en torno a las temáticas o bloques del cuestionario, de esta manera nos asegurábamos en mayor medida la obtención de la información que verdaderamente necesitábamos.

En el *Anexo E* mostramos el guión de preguntas que utilizamos para realizar las entrevistas a los profesionales de la orientación. No obstante, conviene decir que durante la consecución de las mismas el orden en el que se realizaron las preguntas no fue siempre el mismo, ya que éste dependía de las respuestas proporcionadas y de las actitudes de los profesionales durante las entrevistas.

2.4.2.2 Participantes

En las entrevistas participaron un total de ocho profesionales. Los criterios que utilizamos para la selección de los participantes fueron los siguientes:

- Representatividad de los tipos de centros.
- Equilibrio en cuanto al sexo de los participantes.
- Accesibilidad y disposición de los profesionales para participar en la entrevista.

- Contar con al menos cinco años de experiencia en la profesión.

Finalmente, participaron cinco profesionales pertenecientes a centros públicos y tres profesionales de centros concertados. De esta manera, nos aseguramos que el número de centros invitados a participar era acorde con la proporción de tipos de centros existentes en Huelva y su provincia. En cuanto al sexo, contamos con cuatro orientadores y con cuatro orientadoras. En la Tabla 17 se presenta la distribución de los datos para cada uno de los profesionales que participaron en las entrevistas:

Tabla 17. *Datos de los profesionales entrevistados*

Centro público	**Centro privado**
Orientador 1 (O1)	Orientadora 6 (O6)
Orientadora 2 (O2)	Orientador 7 (O7)
Orientador 3 (O3)	Orientador 8 (O8)
Orientadora 4 (O4)	
Orientadora 5 (O5)	

2.4.2.3 Procedimiento y recogida de datos

En primer lugar, contactamos telefónicamente con cada uno de los profesionales seleccionados, a los que les explicábamos lo que pretendíamos hacer con las entrevistas. En ese momento, también aprovechábamos para recordarles a los profesionales los objetivos de nuestro estudio y la colaboración que habían realizado con nosotros meses atrás con la cumplimentación del cuestionario. Durante esta conversación les hacíamos ver la importancia que tenía su participación, debido a sus creencias y experiencias profesionales. Una vez que aceptaron nuestra invitación se acordó con cada uno de los orientadores y orientadoras una posible fecha y hora para la realización de la entrevista, a la vez que les proporcionábamos nuestra dirección de correo electrónico y un número de teléfono por si les surgía algún inconveniente, no obstante, también les comentábamos que un día antes de la fecha fijada volveríamos a ponernos en contacto con ellos y ellas para confirmar la cita.

A cada profesional le comentamos que la entrevista tendría una duración de aproximadamente una hora, y que era necesario realizarla en un lugar tranquilo y a una hora en la que no se produjeran interrupciones. Finalmente, las entrevistas se realizaron

en el lugar de trabajo de los profesionales (por expreso deseo de los mismos) salvo en tres ocasiones en las que éstos decidieron ser entrevistados fuera del centro educativo.

Antes de comenzar la entrevista, les recordábamos a cada uno de los profesionales la temática y los propósitos de nuestra investigación, y también les pedíamos permiso para poder grabar la conversación.

El comienzo de las entrevistas se caracterizaba por la realización de preguntas muy generales, que facilitaban la participación, y que poco a poco nos iban llevando a cuestiones más específicas que nos interesaban conocer.

Antes de finalizar las entrevistas siempre revisábamos el guión por si alguna cuestión quedaba sin respuesta o por si ésta era difusa. En estos casos, planteábamos al profesional la misma cuestión pero formulada de otra manera para poder obtener así la información que deseábamos.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Introducción

En este capítulo exponemos las distintas operaciones que hemos llevado a cabo con la finalidad de alcanzar los objetivos de la investigación. Asimismo mostramos los resultados obtenidos a la vez que los interpretamos.

En un primer apartado analizamos todos los datos procedentes del cuestionario administrado. Para ello, se ha aplicado el paquete estadístico SPSS en su versión 19.0. Por otro lado, para analizar las respuestas correspondientes a las preguntas abiertas del cuestionario hemos agrupado y categorizado los datos considerando todas las producciones escritas de los participantes.

En un segundo apartado, mostramos los resultados procedentes de las entrevistas realizadas a los profesionales de la orientación, así como una síntesis de las mismas. Para las entrevistas hemos seguido un proceso de análisis por temáticas o categorías en base a las respuestas proporcionadas por cada uno de los profesionales entrevistados.

Por último, decir que a lo largo de este capítulo también presentamos distintos elementos, como por ejemplo gráficos y tablas que sirven para acompañar y aclarar los numerosos datos que hemos obtenido.

1. Tratamiento estadístico de los datos procedentes del cuestionario

Una vez que recogimos todos los cuestionarios pasamos a revisarlos (uno por uno) antes de la aplicación de las diferentes técnicas de procesamiento y análisis para detectar posibles errores como, por ejemplo, las omisiones o las dobles respuestas. Posteriormente, comenzamos a codificar la información en el programa estadístico creando para ello distintas variables. La primera variable que creamos se denominó "identificador" y como su propio nombre indica nos permitió identificar en cualquier momento a cada uno de los participantes dentro de la matriz de datos. Cuando tuvimos codificadas todas las variables en la matriz, procedimos al vaciado de los datos sobre las mismas.

Para efectuar este proceso de análisis hemos utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 19.0. A través de esta aplicación informática hemos analizado tanto los datos procedentes de las preguntas cerradas como los de las preguntas abiertas del cuestionario, teniendo en cuenta que para el segundo tipo preguntas, antes de codificarlas, estudiábamos bien todas las opciones de respuestas que nos habían proporcionado los participantes y las agrupábamos por categorías.

Considerando los propósitos y objetivos de la investigación, nuestros datos fueron sometidos a los siguientes procesos de análisis:

- Análisis descriptivo a través del cálculo de frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia.
- Análisis correlacional a partir del estadístico Chi-cuadrado de Pearson y del análisis de varianza (ANOVA).

2. Resultados de los cuestionarios

2.1 Datos descriptivos de la población

La población objeto de estudio estaba constituida por los 89 orientadores y orientadoras que trabajaron en Huelva capital y provincia, a lo largo del curso 2012/2013, en los centros públicos y privados concertados de Enseñanza Secundaria. La población estudiada finalmente fue de 89 profesionales, lo que representa el 100% de los orientadores y orientadoras que fueron encuestados. A continuación vamos a

describir algunos de los datos personales y profesionales de los participantes, así como determinados datos de los centros de Educación Secundaria donde desempeñan su trabajo.

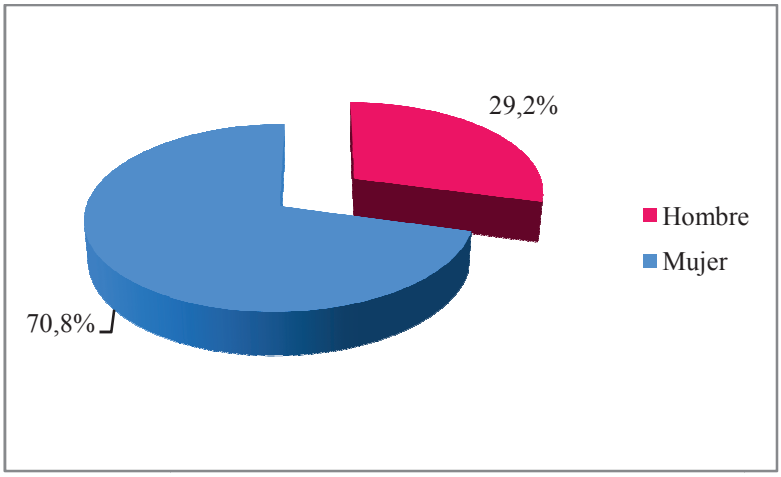
2.1.1 Datos personales y profesionales

A través del cuestionario utilizado pedimos a los profesionales de la orientación datos relativos al:

- **Sexo**

En cuanto al sexo cabe decir que de los 89 sujetos encuestados 63 eran mujeres y 26 hombres, por lo que hay un claro predominio de mujeres con un 70,8% frente a 29,2% de hombres como puede verse en la gráfica adjunta (Figura 3).

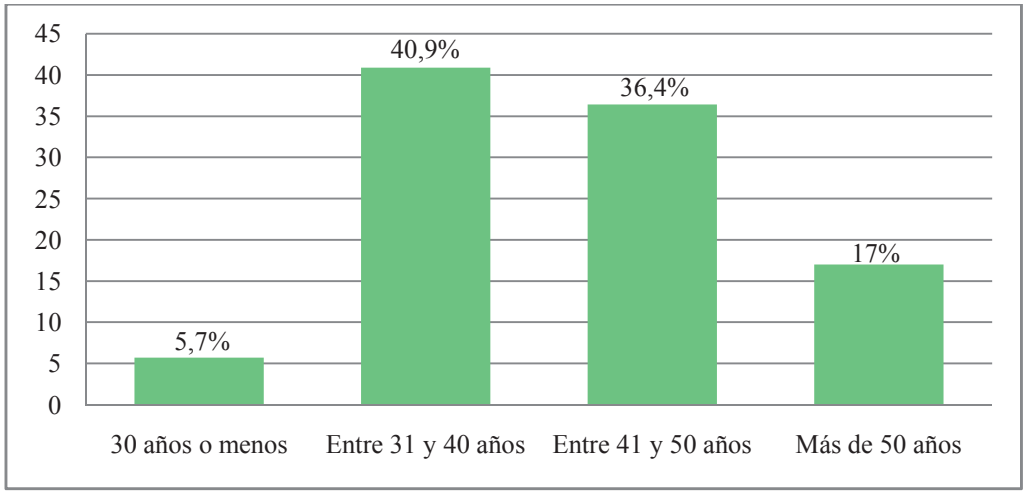
Figura 3. *Distribución del sexo entre los participantes*



- **Edad**

En cuanto a la edad de los sujetos, decir que ésta se encuentra comprendida entre los 27 y 58 años, siendo la media de la edad 41,2. La población de estudio se agrupa más en el periodo de 31 a 40 años, con un porcentaje de 40,4%, seguido del grupo de 41 a 50 años con un 36%; el grupo menor se concentra en el intervalo de 30 años o menos con sólo un 5,6% (ver Figura 4).

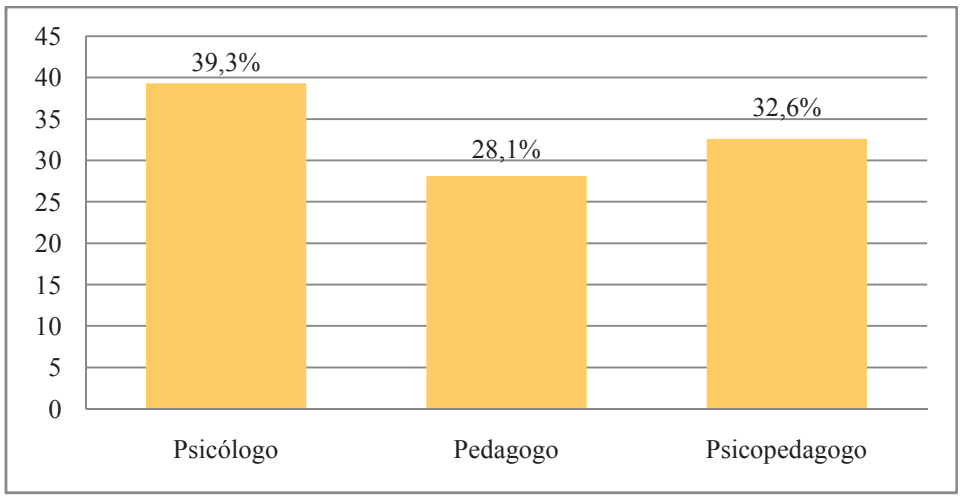
Figura 4. *Edad de los participantes*



- **Titulación**

La titulación por la que han accedido los sujetos en ejercicio a su puesto de trabajo se distribuye de la siguiente manera. El 39,3% accedieron a la profesión con la titulación de Psicología, el 32,6% con la titulación de Psicopedagogía y el 28,1% accedieron con Pedagogía. Como se puede observar la titulación que más prevalece es la de Psicología (ver Figura 5).

Figura 5. *Titulación*

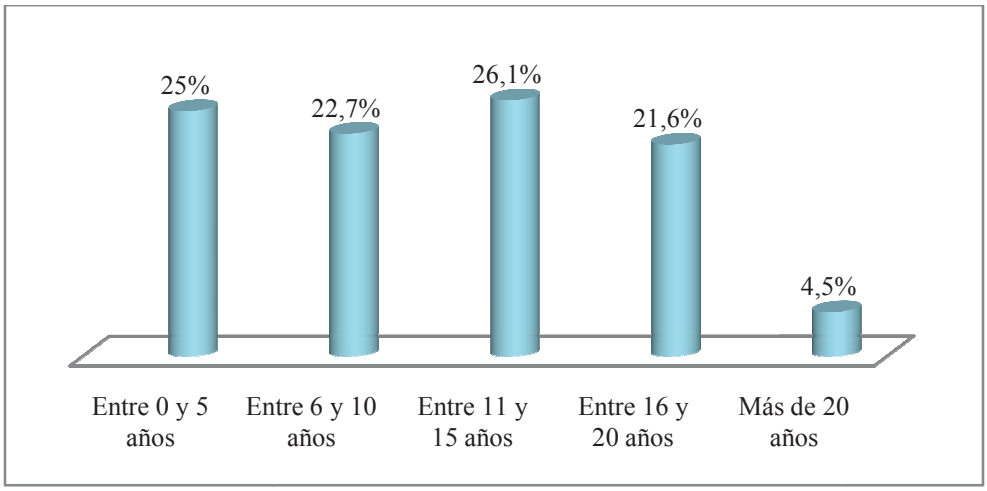


- **Años de experiencia como profesional de la orientación**

Referente a los años de experiencia como profesionales de la orientación la categoría más predominante es la de 11 a 15 años con un 26,1%, y la que menos predomina es aquella en la que algunos profesionales llevan ejerciendo la profesión más

de 20 años. Como podemos observar hay un número importante de nuevos profesionales con pocos años de experiencia dentro de la profesión, categoría de 0 a 5 años, que supone el 25% de la población de estudio. El resto de categorías se distribuye de la siguiente manera (ver Figura 6):

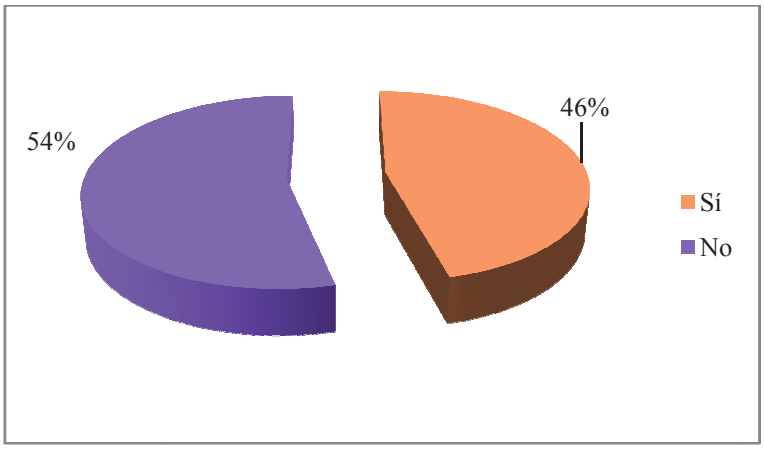
Figura 6. *Años de experiencia como profesional de la orientación*



- **Experiencia previa como docente**

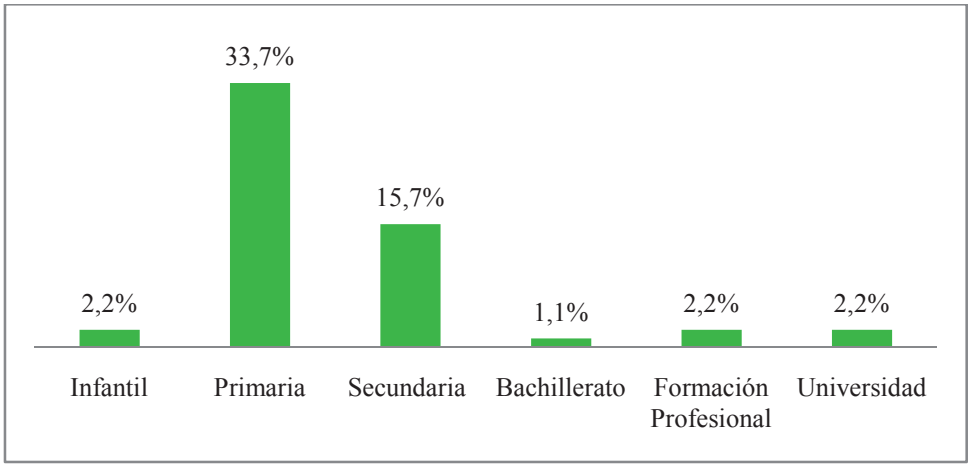
Encontramos que dentro de la población de estudio un 46% ha tenido experiencia como docente previa al ejercicio de su profesión actual (ver Figura 7).

Figura 7. *Experiencia previa como docente*



De entre aquellos profesionales que sí han tenido experiencia previa como docente decir que ésta se ha producido en la mayoría de los casos en la Educación Primaria con un 33,7% tal y como se puede observar en la Figura 8:

Figura 8. *Experiencia en el nivel educativo*

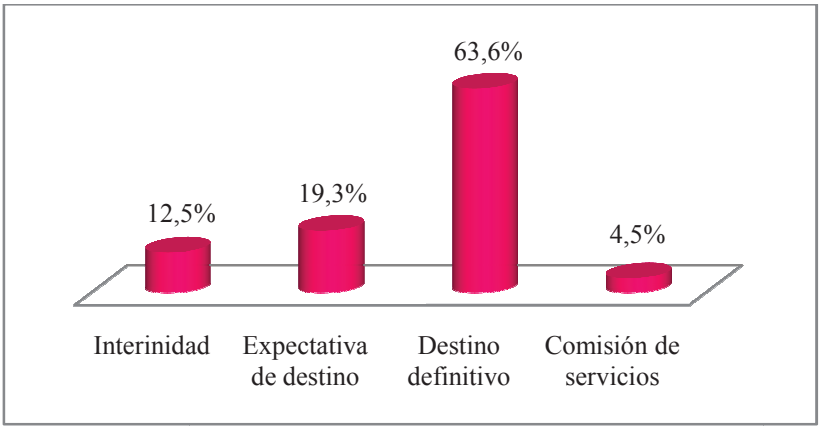


En el caso de la Educación Primaria la experiencia de trabajo varía desde un año hasta los quince. En la Educación Secundaria, con un 15,7%, los años de experiencia previa oscilan entre uno y treinta años. En Educación Infantil tienen experiencia docente el 2,2% de los participantes, variando esta experiencia desde un año hasta cinco. Con experiencia docente en Formación Profesional y en la Universidad encontramos al 2,2% de los participantes en ambos casos. En el primero, los años de experiencia oscilan entre uno y quince años, y en el segundo caso la experiencia varía desde un año hasta cinco. Por último, sólo un profesional ha trabajado en Bachillerato cuya experiencia fue de un año.

- **Situación laboral o administrativa**

Respecto a la situación administrativa, existe un porcentaje de profesionales que tienen definitivamente su puesto y plaza de trabajo, en concreto, el 63,6% de los participantes. Además, nos encontramos con 4,5% que teniendo plaza definitiva, están realizando su trabajo en régimen de comisión de servicios. Por otro lado, el 19,3% se encuentra esperando su puesto o plaza definitiva, y el 12,5% desempeñan su trabajo en régimen de interinidad (ver Figura 9).

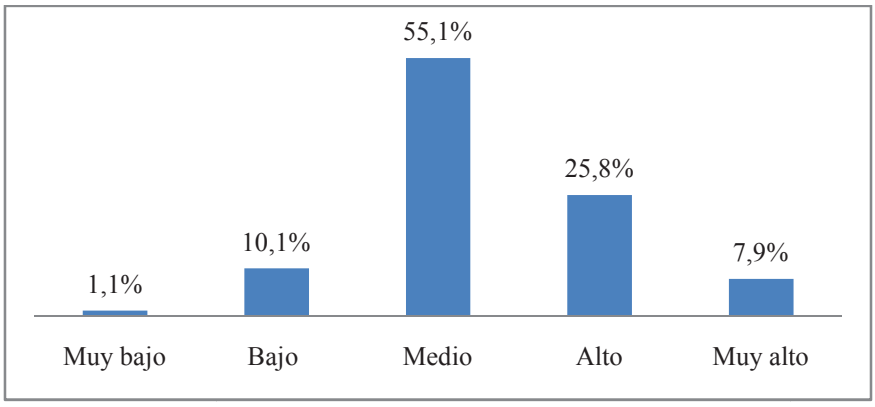
Figura 9. *Situación laboral o administrativa*



- **Nivel de formación en TIC**

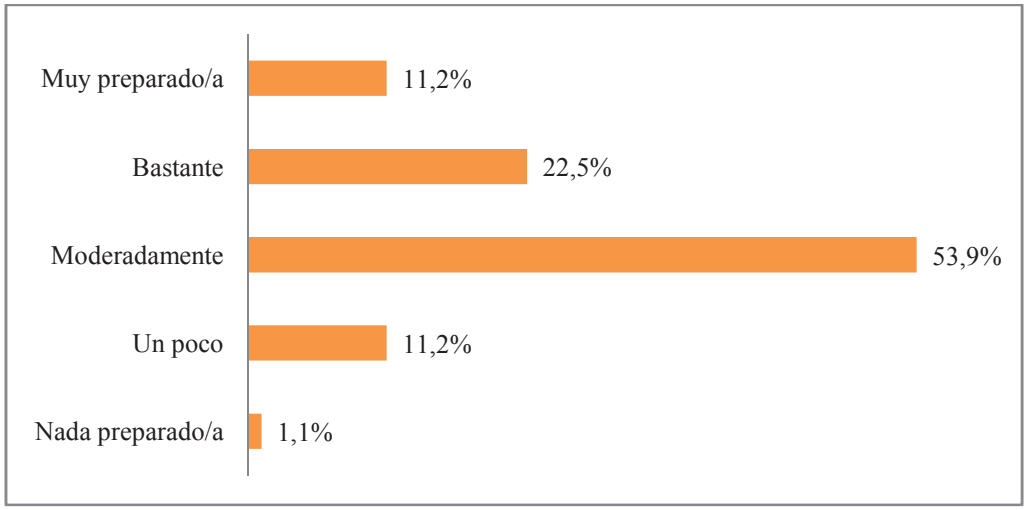
Entre las preguntas iniciales del cuestionario, solicitábamos a los profesionales de la orientación su opinión acerca de su nivel de formación en el uso de las tecnologías a través de dos cuestiones: a) ¿Cómo calificaría su nivel de dominio de las TIC aplicadas a la orientación en comparación con el resto del profesorado de su centro?; b) ¿Cómo de preparado/a se siente para trabajar con las TIC en la orientación? Con respecto a la primera pregunta, nos encontramos con que el 55,1% de los profesionales encuestados considera su nivel de dominio en TIC es medio en comparación con el resto de profesorado de su centro; un 33,7% siente que su dominio con las TIC es algo superior al resto de sus compañeros y compañeras de centro puesto que considera que éste es "alto" (25,8%) o "muy alto" (7,9%). Por otro lado, nos encontramos con un grupo de participantes que entiende que su nivel de dominio no es equiparable con el resto del profesorado por ser bajo (10,1%). Sólo uno de los sujetos califica su nivel de dominio como "muy bajo" (ver Figura 10).

Figura 10. *Nivel de dominio*



En cuanto al grado de preparación que sienten los profesionales a la hora de desarrollar su labor usando las TIC, podemos decir que más de la mitad, es decir, el 87,6% de ellos se sienten preparados para hacerlo, aunque un 53,9% se siente moderadamente preparado. De otra parte, nos encontramos con participantes que no se sienten preparados hacerlo (12,3%), y dentro de este grupo sólo uno de los sujetos siente que no está nada preparado para trabajar con las TIC en su día a día, tal y como se muestra en la Figura 11.

Figura 11. *Grado de preparación*



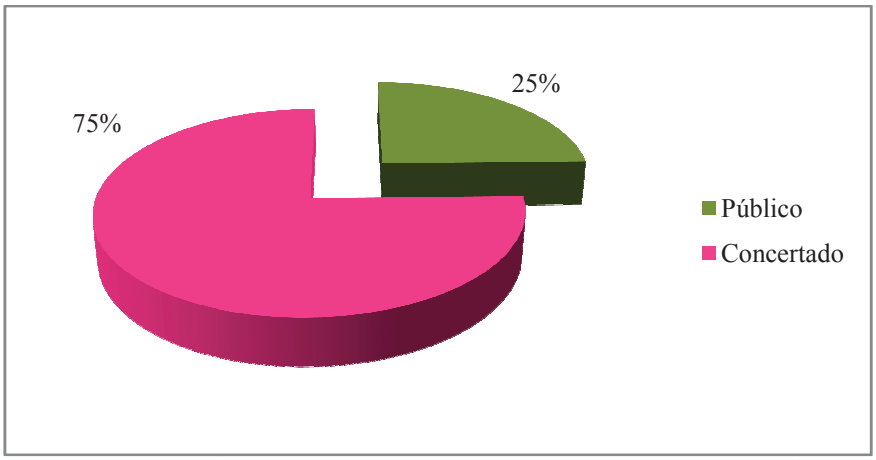
2.1.2 Datos de los centros de trabajo

A continuación vamos a considerar una serie de datos con respecto a los centros de enseñanza donde llevan a cabo su trabajo el profesorado especializado en orientación educativa. Hemos escogido aquellos que consideramos que pueden influir en el desempeño de su labor; éstos son: la titularidad pública o privada de éstos, la zona en la que se sitúan y las etapas educativas que tienen.

- **Tipo de centro**

Los profesionales de nuestra población trabajan en la etapa de Enseñanza Secundaria en centros de titularidad pública y de titularidad privada. El 75% de los participantes trabajan en Institutos de Enseñanza Secundaria públicos, de Huelva capital y provincia, mientras que un 25% lo hacen en centros privados concertados (ver Figura 12).

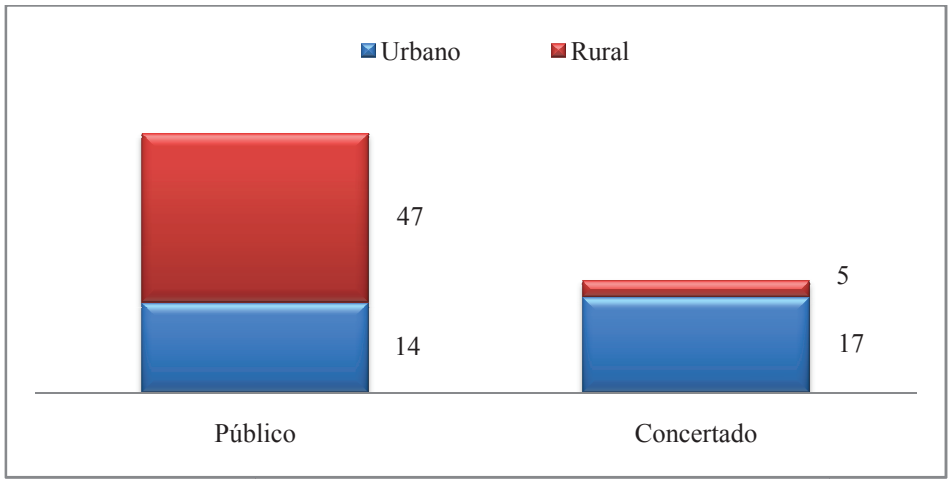
Figura 12. *Tipo de centro educativo*



- **Zona de enclave del centro**

De éstos centros de trabajo 47 son públicos y están ubicados en localidades de la provincia de Huelva, y otros 14 centros públicos se encuentran en Huelva capital. En cuanto a los centros concertados, en las localidades de la provincia de Huelva hay 5 centros, y en Huelva capital 17 (ver Figura 13).

Figura 13. *Zona de enclave*



- **Niveles educativos que tiene el centro**

Los centros en los que trabajan los profesionales encuestados tienen una estructura muy variada en cuanto a las etapas educativas que imparten, encontrándose, en un extremo, desde centros donde sólo se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), hasta, en el otro extremo, centros donde se imparte: Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y

de Grado Superior (CFGS). En la Tabla 18 podemos observar la distribución de los centros en función de las etapas educativas que se imparte en ellos:

Tabla 18. *Niveles educativos que contienen los centros*

Etapas educativas	Nº de centros
Infantil, Primaria, ESO	14
Infantil, Primaria, ESO, CFGM, CFGS	1
Infantil, Primaria, ESO, CFGM	1
Infantil, Primaria, ESO, CFGM, Bachillerato	2
Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato	3
Infantil, Primaria, ESO, CFGM, CFGS, Bachillerato	1
Primaria, ESO, Bachillerato	1
ESO	23
ESO, CFGM, Bachillerato	10
ESO, CFGS, Bachillerato	1
ESO, CFGM, Bachillerato, Adultos	1
ESO, CFGS, Bachillerato, Adultos	2
ESO, CFGM, CFGS, Bachillerato	12
ESO, CFGM, CFGS, Bachillerato, Adultos	8
ESO, Bachillerato	6
ESO, CFGM, CFGS	2
Adultos	1
Total	**89**

2.2 Datos de los cuestionarios relacionados con los objetivos de la investigación

Una vez que hemos expuesto los resultados referidos a las variables sociodemográficas del cuestionario en el apartado anterior, pasaremos a continuación a revelar los datos que se relacionan con los propósitos de la investigación, utilizando para ello tanto el análisis estadístico univariable como bivariable según los objetivos planteados.

2.2.1 Nivel de utilización de las TIC: principales usos

En el bloque III del cuestionario: "Utilización de las TIC", se plantea a los participantes una serie de cuestiones que, teniendo en cuenta las distintas áreas de la orientación educativa (orientación profesional, atención a la diversidad, etc.), nos permiten conocer con qué frecuencia utilizan las TIC para desempeñar sus funciones. De esta manera, en la Tabla 19 exponemos la frecuencia de uso obtenida en cada uno de los ítems:

Tabla 19. *Resultados relacionados con la frecuencia de utilización de las TIC*

Ítems	Nunca	Alguna vez	A menudo	Casi siempre	Siempre
Ítem 12	3,4%	22,7%	50%	18,2%	5,7%
Ítem 13	3,4%	4,5%	23,6%	41,6%	27%
Ítem 14	1,1%	14,6%	32,6%	36%	15,7%
Ítem 15	3,4%	16,9%	14,6%	40,4%	24,7%
Ítem 16	3,4%	25,8%	36%	22,5%	12,4%
Ítem 17	9%	29,2%	37,1%	20,2%	4,5%
Ítem 18	1,1%	3,4%	5,6%	41,6%	48,3%
Ítem 19	6,8%	21,6%	28,4%	36,4%	6,8%
Ítem 20	3,4%	6,8%	15,9%	45,5%	28,4%
Ítem 21	6,7%	21,3%	24,7%	33,7%	13,5%
Ítem 22	5,6%	16,9%	23,6%	29,2%	24,7%
Ítem 23	3,4%	14,9%	27,6%	40,2%	13,8%
Ítem 24	2,2%	20,2%	40,4%	27%	10,1%
Ítem 25	25%	39,8%	26,1%	8%	1,1%
Ítem 26	1,1%	2,2%	5,6%	27%	64%
Ítem 27	3,4%	8%	19,3%	31,8%	37,5%
Ítem 28		5,6%	15,7%	29,2%	49,4%
Ítem 29	5,7%	11,4%	21,6%	28,4%	33%
Ítem 30	11,8%	15,3%	32,9%	27,1%	12,9%
Ítem 31	14,8%	27,3%	27,3%	18,2%	12,5%
Ítem 32	9,1%	18,2%	33%	26,1%	13,6%
Ítem 33	3,4%	14,8%	28,4%	33%	20,5%

En el *Anexo F* se recogen de manera más detallada todos los resultados obtenidos con respecto a la frecuencia de utilización de las tecnologías por parte de los profesionales de la orientación que han participado en nuestro estudio.

A partir de los datos anteriores podemos descubrir cuáles son los principales usos que hacen de las TIC nuestros participantes. En la Tabla 20 aparecen ordenadas, de mayor a menor frecuencia de uso, las distintas actividades que realizan los profesionales con ayuda de las TIC:

Tabla 20. *Principales usos de las TIC por parte de los profesionales de la orientación*

Frecuencia	Ítem
1º	Búsqueda de información o materiales en internet (Ítem 26)
2º	Orientación profesional o vocacional (Ítem 18)
3º	Contacto con las instituciones para la obtención de información (Ítem 28)
4º	Difusión de trabajos, información o recursos entre los compañeros/as (Ítem 27)
5º	Seguimiento de programas institucionales (Ítem 29)
6º	Planificación del Plan de Orientación y Acción Tutorial (Ítem 13)
7º	Asesoramiento grupal al alumnado (Ítem 20)
8º	Atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Ítem 14)
9º	Diseño y elaboración de materiales para los programas (Ítem 33)
10º	Planificación y organización de los programas de intervención (Ítem 23)
11º	Asesoramiento individual del alumnado (Ítem 15)
12º	Realización del diagnóstico psicopedagógico (Ítem 22)
13º	Asesoramiento grupal a las familias (Ítem 21)
14º	Asesoramiento grupal al profesorado (Ítem 19)
15º	Coordinación del profesorado y del Departamento de Orientación (Ítem 24)
16º	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ítem 12)
17º	Desarrollo de los programas de Diversificación Curricular (Ítem 30)
18º	Difusión de recursos TIC adaptados para el alumnado con NEAE (Ítem 32)
19º	Asesoramiento individual del profesorado (Ítem 16)
20º	Asesoramiento individual de las familias (Ítem 17)
21º	Mediación en la resolución de problemas o conflictos (Ítem 25)
22º	Difusión de programas y materiales TIC entre las familias (Ítem 31)

2.2.2 Importancia atribuida al uso de las TIC

Para averiguar a qué actividades dentro de las funciones de la orientación atribuyen los profesionales más importancia con relación al uso de las TIC, a continuación se muestra de forma resumida los resultados que hemos obtenido en cada uno de los ítems del cuestionario (ver Tabla 21). Dichos resultados se presentan de manera más pormenorizada en el *Anexo F*.

Tabla 21. *Resultados relacionados con la importancia de utilización de las TIC*

Ítems	Nada importante	Poco importante	Importante	Bastante importante	Muy importante
Ítem 12		8%	35%	40%	17%
Ítem 13			21,3%	44,9%	33,7%
Ítem 14		4,5%	21,3%	43,8%	30,3%
Ítem 15		3,4%	30,3%	29,2%	37,1%
Ítem 16	1,1%	7,9%	38,2%	33,7%	19,1%
Ítem 17	5,6%	16,9%	39,3%	27%	11,2%
Ítem 18			4,5%	34,8%	60,7%
Ítem 19	1,1%	8%	30,7%	44,3%	15,9%
Ítem 20		2,3%	17%	39,8%	40,9%
Ítem 21	1,1%	11,2%	23,6%	43,8%	20,2%
Ítem 22	4,5%	5,6%	24,7%	36%	29,2%
Ítem 23	1,1%	3,4%	24,1%	50,6%	20,7%
Ítem 24		11,2%	27%	38,2%	23,6%
Ítem 25	10,1%	30,3%	37,1%	15,7%	6,7%
Ítem 26			4,5%	21,3%	74,2%
Ítem 27			14,8%	33%	52,3%
Ítem 28			8%	35%	57%
Ítem 29		3,4%	19,3%	38,6%	38,6%
Ítem 30	1,2%	2,4%	31,8%	40%	24,7%
Ítem 31	3,4%	10,2%	31,8%	34,1%	20,5%
Ítem 32	2,3%	2,3%	23,9%	42%	29,5%
Ítem 33		6,8%	23,9%	39,8%	29,5%

A través de los datos anteriores podemos obtener información sobre cuáles son las actividades para las que los profesionales de la orientación ven más importante el uso de las TIC. En la Tabla 22 aparecen todas las actividades ordenadas según el grado de importancia atribuida por los profesionales, desde aquellas para las que el uso de las TIC es más importante hacia otras actividades para las que dicha utilización tiene menos importancia:

Tabla 22. *Importancia que los profesionales atribuyen al uso de las TIC*

Importancia	Ítem
1º	Búsqueda de información o materiales en internet (Ítem 26)
2º	Orientación profesional o vocacional (Ítem 18)
3º	Contacto con las instituciones para la obtención de información (Ítem 28)
4º	Difusión de trabajos, información o recursos entre los compañeros/as (Ítem 27)
5º	Asesoramiento grupal al alumnado (Ítem 20)
6º	Seguimiento de programas institucionales (Ítem 29)
7º	Asesoramiento individual del alumnado (Ítem 15)
8º	Planificación y organización de los programas de intervención (Ítem 23)
9º	Planificación del Plan de Orientación y Acción Tutorial (Ítem 13)
10º	Asesoramiento grupal al profesorado (Ítem 19)
11º	Atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Ítem 14)
12º	Asesoramiento grupal a las familias (Ítem 21)
13º	Difusión de recursos TIC adaptados para el alumnado con NEAE (Ítem 32)
14º	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ítem 12)
15º	Desarrollo de los programas de Diversificación Curricular (Ítem 30)
16º	Diseño y elaboración de materiales para los programas (Ítem 33)
17º	Coordinacióndel profesorado y del Departamento de Orientación (Ítem 24)
18º	Realización del diagnóstico psicopedagógico (Ítem 22)
19º	Difusión de programas y materiales TIC entre las familias (Ítem 31)
20º	Asesoramiento individual de las familias (Ítem 17)
21º	Asesoramiento individual del profesorado (Ítem 16)
22º	Mediación en la resolución de problemas o conflictos (Ítem 25)

2.2.3 Relación entre el nivel de utilización y la importancia atribuida a las TIC

Dado que puede existir una relación entre el nivel de utilización de las TIC y el grado de importancia atribuida al uso de las mismas, en este apartado exponemos los

resultados referidos a estas variables. Si comparamos los datos procedentes de cada una de ellas obtenemos el siguiente resultado (ver Tabla 23):

Tabla 23. *Comparación entre la frecuencia de uso y la importancia atribuida*

Ítem	Orden	
	Frecuencia	**Importancia**
12	16º	14º
13	6º	9º
14	8º	11º
15	11º	7º
16	19º	21º
17	20º	20º
18	2º	2º
19	14º	10º
20	7º	5º
21	13º	12º
22	12º	18º
23	10º	8º
24	15º	17º
25	21º	22º
26	1º	1º
27	4º	4º
28	3º	3º
29	5º	6º
30	17º	15º
31	22º	19º
32	18º	13º
33	9º	16º

Puesto que deseamos conocer si existe una relación entre ambas variables y saber si la importancia que atribuyen los profesionales al uso de las TIC se relaciona con la frecuencia con la que usan dichas tecnologías o viceversa, debemos tener en cuenta que todo esto no podemos deducirlo sólo a partir de la comparativa entre las variables. Es decir, si queremos averiguar si los orientadores y orientadoras que dan más importancia al uso de las TIC son los que también las utilizan con mayor frecuencia, necesitamos profundizar más en el análisis estadístico.

En función de los objetivos planteados, hemos realizado 22 tablas de contingencias resultantes de cruzar las variables importancia y frecuencia, y hemos comprobado que existe una tendencia en todos los ítems que nos indica que en aquellos casos en los que se atribuye más importancia al uso de las TIC también es más frecuente la utilización de las mismas. Puesto que esta información no es suficiente, necesitamos conocer cuál es el coeficiente Chi-cuadrado de Pearson, el grado de significación y el valor del estadístico V de Cramer de cada uno de los ítems del cuestionario. En la Tabla

24, presentamos toda la información que nos puede ayudar a comprender mejor cómo es la relación entre ambas variables:

Tabla 24. *Estadísticos para la relación entre frecuencia de uso e importancia atribuida*

Ítem	Chi-cuadrado de Pearson	Significación	V de Cramer
12	46,291	,000	,419
13	80,358	,000	,672
14	69,153	,000	,509
15	94,531	,000	,595
16	108,148	,000	,551
17	75,852	,000	,462
18	64,205	,000	,601
19	68,503	,000	,441
20	69,489	,000	,513
21	87,590	,000	,496
22	119,295	,000	,579
23	115,193	,000	,575
24	73,933	,000	,526
25	82,770	,000	,485
26	101,100	,000	,754
27	70,707	,000	,634
28	48,106	,000	,520
29	105,612	,000	,632
30	70,895	,000	,457
31	72,230	,000	,453
32	50,159	,000	,377
33	48,711	,000	,430

Como podemos observar en la tabla anterior, el criterio de significación estadística para todos los ítems nos lleva a afirmar que la relación entre ambas variables (frecuencia e importancia) es significativa, sin embargo hemos de interpretar dicha relación teniendo en cuenta el tamaño del efecto que, en nuestro caso, lo hemos extraído a partir de la V de Cramer. De esta manera, podemos saber qué porcentaje de la varianza comparten las variables, es decir, si quisiéramos predecir una variable a partir de la otra esta información nos ayudaría a conocer el porcentaje que la variable

independiente es capaz de explicar de la variabilidad de la variable dependiente, dándonos pistas a su vez de la varianza que podría quedar por explicar.

Teniendo en cuenta los criterios o reglas de clasificación de Cohen (citado en Aron y Aron, 2001) sobre el tamaño del efecto, podemos considerar un tamaño de efecto pequeño, mediano o grande. Cohen considera que un tamaño de efecto pequeño es de 0.20; un tamaño de efecto mediano cuando es de 0.50; y finalmente, Cohen define un gran tamaño de efecto en 0.80.

Según lo anterior, si contemplamos la tabla podemos ver que en nuestro caso contamos con tamaños de efectos pequeños y medianos.

2.2.4 Recursos TIC más utilizados y nivel de dominio

Para establecer cuáles son los recursos TIC que más utilizan los profesionales de la orientación y descubrir con qué frecuencia los usan o cuál es el nivel de dominio que tienen sobre los mismos, en primer lugar, presentamos los resultados referentes a los programas, plataformas y páginas webs; y en segundo lugar, exponemos los recursos o herramientas TIC que nuestros participantes suelen utilizar así como el nivel de dominio que consideran que tienen a la hora de usarlos.

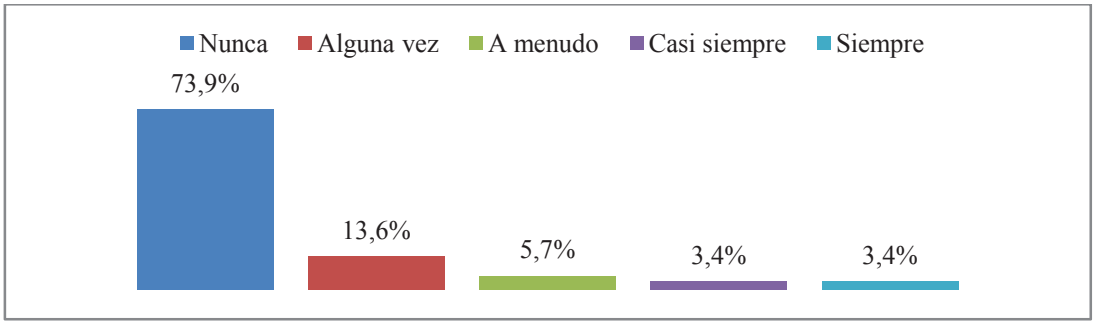
- **Programas específicos para la orientación:**

A través del cuestionario planteamos a los profesionales una serie de opciones sobre programas específicos para la orientación. A continuación mostramos los resultados que hemos obtenido a partir de las preguntas cerradas del cuestionario:

- "CESOF (Programa de Autoayuda para la Toma de Decisiones al Finalizar la ESO)":

Como podemos observar en la Figura 14, más del 70% de los participantes no utilizan "nunca" este programa. Un 5,7% confiesa que lo utiliza "a menudo" y sólo un 3,4% lo usa "siempre".

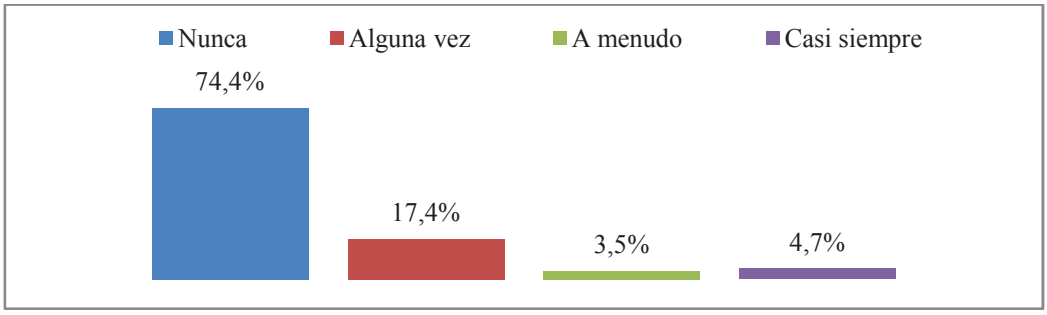
Figura 14. *CESOF (Programa de Autoayuda para la Toma de Decisiones al Finalizar la ESO)*



- "SAAVI (Sistema Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Informático)":

En cuanto al uso de este programa, ninguno de nuestros participantes utiliza "siempre" dicho programa. Un 17,4% lo han utilizado "alguna vez" y un 74,4% expresa que "nunca" lo ha usado (ver Figura 15):

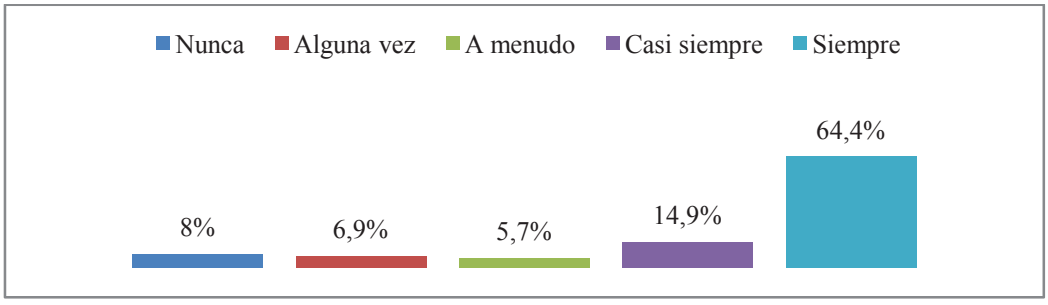
Figura 15. *SAAVI (Sistema Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Informático)*



- "Orienta":

En esta ocasión, más del 60% de nuestra población utiliza el programa "siempre", seguido del 14,9% que "casi siempre" hace uso del mismo. Nos encontramos también con que ocho de los participantes encuestados "nunca" han utilizado dicho programa para el desempeño de su profesión (ver Figura 16).

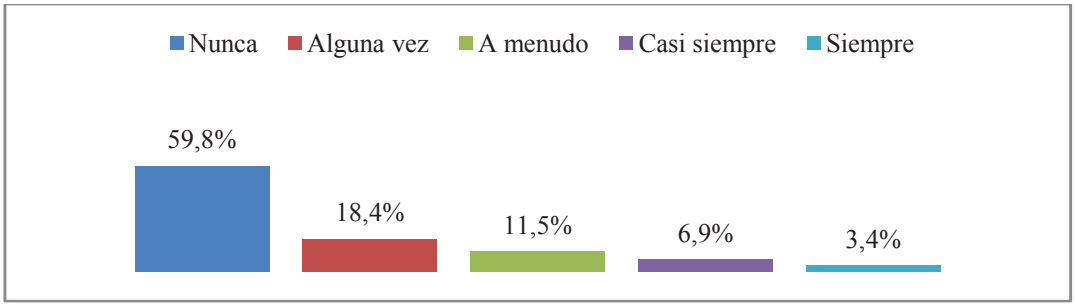
Figura 16. *Orienta*



- "¡Atrévete! Guía de orientación académica-laboral en la ESO":

Como podemos observar en la Figura 17, la gran mayoría de nuestros participantes "nunca" han utilizado este programa, dado que aproximadamente el 60% de ellos así lo manifiestan. También podemos ver que el 18,4% confiesa que lo ha utilizado "alguna vez".

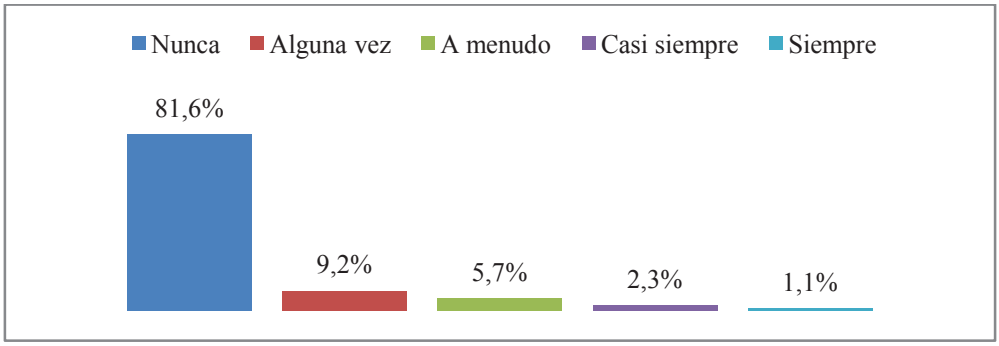
Figura 17. *¡Atrévete! Guía de orientación académica-laboral en la ESO*



- "Itinerarium":

En lo que se refiere al uso de este programa, podemos decir que el 81,6% de los profesionales "nunca" lo ha utilizado. Por el contrario, sólo una de las personas encuestadas señala que "siempre" lo utiliza y un 5,7% lo usa "a menudo" (ver Figura 18).

Figura 18. *Itinerarium*



Con respecto a las preguntas abiertas del cuestionario decir que son dos los programas que han añadido los profesionales encuestados. El primero se refiere al programa "Colabora", un entorno educativo organizado por la Conserjería de Educación de Andalucía. De todos los participantes del estudio, sólo tres de ellos nos indican que

utilizan este programa. Cada uno de estos profesionales lo utiliza con una frecuencia diferente: "siempre", "casi siempre" y "alguna vez".

Otro programa que ha incluido uno de nuestros profesionales es el denominado "Forma Joven", el cual trata de promover entornos y conductas saludables entre la población joven de Andalucía. En esta ocasión la frecuencia de uso señalada es de "alguna vez".

En base a los resultados obtenidos, tanto de los ítems recogidos inicialmente en el cuestionario como de las opciones incluidas por nuestros participantes a través de las preguntas abiertas, podemos decir que los programas más utilizados por un mayor número de los profesionales de la orientación son los siguientes:

1º Orienta

2º ¡Atrévete! Guía de orientación académica-laboral en la ESO

3º CESOF (Programa de Autoayuda para la Toma de Decisiones al Finalizar la ESO)

4º SAAVI (Sistema Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Informático)

5º Itinerarium

6º Colabora

7º Forma Joven

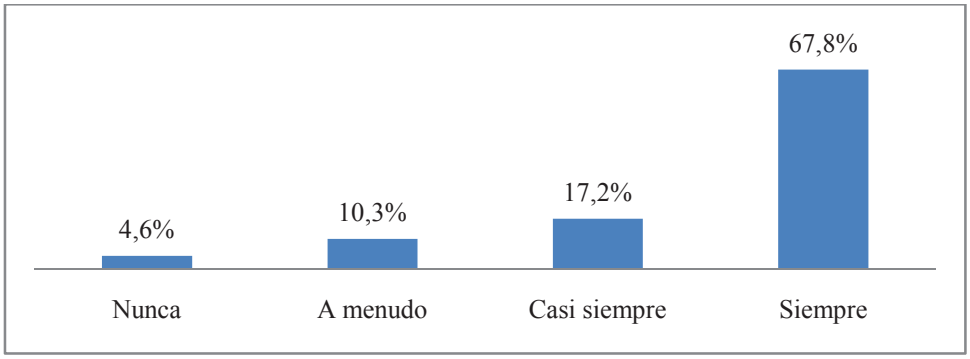
- **Plataformas de uso educativo:**

A partir del cuestionario los profesionales han respondido también a una serie de cuestiones relacionadas con las plataformas de uso educativo. En los siguientes párrafos mostramos los resultados que hemos obtenido y que se refieren a la utilización de dichas plataformas:

- Séneca:

El uso de esta plataforma entre los profesionales resulta muy positivo dado que el 68% de los encuestados afirman que "siempre" la utilizan, seguido del 17% que señala la opción "casi siempre". Tal y como se refleja en la Figura 19, sólo un 5% de nuestros participantes reconoce que "nunca" utiliza dicha plataforma.

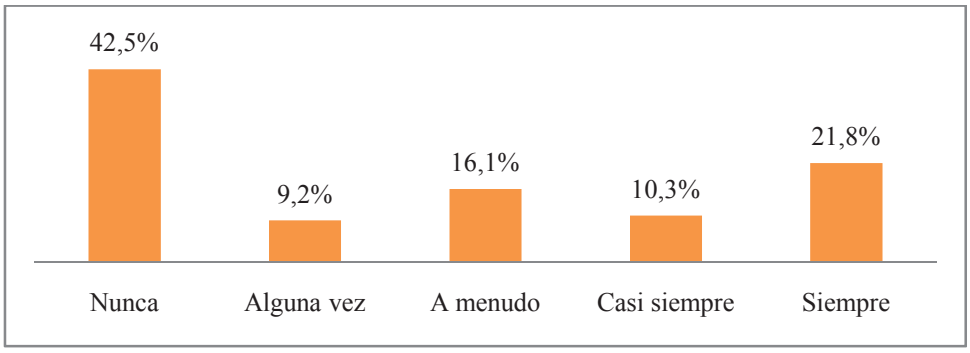
Figura 19. *Plataforma Séneca*



- Pasen:

Con respecto al uso de esta plataforma, podemos destacar que aproximadamente el 40% de los profesionales "nunca" la ha utilizado frente a un 21,8% que reconoce que la utiliza "siempre" para el desempeño de sus funciones (ver figura 20).

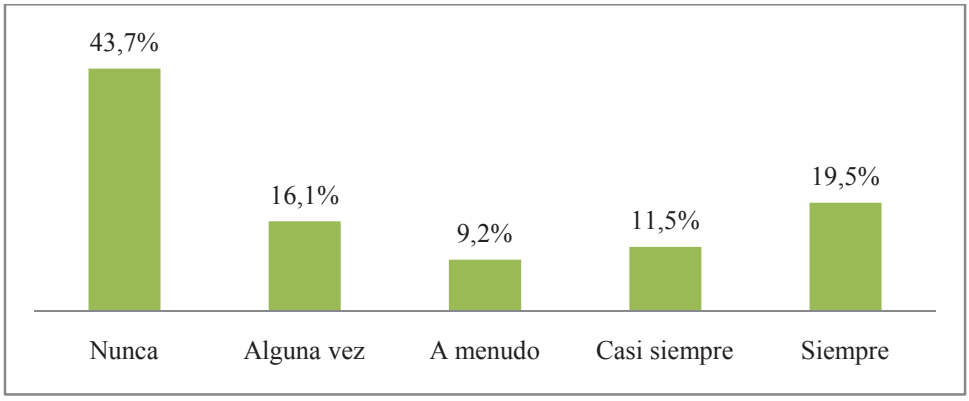
Figura 20. *Plataforma Pasen*



- Helvia:

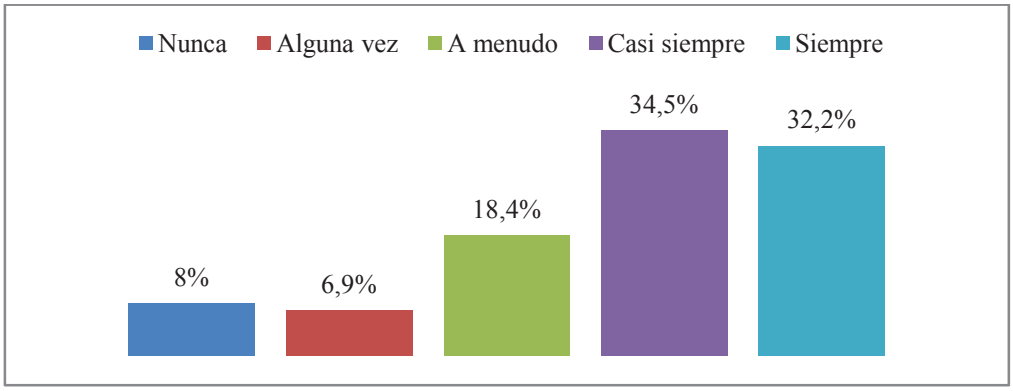
En cuanto al uso que hacen nuestros profesionales de la plataforma "Helvia", podemos ver en la Figura 21 que el 43,7% "nunca" la ha utilizado mientras que el 19,5% señala que la utiliza "siempre". También podemos observar como aproximadamente el 9% de las personas encuestadas utiliza "a menudo" dicha plataforma a la hora de desempeñar sus funciones.

Figura 21. *Plataforma Helvia*



Además de las plataformas anteriores, en el cuestionario que hemos utilizado para nuestra investigación aparece un apartado para que los profesionales puedan ampliar la lista de plataformas educativas que han utilizado alguna vez o que usan a diario para ejercer sus funciones. De esta manera, los resultados que hemos obtenido nos indican que son dos las plataformas que dichos profesionales han añadido. En primer lugar, nos encontramos con la plataforma virtual de orientación del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP) de la Delegación de Huelva. Como podemos observar en la Figura 22 el 66,7% de las personas encuestadas nos indican que la utilizan con bastante frecuencia, puesto que la distribución mayoritaria de respuestas se sitúa entre las opciones "siempre" y "casi siempre".

Figura 22. *Plataforma virtual de orientación del ETPOEP*



En segundo lugar, los resultados nos indican que cinco de nuestros participantes hacen uso de la plataforma que los respectivos centros educativos en los que trabajan ponen a su disposición. Tres de ellos señalan que "casi siempre" hacen uso de la misma,

y los otros dos profesionales seleccionan la opción "a menudo" y "siempre" respectivamente.

Con toda la información anterior, podemos concluir finalmente cuáles son las plataformas de uso educativo que más utilizan los profesionales encuestados:

1º Séneca

2º Plataforma de orientación de Huelva (ETPOEP)

3º Pasen

4º Helvia

5º Plataforma propia del centro educativo

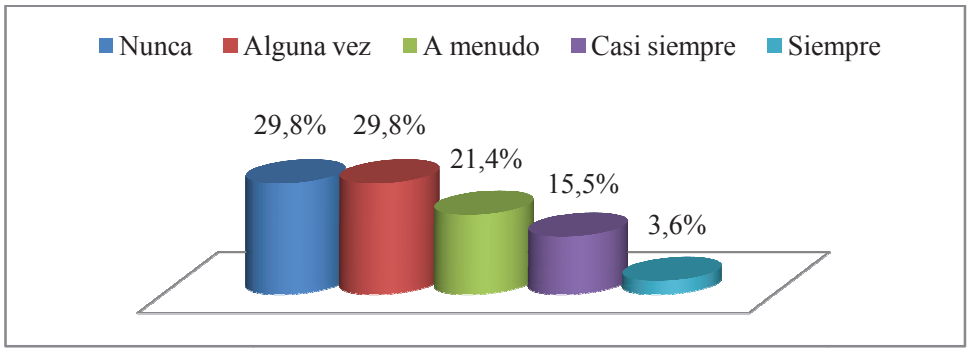
➢ **Webs educativas y de orientación:**

Al igual que en los casos anteriores, dentro del cuestionario también recogemos algunas cuestiones cerradas sobre páginas webs con contenidos educativos y propios de la orientación. En primer lugar, pasaremos a mostrar los resultados que se refieren a dichas cuestiones para posteriormente exponer las opciones que nuestros participantes han incluido a través de las preguntas abiertas del cuestionario:

- AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía):

Con respecto al uso de la web perteneciente a la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, nos encontramos con el mismo número de profesionales que "nunca" han hecho uso de dicha web que de aquellos que confiesan haberla utilizado "alguna vez". Por otro lado, podemos ver a través de la Figura 23 que sólo un 3,6% utiliza esta web "siempre".

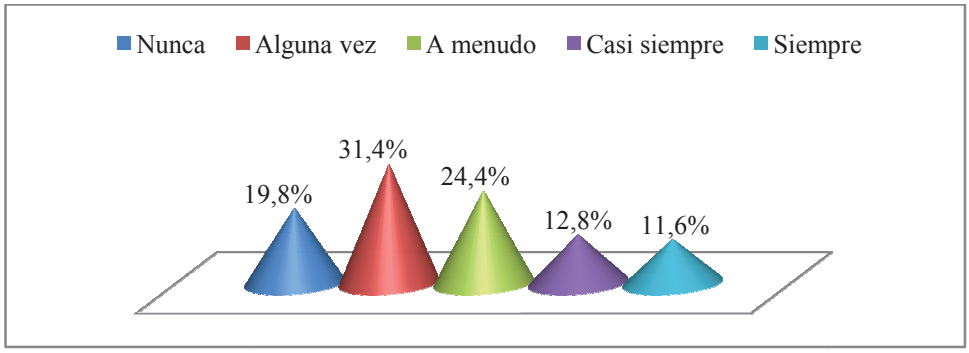
Figura 23. *AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)*



- INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado):

En esta ocasión, podemos destacar que el 31,4% de los profesionales señala que en alguna ocasión hace uso de la web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, seguido del 24,4% que consulta dicha web "a menudo". También podemos observar en la Figura 24 que un 19,8% de nuestra población de estudio "nunca" ha utilizado esta página web.

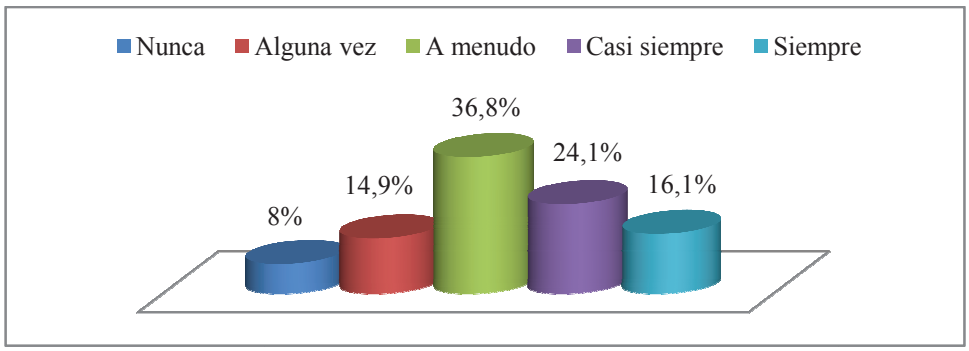
Figura 24. *INTEF*



- Educaweb:

En la Figura 25 observamos que la mayoría de los participantes encuestados utilizan la página "Educaweb" de manera habitual, en concreto un 36,8% manifiesta que la usa "a menudo"; el 24,1% confiesa que la utiliza "casi siempre" y el 16,1% hace uso de ella "siempre". Sólo ocho de nuestros participantes "nunca" han utilizado esta web.

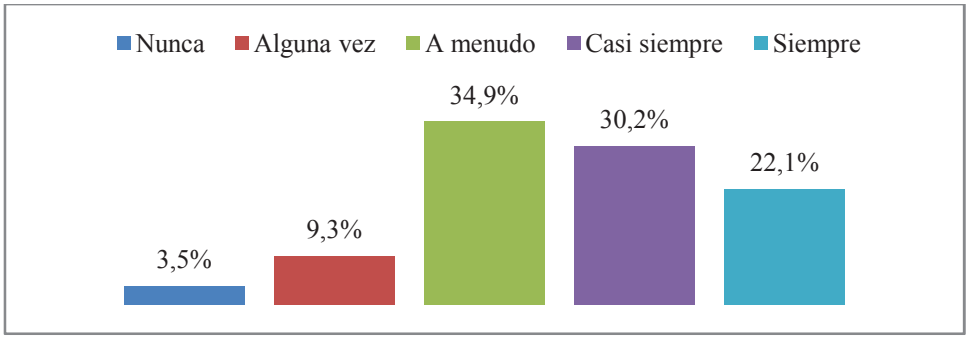
Figura 25. *Educaweb*



- Orientared:

En lo que se refiere a la utilización de esta página web, podemos ver en la Figura 26 que las categorías de respuestas mayoritarias se distribuyen entre las opciones "a menudo" (34,9%) y "casi siempre" (30,2%). Por otro lado, el 3,5% de nuestros profesionales señala que "nunca" ha utilizado la web de "Orientared".

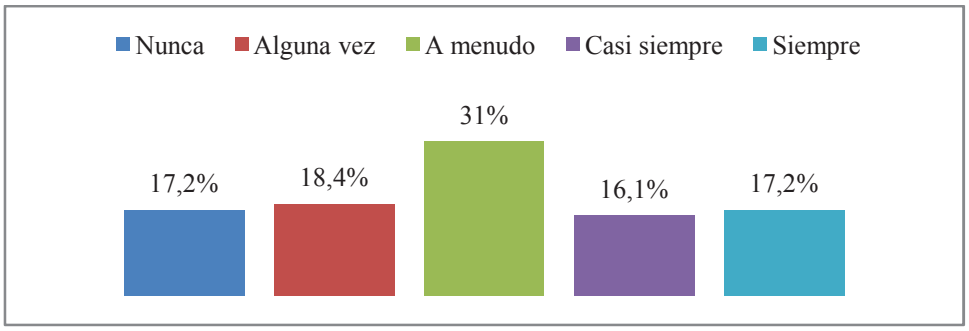
Figura 26. *Orientared*



- Orientaeduc:

Con respecto a esta web, el 31% de la población expresa que "a menudo" utiliza la web de "Orientaeduc" para el desarrollo de sus funciones, seguido del 18,4% que confiesa haber usado la web en alguna ocasión. En la Figura 27 podemos observar como el número de participantes que "nunca" han usado esta web coincide con el número de aquellos que la utilizan "siempre".

Figura 27. *Orientaeduc*

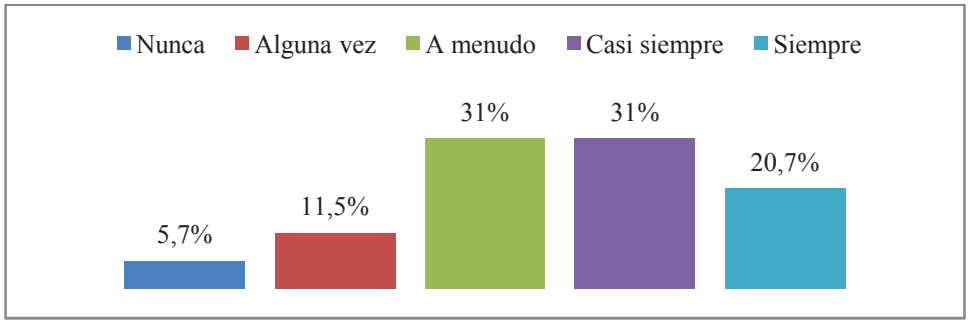


- Averroes (Red Telemática Educativa de la Junta de Andalucía):

El uso que hacen nuestros profesionales de la Red Telemática Educativa de la Junta de Andalucía se distribuye a partes iguales entre las opciones "a menudo" y "casi

siempre". Por otro lado, podemos distinguir en la Figura 28 que un 20,7% de la población de estudio "siempre" utiliza esta página web.

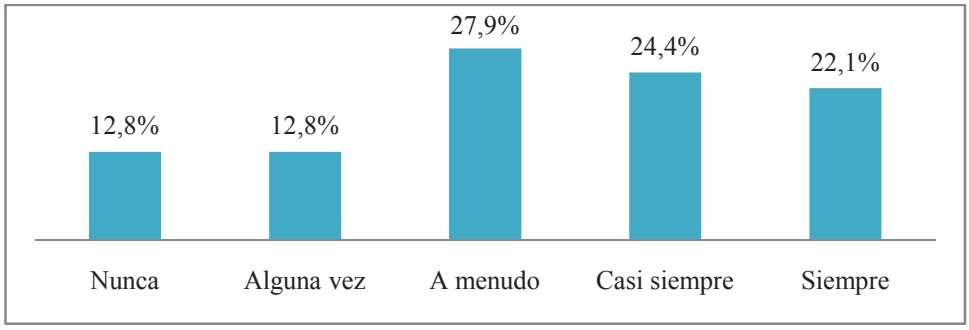
Figura 28. *Averroes*



- Asociación de Orientadores de la provincia de Huelva:

En cuanto a la utilización de la web perteneciente a la Asociación de Orientadores de la provincia de Huelva, nos encontramos con que el 28% de nuestros orientadores y orientadoras la utiliza "a menudo", seguido del 24% que "casi siempre" la usa. Podemos ver a través de la Figura 29 que un 22% utiliza dicha página web "siempre" frente al 13% que "nunca" hace uso de ella.

Figura 29. *Asociación de Orientadores de la provincia de Huelva*



Por otro lado, en el cuestionario también incluimos un apartado para que los profesionales pudiesen ampliar la lista de páginas webs que suelen utilizar en su día a día para el desarrollo de la orientación. En la Tabla 25 mostramos las distintas opciones que han señalado nuestros participantes teniendo en cuenta el número de personas usuarias y la frecuencia de uso para cada una de las páginas webs:

Tabla 25. *Páginas webs utilizadas por los profesionales de la orientación*

Nombre de la página web	Nº de usuarios/as	Frecuencia de uso
Ambezar	1	Siempre
Brújula educativa	1	Siempre
Entre pasillos y aulas	2	Casi siempre
Aula PT	1	Alguna vez
	2	A menudo
	1	Casi siempre
Orientación Andújar	4	A menudo
	4	Casi siempre
	2	Siempre
Qualitas educativa	1	Casi siempre
Orientación escolar	1	Siempre
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España	1	Casi siempre
	1	Siempre
Todo FP	1	A menudo
	1	Siempre
Distrito Único Andaluz	2	Casi siempre
	6	Siempre
Adide Andalucía (Asociación de Inspectores de Andalucía)	1	A menudo
	2	Casi siempre
	3	Siempre
Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía	1	A menudo
	4	Casi siempre
	6	Siempre
Andalucía Orienta (Servicio Andaluz de Empleo)	1	Siempre
Portal de Educación Permanente de la Junta de Andalucía	1	Casi siempre
Portal de Formación Profesional de la Junta de Andalucía	2	A menudo
	1	Casi siempre
Dirección General de Universidades	1	Siempre
Universidad de Huelva	2	Siempre
Educarex	1	A menudo
Educastur	2	A menudo
Conserjería de Educación de Navarra	1	A menudo
Red de Información y Orientación de Navarra	1	A menudo
Asociación de Orientadores de Málaga	1	Alguna vez
Youtube	1	Siempre
Vimeo	1	Siempre

Además de las páginas webs anteriores, nos encontramos con un profesional que usa la página web del centro en el que trabaja "casi siempre". Por otro lado, siete de nuestros profesionales han manifestado un uso habitual de las páginas webs pertenecientes a las distintas universidades españolas. En concreto cinco de ellos confiesan que utilizan dichas páginas "siempre", mientras que dos de los encuestados las usan "a menudo" y "casi siempre" respectivamente.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos establecer por frecuencia de uso (de mayor a menor) cuáles son las páginas webs sobre educación y orientación que más utilizan nuestros profesionales de la orientación:

1º Orientared

2º Averroes (Red Telemática Educativa de la Junta de Andalucía)

3º Educaweb

4º Asociación de Orientadores de la provincia de Huelva

5º Orientaeduc

6º INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado)

7º AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)

8º Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía

9º Orientación Andújar

10º Distrito Único Andaluz

11º Adide Andalucía

12º Aula PT

13º Portal de Formación Profesional de la Junta de Andalucía

14º Entre pasillos y aulas; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Todo FP; Universidad de Huelva; Educastur

15º Ambezar; Brújula educativa; Qualitas educativa; Orientación escolar; Andalucía Orienta; Portal de Educación Permanente de la Junta de Andalucía; Dirección General de Universidades; Educarex; Conserjería de Educación de Navarra; Red de Información y Orientación de Navarra; Asociación de Orientadores de Málaga; Youtube y Vimeo

- **Recursos TIC y nivel de dominio:**

Entre los últimos ítems que aparecen en nuestro cuestionario, se encuentran aquellos que tratan de averiguar cuáles son los recursos TIC que más utilizan los profesionales que participan en el estudio. Con estos ítems también pretendemos descubrir el nivel de dominio que los profesionales de la orientación tienen sobre los

diferentes recursos tecnológicos. Para mostrar los resultados de este apartado, en primer lugar, presentamos los recursos o herramientas TIC que los profesionales suelen utilizar en su día a día; en segundo lugar, explicamos cuál es el nivel de dominio que éstos poseen sobre los distintos recursos o herramientas TIC; y por último, mostramos los datos que nos pueden aclarar la posible existencia de una relación entre el uso de los recursos tecnológicos y el nivel de dominio que tienen sobre éstos las personas que desarrollan la labor de orientación.

- Recursos o herramientas TIC:

A través del cuestionario presentamos a los profesionales un total de 25 recursos o herramientas tecnológicas con el objetivo de que éstos señalen tanto los recursos que suelen utilizar en el desarrollo de sus actividades diarias como los que no. En la Tabla 26 recogemos los resultados que hemos obtenido con respecto a estas variables:

Tabla 26. *Utilización de los recursos TIC por parte de los profesionales*

Recursos TIC	**Utilización**	
	Sí	**No**
Programas básicos (Microsoft Word, Excel, Access…)	98,9%	1,1%
Programas específicos de orientación (Ej. Orienta)	95,4%	4,6%
Presentaciones multimedia (Ej. PowerPoint, Prezi…)	98,9%	1,1%
Internet	100%	
Correo electrónico	100%	
Webs de educación	97,7%	2,3%
Webs de orientación	100%	
Webs de empleo	83,9%	16,1%
Pizarra Digital Interactiva (PDI)	52,9%	47,1%
Blogs	69%	31%
Foros	60,9%	39,1%
Chats	39,5%	60,5%
Redes sociales	55,2%	44,8%
Comunidades virtuales de profesorado, orientadores/as	58,6%	41,4%
Vídeos	90,8%	9,2%
Wikis	36,5%	62,4%
Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic	47,1%	52,9%
Cuestionarios o tests	89,7%	10,3%
Correctores de tests	70,1%	29,9%

Bases de datos educativas	59,3%	40,7%
Bases de datos de orientación	59,3%	40,7%
Entornos de aprendizaje o plataformas (Ej. Moodle)	67,4%	32,6%
Videoconferencias	29,9%	70,1%
Videojuegos	21,8%	78,2%
Revistas electrónicas	58,6%	41,4%

A partir de los datos y de la información procedente de la tabla anterior podemos conocer cuáles son los recursos que más utilizan los profesionales encuestados y los que menos. A continuación, teniendo en cuenta el número de participantes que utilizan dichos recursos, mostramos un listado en el que éstos aparecen ordenados (desde los más utilizados por ellos a los que menos usan):

1º Internet, correo electrónico y webs de orientación

2º Programas básicos y presentaciones multimedia

3º Webs de educación

4º Programas específicos de orientación

5º Vídeos

6º Cuestionarios o tests

7º Webs de empleo

8º Correctores de tests

9º Blogs

10º Entornos de aprendizaje o plataformas

11º Foros

12º Bases de datos educativas y de orientación

13º Comunidades virtuales de profesorado u orientadores/as y revistas electrónicas

14º Redes sociales y Pizarra Digital Interactiva (PDI)

15º Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic

16º Chats

17º Wikis

18º Videoconferencias

19º Videojuegos

- Nivel de dominio sobre los recursos o herramientas TIC:

El grado o nivel de dominio que los profesionales encuestados poseen sobre los distintos recursos TIC lo hemos medido siguiendo una escala que oscila entre un nivel de dominio "muy alto" hasta un nivel de dominio "muy bajo". Para representar las frecuencias correspondientes a los diferentes niveles de dominio hemos creado la Tabla 27, en la que se recogen toda la información relativa a cada uno de los recursos o herramientas TIC que aparecen en el cuestionario:

Tabla 27. *Niveles de dominio de los recursos TIC por parte de los profesionales*

Recursos TIC	**Nivel de dominio**				
	Muy bajo	**Bajo**	**Intermedio**	**Alto**	**Muy alto**
Programas básicos	1,1%	5,7%	29,9%	49,4%	13,8%
Programas específicos de orientación	1,1%	4,6%	10,3%	49,4%	34,5%
Presentaciones multimedia	1,1%	8%	19,5%	44,8%	26,4%
Internet		1,1%	9,2%	50,6%	39,1%
Correo electrónico			3,4%	46%	50,6%
Webs de educación	1,1%	1,1%	19,5%	48,3%	29,9%
Webs de orientación	1,1%	3,4%	19,5%	47,1%	28,7%
Webs de empleo	3,5%	15,3%	35,3%	30,6%	15,3%
Pizarra Digital Interactiva (PDI)	28,2%	29,4%	24,7%	14,1%	3,5%
Blogs	17,6%	29,4%	23,5%	18,8%	10,6%
Foros	11,8%	27,1%	31,8%	18,8%	10,6%
Chats	21%	30,9%	24,7%	13,6%	9,9%
Redes sociales	17,6%	30,6%	20%	18,8%	12,9%
Comunidades virtuales	16,7%	26,2%	27,4%	23,8%	6%
Vídeos	4,7%	4,7%	28,2%	41,2%	21,2%
Wikis	39,8%	25,3%	20,5%	10,8%	3,6%
Webquests, Cazas del Tesoro, etc.	36,1%	15,7%	27,7%	13,3%	7,2%
Cuestionarios o tests	4,6%	6,9%	28,7%	39,1%	20,7%
Correctores de tests	11,5%	19,5%	21,8%	29,9%	17,2%
Bases de datos educativas	16%	22,2%	21%	30,9%	9,9%
Bases de datos de orientación	14,8%	22,2%	23,5%	30,9%	8,6%

Entornos de aprendizaje/plataformas	16,9%	22,9%	20,5%	33,7%	6%
Videoconferencias	41,8%	34,2%	15,2%	6,3%	2,5%
Videojuegos	48,1%	31,6%	15,2%	3,8%	1,3%
Revistas electrónicas	17,1%	29,3%	25,6%	15,9%	12,2%

Para delimitar cuál es el nivel de dominio que presentan nuestros profesionales de la orientación en cada uno de los recursos o herramientas TIC, hemos realizado un listado que se encuentra ordenado siguiendo una escala de nivel de dominio, es decir, desde los recursos tecnológicos que más dominan a los que menos:

1º Correo electrónico

2º Internet

3º Programas básicos y programas específicos de orientación

4º Webs de educación

5º Webs de orientación

6º Presentaciones multimedia

7º Vídeos

8º Cuestionarios o tests

9º Entornos de aprendizaje o plataformas

10º Bases de datos educativas y de orientación

11º Correctores de tests

12º Webs de empleo

13º Foros

14º Comunidades virtuales

15º Redes sociales y chats

16º Blogs y Pizarra Digital Interactiva (PDI)

17º Revistas electrónicas

18º Videojuegos

19º Videoconferencias

20º Wikis

21º Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic

- Relación entre la utilización de los recursos TIC y el nivel de dominio:

A priori, si comparamos los resultados referentes al uso de las TIC y al nivel de dominio que poseen los profesionales que participan en nuestro estudio, podemos observar que existen algunas coincidencias (ver Tabla 28):

Tabla 28. *Relación entre la utilización de los recursos TIC y el nivel de dominio*

Recursos TIC	**Orden**	
	Uso	**Dominio**
Programas básicos (Microsoft Word, Excel, Access…)	2º	3º
Programas específicos de orientación (Ej. Orienta)	4º	3º
Presentaciones multimedia (Ej. PowerPoint, Prezi…)	2º	6º
Internet	1º	2º
Correo electrónico	1º	1º
Webs de educación	3º	4º
Webs de orientación	1º	5º
Webs de empleo	7º	12º
Pizarra Digital Interactiva (PDI)	14º	16º
Blogs	9º	16º
Foros	11º	13º
Chats	16º	15º
Redes sociales	14º	15º
Comunidades virtuales de profesorado, orientadores/as	13º	14º
Vídeos	5º	7º
Wikis	17º	20º
Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic	15º	21º
Cuestionarios o tests	6º	8º
Correctores de tests	8º	11º
Bases de datos educativas	12º	10º
Bases de datos de orientación	12º	10º
Entornos de aprendizaje o plataformas (Ej. Moodle)	10º	9º
Videoconferencias	18º	19º
Videojuegos	19º	18º
Revistas electrónicas	13º	17º

Tras la observación de la Tabla 28, estos resultados nos podrían llevar a pensar que, en un principio, sí existe relación entre el uso de los recursos o herramientas

tecnológicas y el nivel de dominio que poseen los profesionales sobre éstos. Es decir, si prestamos atención a los resultados obtenidos en ambas variables podemos pensar que cuanto mayor es el dominio que posee un profesional a la hora de utilizar un recurso TIC mayor será el número de veces que lo usa, o viceversa. Sin embargo para poder comprobar la existencia de una relación entre dichas variables necesitamos profundizar más en el análisis estadístico. Por lo tanto, en este apartado trataremos de mostrar aquellos datos que nos pueden ayudar a concluir sobre este asunto. A continuación, mostramos las tablas de contingencias y el coeficiente Chi-cuadrado para cada uno de los recursos TIC, ya que de esta manera podemos conocer cómo es la relación entre dichas variables. Por otro lado, también explicamos el tamaño del efecto a través del estadístico V de Cramer.

- Programas básicos:

Con respecto a la utilización de programas básicos podemos decir que el 64% de los participantes que los usan tienen un nivel de dominio "alto" o "muy alto" (ver Tabla 29). El 35% restante se distribuye entre la opción "intermedio", siendo esta la mayoritaria, y la opción "bajo".

Tabla 29. *Uso y nivel de dominio de programas básicos*

			Dominio de programas básicos					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de programas básicos	Sí	Recuento	0	5	26	43	12	86
			,0%	5,8%	30,2%	50%	14%	100%
	No	Recuento	1	0	0	0	0	1
			100%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
Total		Recuento	1	5	26	43	12	87
			1,1%	5,7%	29,9%	49,4%	13,8%	100%

Para conocer mejor cómo es la relación entre el uso y el dominio de este recurso TIC, y poder descubrir si ambas variables están relacionadas, nos fijamos en el valor de Chi-cuadrado de Pearson (ver Tabla 30) que en este caso es de 87,000. También

podemos ver que la probabilidad de obtener por azar un valor igual o superior a 87,000 es menor a 0,05, por lo que la relación entre dichas variables es estadísticamente significativa aunque siempre debemos interpretar esta relación teniendo en cuenta el tamaño del efecto. Puesto que contamos con más de un grado de libertad, obtenemos el tamaño del efecto a partir del valor de la V de Cramer que en este caso es igual a 1, lo que nos indica que la relación entre las variables es perfecta. El tamaño del efecto en nuestra población podría ser considerado grande.

Tabla 30. *Correlación entre uso y nivel de dominio de programas básicos*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	87,000	4	,000
Razón de verosimilitudes	10,920	4	,027
Asociación lineal por lineal	10,736	1	,001
N de casos válidos	87		

o Programas específicos de orientación:

A la hora de usar programas específicos de orientación obtenemos que más del 84% de los profesionales que sí utilizan este tipo de programas manifiestan que su nivel de dominio sobre los mismos es bueno, tal y como aparece en la Tabla 31.

Tabla 31. *Uso y nivel de dominio de programas específicos de orientación*

			Dominio de programas específicos de orientación					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de programas específicos de Orientación	Sí	Recuento	0	4	8	41	30	83
			,0%	4,8%	9,6%	49,4%	36,1%	100%
	No	Recuento	1	0	1	2	0	4
			25%	,0%	25%	50%	,0%	100%
Total		Recuento	1	4	9	43	30	87
			1,1%	4,6%	10,3%	49,4%	34,5%	100%

También podemos decir que sólo cuatro de los profesionales que utilizan dichos programas consideran que tienen un "bajo" nivel de dominio. Algo parecido sucede con

uno de los cuatro participantes que no suele utilizar programas específicos para la orientación educativa, puesto que declara que su nivel de dominio es "muy bajo".

Por otro lado, podemos observar que el valor de Chi-cuadrado es de 23,259 y que la probabilidad de obtener un valor igual o superior a éste con 4 grados de libertad, es de 0,00 por lo que la relación entre las variables es estadísticamente significativa (Tabla 32). El tamaño del efecto es de 0,517 por lo que se podría calificar de mediano.

Tabla 32. *Correlación entre uso y nivel de dominio de programas específicos de orientación*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,259	4	,000
Razón de verosimilitudes	9,993	4	,041
Asociación lineal por lineal	7,132	1	,008
N de casos válidos	87		

- Presentaciones multimedia:

En la Tabla 33 podemos ver que de las 87 personas que han respondido a este ítem sólo una de ellas confiesa que no utiliza las presentaciones multimedia señalando que su nivel de dominio es "muy bajo". Por lo tanto, podemos decir que el nivel de dominio que presenta la mayoría con respecto a este recurso es bastante alto, ya que casi se obtiene el 100% entre las opciones "intermedio", "alto" y "muy alto".

Tabla 33. *Uso y nivel de dominio de presentaciones multimedia*

			Dominio de presentaciones multimedia					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de presentaciones multimedia	Sí	Recuento	0	7	17	39	23	86
			,0%	8,1%	19,8%	45,3%	26,7%	100%
	No	Recuento	1	0	0	0	0	1
			100%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
Total		Recuento	1	7	17	39	23	87
			1,1%	8,0%	19,5%	44,8%	26,4%	100%

El valor del estadístico Chi-cuadrado es de 87.000, con 4 grados de libertad y con una significación estadística de 0,00 (ver Tabla 34). El valor de la V de Cramer es igual a 1, por lo que el tamaño del efecto en esta ocasión es grande.

Tabla 34. *Correlación entre uso y nivel de dominio de presentaciones multimedia*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	87,000	4	,000
Razón de verosimilitudes	10,920	4	,027
Asociación lineal por lineal	9,501	1	,002
N de casos válidos	87		

- Internet:

En lo que respecta al uso de internet entre los profesionales encuestados, nos encontramos con que el 100% de ellos lo utiliza (ver Tabla 35), por lo que el uso del mismo es una constante y no podemos calcular ni el estadístico de Chi-cuadrado ni la V de Cramer. Lo que si podemos es afirmar que de todas las personas que responden a esta cuestión sólo una de ellas considera que tiene un "bajo" nivel de dominio con respecto a esta herramienta, mientras que la mayoría de los profesionales piensa que su nivel de dominio a la hora de utilizar internet es "alto" (50,6%).

Tabla 35. *Uso y nivel de dominio de internet*

			Dominio de internet				
			Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de internet	Sí	Recuento	1	8	44	34	87
			1,1%	9,2%	50,6%	39,1%	100%
Total		Recuento	1	8	44	34	87
			1,1%	9,2%	50,6%	39,1%	100%

- Correo electrónico:

Al igual que en el ítem anterior, la utilización del correo electrónico entre nuestros participantes es una constante, por lo que todos respondieron afirmativamente a esta pregunta. El nivel de dominio sobre este recurso por parte de los profesionales es muy

bueno, puesto que entre las opciones "alto" y "muy alto" casi se obtiene el 100%. En ningún caso han expresado que su nivel de dominio es "bajo" o "muy bajo" (ver Tabla 36).

Tabla 36. *Uso y nivel de dominio de correo electrónico*

			Dominio de correo electrónico			
			Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de correo electrónico	Sí	Recuento	3	40	44	87
			3,4%	46%	50,6%	100%
Total		Recuento	3	40	44	87
			3,4%	46%	50,6%	100%

o Webs de educación:

En lo que se refiere al uso de las webs relacionadas con temáticas de educación, sólo dos profesionales han expresado que no utilizan o visitan este tipo de páginas para desarrollar su labor, a pesar de manifestar que su nivel de dominio sobre este tipo de webs es "intermedio". De todos los profesionales que sí utilizan las webs sobre temas educativos para el desempeño de su trabajo, el 49,4% confiesa que su nivel de dominio es "alto"y el 30,6% nos indica que su dominio con estas webs es "muy alto" (ver Tabla 37).

Tabla 37. *Uso y nivel de dominio de webs de educación*

			Dominio de webs de educación					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de webs de educación	Sí	Recuento	1	1	15	42	26	85
			1,2%	1,2%	17,6%	49,4%	30,6%	100%
	No	Recuento	0	0	2	0	0	2
			,0%	,0%	100%	,0%	,0%	100%
Total		Recuento	1	1	17	42	26	87
			1,1%	1,1%	19,5%	48,3%	29,9%	100%

Esta vez, el valor de Chi-cuadrado es de 8,429 con una significación estadística igual a 0,077, superior a 0,05, por lo que hemos de concluir que la relación entre el uso y el nivel de dominio para este ítem no es estadísticamente significativa (ver Tabla 38). Existe la posibilidad de que las diferencias encontradas se deban al azar.

Tabla 38. *Correlación entre uso y nivel de dominio de webs de educación*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,429	4	,077
Razón de verosimilitudes	6,730	4	,151
Asociación lineal por lineal	3,451	1	,063
N de casos válidos	87		

El tamaño del efecto para este caso es pequeño por lo que quizás si incrementásemos el tamaño de la población la relación entre las variables podría resultar estadísticamente significativa.

- Webs de orientación:

La utilización de páginas webs sobre temáticas de orientación educativa también es una constante entre nuestros profesionales. De hecho más de la mitad de ellos posee un buen nivel de dominio en dichas webs, ya que entre las opciones "alto" y "muy alto" se obtiene el 75,8%. Del otro lado, nos encontramos con los participantes que cuando usan las páginas webs sobre orientación no las manejan muy bien, ya que el 3,4% de ellos expresa que su nivel de dominio es "bajo" y el 19,5% nos indica que posee un nivel de dominio "intermedio". Sólo una persona confiesa que su dominio en el uso de estas páginas webs es "muy bajo" (ver Tabla 39).

Tabla 39. *Uso y nivel de dominio de webs de orientación*

			Dominio de webs de orientación					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de webs de orientación	Sí	Recuento	1	3	17	41	25	87
			1,1%	3,4%	19,5%	47,1%	28,7%	100%
Total		Recuento	1	3	17	41	25	87
			1,1%	3,4%	19,5%	47,1%	28,7%	100%

o Webs de empleo:

La mayoría de los profesionales que sí utilizan las webs de empleo manifiestan que su nivel de dominio en ellas es "intermedio", seguido del 32,9% que indica que su nivel es "alto" y del 16,4% que escoge la opción "muy alto". Podemos observar en la Tabla 40 que doce de nuestros participantes no utilizan las webs de empleo, destacando cuatro de ellos que consideran que su nivel de dominio en este tipo de webs es "bajo". También nos encontramos con cuatro personas que no utilizan estas webs y cuyo dominio sobre ellas se puede calificar de "intermedio".

Tabla 40. *Uso y nivel de dominio de webs de empleo*

			Dominio de webs de empleo					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de webs de empleo	Sí	Recuento	2	9	26	24	12	73
			2,7%	12,3%	35,6%	32,9%	16,4%	100%
	No	Recuento	1	4	4	2	1	12
			8,3%	33,3%	33,3%	16,7%	8,3%	100%
Total		Recuento	3	13	30	26	13	85
			3,5%	15,3%	35,3%	30,6%	15,3%	100%

En la Tabla 41, podemos ver que el valor de Chi-cuadrado es de 5,230 con una significación estadística igual a 0,265, muy superior a 0,05. Por lo tanto, podemos decir que la relación entre las variables no es estadísticamente significativa. Según el valor de

la V de Cramer también podemos afirmar que el tamaño del efecto para este ítem es pequeño.

Tabla 41. *Correlación entre uso y nivel de dominio de webs de empleo*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,230	4	,265
Razón de verosimilitudes	4,625	4	,328
Asociación lineal por lineal	4,007	1	,045
N de casos válidos	85		

- Pizarra Digital Interactiva (PDI):

En cuanto al uso de la PDI, el 54% de la población sí la utiliza mientras que el 46% restante confiesa que no hace uso de ella. Entre los que sí la usan destacan aquellos que tienen un nivel de dominio "intermedio" (39,1%) y "alto" (26,1%). Por otro lado, el 56,4% de los que no utilizan la PDI afirman que su nivel de dominio en este recurso o herramienta es "muy bajo", y el 35,9% lo define como "bajo" (ver Tabla 42).

Tabla 42. *Uso y nivel de dominio de PDI*

			Dominio de Pizarra de PDI					Total
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	
Uso de PDI	Sí	Recuento	2	11	18	12	3	46
			4,3%	23,9%	39,1%	26,1%	6,5%	100%
	No	Recuento	22	14	3	0	0	39
			56,4%	35,9%	7,7%	,0%	,0%	100%
Total		Recuento	24	25	21	12	3	85
			28,2%	29,4%	24,7%	14,1%	3,5%	100%

El valor de Chi-cuadrado es de 42,452 con 4 grados de libertad y con una significación estadística igual a 0,00 (ver Tabla 43). El valor correspondiente a la V de Cramer es de 0,707. Todo ello nos llevar a pensar que la relación entre las variables es estadísticamente significativa teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es mediano.

Tabla 43. *Correlación entre uso y nivel de dominio de la PDI*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,452	4	,000
Razón de verosimilitudes	51,968	4	,000
Asociación lineal por lineal	39,050	1	,000
N de casos válidos	85		

o Blogs:

La utilización de esta herramienta divide a nuestra población en dos grupos. El primero, está formado por la mayoría, aproximadamente el 70% de nuestros participantes, quienes sí utilizan los blogs para desarrollar sus funciones. Por otra parte nos encontramos con aproximadamente el 30% de los profesionales que no utilizan los blogs. Este segundo grupo destaca por no saber manejar bien este recurso o herramienta TIC (ver Tabla 44).

Tabla 44. *Uso y nivel de dominio de blogs*

			Dominio de blogs					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de blogs	Sí	Recuento	4	15	19	13	9	60
			6,7%	25%	31,7%	21,7%	15%	100%
	No	Recuento	11	10	1	3	0	25
			44%	40%	4%	12%	,0%	100%
Total		Recuento	15	25	20	16	9	85
			17,6%	29,4%	23,5%	18,8%	10,6%	100%

En la Tabla 45 podemos apreciar que el nivel de Chi-cuadrado es 25,655 con una significación estadística de 0,00. Por tanto, podemos afirmar que la relación entre las variables sí es estadísticamente significativa, teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es igual a 0,549.

Tabla 45. *Correlación entre uso y nivel de dominio de blogs*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,655	4	,000
Razón de verosimilitudes	28,554	4	,000
Asociación lineal por lineal	18,811	1	,000
N de casos válidos	85		

- Foros:

Más la mitad de los profesionales encuestados utiliza los foros, y además parecen tener un buen dominio a la hora de manejarse con ellos. De hecho, aproximadamente el 43% confiesa que posee un nivel de dominio "intermedio" y el 24% expresa que su nivel de dominio es "muy alto". A pesar de ello, existen diez participantes que sí utilizan los foros pero que señalan que su nivel de dominio es "bajo". Por otro lado, se encuentran aquellas personas que no utilizan los foros, el 37,6% (ver Tabla 46).

Tabla 46. *Uso y nivel de dominio de foros*

			Dominios de foros					Total
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	
Uso de foros	Sí	Recuento	0	10	23	13	7	53
			,0%	18,9%	43,4%	24,5%	13,2%	100%
	No	Recuento	10	13	4	3	2	32
			31,3%	40,6%	12,5%	9,4%	6,3%	100%
Total		Recuento	10	23	27	16	9	85
			11,8%	27,1%	31,8%	18,8%	10,6%	100%

El valor de Chi-cuadrado es de 29,395, con 4 grados de libertad y con una significación inferior a 0,05 (ver Tabla 47). Por tanto, para este recurso o herramienta TIC la relación entre las variables uso y dominio parecen estadísticamente significativa, teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es mediano (V de Cramer = 0,588).

Tabla 47. *Correlación uso y nivel de dominio de foros*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,395	4	,000
Razón de verosimilitudes	33,471	4	,000
Asociación lineal por lineal	18,874	1	,000
N de casos válidos	85		

- Chats:

En la Tabla 48 podemos observar que aproximadamente el 55% del total de la población sí utiliza dicho recurso y el 40% no hace uso de él. Entre los profesionales que sí utilizan los chats existen distintos niveles de dominio, y destacan los que poseen un nivel de dominio "intermedio". Hay el mismo número de participantes que tienen un nivel de dominio "bajo" que los que piensan que su nivel de dominio es "muy alto".

Tabla 48. *Uso y nivel de dominio de chats*

			Dominio de chats					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de chats	Sí	Recuento	1	6	14	7	6	34
			2,9%	17,6%	41,2%	20,6%	17,6%	100%
	No	Recuento	16	19	6	4	2	47
			34,0%	40,4%	12,8%	8,5%	4,3%	100%
Total		Recuento	17	25	20	11	8	81
			21,0%	30,9%	24,7%	13,6%	9,9%	100%

El estadístico de Chi-cuadrado junto a la significación de 0,00, nos indican que la relación entre las variables para este recurso o herramienta TIC se puede considerar estadísticamente significativa (ver Tabla 49). No obstante, debemos considerar que el tamaño del efecto de dicha relación es mediano.

Tabla 49. *Correlación uso y nivel de dominio de chats*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,560	4	,000
Razón de verosimilitudes	27,181	4	,000
Asociación lineal por lineal	19,622	1	,000
N de casos válidos	81		

- Redes sociales:

En lo que respecta al uso de las redes sociales, podemos decir que las respuestas de las personas que sí las utilizan (56,4% de la población) están muy distribuidas entre todas las opciones que se refieren al nivel de dominio excepto en la opción "muy bajo" (ver Tabla 50). Destacan los profesionales que sí usan las redes sociales y cuyo nivel de dominio es "intermedio" o "alto". En cuanto a los participantes que no utilizan las redes sociales, destacan los niveles "muy bajo" y "bajo".

Tabla 50. *Uso y nivel de dominio de redes sociales*

			Dominio de redes sociales					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de redes sociales	Sí	Recuento	0	11	13	13	11	48
			,0%	22,9%	27,1%	27,1%	22,9%	100%
	No	Recuento	15	15	4	3	0	37
			40,5%	40,5%	10,8%	8,1%	,0%	100%
Total		Recuento	15	26	17	16	11	85
			17,6%	30,6%	20%	18,8%	12,9%	100%

Para conocer cómo es la relación entre las variables, podemos comprobar que el valor de Chi-cuadrado es de 36,823 con 4 grados de libertad, y con una significación estadística de 0,00 (ver Tabla 51), por lo que la relación entre el uso y el dominio de las redes sociales es estadísticamente significativa bajo un tamaño del efecto mediano.

Tabla 51. *Correlación uso y nivel de dominio de redes sociales*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,823	4	,000
Razón de verosimilitudes	46,989	4	,000
Asociación lineal por lineal	33,003	1	,000
N de casos válidos	85		

o Comunidades virtuales de profesorado o de profesionales de la orientación:

Entre los profesionales que participan en nuestro estudio, encontramos que hay un mayor número de personas que utilizan las comunidades virtuales que de aquellas que no las usan (ver Tabla 52). Entre los que sí las utilizan destacan los profesionales que poseen un nivel "intermedio" y "alto" de dominio. Por otro lado, podemos decir que casi el total de la población que no utiliza dichas comunidades considera que tiene un nivel de dominio en ellas "bajo" o "muy bajo".

Tabla 52. *Uso y nivel de dominio de comunidades virtuales*

			Dominio de comunidades virtuales de profesorado u orientadores/as					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de comunidades virtuales de profesorado u orientadores/as	Sí	Recuento	1	8	22	16	4	51
			2%	15,7%	43,1%	31,4%	7,8%	100%
	No	Recuento	13	14	1	4	1	33
			39,4%	42,4%	3%	12,1%	3,0%	100%
Total		Recuento	14	22	23	20	5	84
			16,7%	26,2%	27,4%	23,8%	6%	100%

El valor del estadístico Chi-cuadrado de Pearson es en esta ocasión de 37,983 con una significación estadística igual a 0,00 (ver Tabla 53). Considerando estos datos, podemos decir que la relación entre las variables de uso y dominio de comunidades virtuales sí es estadísticamente significativa bajo un tamaño del efecto mediano.

Tabla 53. *Correlación entre uso y nivel de dominio de comunidades virtuales*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,983	4	,000
Razón de verosimilitudes	43,268	4	,000
Asociación lineal por lineal	25,003	1	,000
N de casos válidos	84		

o Vídeos:

La gran mayoría de los profesionales encuestados utilizan los vídeos como recursos para el desarrollo de la orientación. En concreto, el 90,6% de la población de estudio hace uso de este recurso TIC (ver Tabla 54). Entre los profesionales que utilizan los vídeos existe un buen nivel de dominio a la hora de manejarse con ellos, ya que sólo dos personas consideran que tienen un nivel de dominio "bajo". La mayor parte de los participantes afirman que su nivel de dominio es "alto", aunque también existe un grupo bastante numeroso que se identifica con un nivel de dominio "intermedio". Por el contrario, entre el grupo reducido de profesionales que no usan los vídeos (ocho personas en total) destacan las respuestas que señalan un nivel de dominio "muy bajo" y "bajo".

Tabla 54. *Uso y nivel de dominio de vídeos*

			Dominio de vídeos					Total
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	
Uso de vídeos	Sí	Recuento	0	2	23	34	18	77
			,0%	2,6%	29,9%	44,2%	23,4%	100%
	No	Recuento	4	2	1	1	0	8
			50%	25%	12,5%	12,5%	,0%	100%
Total		Recuento	4	4	24	35	18	85
			4,7%	4,7%	28,2%	41,2%	21,2%	100%

El valor de Chi-cuadrado es de 50,637 con 4 grados de libertad y con una significación estadística de 0,00 (ver Tabla 55). El valor de la V de Cramer es igual 0,772, un valor muy cercano a un tamaño del efecto grande (V de Cramer = 0,8).

Teniendo en cuenta esta información podemos decir que sí existe una relación significativa entre las variables de uso y nivel de dominio.

Tabla 55. *Correlación entre uso y nivel de dominio de vídeos*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,637	4	,000
Razón de verosimilitudes	30,093	4	,000
Asociación lineal por lineal	28,529	1	,000
N de casos válidos	85		

- Wikis:

A través de la Tabla 56 podemos observar que hay un mayor número de profesionales que no utilizan las wikis que aquellos que sí hacen uso de ellas. Entre los primeros, nos encontramos con un 64,7% que afirma tener un nivel de dominio "muy bajo", seguido del 25,5% que considera que su nivel de dominio con respecto al uso de las wikis es "bajo".

Tabla 56. *Uso y nivel de dominio de wikis*

			Dominio de wikis					Total
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	
Uso de wikis	Sí	Recuento	0	8	14	8	2	32
			,0%	25%	43,8%	25%	6,3%	100%
	No	Recuento	33	13	3	1	1	51
			64,7%	25,5%	5,9%	2%	2%	100%
Total		Recuento	33	21	17	9	3	83
			39,8%	25,3%	20,5%	10,8%	3,6%	100%

Por otro lado, el 43,8% de los participantes que sí usan las wikis señalan que su nivel de dominio es "intermedio", y el 50% de ellos se encuentran divididos a partes iguales entre las opciones que indican un nivel de dominio "bajo" y "alto".

En este ítem, el valor de Chi-cuadrado para la relación entre el uso y el nivel de dominio es de 45,000 con una significación estadística de 0,00 (ver Tabla 57). En base a

esto podemos decir que sí hay una relación estadísticamente significativa entre ambas variables teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es mediano.

Tabla 57. *Correlación entre uso y nivel de dominio de wikis*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,100	4	,000
Razón de verosimilitudes	56,822	4	,000
Asociación lineal por lineal	37,711	1	,000
N de casos válidos	83		

- Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic:

En el caso de la utilización de recursos TIC como las Webquests, Cazas del Tesoro… la población de estudio se encuentra dividida casi a partes iguales entre aquellos profesionales que sí utilizan este tipo de recursos o herramientas tecnológicas y los que no (ver Tabla 58). En concreto el 48,2% de la población sí hace uso de estos recursos frente al 49,4% que afirma que no los utiliza. Entre los primeros las opciones mayoritarias por orden de prevalencia son nivel "intermedio", "alto" y "muy alto"; y entre los segundos la opción señalada por la mayoría nos indica un nivel de dominio "muy bajo" (69%), seguido de un nivel de dominio "bajo" (21,4%).

Tabla 58. *Uso y nivel de dominio de Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic*

			Dominio de Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic	Sí	Recuento	1	4	21	10	5	41
			2,4%	9,8%	51,2%	24,4%	12,2%	100%
	No	Recuento	29	9	2	1	1	42
			69%	21,4%	4,8%	2,4%	2,4%	100%
Total		Recuento	30	13	23	11	6	83
			36,1%	15,7%	27,7%	13,3%	7,2%	100%

En Tabla 59 podemos observar que el valor de Chi-cuadrado es de 53,778 con 4 grados de libertad y con una probabilidad de obtener un valor igual o superior a 53,778

inferior a 0,05. En este caso contamos con un tamaño del efecto grande, por lo que podemos concluir que existe una relación significativa entre las variables de uso y nivel de dominio para este recurso o herramienta TIC.

Tabla 59. *Correlación entre uso y nivel de dominio de Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,778	4	,000
Razón de verosimilitudes	64,534	4	,000
Asociación lineal por lineal	42,929	1	,000
N de casos válidos	83		

o Cuestionarios o tests:

De todos los profesionales de la orientación que participan en nuestro estudio, sólo nueve de ellos no utilizan los cuestionarios o tests digitalizados como recursos o herramientas TIC (ver Tabla 60). Dentro de este último grupo predominan aquellos orientadores y orientadoras que consideran que tienen un nivel de dominio "muy bajo", "bajo" o "intermedio" con respecto al uso de los cuestionarios o tests. Por el contrario, dentro del grupo de profesionales que sí utilizan dichas herramientas los niveles de dominio que predominan son: "alto", "intermedio" y "muy alto".

Tabla 60. *Uso y nivel de dominio de cuestionarios o tests*

			Dominio de cuestionarios o tests					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de cuestionarios o tests	Sí	Recuento	0	4	23	33	18	78
			,0%	5,1%	29,5%	42,3%	23,1%	100%
	No	Recuento	4	2	2	1	0	9
			44,4%	22,2%	22,2%	11,1%	,0%	100%
Total		Recuento	4	6	25	34	18	87
			4,6%	6,9%	28,7%	39,1%	20,7%	100%

El valor de Chi-cuadrado para este recurso es de 42,320 con una significación igual a 0,00 (ver Tabla 61). Esto nos indica que sí existe una relación significativa entre

las variables de uso y nivel de dominio, teniendo en cuenta que el valor de la V de Cramer es de 0,697, es decir, que podemos considerar que el tamaño del efecto para este caso es mediano.

Tabla 61. *Correlación entre uso y nivel de dominio de cuestionarios o tests*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,320	4	,000
Razón de verosimilitudes	27,272	4	,000
Asociación lineal por lineal	25,365	1	,000
N de casos válidos	87		

o Correctores de tests:

Aproximadamente el 70% de nuestros profesionales sí utiliza los correctores de tests que se encuentran digitalizados o disponibles en internet. Además, dichos profesionales parecen tener un buen nivel de dominio a la hora de utilizarlos puesto que las principales opciones de respuestas señaladas por ellos son las que se refieren a un nivel de dominio "alto", "intermedio" y "muy alto" (ver Tabla 62). Sin embargo, nos encontramos con un grupo de participantes que no usan este tipo de correctores de tests y que en su mayoría (el 42,3% de este grupo) creen que tienen un nivel de dominio "bajo" a la hora de utilizarlos.

Tabla 62. *Uso y nivel de dominio de correctores de tests*

			Dominio de correctores de tests					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de correctores de tests	Sí	Recuento	1	6	16	23	15	61
			1,6%	9,8%	26,2%	37,7%	24,6%	100%
	No	Recuento	9	11	3	3	0	26
			34,6%	42,3%	11,5%	11,5%	,0%	100%
Total		Recuento	10	17	19	26	15	87
			11,5%	19,5%	21,8%	29,9%	17,2%	100%

El valor de Chi-cuadrado es de 39,455 con grados de libertad y con una significación estadística de 0,00 (ver Tabla 63). El valor de Cramer es igual a 0,673.

Según estos datos, podemos afirmar que la relación entre las variables es estadísticamente significativa bajo un tamaño del efecto mediano.

Tabla 63. *Correlación entre uso y nivel de dominio de correctores de tests*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,455	4	,000
Razón de verosimilitudes	42,373	4	,000
Asociación lineal por lineal	34,095	1	,000
N de casos válidos	87		

o Bases de datos educativas:

A primera vista podemos ver en la Tabla 64 como más de la mitad de nuestros profesionales utilizan las bases de datos educativas y además, la gran mayoría, poseen un buen nivel de dominio sobre éstas. De hecho, aproximadamente el 47% confiesa que tiene un nivel de dominio "alto". Por otro lado, nos encontramos con personas que no utilizan este tipo de bases de datos y cuyo nivel de dominio es "bajo" (40%) o "muy bajo" (36,7%).

Tabla 64. *Uso y nivel de dominio de bases de datos educativas*

			Dominio de bases de datos educativas					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de bases de datos educativas	Sí	Recuento	2	6	11	24	8	51
			3,9%	11,8%	21,6%	47,1%	15,7%	100%
	No	Recuento	11	12	6	1	0	30
			36,7%	40%	20%	3,3%	,0%	100%
Total		Recuento	13	18	17	25	8	81
			16%	22,2%	21%	30,9%	9,9%	100%

El valor de Chi-cuadrado junto al nivel de significación estadística nos indican que hay una relación significativa entre las variables uso y nivel de dominio de las TIC (ver Tabla 65), teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es mediano (V de Cramer = 0,665).

Tabla 65. *Correlación entre uso y nivel de dominio de bases de datos educativas*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,825	4	,000
Razón de verosimilitudes	42,234	4	,000
Asociación lineal por lineal	33,942	1	,000
N de casos válidos	81		

- Bases de datos sobre orientación:

Los resultados para las bases de datos sobre temas relacionados con la orientación educativa son muy similares a los hallados en el caso de las bases de datos educativas. Es decir, más del 50% de total de la población hace uso de este tipo de bases de datos frente al 37% que no las usa (Tabla 66).

Tabla 66. *Uso y nivel de dominio de bases de datos sobre orientación*

			Dominio de bases de datos de orientación					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de bases de datos de orientación	Sí	Recuento	1	6	13	24	7	51
			2%	11,8%	25,5%	47,1%	13,7%	100%
	No	Recuento	11	12	6	1	0	30
			36,7%	40%	20%	3,3%	,0%	100%
Total		Recuento	12	18	19	25	7	81
			14,8%	22,2%	23,5%	30,9%	8,6%	100%

Entre los profesionales que sí utilizan las bases de datos sobre orientación, predomina un nivel de dominio "alto", y en el caso de los que no las usan prevalece un nivel de dominio "bajo" (40%) y "muy bajo" (36,7%). Sólo uno de los participantes que no utiliza este tipo de bases de datos señala que posee un nivel de dominio "alto".

Por otro lado podemos observar que el valor de Chi-cuadrado es 38,195 con 4 grados de libertad y con una significación estadística de 0,00 (ver Tabla 67). El valor de la V de Cramer es igual 0,687. A partir de esto, podemos afirmar que la relación entre las variables de uso y nivel de dominio es significativa bajo un tamaño del efecto mediano.

Tabla 67. *Correlación entre uso y nivel de dominio de bases de datos sobre orientación*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,195	4	,000
Razón de verosimilitudes	44,888	4	,000
Asociación lineal por lineal	36,226	1	,000
N de casos válidos	81		

o Entornos de aprendizaje o plataformas:

Aproximadamente el 70% de la población nos indica que sí utiliza los entornos de aprendizaje o plataformas virtuales frente al 30% que no los usa. Dentro del grupo de personas usuarias, la mayoría de profesionales (cerca del 45%) considera que tiene un nivel de dominio "alto" (ver Tabla 68). Entre el grupo de los que no utilizan este recurso, el 44% señala que posee un nivel de dominio "bajo" y el 40% "muy bajo".

Tabla 68. *Uso y nivel de dominio de entornos de aprendizaje o plataformas*

			Dominio de entornos de aprendizaje o plataformas					Total
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	
Uso de entornos de aprendizaje o plataformas	Sí	Recuento	4	8	15	26	5	58
			6,9%	13,8%	25,9%	44,8%	8,6%	100%
	No	Recuento	10	11	2	2	0	25
			40%	44%	8%	8%	,0%	100%
Total		Recuento	14	19	17	28	5	83
			16,9%	22,9%	20,5%	33,7%	6%	100%

El valor de Chi-cuadrado es de 30,213, con una probabilidad de obtener dicho valor por azar igual a 0,00 (Tabla 69). Es decir, la relación entre las variables es significativa teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es mediano (V de Cramer = 0,603).

Tabla 69. *Correlación entre uso y nivel de dominio de entornos de aprendizaje o plataformas*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,213	4	,000
Razón de verosimilitudes	32,232	4	,000
Asociación lineal por lineal	26,585	1	,000
N de casos válidos	83		

o Videoconferencias:

En lo que se refiere a la realización de videoconferencias por parte de nuestros profesionales, más de la mitad de ellos no las utiliza. En concreto el 68,3% frente al 31,7% que sí las usa. Entre el primer grupo, destacan los participantes que tienen un nivel de dominio "muy bajo" (57,4%) y "bajo" (40,7%). Entre los segundos, la opción de respuesta mayoritaria nos indica que éstos poseen un nivel de dominio "intermedio" en el uso de las videoconferencias, seguido del nivel "bajo" o "alto", puesto que ambas opciones cuentan con la misma frecuencia. Lo mismo sucede con las opciones señaladas como nivel de dominio "muy bajo" o "muy alto" (ver Tabla 70).

Tabla 70. *Uso y nivel de dominio de videoconferencias*

			Dominio de videoconferencias					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de videoconferencias	Sí	Recuento	2	5	11	5	2	25
			8%	20%	44%	20%	8,%	100%
	No	Recuento	31	22	1	0	0	54
			57,4%	40,7%	1,9%	,0%	,0%	100%
Total		Recuento	33	27	12	5	2	79
			41,8%	34,2%	15,2%	6,3%	2,5%	100%

Para el uso y el nivel de dominio de las videoconferencias el valor del estadístico Chi-cuadrado es igual a 47,242, con 4 grados de libertad y con una significación estadística de 0,00 (Tabla 71). Por tanto, la relación entre las variables sí es estadísticamente significativa teniendo en cuenta que el valor de la V de Cramer es 0,773, un valor muy cercano a un tamaño del efecto grande.

Tabla 71. *Correlación entre uso y nivel de dominio de videoconferencias*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47,242	4	,000
Razón de verosimilitudes	50,770	4	,000
Asociación lineal por lineal	39,008	1	,000
N de casos válidos	79		

- Videojuegos:

Tal y como podemos ver en la Tabla 72, la mayoría de nuestros profesionales no utiliza los videojuegos como recursos o herramientas TIC para desempeñar su trabajo. Aproximadamente el 76% no los usa frente al 24% que sí los utiliza.

Tabla 72. *Uso y nivel de dominio de videojuegos*

			Dominio de videojuegos					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de videojuegos	Sí	Recuento	2	5	9	2	1	19
			10,5%	26,3%	47,4%	10,5%	5,3%	100%
	No	Recuento	36	20	3	1	0	60
			60%	33,3%	5%	1,7%	,0%	100%
Total		Recuento	38	25	12	3	1	79
			48,1%	31,6%	15,2%	3,8%	1,3%	100%

El primer grupo de profesionales, es decir, los profesionales que no usan los videojuegos se caracterizan por tener un nivel de dominio “muy bajo”; y dentro del segundo grupo destacan los que tienen un nivel de dominio “intermedio”.

El valor de Chi-cuadrado para este recurso o herramienta TIC es de 30,761 con 4 grados de libertad y con una significación estadística igual a 0,00 (Tabla 73). Esto nos indica que la relación entre las variables es significativa bajo un tamaño del efecto mediano (V de Cramer = 0,624).

Tabla 73. *Correlación entre uso y nivel de dominio de videojuegos*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,761	4	,000
Razón de verosimilitudes	29,157	4	,000
Asociación lineal por lineal	26,263	1	,000
N de casos válidos	79		

o Revistas electrónicas:

Aproximadamente el 62% de nuestros participantes sí utiliza las revistas electrónicas frente al 38% que no las utiliza. A partir de los resultados encontrados, podemos decir que la mayoría de los profesionales que sí usan las revistas electrónicas consideran que tienen un nivel de dominio "intermedio", seguido del 25,5% y del 19,6% que señalan que su nivel de dominio es "alto" y "muy alto" respectivamente (ver Tabla 74). En cuanto a los profesionales que no utilizan las revistas electrónicas destaca en primer lugar un nivel de dominio "bajo", y en segundo lugar, un nivel de dominio "muy bajo". En este caso, los participantes que no usan las revistas electrónicas tienen como máximo un nivel de dominio "intermedio".

Tabla 74. *Uso y nivel de dominio de revistas electrónicas*

			Dominio de revistas electrónicas					
			Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto	Total
Uso de revistas electrónicas	Sí	Recuento	1	9	18	13	10	51
			2%	17,6%	35,3%	25,5%	19,6%	100%
	No	Recuento	13	15	3	0	0	31
			41,9%	48,4%	9,7%	,0%	,0%	100%
Total		Recuento	14	24	21	13	10	82
			17,1%	29,3%	25,6%	15,9%	12,2%	100%

Podemos observar en Tabla 75 que el valor de Chi-cuadrado es 43,191 con una significación estadística igual a 0,00. El valor de la V de Cramer es igual al 0,726. A partir de esta información, podemos afirmar que sí existe una relación significativa entre

las variables de uso y nivel de dominio para este recurso, teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es mediano aunque se acerca bastante a un tamaño del efecto grande.

Tabla 75. *Correlación entre uso y nivel de dominio de revistas electrónicas*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,191	4	,000
Razón de verosimilitudes	52,564	4	,000
Asociación lineal por lineal	37,360	1	,000
N de casos válidos	82		

A continuación, con el objetivo de comprender mejor cómo es la relación entre las variables que a lo largo de este apartado hemos estado analizando, presentamos en la Tabla 76 un resumen en el que se incluyen los tamaños del efecto (V de Cramer) para cada uno de los ítems anteriores:

Tabla 76. *Correlación entre el uso de los recursos TIC y el nivel de dominio*

Recurso TIC	**Chi-cuadrado de Pearson**	**Significación**	**V de Cramer**
Programas básicos	87,000	,000	1,000
Programas específicos de orientación	23,259	,000	,517
Presentaciones multimedia	87,000	,000	1,000
Internet		,000	
Correo electrónico		,000	
Webs de educación	8,429	,077	,311
Webs de orientación		,000	
Webs de empleo	5,230	,265	,248
Pizarra Digital Interactiva (PDI)	42,452	,000	707
Blogs	25,655	,000	,549
Foros	29,395	,000	,588
Chats	24,560	,000	,551
Redes sociales	36,823	,000	,658
Comunidades virtuales de profesorado u orientadores/as	37,983	,000	,672
Vídeos	50,637	,000	,772
Wikis	45,100	,000	,737

Recurso TIC	Chi-cuadrado de Pearson	Significación	V de Cramer
Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes o JClic	53,778	,000	,805
Cuestionarios o tests	42,320	,000	,697
Correctores de tests	39,455	,000	,673
Bases de datos educativas	35,825	,000	,665
Bases de datos de orientación	38,195	,000	,687
Entornos de aprendizaje o plataformas	30,213	,000	,603
Videoconferencias	47,242	,000	,773
Videojuegos	30,761	,000	,624
Revistas electrónicas	43,191	,000	,726

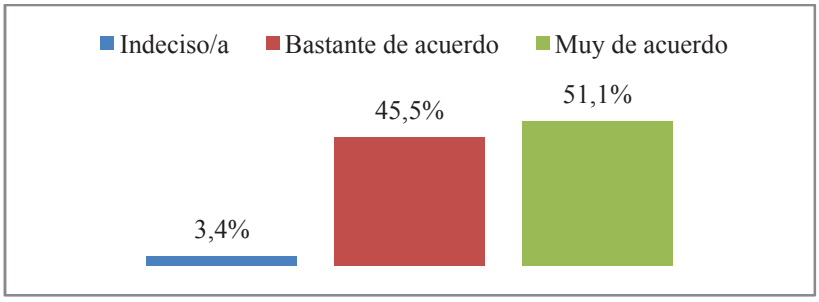
2.2.5 Actitudes hacia las TIC

A través de nuestro estudio también pretendemos identificar las actitudes que tienen de los profesionales de la orientación hacia las TIC. Para ello, a lo largo de este apartado analizamos los resultados pertenecientes a los ítems del cuestionario que tratan sobre esta temática.

- Ítem 35:

En primer lugar, podemos observar a través de la Figura 30 que al preguntar a los profesionales si consideran que el uso de las TIC ayuda a mejorar el proceso de orientación, el 96,6% parece estar de acuerdo con tal afirmación destacando el 51,1% de ellos que se muestra "muy de acuerdo".

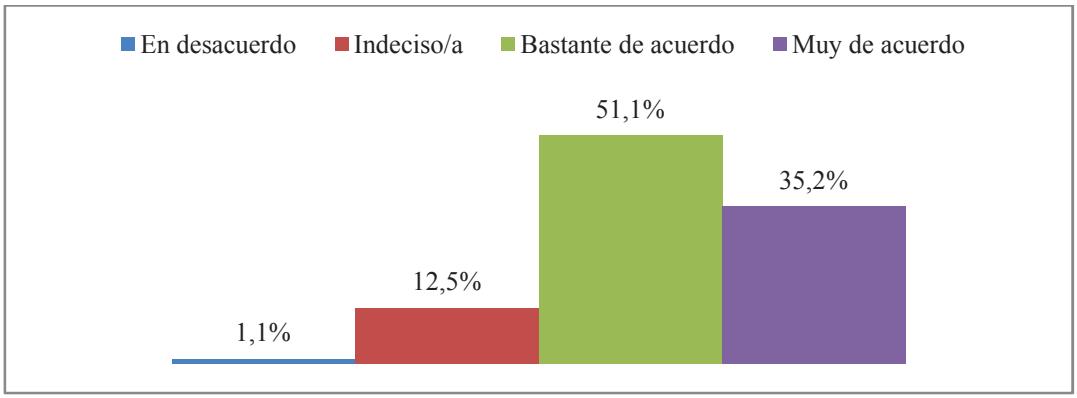
Figura 30. *Mejora en el proceso de orientación*



- Ítem 36:

En este ítem se pregunta a los participantes si están de acuerdo con la siguiente afirmación: "Me gusta estar al día en cuanto a las nuevas tendencias que surgen sobre las TIC aplicadas a la orientación", a lo que más de la mitad de nuestros profesionales están "bastante de acuerdo", seguido del 35,2% que se muestra "muy de acuerdo". Sólo uno de ellos está "en desacuerdo" (ver Figura 31).

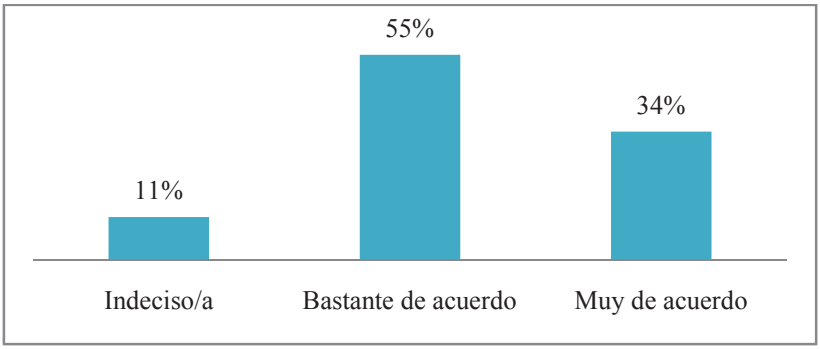
Figura 31. *Estar al día en cuanto a las nuevas tendencias*



- Ítem 37:

La mayoría de nuestros profesionales están de acuerdo con que es acertado el crecimiento del papel que juegan las TIC en la orientación educativa. De hecho, más del 50% está "bastante de acuerdo" y el 34% se muestra "muy de acuerdo". Un 11% no parece tener una opinión clara al respecto (Figura 32).

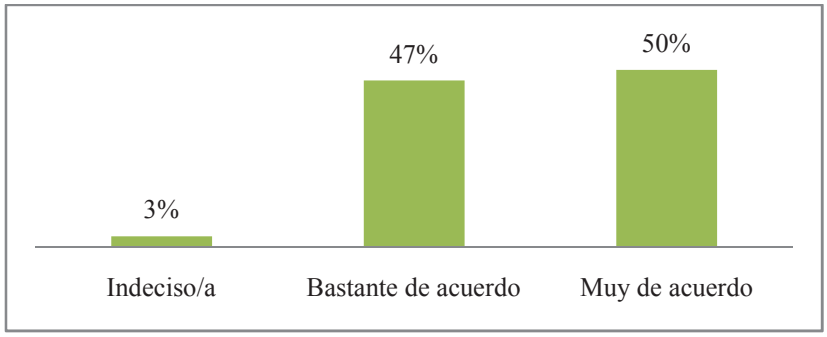
Figura 32. *Crecimiento del papel de las TIC en la orientación*



- Ítem 38:

Al igual que en el ítem anterior, todos los profesionales están de acuerdo con la afirmación que se le propone. Sin embargo, al preguntarles si les interesa conocer todas las posibilidades que ofrecen las TIC a la orientación educativa, el número de participantes que expresan su indecisión ante esta cuestión es mucho menor que en el ítem 37. A partir de la Figura 33 podemos afirmar que a casi el 100% de los profesionales les interesa conocer todas las posibilidades que ofrecen las TIC a la orientación educativa, ya que entre las opciones "bastante de acuerdo" y "muy de acuerdo" se obtiene dicho porcentaje.

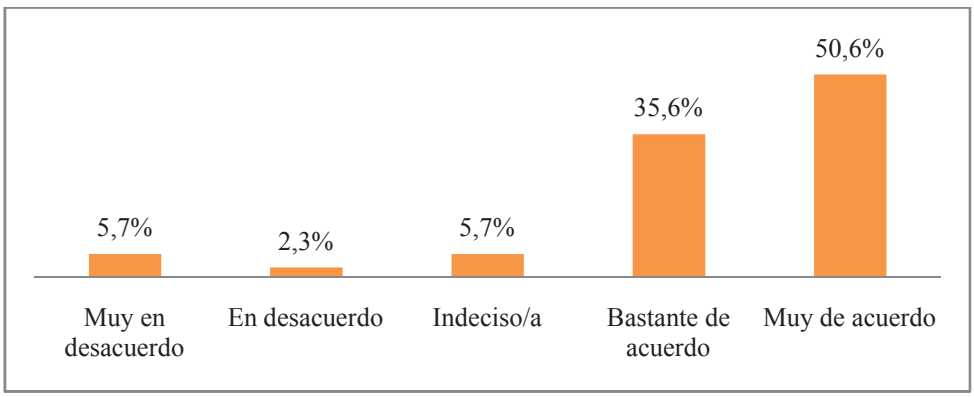
Figura 33. *Posibilidades que las TIC ofrecen a la orientación*



- Ítem 39:

El 86,2% de los participantes encuentra útil la aplicación de las TIC en la orientación educativa frente al 8% que no lo considera así. Entre los primeros, destaca el 50,6% de la población que está "muy de acuerdo". Sólo un 5,7% se muestra "indeciso/a" ante dicha cuestión (Figura 34).

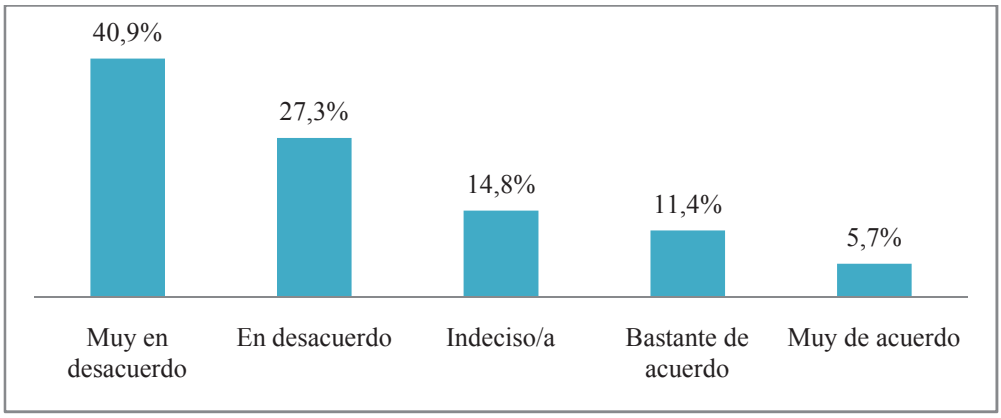
Figura 34. *Aplicación de las TIC en la orientación*



- Ítem 40:

Al plantearle a los participantes si les preocupa que en un futuro tengan que utilizar con más frecuencia las TIC, nos encontramos con que al 68,2% de ellos este hecho no les preocupa frente al 17,1% que sí se muestra de acuerdo con dicha afirmación. Sólo un 14,8% no tiene claro si le preocupa o no que en el futuro tenga que utilizar con más frecuencia las TIC (Figura 35).

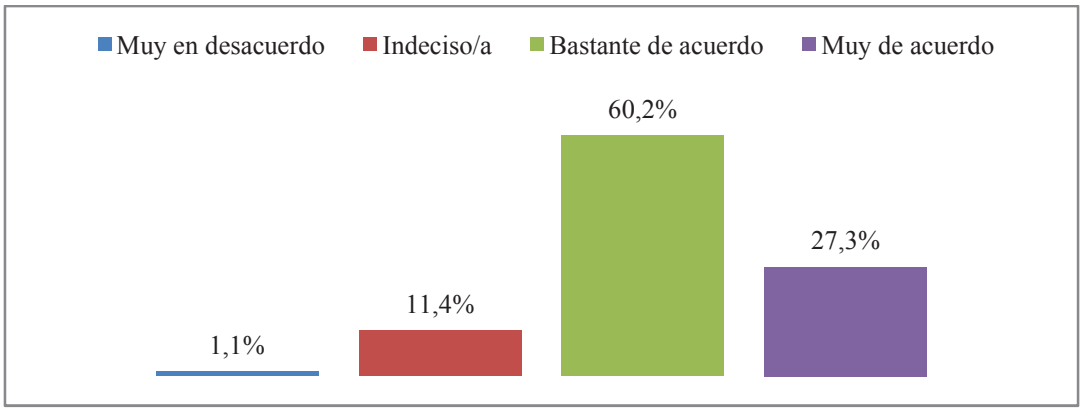
Figura 35. *Preocupación por el uso de las TIC en el futuro*



- Ítem 41:

Podemos ver en la Figura 36 que aproximadamente el 87% de los profesionales piensa que las TIC sirven para motivar más al alumnado a la hora de participar en el proceso de orientación. En sentido contrario, sólo se ha manifestado una persona que al parecer se muestra "muy en desacuerdo" con tal afirmación. Por otro lado, un 11,4% de los participantes no tiene clara su opinión al respecto.

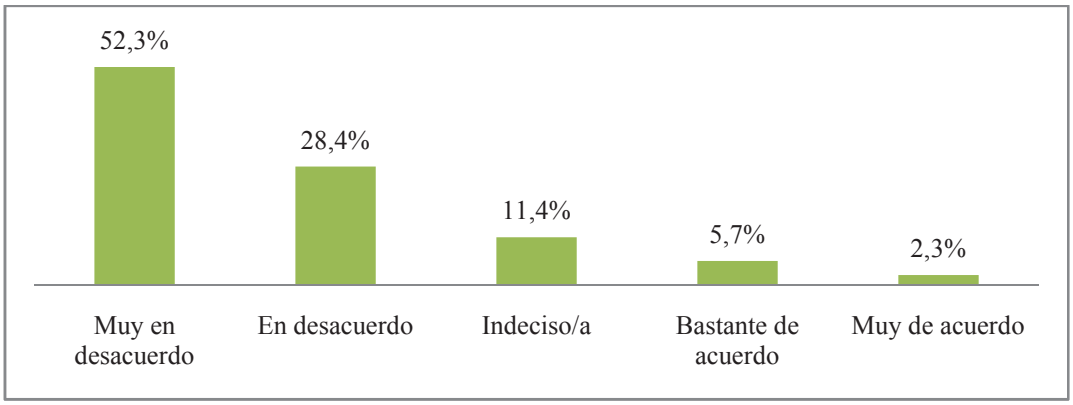
Figura 36. *Motivación del alumnado*



- Ítem 42:

A través de este ítem preguntamos a nuestros participantes si el auge de las nuevas tecnologías les supera y sí les resulta imposible aplicarlas a la orientación, algo con lo que el 80,7% no está de acuerdo. En concreto, el 52,3% de los profesionales está "muy en desacuerdo" con esta cuestión. Sólo el 8% sí considera que el auge de las nuevas tecnologías le supera y hace que le resulte imposible aplicarlas a la labor de orientación. Al igual que en el ítem anterior, un 11,4% de los participantes no se posiciona al respecto (Figura 37).

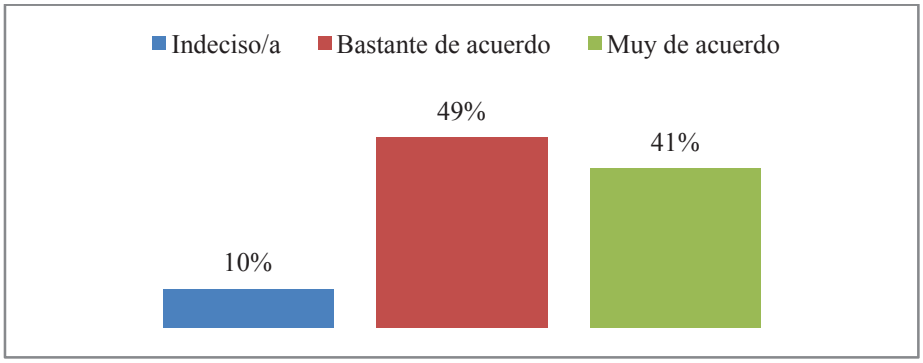
Figura 37. *El auge de las nuevas tecnologías*



- Ítem 43:

El 90% de los profesionales cree que al usar las TIC tiene mayor conocimiento de todo lo que sucede en el mundo de la orientación. El 10% restante no muestra seguridad de si esto es así o no (Figura 38).

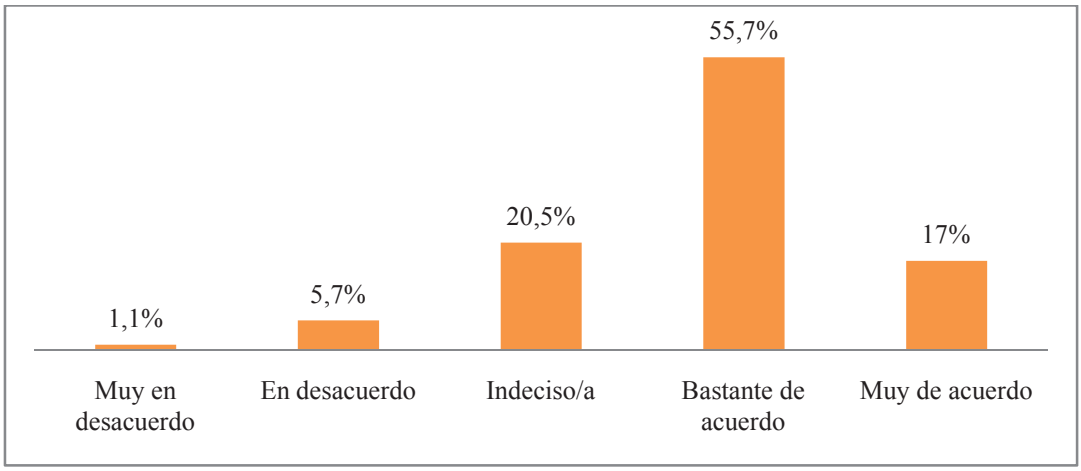
Figura 38. *Acceso a mayor conocimiento*



- Ítem 44:

El 72,7% de los participantes considera que las TIC son herramientas imprescindibles para el desarrollo de la orientación frente al 6,8% que piensa lo contrario. En concreto, la mayoría (55,7%) está "bastante de acuerdo" con este ítem. Por otro lado nos encontramos con un 20,5% de la población que parece no tener claro si las TIC son herramientas imprescindibles para el desarrollo de la orientación (Figura 39).

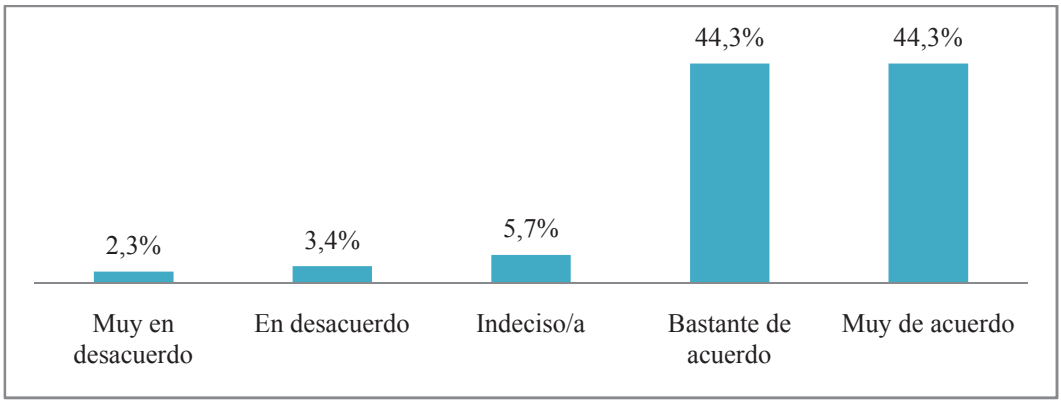
Figura 39. *Las TIC son herramientas imprescindibles*



- Ítem 45:

Podemos observar en la Figura 40 que entre las opciones "bastante de acuerdo" y "muy de acuerdo", ambas con la misma proporción, obtenemos que al 88,6% de nuestros participantes les gustaría mejorar su uso y manejo con las TIC para poder aplicarlas correctamente a la orientación. Por el contrario, un 5,7% no está de acuerdo con dicha afirmación y otro 5,7% no se posiciona claramente ante ella.

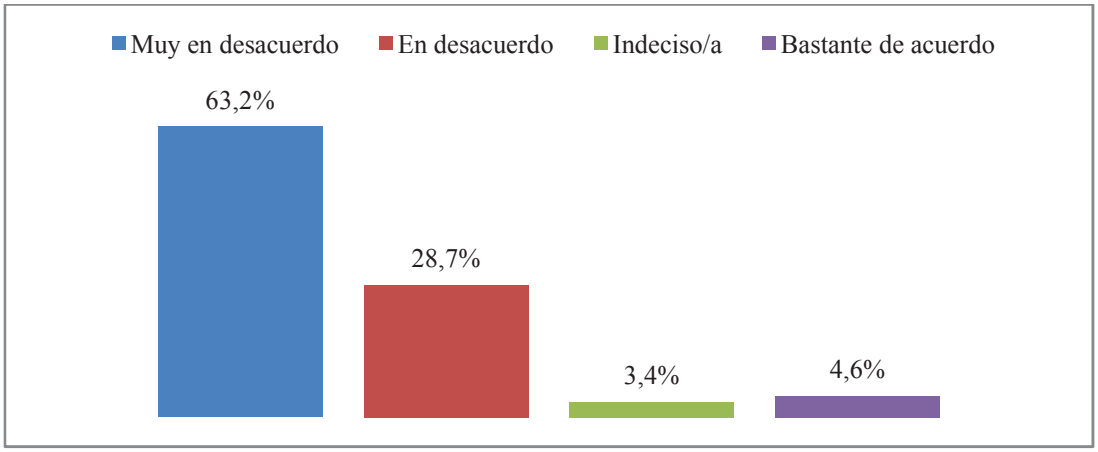
Figura 40. *Mejorar el uso y manejo de las TIC*



- Ítem 46:

Aproximadamente el 92% de los participantes del estudio no está de acuerdo con la siguiente afirmación: "Utilizo las TIC sólo porque me siento obligado/a a hacerlo". En concreto, la mayoría de los participantes (63,2%) está "muy en desacuerdo" con la cuestión anterior. Sólo un 4,6% está "bastante de acuerdo" y piensa que utiliza las TIC porque se siente con la obligación de hacerlo. Por último, un 3,4% muestra su indecisión en esta cuestión (ver Figura 41).

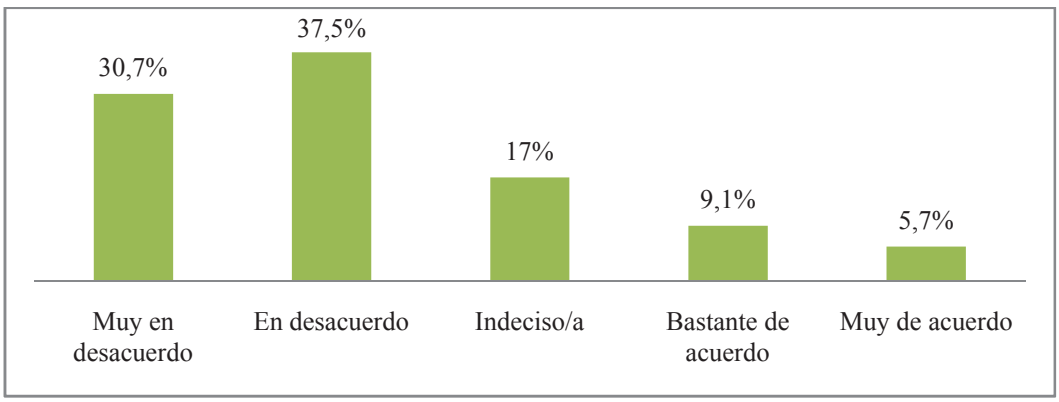
Figura 41. *Obligación de utilizar las TIC*



- Ítem 47:

Con respecto a este ítem, el 68,2% de los profesionales no cree que siempre que se usan las TIC se necesita invertir más tiempo en el trabajo frente al 14,8% que sí lo piensa. Además de lo anterior, a través la Figura 42 podemos observar que el 17% de los participantes no parece tener una idea clara respecto a este ítem.

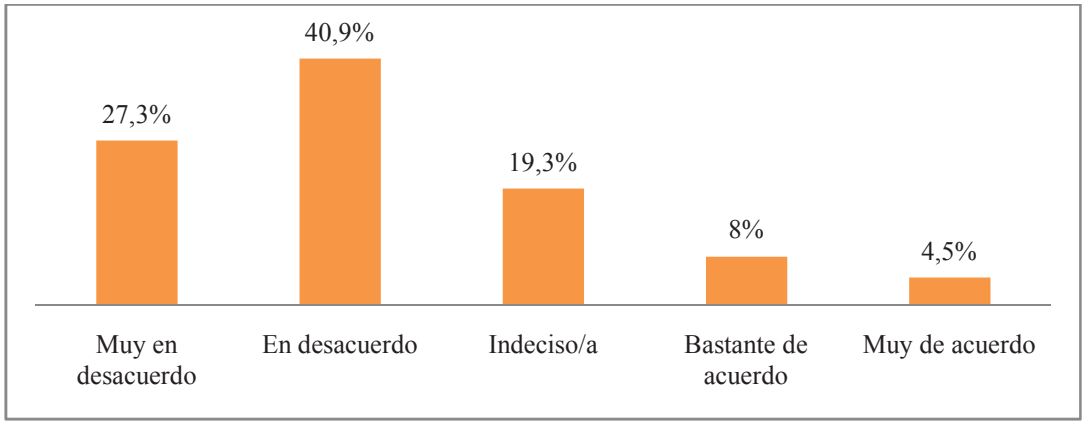
Figura 42. *Inversión del tiempo al usar las TIC*



- Ítem 48:

El 68,2% de los profesionales de la orientación no considera que al usar las TIC exista un mayor riesgo de ignorar los procesos psicológicos de la persona, en concreto, el 40,9% de ellos se muestra "en desacuerdo" con tal afirmación. Por otro lado, un 12,5% de los participantes sí cree que al usar las TIC existe un mayor riesgo de ignorar los procesos psicológicos, y un 19,3% se muestra "indeciso/a" ante este hecho (Figura 43).

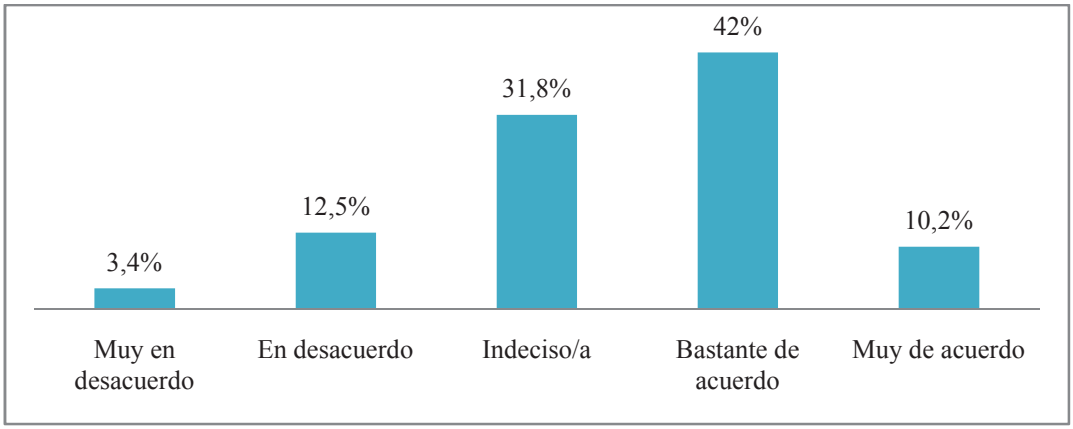
Figura 43. *Riesgo de ignorar los procesos psicológicos*



- Ítem 49:

Al preguntar a nuestros profesionales por su motivación, aproximadamente la mitad de ellos siente mayor motivación al trabajar con las TIC; seguido del 31,8% que no expresa si su motivación aumenta o no al usar las tecnologías, y del 15,9% que no siente que su motivación crezca al incluirlas en la labor de orientación (Figura 44).

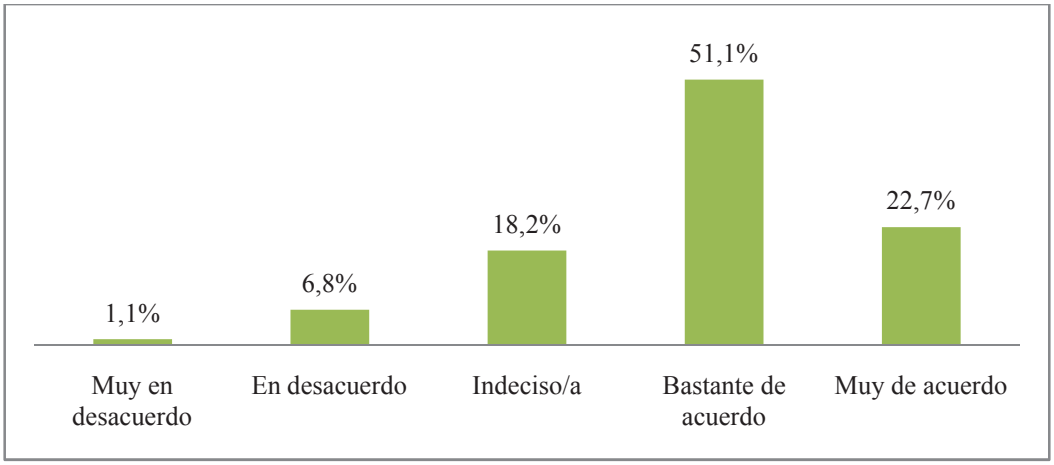
Figura 44. *Motivación al trabajar con las TIC*



- Ítem 50:

El 73,8% piensa que las TIC facilitan la comunicación frente al 7,9% que no lo considera así. Podemos decir que aproximadamente la mitad de nuestros participantes está "bastante de acuerdo" con el hecho de que las TIC facilitan la comunicación, sin embargo un 18,2% no tiene una opinión clara sobre ello (ver Figura 45).

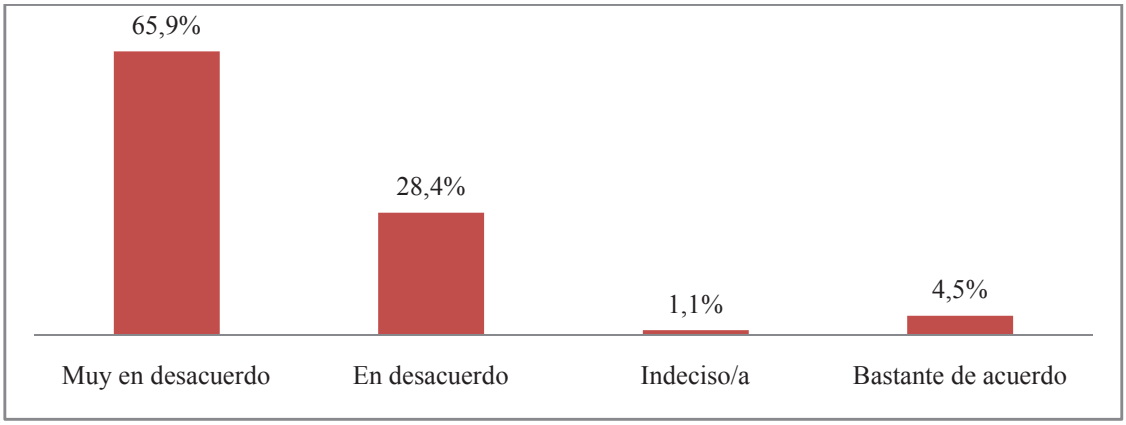
Figura 45. *Las TIC facilitan la comunicación*



- Ítem 51:

Según la Figura 46, el 65,9% de los participantes afirma que está "muy en desacuerdo" con que la obligación de usar las TIC le produzca ansiedad, seguido del 28,4% que se muestra "en desacuerdo". Sólo uno de ellos no se posiciona en esta cuestión, y un 4,5% cree que la obligación de usar las TIC sí le produce ansiedad.

Figura 46. *La obligación de usar las TIC produce ansiedad*



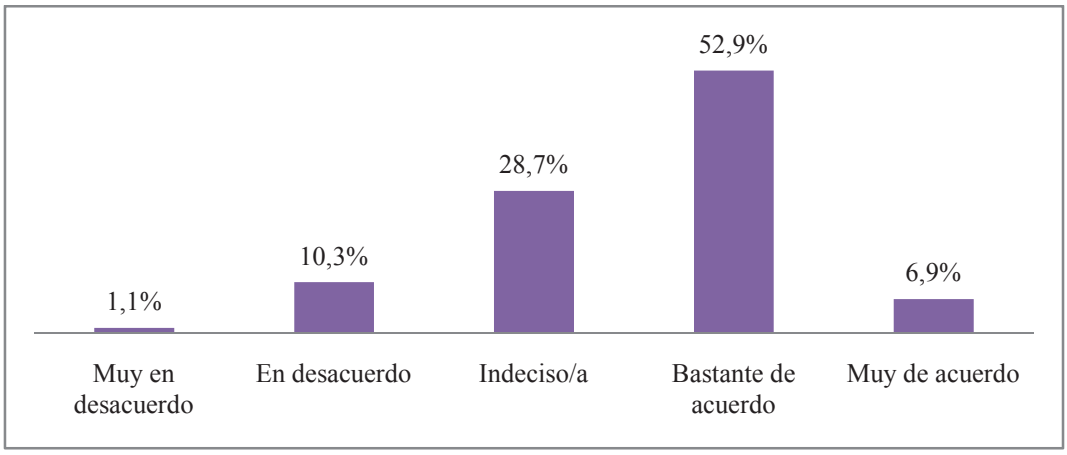
2.2.6 Nivel de formación en TIC

Para descubrir cuál es el nivel de formación actual en TIC que poseen los profesionales de la orientación que participan en nuestro estudio, y también para saber si existen necesidades en la formación de los mismos, hemos de prestar atención a los siguientes ítems que forman parte del cuestionario:

- Ítem 52:

En cuanto a la afirmación: "Estoy formado/a como para poder aplicar las TIC al ámbito de la orientación", la mayoría de nuestros profesionales se muestra "bastante de acuerdo" (52,9%) frente al 11,4% que siente que no está formado para hacerlo. Además, un grupo importante de profesionales no sabe si realmente está formado o no para poder aplicar las TIC al ámbito de la orientación, en concreto un 28,7% (Figura 47).

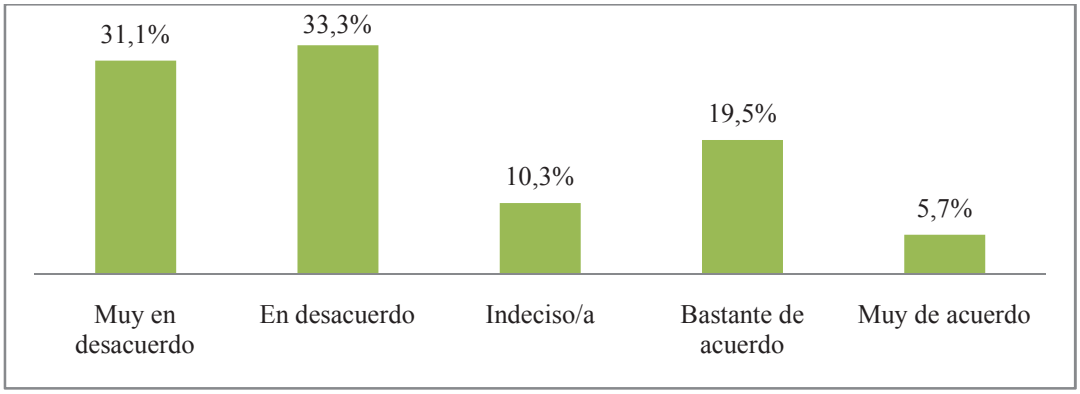
Figura 47. *Tengo formación como para poder aplicar las TIC a la orientación*



- Ítem 53:

En lo que se refiere a la realización de cursos sobre recursos y herramientas TIC específicos para la orientación educativa, el 25,2% de los profesionales reconoce haber realizado este tipo de cursos, todo lo contrario sucede con el 64,4% de los participantes que parecen no apoyar esta idea (ver Figura 48). El 10,3% de la población de estudio no parece tener una opinión definitiva sobre este ítem.

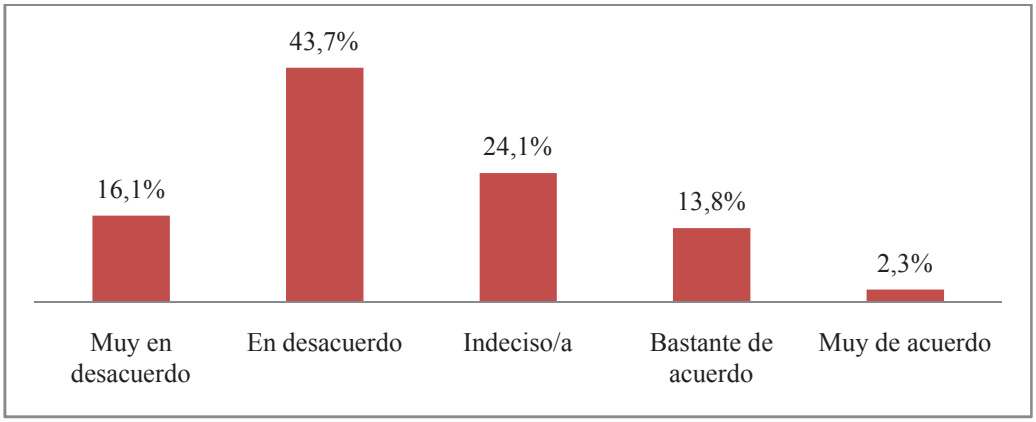
Figura 48. *Realización de cursos sobre recursos tecnológicos para la orientación*



- Ítem 54:

Aproximadamente el 60% de nuestros participantes no conoce todos los recursos y herramientas TIC que le pueden ayudar en el desempeño de la labor de orientación. Dentro de este porcentaje, destaca el 43,7% que se muestra "en desacuerdo" con esta cuestión. Seguido de los profesionales que no conocen todos los recursos que las nuevas tecnologías les pueden ofrecer, se encuentran aquellos que no tienen una idea conformada sobre este asunto y que por lo tanto dudan. En último lugar, se sitúa el 16,1% de los participantes que aseguran conocer este tipo de recursos y herramientas TIC (Figura 49).

Figura 49. *Conocimiento de recursos y herramientas TIC para la orientación*

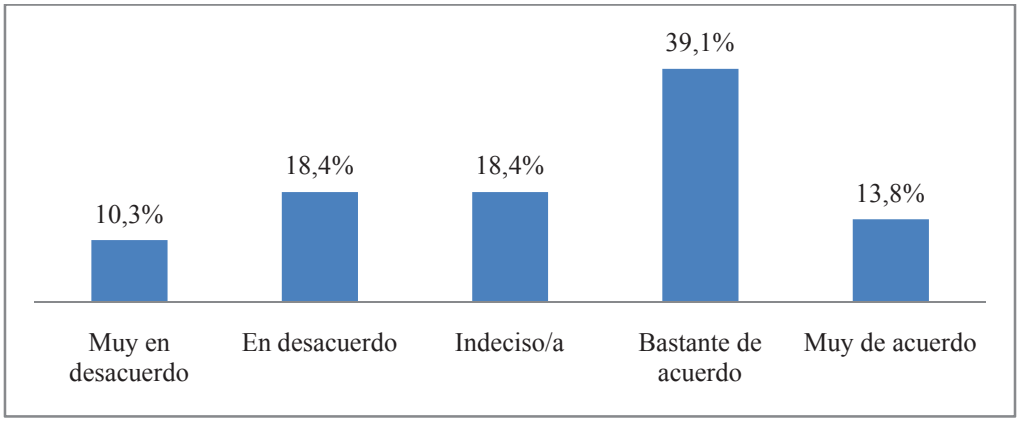


- Ítem 55:

Respecto a este ítem, más de la mitad de la población cree que sí existen cursos de formación en TIC pero que no están relacionados con su perfil profesional, destacando entre éstos los que se muestran "bastante de acuerdo" (39,1%) con dicha

afirmación. Por el contrario, observamos en la Figura 50 que el 28,7% de los profesionales no está de acuerdo con este asunto. En esta ocasión el número de personas que no tienen una respuesta clara al respecto es el mismo que para aquellas que están "en desacuerdo" con la existencia de cursos de formación que no están relacionados con su perfil profesional.

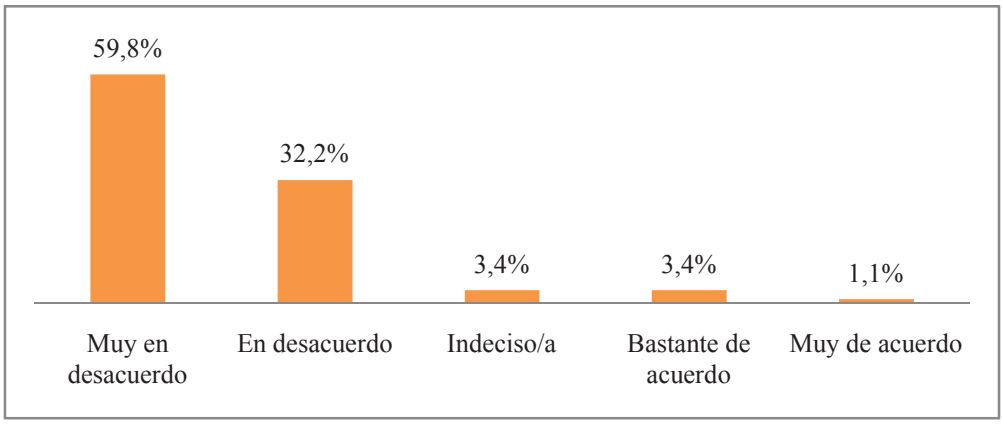
Figura 50. *Cursos de formación para los profesionales de la orientación*



- Ítem 56:

A la cuestión: "No uso las TIC en el campo de la orientación porque no tengo destrezas para ello", la mayoría de los profesionales (el 92% del total) no piensa que esto sea verdad puesto que el 59,8% se muestra "muy en desacuerdo" seguido del 32,2% que está "en desacuerdo". El 3,4% está "bastante de acuerdo" con tal afirmación, y sólo una persona está "muy de acuerdo" (ver Figura 51).

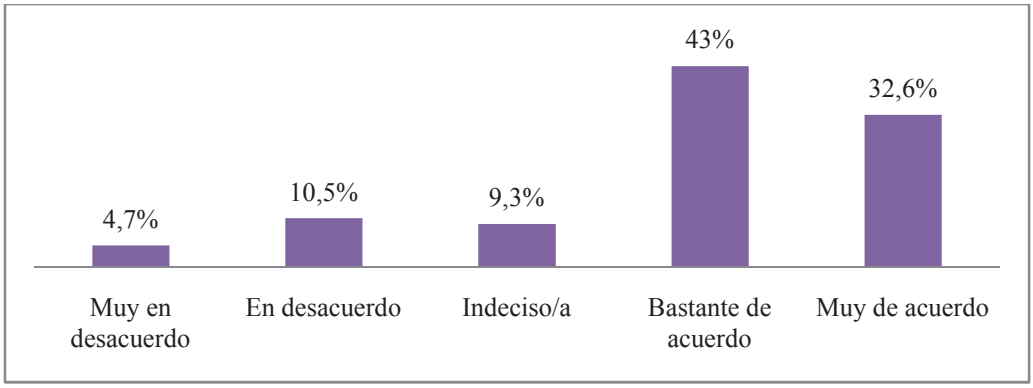
Figura 51. *Destrezas para aplicar las TIC a la orientación*



- Ítem 57:

Siguiendo una línea parecida a la del ítem anterior, el 75,6% de la población piensa que el desconocimiento de recursos tecnológicos específicos para la orientación le impide utilizarlos frente al 15,2% que no lo considera así (ver Figura 52). Finalmente, el 9,3% de los participantes no responde con certeza a la cuestión que se le plantea.

Figura 52. *Desconocimiento de recursos tecnológicos para la orientación*



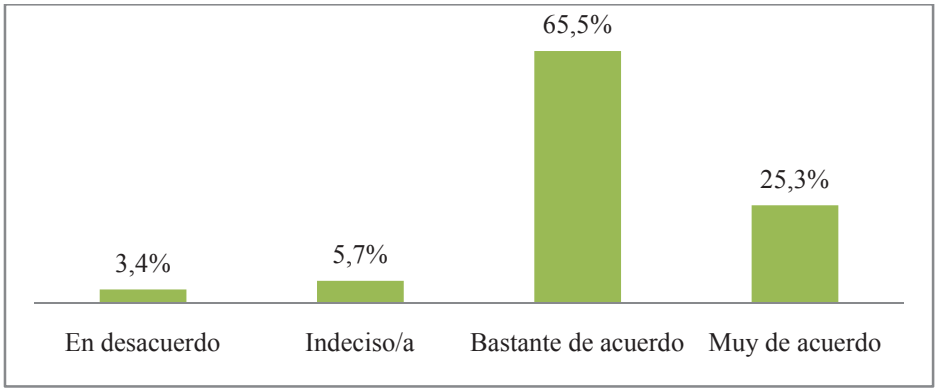
2.2.7 Nivel de satisfacción con el uso de las TIC

Además de los objetivos anteriores, en nuestro estudio nos preocupamos por conocer el grado de satisfacción que manifiestan los profesionales de la orientación sobre el uso de las TIC. Los ítems que se refieren a este objetivo tienen en cuenta las propias experiencias de los profesionales así como aquellas situaciones en las que han usado las TIC y esto les ha conducido a un mayor conocimiento sobre las ventajas e inconvenientes de las mismas. A lo largo de este apartado exponemos los datos que hemos obtenido a partir de los ítems 58, 60, 61, 62, 64, 67, 68 y 69.

- Ítem 58:

El 90,8% de los profesionales considera que las TIC le han facilitado la labor de orientación, destacando el 65,5% que está "bastante de acuerdo" con dicha afirmación (ver Figura 53). No hay ningún participante que esté "muy en desacuerdo" pero sí nos encontramos con el 3,4% que se muestra "en desacuerdo".

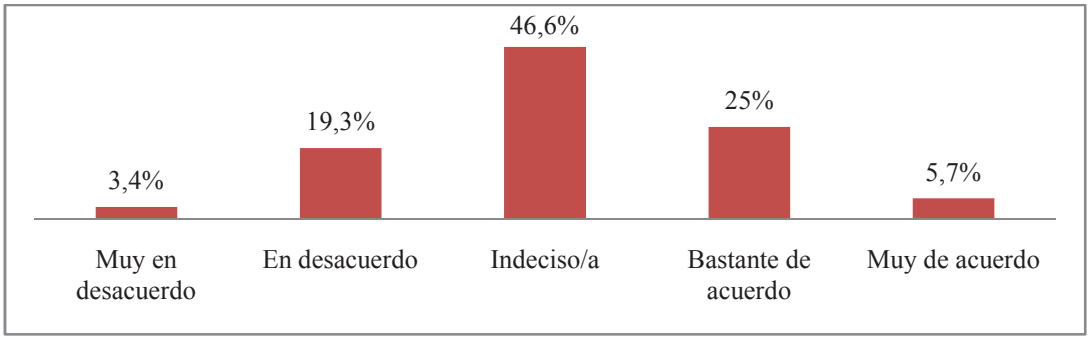
Figura 53. *Las TIC facilitan la labor de orientación*



- Ítem 60:

Casi la mitad de los profesionales (46,6%) no tienen la seguridad de que siempre que hayan usado las TIC la comunicación y relación con el resto del profesorado haya sido más fluida, aunque el 30,7% de la población sí se muestra convincente al respecto. Sin embargo, un 22,7% no está de acuerdo y opina que no siempre que se utilizan las TIC mejora la comunicación y relación con el resto del profesorado (Figura 54).

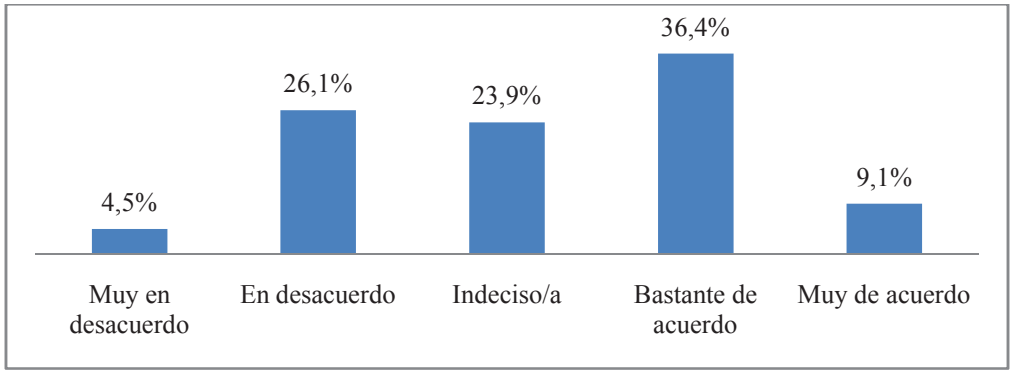
Figura 54. *Mejora de la comunicación y relación con el profesorado*



- Ítem 61:

El 45,5% de los participantes considera que gracias a las TIC se ha podido comunicar mejor con el alumnado frente al 30,6% que piensa todo lo contrario. Además de los dos puntos de vista anteriores, nos encontramos con profesionales que no se decantan por ninguno de ellos, en concreto un 23,9% (ver Figura 55).

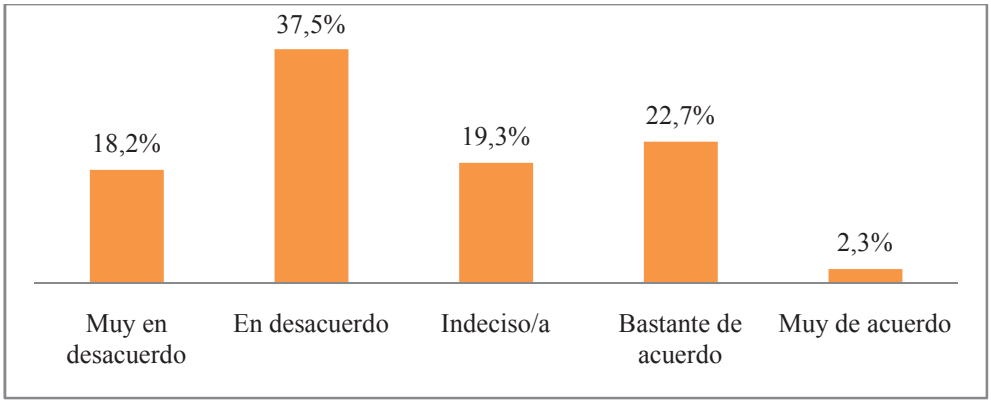
Figura 55. *Mejora de la comunicación con el alumnado*



- Ítem 62:

Aproximadamente el 55% de nuestros participantes no ésta de acuerdo con que el hecho de utilizar las TIC implica que tengan que dedicar más tiempo a sus labores como profesionales de la orientación. Por el contrario, podemos ver en la Figura 56 que un 25% de la población de estudio sí está de acuerdo con esta cuestión y que un 19,3% parece no tener una opinión clara sobre este asunto.

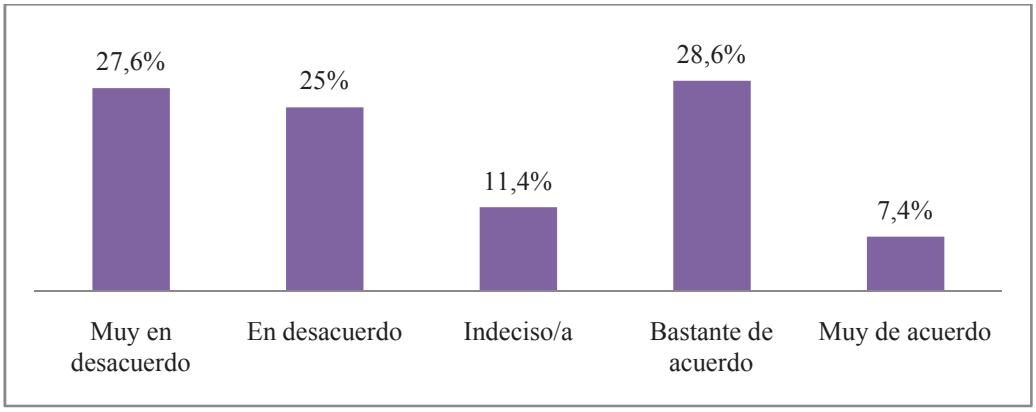
Figura 56. *Mayor dedicación al utilizar las TIC*



- Ítem 64:

A través de la Figura 57 podemos observar como el 36% de los participantes suele compartir con otros profesionales sus experiencias positivas relacionadas con el uso de las TIC, en contraposición al 52,6% que no lo hace y al 11,4% que muestra su indecisión ante esta opción.

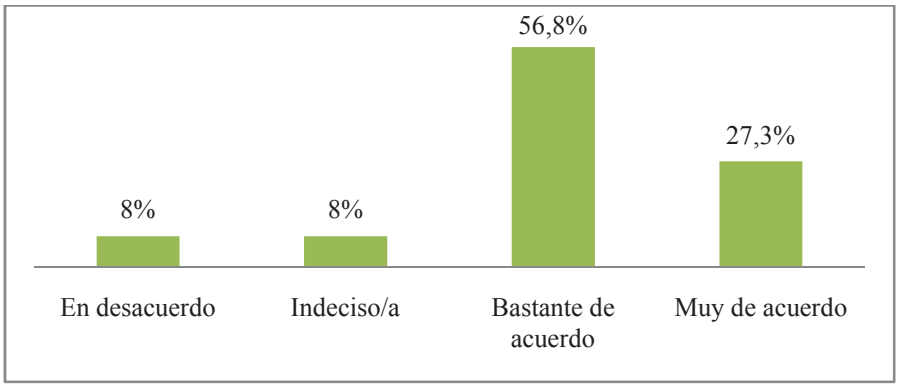
Figura 57. *Compartir experiencias positivas con sus compañeros/as*



- Ítem 67:

En cuanto a la realización de tareas administrativas, al preguntar a los profesionales por si el uso de las TIC ha facilitado la realización de estas tareas, la gran mayoría (el 84,1%) así lo considera, frente a un 8% que está "en desacuerdo" y a otro 8% que duda (Figura 58).

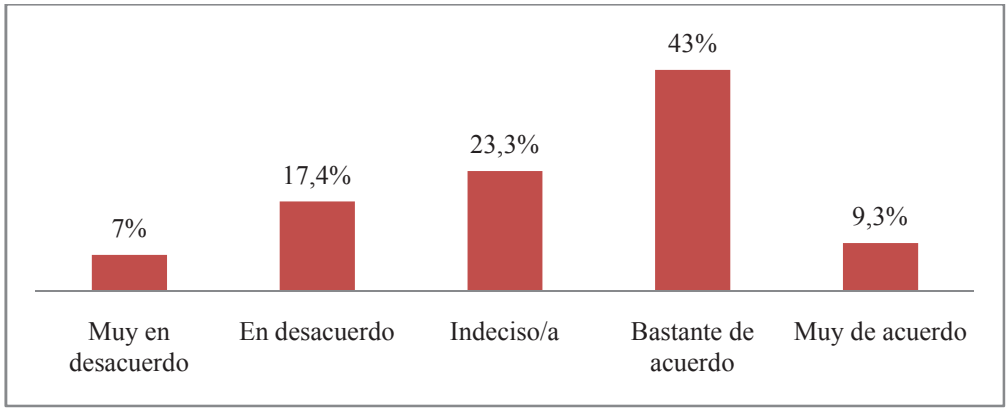
Figura 58. *Las TIC facilitan la realización de las tareas administrativas*



- Ítem 68:

El 52,3% de los participantes piensa que gracias a las TIC ha podido asesorar mejor a las familias, seguido del 23,3% que no está seguro de ello y del 17,4% que está "en desacuerdo" con este hecho. Sólo un 7% de los profesionales se muestra "muy en desacuerdo" (Figura 59).

Figura 59. *Mejora en el asesoramiento a las familias*



- Ítem 69:

A través de este ítem ofrecemos a los profesionales de la orientación la posibilidad de poder realizar comentarios sobre las experiencias en las que el uso de las TIC ha contribuido a la consecución de sus objetivos, es decir, le pedimos a los participantes que nos hablen de sus experiencias más significativas e importantes relacionadas con la utilización de las tecnologías. Una vez analizadas todas las respuestas, hemos encontrado que existen una serie de temáticas comunes que se relacionan con las actividades propias de la orientación:

- **Mejora de la comunicación y coordinación**. Algunos profesionales han manifestado su satisfacción al ver que el uso de las TIC les ha ayudado en su práctica diaria mejorando las labores de coordinación con el resto del profesorado. Como ejemplo de ello exponemos la siguiente aportación realizada por una de las participantes:

  "He coordinado el programa COMBAS sobre competencias básicas con el claustro de mi centro usando las TIC y creando un blog para comunicarme con el profesorado así como portales webs con foros de discusión, redes sociales… y la verdad es que nos ha ido muy bien".

- **Difusión de la información entre las familias y el alumnado**. Dentro de este apartado se recoge la opinión de todos los profesionales que ven en el uso de las TIC un aliado para informar a las familias y al alumnado, y muy especialmente cuando se trata de asesoramiento grupal. Un tipo de actividad relacionada con esta temática es la que a continuación nos detalla uno de los participantes:

"Nosotros hemos colgado en la web del centro enlaces que permiten al alumnado y a las familias informarse sobre la escolarización, las pruebas libre de graduado, el acceso a los ciclos, etc. De esta manera, mantienes informada a la familia con mayor facilidad".

- **Orientación vocacional y profesional**. Esta temática forma parte de una de las áreas más importantes de la orientación educativa, y algunos de nuestros participantes plantean la importancia que tiene el hecho de utilizar las TIC para poder orientar vocacional y profesionalmente al alumnado:

  "En el ámbito de la orientación vocacional o académica es imprescindible el uso de las TIC al ser casi el único medio actualizado y de mayor accesibilidad".

  "Si no usara las TIC sería imposible hacer la orientación académica o vocacional".

  "El uso de las TIC es fundamental para mí, especialmente en el ámbito de la orientación vocacional y profesional del alumnado. El volumen de información que existe al respecto, hace imprescindible la utilización de las TIC para poder alcanzar los objetivos propuestos".

  "La orientación académica y profesional es mucho más interesante y eficaz con el uso de las TIC, ya que el alumnado puede aprender de manera más fácil dónde se encuentra la información y así autoorientarse, que es el objetivo final de la orientación".

  "Gracias a las TIC es posible la creación de un itinerario vocacional o profesional del alumnado de una forma rápida e individualizada".

- **Orientación académica**. En nuestro estudio también nos encontramos con profesionales que destacan el papel de las TIC en la orientación académica:

  "Después de varios años tratando de facilitar materiales de calidad en soporte papel, llegué a la conclusión de que era más atractivo y dinámico el soporte multimedia. Un ejemplo lo tenemos en las técnicas de trabajo intelectual, difíciles de hacer llegar a tutores y alumnos por medios tradicionales, y más

motivadores a través de programas online, donde los tutores tienen el fundamento teórico para explicar su utilidad y los alumnos actividades prácticas para realizar individualmente dentro de un medio que les atrae (internet)".

- **Atención a la diversidad**. Entre las actividades propias de la atención a la diversidad relacionadas con herramientas tecnológicas nuestros participantes señalan las siguientes: búsqueda de información y recursos para el alumnado con necesidades específicas, uso de pruebas informatizadas para el diagnóstico, programas para la mejora de la atención y concentración, y elaboración de las adaptaciones curriculares. Algunos ejemplos:

  "El acceso a la información me ha ayudado muchísimo en la atención al alumnado con NEAE".

  "Las TIC son de gran utilidad en la búsqueda de recursos educativos para trabajar con el alumnado con necesidades específicas, ya que ofrecen un gran abanico de posibilidades didácticas al tiempo que mejoran la motivación del alumnado".

- **Acción tutorial**. Las experiencias de nuestros profesionales con las TIC les lleva a mostrar su agrado por la realización de ciertas actividades relacionadas con la acción tutorial: utilización de recursos TIC para las sesiones de tutorías, búsqueda de información relacionada con la acción tutorial y elaboración de materiales novedosos y motivadores.

  "En la acción tutorial, plan de igualdad, convivencia escolar… hay muchos recursos TIC que son muy atractivos para el alumnado y que facilitan bastante la transmisión de mensajes y contenidos, por lo que las TIC son muy eficaces puesto que con ellas se consigue llegar mejor al alumnado".

- **Diagnóstico**. Para nuestros profesionales, principalmente, son dos las tareas de orientación que se realizan para el diagnóstico y que requieren el uso de las TIC: la corrección de las pruebas psicológicas y la elaboración del informe psicopedagógico.

"Las plantillas de corrección de pruebas psicológicas como la del Wisc IV, ayudan a emitir informes".

- **Organización de las tareas**. Aunque sólo una persona ha mencionado que las TIC le ayudan a organizarse mejor en el trabajo, nos parece interesante contemplar dicha aportación:

  "Como interina, el programa Séneca me ayuda a saber por dónde debo empezar a trabajar, pues puedo consultar mucha información del centro y del alumnado".

A continuación, en la Tabla 77, mostramos la proporción de respuestas en cada una de las temáticas que han surgido durante las entrevistas y que se relacionan directamente con las experiencias más significativas que han vivido nuestros profesionales al utilizar las TIC:

Tabla 77. *Experiencias más significativas relacionadas con las TIC*

Temáticas de las experiencias	Nº de profesionales
Mejora de la comunicación y coordinación	2
Difusión de la información entre las familias y el alumnado	8
Orientación vocacional y profesional	20
Orientación académica	4
Atención a la diversidad	8
Acción tutorial	7
Diagnóstico	2
Organización de las tareas	1

Como podemos observar en la Tabla 77 la temática o categoría que adquiere más popularidad entre nuestros participantes a la hora de hablar de sus experiencias más significativas respecto al uso de las TIC es la orientación vocacional y profesional.

2.2.8 Incorporación de las TIC en la orientación: apoyos y barreras

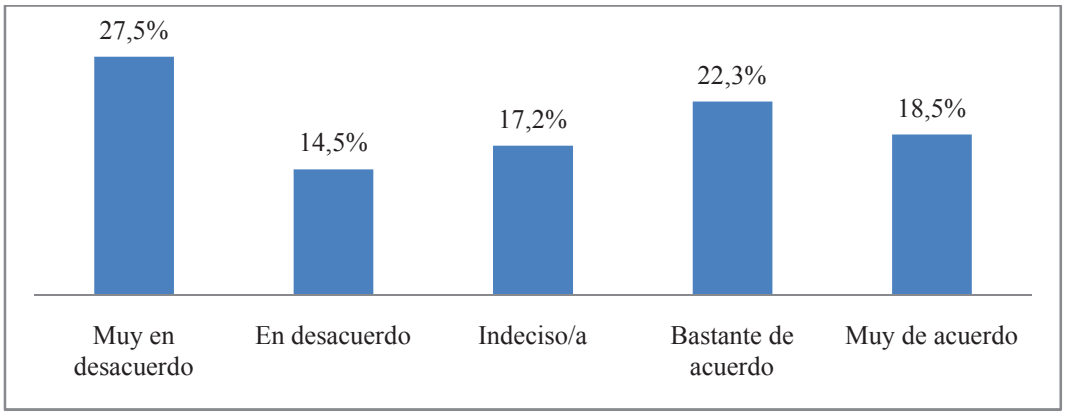
A pesar de que a lo largo del análisis de datos podemos encontrar distintas variables que impiden o facilitan la inclusión de las TIC en la orientación, algunos ítems del cuestionario analizan de forma más concreta los factores que siendo ajenos a las TIC

podrían estar actuando como posibles barreras o apoyos al uso de las mismas. A continuación se exponen los resultados que hemos encontrado en dichos ítems.

- Ítem 59:

En este ítem, el 40,8% de los profesionales confiesa que al utilizar las nuevas tecnologías se encuentra con más obstáculos que apoyos, mientras que el 42% de ellos no cree que esto sea cierto. El 17,2% restante muestra indecisión y no sabe con certeza si cuando usa las TIC se encuentra con más obstáculos que apoyos (Figura 60).

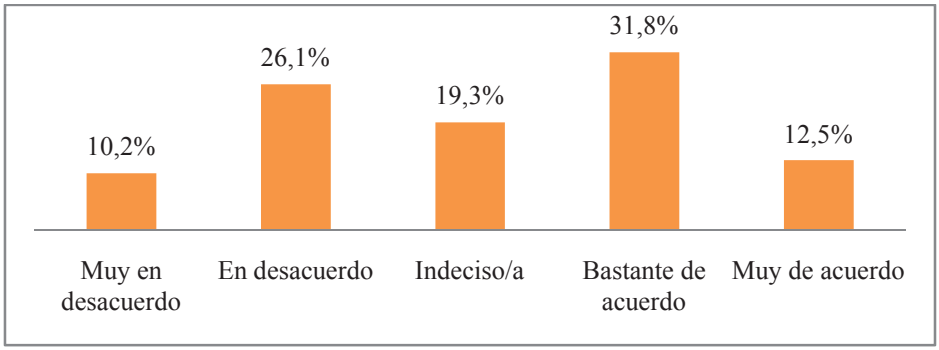
Figura 60. *Obstáculos y apoyos a la hora de usar las TIC*



- Ítem 63:

Un 44,3% de los profesionales afirma que siempre que necesita ayuda con las TIC sabe a quién o a dónde puede acudir. Todo lo contrario le sucede al 36,3% de la población que está "en desacuerdo" con este ítem, y al 19,3% que no tiene claro qué hacer si se presenta tal situación (Figura 61).

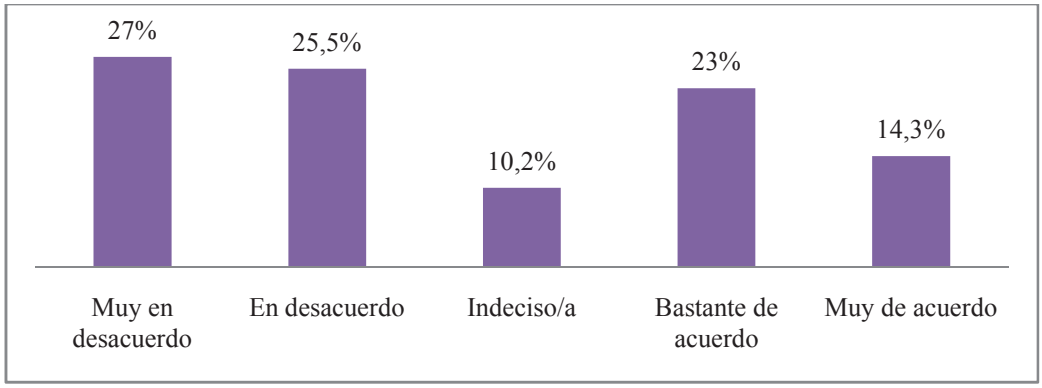
Figura 61. *Petición de ayuda a la hora de usar las TIC*



- Ítem 65:

En lo que se refiere a este ítem, el 37,3% de los profesionales manifiesta que su experiencia con las TIC ha sido insatisfactoria porque otros compañeros/as del centro en el que trabajan no las utilizan. Sin embargo, casi el 53% de los participantes no están de acuerdo con tal afirmación, y un 10,2% expresa sus dudas (Figura 62).

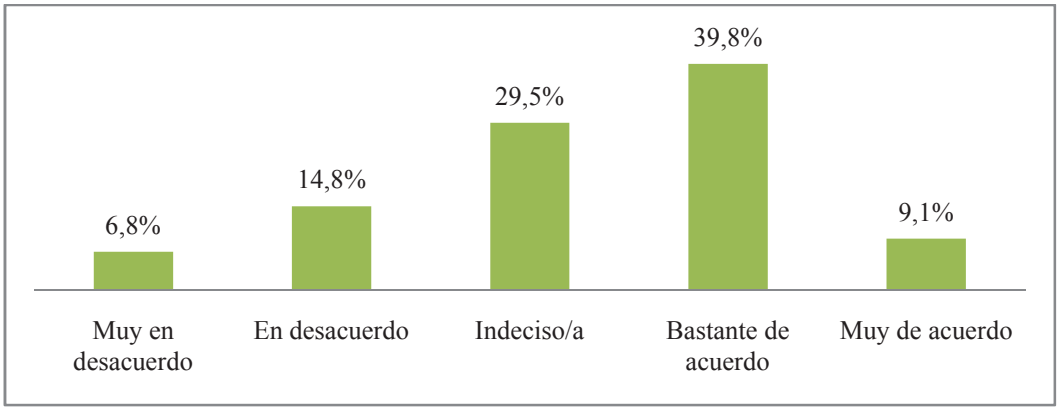
Figura 62. *Experiencia insatisfactoria con las TIC*



- Ítem 66:

Respecto a la motivación del profesorado, aproximadamente el 50% de los profesionales cree que el profesorado de su centro realmente sí está motivado por la integración curricular de las TIC. En el otro extremo, se encuentra el 21,6% que no piensa que el profesorado verdaderamente esté motivado por la inclusión de las TIC. Otro dato llamativo, es que el 29,5% de total no toma una decisión sobre si esta circunstancia se produce o no en su centro de trabajo (Figura 63).

Figura 63. *Motivación de profesorado para integrar las TIC*



2.3 Datos de los cuestionarios resultantes del cruce de variables

En el presente apartado vamos a realizar un análisis diferencial de las relaciones existentes entre las variables de clasificación o sociodemográficas y otras variables contempladas en el cuestionario. Hemos considerado oportuno cruzar las más relevantes para que nos aporten información complementaria que nos ayude a obtener datos para la interpretación de los resultados. Para ello utilizaremos distintos estadísticos de contraste según el tipo de variables implicadas en el análisis y también tendremos en cuenta el tamaño del efecto de las relaciones. A continuación pasamos a exponer todos los datos que hemos obtenido, los cuales aparecen ordenados según los bloques de contenidos o temáticas del cuestionario.

- **Resultados relacionados con la frecuencia de uso de las TIC**

Para realizar el cruce de variables hemos seleccionado aquellos ítems que miden el nivel de utilización de las TIC y hemos destacado los resultados más interesantes.

- Planificación del POAT y nivel de dominio en TIC:

Con respecto a la relación entre el ítem "¿Cómo calificaría su nivel de dominio de las TIC aplicadas a la orientación en comparación con el resto del profesorado de su centro?" y el ítem "Uso las TIC para planificar y organizar el Plan de Orientación y Acción Tutorial" (ítem 13), encontramos que cuanto mayor es el nivel de dominio también lo es el nivel de utilización (ver Tabla 78), es decir los profesionales que piensan que su nivel de dominio es "muy alto" en comparación con el resto del profesorado de su centro son los que más utilizan las TIC.

Tabla 78. *Correlación entre el ítem 13 y el nivel de dominio en TIC*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	47,905	16	,000
Phi	,734		,000
V de Cramer	,367		,000
N de casos válidos	89		

- Planificación del POAT y nivel de preparación:

Al igual que sucede en el caso anterior, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre "¿Cómo de preparado/a se siente para trabajar con

las TIC en la orientación?" y el ítem 13, ya que los profesionales que se sienten más preparados son los que utilizan con más frecuencia las TIC para planificar el POAT (ver Tabla 79).

Tabla 79. *Correlación entre el ítem 13 y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	54,962	16	,000
Phi	,786		,000
V de Cramer	,393		,000
N de casos válidos	89		

- Orientación profesional o vocacional y nivel de dominio:

También encontramos que los profesionales que califican su nivel de dominio como "alto" o "muy alto" en comparación con el resto del profesorado son los que más utilizan las TIC para orientar vocacional o profesionalmente al alumnado (ver Tabla 80).

Tabla 80. *Correlación entre el ítem 18 y el nivel de dominio*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	45,637	16	,000
Phi	,716		,000
V de Cramer	,358		,000
N de casos válidos	89		

- Seguimiento de programas institucionales y nivel de dominio:

En lo que se refiere a la relación entre el ítem 29 y el 11, encontramos que los profesionales que piensan que su nivel de dominio es "muy alto" en comparación con el resto del profesorado de su centro, son los que más usan las TIC para realizar dicha actividad (Tabla 81).

Tabla 81. *Correlación entre el ítem 29 y el nivel de dominio*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	28,348	16	,029
Phi	,568		,029
V de Cramer	,284		,029
N de casos válidos	88		

- Asesoramiento grupal y nivel de preparación:

Podemos ver en la Tabla 82 que los participantes que se sienten más preparados son los que utilizan más las TIC para asesorar grupalmente al alumnado de su centro (ítem 20).

Tabla 82. *Correlación entre el ítem 20 y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	30,345	16	,016
Phi	,587		,016
V de Cramer	,294		,016
N de casos válidos	88		

- Orientación profesional o vocacional y experiencia docente:

Los resultados obtenidos en la Tabla 83 nos indican que las personas que no tienen experiencia previa como docentes son las que más utilizan las TIC para orientar profesional o vocacionalmente a su alumnado (ítem 18).

Tabla 83. *Correlación entre el ítem 18 y la experiencia docente*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	11,155	4	,025
Phi	,354		,025
V de Cramer	,354		,025
N de casos válidos	89		

➢ **Resultados relacionados con las actitudes hacia las TIC**

En relación a las actitudes que poseen nuestros profesionales de la orientación hacia las TIC, a continuación exponemos los datos que resultan más significativos.

- Mejora en el uso de las TIC y sexo:

Con respeto al ítem: "Me gustaría mejorar mi uso y manejo con las TIC para poder aplicarlas correctamente a la orientación" (ítem 45) encontramos que son las mujeres a las que más les gustaría mejorar para poder utilizar adecuadamente las TIC (Tabla 84).

Tabla 84. *Correlación entre el ítem 45 y la variable sexo*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	14,920	4	,005
Phi	,315		,005
V de Cramer	,315		,005
N de casos válidos	89		

- Comunicación y situación laboral:

En cuanto a la relación del ítem 50 con la situación laboral o administrativa, hallamos que los profesionales que se encuentran en situación de interinidad son los que piensan más que las TIC facilitan la comunicación (ver Tabla 85).

Tabla 85. *Correlación entre el ítem 50 y la situación laboral*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	35,173	12	,000
Phi	,632		,000
V de Cramer	,365		,000
N de casos válidos	88		

- Necesidad de las TIC y experiencia docente:

Con respecto al ítem 44, los profesionales que no tienen experiencia previa como docentes son los que más consideran que las TIC son herramientas imprescindibles para el desarrollo de la orientación (Tabla 86).

Tabla 86. *Correlación entre el ítem 44 y la experiencia docente*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	10,531	4	,032
Phi	,346		,032
V de Cramer	,346		,032
N de casos válidos	88		

➢ **Resultados relacionados con la formación en TIC**

En el presente apartado exponemos los datos más significativos que hemos obtenido a partir de los ítems que miden cómo es la formación en TIC por parte de nuestros participantes.

- Realización de cursos y sexo:

Al correlacionar el ítem 53 con la variable sexo, descubrimos que las mujeres han realizado más cursos sobre recursos y herramientas TIC específicos para la orientación educativa que los hombres (Tabla 87).

Tabla 87. *Correlación entre el ítem 53 y la variable sexo*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	9,730	4	,045
Phi	,256		,045
V de Cramer	,256		,045
N de casos válidos	87		

- Formación y situación laboral:

Con respecto al ítem 52, los profesionales que se encuentran en expectativa de destino son los que con más formación se ven para aplicar las TIC al ámbito de la orientación (Tabla 88).

Tabla 88. *Correlación entre el ítem 52 y la situación laboral*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	33,686	12	,001
Phi	,477		,001
V de Cramer	,275		,001
N de casos válidos	87		

- Recursos específicos y situación laboral:

Podemos decir que de todos nuestros participantes, los que se encuentran en comisión de servicios son los que más creen que el desconocimiento que tienen sobre los recursos tecnológicos específicos para la orientación (ítem 57) es el motivo que les impide utilizarlos (Tabla 89).

Tabla 89. *Correlación entre el ítem 57 y la situación laboral*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	30,874	12	,002
Phi	,460		,002
V de Cramer	,265		,002
N de casos válidos	87		

- Realización de cursos y experiencia docente:

A partir de los resultados (ver Tabla 90) obtenemos que las personas que tienen experiencia previa como docentes son las que más cursos han realizado sobre los recursos y herramientas TIC específicos para la orientación (ítem 53).

Tabla 90. *Correlación entre el ítem 53 y la experiencia docente*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	12,355	4	,015
Phi	,289		,015
V de Cramer	,289		,015
N de casos válidos	87		

- Perfil profesional y experiencia docente:

Al relacionar el ítem 55 con la experiencia previa como docentes por parte de los participantes, hallamos que los profesionales que sí tienen experiencia previa como docentes son los que más consideran que existen cursos de formación en TIC pero no están relacionados con su perfil profesional (ver Tabla 91).

Tabla 91. *Correlación entre el ítem 55 y la experiencia docente*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	10,772	4	,029
Phi	,270		,029
V de Cramer	,270		,029
N de casos válidos	87		

- Realización de cursos y nivel de preparación:

A partir de la Tabla 92 deducimos que los participantes que se sienten bastante preparados para aplicar las TIC a la orientación son los que más cursos sobre recursos y herramientas TIC específicos para la orientación educativa han realizado (ítem 53).

Tabla 92. *Correlación entre el ítem 53 y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	31,083	12	,002
Phi	,458		,002
V de Cramer	,265		,002
N de casos válidos	87		

- Conocimiento de recursos y nivel de preparación:

Los resultados de la Tabla 93 nos muestran que los profesionales que menos preparados se sienten para trabajar con las TIC en la orientación son los que conocen menos recursos y herramientas tecnológicas que puedan ayudarles en el desempeño de sus funciones como profesionales de la orientación (ítem 54).

Tabla 93. *Correlación entre el ítem 54 y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	58,091	12	,000
Phi	,627		,000
V de Cramer	,362		,000
N de casos válidos	87		

- Perfil profesional y nivel de preparación:

A través de la Tabla 94 descubrimos que de todos los profesionales, aquellos que se sienten menos preparados para trabajar con las TIC en la orientación son los que más consideran que existen cursos de formación en TIC pero que dichos cursos no están relacionados con su perfil profesional (ítem 55).

Tabla 94. *Correlación entre el ítem 55 y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	31,504	12	,002
Phi	,461		,002
V de Cramer	,266		,002
N de casos válidos	87		

- Destrezas y nivel de preparación:

Al relacionar el ítem 56 con el nivel de preparación, los resultados nos indican que los participantes que se sienten menos preparados son los que más piensan que no utilizan las TIC porque no tienen las suficientes destrezas como para hacerlo (Tabla 95).

Tabla 95. *Correlación entre el ítem 56 y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	65,765	12	,000
Phi	,667		,000
V de Cramer	,385		,000
N de casos válidos	87		

- Recursos específicos y nivel de preparación:

Podemos decir a partir de los resultados obtenidos (ver Tabla 96) que los profesionales que se sienten menos preparados son los que más piensan que el desconocimiento de recursos tecnológicos específicos para la orientación es lo que les impide utilizar las TIC (ítem 57).

Tabla 96. *Correlación entre el ítem 57 y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	36,954	12	,000
Phi	,503		,000
V de Cramer	,290		,000
N de casos válidos	87		

- **Resultados relacionados con las experiencias en TIC**

En este apartado, nos gustaría destacar algunas cuestiones relacionadas con la satisfacción que manifiestan los profesionales de la orientación a partir de sus experiencias con las TIC.

- Facilitación de las TIC y tipo de centro:

Al correlacionar el ítem 58 con la variable "tipo de centro", observamos que las TIC les han facilitado más la labor de orientación a los profesionales que trabajan en los centros públicos (Tabla 97).

Tabla 97. *Correlación entre el ítem 58 y el tipo de centro*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	13,747	3	,003
Phi	,326		,003
V de Cramer	,326		,003
N de casos válidos	87		

- Tareas administrativas y edad:

Los participantes con más edad son los que más consideran que las TIC les han facilitado la realización de tareas administrativas (ítem 67) bajo un tamaño del efecto igual a 0,13 (Tabla 98).

Tabla 98. *Correlación entre el ítem 67 y la edad*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1048,627	3	349,542	3,964	,011
Intra-grupos	7406,816	84	88,176		
Total	8455,443	87			

➢ Resultados relacionados con las barreras y apoyos al uso de las TIC

A continuación, presentamos los resultados más significativos acerca de los diferentes obstáculos y apoyos con que los profesionales de la orientación se suelen encontrar a la hora de utilizar las TIC.

- Uso de las TIC por parte del profesorado y situación laboral:

A partir de los resultados obtenidos (ver Tabla 99) los profesionales que se encuentran en comisión de servicios son los que más creen que su experiencia con las TIC ha sido insatisfactoria porque el profesorado de su centro no las utiliza (ítem 65).

Tabla 99. *Correlación entre el ítem 65 y la situación laboral*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	60,758	12	,000
Phi	,515		,000
V de Cramer	,297		,000
N de casos válidos	88		

- Uso de las TIC por parte del profesorado y años de experiencia:

Las personas con más años de experiencia son las que más piensan que su experiencia con las TIC ha sido insatisfactoria porque otros compañeros/as de su centro no las usan (ítem 65). El tamaño del efecto en esta ocasión es de 0,15 (Tabla 100).

Tabla 100. *Correlación entre el ítem 65 y los años de experiencia*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	488,963	4	122,241	3,592	,009
Intra-grupos	2824,855	83	34,034		
Total	3313,818	87			

- Obstáculos y años de experiencia:

Al relacionar el ítem 59 con los años de experiencia, nos encontramos con que los profesionales con menos años de experiencia creen que al utilizar las TIC se encuentran con más obstáculos que apoyos. En este caso el tamaño del efecto es de 0,09 (ver Tabla 101).

Tabla 101. *Correlación entre el ítem 59 y los años de experiencia*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	297,431	3	99,144	2,751	,048
Intra-grupos	2991,558	83	36,043		
Total	3288,989	86			

➢ **Resultados procedentes del cruce de otras variables**

- Tipo de centro y nivel de dominio:

Los resultados nos indican que los profesionales que trabajan en los centros concertados son los que más alto califican su nivel de dominio a la hora de usar las TIC en comparación con el resto del profesorado de su centro (Tabla 102).

Tabla 102. *Correlación entre el tipo de centro y el nivel de dominio*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	19,243	4	,001
Phi	,380		,001
V de Cramer	,380		,001
N de casos válidos	89		

- Tipo de centro y nivel de preparación:

También encontramos que los profesionales de la orientación que llevan a cabo su labor en centros concertados se sienten más preparados para trabajar con las TIC que aquellos que trabajan en centros públicos (Tabla 103).

Tabla 103. *Correlación entre el tipo de centro y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	9,434	4	,051
Phi	,266		,051
V de Cramer	,266		,051
N de casos válidos	89		

- Sexo y nivel de dominio:

En cuanto al sexo, parece que los hombres son los que más consideran que su nivel de dominio a la hora de usar las TIC es más alto en comparación con el resto del profesorado de su centro, mientras que las mujeres destacan por calificar su nivel de dominio como "medio" (ver Tabla 104).

Tabla 104. *Correlación entre la variable sexo y el nivel de dominio*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	30,313	4	,000
Phi	,447		,000
V de Cramer	,447		,000
N de casos válidos	89		

- Sexo y nivel de preparación:

Si relacionamos la variable sexo con el nivel de preparación (Tabla 105) obtenemos que los hombres se sienten más preparados para trabajar con las TIC en la orientación que las mujeres.

Tabla 105. *Correlación entre la variable sexo y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	20,341	4	,000
Phi	,366		,000
V de Cramer	,366		,000
N de casos válidos	89		

- Titulación y nivel de dominio:

Los profesionales que poseen la titulación de Psicopedagogía son los que más señalan que su nivel de dominio de las TIC aplicadas a la orientación es más alto en comparación con el resto de profesorado de su centro (ver Tabla 106).

Tabla 106. *Correlación entre la titulación y el nivel de dominio*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	23,882	8	,002
Phi	,373		,002
V de Cramer	,263		,002
N de casos válidos	89		

- Situación laboral y nivel de preparación:

Con respecto a la situación laboral o administrativa actual de nuestros participantes, podemos decir que los que se encuentran en expectativa de destino son los que más preparados se sienten para trabajar con las TIC (ver Tabla 107).

Tabla 107. *Correlación entre la situación laboral y el nivel de preparación*

	Valor	gl	Significación
Chi-cuadrado de Pearson	23,315	9	,006
Phi	,515		,006
V de Cramer	,297		,006
N de casos válidos	88		

3. Proceso de análisis de las entrevistas

Una vez realizadas las entrevistas, pasamos a transcribir todas las respuestas que nos habían facilitado los profesionales de la orientación. Para ello, hicimos uso de las grabaciones y, en algunas ocasiones, de las notas que habíamos estado tomando durante la realización de las entrevistas a cada uno de los participantes.

Después de transcribir las respuestas de las personas entrevistadas, comenzamos a analizar una por una las preguntas, observando si se producían coincidencias o discrepancias entre las contestaciones proporcionadas por los profesionales. De esta manera, elaboramos diferentes categorías de respuestas para cada pregunta o cuestión, prestando atención al número de veces que se repetía el mismo tipo de respuesta.

Hemos ordenado los resultados de las entrevistas en base a las preguntas planteadas a los participantes, siguiendo los bloques o temas del cuestionario, y dentro de éstos, los datos los hemos organizado por categorías teniendo en cuenta las ideas principales de cada una de las respuestas proporcionadas por los distintos profesionales entrevistados.

4. Resultados de las entrevistas

A continuación presentamos los resultados que hemos obtenido a partir de las ocho entrevistas realizadas a cada uno de los profesionales que participaron en nuestro estudio. Para facilitar la lectura, los resultados aparecen ordenados teniendo en cuenta las temáticas o bloques del cuestionario, tal y como se ha explicado anteriormente. En cada pregunta las respuestas aparecen ordenas por categorías y, en algunos casos, hemos añadido un cuadro resumen al final de la pregunta para clarificar las respuestas de cada participante.

➢ Cuestiones relacionadas con la utilización de las TIC:

- Teniendo en cuenta las tareas que realiza en su día a día como profesional de la orientación, ¿para qué actividades suele utilizar los recursos o las herramientas tecnológicas?

Entre las tareas más frecuentes que realizan nuestros profesionales apoyándose en el uso de las TIC se encuentran las actividades de búsqueda de información y

recursos que se relacionan directamente con las principales áreas de la orientación educativa, como es el caso de la orientación profesional y académica, y de la atención a la diversidad:

> *"Las utilizo bastante para todos los temas que se relacionan con la orientación vocacional y profesional" (O1).*

> *"Son imprescindibles para la búsqueda de información, orientación académica y profesional" (O5).*

> *"También las utilizo para la búsqueda de recursos y materiales relacionados con la atención a la diversidad" (O6).*

Encontramos que todos los profesionales entrevistados utilizan las TIC para llevar a cabo la acción tutorial:

> *"Para buscar la información relacionada con los contenidos que van trabajarse en las tutorías" (O1).*

> *"Para la búsqueda de webs, vídeos o otros recursos interesantes para la acción tutorial" (O4).*

Además de la búsqueda de información relacionada con las distintas áreas de la orientación, nos encontramos con que uno de los participantes hace uso de las TIC para la búsqueda y consulta de la normativa vigente:

> *"Conozco un par de páginas webs sobre legislación y normativa educativa que son las que suelo consultar durante todo el curso cuando tengo alguna duda" (O1).*

Otra tarea relacionada con el uso de las TIC y que llevan a cabo los profesionales entrevistados es la comunicación vía online tanto con el profesorado como con las familias del alumnado:

> *"En mi centro, se envía un correo a todo el profesorado con cualquier información que se va a tratar posteriormente en el claustro. También cuando un alumno o alumna se incorpora al centro todo el profesorado recibe un correo informándole de la situación" (O1).*

"En muchas ocasiones, para coordinar las actividades de las tutorías y para el envío de los materiales utilizo el correo electrónico con el profesorado" (O2).

"Utilizo la plataforma para realizar distintas tareas administrativas a nivel interno del centro, pero también para atender las consultas de las familias" (O4).

"Cuando necesito saber si un alumno está siendo absentista o cuando quiero consultar las medidas que se están llevando a cabo para trabajar con el alumno por parte del profesorado y de las familias accedo directamente a la plataforma del centro. De esta manera sé las orientaciones que cada profesor da a las familias, y por supuesto la familia también tiene acceso a estos datos. Así la comunicación con las familias es mucho más fácil" (O6).

"Normalmente cuando necesito contactar con la familia utilizo el teléfono sin embargo, hay ocasiones en la que veo más adecuado enviar un e-mail a la familia" (O5).

Nuestros profesionales también utilizan los recursos o herramientas tecnológicas para ocasiones en las que tienen que asesorar grupalmente al alumnado o a las familias:

"Cuando el profesorado me realiza una consulta casi siempre necesito contrastar la información con internet" (O2).

"Para la impartición de charlas o sesiones grupales al alumnado y a las familias, tanto para la búsqueda de materiales como para la presentación de los contenidos" (O8).

Durante el proceso de la evaluación psicopedagógica las TIC también son herramientas útiles para nuestros profesionales:

"En el momento de la evaluación psicopedagógica suelo utilizar distintos programas informatizados para la corrección de las pruebas psicológicas" (O6).

A continuación presentamos en la Tabla 108 un resumen que nos indica cada una de las respuestas proporcionadas por los participantes:

Tabla 108. *Utilización de las TIC para las distintas actividades*

Actividades	Profesionales
Orientación profesional	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 y O8
Orientación académica	O1, O2, O3, O4, O5 y O7
Acción tutorial	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 y O8
Atención a la diversidad	O5 y O6
Consulta legislación	O1
Contacto con familias	O1, O4, O5 y O6
Contacto profesorado	O1, O2, O3, O4, O6 y O7
Asesoramiento grupal (familiar)	O2 y O8
Asesoramiento grupal (profesorado)	O2
Evaluación psicopedagógica	O5 y O6

- ¿Con qué frecuencia hace uso de la tecnología para realizar cada una de estas actividades?

A la hora de responder a cuestiones relacionadas con la frecuencia de uso de las TIC, todos los profesionales que han participado en las entrevistas lo han hecho teniendo en cuenta las distintas opciones planteadas: Nunca (N), Alguna vez (AV), A menudo (A), Casi siempre (CS) y Siempre (S). En la Tabla 109 podemos observar con qué frecuencia utiliza las TIC cada uno de los profesionales entrevistados:

Tabla 109. *Frecuencia de utilización de las TIC para las distintas actividades*

Actividades	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Orientación profesional	S	S	S	CS	S	CS	A	S
Orientación académica	S	S	S	CS	S		A	
Acción tutorial	S	S	S	S	S	A	A	S
Atención a la diversidad					CS	AV		
Consulta legislación	A							
Contacto con familias	S			S	AV	CS		
Contacto profesorado	S	S	S	S		CS	CS	
Asesoramiento grupal (familiar)		CS						A
Asesoramiento grupal (profesorado)		CS						
Evaluación psicopedagógica					A	A		

Como podemos ver las personas entrevistadas utilizan las TIC con mayor frecuencia para aquellas actividades relacionadas con orientación profesional y académica, y para la acción tutorial. También nos encontramos con que muchos profesionales las usan para comunicarse con el resto del profesorado del centro en el que trabajan. La frecuencia con que usan las TIC es más elevada en el caso de los profesionales que trabajan en los centros públicos que aquellos que realizan sus funciones en los centros concertados.

- De todas estas actividades que lleva a cabo apoyándose en el uso de las tecnologías, ¿qué grado importancia considera que tiene el uso de las mismas para realizar cada una de las actividades?

Al preguntar a los participantes por la importancia descubrimos que la mayoría considera más importante el uso de las TIC para aquellas actividades que hemos señalado en la cuestión anterior, es decir, la frecuencia de uso y la importancia que atribuyen nuestros profesionales a dicho uso coinciden. Según los profesionales la utilización de las TIC tiene más importancia en las actividades que más veces llevan a cabo en su día a día, y que por tanto suponen algunos de los ejes principales de la orientación educativa: la orientación profesional y académica, y la atención a la diversidad. También podemos deducir que todos los profesionales reconocen también el peso que tiene las TIC en el desempeño de las actividades relacionadas con la acción tutorial. Lo mismo sucede cuando evalúan la importancia que tiene el hecho de comunicarse con el resto del profesorado de su centro.

Por otro lado, si dividimos a las personas entrevistadas en dos grupos según el tipo de centro en que trabajan obtenemos que las que desarrollan su labor en los centros concertados conceden menos importancia al uso de las TIC que las que trabajan en centros públicos.

A continuación, en la Tabla 110, podemos ver de forma detallada las respuestas de los profesionales, teniendo en cuenta las distintas opciones de respuesta posibles: Nada importante (N), Poco importante (P), Importante (I), Bastante importante (B) y Muy importante (MI).

Tabla 110. *Importancia atribuida al uso de las TIC para las distintas actividades*

Actividades	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Orientación profesional	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI	B
Orientación académica	MI	MI	MI	MI	MI		MI	
Acción tutorial	MI	MI	MI	MI	MI	I	MI	B
Atención a la diversidad					I	I		
Consulta legislación	MI							
Contacto con familias	I			MI	MI	I		
Contacto profesorado	MI	MI	MI	MI		MI	MI	
Asesoramiento grupal (familiar)		MI						I
Asesoramiento grupal (profesorado)		MI						
Evaluación psicopedagógica					MI	MI		

- ¿Qué programas tecnológicos para la orientación conoce?

Cuando preguntamos a los profesionales por si conocen programas de orientación que estén basados o que requieran el uso de tecnología, obtenemos que todos conocen un programa para la orientación vocacional y profesional denominado "Orienta". En siguiente cuadro se presentan los resultados que hemos hallado para cada uno de los sujetos. Además de los programas que en él aparecen, nos encontramos con que la orientadora 5 (O5) utiliza a menudo programas que le ayudan en la corrección de las distintas pruebas psicológicas que usa durante el proceso de evaluación psicopedagógica.

A pesar de que no hay una gran diferencia con respecto al número de programas que los profesionales conocen según el tipo de centro en el que trabajan, encontramos que dos de los participantes que pertenecen a centros públicos conocen al menos dos programas diferentes frente a los que trabajan en centros privados que sólo conocen uno (ver Tabla 111).

Tabla 111. *Programas tecnológicos para la orientación educativa*

Programas	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Orienta	X	X	X	X	X	X	X	X
Me decido			X					
Proaci					X			
Ambezar					X			

- ¿Cuáles utiliza? ¿Y con qué frecuencia usa cada uno de estos programas?

En este caso, hay coincidencia entre los programas que los profesionales conocen y los que utilizan para el desempeño de su profesión, tal y como aparece en la Tabla 112, en la que también recogemos la frecuencia de uso teniendo en cuenta las siguientes categorías: Nunca (N), Alguna vez (AV), A menudo (A), Casi siempre (CS) y Siempre (S). Como podemos ver el programa más usado por las personas entrevistadas es el "Orienta", y con mayor frecuencia entre aquellas que pertenecen a centros públicos.

Tabla 112. *Frecuencia de uso de programas tecnológicos para la orientación educativa*

Programas	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Orienta	S	S	S	A	S	S	AV	AV
Me decido			A					
Proaci					AV			
Ambezar					AV			

- ¿Qué plataformas de uso educativo conoce?

Las plataformas más conocidas por los profesionales especializados en orientación son dos: la plataforma "Séneca" y la plataforma virtual de orientación del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP) de la Delegación de Huelva. Tras éstas, la plataforma Moodle (plataforma del centro educativo) y la plataforma "Helvia" que cuentan con el mismo número de profesionales que las conocen. Parece ser que las personas que desarrollan su labor en los centros públicos conocen más plataformas que las que trabajan en los centros concertados (Tabla 113).

Tabla 113. *Plataformas educativas*

Plataformas	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Séneca	X	X	X	X	X	X	X	X
Helvia				X	X		X	
Pasen			X				X	
Evalúa					X			
Moodle			X		X	X		
Edmodo			X					
ETPOEP Huelva	X	X			X	X		X

- ¿Cuáles utiliza? ¿Y con qué frecuencia usa cada una de estas plataformas?

Excepto el orientador 7 (O7) que no utiliza la plataforma "Pasen" aunque la conoce, el resto de profesionales utilizan las mismas plataformas que conocen. Las plataformas más usadas por nuestro participantes son la plataforma "Séneca" y la plataforma virtual de orientación del ETPOEP de Huelva. Algunos profesionales suelen utilizar bastante la plataforma Moodle que corresponde a la plataforma propia del centro educativo en el que trabajan (ver Tabla 114).

Aunque todos los profesionales de la orientación utilizan la plataforma "Séneca", los participantes que se encargan de la orientación en los centros concertados la usan menos que los que trabajan en los centros públicos.

Tabla 114. *Frecuencia de uso de plataformas educativas*

Plataformas	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Séneca	S	S	S	S	S	CS	CS	S
Helvia				A	AV		AV	
Pasen			AV					
Evalúa					A			
Moodle			S		AV	A		
Edmodo			A					
ETPOEP Huelva	CS	S			AV	A		CS

- ¿Qué páginas webs sobre educación y orientación conoce?

Al preguntar a los profesionales por las páginas webs sobre educación y orientación que conocen la mayoría de ellos nos advierten que conocen más páginas webs de las que nos comentan, ya que en muchas ocasiones directamente realizan la búsqueda de la información que necesitan a través uno de los buscadores de internet en lugar de consultar una web en concreto. Por tanto hemos recogido las webs que conocen a priori y que principalmente consultan (ver Tabla 115).

Las páginas webs más conocidas por los profesionales entrevistados son la web de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía y la denominada web "Orientación Andújar". Las siguientes webs más conocidas son "Adide Andalucía" y la web que pertenece al Portal de Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Podemos decir que sí encontramos diferencias generales con respecto al número de webs que conocen los participantes, siendo mayor en aquellos que pertenecen a los centros públicos.

Tabla 115. *Páginas webs educativas y de orientación*

Webs educativas y de orientación	**O1**	**O2**	**O3**	**O4**	**O5**	**O6**	**O7**	**O8**
Conserjería de Educación de Andalucía	X	X	X	X	X	X	X	X
Adide Andalucía	X				X			
Portal de Formación Profesional de Andalucía			X		X			
Distrito Único Andaluz					X			
Instituto Andaluz de la Juventud					X			
Ministerio de Educación					X			
Conserjería de Educación de Canarias				X				
Conserjería de Educación de Navarra				X				
Webs de universidades				X				
Orientación Andújar	X	X	X	X	X	X	X	X
Educastur		X						
Aula PT		X						
El Rincón del Maestro		X						
Educaweb						X		
Orientared						X		

Webs educativas y de orientación	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
APOCLAN (Asociación de Orientadores de Castilla-La Mancha)							X	
AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)								X
Asociación de Orientadores de la provincia de Huelva								X
Centro del Profesorado de Huelva							X	

- ¿Cuáles utiliza? ¿Y con qué frecuencia usa cada una de estas webs?

En esta ocasión coincide, en todos los casos, el conocimiento que tienen los profesionales sobre las distintas páginas webs de educación y orientación con el uso que hacen de las mismas. Tal y como podemos ver en la Tabla 116, las webs más utilizadas son la web de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía y "Orientación Andújar", ambas con la misma frecuencia de uso, seguidas de "Adide Andalucía" y del Portal de Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

Con respecto a las posibles diferencias relacionadas con el tipo de centro, descubrimos que para la web de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía y para la de "Orientación Andújar", ambas son señaladas tanto por los profesionales entrevistados que trabajan en centros públicos como en concertados, existiendo un mayor uso entre los primeros.

Tabla 116. *Frecuencia de uso de webs educativas y de orientación*

Webs educativas y de orientación	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Conserjería de Educación de Andalucía	CS	S	A	CS	CS	AV	A	CS
Adide Andalucía	CS				CS			
Portal de Formación Profesional de Andalucía			A		CS			
Distrito Único Andaluz					CS			
Instituto Andaluz de la Juventud					CS			
Ministerio de Educación					CS			
Conserjería de Educación de Canarias				CS				
Conserjería de Educación de Navarra				CS				
Webs de universidades				CS				
Orientación Andújar	CS	S	A	CS	CS	AV	A	CS

Webs educativas y de orientación	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Educastur		S						
Aula PT		S						
El Rincón del Maestro		S						
Educaweb						AV		
Orientared						AV		
APOCLAN (Asociación de Orientadores de Castilla-La Mancha)						AV		
AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)								CS
Asociación de Orientadores de la provincia de Huelva								CS
Centro del Profesorado de Huelva							A	

- **Cuestiones relacionadas con las actitudes hacia las TIC:**

- ¿Qué opinión le merecen los nuevos recursos o herramientas tecnológicas a la hora de desarrollar su trabajo?

Todos los profesionales entrevistados opinan que los nuevos recursos tecnológicos son herramientas muy útiles y necesarias para el desarrollo de sus funciones:

> *"Son recursos muy útiles siempre y cuando no te generen dependencia. Son extraordinarios siempre que estén al servicio del orientador y que se tenga en cuenta a la persona con la que se trabaja. Me parece adecuada la inclusión TIC en la orientación y además la veo muy necesaria" (O1).*

> *"Son recursos imprescindibles, me interesan bastante y me atrae el hecho de aprender a manejarlos" (O2).*

> *"Me parecen fundamentales porque me ayudan mucho a la hora de desarrollar mi labor" (O5).*

> *"Cada vez son más imprescindibles, puesto que ya no hay marcha atrás en el avance tecnológico. Me parecen muy necesarias este tipo de herramientas puesto que nos facilitan el trabajo" (O8).*

- Si tuviera que definir con palabras cuál es su actitud ante la inclusión o utilización de las tecnologías en la orientación, ¿cómo definiría su actitud?

Todos los profesionales muestran una actitud favorable con respecto al uso de las TIC en la orientación:

> *"La inclusión la veo interesante y necesaria, pero a veces se dificulta por falta de formación y del escaso tiempo del que disponemos. Creo que es una cuestión de voluntad, a veces no tenemos la formación suficiente pero la voluntad, que en mi caso tengo mucha, hace que te impliques y trates de aprender" (O4).*

> *"Creo que mi actitud es positiva, estoy abierta a aprender y a utilizar cada vez más las tecnologías" (O3).*

> *"Favorable, porque me interesa mucho aprender a utilizarlas, lo considero necesario para la orientación, y aunque me cueste aprender no dejo de intentarlo" (O6).*

La orientadora 4 (O4) a pesar de tener una actitud abierta y favorable hacia la inclusión de las TIC nos indica que no se siente segura a la hora de usarlas:

> *"Tengo una actitud abierta hacia las TIC porque me parecen muy útiles pero también soy precavida, ya que a veces los recursos informáticos o internet fallan y debo desarrollar mi trabajo igualmente, por lo que siempre procuro tener otra alternativa que no dependa de las tecnologías" (O4).*

- ¿Qué ventajas o aspectos positivos cree que aportan las tecnologías a la orientación?

Uno de los aspectos positivos que coinciden en señalar la totalidad de los profesionales es la inmediatez con la que se accede a la información a través de internet:

> *"Gracias a internet todos podemos permanecer informados en tiempo real" (O1).*

> *"Con la tecnología puedes obtener información al instante. Antes iba cargada de documentos en papel a las clases para explicar cuatro cosas" (O2).*

Algunos profesionales destacan la gran cantidad de información y recursos a los que se puede acceder a través de las TIC:

"Te permiten acceder a gran cantidad de recursos sin apenas moverte del sitio. Además puedes elegir los que más se adapten a tu situación" (O1).

"Dan acceso a un banco de recursos extensos, por lo que puedes actualizarte en muy poco tiempo" (O4).

Relacionado con las ventajas anteriores, encontramos los profesionales que señalan la rapidez en la comunicación con los demás como una de las ventajas principales:

"La inmediatez a la hora de comunicarte con los demás, ya sea con el profesorado, el alumnado o los familiares" (O3).

Para otras de las personas entrevistadas las TIC son una fuente importante de motivación para el alumnado:

"Cuando presentas materiales novedosos y tecnológicos puedes captar mejor la atención del alumnado y se motiva más" (O2).

"La mejora de la motivación, puesto que estos recursos permiten centrar aspectos cognitivos como la atención y la concentración" (O6).

"Para mí una imagen vale más que mil palabras, y con las tecnologías les haces llegar la información usando los recursos que utilizan en su día a día, y eso les motiva" (O8).

Uno de nuestros profesionales subraya que el hecho de poder estar en contacto con el resto del profesorado del centro hace que aumente la participación:

"Te permite estar comunicado permanentemente con los demás y eso favorece la participación porque todo el profesorado está al tanto de lo que sucede" (O1).

En cuanto a la función de asesoramiento, el uso de las TIC favorece dicha función cuando se trata de asesorar a grupos de estudiantes:

"Antes, cuando no disponíamos de tanta tecnología era muy difícil asesorar a varios alumnos a la vez, hoy en día podemos acceder a más personas e incluso atenderlas en el mismo momento" (O5).

De la utilización de las TIC también se beneficia el profesional de la orientación a la hora asesorar individualmente a una persona, ya que al usarlas invierte menos tiempo en el proceso:

> *"Cuando un alumno tiene dudas puede acceder a un banco de recursos para saber qué salidas profesionales hay, qué puede estudiar, etc. Las TIC acercan al alumnado a la propia realidad y de esta manera el profesional que proporciona la información descarga gran cantidad de trabajo que de otra forma tendría que elaborar" (O1).*

> *"El ahorro de tiempo porque antes de realizarte una consulta, la persona puede ver toda la información y luego acudir a ti para que le asesores, por lo que tardas menos tiempo en asesorarla" (O5).*

Por último, encontramos que el uso de las TIC favorece la autonomía del alumnado:

> *"Estas herramientas favorecen la autonomía y la autogestión de intereses personales del alumnado. Considero que la orientación precisamente tiene que ir en esta línea, es decir, como orientadora debo dar herramientas para que el alumnado busque lo que necesite en cualquier momento" (O6).*

Con el propósito exponer de manera detallada las respuestas de los participantes a continuación, en la Tabla 117, mostramos una síntesis de la información obtenida en la que se recogen cada una de ellas:

Tabla 117. *Aspectos positivos de la integración de las TIC en la orientación*

Ventajas	**Profesionales**
Acceso a recursos e información	O1, O4 y O7
Aumenta la motivación	O1, O2, O6 y O8
Inmediatez de la información	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 y O8
Rapidez en la comunicación	O3 y O8
Favorece la participación	O1
Asesoramiento grupal	O5
Menor tiempo de asesoramiento individual	O1, O5 y O8
Favorece la autonomía	O6

- ¿Qué inconvenientes o aspectos negativos cree que trae consigo el uso de las tecnologías en la orientación?

Algunos de nuestros profesionales, especialmente los que trabajan en centros concertados, consideran que la utilización de las TIC puede llevar a una pérdida del contacto personal:

> *"Creo que debemos conseguir un equilibrio entre la comunicación online y la comunicación directa, cara a cara. Hay que cuidarla para poder asegurarnos de que lo que los alumnos han contrastado a través de las páginas webs es lo acertado" (O6).*

> *"Con el uso de las tecnologías, en la orientación, también existe el riesgo de que se descuiden las relaciones personales" (O8).*

Otros participantes hablan de la dependencia que puede traer consigo la utilización de las TIC, tanto por parte de los profesionales como del alumnado:

> *"El inconveniente de que te cree dependencia y que no te permita desarrollar otro tipos de estrategias que pueden ser complementarias a las que ya estás usando" (O1).*

> *"Pienso que pueden surgir problemas de dependencia por parte del alumnado, así que habría que formar en un uso adecuado de las tecnologías" (O8).*

Existe preocupación entre los profesionales de la orientación (sobre todo entre aquellos que trabajan en los centros concertados) por la capacidad crítica y de análisis que pueda tener el alumnado a la hora de buscar y seleccionar la información:

> *"A pesar de que pensamos que muchos de nuestros alumnos son nativos digitales, no lo son porque se pierden bastante en el uso de ciertos recursos. Pienso que a veces habría que reeducar o conducir al alumnado hacia el uso de estrategias que le permitan realizar búsquedas más efectivas" (O5).*

> *"A veces la sobreinformación puede dar lugar a conclusiones erróneas, por eso es importante que los alumnos sepan hacer una crítica y una criba real de la información que hay en internet. Considero que esto lo debemos potenciar desde la orientación" (O6).*

> *"Si los alumnos manejan la información sin nadie que les guíe se pueden confundir bastante. El problema es que en muchas ocasiones los chicos o las chicas tienen suficiente información pero están mal informados. Los alumnos de nuestro centro no necesitan tanta información pero sí necesitan unas nociones claras y precisas sobre las distintas posibilidades u opciones que tienen, y esto unas veces te lo da la web y otras no. La mera información no genera el cambio, una buena información sin formación no es nada. Mis chicos están muy informados pero no formados" (O7).*

Hay ocasiones en las que la problemática se sitúa en la disponibilidad o no de los recursos suficientes como para poder incluir a las TIC en el quehacer diario de los profesionales que trabajan en el centro educativo:

> *"Que es necesario disponer de una buena conexión a la red. En nuestro centro tenemos 2 gigabytes para todos los ordenadores del instituto. Disponemos de recursos materiales muy buenos pero tenemos contratados pocos gigabytes lo que nos da muchos problemas" (O2).*

> *"En cualquier momento la red puede caerse y no se puede seguir con la actividad" (O4).*

> *"Pienso que muchos profesionales son reacios a introducir las TIC en el aula porque los recursos no están siempre disponibles o dan problemas, y por tanto prefieren ir a lo seguro" (O5).*

Otro de los inconvenientes o aspectos negativos que trae consigo el uso de las tecnologías en la orientación es la necesidad de contar con experiencia y formación a la hora de manejarlas:

> *"Si lo que queremos es utilizarlas correctamente y sacarles el mayor partido posible hay que tener cierta experiencia y conocer las estrategias que te puedan llevar más rápido a conseguir tus objetivos, y para ello todos necesitamos tener una buena base o formación" (O4).*

Cuando se trata de trabajar con las familias utilizando las TIC es importante considerar tanto la disponibilidad de los recursos como la formación:

"No todos los usuarios está acostumbrados a trabajar con este tipo de recursos, por ejemplo, algunas familias no acceden a las TIC porque no tienen los recursos suficientes y en otros casos por falta de formación" (O5).

En algunas ocasiones, a pesar de la formación que pueda tener la persona, es fundamental contar con el tiempo suficiente como para poder encontrar en internet aquello que estamos buscando:

"Hay que tener paciencia, ya que a veces creo que es mejor buscar por Google que entrar directamente en la página web de la Conserjería y localizar la información o recursos que querías" (O4).

La orientadora 5 (O5) señala que la falta de sistematización de la información es la culpable de que se necesite invertir gran cantidad de tiempo a la hora de realizar las búsquedas en internet:

"La mayoría de las veces se necesita disponer de mucho tiempo para encontrar buenos recursos o herramientas. Usar las TIC requiere tiempo, principalmente porque hay una falta de sistematización de la información de acuerdo a las necesidades de nuestro trabajo" (O5).

Todas las respuestas anteriores que hemos obtenido sobre los inconvenientes relacionados con el uso de las TIC se muestran con más detalle en la Tabla 118:

Tabla 118. *Aspectos negativos de la integración de las TIC en la orientación*

Inconvenientes	**Profesionales**
Dependencia del profesional	O1
Dependencia del alumnado	O3
Pérdida del contacto personal	O3, O6 y O8
Capacidad crítica del alumnado	O5, O6 y O7
Disponibilidad de recursos	O2, O4 y O5
Formación del profesional	O4 y O5
Recursos y formación de las familias	O5
Tiempo requerido	O4 y O5
Falta de sistematización	O5

- **Cuestiones relacionadas con la formación y experiencia con las TIC:**

- Como profesional de la orientación, ¿cuál es su formación en relación al uso de las TIC?

Todas las personas entrevistadas, excepto tres, se sitúan en el nivel medio a la hora de definir cómo es su formación con respecto a la utilización de las TIC:

> *"Actualmente diría que mi formación en las TIC es media, ya que cuando yo estaba en la carrera no estudié nada sobre las nuevas tecnologías, pero poco a poco creo que he ido aprendiendo" (O2).*

> *"En comparación con otros compañeros y compañeras de más edad pienso que he tenido suerte, puesto que cuando estuve estudiando sí tuve contacto con ciertas herramientas tecnológicas, por lo que mi nivel de formación es medio" (O4).*

Finalmente nos encontramos con que dos de nuestras orientadoras piensan que su formación es elemental o básica mientras que uno de nuestros orientadores considera que tiene un nivel alto en formación tecnológica:

> *"Considero que mi formación es básica y que necesito más formación para poder dominar ciertas herramientas y recursos" (O5).*

> *"Mi formación es básica. Rentabilizo lo que conozco muchísimo pero debo reconocer que al no tener una formación de base me cuesta mucho aprender. Para mí es un sobresfuerzo" (O6).*

> *"Creo que mi formación es alta, por encima de la media, me manejo mucho mejor que otros compañeros orientadores" (O8).*

- ¿Le parece suficiente?

En todos los casos, salvo en uno, los profesionales nos indican que su formación no es suficiente puesto que las tecnologías avanzan y crecen a un ritmo vertiginoso:

> *"No. Siempre hay que ser ambicioso ya que el hecho de pensar que conoces todos los recursos posibles hace que te pongas límites a ti mismo. Siempre hay que tener inquietud por conocer nuevas cosas" (O1).*

"No, porque hay una gran cantidad de programas y recursos que surgen continuamente. Es necesario estar actualizándote día a día, aunque no dejo de reconocer que es muy difícil" (O4).

"No creo que sea suficiente. Tengo que seguir aprendiendo ya que el alumnado domina estas herramientas y aunque me cueste debo aprender a utilizarlas si quiero llegar a él. Es necesario estar permanentemente reciclándote" (O6).

El orientador 7 (O7), en un principio nos comenta que sí considera que la formación que posee es suficiente para desarrollar la labor de orientación, aunque no descarta seguir aprendiendo:

"Sí me parece suficiente, porque creo que con los conocimientos que tengo me manejo bien en mí día a día aunque siempre es bueno conocer las novedades que surgen" (O7).

- ¿Encuentra dificultades a la hora de formarse?

En lo que se refiere a las dificultades en la formación todos los profesionales de la orientación afirman encontrarse al menos con un obstáculo, salvo la orientadora 2 (O2), la cual nos indica que en su caso no se encuentra con ninguno.

La falta de tiempo disponible para poder formarse es una de las dificultades con la que se encuentran los profesionales de la orientación:

"El obstáculo principal es la saturación en cuanto a la carga de trabajo y el escaso tiempo que tengo disponible para formarme. Esto es un problema para mí porque a nivel profesional la formación se plantea en los centros educativos fuera del horario escolar" (O1).

"Pues sí, ya que carezco de tiempo, y pienso que lo ideal sería poder formarte dentro de la jornada laboral aunque considero también que la formación online es muy útil" (O5).

"Sí, la falta de tiempo, tengo que usar mi tiempo libre y personal para formarme (O6)".

Por otro lado descubrimos que, cuando algunos profesionales tratan de formarse, los cursos a los que asisten para hacerlo no se adaptan plenamente a las necesidades que tienen con respecto a sus labores diarias:

> *"A veces queremos aprender más de lo que en un determinado momento se necesita y tenemos la sensación de estar desbordados". Por ejemplo, cuando asisto a un curso de formación nos muestran muchas herramientas pero nadie nos explica realmente las utilidades que tienen para nosotros" (O3).*

> *"Muchos de los cursos que se diseñan y ofertan te enseñan distintas aplicaciones que en ese momento no vas a utilizar. Para que no se te olviden debes tomar apuntes. En este sentido los vídeos o tutoriales que se cuelgan en la red me parecen mucho más útiles que la asistencia a un curso" (O4).*

La ausencia de una red específica de formación para la orientación educativa constituye otro de los problemas:

> *"Yo echo en falta la existencia de una red de formación profesional específica para la orientación, ya que creo que esto nos podría animar a formarnos más y ayudarnos en base a lo que necesitamos cada día" (O5).*

También nos encontramos con que existe un desajuste entre la dotación de recursos y la formación necesaria para usarlos:

> *"Considero que desde la administración se comente el error de dotar al centro educativo de recursos tecnológicos pero a nosotros nos falta la formación necesaria para utilizarlos, por ejemplo al utilizar las pizarras digitales. Echo de menos un sistema que nos permita formarnos a tiempo" (O5).*

Por último, el hecho de no haber tenido una formación tecnológica de base dificulta la adquisición de habilidades para el manejo de las TIC:

> *"Reconozco que en mi caso el no haber tenido una formación inicial en tecnologías me dificulta bastante el aprendizaje" (O6).*

A modo de resumen, en la Tabla 119 mostramos las distintas respuestas que hemos obtenido en el caso de cada uno de los profesionales entrevistados:

Tabla 119. *Dificultades para formarse en recursos TIC*

Dificultades en la formación	Profesionales
Tiempo disponible	O1, O5, O6, O7 y O8
Adaptación al campo de la orientación	O3, O4 y O5
Ausencia de red de formación específica	O5
Formación acorde a la dotación de recursos	O5
Falta de formación básica	O6

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 119, los profesionales que desarrollan sus funciones en los centros públicos señalan la falta de una formación específica para la orientación educativa como la principal dificultad con la que se encuentran a la hora de formarse. En cambio, las personas que trabajan en los centros concertados se decantan más por la escasez de tiempo del que disponen para adquirir la formación necesaria.

- ¿Cómo aprende a utilizar los distintos recursos o herramientas tecnológicas?

Casi la totalidad de los profesionales de la orientación aprenden a utilizar las tecnologías por sí mismos, por lo que se consideran autodidactas:

> *"Mi formación es prácticamente autodidacta, he ido aprendiendo conforme han ido surgiendo las necesidades" (O3).*

> *"He aprendido principalmente sola y, a veces, recurriendo en momentos puntuales a ciertas personas que me pudieran ayudar y que estuvieran más formadas que yo" (O5).*

Gran parte de nuestros participantes aprenden a través de los distintos cursos que se ofertan, ya sean cursos presenciales o cursos online:

> *"Intento sacar tiempo de donde puedo para hacer cursos y no quedarme atrás. Los cursos los realizo por mi cuenta, principalmente a través de internet" (O2).*

> *"Creo que tengo una formación aceptable, y la he obtenido principalmente a través de cursos de formación presenciales y a distancia a través de internet" (O7).*

Algunos profesionales confiesan que cuando sienten la necesidad de aprender pero no tienen a mano las herramientas o los conocimientos precisos acuden a otras personas (profesorado o profesionales de la orientación) para que les ayuden:

> *"Sobre todo aprendo a utilizar las tecnologías a través de cursos, ya estén organizados por alguna entidad o sean cursos online. A veces comienzo a utilizar una herramienta por lo que comentan los compañeros y les pido ayuda si la necesito" (O1).*

> *"Cuando siento que no sé utilizar una herramienta o recurso no tengo ningún reparo en preguntar a alguien que sepa más que yo, de hecho acudo en muchas ocasiones a mis compañeros" (O2).*

En la Tabla 120 podemos ver con más detalle las respuestas que nos han proporcionado los profesionales de la orientación:

Tabla 120. *Mecanismos de aprendizaje para el manejo de las TIC*

Mecanismos de aprendizaje	Profesionales
Formación autodidacta	O1, O2, O3, O4, O5, O6 y O8
Cursos (presenciales y online)	O1, O2, O4, O5, O6 y O7
Acudir a otros compañeros/as	O1, O2 y O5

- ¿Podría hablarme de sus experiencias más significativas en lo que a uso de las tecnologías se refiere?

Los profesionales nos comentan diversas experiencias relacionadas con el uso de las TIC, destacando por el número de veces que se repiten (dos veces en cada caso) aquellas que se refieren a la utilización de la propia web del centro educativo o a la creación de un blog:

> *"En la página web de nuestro centro todo el profesorado incluso el alumnado va realizando aportaciones de todo lo que creemos que es importante. Además, de esta manera no sólo está informado el profesorado y el alumnado del centro sino también las familias" (O1).*

> *"Nuestra página web funciona bastante bien, ya que junto al equipo directivo vamos seleccionando la información importante que queremos que le llegue a*

las familias. Creo que es una buena forma de hacerles llegar la información y de organizarnos" (O5).

"En el curso pasado fui coordinadora de un proyecto y cree un blog para ello, para que así el profesorado accediera a toda la información y a los materiales que iba encontrando" (O2).

"Aunque mi blog es muy básico me permite hacer una selección de la información que para mí es importante de manera que el profesorado o el alumnado pueden verla en cualquier momento" (O3).

Uno de nuestros profesionales nos indica que, en el caso de su centro, la utilización de una herramienta tecnológica por parte del profesorado facilita la coordinación:

"En mi centro se ha creado una aplicación informática para acceder a los partes que tiene un alumno en concreto o un grupo. El profesorado puede ver las medidas se están tomando en ese momento o las que se hayan llevado a cabo con anterioridad. De esta manera, todo el profesorado está informado y puede proponer alternativas. En definitiva, con este método hay mayor transparencia" (O1).

Otra experiencia significativa es la que se refiere a la construcción y creación de cuestionarios online:

"Cuando necesito pasar algún cuestionario para obtener información del alumnado, a veces, creo cuestionarios online porque me parece que son eficaces y muy fáciles de usar" (O3).

En el caso de una de nuestras orientadoras, la orientadora 4 (O4), descubrimos que para ella son tres las experiencias más significativas que ha tenido con respecto al uso de las TIC:

"Recuerdo dos experiencias muy interesantes del curso pasado, ya que por un lado estuve intentado usar un programa para realizar periódicos, y por el otro también aprendí a realizar carteles digitales sobre la temática de la violencia de género. Este año hemos creado una asesoría online dentro de un programa que funciona a través de la conserjería (titulado Forma Joven) para que los alumnos

nos puedan hacer las consultas por correo electrónico, a través de la página de la Junta de Andalucía" (O4).

Una de las experiencias relatadas por la orientadora 5 (O5) se refiere a la atención a la diversidad:

"Personalmente, me pareció muy interesante una iniciativa que llevé a cabo junto con la profesora de apoyo que consistía en sistematizar una serie de recursos TIC para los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje. Nosotras seleccionábamos los recursos y posteriormente se los facilitábamos al profesorado para que pudiera trabajarlos con el alumnado en clase. Era una forma de acercar al aula recursos que al alumnado le pudieran motivar más, pero al final no se llegó crear el banco de recursos que esperábamos ni tampoco se instauró esta forma de trabajo entre el profesorado" (O5).

La orientadora 6 (O6) nos habla de distintas experiencias en las que la coordinación de toda la comunidad educativa adquiere gran importancia:

"Con respecto a la orientación académica y profesional organizo la plataforma del centro a partir de las preguntas que el alumnado me ha ido haciendo a lo largo de los años, y en función de esto voy seleccionando la información y distintas páginas para que ellos realicen una búsqueda. La plataforma también la suelo utilizar para comunicarme con las familias, por ejemplo: cuando necesito saber si un niño está siendo absentista para comunicárselo a sus familiares, o cuando quiero consultar las medidas que se están llevando a cabo para trabajar con un alumno por parte del profesorado y de las familias. Así sé las orientaciones que cada profesor da a las familias, quienes también tienen acceso a estos datos".

"Cuando tenemos casos de alumnos que trabajan con otros profesionales externos al centro y tiene lugar algún hecho o acontecimiento, rápidamente a través del correo electrónico informamos al profesional para que así pueda contrastar la información que le llega por parte del alumno. De esta manera trabajamos de una forma más coordinada".

La adquisición de nuevos conocimientos a través de cursos de formación también constituye una experiencia significativa relacionada con las TIC:

> *"Creo que para mí las experiencias más significativas han sido aquellas en las que he aprendido a usar mejor las tecnologías. La realización de cursos para aprender, por ejemplo, a manejar la plataforma u otros programas me han servido de mucho en mi trabajo" (O7).*

Cuando se trata de asesorar grupalmente al alumnado, uno de nuestros profesionales reconoce que las tecnologías son grandes aliadas:

> *"Para mí sería casi impensable el impartir las charlas grupales sobre el asesoramiento profesional sin utilizar las TIC, puesto que sólo así se puede estar realmente actualizado y el alumnado también se motiva más al trabajar con este tipo de herramientas" (O8).*

Como se puede contemplar a partir de las diferentes respuestas de los profesionales entrevistados, en la mayoría de los casos las experiencias que para ellos son más significativas tienen que ver con una mejora en la coordinación por parte de los distintos agentes educativos.

- ¿Qué aspectos positivos destacaría de sus experiencias?

Reafirmando los resultados obtenidos en la cuestión anterior, encontramos que algunas de las personas entrevistadas consideran que la mejora de la coordinación se produce entre los propios profesionales pero también a la hora de organizar las actuaciones con las familias:

> *"Gracias a las tecnologías la labor de coordinación en mis experiencias ha sido mucho más fácil" (O2).*

Otros profesionales destacan el papel que tienen los recursos tecnológicos en el aumento de la motivación por parte del alumnado:

> *"Al alumnado implicado le gustó mucho la experiencia, creo que los alumnos y alumnas al trabajar a través de este tipo de recursos se motivan bastante" (O5).*

La tarea de asesoramiento también se facilita con el uso de las TIC, puesto que permite que el alumnado analice la información antes de realizar la consulta:

"Con las TIC descargas trabajo, ya que alojas la información en un sitio web y el alumnado puede verla y después realizar todas las consultas que necesite" (O3).

La actividad de formación también es un aspecto positivo a señalar sobre todo cuando se intercambian ideas y experiencias con otros profesionales de la orientación:

"Un aspecto muy positivo para mí es el compartir experiencia con otros compañeros, no tanto sobre las nuevas tecnologías como instrumentos sino más bien acerca de la problemática que tenemos los orientadores a la hora de conectar con el alumnado. Para mí las TIC son instrumentos necesarios pero no suficientes, y el intercambio de experiencias con otros compañeros me ayuda a saber de qué manera las utilizan ellos y qué resultados obtienen" (O7).

Todas las respuestas que nos han proporcionado los profesionales con respecto a esta cuestión quedan recogidas en la Tabla 121:

Tabla 121. *Aspectos positivos de las experiencias significativas*

Aspectos positivos	**Profesionales**
Mejora de la coordinación	O1, O2 y O6
Motivación del alumnado	O4, O5 y O8
Descarga de trabajo	O3
Compartir experiencias	O7

- ¿Y qué aspectos negativos destacaría de sus experiencias?

Los problemas informáticos son uno de los aspectos negativos que han experimentado nuestros profesionales, ya sea por el desconocimiento propio de la herramienta tecnológica o por problemas ajenos a su persona:

"Muchas veces pienso en realizar una actividad pero de antemano sé que no la voy a poder llevar a cabo porque en el centro hay muy poca velocidad de navegación. El centro no tiene contratado los suficientes gigabytes como para utilizar todos los recursos de los que dispone" (O2).

> *"Tuvimos que dejar el programa que comenzamos a utilizar para crear periódicos porque no teníamos tiempo para entender su funcionamiento y finalmente lo hicimos a la vieja usanza, con procesador de textos" (O3).*

La circunstancia de trabajar en un centro educativo rodeado de profesionales que no creen en las ventajas que tiene el utilizar recursos o herramientas tecnológicas, dificulta la incorporación de las TIC en la orientación:

> *"A veces te encuentras con algún compañero o compañera a los que nos les interesa el uso de las TIC, y para que una actividad o iniciativa funcione es muy importante la colaboración de todos" (O3).*

> *"La experiencia con recursos TIC para el alumnado con dificultades no se consolidó porque los profesores se mostraron muy reacios, ya que pensaban que el resto del alumnado se distraía cuando veía al alumno o alumna en cuestión realizar algún tipo de trabajo individualizado que era atractivo. Además el profesorado tenía una falta de actitud a la hora de manejar las actividades interactivas. Por nuestra parte, nosotras tampoco tuvimos el tiempo suficiente de buscar actividades para todas las dificultades" (O5).*

Otro aspecto negativo señalado por uno de nuestros profesionales se refiere a la prioridad que muchos profesionales dan a las tecnologías llegando a concebirlas como un fin en sí mismo:

> *"Algunos compañeros tienen la tendencia de considerar que las TIC y su uso en la orientación o en la educación en general es la panacea" (O7).*

Además de los aspectos negativos anteriores, dos de nuestras orientadoras (O4 y O5) han mencionado la dificultad de llevar a buen término sus experiencias debido al poco tiempo del que disponían para hacerlo.

En la Tabla 122 mostramos la incidencia de todas las respuestas según las categorías anteriores:

Tabla 122. *Aspectos negativos de las experiencias significativas*

Aspectos negativos	Profesionales
Problemas informáticos	O1, O2 y O8
Falta de colaboración	O3, O5 y O6
Las TIC como un fin en sí mismo	O7
Falta de tiempo	O4 y O5

- A partir de estas experiencias, ¿cómo se siente de satisfecho/a al usar las tecnologías?

Todos los profesionales entrevistados se sienten satisfechos con el uso que han realizado de las TIC pero sus niveles de satisfacción varían, ya que nos encontramos con un grupo que simplemente se define como "satisfecho o satisfecha" (O1, O4 y O7) frente a otro grupo que se encuentra "muy satisfecho o satisfecha" (O2, O3, O5, O6 y O8):

> *"Yo diría que me siento satisfecho porque me resulta cómodo utilizar las TIC. Mi incomodidad viene cuando por circunstancias ajenas a mí (falta de conexión, por ejemplo) no puedo desarrollar en ese momento lo que tenía planificado. Por eso procuro siempre tener otro plan alternativo que me permita conseguir mi objetivo" (O1).*

> *"Muy satisfecha porque he trabajado cuando las tecnologías no existían dentro de la escuela y he comprobado el poder que tienen gracias a su inmediatez, ya que cuando surge algún problema o hay algún tema sobre el que estamos trabajando puedo localizar al profesorado de forma muy rápida" (O2).*

- Teniendo en cuenta sus experiencias y la situación del centro educativo donde trabaja, a la hora de utilizar los recursos o herramientas tecnológicas, ¿con qué apoyos se encuentra?

Los profesionales entrevistados nos manifiestan que en el centro en el que actualmente trabajan cuentan con el apoyo de sus compañeros o compañeras, quienes les ayudan cuando lo necesitan:

> *"A nivel de recursos humanos en el centro hay dos personas que tienen bastantes conocimientos informáticos y recurrimos a ellas cuando tenemos algún problema o necesidad. También podemos acudir a los asesores del Centro del Profesorado (CEP) con los que tenemos mucho contacto y cuando deseamos formarnos en alguna cuestión concreta lo hablamos con ellos" (O1).*

> *"Pues en mi centro se puede decir que todo el profesorado las utiliza y además nos apoyamos mutuamente" (O2).*

> *"Siempre puedo contar con el apoyo de mis compañeros porque me asesoran cuando lo necesito" (O6).*

En cuanto a los recursos materiales necesarios para el uso de las TIC, algunos de nuestros participantes (O1, O5 y O6) nos cuentan que su centro si dispone de éstos:

> *"A nivel de recursos materiales, el centro está bien dotado de recursos tecnológicos. En nuestro centro tenemos: pizarra digital, cañones portátiles y fijos, y los equipos con los programas necesarios para poder desarrollar las actividades" (O1).*

La opinión de la orientadora 4 (O4) la podemos incluir en el grupo anterior de profesionales que afirman que sus centros están dotados de los recursos tecnológicos necesarios, sin embargo, es importante matizar que para esta orientadora la inclusión de las TIC es paulatina por lo que no todas las aulas tienen los mismos recursos.

> *"Los recursos del centro son un apoyo aunque no siempre, ya que la dotación de recursos por parte de la administración es paulatina, hay aulas que están muy bien dotadas y otras que no tanto" (O4).*

Otro de los apoyos con los que se encuentra la orientadora 6 (O6), se refiere a la formación que el centro oferta a sus trabajadores:

> *"Un apoyo muy importante para mí y que me ha hecho avanzar es que mi centro constantemente está ofertando cursos sobre la temática de las nuevas tecnologías" (O6).*

- ¿Y con qué obstáculos?

Dos de las personas entrevistadas nos explican que uno de los obstáculos con los que se encuentran en sus respectivos centros es la reticencia que tienen algunos miembros del profesorado a la hora de utilizar las TIC:

> *"Como dije antes, uno de los problemas es que algunos profesores de nuestro centros son reacios a introducir las TIC en el aula porque los recursos no están siempre disponibles o dan problemas, y por tanto prefieren ir a lo seguro" (O5).*

> *"Un obstáculo en nuestro caso es que todavía nos encontramos con algún compañero que no las usa, aunque es cierto que cada vez esto sucede menos" (O8).*

Cuando un centro no cuenta con las herramientas necesarias para trabajar con las TIC, esto supone un gran problema para algunos de nuestros profesionales:

> *"En nuestro instituto contamos con los recursos necesarios aunque no suficientes como para que haya una verdadera integración de las tecnologías" (O7).*

> *"Nosotros tenemos que compartir los pocos medios que tenemos, por lo que cuando quieres plantear una actividad más innovadora debes hacerlo teniendo en cuenta la disponibilidad de los mismos. Esto hace que, a veces, la coordinación con otros profesores sea difícil" (O8).*

Hay centros en los que a pesar de tener los recursos suficientes, tienen problemas relacionados con el manejo éstos, ya sea por problemas relacionados con la conexión a internet (O1 y O2), con el deterioro que sufren los equipos (O2, O4 y O5) o con la incompatibilidad de los programas informáticos:

> *"A veces la conexión no va bien y los programas no se pueden utilizar" (O1).*

> *"En cualquier momento, mientras realizamos una actividad la red puede caerse porque el centro no tiene contratado los gigabytes suficientes. Otro problema, es que algunos de los ordenadores de los alumnos están estropeados y la administración no se hace cargo, ya que no hay un equipo técnico e informático que se ocupe de arreglarlos" (O2).*

"La reparación de los ordenadores es por cuenta del alumnado, no hay un equipo que los repare. Antes de invertir en recursos hay que pensar en lo que puede suceder" (O4).

"Muchos de los alumnos no traen los ordenadores, y en la mayoría de los casos los equipos están rotos. No hay ningún sistema para solucionar los problemas que tienen los equipos. Por otro lado, la Junta de Andalucía nos obliga a utilizar el sistema Guadalinex y muchos de los recursos que pueden ser interesantes para el alumnado funcionan a través del sistema Windows por lo que es muy difícil trabajar, por no decir imposible, cuando los sistemas operativos son incompatibles" (O5).

Para otros participantes el obstáculo se encuentra en la carencia de formación relacionada con el uso de las tecnologías, ya sea por parte de los propios profesionales (O1 y O6) como por parte del alumnado (O1 y O7):

"A veces la limitación está en la competencia digital o tecnológica que pueda tener la persona con la que vayas a utilizar la herramienta o la tuya propia, por lo que hay que buscar otras estrategias" (O1).

"Mi propio desconocimiento sobre las herramientas tecnológicas que pueden ser útiles, me puede ralentizar a la hora de desempeñar mis tareas" (O6).

"El aprendizaje negativo que tienen los alumnos en el uso de las tecnologías. Es verdad que tienen una gran destreza para manejar cierta parte de la tecnología (usar Facebook, Tuenti…) pero no a la hora de saber cribar la información. En este sentido, me está costando muchísimo reorientarlos porque en realidad es un proceso de desaprendizaje para ellos" (O7).

Cuando no se cuenta con la formación suficiente es fundamental que exista una persona que guíe u oriente a los profesionales que lo necesitan. Una de nuestras orientadoras nos comenta que a pesar de contar con la figura de un coordinador TIC en el centro en el que trabaja, echa en falta otro tipo de asesoramiento por parte del mismo:

"El coordinador TIC de nuestro centro se dedica más a solucionar los problemas técnicos que a la coordinación didáctica y al asesoramiento sobre los recursos que podemos utilizar para las distintas materias" (O5).

Por último, en base a los resultados obtenidos podemos decir que los profesionales que trabajan en centros concertados tienen un menor número de recursos materiales a su disposición que aquellos que desarrollan su actividad en los centros públicos.

- ¿Qué habilidades, rasgos, características… piensa que debe tener un profesional de la orientación para hacer un buen uso de las TIC?

Todos los profesionales que participan en la entrevista coinciden en señalar la importancia que tiene la formación para la realización de un uso eficiente de las TIC:

> *"Debe haber recibido una formación inicial importante en nuevas tecnologías y no dejar a merced de su voluntad su preparación, debe tomársela como una asignatura más" (O2).*

Según la mitad de nuestros profesionales (O2, O4, O5 y O6) la formación, el interés y la motivación por las TIC son elementos claves en este asunto:

> *"Tiene que tener una mentalidad abierta hacia lo novedoso y estar muy motivado por su trabajo, porque el uso adecuado de las TIC requiere tiempo y esfuerzo" (O4).*

> *"Debes tener mucha curiosidad y no esperar a que el alumnado te vaya planteando cuestiones, sino anticiparte y preocuparte por formarte" (O6).*

Muy relacionado con la idea anterior se encuentra la opinión que tienen dos de nuestras orientadoras (O4 y O5) sobre la mentalidad innovadora que debe tener el profesional de la orientación:

> *"Que tenga ganas de aprender, pero sobre todo que sea una persona inquieta y con ganas de innovar y renovarse" (O5).*

Dos profesionales nos indican que para tener éxito a la hora de utilizar las TIC es necesario que exista capacidad de análisis y espíritu crítico:

> *"Primero tiene que tener conocimiento de las herramientas que tiene a su disposición, después de las que hay disponibles debe decidir cuáles le pueden venir bien o qué aplicabilidad tienen para su día a día, y posteriormente debe analizar cada herramienta para poder extraerle el mayor jugo posible" (O1).*

"En definitiva, que el orientador tenga conocimientos pero es imprescindible que también tenga espíritu crítico que le ayude a cribar la información" (O7).

Además, según uno de nuestros participantes lo ideal es que los profesionales de la orientación no se planteen el uso de las TIC sino que directamente las utilicen:

"Pienso que no debe tener características específicas, el uso de las TIC debe ser consustancial. El orientador no debe plantearse el uso de las mismas al igual que cualquier otro profesional de la educación" (O3).

Finalmente, para que los profesionales de la orientación saquen el máximo provecho a las tecnologías, éstos no deben olvidar que las TIC son meros instrumentos y que por lo tanto hay que valorarlos como tal, dando prioridad a las relaciones personales:

"El orientador debe darle a las TIC la importancia que tienen como instrumentos, ni más ni menos" (O7).

"Siempre se tiene que priorizar las relaciones humanas por encima de los recursos tecnológicos. Es decir, saber que los recursos están ahí (disponibles) pero priorizar las relaciones con los demás. Mi experiencia es que después de realizar las charlas grupales los alumnos te buscan para hablar contigo porque necesitan que los escuches" (O8).

- ¿Qué recursos o herramientas tecnológicas suele utilizar en su día a día?

En la Tabla 123 podemos observar los principales recursos tecnológicos que utiliza nuestro grupo de profesionales para sus labores diarias. Como se puede contemplar el uso de las redes sociales seguido de la utilización de los blogs son los recursos o herramientas que menos usan.

Tabla 123. *Utilización de recursos o herramientas tecnológicas*

Recursos TIC	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Webs	X	X	X	X	X	X	X	X
Correo electrónico	X	X	X	X	X	X	X	X
Programas básicos (Word, Excel…)	X	X	X	X	X	X	X	X
Presentaciones multimedia	X	X	X	X	X	X	X	X

Recursos TIC	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Programas específicos de orientación	X	X	X	X	X	X	X	X
Plataformas educativas	X	X	X	X	X	X	X	X
Blogs	X	X	X	X	X		X	X
Redes sociales o profesionales	X	X	X		X		X	X
Bases de datos	X	X	X	X	X	X	X	X
Vídeos	X	X	X	X	X	X	X	X

- ¿Cómo piensa que es su nivel de dominio al usar dichos recursos o herramientas tecnológicas?

Encontramos que los recursos que más dominan nuestros profesionales, por orden ascendente, son: el correo electrónico, los programas básicos, las páginas webs, las presentaciones multimedia, las plataformas educativas, los programas específicos de orientación, los vídeos, las bases de datos, los blogs y las redes sociales o profesionales.

Descubrimos que las personas que trabajan en centros concertados tienen más dominio sobre el uso de los programas básicos, las presentaciones multimedia y los vídeos que los profesionales que pertenecen a los centros educativos públicos.

A continuación, en la Tabla 124 exponemos de forma detallada la incidencia de las respuestas de los profesionales, teniendo en cuenta las distintas opciones posibles: Muy bajo (Mb), Bajo (B), Intermedio (I), Alto (A) y Muy Alto (Ma).

Tabla 124. *Nivel de dominio sobre los recursos o herramientas tecnológicas*

Recursos TIC	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
Webs	A	A	A	Ma	I	A	A	A
Correo electrónico	Ma	A	Ma	Ma	Ma	Ma	Ma	Ma
Programas básicos (Word, Excel…)	A	A	A	A	Ma	Ma	Ma	Ma
Presentaciones multimedia	A	A	Ma	A	A	A	Ma	Ma
Programas específicos de orientación	A	A	A	I	A	A	A	A
Plataformas educativas	A	A	A	Ma	I	A	Ma	I
Blogs	I	A	B	I	I		A	Mb
Redes sociales o profesionales	I	A	B		B		Ma	B
Bases de datos	B	A	A	I	Ma	A	A	I
Vídeos	I	A	Ma	I	A	A	A	A

- **Otros datos interesantes:**

En este apartado recogemos la información que a lo largo de las entrevistas nos han ido proporcionando los profesionales entrevistados y que desde nuestro punto de vista puede resultar valiosa. Dichos datos no son consecuencia de las preguntas que previamente habíamos incluido en el guión de las entrevistas, sino que son fruto de la propia iniciativa y naturalidad de las personas entrevistadas al querer opinar sobre la temática de nuestro trabajo.

Sus opiniones reflejan los factores que, según los profesionales entrevistados, son claves para conseguir utilizar las TIC con éxito dentro del campo de la orientación educativa.

A dos de nuestros profesionales (O1 y O3), les preocupan ciertos aspectos relacionados con su propia formación:

> *"Preferiría que la formación se impartiera dentro del horario laboral, así los profesionales son menos reticentes a formarse. La mayoría de las veces es muy difícil asistir a jornadas, cursos… porque la carga de trabajo no te lo permite" (O1).*

> *"Cuando acudo a algún curso me gustaría que no sólo se explicase la herramienta o el recurso que nos presentan en sí mismo, sino también la utilidad que tiene para la práctica de la orientación" (O3).*

En cuanto a la formación del alumnado, es fundamental que la orientación se preocupe por el fomento de un uso adecuado de las TIC:

> *"Es necesario educar al alumnado en el uso y no luchar a contracorriente. Pienso que no sabemos educarlos en un uso correcto porque todavía no somos conscientes de en qué mundo viven ellos" (O4).*

Además de lo anterior, el profesional de la orientación debe tener los conocimientos y las habilidades que le permitan, según el tipo de situaciones a las que se enfrente, decidir cuándo es adecuado el uso de las TIC:

> *"Hay que promover el uso de las TIC pero dependiendo de las situaciones. Por ejemplo, yo para trabajar con las familias uso el correo electrónico pero hay*

determinados casos en los que prefiero entrevistarme con los familiares, ya sea por vía telefónica o en persona. Creo que a veces la situación lo requiere" (O4).

Una petición que realizan los profesionales a la administración se refiere a la utilización de la plataforma que por razones prescriptivas deben utilizar, ya que es la propia administración quien lo exige. Todos los profesionales muestran su descontento debido a los problemas técnicos que presenta la plataforma, y algunos (O1, O4 y O5) no terminan de ver con claridad la utilidad práctica de esta aplicación, ya que consideran que se le podría sacar mayor partido:

"La plataforma Séneca genera muchos problemas informáticos porque es estándar, limita la libertad y no te permite hacer nada. Cuando hay muchos usuarios conectados se colapsa y a veces ni siquiera puedes hacer los trámites" (O1).

"Séneca da muchos errores, no tenemos acceso a toda la información del alumnado, los perfiles de los orientadores están muy limitados. También pienso que el hecho de trabajar con tres plataformas (Pasen, Helvia y Séneca) enlentece el proceso de orientación, creo que sería más conveniente usar una sola plataforma que incluya las funcionalidades de las tres y que además te permita comunicarte con las familias" (O4).

En último lugar, dos de nuestras orientadoras echan en falta la existencia de una red de trabajo específica para los profesionales de la orientación, en la que puedan compartir los recursos que les resulten más útiles, además de intercambiar sus experiencias y conocimientos:

"Echo de menos la creación de una red de orientadores en la que podamos compartir nuestras experiencias, de manera que nos acostumbremos a utilizarla como mecanismo de ayuda entre nosotros" (O5).

"En un tiempo me pareció muy útil lo que se estaba haciendo con la plataforma del ETPOEP de Huelva, me gustaría que funcionara bien porque ahora, al pasar la competencia a la Conserjería de Educación, da muchos errores técnicos. Me gustaría que se creara una especie de red de orientación sobre los distintos recursos, creo que es muy necesario" (O6).

CAPÍTULO V:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción

En este capítulo exponemos las conclusiones de la investigación, y para ello seguimos una estructura acorde a los objetivos de nuestro estudio. También ponemos en relación los resultados hallados con los obtenidos en otras investigaciones relevantes.

En segundo lugar, teniendo en cuenta las implicaciones de los resultados encontrados para el campo de la orientación, realizamos algunas propuestas de mejora.

Finalmente, comentamos cuáles son las limitaciones que en nuestra opinión presenta la investigación y proponemos futuras líneas de trabajo sobre la temática abordada.

1. Discusión y conclusiones generales

A continuación mostramos las conclusiones que consideramos más significativas o relevantes teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación.

1.1 Datos personales y profesionales de los participantes

– Los profesionales que trabajan en Huelva capital y provincia son predominantemente de **sexo** femenino (70,8% de mujeres y 29,2% de hombres).

– La **edad** de los orientadores y orientadoras se encuentra comprendida entre los 27 y 58 años. La población se agrupa más en el intervalo de 31 a 40 años, con un porcentaje de 40,4%, seguido del grupo de 41 a 50 años con un 36%; y tan sólo un 5,6% tiene 30 años o menos.

– En cuanto a la **titulación**, la mayoría de los orientadores y orientadoras (el 39,3%) accedieron a la profesión con la titulación de *Psicología*, el 32,6% con la titulación de *Psicopedagogía* y el 28,1% lo hizo con Pedagogía.

– Referente a los **años de experiencia** la categoría más predominante es la de 11 a 15 años con un 26,1%, seguida de los profesionales que tienen entre 0 y 5 años de experiencia (25%), los que tienen entre 6 y 10 años de experiencia (22,7%) y los que cuentan con una experiencia que oscila entre los 16 y 20 años (21,6%). La categoría que menos predomina con un 4,5% es la de los profesionales que llevan ejerciendo la profesión más de 20 años.

– Un 46% de la población ha tenido **experiencia como docente previa** al ejercicio de su profesión actual. Dicha experiencia se ha producido en la mayoría de los casos en Primaria con un 33,7% y en Secundaria con un 15,7%.

– Respecto a la **situación administrativa**, el 63,6% de los profesionales son *propietarios definitivos* de su puesto y plaza de trabajo. El 19,3% se encuentra *esperando su puesto o plaza definitiva*, y el 12,5% desempeña su trabajo en régimen de *interinidad*. Sólo un 4,5% de los profesionales de la orientación tienen destino definitivo pero están realizando su trabajo en régimen de *comisión de servicios*.

– El 55,1% de los participantes considera que su **nivel de dominio en TIC** es *medio* en comparación con el resto de profesorado de su centro; un 33,7% indica que su

nivel de dominio es algo superior al resto de sus compañeros/as de centro, en concreto, un 25,8% considera que es *alto* y un 7,9% señala que su nivel de dominio es *muy alto*. En otro sentido, un 10,1% entiende que su nivel de dominio es *bajo* y sólo uno de nuestros participantes indica que su nivel de dominio es *muy bajo*.

– Al preguntarles a los profesionales por si **se sienten preparados/as** para trabajar con las TIC, el 53,9% se siente *moderadamente* preparado/a y el 22,5% afirma que se siente *bastante* preparado/a para hacerlo. Paradójicamente, nos encontramos con un 11,2% tanto para aquellos profesionales que se sienten *muy preparados/as* como para los que se sienten *poco preparados/as*. Sólo uno de nuestros participantes siente que no está *nada preparado* para incluir las TIC en su quehacer diario.

1.2 Características del entorno de trabajo

– En cuanto al **tipo de centro**, el 75% de los profesionales trabajan en Institutos de Enseñanza Secundaria *públicos*, mientras que un 25% lo hace en centros *privados concertados*.

– Con respecto a la **distribución de los centros**, contamos con un total de 31 centros en la *capital de Huelva*, de los cuales 14 son centros públicos y 17 son concertados. Por otro lado, han participado en nuestro estudio un total de 52 centros pertenecientes a las localidades de la *provincia de Huelva* (46 son públicos y 6 son concertados).

– Los centros en los que trabajan los profesionales encuestados tienen una estructura muy variada en cuanto a las **etapas educativas** que imparten, desde centros donde sólo se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) hasta centros donde se imparte: Educación Infantil, Educación Primaria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. De todos los centros en los que desarrollan su labor los orientadores y orientadoras, sólo un 25,8% de ellos imparten de manera exclusiva la enseñanza obligatoria.

1.3 Nivel de utilización de las TIC: principales usos

Al igual que en el trabajo de Nogueira, Fernández, Muradás y Porta (2007), en nuestro estudio no encontramos diferencias en función del sexo a la hora de utilizar las TIC para las distintas actividades de la orientación. Lo mismo sucede con la edad.

Con respecto a la frecuencia con la que utilizan los profesionales de la orientación las TIC para llevar a cabo sus actividades, encontramos que las tareas en las que con mayor frecuencia usan estas herramientas son: *búsqueda de información o materiales en internet*, *orientación profesional o vocacional*, *contacto con las instituciones para la obtención de información*, *difusión de trabajos*, *información o recursos entre los compañeros/as*, *seguimiento de programas institucionales*, *planificación del POAT*, *asesoramiento grupal* y *atención a las necesidades específicas del alumnado.*

Como podemos observar los principales usos que hacen los profesionales de la orientación de estas herramientas para realizar su trabajo coinciden con los resultados de otros estudios (Marqués, 2008a; Raso, Trujillo y Campos, 2012; Viluan, 2011) en los que las tareas relacionadas con la búsqueda de recursos e información son las que mayor protagonismo adquieren.

Las actividades para las que los profesionales encuestados usan menos las TIC son las siguientes: *difusión de programas y materiales TIC entre las familias*, *mediación en la resolución de problemas o conflictos*, *asesoramiento individual al alumnado, a las familias y al profesorado*, *mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje*, *desarrollo de los programas de Diversificación Curricular*, y *coordinación del profesorado y del Departamento de Orientación*.

1.4 Importancia atribuida al uso de las TIC

En cuanto a la importancia que le conceden los profesionales de la orientación al hecho de utilizar las TIC para realizar sus actividades diarias, podemos señalar que éstos opinan que hay actividades en las que es más importante usar las TIC y otras en las que lo es menos. Dentro del primer grupo se encuentran: *búsqueda de información o materiales en internet*, *orientación profesional o vocacional*, *contacto con las instituciones para la obtención de información*, *difusión de trabajos, información o*

recursos entre los compañeros/as, *asesoramiento grupal al alumnado*, *seguimiento de programas institucionales*, *planificación de los programas de intervención*, *planificación y organización del POAT, y atención a las necesidades específicas del alumnado*.

En segundo lugar, descubrimos que las actividades para las que los profesionales piensan que las TIC tienen menos importancia son: *mediación en la resolución de problemas o conflictos*, *asesoramiento individual a las familias y al profesorado*, *difusión de programas y materiales TIC entre las familias*, *realización del diagnóstico psicopedagógico*, *coordinación del profesorado y del Departamento de Orientación*, *mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje*, y *desarrollo de los programas de Diversificación Curricular*.

A pesar de los distintos niveles de importancia atribuidos al uso de las TIC en ciertas actividades, no supone una sorpresa el papel que tienen estas herramientas para los orientadores y orientadoras en tareas relacionadas con la atención a la diversidad y con la comunicación y coordinación con el profesorado (Pantoja y Campoy, 2001).

1.5 Relación entre la utilización y la importancia atribuida

A la pregunta que en un principio nos planteamos sobre si podría existir relación o no entre la frecuencia de uso de las TIC y la importancia atribuida a dicho uso para la realización de las actividades de orientación, podemos concluir en base a los resultados obtenidos lo siguiente:

- Encontramos que hay una relación lineal entre el uso de las TIC y la importancia atribuida a dicho uso. Es decir, cuanto mayor es la importancia atribuida mayor es el uso de las mismas, o viceversa.

- Descubrimos que en algunas de las actividades de orientación la correlación entre estas variables es mayor que en otros casos, tal y como sucede para:

    a) La planificación y organización del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).

    b) La orientación profesional o vocacional del alumnado.

    c) La búsqueda de información o materiales en internet.

d) La difusión de trabajos, información o recursos entre los compañeros/as.

En base a lo anterior, podemos concluir que la relación es más estrecha para las actividades generales (c y d) y para las tareas que son representativas de dos de los ejes más importantes de la orientación (a y b).

1.6 Recursos TIC más utilizados y nivel de dominio

Los **programas específicos para la orientación** que más usan nuestros profesionales son los siguientes: *Orienta*, ¡*Atrévete! Guía de orientación académica-laboral en la ESO* y *CESOF* (Programa de Autoayuda para la Toma de Decisiones al Finalizar la ESO). Por el contrario, los que menos utilizan son el programa *Forma Joven* y el programa *Colabora* de la Conserjería de Educación de Andalucía.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas nos confirman que el programa más utilizado entre los profesionales de la orientación es el *Orienta*, cuya versión se actualiza cada año.

Podemos decir que los programas que menos usan los orientadores y orientadoras son los que requieren mayor interactividad, como por ejemplo el uso de comunidades virtuales o de redes profesionales.

Entre las **plataformas** de uso educativo que más utilizan los profesionales de nuestro estudio aparecen: *Séneca*, *Pasen* y la *plataforma de orientación del ETPOEP de Huelva*. Entre las menos usadas se encuentran *Helvia* y la propia plataforma del centro educativo (*Moodle*) en el que trabajan cada uno de los profesionales.

Una de las plataformas que más utilizan los participantes es la plataforma *Séneca* que prescriptivamente deben usar para la realización de las gestiones administrativas. Del mismo modo que sucedía con el uso de los programas, nos encontramos con que las plataformas menos utilizadas son las que implican mayor interactividad y tiempo de dedicación (creación de foros, chats y blogs para trabajar con el alumnado, definición de tareas, calendarios, etc.).

En cuanto a las **páginas webs sobre educación y orientación** a las que suelen recurrir los profesionales de la orientación, podemos afirmar que hay una mayor diversidad que en los casos anteriores aunque las más comunes son las siguientes:

Orientared, *Averroes*, *Educaweb*, *Asociación de Orientadores de la provincia de Huelva*, *Orientaeduc*, *INTEF* (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), *AEOP* (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía), la página de *Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía*, *Orientación Andújar*, *Distrito Único Andaluz*, *Aula PT* y el *Portal de Formación Profesional de la Junta de Andalucía*. Por otro lado, las webs menos consultadas son principalmente: *Brújula educativa*, *Andalucía Orienta*, *Dirección General de Universidades*, la web del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, *Todo FP* y el *Portal de Educación Permanente de la Junta de Andalucía*.

Los recursos o herramientas TIC más utilizados por nuestros orientadores y orientadoras son los siguientes: *internet, correo electrónico, webs de orientación, programas básicos (Word, Excel…), presentaciones multimedia (Powerpoint, Prezi…), webs de educación, programas específicos de orientación (Orienta), cuestionarios o tests, webs de empleo, correctores de tests, blogs* y *entornos de aprendizaje o plataformas.*

Los recursos tecnológicos que usan menos son: *videojuegos, videoconferencias, wikis, chats* y *foros, Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes* o *JClic, redes sociales, Pizarra Digital Interactiva (PDI), comunidades virtuales de profesorado o de profesionales de la orientación, revistas electrónicas* y *bases de datos educativas* y *de orientación.*

Al igual que en ocasiones anteriores, podemos observar que la utilización de los recursos o herramientas tecnológicas más interactivas es menor.

Por otro lado, decir que estos resultados van en consonancia con los obtenidos por Nogueira y otros (2007), pero discrepan con los del estudio de Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2010) en un aspecto: la baja formación que, según se manifiesta en este trabajo, posee el profesorado con respecto a las presentaciones multimedia.

A la hora de delimitar las herramientas sobre las que los profesionales poseen un mayor **dominio** para su uso, nos encontramos con: *correo electrónico, internet, programas básicos (Word, Excel…), presentaciones multimedia (Powerpoint, Prezi…), programas específicos de orientación (Orienta), webs educativas* y *de orientación,*

vídeos, cuestionarios o tests, entornos de aprendizaje o plataformas y *bases de datos educativas* y *de orientación*.

Las herramientas TIC sobre las que tienen menor dominio son: *Webquests, Cazas del Tesoro, Hot Potatoes* o *JClic, wikis, videoconferencias, videojuegos, revistas electrónicas, blogs, Pizarra Digital Interactiva (PDI), redes sociales, chats, foros, comunidades virtuales, correctores de tests* y *webs de empleo.*

En general, podemos concluir que los recursos que más utilizan los profesionales son los que más dominan o viceversa. Sin embargo, descubrimos que en el caso de las bases de datos los profesionales poseen un alto nivel de dominio aunque éstas constituyen una de las herramientas que menos utilizan. Esto se podría deber a que la investigación no es una de las labores que con más frecuencia llevan a cabo los profesionales de la orientación en el centro educativo. Lo mismo sucede con los cuestionarios o tests, puesto que los profesionales poseen un buen nivel de dominio sobre los mismos pero no suelen usarlos. Este hecho podría explicarse por una mayor dependencia de los materiales en papel frente a los digitalizados, como sucede en el caso de algunos docentes (Pantoja y Huertas, 2010) aunque en nuestro estudio no sabemos con certeza si esta dependencia es elegida por los profesionales que muestran una mayor preferencia por este tipo de materiales, o más bien se trata de una situación impuesta que surge por la ausencia de herramientas específicas para la orientación.

Por otra parte, podemos observar que en el caso de los programas, las plataformas, las páginas webs y otras herramientas tecnológicas expuestas anteriormente, el uso que hacen los profesionales de la orientación de ellas es menor entre las que tienen un mayor carácter interactivo. Lo mismo sucede con el dominio que poseen nuestros participantes a la hora de utilizar los recursos TIC, puesto que manejan mejor aquellos que implican una menor interactividad. En este sentido Area, Sanabria y Vega (2013) concluyen que la utilización de los recursos de la web 2.0 por parte de los docentes no es muy diferente a la de hace unos años, cuando todavía no se había implementado el proyecto "Escuela 2.0". Por lo tanto, esta situación evidencia las necesidades de formación que actualmente sigue presentado el profesorado.

1.7 Actitudes hacia las TIC

En el terreno de las actitudes tampoco hemos hallado diferencias significativas en cuanto al sexo, a diferencia del estudio de Fuentes, Ortega y Lorenzo (2005), en el que el sexo femenino presentaba una mayor tecnofobia que el masculino.

Partiendo de que la mayoría de nuestros profesionales consideran acertado el *crecimiento del papel que juegan las TIC en la orientación educativa* (89%), podemos concluir que en general los profesionales de la orientacón manifiestan una actitud positiva hacia el uso de las TIC (Viluan, 2011). A continuación destacamos algunas de las cuestiones más interesantes que nos indican la presencia de **actitudes positivas** hacia las TIC por parte de nuestros participantes:

– Casi la totalidad de ellos (96,6%) piensa que el *uso de las TIC ayuda a mejorar el proceso de orientación*. El resto de participantes no se muestran seguros ante esta cuestión. Estos resultados van en consonancia con otros trabajos que se centran en la figura del profesorado (Domingo y Marqués, 2013; Fernández-Batanero y Bermejo, 2012), según los cuales los docentes consideran que las TIC se convierten en auténticos apoyos para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

– En la misma línea, más del 80% encuentra *útil la aplicación de las TIC en la orientación educativa* frente a un grupo reducido de profesionales que opinan lo contrario (8%) o que se muestran indecisos/as (5,7%).

– Un gran número de profesionales (72,7%) cree que *las TIC son herramientas imprescindibles para el desarrollo de la orientación* frente al 6,8% que piensa lo contrario. Resulta llamativo que un 20,5% de la población no parece tenerlo tan claro. Los resultados obtenidos en las entrevistas apoyan la idea que mantiene la mayoría, puesto que los profesionales ven a las TIC como recursos imprescindibles y fundamentales para el desarrollo de la orientación. Según nuestros orientadores y orientadoras, entre otras, sus principales ventajas son la inmediatez con la que se accede a la información, la rapidez en la comunicación, el acceso a gran cantidad de recursos y la mejora de la motivación en el alumnado.

– Los profesionales de la orientación piensan que *al usar las TIC se mantienen más informados de todo lo que sucede en el mundo de la orientación* (90%), sin embargo no piensan lo mismo acerca del alumnado. Entre algunos participantes existe

cierta preocupación sobre la capacidad crítica y de análisis que pueda tener el alumnado a la hora de buscar y seleccionar la información. De hecho, para estos profesionales la adquisición de habilidades y estrategias que permitan al alumnado realizar búsquedas efectivas y significativas que reflejen el espíritu crítico de los estudiantes deberían potenciarse desde la orientación.

– El 87% cree que *las TIC sirven para motivar más al alumnado a la hora de participar en el proceso de orientación*, frente a un 11,4% de los participantes que no tiene clara su opinión sobre esta cuestión. Según los profesionales entrevistados, entre las principales razones que podrían explicar el aumento de la motivación del alumnado se encuentran el carácter novedoso de las TIC y el potencial de éstas como herramientas visualmente más atractivas.

– Finalmente, el 73,8% opina que *las TIC facilitan la comunicación* frente al 7,9% que no lo considera así, y a un 18,2% que no tiene una opinión clara sobre ello. Estos resultados se podrían entender teniendo en cuenta que un 12,5% de los profesionales de la orientación sí cree que *al usar las TIC existe un mayor riesgo de ignorar los procesos psicológicos* de las personas, y un 19,3% muestra su indecisión. Durante las entrevistas pudimos comprobar cómo este aspecto se comentaba en varias ocasiones. Algunos participantes mostraron su preocupación por el posible descuido de las relaciones personales o la pérdida del contacto cara a cara a la hora de usar las TIC. Esta idea se relaciona con otro estudio (Pantoja y Campoy, 2001) en el que los profesionales encuestados presentan un pensamiento negativo sobre este asunto, llegando a afirmar que las relaciones interpersonales no mejoran con la utilización de las TIC. En este sentido, nuestros participantes entienden que es fundamental que el profesional sepa buscar las estrategias adecuadas que le permitan combinar la orientación presencial con la virtual.

En cuanto a **aspectos negativos** sobre las TIC, además del anterior, descubrimos que un 14,8% cree que *siempre que se usan las TIC se necesita invertir más tiempo en el trabajo*, a pesar de que la gran mayoría no lo piensa y que un 17% no tiene una opinión clara al respecto. Algunos profesionales consideran que es preciso disponer del tiempo suficiente y de las estrategias adecuadas para poder realizar búsquedas efectivas en internet, ya que existe una falta de sistematización sobre los recursos tecnológicos que pueden ser útiles para la orientación. Una posible solución pasaría por considerar la

creación de redes profesionales de orientación en las que se compartan recursos, puesto que nuestros profesionales consideran que la existencia de éstos es escasa. Este aspecto también lo ponen de manifiesto los docentes que consideran que la preparación de materiales conlleva mucho tiempo y que los recursos TIC disponibles en la red no se adaptan verdaderamente a sus necesidades (Pantoja y Huertas, 2010).

Con respecto a las actitudes que manifiestan los profesionales de la orientación sobre su propia **formación** en TIC, podemos afirmar que:

– A la mayoría (86,3%) *le gusta estar al día en cuanto a las nuevas tendencias que surgen sobre las TIC aplicadas a la orientación*, y aunque un 12,5% no está seguro de ello, durante las entrevistas los profesionales destacaron la importancia de contar con la formación adecuada para rentabilizar al máximo las posibilidades que las TIC ofrecen a la orientación educativa.

– Casi la totalidad de los profesionales (97%) *se interesan por conocer todas las posibilidades que ofrecen las TIC a la orientación educativa*, aunque un 3% no está seguro de ello.

– Un gran número de nuestros participantes (88,6%) afirman que *les gustaría mejorar su uso y manejo con las TIC para poder aplicarlas correctamente a la orientación*. Por el contrario, un 5,7% no está de acuerdo con dicha afirmación y otro 5,7% no se posiciona claramente ante ella. A pesar de que a la mayoría le gustaría mejorar su formación, algunos participantes señalan que además de la formación de los profesionales pueden darse otras circunstancias que dificultan la aplicación de las TIC en la orientación, como por ejemplo: la ausencia de recursos disponibles en los centros educativos o en el ámbito familiar, la escasa formación tecnológica de algunas familias y la pérdida de conexión a internet que de manera frecuente se produce en algunos centros.

La utilización de las TIC despierta en los profesionales de la orientación distintas **opiniones** que parecen sugerir ciertas emociones, en concreto:

– El 8% de los participantes considera que *el auge de las nuevas tecnologías le supera y hace que le resulte imposible aplicarlas a la labor de orientación*, y un 11,4% no se muestra seguro ante este hecho.

– A algunos de los profesionales (17,1%) *les preocupa que en un futuro tengan que utilizar con más frecuencia las TIC*, y un 14,8% no tiene clara esta cuestión. A pesar de esto, más de la mitad de nuestros participantes no se inquietan ante este hecho.

– La misma proporción de profesionales que piensan que *utilizan las TIC porque se sienten obligados/as a hacerlo* (4,5%) también creen que *la obligación de usar las TIC les produce ansiedad*.

– La mitad de los profesionales *siente mayor motivación al trabajar con las TIC* frente al 15,9% que no siente que su motivación crezca al incluirlas en la labor de orientación.

1.8 Nivel de formación en TIC

– Aproximadamente el 53% de nuestros participantes sienten que están *formados/as para aplicar las TIC al ámbito de la orientación,* y un 11,4% de ellos consideran que no lo están. Un grupo importante de profesionales (28,7%) muestra su indecisión ante esta cuestión.

– El 25,2% de los profesionales *ha realizado cursos sobre recursos y herramientas TIC específicos para la orientación educativa*, frente al 64,4% que afirma lo contrario.

– El 60% de los profesionales de la orientación estima que *no conoce todos los recursos y herramientas TIC que le pueden ayudar en el desempeño de la labor de orientación* frente al 16,1% que asegura que sí conoce este tipo de recursos y al 24,1% que no tiene una opinión clara al respecto. En este sentido, la mayoría de los profesionales entrevistados expresan que su formación en el uso de herramientas tecnológicas no es suficiente puesto que los recursos y programas tecnológicos surgen y se renuevan de manera continua, hecho que implica que los profesionales tengan que preocuparse por estar permanentemente actualizados. Estos resultados van en la misma línea que los hallados en el trabajo de Viluan (2011), en el que los participantes expresan su deseo de adquirir una formación tecnológica competente.

Otro de los motivos que, según nuestros profesionales, justificaría una mayor formación tecnológica se refiere a la necesidad que tienen de manejar las mismas herramientas que utiliza el alumnado en su día a día, puesto que creen que si la

formación mejora es posible que la orientación se acerque más o que llegue con mayor facilidad a los estudiantes.

– Relacionado con el resultado anterior, encontramos que el 75,6% de los participantes entiende que *el desconocimiento de recursos tecnológicos específicos para la orientación le impide utilizarlos* frente al 15,2% que no lo considera así.

– Más de la mitad de la población de estudio (53%) cree que *sí existen cursos de formación en TIC pero que no están relacionados con su perfil profesional*. El 28,7% piensa todo lo contrario. Este hecho se ratifica por los profesionales entrevistados, quienes comentan que uno de los principales problemas con los se encuentran a la hora de formarse es que los cursos a los que asisten no se adaptan plenamente a las necesidades que tienen con respecto a sus labores diarias. Esto es así principalmente porque dichos cursos se centran en la explicación de varias herramientas en un corto espacio de tiempo o porque las utilidades de estas herramientas no las presentan desde el punto de vista de la orientación. Estos hallazgos son coherentes con los encontrados por Bazán, Castellano, Galván y Cruz (2010), para quienes existe una falta de adaptación de estos cursos a las necesidades o exigencias de los profesionales, principalmente porque se centran en aspectos teóricos y porque no promueven la reflexión crítica y la resolución de casos.

– Además de los problemas anteriores, los profesionales de la orientación tropiezan con otros obstáculos o dificultades cuando tratan de mejorar su formación: la falta de tiempo para formarse (Barrantes, Casas y Luengo, 2011; Pantoja y Campoy, 2001), puesto que deben desarrollar sus actividades formativas fuera de la jornada laboral; la ausencia de una red específica de formación para la orientación educativa, hecho que ponen de manifiesto otros estudios (Gairín, 2010; Raso y otros, 2012) para los que resulta fundamental la creación de entornos colaborativos entre los profesionales; y por último, la carencia de un sistema de formación por parte de las administraciones que sea acorde a la dotación de recursos que se va realizando en cada centro, ya que si se cuida este aspecto se podría evitar que se produjera un desajuste entre la disponibilidad de recursos y la formación necesaria que deben tener los profesionales para hacer un buen uso de los mismos. Este último aspecto se recoge en la investigación de Area (2010) en la que se explica que los procesos de innovación

tecnológica se centran más en la dotación de recursos e infraestructuras que en la propia formación de los profesionales.

– A pesar de las dificultades con las que se encuentran los profesionales de la orientación a la hora de formarse, sólo un número muy reducido de ellos (4,5%) está de acuerdo en que *no usan las TIC en el campo de la orientación porque no tienen destrezas para ello*, y un 3,4% duda sobre este hecho. El resto de participantes (92%) considera que sí tiene las destrezas suficientes para usar las TIC. En lo que respecta a la adquisición de destrezas, casi la totalidad de los profesionales entrevistados confiesan que aprenden a utilizar las tecnologías por sí mismos, por lo que se consideran autodidactas. Otras estrategias que manejan los profesionales para aprender a usar las TIC implican la asistencia a cursos (presenciales o virtuales) y la petición de ayuda a otros profesionales del centro educativo.

1.9 Nivel de satisfacción con el uso de las TIC

A partir de las propias experiencias de los profesionales de la orientación sobre la utilización de las TIC, descubrimos que entre ellos existe un **nivel de satisfacción alto**:

– El 90,8% de los participantes considera que *las TIC le han facilitado la labor de orientación*, sólo el 3,4% no piensa lo mismo. Con respecto al primer grupo, podemos decir que algunos profesionales entrevistados atribuyen este hecho al poder que tienen las TIC como instrumentos para la mejora de la comunicación y coordinación entre los distintos agentes educativos, lo que también permite compartir experiencias con otros profesionales. Otras personas hacen más hincapié sobre otros aspectos que pueden hacer que la labor de orientación resulte más fácil de llevar a cabo al usar las TIC: la inmediatez con la que se accede a la información, el hecho de que el alumnado pueda analizar la información antes de realizar la consulta, y lo atrayentes que resultan este tipo de herramientas a los estudiantes (Delgado, Gomis y Sánchez, 2013).

Por otro lado, la afirmación de algunos profesionales de que las TIC no les han facilitado la labor de orientación se podría relacionar con dos aspectos que descubrimos durante las entrevistas. El primero se relaciona con la circunstancia de trabajar en un centro educativo rodeado de profesionales a los que no les interesan las tecnologías y que no creen en las ventajas de éstas. Y el segundo, se refiere a los problemas

informáticos con los que se encuentran los orientadores y orientadoras cuando usan las tecnologías, ya sea por el propio desconocimiento de la herramienta o por problemas ajenos a la figura del profesional, como por ejemplo la pérdida de conexión a internet. Tanto los aspectos positivos anteriormente señalados (aumento de la motivación y mejora en la comunicación) como los mencionados en último lugar y que ponen de manifiesto aspectos más negativos del uso de las TIC (problemas informáticos y deterioro de los equipos), coinciden con algunos de los resultados que se recogen en el estudio de Area (2010).

– Más de la mitad de nuestros participantes (55%) no cree que *el hecho de utilizar las TIC le haya llevado a dedicar más tiempo* a la labor de orientación. Por el contrario, un 25% de la población sí opina que por este motivo ha invertido más tiempo en la realización de sus actividades. De hecho, algunos de los profesionales entrevistados afirman que determinadas experiencias en las que comenzaron a trabajar no llegaron a buen término por falta de tiempo para manejar toda la información y los recursos. Resultados similares podemos descubrir en otros trabajos (Area, 2010; Delgado y otros, 2013) en los que los docentes señalan una mayor inversión del tiempo de trabajo como uno de los principales inconvenientes que trae consigo el uso de las TIC.

– La gran mayoría (el 84,1%) afirma que *las TIC le ha facilitado la realización de tareas administrativas*, y sólo un 8% piensa lo contrario.

– El 52,3% de los profesionales piensa que *gracias a las TIC ha asesorado mejor a las familias* pero un 24,4% expresa que no le ha sucedido lo mismo.

– Gracias a las aportaciones realizadas por los participantes en las preguntas abiertas del cuestionario, encontramos que las experiencias más positivas se relacionan sobre todo con las actividades implicadas en la *orientación vocacional y profesional* del alumnado, seguida de otras tareas como la *difusión de la información* entre las familias y el alumnado, y la búsqueda de recursos para la *atención a la diversidad* y para la *acción tutorial*. Del mismo modo, los profesionales entrevistados nos indican que sus experiencias más significativas con respecto al uso de las TIC están relacionadas con las áreas nombradas anteriormente, destacando la mejora de la coordinación entre los diferentes agentes educativos como un elemento común que se presenta en todas estas experiencias.

Por otro lado, hallamos otras cuestiones en las que los **niveles de satisfacción son menores**:

– El 30,7% de los profesionales piensa que *siempre que ha usado las TIC la comunicación y relación con el resto del profesorado ha sido más fluida*, y un 22,7% no está de acuerdo con dicha afirmación. Una parte importante de la población (46,6%) no está segura de si siempre que ha usado las TIC la comunicación y relación con el resto del profesorado ha sido más fluida.

– No todos los participantes consideran que *gracias a las TIC se ha podido comunicar mejor con el alumnado*, de hecho un 30,6% no cree que esto le haya sucedido frente a un 45,5% que sí lo piensa.

– A la hora de *compartir con otros compañeros/as sus experiencias positivas relacionadas con el uso de las TIC*, el 36% de los participantes indica que sí las comparte en contraposición al 52,6% de los profesionales que confiesa no haberlo hecho.

1.10 Incorporación de las TIC en la orientación: apoyos y barreras

A lo largo de estas páginas hemos comentado ciertos aspectos que podrían entenderse como apoyos o barreras para la inclusión de las TIC en la orientación, sin embargo, a continuación concluimos sobre aquellos que siendo ajenos a las propias herramientas o recursos tecnológicos también pueden considerarse como apoyos o barreras para la incorporación de las TIC en la orientación educativa:

– El 40,8% de los profesionales confiesa que *al utilizar las nuevas tecnologías se encuentra con más obstáculos que apoyos*, mientras que el 42% de ellos no cree que esto sea cierto. Entre los elementos imprescindibles para la incorporación de las TIC en el mundo de la orientación se encuentra la dotación de los recursos e infraestructuras necesarias (Area, 2006; Raso y otros, 2012; Suárez y otros, 2010). A partir de las entrevistas hemos podido comprobar que dicha dotación se produce de manera diferente en cada centro. Resulta obvio que este asunto es de vital importancia para la utilización de las TIC en la orientación educativa.

Además de la problemática anterior, también deducimos que existen otros obstáculos para la incorporación de las tecnologías en la orientación, como los

problemas informáticos y la falta de formación. Al hablar de problemas informáticos no sólo nos referimos a aquellos que están provocados por la pérdida de conexión a internet, sino también hacemos referencia al deterioro de los equipos informáticos y a la incompatibilidad de los sistemas operativos que requieren los programas, ya que los equipos de los centros funcionan con el sistema Guadalinex y muchos de los recursos que pueden ser interesantes para trabajar con el alumnado funcionan a través de Windows. En este sentido el estudio de Raso y otros (2012) coincide con el nuestro, puesto que los profesionales de la orientación de dicho estudio también manifiestan la importancia de contar con un software adecuado y la necesidad de que éste se pueda renovar en función de las tareas o actividades que se vayan planteando.

En segundo lugar, los participantes de nuestra investigación manifiestan que hay unas carencias formativas tanto por parte del profesional de orientación (algo que ya hemos comentado anteriormente) como por parte del alumnado a la hora de utilizar las tecnologías. Según estos orientadores y orientadoras, el alumnado tiene destrezas para usar las tecnologías pero no tiene las estrategias suficientes para sacar el máximo provecho de ellas y para manejar la información que obtiene de manera adecuada. En este sentido, el estudio de Sánchez-Asín, Boix y Jurado (2009) concluye que la educación debe asegurar el desarrollo de una actitud crítica por parte del alumnado ante la difusión de la información que emana a través de los diferentes medios.

– Un 44,3% de los profesionales afirma que siempre *que necesita ayuda con las TIC sabe a quién o a dónde puede acudir*, frente al 36,3% que no lo sabe, y al 19,3% que no tiene claro qué hacer si se presenta tal situación. En este caso, todos los profesionales entrevistados nos comentan que siempre que lo necesitan cuentan con el apoyo o la ayuda de algún compañero o compañera del centro. Sin embargo, en alguna ocasión también nos señalan que, a pesar de la existencia de un coordinador TIC en el centro educativo, es preciso otro tipo de asesoramiento por parte del mismo. Teniendo en cuenta los esfuerzos que pueda hacer este profesional para ayudar al profesorado, no podemos olvidar que es posible que su formación sea autodidacta y que se base más en aspectos técnicos que pedagógicos (Area, 2010). Por lo tanto, resulta fundamental un asesoramiento que vaya más allá de la mera resolución de problemas técnicos, en el que la coordinación didáctica adquiera un mayor protagonismo y en el que se destaque todas las posibilidades que tienen los distintos recursos tecnológicos para cada una de las materias o temáticas a trabajar.

– Un número importante de participantes (37,3%) manifiesta que *su experiencia con las TIC ha sido insatisfactoria porque otros compañeros/as del centro en el que trabajan no las utilizan*. En la misma línea, hay profesionales que nos explican que uno de los obstáculos con los que se encuentran en sus respectivos centros educativos es la reticencia que presentan algunos miembros del profesorado a incluir las TIC dentro del aula, debido a los posibles problemas técnicos que se puedan producir o a la inseguridad del profesorado a la hora de usarlas.

– La mitad de los participantes piensa que *el profesorado de su centro realmente sí está motivado por la integración curricular de las TIC* frente a un 21,6% que no cree que el profesorado verdaderamente esté motivado. El 29,5% se muestra inseguro sobre si esta circunstancia se produce o no en su centro educativo. En otro trabajo, nos encontramos con que los docentes también piensan que una de las mayores dificultades para la incorporación de las TIC en la educación es la falta de interés y la baja motivación del profesorado (Pantoja y Huertas, 2010).

– Finalmente, nos gustaría destacar el estudio de Area (2011) por referirse a la evaluación que realiza el profesorado de Andalucía sobre el proyecto "Escuela 2.0", ya que en él se dan ciertas similitudes relacionadas con algunas de las barreras que en nuestro trabajo hemos hallado y que podrían dificultar la implementación de las TIC en la orientación. En concreto, en este estudio aparecen la formación, la difusión de la información, la creación de materiales y el apoyo a los profesionales como los aspectos menos valorados por los profesionales encuestados, y como podemos ver la mayoría de ellos coinciden con las demandas que realizan los participantes de nuestra investigación.

1.11 Datos resultantes del cruce de variables

A continuación, destacamos los datos más interesantes y que hemos obtenido a partir del cruce con otras variables del cuestionario:

- **Tipo de centros**

– *Las TIC han facilitado la labor de orientación* más a los profesionales que trabajan en los centros públicos que aquellos que desarrollan su labor en los concertados (X^2= 13.747, p= .003).

– Los resultados nos indican que los profesionales de la orientación que trabajan en los centros concertados son los que valoran más alto *su nivel de dominio de las TIC en comparación con el resto del profesorado de su centro* (X^2= 19.243, p= .001).

- **Edad y sexo**

– Los profesionales con más edad son los que más consideran que las TIC *les han facilitado la realización de tareas administrativas* (F= 3.964, p= .011).

– Las mujeres conforman el grupo de profesionales al que más *le gustaría mejorar su uso y manejo con las TIC para poder aplicarlas correctamente a la orientación* (X^2= 14.920, p= .005), a pesar de haber *realizado más cursos sobre recursos y herramientas TIC específicos para la orientación educativa* que los hombres (X^2= 9.730, p= .045).

– Los hombres son los que más consideran que *su nivel de dominio es más alto a la hora de usar las TIC en comparación con el resto del profesorado de su centro* (X^2= 30.313, p= .00), y también los que se sienten *más preparados para trabajar con las TIC en la orientación* (X^2= 20.341, p= .00).

- **Titulación**

– Los profesionales que poseen la titulación de Psicopedagogía son los que más sienten que *su nivel de dominio de las TIC aplicadas a la orientación es más alto en comparación con el resto del profesorado de su centro* (X^2= 23.882, p= .002).

- **Situación laboral**

– Las personas que se encuentran en expectativa de destino son las que *más preparadas se sienten* (X^2= 23.315, p= .006) y también las que se consideran mejor *formadas para aplicar las TIC al ámbito de la orientación* (X^2= 33.686, p= .001).

– Los profesionales que se encuentran en situación de interinidad son los que más piensan que *las TIC facilitan la comunicación* (X^2= 35.173, p= .000).

– Los profesionales que se encuentran en comisión de servicios son los que más creen que *el desconocimiento que tienen sobre los recursos tecnológicos específicos*

para la orientación les impide utilizarlos (X^2= 30.874, p= .002), y que *su experiencia con las TIC ha sido insatisfactoria porque el profesorado de su centro no las utiliza* (X^2= 60.758, p= .000).

- **Años de experiencia como profesional de la orientación**

– Los participantes con más años en la profesión son los que más piensan que *su experiencia con las TIC ha sido insatisfactoria porque otros compañeros/as de su centro no las usan* (F= 3.592, p= .009).

– Los profesionales con menos años de experiencia son los que más consideran que *al utilizar las TIC se encuentran con más obstáculos que apoyos* (F=2.751, p= .048).

- **Experiencia previa como docente**

– Los profesionales que no tienen experiencia previa como docentes son los que más afirman que l*as TIC son herramientas imprescindibles para el desarrollo de la orientación* (X^2= 10.531, p= .032).

– Los participantes que tienen experiencia previa como docentes son los que *más cursos han realizado sobre los recursos y herramientas TIC específicos para la orientación* (X^2= 12.355, p= .015) y, a su vez, los que más apoyan la idea de que *existen cursos de formación en TIC pero no están relacionados con su perfil profesional* (X^2= 10.772, p= .029).

- **Nivel de dominio**

– Los profesionales que piensan que su nivel de dominio es muy alto en comparación con el resto del profesorado de su centro son los que más utilizan las TIC para: *planificar y organizar el Plan de Orientación y Acción Tutorial* (X^2= 47.905, p= .000), *orientar vocacional o profesionalmente al alumnado* (X^2= 45.637, p= .000), y *llevar el seguimiento de los programas institucionales* (X^2= 28.348, p= .029).

- **Nivel de preparación**

– Los participantes que se sienten más preparados para trabajar con las TIC en orientación son los que utilizan con mayor frecuencia dichas herramientas para *planificar y organizar el POAT* (X^2= 54.962, p= .000), y para *asesorar grupalmente al alumnado* (X^2= 30.345, p= .016).

– Los participantes que se sienten bastante preparados (22,5%) para aplicar las TIC a la orientación son los que *más cursos sobre recursos y herramientas TIC específicos para la orientación educativa* han realizado (X^2= 31.083, p= .002).

– Los profesionales que menos preparados (11,2%) se sienten para trabajar con las TIC en la orientación son los que:

a) *Conocen menos recursos y herramientas tecnológicas que puedan ayudarles en el desempeño de sus funciones* como profesionales de la orientación (X^2= 58.091, p= .000).

b) Más afirman que *existen cursos de formación en TIC pero que dichos cursos no están relacionados con su perfil profesional* (X^2= 31.504, p= .002).

c) Piensan más que *no utilizan las TIC porque no tienen las suficientes destrezas como para hacerlo* (X^2= 65.765, p= .000), y que *el desconocimiento de recursos tecnológicos específicos para la orientación es lo que les impide utilizarlas* (X^2= 36.954, p= .000).

2. Implicaciones y propuestas de mejora

En base a los resultados obtenidos a partir de la presente investigación, a continuación proponemos una serie de actuaciones que entendemos que podrían mejorar la integración de las TIC en el ámbito de la orientación educativa:

- *Dotación de recursos e infraestructuras*. La implementación de las TIC en los centros educativos se produce de manera paulatina. No obstante, hay centros que disponen de las herramientas necesarias pero presentan otros problemas que pueden dificultar la utilización de las TIC. Este tipo de problemática se relaciona con la pérdida de la conexión a internet y con el deterioro de los equipos

informáticos. Desde la administración se debería velar más por la creación de un sistema que trate de subsanar dichos problemas, puesto que la presencia de este tipo de situaciones en los centros puede generar una mayor inseguridad del profesorado a la hora de utilizar las tecnologías e incluso provocar que, a veces, éste llegue a renunciar a su uso.

- *Formación*. La formación tecnológica de los profesionales pertenecientes al campo de la orientación educativa podría seguir unas premisas para conseguir una mejora en la utilización de los recursos tecnológicos:

    a) La formación tiene que ser progresiva y acorde a la dotación de los recursos del centro en el que se trabaje.

    b) El primer paso de la actividad formativa se debe centrar en comprender por qué es importante la integración de las TIC en el mundo de la orientación educativa y para qué sirve. Es decir, las primeras actividades de formación tienen que hacer ver a los profesionales que lo importante no es usar las TIC a toda costa sino entender qué aportaciones pueden realizar éstas a la orientación, descubriendo todas sus ventajas.

    c) Estructurar la formación a lo largo del tiempo (un trimestre, dos trimestres, un curso, etc.), dando prioridad a las necesidades formativas más urgentes o que más curiosidad generan.

    d) La formación no sólo tiene que mostrar las posibilidades de las TIC sino también sus inconvenientes o riesgos, de manera que el profesional se enfrente a sus miedos y disponga de más estrategias para solventar posibles problemas.

    e) Formar desde la práctica orientadora. Esto no sólo implica la creación de cursos específicos para los orientadores y orientadoras sino la necesidad de que la formación parta de personas que conozcan de cerca el terreno por el que se mueven estos profesionales, para conseguir que la aplicabilidad tecnológica sea mayor.

    f) Formar en recursos o herramientas interactivas, puesto que son las que actualmente menos utilizan los profesionales y sobre las que podrían

aprovechar más todas sus posibilidades. Un ejemplo que aparece en nuestro estudio es el que se refiere al uso que hacen los profesionales de las plataformas educativas.

- *Creación de recursos y herramientas específicas para la orientación*. Una de las carencias que encontramos a lo largo del trabajo (a través de los cuestionarios y de las entrevistas realizadas) nos lleva a plantear la necesidad de diseñar más recursos tecnológicos que se centren en la labor de orientación. En este sentido resulta interesante la construcción de recursos y herramientas para los distintos agentes educativos (profesorado, alumnado y familias).

- *Creación de comunidades virtuales o redes profesionales para la orientación que se relacionen con la utilización de las TIC*. Estas comunidades tienen que nacer con el objetivo de convertirse en auténticas comunidades de aprendizaje, desde las que se potencie la formación no sólo a través de cursos sino también a través de otros profesionales (intercambio de experiencias, de recursos, realización de consultas, etc.) de forma que la sistematización de la información que pueda circular por la red sea mucho mayor.

- *Potenciación de la investigación*. Es fundamental que se potencie la acción investigadora hacia esta temática con el propósito de descubrir tanto los apoyos como las barreras que puedan dificultar la incorporación de las TIC en la orientación educativa.

3. Limitaciones y prospectiva

A través de esta investigación hemos pretendido conocer la situación actual de utilización de las TIC por parte de los profesionales de la orientación que desempeñan su labor en los centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Huelva. A pesar del cumplimiento de este objetivo, entendemos que nuestro estudio presenta una serie de limitaciones.

En primer lugar, comprendemos que la incorporación de las TIC a la orientación se está produciendo progresivamente y por tanto, representa un hecho complejo sobre el que no se debe generalizar. Sin embargo, pensamos que la ampliación de este estudio a la población de los orientadores y orientadoras de Andalucía que trabajan en centros de

Enseñanza Secundaria nos permitiría obtener un mayor conocimiento de la situación real de utilización de las TIC por parte de estos profesionales en nuestra Comunidad Autónoma.

En segundo lugar, consideramos necesario ampliar el número de participantes puesto que a pesar de que llegamos a aplicar una prueba de análisis clúster para identificar si había grupos de sujetos similares en sus respuestas, no pudimos establecer una clasificación por categorías ya que no se produjo una clara diferenciación entre las repuestas de los participantes.

Relacionado con la construcción del cuestionario, consideramos que la matriz de ítems que generamos en un principio fue demasiado extensa. Ello posibilitó que los expertos y expertas pudieran seleccionar ítems a partir de un número muy amplio de afirmaciones, sin embargo, este hecho también pudo contribuir a una mayor redundancia del cuestionario.

Otra limitación que se debe tener en cuenta es la que se refiere al contexto de aplicación del cuestionario. Aunque procurábamos que los participantes fijasen la fecha y hora en la que estimaban que se iban a encontrar con un espacio libre de tiempo, esto no siempre se pudo conseguir. A veces, durante la cumplimentación del cuestionario, surgía algún imprevisto en el centro educativo que el profesional tenía que atender inmediatamente.

Finalmente, nos gustaría añadir la importancia que tiene para nosotros el seguir investigando sobre esta temática, por lo que el presente trabajo no supone un punto y aparte, sino todo lo contrario. A partir de este estudio deseamos desarrollar nuevas investigaciones que en un futuro nos permitan seguir descubriendo cuáles son los aspectos más interesantes y característicos de la utilización de las TIC en los procesos de orientación educativa. En concreto, pensamos que sería interesante plantear un estudio longitudinal en un centro de Enseñanza Secundaria con la finalidad de profundizar más en todos los factores que se relacionan con el uso de las TIC por parte de los profesionales de la orientación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Alonso Tapia, J. (1997). La motivación en el grupo-clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 210-224). Barcelona: Praxis.

Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 35*. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/Edutece_n35_Alvarez_Cuellar_ Adrada_ Anguiano_Bueno_Comas_Gomez.pdf

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Praxis.

Álvarez González, M., Bisquerra, R., Castellá, J., Cuadrado, M., Martínez, F., Muñoz, C., Noguer, M., Pérez, I.P. y Pérez, N. (2010). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (7ª ed.) (pp. 281-298). Barcelona: Wolters Kluwer.

Álvarez González, M. e Isus, S. (2010). La orientación profesional. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (7ª ed.) (pp. 233-259). Barcelona: Wolters Kluwer.

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica.* Madrid: EOS.

Area (2002). La integración escolar de las nuevas tecnologías: entre el deseo y la realidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 10*(6), 14-18. Recuperado de http://manarea.webs.ull.es/articulos/art08_integracion.pdf

Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En J. Mª Sancho (coord.). *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 199-232). Madrid: AKAL-UIA.

Area, M. (2009). *Manual electrónico: Introducción a la Tecnología Educativa* [versión Adobe Acrobat]. Recuperado de http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación, 352*, 77-97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf

Area, M. (2011). *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0?* Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3//3congresoe20/Informe_ Escuela20-Prof2011.pdf

Area, M., Sanabria, A. L. y Vega, A. Mª. (2013). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las Comunidades Autónomas de España desde la visión del profesorado. *Campus Virtuales: Científica de Tecnología Educativa, 2*(1), 74-88. Recuperado de http://www.revistacampusvirtuales.es/images/volIInum01/revista_campus_virtuales_01_ii-art6.pdf

Aron, A. y Aron, E. N. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson Education.

Azinián, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=kJrTwLzAzhMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Barrantes, G., Casas, L. M. y Luengo, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de Infantil y Primaria en Extremadura. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 39*, 83-94. Recuperado de http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/07.pdf

Barrero, N. (2010). Perspectivas de la orientación ante los nuevos alfabetismos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 525-528. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Narciso%20Barrero.pdf

Barriocanal (marzo, 2007). *Internet como herramienta para la orientación educativa*. Trabajo presentado en el III Encuentro Nacional de Orientadores y I Encuentro Internacional virtual de orientación: Por una orientación a lo largo de la vida, Zaragoza. Resumen recuperado de http://www.orientaeduc.com/tics/194-internet-como-herramienta-para-la-orientacion-educativa

Bazán, A., Castellano, D., Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, *4*(8), 83-100. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115 064006

Benavent, J.A. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 14*(1), 41-59. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2001/2003/14-1041Jose20Antonio%Bevavent.pdf

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (julio 2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6*. Recuperado de http://www.remo.ws/revista/n6/n6-bisquerra.htm

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra. (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 331-351). Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (2010a). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (7ª ed.) (pp. 9-22). Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (2010b). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (7ª ed.) (pp. 55-103). Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Filella, G. (2003). Orientación y medios de comunicación. *Comunicar, 20*, 15-20. Recuperado de http://www.revistacomunicar.com/index.php?Conte nido =revista&numero=20

Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, Mª C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.

Cabero, J. (2003). Replanteando la Tecnología Educativa. *Comunicar, 21*, 23-30. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802104

Cabero, J. (2005). Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior, 34*(3), 77-100.

Cabero, J. C., Osuna, J. B., Tena, R. R., Cejudo, M. C. y Gravan, P. R. (2007). *Definición de Nuevas Tecnologías*. Recuperado de http://ocwus.us.es/didactica-y-organización-escolar/nuevas-tecnologias-aplicadas-a-laeducacion/NTAE/asign tae /apartados _NNTT/apartado3-2.asp.html.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventy psychiatry*. Nueva York: Basic Books.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

Casas, R. y Dettmer, J. (junio, 2004). *Sociedad del Conocimiento, Capital Intelectual y Organizaciones Innovador*. Trabajo presentado en el Seminario: competencias

para la Innovación, México. Resumen recuperado de http://wgestec11.wikispacescom/file/view/Organizaciones+innovadoras.pdf

Ceinos, C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las TIC*. (Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). Recuperada de http://www.dspace.usc./bitstream/10347/2486/1/9788498871081_ content.pdf

Cobo, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer 14*(27), 295-318. Recuperado de http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf

Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga* (Tesis doctoral). Recuperada de http://www.biblioteca.uma.es/bbldoctesisuma/17968501.pdf

Colás, P., Buendía, L. y Hernández-Pina (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci.

Coll, C. (noviembre, 2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. Trabajo presentado en la XXII Semana Monográfica de la Educación de la Fundación Santillana, Madrid. Resumen recuperado de http://www.Fundacionsantillana.org/SemanaMonografica/XXII/Inicio.htm

Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

Comellas, M.J. (2010). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (7ª ed.) (pp. 261-272). Barcelona: Wolters Kluwer.

Cowen, E. (1982). Primary Prevention Research: Barriers, Needs and Opportunities. *Journal of Primary Prevention, 2*, 131-137.

Cuevas, V. J. (2011). El blog como herramienta de orientación académica. En J. Martín (Dir.) y A. Cobos (Coord.), *V Encuentro Nacional de Orientación: Educar y orientar en la diversidad* (pp.299-308). Sevilla.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 13-7-2010).

Delgado, B., Gomis, N. y Sánchez, V. (2013). Percepción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los maestros. En Mª.C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 863-870). Alicante, España. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas _XVI _Congreso.pdf

De Pablos, J., Colás, P. y González, M. T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación, (352*), 23-51.

Del Valle, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3*(2). Recuperado de http://redie.ens. uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html

Domingo, M. y Marqués, P. (2013). Práctica docente en aulas 2.0 de Centros de Educación Primaria y Secundaria de España. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 42*, 115-128. Recuperado de http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images /stori es/p42/09.pdf

Domínguez, G., Álvarez, F.J. y López, E. (2011). *Orientación Educativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Nuevas respuestas para nuevas realidades*. Sevilla: MAD.

Echeverría, B. (1995). La orientación profesional: Su papel en la cualificación y desarrollo de los recursos humanos. En B. Blasco (Coord.), *La generalización de las cualificaciones en las organizaciones* (pp. 185-215). Oviedo: ASPA.

Echeverría, B. (Coord.), Isus, S., Martínez, M.P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.

Erchul, W. P. y Martens, B. K. (1997). *School consultation. Conceptual and empirical bases of practice.* New York: Plenum Press.

Escolano, A. (1995). La orientación educativa en España: reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. En R. Sanz y otros (Eds.). *Tutoría y Orientación.* Barcelona: Cedecs.

Félix, L. (2009). *Orientación y tecnologías de la información y la comunicación: nuevos retos*. Recuperado de http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/8CKRTYZdqu.pdf

Fernández, I., Cuadrado, I. y Ramos, J. L. (2005). Necesidad formativa del profesorado acerca de la utilización de las TIC en el aula escolar. En C. Salguero, M. Calderón, J. Longo y R. Alvarado (Org.), *II Encuentro Nacional de Orientadores: por una orientación de calidad para todos* (pp. 449-457). Mérida: Diputación Provincial de Badajoz.

Fernández-Batanero, J.M. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching, 30*, 45-61. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4092271

Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Fuentes, J. A., Ortega. J. A. y Lorenzo, M. (2005). La tecnofobia como déficit formativo. Investigando la integración curricular de las TIC en centros públicos de ámbito rural y urbano. *Educar, 36*, 169-180. Recuperado de http://www.raco.cat / index.php/Educar/article/view/39740

Gairín, J. (6 de febrero de 2010). Gestión del conocimiento y escuela 2.0. [Archivo de vídeo]. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=GpcinEX7V_Y

García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 23*, 179-213.

García, P. (2005). Software social, conocimiento compartido y toma de decisiones en la orientación académica. En C. Salguero, M. Calderón, J. Longo y R. Alvarado (Org.), *II Encuentro Nacional de Orientadores: por una orientación de calidad para todos* (pp. 465-479). Mérida: Diputación Provincial de Badajoz.

García, R., Moreno, J. y Torrego, J. (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: Estrategias de planificación y cambio*. Madrid: Edelvives.

García, J., Ruíz, D., Martín, M., Ferrando, P. y Martínez, I. (2012). Aplicación informática para la gestión del Departamento de Orientación: GESDOR. *Anejos de @tic. Revista de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia, 2*, 23-27. Recuperado de http://ojs.uv.es/index.php/anejos/article/view/1817/1325

García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico.* Madrid: EOS.

Glasheen, K. J., Campbell, M. A., Marilyn, A. y Shochet, I. M. (2013). Opportunities and challenges: school guidance counsellors' perceptions of counselling students online. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *23*(1), 1-14. Recuperado de http://eprints. qut.edu.au/62397/

González, A. (2008). *TICs en el proceso de articulación entre la escuela media y la universidad. Personajes Virtuales como herramientas de un entorno de aprendizaje multimedia* (Tesis de Maestría). Recuperada de http://postgrado. info.unlp.edu.ar/Carreras/Magisters/Tecnologia_Informatica_Aplicada_en_Educacion/Tesis/A_Gonzalez.pdf

Grañeras, M., Parras, A. (Coords.), Madrigal, A., Navarro, E., Redondo, S. y Vale, P. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* Madrid: CIDE, Servicio Publicaciones MEPSyD.

Hernando, A. (2005). *La intervención de los orientadores de secundaria y la forma en que ellos la describen y justifican. La situación actual* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.

Hernando, A. (2007). La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de Orientación Vocacional y Profesional en Secundaria. *XXI Revista de Educación, 9*, 143-153. Recuperado de http:// www.uhu .es/publicaciones/ojs/index.php.xxi/article/view/552

Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Jiménez, R.A. y Porras, S, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Jonassen, D., Peck, K., y Wison, B. (1999). *Learning with Technology*. New Jersey: Prentice Hall.

Kale, U. y Goh, D. (2012). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies, 17*, 1-20. Recuperado de http://link.springer.com/article/10.1007/s10639-012-9210-3#page-1

Katz, J. y Hilbert, M. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información, en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/ xml/9/12899/lcg2195e2.pdf

Knapp, R. (1986). *Orientación del escolar*. Madrid: Morata.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (BOE, 27-2-1953).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6-8-1970).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, 4-7-1985).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238/90, de 4-10-1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-05-2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA, 26-12-2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10-12-2013).

Lizasoáin, O. y Peralta, F. (2010). Atención a la diversidad. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (7ª ed.) (pp.273-280). Barcelona: Wolters Kluwer.

Llorente, M. C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación, 31*, 121-130. Recuperado de http:// redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36803109.pdf

Maher, C. y Zins, J. (1989): *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.

Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona: Praxis.

Malik, B. y Sánchez, M. F. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en Internet. *Comunicar 20*, 97-120. Recuperado de http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-14

Marqués, P. (noviembre, 2007). *Cinco claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes*. Trabajo presentado en la XXII Semana Monográfica de la Educación de la Fundación Santillana, Madrid. Resumen recuperado de http:// www.fundacionsantillana.org/SemanaMonografica/XXII/Inicio.htm

Marqués, P. (2008a). *Las competencias digitales de los docentes*. Recuperado de http:// peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm

Marqués, P. (octubre, 2008b). *Las Nuevas Tecnologías al servicio de los Orientadores Escolares: un reto para la innovación en orientación*. Trabajo presentado en VI Jornada de Orientadores Escolares, Madrid. Resumen recuperado de http:// peremarques.pangea.org/madridorientadores2008.htm

Marqués, P. (2011). ¿Por qué las TIC en educación?. En R. Peña (coord.), *Nuevas tecnologías en el aula*, (pp. 17-34). Tarragona: Publicaciones Altaria.

Martín, A. (2008). *Orientación educativa: claves actuales*. Bubok Publishing.

Martín, J.F. y Gamboa, A. (2010). Elementos básicos de la orientación educativa. En S. Nieto y M.J. Rodríguez (Coord.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 193-211). Salamanca: Aquilafuente.

Martínez, M.C. (1998). *Orientación escolar.* Madrid: Sanz y Torres.

Martínez, C., Krichesky, G. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación, 54*, 107-122. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie54.htm

Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.

Martínez, R. *Aprende a estudiar*. Versión 2006. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, España. [Programa informático en línea]. Recuperado de http://ntic. educacion.es/v5/web/jovenes/orientacion_educativa/

Méndez, J. M. y Monescillo, M. (2003). Orientar para educar en el consumo de los mensajes mediáticos. *Comunicar 20*, 21-30. Recuperado de http://www.revista comunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=20

Miller, F.W. (1971): *Principios y servicios de orientación escolar.* Madrid: Magisterio Español.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Documentos MEC, Dirección de Renovación Pedagógica.

Molina, D. (2001). *Material de apoyo instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.

Monereo, C., Barberá, E., Castello, M. y Pérez, M.L. (1996). Orientación y Tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 147-192). Barcelona: Praxis.

Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Narcea.

Monescillo, M., Méndez, J. M. y Bisquerra, R. (2010). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica* (7ª ed.) (pp. 23-40). Barcelona: Wolters Kluwer.

Montilla, C. (2012). Tras casi dos décadas, nuevas competencias en Orientación Educativa. Bubok Publishing.

Moro, M. (2007). Educación en valores a través de la publicidad de televisión. *Comunicar, 28*, 183-189. Recuperado de http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=28

Moya, C. (2011). Enriquecimiento curricular: interdisciplinariedad y uso de las TIC. En J. Martín (Dir.) y A. Cobos (Coord.), *V Encuentro Nacional de Orientación: Educar y orientar en la diversidad* (pp.328-335). Sevilla.

Murillo, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TIC. *REIFOP, 13*(2), 65-78. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278785070.pdf

Navarro, A. y Camús, M. (2013). La Pizarra Digital Interactiva en el proceso educativo del alumnado con TEA. En Mª. C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades*

Globales, Plurales y Diversas (pp. 1080-1087). Alicante, España. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Nogueira, M. A, Fernández, M., Muradás, M. y Porta, M. I. (2007). El uso de las TIC para la orientación educativa a distancia: valoraciones de los orientadores de A Coruña. En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva y L. Almeida (Eds.), *Libro de actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía. Revista Galego-Portugués de Psicopedagoxía* (pp.1617-1632). A Coruña, España. Recuperado de http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/198.pdf

Orden de 15 de julio de 1992, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se regula su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración en centros de EE.MM. y Educación Secundaria (BOJA 6-8-1992).

Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 8-9-2006).

Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 8-9-2006).

Onrubia, J. (2011). El asesor psicopedagógico en los procesos de innovación docente asociados a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. En E. Martín y J. Onrubia (Coord.), *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 99-116). Barcelona: Ed. Graó.

Pantoja, A. (2002). El modelo tecnológico de intervención psicopedagógica. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, *13*(2), 189-210. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2002/13-2---189-AntonioPantoja%20Vallejo.pdf

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.

Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* [CD nº 39]. Barcelona: Wolters Kluwer. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/apantoja_n39_12-09.pdf

Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2001). El orientador ante las nuevas tecnologías. *Ágora Digital, 2*. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/pantoja-campoy.pdf

Pantoja, A. y Huertas, A. (2010). Integración de las TIC en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *37*, 225-237. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36815118018.pdf

Pantoja, A. y Villanueva. C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* [CD nº 40]. Barcelona: Wolters Kluwer.

Pantoja, A., Villanueva, C. y Blanco, E. (2011). Los orientadores ante el uso de las TIC y los modelos de orientación. En J. Martín (Dir.) y A. Cobos (Coord.), *V Encuentro Nacional de Orientación: Educar y orientar en la diversidad* (pp.336-344). Sevilla.

Pantoja, A. y Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, *19*(3), 282-290. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2008/19-3%20-%20Antonio%20Pantoja%20Vallejo.pdf

Pantoja, A., Zwierewicz, M., Coppete, M.C. y Kaschny, M. (2006). Interactividad y diversidad en la educación a distancia. Una visión prospectiva desde la sociedad de la información. *Guadalbullón, 13*, 153-176.

Perea, M.V. y Cubo, S. (2010). Plan docente y tutorial en contextos virtuales en la Universidad de Extremadura. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, *21*(1), 13-24. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-1%20-%20Victoria%20Perea.pdf

Pérez, A. (2010). *La Escuela 2.0.* Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/images/stories/ii_congreso_e20/docs/e_20_feb2011.pdf

Pérez, M. A. (2011). El equipo, en equipo y en la Red. En J. Martín (Dir.) y A. Cobos (Coord.), *V Encuentro Nacional de Orientación: Educar y orientar en la diversidad* (pp.345-349). Sevilla.

Perochena, P., Rodríguez, M. J., Olmos, S. y Herrera, M. E. (2013). Un indicador sociométrico como medida de eficacia de un programa de educación en valores apoyado con TIC en Educación Secundaria Obligatoria. En Mª.C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1071-1080). Alicante, España. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Ramiro-Bargueño, J. y Cano, J. (2003). *La orientación y las nuevas tecnologías en las instituciones educativas: dos vías hacia la mejora de la calidad*. Recuperado de http://www.tsc.urjc.es/id=19

Rao, M. S. (2013). Addressing diversity in classrooms: using progress monitoring data to make instructional decisions. En Mª.C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 191-201). Alicante, España. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Raso, F., Trujillo, J. M. y Campos, A. (2012). Percepciones de los orientadores psicopedagógicos de la Ciudad Autónoma de Melilla sobre la integración de las TIC en los procesos de innovación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, *3*, 72-91. Recuperado de http://digibug.ugr.es/handle/10481/26639

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5-1-2007).

Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1: Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.

Repetto, E., Puig, J. y Rus, V. (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica.* Madrid: UNED.

Riart Vendrell, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualización 2006). Barcelona: Praxis.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Editorial Aljibe.

Rodríguez Espinar, S., Álvarez González, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador.* Barcelona: Barcanova.

Rodríguez Moreno, M. L. (Coord.) (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

Rodríguez Moreno, M. L. y Figuera, P. (1995). El acceso al mundo laboral y la educación para la carrera profesional. En F. Rivas (ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 331-352). Madrid: Síntesis.

Rockinson, A., Pritchard, T., McComb, S. y Schellenberg, R. (2013). Promoting professional identity: a within group comparison of wiki-based and traditional assignments on school counselling students' learning, sense of community and computer anxiety. *British Journal of Guidance & Counselling, 5*(41), 559-572. Recuperado de http://www.tandfonline.com/toc/cbjg20/41/5#.Um1hMnBHSMN

Ruiz, J. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de orientación para el estudio a distancia. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, *20*(2), 160-173. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-2%20-%20Juan%20Ruiz%20Carrascosa.pdf

Sánchez, M., Álvarez, B., Manzano, N. y Pérez, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista*

Española de Orientación Psicopedagógica, *20*(3), 284-299. Recuperado de http://www.uned.es/grimop/articulos_en_revistas_cientificas_.htm

Sánchez-Asín, A., Boix, J. L. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 34*, 179-204. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91963/00820113014560.pdf?sequence=1

Sanchiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Recuperado de http://www.uji.es/bin/publ/edicions/modpsico.pdf

Santana Vega, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (3ª ed.). Madrid: Pirámide.

Sanz, J., Gil, J. M. y Marzal, A. (2005). El Portal Web de los orientadores. En C. Salguero, M. Calderón, J. Longo y R. Alvarado (Org.), *II Encuentro Nacional de Orientadores: por una orientación de calidad para todos* (pp. 405-417). Mérida: Diputación Provincial de Badajoz.

Sanz, J., Gil, J. M. y Marzal, A. (2007). El Wiki de la Orientación y el asesoramiento vocacional. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, *18*(2), 255-271. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2007/18-2%20-%20Jesus%20Sanz%20Esbri.pdf

Sanz Oro, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: Prirámide.

Sobrado, L. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 11*, 27-43. Recuperado de http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8957/1/Eb.pdf

Sobrado, L., Ceinos, C. y García, R. (2009). Modelo de habilidades de las TIC y nuevo perfil profesional de los Consejeros de Orientación en algunos países europeos. *Orientación y Sociedad, 9*, 185-200. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v9/v9a01.pdf

Sobrado, L., Ceinos, C., Fernández, E. y García, R. (2010). Rol de las TIC en la e-formación y orientación a lo largo de la vida: análisis de la realidad europea. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 271-282. Recuperado de http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Luis%20M%20Sobrado.pdf

Sobrado, L., Ceinos, C. y García, R. (2010). Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 23*(9), 2-10. Recuperado de http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-23.pdf

Sobrado, L., Nogueira, M. y García, R. (2013). Las redes sociales de internet en el ámbito de la orientación educativa y profesional. En Mª.C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 494-503). Alicante, España. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Barcelona: ICE Horsori.

Soriano, E. y López, M. J. (2003). Medios de comunicación y educación intercultural en secundaria. *Comunicar, 20*, 69-77. Recuperado de http://www.revistacomunicar.com /index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-10

Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18*(10), 1-33. Recuperado de http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755

Syrjänen, M. y Pathan, A. (2008). *Social challenges as the basis for foresight*. Helsinki: Tekes Review.

Torres, R. M. (2005). *Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento.* Recuperado de http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfsoccon.pdf

Valdivia, C. (1998). *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial (CEAT*). Bilbao: Mensajero.

Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Viluan, L. R. (2011). The Use of ICT in School Guidance: Attitudes and Practices of Guidance Counselors in Metro Manila, the Philippines. *International Journal for the Advancement of Counselling, 33*(1), 22-36. Recuperado de http://link.springer.com/article/10.1007/s10447-010-9110-4