

Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo

La integración de la educación sociolaboral en el marco curricular depende, en gran medida, del grado de participación e implicación del profesorado. Sin embargo, son muchas las resistencias del profesorado para implicarse en el enfoque de educación sociolaboral, a pesar de las múltiples oportunidades que éste le ofrece para ayudar a los alumnos a profundizar en el conocimiento de sí mismos, del mundo académico y del mundo del trabajo. Además los profesores tienen en sus manos la posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares oportunas para ofrecer una educación de calidad, relevante y significativa, que permita a los jóvenes ir construyendo paulatinamente su proyecto personal de vida. No obstante, si no se vencen las resistencias del profesorado ante la educación sociolaboral, ésta tendrá un alcance limitado, las materias escolares perderán su dimensión orientadora y la educación integral de los jóvenes seguirá siendo un viejo desideratum del sistema educativo.

Palabras clave: educación para la carrera, modelo colaborativo, educación secundaria, currículo.

Ed011

Lidia E. Santana
Vega

Catedrática del
Departamento de Didáctica
e Investigación Educativa.
Facultad de Educación.
Universidad de La Laguna
lsantana@ull.es

Curriculum, Career Education and Collaborative Model

Integration of Career Education in the curriculum depends, to a high extent, on the degree of participation and implication of teaching staff. Nevertheless, we find a high teaching staff resistance to getting involved in a Career Education approach (in spite of its multiple opportunities: offering students help to improve their knowledge about themselves, and about academic and work issues). In addition teachers have the opportunity to develop curricular adaptations for a quality education, relevant and significant, which will allow young people to gradually construct their personal life project. Nevertheless if the resistance of teaching staff is not overcome, Career Education

will have a limited scope, academic matters will lose their career dimension; and, to sum up, integral education for young people will still just be an old desideratum of the educational system.

Keywords: career education, secondary education, collaborative model, curriculum.

No hay ningún viento favorable para el que no sabe a qué puerto se dirige.

Arthur Schopenhauer

LA COMPLEJIDAD DEL MUNDO EDUCATIVO y laboral en la sociedad contemporánea convierte en auténtica necesidad la orientación académica y profesional, tanto para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas como a la vida activa. Tal necesidad ha sido puesta de manifiesto por diversos autores en publicaciones de naturaleza dispar (Álvarez Rojo y García Pastor, 1995; Bisquerra, 2002; Blasco Calvo y Pérez Boullosa, 2001; Krichesky, Molinari, Weisberg y Cappellacci, 1999; López Blasco, Hernández, Viscarret, Cabasés y Errea 1999; Martín y Tirado, 1997; Martínez Bonafé, 1992; Renom y Álvarez, 2002; Rodríguez Moreno, 1995; Salvá, Pons y Morell, 2000; Santana Vega 1999, 2001, 2001a, 2001b, 2002, 2003a; Sanz, Castellano y Delgado, 1996).

Asimismo el número de publicaciones específicas sobre programas para facilitar el proceso de toma de decisiones o la transición al mundo laboral en nuestro contexto ha aumentado considerablemente en estos últimos años (Álvarez González, Fernández, Fernández, Flaquer, Moncosí y Sullá, 1991; Álvarez Rojo, 1991; Rodríguez Moreno, 1994, 1999; Romero Rodríguez, 2000; Vallés Arándiga y Álvarez Hernández, 1998). De igual modo, en el contexto europeo, estadounidense y canadiense a partir de la década de los setenta y siguientes se produce un incremento paulatino de programas de esta naturaleza.

No obstante, la bibliografía sobre cómo abordar, desde las coordenadas del trabajo colaborativo, la integración curricular de la orientación educativa y sociolaboral sigue siendo escasa (Fernández Sierra, 1993; Santana Vega, 2003b, 2003c, 2003d; Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Santana Vega y González Herrera, 1996; Santana Vega y Ramos Hernández, 2002). En este terreno queda un gran trecho por recorrer y en nuestras manos está la posibilidad de transitarlo.

De igual forma son escasas las investigaciones en el campo de la orientación que utilicen los planteamientos de la investigación-colaborativa (Santana Vega, 2006; Santana Vega y Feliciano García, en prensa), tal como se pone de manifiesto en los estudios bibliométricos (Álvarez Rojo, 1993, 1994).

1. ¿CLAVIJAS REDONDAS PARA AGUJEROS REDONDOS?: DEL PENSAMIENTO MÁGICO DEL ENGARCE SUJETO-PUESTO DE TRABAJO, A LA TEORÍA DEL DESARROLLO VOCACIONAL DE SUPER

Este apartado no tiene la pretensión de efectuar un desarrollo exhaustivo de los distintos planteamientos teóricos de la orientación profesional. Tales teorías han sido ampliamente recogidas por diversos autores (Álvarez González, 1995; Castaño López-Mesas, 1983; Osi-

pow, 1968/1976; Rivas, 1986, 1995; Rodríguez Moreno, 1986). Sólo me ocuparé con cierto detalle de la teoría del desarrollo vocacional de Super y sus colaboradores (Super, 1951; Super y Bachrach, 1957; Super y Jordaan, 1973).

Autores como Rivas (1986), Castaño (1983), Salvador y Peiró (1986), Planas (1989), Bisquerra (1996) y Watts (2001) entienden que se ha complicado sobremanera el proceso de transición a la vida activa. Así pues, no es posible seguir manteniendo los mismos argumentos del ajuste sujeto-puesto de trabajo, tal como lo hicieran los precursores de la orientación. En este sentido, como han señalado Salvador y Peiró (1986), la orientación no puede restringirse a seleccionar al mejor hombre para un determinado puesto, sino que ha de ofrecer orientaciones acerca de cómo rediseñar los puestos de trabajo y ha de poder orientar a cada sujeto en función de su situación personal para que “pueda actualizar y desarrollar sus potencialidades e implementar su autoconcepto” (p. 27) mientras desempeña sus funciones profesionales.

Desde esta concepción de la Orientación ya no se defiende el isomorfismo lineal individuo-puesto de trabajo, inspirado en la teoría de rasgos y factores, sino que se apela a la necesidad de orientar a los sujetos teniendo en cuenta su situación personal y a las circunstancias vitales (político-económicas, socioculturales, educativas). La *decisión vocacional/profesional*, se constituye en el eje central de todas las teorías. La teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) defendía el supuesto de que la elección vocacional tiene lugar en diferentes etapas; por tanto la elección no es única ni definitiva, sino que está sujeta a cambios a lo largo del proceso de toma de decisiones. Además estos autores critican la ausencia de una teoría que guíe la actuación profesional de los orientadores. Esta crítica no es nueva y ha sido recogida por varios autores a lo largo del tiempo (Osipow, 1968/1976; Rivas, 1986; Shertzer y Stone, 1968/1972).

La teoría de Super ha sido presentada en diez proposiciones. En los siguientes puntos trataré de analizar las implicaciones de tales proposiciones en el *mundo real*.

1. Las personas discrepan en habilidades, intereses y personalidad.
2. Cada persona está capacitada para un cierto número de ocupaciones.
3. Cada profesión requiere un patrón característico de aptitudes, aficiones, rasgos de personalidad, con un cierto margen de flexibilidad que permita, a la vez, una diversidad de profesiones para cada sujeto y alguna diversidad de sujetos para cada profesión.

Estas tres proposiciones se apoyan en la teoría de rasgos y factores. El diagnóstico de las capacidades y de la personalidad permite hacer un engarce más ajustado. Pero ya no existe una única opción ocupacional posible para cada sujeto; es dable pensar en una “diversidad de profesiones para cada sujeto”, y en una “diversidad de sujetos para cada profesión”. De lo dicho se deriva que las clavijas redondas puedan acoplarse a otra diversidad de espacios di-

ferentes al agujero redondo. La teoría de Super utiliza la testología para “identificar” los rasgos y factores más idóneos para ciertas ocupaciones. Los tests han sido objeto de críticas, ya que éstos no siempre son utilizados para cubrir una de sus funciones principales (la del diagnóstico), sino que el interés clasificador es el que mueve básicamente su utilización. A este respecto, las objeciones de Fernández Enguita (1995) a la forma de validar un examen o un test son bastante ilustrativas: comprobando si se produce la distribución en campana (una masa intermedia, unos pocos listos y unos pocos torpes). “Su criterio, en definitiva, es la diferencia en la relación logro-tiempo; un concepto del resultado que lo equipara al rendimiento, a la relación entre producto obtenido y tiempo invertido en obtenerlo, que no por casualidad es el criterio de evaluación de la empresa capitalista” (p. 114).

Los siguientes supuestos de la teoría de Super son igualmente motivo de reflexión y de análisis crítico para tratar de desentrañar las concepciones subyacentes a dichos supuestos:

4. Las preferencias vocacionales, las competencias, el concepto las situaciones en las que los individuos viven y trabajan, cambian con el tiempo y la experiencia, convirtiendo la adaptación en un proceso continuo e ininterrumpido.
5. Este proceso puede resumirse en una serie de etapas denominadas *crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y decadencia*, subdivididas las dos primeras, a su vez, en otras más específicas. En la etapa exploratoria se señala tres subetapas: *fantasía, tanteo y realismo*. La etapa de establecimiento está conformada por las subetapas de *ensayo y estabilidad*.
6. El nivel profesional alcanzado y la secuencia frecuencia-duración de los empleos viene determinada en cada sujeto por el nivel socioeconómico, las aptitudes, las características de personalidad y las oportunidades que se le brindan.
7. La evolución a través de las etapas de la vida puede ser en parte allanada facilitando el proceso de maduración de aptitudes e intereses y contribuyendo, en parte, a ensayar la realidad misma y el desarrollo del concepto de sí mismo.

Uno de los conceptos claves de la teoría de Super es el de *madurez vocacional*. El constructo “madurez vocacional” y los programas dirigidos a su desarrollo, han ocupado un lugar preferente dentro del volumen bibliográfico en torno a esta cuestión desde la década de los setenta. Salvador y Peiró (1986) definen la madurez vocacional como un “constructo complejo que comprende aspectos tales como información ocupacional (estilos de vida que conlleva una determinada ocupación, cuestiones sociales, laborales y económicas de las distintas ocupaciones...), incremento del autoconocimiento, desarrollo de la capacidad para tomar decisiones...” (p. 75).

En la formulación de la teoría de Super se estima que una persona está madura vocacionalmente cuando se enfrenta de forma adecuada a las tareas propias de la etapa por la que

atraviesa, alcanzado resultados satisfactorios. Pero tal proposición podría estar bien para “el mejor de los mundos”. Las resistencias del mercado de trabajo a generar empleos, incluso en periodos de bonanza económica (lo cual hace pensar en la existencia de problemas estructurales), imposibilita desarrollar o ensayar “en la realidad” las distintas etapas de maduración e incorporación a la vida laboral activa. El poco alcance de los contratos en práctica, la incorporación cada vez más tardía de los jóvenes al mercado de trabajo, el subempleo de muchos de ellos, que acceden a ocupaciones con un grado de exigencia muy por debajo de las competencias adquiridas a lo largo de su formación (tanto inicial como continua), la presión familiar ejercida sobre muchos chicos y chicas para que opten por determinados estudios y carreras, la falta de formación para sustraerse a los reclamos sociales y publicitarios sobre ciertas profesiones que gozan de prestigio, poder económico..., la dificultad de acceder a ciertos estudios de la enseñanza universitaria por carecer de la nota media requerida o por falta de plazas al ofertarse un número limitado de éstas, la escasa representación de la mujer en ciertos estudios y trabajos, lo que genera una barrera psicológica a la hora de plantearse optar a las mismas, y un largo etcétera. La ristra de circunstancias enumeradas pone en entredicho el constructo de madurez vocacional, ya que éstas y otras circunstancias hacen poco menos que imposible el que una persona “se enfrente de forma adecuada a las tareas propias de la etapa por la que atraviesa”.

En los siguientes enunciados de la teoría de Super se señala:

8. El proceso de evolución vocacional consiste en el desarrollo del concepto de sí mismo.
9. El compromiso entre el sujeto y los factores sociales, entre el concepto de sí mismo y la realidad, están presentes en todos los roles y papeles que desempeña el individuo.
10. La satisfacción en el trabajo y en la vida depende del grado en que el individuo encuentre salidas adecuadas para sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y valores.

La teoría de Super concede especial relevancia al constructo del *autoconcepto*. Pero la creación del concepto de sí mismo en relación con el mundo del trabajo se ve dificultada por la lenta y cada vez más tardía incorporación de los jóvenes al mercado laboral.

Esta teoría deja muchos interrogantes sin contestar: por ejemplo, no se contempla el fenómeno del desempleo juvenil, del empleo en precario, de las desigualdades sociales en el acceso a las carreras y profesiones, del fenómeno creciente del autoempleo (que, con harta frecuencia, genera ocupaciones con escasa perdurabilidad y estabilidad en el mercado laboral), de las elecciones profesionales condicionadas por el género, entre otras cuestiones. ¿Qué podríamos decir, pues, de una teoría que enuncia proposiciones para el mejor de los

mundos, pero no para el mundo real en el “aquí y ahora”? Se la podría etiquetar de inadecuada, de no dar respuesta a los problemas que en la práctica plantea la educación e inserción sociolaboral de los jóvenes, que sus conjeturas se muestran estrechas o de poco alcance, para explicar, interpretar, comprender o incluso subvertir la realidad. Evidentemente no se puede pedir a una teoría que nos ilumine, de forma holista, la compleja realidad de nuestra esfera de trabajo. Pero sí debe introducir premisas que nos proporcionen ciertos indicios para subvertir algunos aspectos de la realidad de actuación, susceptibles de análisis crítico y de cambios.

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

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

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

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

En síntesis, desde la concepción estática de la teoría del ajuste al concepto de desarrollo de la carrera (“career development”) existe un gran trecho recorrido. La vieja asunción de Parsons planteaba que la elección vocacional era una comparación cognitiva entre los rasgos de un individuo y los requisitos y características de una ocupación. De este modo, la elección y decisión profesional debía ser el resultado de la confrontación del conocimiento de sí mismo y de la información del mundo ocupacional. La teoría de Super (1951) ha sido

objeto de reformulación desde su elaboración inicial para hacer frente a la crítica de los orientadores sobre sus escasas implicaciones para la práctica profesional; de hecho ha tenido una gran acogida entre los teóricos y, en menor medida, entre los prácticos de la orientación. Fue revisada con posterioridad por Super y Jordaan (1973) y supuso un avance con respecto a la idea inicial de Parsons. Dicha teoría ha marcado, en gran medida, la investigación, la formación y, en menor medida, la práctica profesional de los orientadores a lo largo de las últimas décadas.

2. EL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA¹

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

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

Existe cierto consenso entre los autores al señalar que sólo será posible trasladar a la realidad el principio de que “la orientación ha de ser un derecho que alcance a todos los alumnos” si se integran las actividades orientadoras en el proceso educativo y en la dinámica diaria del aula (Bisquerria 1990; Fernández Sierra, 1999; Lázaro y Asensi, 1987; Santana Vega, 2003a). Algunas razones justifican esta necesaria interrelación (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996):

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

Una visión activa e integrada de la enseñanza requeriría que cada escuela asumiera los

¹ He empleado la traducción literal de *Career Education*. No obstante, en una traducción menos literal, podríamos hablar de educación sociolaboral, para la carrera profesional; las utilizaré indistintamente.

principios de colaboración y de coordinación y generara una estructura organizativa eficaz. La colaboración real entre los distintos agentes educativos propiciaría una visión constructiva e interdisciplinar que facilitaría la globalización de saberes. Del tipo de relaciones entre los miembros de la institución, de las dinámicas de trabajo y de los apoyos recibidos va a depender, en última instancia, el modelo educativo y las acciones emprendidas.

Desde la perspectiva de la educación para la carrera se defiende un enfoque de la enseñanza de carácter interdisciplinar, globalizador, activo, experiencial, vinculado al medio y capaz de promover en el alumnado aprendizajes significativos y funcionales (Álvarez Pérez, 2000; Hoyt y Shylo, 1987; Santana Vega y Álvarez Pérez, 1990, 1996). Esta concepción está enraizada con buena parte de la filosofía de la LOGSE. La reforma educativa de la década de los noventa se construyó sobre los principios de currículo abierto, currículo flexible, pedagogía activa, optatividad, espíritu crítico, diversidad, aprendizaje funcional, aprendizaje significativo... (Coll, 1988; De Puelles, De Blas y Pedró, 1996; Escudero Muñoz, Bolívar, González y Moreno, 1997). Dicha reforma educativa generaba nuevas vías para incorporar la dimensión orientadora a los planteamientos curriculares. De hecho, algunos de los motivos que propiciaron la LOGSE son coincidentes con los esgrimidos por los defensores del *movimiento de educación para la carrera*, quienes instaron a la Administración educativa estadounidense a iniciar la reforma educativa de los años setenta (Rodríguez Diéguez, 1990; Rodríguez Moreno, 1995; Santana Vega, 1993, 2003a).

2.1. Pretensiones del movimiento de educación para la carrera o educación sociolaboral

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

- 1) Propiciar cambios en el diseño curricular del centro para que los contenidos de la educación para la carrera formen parte del currículo académico.
- 2) Establecer relaciones entre el sistema educativo, el sistema productivo y la sociedad, de tal forma que la educación para la carrera sea un esfuerzo comunitario.
- 3) Facilitar en el alumnado el conocimiento de las oportunidades ocupacionales, el conocimiento de sí mismo, la capacidad de tomar decisiones, valorando las consecuencias de una determinada decisión y la capacidad de enfrentarse a la transición escuela-trabajo con probabilidades de éxito.
- 4) Reforzar la formación inicial y continua del profesorado, estableciendo las estrategias de actuación oportunas para que el profesorado aprenda a integrar los contenidos académicos y los vocacionales.
- 5) Establecer pautas organizativas que faciliten la colaboración de los agentes de apoyo, externos e internos a la institución escolar, con los restantes miembros de la comunidad educativa, así como con los agentes sociales.

- 6) Elaborar materiales y recursos que incorporen contenidos sociolaborales, teniendo en cuenta en su elaboración las necesidades de los alumnos y el carácter evolutivo del desarrollo profesional (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996).

La *Educación para la Carrera* (“Career Education”) y la *Orientación de la Carrera* (“Career Guidance”) constituyen áreas más especializadas que se han desarrollado bajo el concepto de orientación vocacional. La manera de entender ambos términos (Law y Watts, 1977) así como sus semejanzas y diferencias, quedan recogidas en el cuadro 1 (Hoyt, 1985; Hoyt y Shylo, 1987):

Cuadro 1.

Definición de educación y orientación para la carrera: semejanzas y diferencias

- La *Educación para la Carrera* (“Career Education”) es entendida como el conjunto de actividades planificadas que persiguen facilitar el conocimiento de sí mismo, la habilidad para tomar decisiones y finalmente, la habilidad para enfrentarse a la transición; ésta tiene lugar tanto dentro de la escuela (educación intencional y sistematizada) como fuera de ella.
- La *Orientación de la Carrera* (“Career Guidance”) parte de la anterior, y es definida como el proceso de asesoramiento por el que una persona ayuda a otra a comprenderse a sí misma, a comprender su ambiente y a determinar su estilo de vida.

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ambas se apoyan en la teoría e investigación del desarrollo de la carrera. ■ Interés por el plano longitudinal: conciencia de la carrera hasta la exploración, planificación y toma de decisiones. ■ Atienden a las necesidades del desarrollo de todas las personas. ■ Tratan de proteger y ampliar el margen de libertad en las elecciones personales. ■ Resaltan la relación educación/trabajo en todos los niveles educativos. ■ Abarcan desde el periodo de infantil hasta el de la jubilación. ■ Los valores del trabajo se perciben formando parte del sistema global de valores y del estilo de vida de cada persona. ■ Conceden gran importancia al trabajo, tanto remunerado como no remunerado. ■ Conceden gran importancia a la familia en el desarrollo de la carrera de sus hijos. ■ Conciben el desarrollo de la carrera como un empeño no sólo del orientador sino del sistema educativo y de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La educación para la carrera está más enraizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ■ La educación para la carrera sirve de vehículo a la reforma educativa, pero no es la razón de ser de la orientación de la carrera. ■ La educación para la carrera ha de ser un empeño de todos, mientras que la orientación de la carrera suele ser realizada por el orientador. ■ La educación para la carrera compromete sobre todo al profesorado en su actuación con el grupo-clase.

2.2. Condiciones y fases de implantación

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

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

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

1. Un desplazamiento en el enfoque metodológico del trabajo de los orientadores: de planteamientos cuantitativos, basados en el uso de baterías de tests, el péndulo se desplaza hacia una posición más cualitativa, por cuanto se parte de las necesidades sentidas por el centro y por los sujetos que allí se desenvuelven.

2. Sin desmerecer los objetivos de corte logocéntrico (centrados en la transmisión de conocimientos), los objetivos de corte psicocéntrico son considerados de especial relevancia en el desarrollo personal, entendido en sentido amplio. Esto es, interesa sobre todo que el alumnado conozca sus puntos fuertes y débiles, sus posibilidades de desarrollarse en el contexto sociocultural como un miembro más de la sociedad a la que pertenece, que adquiera habilidades de vida y sociales, manejo del estrés, autocontrol, ... Además, se destaca también la importancia del espíritu de iniciativa para alcanzar de forma paulatina la autonomía y fomentar la capacidad de emprender (aprender a emprender), que adquiera habilidades para enfrentarse a la transición escuela-mundo del trabajo y al fenómeno del desempleo y la reconversión, que aprenda a interpretar las claves de los tiempos para *auto-orientarse a lo largo de su vida y dentro de las coordenadas de su proyecto vital*.
3. Además, no se plantea sólo la intervención sobre el individuo, como ocurría en las perspectivas psicométrica y clínico médica de la Orientación (Santana Vega, 2003a), sino que se defiende la actuación sobre el entorno, tanto escolar como social y familiar.
4. Por otro lado, se introduce la idea de que se tome el centro educativo como unidad básica de análisis. Por tanto, hay que abordar las necesidades sentidas por el personal del centro y traducirlas a problemas o tareas que han de ser cubiertas por los profesionales de la educación. Sin olvidar, no obstante, las prerrogativas que tiene el orientador a la hora de introducir también su propia perspectiva de trabajo. Esto es, los orientadores, en muchas ocasiones, tienen que sensibilizar al claustro de un centro sobre la importancia de abordar, por ejemplo, la integración de la educación sociolaboral en el currículo.
5. Por último, es necesario que el orientador a la hora de pensar o idear planes de acción para un determinado contexto o centro, analice los siguientes elementos:
 - a) El *contexto de condiciones* o análisis de la situación de partida.
 - b) El *contexto de prioridades* o jerarquización de las áreas de trabajo en función del análisis del aquí y ahora del centro.
 - c) El *contexto sociocultural* de referencia, ya que ello va a marcar poderosamente el marco de las relaciones de trabajo entre los padres y la comunidad educativa.
 - d) El *contexto organizativo* o el análisis del “juego” de la institución que determinará, en gran medida, las posibilidades de éxito de la práctica orientadora.

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

La apuesta del movimiento de educación para la carrera profesional es la de trabajar en los lindes de la institución escolar y de sus propuestas curriculares. Dos modelos han sobresalido: uno, predominante en Gran Bretaña, plantea la educación para la carrera a modo

de programas paralelos al currículo; el otro es el modelo de “infusión curricular” desarrollado, sobre todo, en EEUU y Canadá, y que paulatinamente se ha ido implantando en algunos países europeos, entre ellos, España.

El proceso de implantación de la educación sociolaboral en el contexto educativo requiere crear ciertas condiciones en los centros. El proceso de institucionalización e implantación de la educación sociolaboral está condicionado por determinados factores, recogidos en el cuadro 2.

Cuadro 2.

Condicionantes para la implantación de la educación para la carrera

<p>Santana Vega y Álvarez Pérez (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ La existencia o no de asesores internos o externos al centro que dinamicen e impulsen el desarrollo de las acciones orientadoras. ■ La cantidad y cualidad de los recursos para iniciar planes de trabajo en los centros. ■ El compromiso y la disposición del profesorado a trabajar colaborativamente con otros agentes educativos y con los asesores internos o externos al centro. ■ El tipo de relaciones existentes entre la escuela y el entorno inmediato (otros centros, familias, instituciones de la comunidad, agentes de desarrollo local...). ■ El apoyo y reconocimiento de la Administración Educativa.
<p>Álvarez González et al. (1991)</p>	<p>a) La <i>extensión</i>. Habría que extender la integración de las acciones orientadoras en todos los ámbitos y niveles del currículo, porque el proyecto vital necesita tiempo para definirse y cristalizar. Por otro lado, las acciones orientadoras para su consolidación deben dejar de ser una cuestión personal o un quehacer individual de algunos profesionales, para llegar a ser un asunto propio del centro. Las iniciativas voluntaristas con frecuencia acaban desapareciendo si no se consigue la implicación de la institución.</p> <p>b) La <i>participación</i>. Una de las condiciones básicas en el proceso de implantación de las acciones orientadoras es la participación y colaboración de los agentes de la educación. La participación y colaboración debería abarcar también a las personas e instituciones de la comunidad, centros educativos de la zona, etc.</p> <p>c) La <i>formación</i>. Atender las necesidades de formación de los profesionales directamente implicados en el desarrollo de las actividades orientadoras es un requisito para la institucionalización de la educación para la carrera. El fracaso de cualquier proyecto de educación para la carrera no puede deberse sólo a la falta de recursos o de la implicación de los padres. Puede deberse a la falta de formación e información de quienes participan en el diseño, desarrollo y evaluación de las acciones orientadoras.</p>

2.3. Vías de integración de la educación sociolaboral en la dinámica escolar

El interés despertado en los últimos tiempos por el movimiento de educación para la carrera ha propiciado la elaboración de diferentes modelos y programas de desarrollo sociolaboral, integrados principalmente en la enseñanza primaria y en la secundaria. Existen distintas modalidades de incorporación de tales programas a la dinámica escolar:

- 1) Modelo de *adición*: incorporados a la oferta curricular del centro a través de la creación de una materia específica o bien a través de las tutorías, pero al margen de la programación docente específica de las distintas materias.
- 2) Modelo de *infusión*: los temas sociolaborales se integran en las distintas áreas de conocimiento (Álvarez González et al., 1991; Avent, 1978; Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Santana Vega y González Herrera, 1996; Santana Vega y Ramos Hernández, 2002). Desde el movimiento de educación para la carrera se defiende, precisamente, la integración curricular, siendo una de las estrategias más utilizadas en los últimos tiempos en diferentes países (Canadá, Australia, Estados Unidos). La metodología de infusión curricular es un procedimiento para incorporar los conceptos sociolaborales, la información académico-profesional, los principios de la toma de decisiones y el conocimiento de sí mismo en los programas de las distintas asignaturas, de tal modo que en el aula se desarrollen simultáneamente los temas académicos y socio-profesionales.
- 3) Modelo *mixto*: contempla la posibilidad de trabajar los aspectos sociolaborales a través de programas específicos con implicaciones curriculares en las diferentes áreas o materias (Santana Vega, 2003b, 2003c, 2003d). En el análisis de las posibles implicaciones curriculares de los contenidos sociolaborales se sigue el procedimiento apuntado con anterioridad cuando tratamos la estrategia de infusión curricular.
- 4) La cuestión de si el programa de orientación debe articularse a través de lo que se ha denominado “infusión o integración curricular”, o bien a través de programas específicos paralelos al currículo, es objeto de un debate inconcluso, aunque el péndulo cada vez está más escorado hacia la metodología de integración curricular o hacia la utilización del modelo mixto.

Los modelos de adición e infusión no son contrapuestos; de hecho pueden ser complementarios, tal como se constata en quienes adoptan un modelo mixto. La inclusión de conceptos sociolaborales en las materias es factible y deseable. Según algunos autores, ello contribuiría a solventar determinados problemas del currículo: ser excesivamente academicista y estar desligado de la realidad del contexto y del mundo del trabajo (Gibson y Mitchell, 1986; Pelletier y Bujold, 1984). Los conceptos sociolaborales pueden ser trabajados en la hora de tutoría de forma específica, reforzando lo realizado por el profesorado en las distintas materias.

2.3.a. ¿Qué se entiende por infusión curricular?

A partir de la década de los setenta surgen diferentes publicaciones encaminadas a cuestionar cómo ciertos procedimientos tradicionales de orientación basados en la información² y en el consejo³ se habían vuelto obsoletos y eran poco relevantes y efectivos en el proceso de orientación. Así, se pone en entredicho dos apoyaturas fundamentales de la labor de los orientadores: la información puntual en momentos críticos de toma de decisiones, sean éstas de índole académica o profesional, y el consejo orientador. Éste adolecía de un problema que, en mi opinión, es de difícil resolución: si los estudiantes toman decisiones apoyándose exclusivamente en el consejo de otras personas, su identificación con tales decisiones no será la misma que si se apoya en sus propias convicciones para tomar una decisión u otra. Esto, a la larga, puede hacer mella en su esfuerzo, capacidad de sacrificio, motivación de logro y en su satisfacción personal y profesional.

Raymond (1980) recoge algunas de las definiciones sobre infusión curricular (cuadro 3).

Cuadro 3.

Definiciones de infusión curricular

Autores	Definiciones
Popper y McClain (1978)	Por infusión hay que entender cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por educar sociolaboralmente al alumnado.
Bridgeford, Clark, y McClure (1977)	Definen la infusión como meter, llenar, imbuir, instalar, empapar, infiltrar o combinar los objetivos de la educación sociolaboral dentro de los programas educativos regulares.
Raymond (1978)	Hay infusión cuando una experiencia del mundo real es utilizada para demostrar la relevancia que tienen los temas del currículo.
Preli (1978)	Define la infusión como el proceso de <i>entretrejer</i> dentro del currículo los temas vocacionales. Hay que clarificar que la educación sociolaboral no es una materia separada o un añadido, sino que está incluida en todas las áreas para facilitar la relación educación-trabajo.

² Watts, Mphil y Ferreira (1978), entre otros autores, han planteado que las actividades orientadoras basadas en la mera información se apoyan en tres supuestos cuestionables: 1) Que los estudiantes están motivados para hacer uso de la información. 2) Que puedan entenderla. 3) Que están en disposición de relacionarla con sus necesidades.

³ La efectividad del consejo ha sido puesta igualmente en entredicho: 1) Es difícil que el asesor, por muy experto que sea, pueda diagnosticar adecuadamente las características y atributos de una persona. 2) Es difícil que el asesor tenga una percepción objetiva del mundo de las ocupaciones a la hora de aconsejar a sus clientes. 3) Es probable que los estudiantes que basan su decisión en el consejo de otras personas se identifiquen menos con tal decisión, lo cual puede influir en el esfuerzo, en el rendimiento y en la satisfacción que encuentren realizando las tareas que correspondan con la opción escogida, bien sea ésta académica o profesional. (Watts, Mphil y Ferreira, 1978).

En las distintas definiciones de infusión curricular hay algunas invariantes que resaltan el verdadero sentido y significado del término. Algunas de esas constantes son:

- 1) Tratar de relacionar los contenidos académicos y los contenidos sociolaborales.
- 2) Los contenidos sociolaborales se incorporan a los procesos instructivos regulares de la escuela.
- 3) Se utilizan experiencias del mundo real para ilustrar la relevancia de los aprendizajes escolares en el acceso al mundo laboral.
- 4) Se estimula la participación activa del profesorado.
- 5) Se enfatiza la importancia de los aprendizajes escolares para el futuro profesional.

En definitiva, se considera la educación sociolaboral no como un añadido o una materia separada del currículo, sino que la misma ha de estar inmersa en todas las áreas para facilitar la relación educación-trabajo.

2.3.b. Fases en la metodología de la infusión/integración curricular

Por lo general se establecen las siguientes fases para integrar la educación sociolaboral en el marco curricular (Rodríguez Moreno, 1995):

- 1) Determinar los objetivos de educación sociolaboral teniendo en cuenta las características de los sujetos a quienes van dirigidas las acciones orientadoras y los ámbitos de conocimiento.
- 2) Determinar los contenidos de educación sociolaboral y las áreas de conocimiento en las cuales van a integrarse.
- 3) Realizar un análisis curricular de las materias sondeando:
 - a) ¿Qué contenidos se trabajan en esta área?
 - b) ¿Son significativos para el alumnado?
 - c) ¿Qué relación guardan con la educación sociolaboral?
 - d) ¿En qué apartados, temas o unidades del programa han de integrarse?
 - e) ¿Con qué procedimientos se podrían desarrollar las actividades diseñadas?
- 4) Elaborar matrices de integración e interrelación. Son cuadros de doble entrada donde se interrelacionan los contenidos curriculares y los sociolaborales.
- 5) Elaborar mapas de relación. Se intentan relacionar de forma significativa los distintos contenidos de aprendizaje (académico-vocacional), estableciendo una cierta secuencia constructiva en el desarrollo curricular de las materias.
- 6) Diseñar fichas de actividades. Siguiendo el mapa de relaciones se van diseñando diferentes tipos de experiencias de aprendizaje, a partir de las interrelaciones establecidas en las matrices. En las fichas de actividades se deben definir las orientaciones didácticas, las técnicas de trabajo y los procedimientos a través de los cuales se va a desarrollar esta enseñanza integrada. Asimismo, deben establecerse algunos criterios de evaluación, tanto formativa como sumativa.

2.3.c. *Ventajas e inconvenientes de la metodología de la infusión curricular*

La puesta en práctica de la integración curricular aunque puede proporcionar consecuencias ventajosas para el alumnado, el profesorado y los centros en general, entraña algunas dificultades de consideración. Veamos en la siguiente tabla algunas de sus principales ventajas e inconvenientes (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996).

Cuadro 4.

Ventajas e inconvenientes de la metodología de infusión curricular

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se relacionan los contenidos del currículo y los problemas de la vida real. ■ Se fomenta la formación integral basada no en meros conocimientos, sino en destrezas y habilidades útiles para la vida. ■ Se logra la implicación del profesorado en la educación sociolaboral del alumnado. ■ El orientador asume un papel de agente de cambio, colaborador de los profesores y tutores. ■ Se logra la participación de los padres y de la comunidad. ■ Aumenta la motivación del profesorado y del alumnado por la enseñanza al ser más interdisciplinar y menos abstracta. ■ La educación sociolaboral se integra en el proyecto educativo de centro, evitando que se convierta en un apéndice sin sentido. ■ Se impulsan los aprendizajes significativos y relevantes. ■ Se fomenta el trabajo en equipo entre docentes y los asesores. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El profesorado carece de la formación necesaria para establecer relaciones entre los contenidos académicos y los contenidos sociolaborales. ■ Al profesorado le es difícil sustraerse al libro de texto para rediseñar una enseñanza más flexible, contextualizada, significativa y ajustada a las necesidades del alumnado. ■ No siempre se generan las condiciones para la puesta en práctica y desarrollo del enfoque curricular de la educación sociolaboral. ■ No siempre se consigue implicar a la comunidad educativa, aunque se cuente con un líder o grupo de apoyo a la innovación. ■ Los programas educativos están sobrecargados de contenidos cognoscitivos y apenas dejan espacio para otro tipo de aprendizajes. ■ El profesorado es renuente a comprometerse con su papel de agente educador-orientador. ■ La integración supone cambios organizativos en los centros.

A pesar de que el listado de desventajas podría desanimar a cualquier profesional a emprender esta vía de trabajo, habría que alentarle para que emprenda el camino; porque quizás lo que produzca una mayor satisfacción personal y laboral sean las empresas difíciles y complejas; los retos sirven de acicates para iniciar acciones que supongan cambios, que renueven las ideas, que lleven un soplo de aire fresco a pautas profesionales rutinarias que producen sosiego psicológico, pero que también frustran porque sumergen al orientador en una espiral de hastío y pereza mental poco aconsejables para el crecimiento personal y profesional.

2.4. La integración de la orientación en el escenario de la secundaria: el papel de los orientadores y de los tutores desde las coordenadas del modelo colaborativo

La orientación ha de ser una tarea asumida por toda la comunidad, por varios motivos evidentes: 1) No es humanamente posible, ni académicamente deseable, que sólo sea el orientador quien asuma la ardua tarea de orientar, tal como concebimos esta labor. 2) La actuación del orientador tendría un mayor alcance e incidencia en la dinámica personal e institucional si asume las coordenadas del trabajo colaborativo. El trabajo conjunto sólo será posible si el orientador abandona el papel de experto para asumir un papel de total paridad y colaboración con los otros agentes educativos. La propuesta de “mesa redonda” de Selvini Palazzoli, Cirillo, D’Ettorre, Garbellini, Ghezzi, Lerma, et al. (1987) recoge muy bien el espíritu que ha de presidir las reuniones del equipo educativo:

“Enunciado claramente el problema a plantearse, se reúnen un cierto número de personas con un objetivo común, expresar las propias opiniones y escuchar atentamente las de otras personas para confrontar y discutir las diversas competencias, a fin de desarrollar una contribución común a la solución del problema propuesto. El acto de discutir en tal caso [...], presupone una actitud de partida que deja siempre como centro el problema tratado” (p. 67).

El paradigma colaborativo sirve de base para construir dinámicas de trabajo encaminadas a mejorar aspectos de la vida de los centros educativos (Escudero Muñoz, 1990; Holly y Southworth, 1989; Lorenzo Delgado, 1992; Medina Rivilla, 2001; Santana Vega, 2003a). La colaboración gira en torno a un núcleo de personas que comparten intereses comunes y aúnan voluntades para reflexionar sobre cuestiones básicas en aras a la mejora educativa: dónde están, hacia dónde quieren encaminar su práctica y de qué manera deberían obrar para alcanzar las metas.

Como hemos apuntado en otro lugar (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996), es preciso reconocer el componente orientador que pueden tener los programas escolares; la tarea entonces del orientador, en su papel de asesor/consultor, sería la de colaborar, apoyar y facilitar la integración de los contenidos sociolaborales en el currículo. Si falla esta dinámica colaborativa⁴ y el necesario flujo de comunicación e intercambios mutuos, difícilmente se logrará que la educación sociolaboral se integre en las propuestas curriculares. De ahí que el fomento de un buen clima de colaboración y de trabajo con los agentes educativos y comunitarios constituya una tarea esencial de los orientadores (Santana Vega, 2003a; Tolbert, 1981) y sea un requisito fundamental para emprender acciones de educación sociolaboral de naturaleza global, interdisciplinar, adaptadas al contexto educativo y a las necesidades/demandas del alumnado.

⁴ La colaboración se concibe como una filosofía o un paradigma que se concreta en ideas, normas, maneras de organizarse,... para construir una dinámica de trabajo tendente a la mejora de la vida de los centros (Escudero Muñoz, 1990).

El modelo de orientación que se va implantando a lo largo de la década de los noventa propicia que el orientador se perciba como un agente de cambio, promoviendo el análisis de la realidad institucional y socioeconómica del alumnado, generando la necesidad desde abajo de introducir mejoras por la vía del cambio y siendo dinamizados por el orientador en colaboración con el personal de la escuela⁵ (Bisquerra, 1990; Martínez Bonafé, 1992). El papel del orientador no consiste en imponer sus puntos de vista sobre la práctica educativa o sobre quienes en ella inciden, sino en apoyar a los prácticos y ayudarles a diseñar y desarrollar planes de acción adaptados al contexto (Bonilla, Corral y Roca, 1996; Fullan, 2000; Hernández, 1987; Martín, 1981; Murillo, Gandul y Pérez Llorente, 1996; Parrilla Latas, 1996; Santos Guerra, 1995; Zabalza, 1996). En este sentido las directrices básicas del paradigma de investigación-acción: clarificar el problema, plantear hipótesis-acción, elaborar estrategias de actuación, evaluar el proceso y los resultados (Elliott, 1990; Holly, 1987), pueden contribuir a definir y enriquecer el papel de los orientadores.

Los padres, como agentes que inciden especialmente en la educación del alumnado, han de recibir igualmente apoyo porque, como apunta Coleman (1998, en Fullan, 2000, p. 61), “[...] la tarea más importante a la que se enfrentan las escuelas en un futuro inmediato es la colaboración con los padres en la construcción activa de las comunidades de aprendizaje”. Para que las familias puedan responder adecuadamente a este reto, han de recibir igualmente la atención de los equipos de orientación.

En el cuadro 5 se recogen las características básicas del papel del orientador como agente colaborador (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996):

Cuadro 5.

El orientador: su papel como agente colaborador

El orientador como agente colaborador ha de:

- Tener una buena formación que le permita ayudar a los demás miembros del grupo a identificar, analizar y explicar las diversas situaciones de la realidad en la que se desenvuelven.
 - Ser un profesional capaz de promover e impulsar buenas relaciones de trabajo en equipo.
-

⁵ El orientador debería ser percibido como un agente que desempeña un papel de mediador entre “el sistema de producción de conocimientos” (constituido por los aportes de la teoría y la investigación psicopedagógica) y el “sistema de la práctica” (espacio de aplicación de tales conocimientos). Entre ambos sistemas debería existir una relación circular y dialéctica, lo que da pie a proponer un nuevo sistema: el de “facilitación de la utilización práctica de los conocimientos” en el cual cobra relevancia la figura del orientador. Ayudar a los docentes a analizar, investigar e interpretar su realidad a la luz de determinados presupuestos teóricos, y contribuir a poner en práctica acciones que mejoren la realidad educativa es una de las responsabilidades profesionales del orientador (Escudero Muñoz, 1986).

Cuadro 5. (Sigue)

- Manejar estrategias adecuadas para dinamizar el trabajo en grupo.
- Ayudar a clarificar las diferentes funciones y responsabilidades de los miembros del grupo.
- Contribuir al perfeccionamiento y formación de los miembros del grupo.
- Poseer habilidades para coordinar, organizar y sistematizar el trabajo del grupo.
- Formarse en dinámica de grupo para enfrentar problemas grupales.
- Generar un clima de confianza y respeto mutuo dentro del grupo que estimule la participación y la valoración constructiva de las críticas surgidas en el seno del grupo.
- Asumir el papel de un líder democrático e integrarse en el grupo como un miembro más, sin intentar imponer sus criterios sino fomentando la discusión, la reflexión, la construcción y el consenso.
- Asesorar y ayudar a los demás miembros del grupo a la hora de afrontar los problemas y situaciones prácticas.

ESTUDIOS
CURRÍCULO, EDUCACIÓN
SOCIO LABORAL Y MODELO
COLABORATIVO

Según Rodríguez Moreno (1992) los profesores tutores han de suscribir los siguientes compromisos:

- Adoptar la educación para la carrera como filosofía educativa de preparación para la vida que se debe reflejar en el diseño y desarrollo de la enseñanza.
- Analizar las implicaciones profesionales de los contenidos para de este modo informar al alumnado de las condiciones del ejercicio profesional.
- Asumir que los contenidos de educación sociolaboral pueden ser desarrollados en cualquier experiencia de aprendizaje.
- Propiciar actitudes positivas hacia el trabajo, tratando de que los estudiantes se vean a sí mismos desde la perspectiva de un futuro trabajador.
- Enfatizar las implicaciones profesionales de su materia para motivar a su alumnado por lo que se le enseña y aprende. El profesor ha de despertar en sus estudiantes actitudes como la curiosidad investigadora, la sensibilidad, la autonomía, la confianza en sí mismos, la coherencia, el espíritu crítico, la responsabilidad, la iniciativa y la seguridad para enfrentar problemas.

Fernández Sierra (1993) entiende que la finalidad de la escolarización obligatoria es la educación de los ciudadanos,

“[...] es trabajar para poner a nuestros alumnos en disposición de comprender el mundo en el que viven, capacitarlos para interpretarlo y transformarlo, para vivir en y defender la libertad individual y colectiva, para participar en la vida ciudadana, para respetar a todos y cada uno de los seres humanos incluido él mismo para ser capaces de decidir autónomamente” (p. 113).

Según Hoyt (1977) la educación sociolaboral ha de vincularse a los procesos instructivos del aula y señala como metas importantes para el profesorado:

- Tratar de mejorar los logros académicos del alumnado a través de:
 - a) Búsqueda del sentido y significado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionando los temas de las asignaturas con el mundo del trabajo.
 - b) Reforzar los logros conseguidos por los estudiantes en vez de enfatizar sus fallos.
 - c) Introducir variedad en las estrategias de aprendizaje y en los recursos (tanto materiales como humanos) para facilitar los logros y el rendimiento del alumnado. Se ha de tener claro que los estudiantes pueden aprender de diversas formas, en otros lugares que no sea el aula y a través de otras personas que no sean los profesores de aula expertos en las disciplinas.
- Proporcionar recompensas y reconocimiento a los estudiantes que muestren y practiquen buenos hábitos de trabajo: venir a la escuela (al trabajo) a tiempo, completar las tareas iniciadas, tratar de hacer las tareas lo mejor posible, cooperar con los compañeros, etc.
- Combinar un método cognitivo-experiencial en el proceso de aprendizaje de tal forma que el alumno se ajuste a las máximas “hacer para aprender” y “aprender para hacer”.
- Plantear actividades que desarrollen las habilidades de toma de decisiones.
- Reducir los prejuicios de índole sexual, racial o hacia ciertas minusvalías a la hora de tomar decisiones sobre la profesión, potenciando la libertad de elección.
- Ayudar a los estudiantes a descubrir la relación de ciertas asignaturas con lo que hacen en el tiempo libre.
- Ayudar a los estudiantes a descubrir valores de trabajo a través de la observación y el análisis de diversas ocupaciones.
- Mostrar a los estudiantes la variedad de ocupaciones y sus requisitos formativos.
- Ayudar a los estudiantes a pensar, reflexionar y considerar ciertas carreras por su adecuación y relevancia para ellas.

En definitiva, los *orientadores* (en el ámbito de sector y centro) han de: colaborar en la elaboración del proyecto educativo y curricular y de los programas específicos en donde se recoja la filosofía de la educación sociolaboral, asesorar a los órganos directivos de los centros, impulsar el análisis de necesidades y promover iniciativas para cubrirlas, potenciar vínculos de colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad, asesorar a los profesores tutores durante el desarrollo de acciones orientadoras y facilitarles recursos adecuados, contribuir a la participación de los padres como agentes educativos y propiciar la colaboración e intercambio de experiencias entre los centros de enseñanza.

A su vez, los *profesores y tutores* pueden: adecuar los procesos instructivos a las necesidades del alumnado, contribuir al desarrollo integral colaborando con el orientador en la labor de integración de las actividades orientadoras en el currículo, coordinar la evaluación del alumnado, colaborar con otros agentes educativos internos y externos al centro, implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y de orientación, hacer un acompañamiento académico del alumnado a lo largo del curso, apoyar a los alumnos para que sean capaces de sortear posibles dificultades o escollos de índole académico o personal, mediar en conflictos con otros profesores, así como tutelar su proceso formativo.■

Fecha de recepción del original: 12-09-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 09-10-2006

REFERENCIAS

- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDEC.
- Álvarez González, M., Fernández, A., Fernández, R., Flaquer, T., Moncosí, J. y Sullá, T. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría: una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó-ICE.
- Álvarez Pérez, P. (2000). La reorientación de la orientación vocacional: una visión desde la Didáctica. *Currículum*, 14, 153-170.
- Álvarez Rojo, V. (1993). Ámbitos temáticos y opciones metodológicas de la investigación en el campo de la orientación. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, IV(5), 11-23.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. (Dir.). (1991). *¡Tengo que decidirme! (Cuaderno del tutor)*. Sevilla: Alfar.
- Álvarez Rojo, V. y García Pastor, C. (1995). Orientación y acción tutorial para la integración sociolaboral de los jóvenes con discapacidades. En R. Sanz, F. Castellano, y J. A. Delgado (Eds.), *Tutoría y Orientación* (pp. 91-117). Barcelona: Cedecs.
- Avent, C. (1978). *Practical approaches to careers education*. Cambridge: CRAC.
- Baker, S. B. y Shaw, M. C. (1987). *Improving counseling through primary prevention*. Columbus, Ohio: Merrill Pub.Coa.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- Blasco Calvo, P. y Pérez Boulosa, A. (2001). *Orientación e inserción profesional: competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: NAU llibres.
- Bonilla, G., Corral, I. y Roca, A. (1996). Apoyo externo: panorama general. En A. Parrilla Latas (Coord.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Castaño López-Mesas, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- De Puellas, M. (Coord.), De Blas, P. y Pedró, F. (1996). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J. M. (1986). Orientación y cambio educativo. En *Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La orientación ante las dificultades de aprendizaje* (pp. 555-580). Valencia: ICE, Universidad de Valencia.
- Escudero Muñoz, J. M. (1990). ¿Qué es eso de la intervención educativa? En *Actas V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en Educación Especial* (pp. 15-28). Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Escudero Muñoz, J. M. (Coord.), Bolívar, A., González, M. T. y Moreno, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículo en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona/Horsori.

- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Sierra, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria. La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes*. Archidona: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (Coord.). (1999). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Archidona: Aljibe.
- Fullan, M. (2000). *Change forces: The sequel*. London: Palmer Press.
- Gibson, R. L. y Mitchell, M. H. (1986). *Introduction to counselling and guidance*. United States of America: Macmillan Publishing Company.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. y Herma, J. L. (1951). *Occupational choice, an approach to a general theory*. New York, NY: Columbia University Press.
- Hernández, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de Innovación e Investigación*, 3, 85-96.
- Holly, P. (1987). Los próximos diez años de la investigación-acción: ¿daños a terceros, incendio y robo? Hacia una mejor política escolar. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 51-60.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: The Falmer Press.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, Government Printing Office.
- Hoyt, K. B. (1985). Career guidance, educational reform and career educational. *The Vocational Guidance Quarterly*, 34, 6-14.
- Hoyt, K. B. y Shylo, K. R. (1987). *Career education in transition: trends and implications for the future*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education - National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Krichesky, M. (Coord.), Molinari, A., Weisberg, V. y Cappellacci, I. (1999). *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Law, B. y Watts, A. G. (1977). *Schools, career and community*. Londres: CIO.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- López Blasco, A., Hernández, J., Viscarret, J. J., Cabasés, J. M. y Errea, J. (1999). *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*. Valencia: Nau llibres.
- Lorenzo Delgado, M. (1992). El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento. *Revista de Educación*, 297, 315-331.
- Martín, E. y Tirado, V. (Coords.). (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Martin, R. (1981). Expert and referent power: A framework for understanding and maximizing consultation effectiveness. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.), *The theory and practice of school consultation* (pp. 107-114). Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Martínez Bonafé, A. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria. *Curriculum*, 5, 141-152.
- Medina Rivilla, A. (2001). La interacción didáctica: procesos sociocomunicativos en el centro y en el aula. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 153-183). Madrid: UNED.

ESTUDIOS

LIDIA E. SANTANA VEGA

- Murillo, P., Gandul, M. I. y Pérez Llorente, M. T. (1996). Apoyo colaborativo interprofesional. En A. Parrilla Latas (Coord.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 139-168). Bilbao: Mensajero.
- Osipow, S. (1976). *Teorías sobre la elección de carrera* (B. Álvarez, Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1968).
- Parrilla Latas, A. (Coord.). (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pelletier, D. y Bujould, R. (1984). *Pour une approche éducative en Orientation*. Quebec: Gaëtan Morin.
- Planas, I. (1989). Itinerarios de transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 16-18.
- Raymond, C. (1980). *Career education infusion: A review of selected curriculum guides for the middle school*. Columbus, Ohio: The National Center for Research in Vocational Education.
- Renom, A. y Álvarez, M. (2002). Pensando en el futuro. En R. Bisquerra (Coord.), *La práctica de la orientación y de la tutoría* (pp.21-60). Barcelona: Praxis.
- Rivas, F. (1986). *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Diéguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa. *Enseñanza*, 8, 125-143.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1986). *Teorías y proceso de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1994). *Programa para aprender a tomar decisiones (guía didáctica para el tutor y cuaderno del alumno)*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M. L. (Coord.). (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular: teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Romero Rodríguez, S. (2000). *De gira hacia el trabajo. Programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la E.S.O.* Archidona: Aljibe.
- Salvá, F., Pons, C. y Morell, A. (2000). *Proyectos de inserción sociolaboral y economía social*. Madrid: Editorial Popular.
- Salvador, A. y Peiró, J. M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Alhambra.
- Santana Vega, L. E. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Buenos Aires: Cincel.
- Santana Vega, L. E. (1999). Aprender a aprender: El viejo *desideratum* del sistema educativo. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 54, 4-9.
- Santana Vega, L. E. (Coord.). (2001). *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (2001a). La transición a la vida activa. En L. E. Santana Vega (Coord.), *Trabajo, educación y cultura* (pp.99-121). Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (2001b). Orientación, estudios prospectivos y postmodernidad. En L. E. Santana Vega (Coord.), *Trabajo, educación y cultura* (pp.123-146). Madrid: Pirámide.

- Santana Vega, L. E. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327, 169-178.
- Santana Vega, L. E. (2003a). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (Coord.). (2003b). *Programa de orientación educativa y sociolaboral. Cuaderno del alumno. Ámbito óptimo de utilización 3º de la ESO*. Madrid: EOS.
- Santana Vega, L. E. (Coord.). (2003c). *Programa de orientación educativa y sociolaboral. Cuaderno del alumno. Ámbito óptimo de utilización 4º de la ESO*. Madrid: EOS.
- Santana Vega, L. E. (Coord.). (2003d). *Programa de orientación educativa y sociolaboral. Libro del Profesor. Ámbito óptimo de utilización 3º y 4º de la ESO*. Madrid: EOS.
- Santana Vega, L. E. (Dir.). (2006). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 261-291). Madrid: MEC.
- Santana Vega, L. E. y Álvarez Pérez, P. (1990). La educación vocacional de los alumnos con handicaps. En *Proceeding of the World Congress of International Ass for Educational and Vocational Guidance: Counseling for a Global Economy* (pp. 147-153). Québec: Bibliothèque National du Québec.
- Santana Vega, L. E. y Álvarez Pérez, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. (en prensa). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*.
- Santana Vega, L. E. y González Herrera, A. (1996). La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 398/2.1-398/2.11). Barcelona: Praxis.
- Santana Vega, L. E. y Ramos Hernández, H. (2002). La integración curricular de la orientación académica y sociolaboral en cuarto curso de la ESO. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/255-330/273). Barcelona: Praxis.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares. En J. Fernández Sierra (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 269-283). Archidona: Aljibe.
- Sanz, R., Castellano, F. y Delgado, J. A. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M. et al. (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)* (C. E. Saltzman, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1968).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: implementing a self concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. y Bachrach, P. (1957). *Scientific careers and vocational development theory*. New York: Teachers College Bureau of Publications.
- Super, D. E. y Jordaan, J. P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance and Counseling*, 1, 3-16.

ESTUDIOS

LIDIA E. SANTANA VEGA

- Tolbert, E. L. (1981). *Técnicas de asesoramiento en orientación vocacional*. Barcelona: Oikos-tau.
- Vallés Arándiga, A. y Álvarez Hernández, J. (1998). *Orienta plus: programa de orientación vocacional (primer ciclo)*. Madrid: Escuela Española.
- Watts, A. G. (2001). L'éducation en orientation pour les jeunes: les principes et l'offre au Royaume-Uni et dans les autres pays européens. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 92-104.
- Watts, A. G., Mphil, J. y Ferreira, J. H. (1978). *Guidance and the school curriculo*. Paris: UNESCO.
- Zabalza, M. A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. Parrilla Latas (Coord.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 21-76). Bilbao: Mensajero.