

COLECCIÓN: MANUALES DOCENTES DE PSICOPEDAGOGÍA

ORIENTACIÓN PROFESIONAL
16

CRISTINA MIRANDA SANTANA



VICERRECTORADO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
2003

COLECCIÓN: MANUALES DOCENTES DE PSICOPEDAGOGÍA

© del texto: CRISTINA MIRANDA SANTANA

© de la edición: VICERRECTORADO DESARROLLO INSTITUCIONAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, 2003

Maquetación: Silvia Hernández Rosales
Sergio Hernández Peña

ISBN: 84-96131-40-8

Depósito Legal: GC 492-2003

Queda rigurosamente prohibido, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

Índice

PRESENTACIÓN	X
--------------------	---

GUÍA ACADÉMICA

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	1
OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA.....	2
CONTENIDOS	3
Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual	4
Módulo 2. Principios, modelos y contextos de intervención en orientación profesional.....	4
Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional	4
Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos	4
Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa	4
Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias	4
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	5
MATERIAL DIDÁCTICO	7
EVALUACIÓN	9

MÓDULO 1. LA ORIENTACION PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA	1
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO.....	1
OBJETIVOS DEL MÓDULO	1
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	2
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	2
1.1. Limitaciones socioeconómicas y personales en el desarrollo sociolaboral	2
1.1.1. Desarrollo tecnológico y cambio social	3
1.1.2. Desigualdad social y desarrollo sociolaboral	4
1.1.3. La orientación profesional un recurso para la equidad.....	6
1.2. Aproximación a la orientación profesional	8
1.2.1. Acerca de las diferentes concepciones de la orientación profesional	8
1.2.2. La orientación profesional: objeto y destinatarios.....	12
1.2.2.1. La orientación profesional: la transición a la vida adulta y el desarrollo de la madurez sociolaboral.....	12

1.2.2.2. La orientación profesional: destinatarios	18
ACTIVIDADES	20
BIBLIOGRAFÍA	21
EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	23
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	23
GLOSARIO DE TÉRMINOS	24

MÓDULO 2. PRINCIPIOS, MODELOS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA	1
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO.....	1
OBJETIVOS DEL MÓDULO	1
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	2
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	2
2.1. Principios de la orientación profesional	2
2.1.1. El principio de prevención en la orientación profesional	3
2.1.2. El principio de desarrollo en la orientación profesional	4
2.1.3. El principio de intervención social en la orientación profesional	4
2.2. Áreas y contextos de intervención en la orientación profesional	5
2.2.1. Áreas de intervención en orientación profesional.....	5
2.2.2.1. Área de enseñanza-aprendizaje	6
2.2.2.2. Área de atención a la diversidad.....	7
2.2.2.3. Área del desarrollo humano	8
2.2.2. Contextos de intervención en orientación profesional.....	11
2.3. Modelos de intervención en orientación profesional	13
2.3.1. Modelo de Counseling	14
2.3.2. Modelo de servicios	14
2.3.3. Modelo de programas	15
2.3.4. Modelo de consulta	18
2.3.5. Modelo tecnológico	19
ACTIVIDADES	21
BIBLIOGRAFÍA	22
EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	24
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	24
GLOSARIO DE TÉRMINOS	25

MÓDULO 3. ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA	1
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO.....	1
OBJETIVOS DEL MÓDULO	1
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	2

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	2
3.1. Enfoques de elección y desarrollo vocacional	2
3.2. Una aproximación a la clasificación de los enfoques teóricos	5
3.2.1. Enfoque o teorías extrapsicológicas	5
3.2.1.1. Enfoque del azar	7
3.2.1.2. Enfoque económico	7
3.2.1.3. Enfoque sociológico	7
3.2.2. Enfoque o teorías psicológicas	7
3.2.2.1. Enfoque de rasgos y factores	8
3.2.2.2. Enfoque psicodinámico	9
3.2.2.2.1. Enfoque psicoanalítico	9
3.2.2.2.2. Enfoque de las necesidades	10
3.2.2.3. Enfoque evolutivo.....	10
3.2.2.4. Enfoque a cerca de la toma de decisiones	11
3.2.2.4.1. Enfoque del aprendizaje social para la toma de decisiones de J. Krumboltz	12
3.2.3. Enfoque o teorías integrales	15
3.2.3.1. Enfoque sociopsicológico de Blau.....	15
3.2.3.2. Modelo tipológico de J. Holland	16
3.2.3.3. Enfoque fenomenológico de Super	17
ACTIVIDADES	29
BIBLIOGRAFÍA	30
EJERCICIOS DE AUTOCONTROL.....	34
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	34
GLOSARIO DE TÉRMINOS	35

MÓDULO 4. LA INFORMACIÓN PROFESIONAL: CONCEPTOS, METODOLOGÍA, TÉCNICAS Y RECURSOS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA	1
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO.....	1
OBJETIVOS DEL MÓDULO	1
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	2
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	2
4.1. Información profesional vs. orientación profesional	2
4.2. Objetivos y necesidad de la información profesional	3
4.3. Fuentes y recursos institucionales para la información profesional	4
4.3.1. Fuentes de información profesional	4
4.3.2. Recursos institucionales para la información profesional	8
4.4. Técnicas de información profesional.....	12
ACTIVIDADES	14
BIBLIOGRAFÍA	15

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	16
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	16
GLOSARIO DE TÉRMINOS	17
ANEXO.....	19

MÓDULO 5. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LAS TRANSICIONES A LA VIDA ACTIVA

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA	1
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO.....	1
OBJETIVOS DEL MÓDULO	1
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	2
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	2
5.1. Concepto y tipos de transición	2
5.2. Elementos que condicionan la inserción laboral	3
5.3. Colectivos con dificultades para la transición a la vida activa	6
5.4. Programas y técnicas para la transición a la vida activa	8
5.4.1. Estructuras de inserción	8
5.4.2. Programas para la transición a la vida activa	9
5.4.2.1. Análisis de los programas europeos para la transición a la vida activa.....	11
5.4.3. Estrategias	14
5.5. Condiciones estructurales para la inserción profesional	15
ACTIVIDADES	18
BIBLIOGRAFÍA	19
EJERCICIOS DE AUTOCONTROL.....	20
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	20
GLOSARIO DE TÉRMINOS	21

MÓDULO 6. LA ORIENTACIÓN OCUPACIONAL: CONCEPTO, MODELOS Y ESTRATEGIAS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA	1
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO	1
OBJETIVOS DEL MÓDULO	1
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	1
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	2
6.1. La orientación ocupacional vs. la orientación profesional	2
6.2. Modelos de orientación ocupacional	2
6.3. Contribución de la observación del mercado de trabajo a la orientación ocupacional	5
6.4. Estrategias y técnicas en orientación ocupacional	7
6.4.1. Estrategias	7
6.4.1.1. Asesoramiento	7
6.4.1.2. Infusión curricular	11
6.4.2. Las técnicas	15
ACTIVIDADES	18

BIBLIOGRAFÍA	19
EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	21
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL	21
GLOSARIO DE TÉRMINOS	22

ANEXO

Presentación

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria es consciente que la función de una universidad moderna no puede limitar su actividad docente a la enseñanza presencial. Nuestra vocación de servicio en el marco de un contexto geográfico discontinuo y nuestras conexiones con África y América, nos urgen a buscar alternativas para acercar la formación superior a sectores que no pueden cumplir las especificaciones de la enseñanza presencial.

Pero tanto la enseñanza presencial como los programas de formación en línea exigen la elaboración y publicación de materiales docentes de calidad en distinto formato que faciliten la adecuada articulación de los programas de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

La construcción de contenidos tanto tradicionales como digitales tiene una importancia estratégica clave en el desarrollo de la sociedad de la información y en la oferta formativa de las universidades. La elaboración de los contenidos es uno de los elementos decisivos de la revolución digital.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria está empeñada en acercar la producción docente de sus profesores, creadores e investigadores a la sociedad en general y a sus estudiantes en particular. Es necesario probar la confianza de la universidad en sus talentos y articular con lucidez la circulación y expansión de los mismos por lo que no podemos perder la posibilidad que nos ofrece la sociedad global de la información.

Por estas razones, continuamos la edición de manuales docentes para la enseñanza en línea que se publican a la vez en formato papel y en soporte electrónico con distintos volúmenes que responden a los contenidos de las asignaturas de la Licenciatura en Psicopedagogía elaborados por profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Estos manuales presentan el mismo diseño instruccional y de publicación que incluye, en primer lugar, la Guía académica de la asignatura y desarrolla, posteriormente, cada uno de los módulos con un esquema común que incorpora el índice del módulo, el esquema de la asignatura, los contenidos del módulo, el esquema o mapa conceptual de los contenidos, la exposición de los contenidos, las actividades a desarrollar por los estudiantes, la bibliografía básica para el estudio del módulo y las referencias bibliográficas, los ejercicios de autocontrol y las correspondientes soluciones, un glosario de términos y los anexos.

Por último, quiero expresar mi agradecimiento a los autores que han realizado un esfuerzo para construir los materiales en tiempo muy ajustado sin perder un ápice de seriedad y rigor. Al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por su dedicación, diligencia y eficiencia. Y a la colaboración institucional prestada por los Departamentos de Didácticas Especiales, Educación y Psicología y Sociología y a la Facultad de Formación de Profesorado que han hecho posible la cristalización de este proyecto.

Espero que estos manuales docentes se conviertan en una herramienta útil para nuestros estudiantes y les ayude a construir conocimientos significativos. Esta es la apuesta institucional que pretende acercar la formación universitaria a todos los miembros de la sociedad canaria.

Manuel Lobo Cabrera
Rector

GUÍA ACADÉMICA

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

CONTENIDOS

Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual

Módulo 2. Principios, modelos y contextos de intervención en orientación profesional

Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional

Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos

Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa

Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

MATERIAL DIDÁCTICO

EVALUACIÓN

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de orientación profesional se articula desde la conceptualización realizada por la disciplina de la orientación. No obstante, somos conscientes de sus limitaciones por ser una ciencia pedagógica no consolidada en proceso de devenir en la que no se ha generado teorías consistentes y en este sentido, asume las formas de actuar de cualquier ciencia en proceso de construcción.

Desde esta perspectiva, compartimos con Escolano (1977), que la orientación es considerada como un sector de interacción científica por lo que su estudio formal requiere planteamientos pluridimensionales que permitan situar la contribución de otras ciencias.

El programa que presentamos reconoce la necesidad de integración de múltiples disciplinas sin cuya interacción es bastante difícil aproximarse a la comprensión de los acontecimientos desde los que dotarse de criterios con los que definir la intervención.

En este sentido, con el objeto de dar pistas al futuro alumnado que curse esta materia identificamos tres grandes niveles que contribuyen al desarrollo de la orientación. En orientación profesional, lo habitual es que las situaciones de intervención, ya sean de carácter preventivo o remedial se presenten casi siempre, por no decir siempre, respecto a la persona; por este motivo, fundamentalmente, se entiende que *un primer nivel es el personal* en el que la *psicología* –educativa, social, evolutiva, cognitiva, de la personalidad, laboral, del aprendizaje, etc.– aporta un análisis del individuo. Esta persona se desarrolla en un contexto cercano, así se identifica *un segundo nivel el de los contextos de socialización* como la familia, la escuela, la empresa, el barrio, los iguales, etc. en el que las *ciencias de la educación* –pedagogía, didáctica, organización educativa– reconocen cuáles son las condiciones en las que las personas crecen y se desarrollan. Y *un tercer nivel el de la sociedad* en el que se reconocen referentes políticos, económicos, culturales, religiosos, etc.– que permite a los orientadores profesionales reconocer cuál puede ser el techo de su intervención. La *sociología* puede aportar parámetros para comprender y reconocer qué tipo de intervención puede ser factible en unos momentos o en otros.

No obstante, su proceso de sistematización se halla limitado por la amplitud de su campo conceptual, la heterogeneidad de los ámbitos de actuación y la dependencia de los modelos teóricos. Así pese a la dificultad que encierra este objeto de estudio se ve la necesidad de integrar aspectos referidos al conocimiento reflexivo –saber–, orientador –saber hacer– y a las características personales –saber ser– Echevarría (1994). Esta idea se mantiene en relación con lo que Delors (1996) especifica en su informe; los empresarios en lugar de cualificación –relacionada con la idea de habilidad material– reclaman cada vez más la competencia en la que se integra composición y cualificación, que se adquiere por la formación profesional, comportamiento

social, aptitud para el trabajo en equipo, iniciativa, gusto por el riesgo, etc.; en definitiva, lo que se ha dado en llamar potencial de desarrollo o capacidad.

De este modo, las habilidades y destrezas desarrolladas desde esta materia permitirán la integración o transferencia de otras habilidades y destrezas promovidas desde otras materias en el plan de estudios de la titulación.

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Los objetivos de aprendizaje definidos para esta materia se expresan en forma de capacidades básicas que la persona debe adquirir y desarrollar. En fin, se trata de promover en los y las futuros(as) profesionales los conocimientos necesarios –justificado desde los diferentes enfoques, modelos y estrategias existentes en la disciplina– que le permitan comprender e intervenir en orientación profesional, así como transformar la acción orientadora en los diferentes contextos de intervención.

Por eso, para definir estas capacidades se parte de las funciones básicas asignadas a la orientación profesional desde los diferentes contextos organizativos y áreas de intervención en las que se desarrolla. En concreto, a las capacidades generales que suponen tanto el desarrollo de conocimientos de tipo conceptual y procedimental –relacionadas con roles de vida y trabajo–, el *currículo* de las materias, lo social y la motivación para el trabajo, así como aquellos que estén relacionados con la dimensión actitudinal –referidas a la dimensión ética y emocional (Corominas, 2001)–.

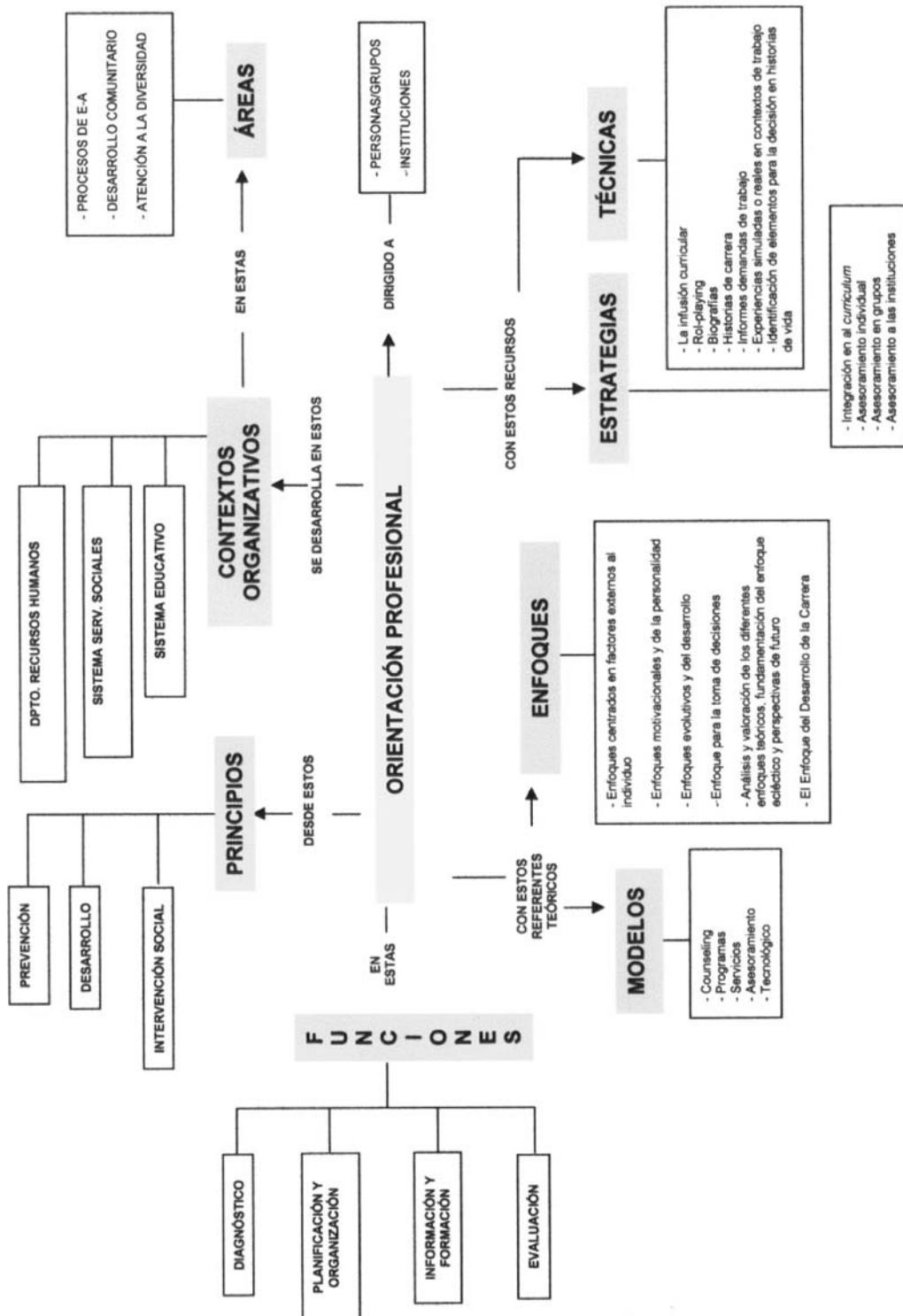
A continuación quedan especificados los objetivos generales –formulados como capacidades profesionales– que se intenta promover desde la asignatura de orientación profesional a la formación del psicopedagogo(a):

1. Aplicar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a su ámbito de desarrollo profesional.
2. Gestionar y acceder con autonomía a las fuentes documentales, de información, etc.
3. Diagnosticar las necesidades de orientación profesional de una persona o colectivo específico.
4. Concretar las necesidades formativas de una persona o colectivo específico.
5. Especificar los itinerarios académicos, formativos y de promoción en las organizaciones.
6. Diseñar programas de orientación y educación sociolaboral.
7. Desarrollar y coordinar las acciones promovidas desde los programas de orientación y educación sociolaboral.
8. Evaluar programas de orientación y educación sociolaboral.
9. Usar estrategias, recursos e instrumentos más adecuados para la resolución y mejora de cada situación problema.
10. Organizar, gestionar y mejorar los servicios de orientación profesional.
11. Mantener una adecuada relación personal y de grupo con otros profesionales, con usuarios, con instituciones colaboradoras, etc.
12. Mediar con otros profesionales –profesores, educadores sociales, formador de formadores, etc.– e instituciones desde las que intervienen en el desarrollo de actuaciones conjuntas.
13. Actuar como agente de cambio en las organizaciones.

CONTENIDOS

Los seis módulos definidos para el desarrollo de la materia dan respuesta a las grandes dimensiones destacadas en gris en este esquema conceptual.

Figura 1. Esquema conceptual de la materia de orientación profesional



MÓDULO 1. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

- 1.1. Limitaciones Socioeconómicas y personales en el desarrollo sociolaboral.
- 1.2. Aproximación a la orientación profesional.

MÓDULO 2. PRINCIPIOS, ÁREAS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN Y MODELOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

- 2.1. Principios de la orientación profesional.
- 2.2. Áreas y contextos de intervención en orientación profesional.
- 2.3. Modelos de intervención en orientación profesional.

MÓDULO 3. ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

- 3.1. Enfoques de elección y desarrollo vocacional.
- 3.2. Una aproximación a la clasificación de los enfoques teóricos.

MÓDULO 4. LA INFORMACIÓN PROFESIONAL: CONCEPTOS, METODOLOGÍA, TÉCNICAS Y RECURSOS

GUÍA

- 4.1. Información profesional vs. orientación profesional.
- 4.2. Objetivos y necesidad de la información profesional.
- 4.3. Fuentes y recursos para la información profesional.
- 4.4. Técnicas de información profesional.

MÓDULO 5. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LAS TRANSICIONES A LA VIDA ACTIVA

- 5.1. Concepto y tipos de transición.
- 5.2. Elementos que condicionan la inserción sociolaboral.
- 5.3. Colectivos con dificultades para la transición a la vida activa.
- 5.4. Programas y técnicas para la transición a la vida activa.
- 5.5. Condiciones estructurales para la inserción profesional.

MÓDULO 6. LA ORIENTACIÓN OCUPACIONAL: CONCEPTO, MODELOS Y ESTRATEGIAS

- 6.1. La orientación ocupacional vs. la orientación profesional.
- 6.2. Modelos de orientación ocupacional.
- 6.3. Contribución de los análisis de mercados de trabajo a la orientación ocupacional.
- 6.4. Estrategias y técnicas en orientación ocupacional.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Si compartimos que el alumnado aprende lo que hace y no lo que le dicen, coincidiremos en que la participación activa de los y las estudiantes en el desarrollo de este programa es necesaria e imprescindible a lo largo de todo el proceso de formación.

Esta asignatura consta de 6 créditos de los que 4 son teóricos y 2 son prácticos. Asimismo, la propuesta metodológica que se presenta es un intento por integrar estos dos grandes elementos. Comparto la idea de que teoría y práctica son dos dimensiones de una misma realidad y, desde este punto de vista, estructuro la docencia en clases teóricas y prácticas, respecto al tipo de tarea que propongo a los estudiantes y no a la clase de conocimiento que este debe utilizar para desarrollarlas.

La enseñanza queda organizada en torno a lo que puedan considerarse cuestiones claves, tanto desde la lógica de los contenidos como desde la significatividad que estos contenidos adquieren para el estudiante. Las estrategias de enseñanza constituyen un conjunto de procedimientos que permiten acceder y proporcionar información al alumno(a), e implican diversas formas de trabajo y de aprendizaje para éste.

En los apartados siguientes, se proponen las estrategias que se incluyen en la propuesta didáctica. Estas estrategias que se utilizan tienen carácter expositivo, discursivo, reflexivo e indagador:

Figura 2. Relación entre estrategias metodológicas y uso en los créditos teóricos y prácticos

	CRÉDITOS TEÓRICOS	CRÉDITOS PRÁCTICOS	GUÍA
EXPOSICIÓN TEMÁTICA	Presentación de contenidos básicos para la comprensión de la materia	Organización de la tarea y seguimiento ante dudas o errores generalizados	
ESTUDIO INDEPENDIENTE	Análisis, síntesis, etc. de documentos que clarifican, ordenan, complementan o amplía la exposición de la profesora.	Ánalisis y estudio individual de la propuesta colectiva, generación de otras aportaciones, justificación, etc.	
ESTUDIO DE CASOS	Ilustración y clarificación de los conocimientos –conceptuales, procedimentales y actitudinales- de la materia, ejemplificando situaciones particulares de análisis en las que se han encontrado los y las estudiantes	Transferencias de los conceptos fundamentales de la materia para el análisis, comprensión y propuesta de alternativas de la situación de estudio. Haciendo uso de los enfoques, modelos, estrategias, instrumentos, técnicas en orientación profesional y valoración del proceso seguido como profesional.	
ESTUDIO DE PROBLEMAS	Ilustración y clarificación de los conocimientos –conceptuales, procedimentales y actitudinales- de la materia, ejemplificando situaciones particulares de análisis en las que se han encontrado los y las estudiantes	Transferencias de los conceptos fundamentales de la materia para el análisis, comprensión y propuesta de alternativas de la situación de estudio. Haciendo uso de los enfoques, modelos, estrategias, instrumentos, técnicas en orientación profesional y valoración del proceso seguido como profesional.	
TUTORÍA	Atención a las dificultades para el desarrollo de la materia orientación de manera personalizada, permite generar expectativas personales acerca de su formación en esta materia.	Atención a las dificultades en el estudio y análisis de los casos de manera personalizada, permite generar expectativas personales acerca de su formación en esta materia.	

1. Material didáctico

El manual docente es concebido como una propuesta argumentativa acerca de conceptos e ideas básicas específicas de un campo de conocimiento. Su finalidad consiste en facilitar la integración de nuevos conocimientos o conocimientos sistematizados en los esquemas cognitivos del alumnado que propicien la reconstrucción de esquemas mentales de carácter más global. Con este propósito, en estas clases se presenta información relevante, se favorece la reflexión constructiva y la clarificación de conceptos elementales.

En concreto, en este programa la metodología expositiva cumple funciones tales como:

- a) Organizar el material disponible para un tema en concreto que se introduce. Muchas veces éste se encuentra disperso e inaccesible para los alumnos. No basta con localizar y proporcionar el material, sino que además debe estar elaborado de forma coherente y clara.
- b) Organizar los contenidos en secuencias lógicas y evitar la exposición de conceptos aislados.
- c) Sensibilizar al alumnado con una primera aproximación sintética de los conocimientos y motivarlo a profundizar en temas y cuestiones puntuales.
- d) Presentar las propias opiniones y experiencias de la profesora exponiéndolas como tales y no, como verdades indiscutibles.

2. Estudio Independiente

GUÍA

En la metodología de trabajo individual y desde una concepción activa del alumno(a) se pone especial énfasis en la lectura de documentos escritos. Al igual que Sabater se considera que leer es siempre una actividad en sí misma intelectual, un esbozo de pensamiento, después de la palabra oral, la voz escrita es el más potente tónico para el crecimiento intelectual que se ha inventado. Sabater (1997: 141).

Esta actividad, además de constituir un recurso didáctico de gran riqueza para profundizar en el estudio de la disciplina, permite al alumnado contrastar puntos de vista y formarse una visión crítica. Asimismo, facilita la adquisición del hábito de lectura sistemática y del trabajo con fuentes primarias escritas que puede ser de gran utilidad en la futura actividad profesional del estudiante.

En esta línea, se selecciona para cada uno de los bloques temáticos una serie de textos, capítulos de libros o artículos, unos pueden tener carácter básico y otros complementarios.

Ahora bien, junto a los recursos textuales, el alumnado hace uso de otras fuentes documentales que les permita ampliar su visión del tema que trabaja y de fuentes, recursos o instituciones disponibles en la red que contribuye a su proceso de aprendizaje autónomo.

3. Estudio de casos

La principal finalidad del estudio de casos es favorecer el análisis, se trata de llevar a cabo un examen holístico, intensivo y sistemático. Se estudia y analiza algo con la finalidad de llegar a una comprensión holística y profunda de la cuestión (Martínez Sánchez, 1994:18). De entre los tipos de estudios de casos que distingue esta autora como estrategia didáctica, prestamos la atención en el entrenamiento de situaciones en las que es necesario atender a la particularidad de los contextos específicos en los que se desarrolla. A su vez esta última modalidad integra tres posibilidades:

- a) casos fundamentados en el estudio de descripciones, se centran en el análisis, identificación y descripción de los puntos fundamentales de la situación. Permite reconocer cómo se identifican estos puntos y favorece la reflexión acerca de los principales temas que se derivan de la situación estudiada.
- b) Casos de resolución de problemas para el análisis crítico de la toma de decisiones
- c) Casos fundamentados en la posibilidad de generar propuestas para la toma de decisiones.

En el caso de la asignatura de orientación profesional utilizamos estudios de casos de las modalidades b y c, de manera integrada.

4. Estudio de problemas

La finalidad del aprendizaje basado en problemas es potenciar el conocimiento funcional, puesto que es la meta primera de la preparación profesional; junto a estas se identifican otras metas como la estructura del conocimiento, el razonamiento profesional, la autodirección, la motivación y las habilidades grupales.

Nicasio (2002) precisa que para la resolución de problemas complejos de carácter profesional es necesario integrar en forma de conocimientos funcionales aplicados a los conocimientos teóricos y prácticos. Habitualmente en los casos estudiados por el alumnado se identifican problemas que son tratados desde esta estrategia. La propuesta de esta estrategia metodológica se fundamenta en el principio de que conocimiento profesional y universitario son diferentes (Biggs, 1999). El conocimiento funcional requiere la incorporación de conocimiento declarativo –conocimientos académicos de base–, conocimiento procedural –habilidades– y conocimiento condicional –capacidad para considerar el contexto y las circunstancias para utilizarlo–.

5. Tutoría

La modalidad formativa y los objetivos propuestos para el desarrollo de la asignatura, exigen la necesidad de la tutela como una estrategia que contribuye a su desarrollo. La tutoría es planteada con tres finalidades principales: orientar las actividades que giran en torno al desarrollo de la materia estableciendo puentes (adaptar) entre los contenidos propuesto por la asignatura y los conocimientos previos que el alumnado posee, orientar el desarrollo de los estudios de caso e informar y analizar la valoración hecha por la profesora del trabajo del alumnado y su acreditación expresada en la calificación respecto a las capacidades que tienen que adquirir en esta materia. De esta manera, las tutorías intentan responder a las demandas de los y las alumnos(as) complementando el resto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, permiten solventar los problemas que se les presentan al alumnado durante el desarrollo de su aprendizaje, aclarar dudas, debatir cuestiones de su interés, ampliar información, etc. porque *generalmente en un proceso educativo, el producto formativo es el propio proceso, y no el mero resultado* (Lázaro Martínez, 2002: 250).

MATERIAL DIDÁCTICO

El material fundamental para el seguimiento de la materia de orientación profesional será el *manual docente de orientación profesional*. Asimismo incorporamos vinculado a cada módulo material

didáctico complementario como es el material bibliográfico y otros recursos disponibles en la red que permitirá al estudiante ir configurando una visión personal de la disciplina.

LECTURAS RECOMENDADAS

- Álvarez González, M. (1995). Orientación profesional (29-49). Barcelona: CEDECS.
- Espino Romero, R; González López-Valcárcel, B; Gil Jurado, J; Rodríguez Martín, J. (1992). *Los Problemas de Canarias desde una visión prospectiva. Las Palmas*: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Economía y Dirección de Empresas. (Documento Policopiado).
- Hoyt, K. (1991). THE concept of work: bedrock for career development. *Futures choices*, 2-3, 23-29.
- Montané Capdevila, J. (1993). *Orientación Ocupacional* (39-44). Barcelona: CEAC.
- Pereira González, M. (1997). *La Terminología que utilizamos en orientación para el trabajo: ¿Una cuestión irrelevante?* V Jornadas Nacionales de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional sobre la reforma educativa: un reto para la orientación (pp.396-399). Valencia: AEOEP.
- Velaz Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica (33-57). Málaga: Aljibe.

INSTITUCIONES DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD SOCIOECONÓMICA

INSTAC. INSTITUTO CANARIO DE ESTADÍSTICA.

GUÍA

INE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Información de los últimos estudios estadísticos, panel de hogares de la Unión Europea, mercado laboral, educación, programa anual de pensiones y encuesta sobre discapacidades. También facilita enlaces con otros servidores estadísticos.

<http://www.inst.es>

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). Bundesalle, 22, d-1000, Berlín, Alemania. Proporciona información y documentación acerca de estudios e investigaciones, publicaciones, novedades y anuncios relacionados con la formación profesional. Explica cuáles son las políticas de la Unión europea en esa materia, con especial mención al programa Leonardo da Vinci.

<http://www.cedefop.gr>.

ILLO (International Labour Organization)-**OIT** (Organización Internacional del Trabajo). Además de información sobre la organización (actividad, estructura y programas que se desarrolla), aparecen varias bases de datos con la legislación vigente en cuanto a trabajo y derechos humanos, ya sean internacionales o nacionales, así como a publicaciones y otros materiales relacionados con la materia. También incluye una sección de enlaces a organismos de la ONU y sitios web externos, además de una bolsa de trabajo.

<http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>

EUROSTAT. OFICINA ESTADÍSTICA DE LA COMUNIDAD EUROPEA. Página en la que se puede encontrar la más actual información estadística relativa a la Unión Europea y a la zona euro sobre varios temas de referencia (economía y finanzas, población y condiciones sociales, industria y servicios, agricultura y pesca, comercio interior y exterior, etc.)

<http://europa.eu.int/comm/eurostat>

ASOCIACIONES PROFESIONALES

AEOEP. ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL. Apartado de Correos, 8355, Madrid.

AIDIPE. ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

PEDAGÓGICA. Revista de investigación educativa. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa –primera revista electrónica de España–. Foro de discusión AIDIPE-L. Bases de datos.

<http://www.uv.es/aidipe/>

EVALUACIÓN

La evaluación de la asignatura incluye la realización de trabajos prácticos, la participación en las actividades en línea (foros de discusión, charlas, aportaciones, iniciativas y propuestas del alumnado) y una prueba escrita presencial:

Parte I. La participación en las actividades en línea y la realización de las tareas programadas aporta el 40% de la nota final y se evaluará a partir de la participación en las actividades en línea y la realización de los trabajos previstos. La nota oscila entre 0 y 4. Será necesario obtener una nota mínima de 2 puntos para superar esta parte de la asignatura.

Parte II. La parte teórica de la asignatura aporta el 60% de la nota final y se evaluará mediante una prueba escrita que consta de 30 preguntas de respuesta múltiple. La nota de examen oscila entre 0 y 6. La nota mínima necesaria para superar esta parte de la asignatura es de 3 puntos.

La asignatura se considera superada cuando el estudiante ha conseguido los mínimos necesarios (2 puntos en la Parte I y 3 puntos en la Parte II). La nota final consiste, superados los mínimos señalados anteriormente, en la suma de las puntuaciones de la Parte I y II.

GUÍA

MÓDULO



**LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA1

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1.1. Limitaciones socioeconómicas y personales en el desarrollo sociolaboral

 1.1.1. Desarrollo tecnológico y cambio social

 1.1.2. Desigualdad social y desarrollo sociolaboral

 1.1.3. La orientación profesional un recurso para la equidad

1.2. Aproximación a la orientación profesional

 1.2.1. Acerca de las diferentes concepciones de la orientación profesional

 1.2.2. La orientación profesional: objeto y destinatarios

 1.2.2.1. La orientación profesional: la transición a la vida adulta y el desarrollo
 de la madurez sociolaboral

 1.2.2.2. La orientación profesional: destinatarios

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual

Módulo 2. Principios, áreas y contextos de intervención y modelos en orientación profesional

Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional

Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos

Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa

Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

MOD 1

Este primer módulo intenta clarificar la necesidad de la orientación profesional en el momento actual. Con este fin se organiza en dos apartados. En el primero, *limitaciones socioeconómicas y personales en el desarrollo sociolaboral*, se realiza un esbozo de las características de la sociedad actual; se reconoce como una sociedad marcada por las diferencias entre grupos humanos que genera déficit en el acceso a los recursos sociales, educativos y laborales; asimismo, intenta justificar hasta qué punto la orientación profesional se define como un potencial recurso para la equidad social. En el segundo apartado, *aproximación a la orientación profesional*, se lleva a cabo una conceptualización de la orientación profesional y se identifica en qué interviene la orientación profesional: su objeto y a quién va dirigido –destinatarios–.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Valorar la necesidad de la orientación profesional en la sociedad actual, en concreto en los contextos más cercanos: Canarias, España, Europa.
2. Profundizar en la situación de la orientación en la realidad próxima (Comunidad Autónoma Canaria).
3. Vertebrar una conciencia ecológica acerca del tratamiento, análisis y respuesta de los problemas sociolaborales en la sociedad.
4. Proponer objetos y definir a los destinatarios para la intervención en orientación profesional.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 1.1. Limitaciones socioeconómicas y personales en el desarrollo sociolaboral
 - 1.1.1. Desarrollo tecnológico y cambio social
 - 1.1.2. Desigualdad social y desarrollo sociolaboral
 - 1.1.3. La orientación profesional un recurso para la equidad
- 1.2. Aproximación a la orientación profesional
 - 1.2.1. Acerca de las diferentes concepciones de la orientación profesional
 - 1.2.2. La orientación profesional: objeto y destinatarios
 - 1.2.2.1. La orientación profesional: la transición a la vida adulta y el desarrollo de la madurez sociolaboral
 - 1.2.2.2. La orientación profesional: destinatarios

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1.1. Limitaciones socioeconómicas y personales en el desarrollo sociolaboral

MOD 1

Una sociedad definida como postmoderna es aquella que enfatiza la pluralidad de perspectivas, el impacto contextual, la construcción de la realidad y la importancia del significado que las personas otorgan a sus vivencias y no a las acciones en sí mismas. Es una sociedad en la que domina el movimiento, el cambio (Giddens, 1994; Sexton y Griffin, 1997). En este contexto, la construcción de la identidad profesional se hace muy compleja y se articula como un aspecto más de reflexión que permite conectar lo personal con el cambio social (Marín y Rodríguez Espinar, 2001). De esta manera, la incorporación de la identidad en ese proceso de reflexión supone una modificación sustancial de los fines de la orientación sociolaboral: la elección frente a la construcción del proyecto de vida o carrera.

Esta situación exige, por una parte, que la orientación se integre en la educación e incorpore en sus presupuestos curriculares otros objetivos relacionados con el desarrollo de la persona para el fortalecimiento personal –el individuo se convierte en agente activo de su desarrollo en ese entorno social– y que la formación para el trabajo sea entendida como un recurso que permita dotarnos de competencias para abordar críticamente la complejidad y las exigencias del mundo postmoderno. Y por otra, que la orientación sociolaboral se extienda más allá del sistema educativo y promueva la continuidad entre educación-formación-trabajo en favor de un proyecto de vida más pleno.

Este apartado es un intento por definir la relación entre las dimensiones que en estos momentos posibilitan y limitan el desarrollo de la orientación profesional o sociolaboral y sus consecuencias en la ciudadanía. Se hace referencia a la tecnología como desencadenante de cambios sociales que dificulta el acceso al desarrollo en igualdad de condiciones para todos y todos los ciudadanos y a la orientación profesional como instrumento social en la promoción de proyectos de vida integrales.

1.1.1. Desarrollo tecnológico y cambio social

De todos es sabido que las innovaciones sociales y culturales se producen con mayor lentitud que las tecnológicas y económicas. Quizás esto se deba a que el cambio tecnológico está relacionado con la dimensión funcional, es decir, con los recursos, los instrumentos, etc. que hacen posible que las tareas vinculadas con el trabajo o en la vida diaria se lleven a cabo con más facilidad o con mayor rapidez; mientras que el cambio social y cultural supone aceptar nuevas formas de comunicación, de relación, etc. que afectan a las concepciones acerca de la función social de la familia, la escuela, el trabajo, o los espacios y tiempos en los que los seres humanos se desarrollan.

Por ello, el proceso de postmodernización que se da supone el paso de un mundo de la producción a otro, con todo lo que comporta en cuanto a la nueva organización técnica y social del trabajo o cambios en los contenidos de la producción, debido a la modificación de valores culturales. Este hecho implica dos necesidades básicas. Una de ellas es que los sistemas de formación están obligados a incorporar cambios en los contenidos, la otra es que estas modificaciones deben ser incorporadas en la estructura para dar respuesta a las nuevas necesidades del mercado de trabajo.

Las nuevas tecnologías promueven cambios acelerados y el acortamiento de las generaciones tecnológicas conducen a un rápido envejecimiento de profesiones y especialidades. En este contexto, la planificación educativa tradicional dirigida a ajustar y preparar para trabajos concretos con perfiles profesionales estandarizados carece de sentido.

Lo cierto es que antes y ahora la formación se articula como una necesidad, con un matiz hasta cierto punto diferencial. En la actualidad los perfiles profesionales se definen a la vez, que se desarrolla el proceso de trabajo. La realidad es que, en pocos años, la sociedad ha pasado de un sistema de formación profesional centrado en la formación inicial –ya sea general o específica– a la propuesta de alternativas que: (i) mejoren la capacidad de emplearse de los(as) posibles trabajadores(as), a saber, la formación ocupacional; y (ii) fomenten el mantenimiento del puesto de trabajo o su desarrollo profesional, es decir la formación continua vinculada al puesto de trabajo.

Algunos aspectos de los cambios tecnológicos que inciden en la formación para el trabajo son entre otros los siguientes. El de mayor evidencia (i) *el esfuerzo físico necesario* que disminuye gracias al descubrimiento y generalización de fuentes de energía y dispositivos mecánicos, automáticos o de tecnologías avanzadas; los cuales alteran las formas tradicionales de hacer; (ii) *el contenido de la actividad*, que reorganiza el proceso de trabajo alterando los contenidos de ciertas tareas –conocimientos y destrezas requeridas–; (iii) *el nivel de destrezas exigidas*, que reduce la importancia de las habilidades sensoriales al introducir dispositivos automáticos de control. Incluso ciertas destrezas mentales quedan relegadas a un segundo plano con la generalización del cálculo numérico; y el que otorga prestigio a la tarea; (iv) *el valor social del trabajo realizado*, que implica la reconversión de sectores de producción y la recualificación de los trabajadores habituados a cierto tipo de trabajo rutinario disminuyendo la importancia de determinadas destrezas manuales (Jover, 1990).

Estos acontecimientos promueven un tipo de sociedad fundamentada en el autoaprendizaje, por lo que los debates generados habitualmente acerca del dilema de la formación general o técnica-tecnológica pierden su significado; en la medida en que la formación de base general y técnica es entendida como un recurso que permite al individuo contar con instrumentos para aprehender los avances tecnológicos y la autogestión de su formación. Este es uno de los aspectos esenciales que la hacen denominarse sociedad del conocimiento.

MOD 1

De esta manera, las nuevas tecnologías no sólo inciden y modifican la organización del sistema productivo, sino que además impactan en la vida personal y social. Este hecho se radicaliza por estar ante una sociedad que es desigual, pues la ciudadanía comparte códigos culturales diferentes, pertenece a un género u otro, ve limitada sus capacidades físicas, psíquicas o intelectuales que le permiten desarrollarse autónomamente, por las posibilidades de acceso a los recursos económicos o por su identificación étnica. Así, tanto unos como otros elementos generan en el conjunto de la población diferencias en el acceso a los recursos sociales –educativos, sanitarios, culturales–, personales y laborales.

El desarrollo tecnológico promueve una sociedad en cambio constante, sustentada en la información y en el conocimiento. En este contexto, la diversidad e idiosincrasia de los agentes sociales y la intermediación tecnológica en los entornos de socialización y producción demandan, cada vez más, sistemas de apoyo y acompañamiento personal en los procesos de formación y de tránsito, en especial al trabajo. Herr (1997) considera a la orientación como un factor de equidad social de ahí la atención prestada en las últimas décadas.

1.1.2. Desigualdad social y desarrollo sociolaboral

MOD 1

La desigualdad social encuentra su máximo indicador en las dificultades de inserción socio-laboral, ya sean de los y las jóvenes, los y las mayores de 45 años, las personas con algún tipo de discapacidad, los y las inmigrantes, etc. En el contexto general la escasez de puestos de trabajo debe interpretarse como una característica estructural de los sistemas productivos tecnológicamente avanzados, un indicador de quiebra del mercado convencional del trabajo o de las exigencias de nuevos modelos del mercado laboral, fundamentados en la flexibilidad de los recursos humanos, la venta de servicios o el autoempleo. Puede llegar a ser el nivel de formación alcanzado –vinculado o no al puesto de trabajo– al igual que con otros factores ambientales: entorno territorial, origen sociofamiliar, relaciones afectivas del individuo y políticas de empleo (Álvarez Rojo y Romero Rodríguez, 1992), los que actúan como elementos facilitadores o limitantes en la ocupación laboral.

El Consejo de Europa celebrado en Lisboa en marzo de 2000 responde al objetivo propuesto en 1992, en el Tratado de Maastricht: promover el empleo, la mejora en el progreso de las condiciones de vida y de trabajo, una protección adecuada, el diálogo social, la formación y la lucha contra las exclusiones.

De este modo, el Consejo de Europa propone un objetivo estratégico para la próxima década, un nuevo reto promovido por el cambio, fruto de la mundialización y de los desafíos que genera una economía basada en el conocimiento. Estos cambios afectan a diferentes dimensiones de la vida de las personas y la Unión debe modelar estas alteraciones en coherencia con sus valores e imagen social. Pero además, estas modificaciones se dan rápidamente y esto hace que la Unión pueda obtener el máximo beneficio y aprovechar las oportunidades actuales.

Su objetivo se centra en establecer un programa estratégico que promueva la creación de infraestructuras del conocimiento, de fomento de la innovación y de la reforma económica, así como la modernización de la seguridad social y de los sistemas educativos.

El informe definido por el Consejo reconoce que la posición actual de mejora de la situación económica se encuentra en un buen momento para emprender reformas sociales y económicas como parte de una estrategia positiva que combine competitividad y cohesión social. En este sentido la Unión cuenta con algunas condiciones que pueden avalar una acción de este tipo:

... como resultado de una política monetaria orientada a la estabilidad y apoyada por políticas fiscales sólidas en un contexto de moderación salarial, los índices de inflación y los tipos de interés son bajos, el déficit público se ha reducido notablemente y la balanza de pagos de la UE es sana. El euro se ha introducido con éxito y está dando los beneficios esperados a la economía europea. El mercado interior se ha culminado prácticamente y está produciendo beneficios tangibles tanto para los consumidores como para las empresas. La próxima ampliación creará nuevas oportunidades de crecimiento y empleo [...]. Se han reanudado el crecimiento y la creación de empleo (Consejo de Europa, 2000).

Y con otras condiciones, que pueden cuestionar el desarrollo equitativo de una economía del conocimiento para los miembros de la Unión:

... más de quince millones de europeos carecen todavía de empleo. El índice de empleo es demasiado bajo y se caracteriza por una participación insuficiente de las mujeres y de los trabajadores de edad más avanzada en el mercado laboral. En algunas partes de la Unión sigue siendo endémico el desempleo estructural de larga duración –como en España y Canarias– y fuertes desequilibrios regionales de desempleo. El sector servicios está subdesarrollado, en particular en los ámbitos de las telecomunicaciones e internet. Hay una necesidad cada vez mayor de cubrir la demanda de cualificaciones, sobre todo en tecnología de la información, sector en el que hay un número cada vez mayor de puestos de trabajo desocupados (Consejo de Europa, 2000).

Sin embargo, de todos es conocido que la mejora de la situación económica no implica necesariamente un aumento de la oferta de empleo. En concreto, en España y específicamente en Canarias, el crecimiento productivo en la última década no ha sido acompañado de un crecimiento proporcional de puestos de trabajo. La economía canaria es incapaz de absorber a los trabajadores que se incorporan al mercado laboral, situación que se agrava por la inmigración especializada en épocas de auge. Este hecho junto a la falta de vertebración social hace que esta Comunidad Autónoma tenga un alto grado de marginación social. La superposición de diversos factores como carencias en formación general y de cualificación profesional específica, dificultades de acceso a los recursos de formación, rápidos movimientos migratorios interiores, inmadurez de la empresa canaria para generar actividad económica con perspectiva de futuro que requiera nuevos puestos de trabajo y la distribución de la riqueza contribuye a que esta situación se agudice. Lo cierto es que en estos momentos la mejora de Canarias queda condicionada a problemas vinculados al desarrollo de los recursos humanos, la ordenación del territorio, la idiosincrasia económica y el insuficiente desarrollo tecnológico.

Así, pese a los esfuerzos acometidos en la última década, la realidad en el contexto español concretado en Canarias –no es la situación de todo el estado español– evidencia grandes dificultades para incorporarse en una economía del conocimiento; el consejo europeo celebrado en Lisboa insiste en que *la Unión dispone de una mano de obra en general bien preparada y de unos regímenes de protección social capaces de proporcionar, con independencia de su valor intrínseco, el marco de estabilidad que requiere la organización de los cambios estructurales que implica orientarse hacia una sociedad basada en el conocimiento*.

La Unión Europea es consciente de la necesidad de modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar. Esto es importante para promover que Europa ocupe un lugar en la economía basada en el conocimiento y garantice que el nacimiento de esta nueva economía no incremente los problemas sociales existentes de desempleo, exclusión social y pobreza. En este sentido, las acciones están encaminadas a: (i) el desarrollo de una política activa de empleo, mejorando la capacidad para emplearse y las deficiencias en materia de cualificaciones. De este modo, la promoción de la formación continua y aquellos aspectos vinculados a la igualdad de oportunidades como la reducción de la segregación profesional o la reconciliación de la vida laboral y familiar

MOD 1

proporcionarán un nuevo marco en la oferta de servicios de atención a la infancia; (ii) la modernización de la protección social de manera que sea posible la integración social, la igualdad entre sexos y servicios sanitarios de calidad. Somos conscientes de que la nueva sociedad del conocimiento ofrece un enorme potencial para reducir la exclusión social pero también, corre el riesgo de diferenciar cada vez más a los que tienen acceso a los nuevos conocimientos y a quienes quedan excluidos. Con el propósito de evitar esta situación es imprescindible incorporar; (iii) sistemas de educación y formación para la vida y el trabajo en esta nueva sociedad. Por todo esto es importante mejorar las cualificaciones, promover un acceso más amplio a los conocimientos y oportunidades, y luchar contra el desempleo. La Unión Europea reconoce que *la mejor salvaguardia contra la exclusión social es un trabajo* y que este nuevo planteamiento requiere de *la creación de centros de aprendizaje locales, el fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas, en particular las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de cualificaciones*.

En la actualidad, los sectores potencialmente creadores de actividad económica y empleo se caracterizan por la recuperación y la mejora de la calidad de vida en las ciudades, por la introducción de las nuevas tecnologías para el uso racional de la energía y de las materias primas, por la utilización de fuentes alternativas de energía o la integración de los grupos menos favorecidos (Jover, 1990; Equal, 2002).

El mercado de trabajo se caracteriza por una *terciarización* que no es entendida sólo como la descentralización de funciones sino también referida al conjunto de la producción. En este sentido el mercado de trabajo se orienta hacia sectores como medicina, educación, deporte, arte, servicios sociales, información y comunicación, imagen o diseño. Esto implica una *burocratización* que le da importancia ocupacional a los empleados administrativos incrementándose la administración pública. Ahora bien, este incremento se da en torno a dos polos: uno profesional y técnico, vinculado a la administración pública; otro de trabajadores de servicios poco cualificados, fundamentalmente de carácter privado. Se comprueba que junto a la burocratización, se da la *polarización social* en el que crecen profesionales y técnicos superiores con especialidades ligadas al tratamiento de la informática, la electrónica, las telecomunicaciones y la biotecnología, o técnicas de procesos industriales como láser, robots, ingeniería genética, telecomunicaciones, etc. y por otro, los trabajadores de servicios y dentro de estos, los de menor nivel como el personal doméstico, seguridad ciudadana –policías, servicios de protección, vigilancia– o venta de servicios persona a persona –mantenimiento de cuidados corporales, comidas rápidas, etc.–. Asimismo, se observa una tendencia a la *fragmentación*, a saber, la multiplicación de ocupaciones poco definidas, heterogéneas que no son clasificables, que están especificadas en otros trabajadores de servicios. Además, se da en un contexto de *revalorización del medio ambiente y de la mejora de la calidad de vida*.

La realidad es que en una sociedad desigual como la actual, la equidad en el desarrollo socio-laboral de colectivos diferenciales es compleja; si se entiende que la sociedad occidental y capitalista se sostiene, en buena parte, en el principio de la diferencia y de la marginalidad. Por tanto, esta situación debe ser reconsiderada.

1.1.3. *La orientación profesional un recurso para la equidad*

El origen de la orientación se identifica con acciones encaminadas a la atención de jóvenes de clases sociales menos favorecidas en situación de deprivación social. En este sentido se reconoce que:

... lo menos conocido sobre Parsons es que su trabajo en el área de la orientación vocacional estuvo fuertemente motivado por su compromiso con las vidas de miles de inmigrantes que llegaban a

Norteamérica en busca de unas mejores condiciones y oportunidades de vida donde primaba la explotación y la pobreza. La respuesta de Parsons fue crear las condiciones de cambio social de dichas familias utilizando la información y formación profesional como arma de referencia.[...] en una sociedad en plena revolución industrial creía que todas las personas tenían el derecho a la educación y al disfrute de todo tipo de oportunidades laborales (Sanz Oro, 2001:17).

Antes y ahora, la orientación asume su carácter de reivindicación social. Se identifica con sociedades desarrolladas y es un recurso más que permite, hasta cierto punto, desde el corsé impuesto por el entorno socioeconómico en el que está integrada, corregir el desequilibrio social provocado por el desarrollo humano.

La realidad es que en el trasfondo de esta situación está la necesidad de dar respuesta a un conjunto de problemas de la sociedad actual: (i) dificultad de ofrecer alternativas de inserción socioprofesional a gran parte de los y las jóvenes; (ii) imposibilidad estructural de eludir la exclusión sociolaboral de la población madura; y (iii) ausencia de estrategias que permitan itinerarios sociolaborales continuados (Amorós y Ayerbe, 2000).

Además, estos problemas se generan en una sociedad en la que se jerarquizan lo económico, lo político y lo social (Fernández Sierra, 1999:288). Es necesario el reconocimiento de la incidencia de estos tres aspectos sobre las personas, los grupos de referencia y las instituciones en las que se desenvuelven; desde este punto de vista es importante considerar a la persona no sólo como destinataria de la acción orientadora sino, también, como agente activo en su proceso orientador de modo que incorpore las habilidades necesarias para la transformación de sus vidas y de los entornos en los que las desarrollan. Hayes (1994) hablaba de la necesidad de dar sentido a los acontecimientos que pasaban a su alrededor para poder comprender y así tener la posibilidad de *ser yo en un mundo como el mío en una época como ésta*. En definitiva, la finalidad de la orientación profesional es promover el desarrollo humano entendido como *la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente* (Bronfenbrenner, 1987:35). Este ambiente no se refiere exclusivamente al entorno inmediato sino a los diferentes niveles organizados en estructuras concéntricas: micro-, meso-, exo-, meso- y macro-sistemas. Se parte de una concepción fenomenológica del ambiente –se valora la percepción que tienen los seres humanos de su entorno inmediato (microsistemas), de la relación entre microsistemas y –mesosistemas–, de la influencia de los exosistemas y la generación de esquemas para los diferentes grupos socioeconómicos, étnicos, religiosos y de otras subculturas que dibujen creencias y estilos de vida en contraste. Ahora bien, el desarrollo humano pasa necesariamente por el desarrollo de *competencias personales* en los individuos que ponen de manifiesto que *una persona es capaz de dirigir, controlar y organizar el sí mismo dentro de las normas de la sociedad* (Amorós y Ayerbe, 2002:308).

Por tanto, es imprescindible promover entre los denominados *colectivos* o *grupos minoritarios* la percepción y el sentimiento de poder acerca de aquellos elementos que determinan su vida y la relación de este sentimiento con el comportamiento sociolaboral posterior. Asimismo, es necesario reconocer las barreras al desarrollo personal, educativo o profesional impuesto por las estructuras macrosociales a determinados grupos de población.

En consecuencia, el desarrollo humano pasa inevitablemente por el desarrollo de toda la población de modo que las personas y en su defecto, los grupos reconozcan la conciencia y el impulso necesario para transformar sus vidas y sus entornos.

El hecho de que la sociedad actual se caracterice por el constante cambio y en consecuencia, por una casi perpetua situación de crisis; lleva a identificar los *procesos de transición* como centros de atención en la intervención orientadora para favorecer dinámicas de prevención y desarrollo, en pos de la equidad de las personas independientemente de los sistemas de referencia. Muchos son los autores que consideran que la orientación profesional contribuye a que las personas

transiten de unas etapas a otras (Álvarez González, 1995; Herr y Crammer, 1996; Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Fernández Sierra, 1999; Hoyt, 2001; Marín y Rodríguez Espinar, 2001).

El texto que a continuación se presenta, pretende ilustrar la magnitud, la complejidad y la importancia del fenómeno *transición*:

Por primera vez se le enseña a la madre su bebé recién nacido; la madre y el bebé vuelven a casa desde el hospital; hay una sucesión de personas que cuidan al niño; el niño ingresa en la guardería; llega un hermanito; Juan o María van a la escuela, pasan de curso, se gradúan o, quizás, abandonan los estudios. Después viene: encontrar un trabajo, cambiar de trabajo, perder el empleo; casarse, decidirse a tener un hijo; que parientes o amigos vengan a vivir con uno (y que se vuelvan a ir); comprar el primer automóvil, el primer aparato de televisión o la primera vivienda; salir de vacaciones o de viaje; cambiar de casa; divorciarse, volver a casarse; cambiar de carrera; emigrar; o pasando a temas más universales: enfermar, ir al hospital, sanar; volver al trabajo, jubilarse; y la última transición para la que no hay excepciones: morir (Bronfenbrenner, 1987:46).

Por tanto,

[...] podemos afirmar que nos dirigimos hacia una nueva concepción de la Orientación Profesional más integral y comprensiva, con un planteamiento educativo de carácter preventivo y de desarrollo, que intenta descubrir y potenciar dicho desarrollo en el individuo durante su ciclo vital en todos aquellos aspectos que, aún no siendo puramente vocacionales, contribuyen a su realización personal, educativa y profesional (Álvarez González, 1995:93).

En síntesis, la orientación sociolaboral o profesional interviene en el análisis de las posibilidades y limitaciones que ofrecen los entornos –micro-, meso-, exo- y macrosistema– apoyando a personas, colectivos e instituciones para que generen competencias que les permitan afrontar los procesos de adaptación necesarios con el objeto de favorecer la equidad en el desarrollo humano de las diversas colectividades.

Ahora bien, la eliminación de las desigualdades o de las consecuencias en la toma de decisiones no van a ser resueltas, exclusivamente, por la orientación; para eso será necesario definir planes de acción compartidos por todos los agentes y desarrollados en un espacio geográfico determinado, así como generar un nuevo marco jurídico administrativo que permita formas alternativas de desarrollo socioeconómico y de relación entre actores. No obstante, se participa de la idea de que la orientación sociolaboral sí que puede ser un instrumento que permita crear e identificar mejores prácticas de intervención; y, en las limitaciones estructurales en las que se desarrolla, configurarse como un agente de lucha por la dignidad de la persona y en general, de la comunidad (Marín y Rodríguez Espinar, 2001).

1.2. Aproximación a la orientación profesional

El apartado que a continuación se trata intenta definir la disciplina de la orientación profesional desde la clasificación de elementos como su conceptualización, el objeto de intervención, los destinatarios, así como los contextos y áreas para su intervención.

1.2.1. Acerca de las diferentes concepciones de la orientación profesional

Antes de entrar en el análisis conceptual de la orientación profesional, es importante precisar algunos aspectos relacionados con la indeterminación terminológica fruto del desarrollo histórico al que ha sido sometida esta disciplina en este país; es necesario tener en cuenta que la situación

de la orientación profesional en España se ha visto afectada por su desarrollo en otros países. El campo de la orientación profesional se caracteriza por el uso de términos diversos como los de orientación vocacional, educación vocacional, orientación profesional, educación para la carrera o el de orientación para la carrera; todos ellos son utilizados como sinónimos. Pereira indica que *frecuentemente se utilizan estas mismas denominaciones con referentes significativos distintos, se emplean diversos términos con el mismo sentido, se confunden y se mezclan los conceptos, se defienden terminologías incongruentes con los postulados teóricos de base de los que se pretende partir o se utilizan los términos de forma ambigua y superficial, intercambiándolos indistintamente entre sí* (1997:396).

Para este manual se opta por el uso del término de orientación profesional, por dos motivos diferentes; uno de ellos es porque en la titulación de psicopedagogía, la materia se define como orientación profesional y el otro, es por ser el término utilizado en este contexto geográfico (*Europa*). Sin embargo, el significado que se da al término no tiene carácter literal –orientación de las actividades pagadas y que requieren cierto nivel de cualificación (Pereira, 1997)– sino que atiende a un concepto más actual y amplio como el que corresponde a la carrera. -totalidad de trabajo –pagado y no pagado– que se realiza a lo largo de la vida (NCDA, 1986 fundamento en el trabajo de Sears, 1982) o al de desarrollo de la carrera –constelación total de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y de suerte que se combinan para influir en la naturaleza y significado del trabajo a lo largo de toda la vida de la persona- (NCDA, 1993).

Ahora bien, el concepto de orientación profesional que se utiliza en este momento es sustancialmente diferente al que utilizó Parsons en 1909. La variabilidad de las definiciones de orientación profesional responde en gran medida al tipo de situaciones que se consideran objeto de intervención –de estudio– y del desarrollo de la ciencia pedagógica y de la ciencia psicológica para responder a estos acontecimientos (Rodríguez Moreno, 1998).

Este es el progreso en diferentes definiciones:

MOD 1

Tabla 1. Estado y actualización de la propuesta de definiciones de orientación profesional más significativas a lo largo del desarrollo de la disciplina (Álvarez González, 1995: 31).

1937	Asistir al alumno(a) para elegir una ocupación, a prepararse para ello, ingresar en ella National Vocational Guidance Association (NVGA).
1949	La ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado del empleo La conferencia General de la OIT.
1951	El proceso mediante el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen completa y adecuada de sí mismo y de su papel en el mundo laboral, a poner a prueba este concepto frente a la realidad cotidiana y a convertirlo en una realidad para su satisfacción personal y para beneficio de la sociedad. Super
1968	Proceso continuo de preparación de la persona para su incorporación y permanencia en el mundo del trabajo con las mayores posibilidades de eficacia productiva, desarrollo personal e integración social. Proceso que empieza en los primeros años y continúa a través de las diversas etapas escolares y profesionales y que se hace más intenso y visible en ciertos períodos críticos de cambio y elección. Yela
1975	El proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente para una profesión o trabajo. García Hoz
1984	Proceso de ayuda técnica solicitado por una persona en situación de incertidumbre estructurado adecuadamente para lograr el mejor desarrollo de la carrera personal, facilitando y clarificando aquella información relevante para la evaluación de sus experiencias y la toma de decisiones eficaces. Jepsen
1995	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 le preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales. Álvarez González

La evolución del concepto de orientación profesional se refleja en las definiciones presentadas en la tabla.1 –definiciones seleccionadas del conjunto propuesto por Álvarez González (1995:31) aportando además en ese documento la suya propia–.

Del análisis de las definiciones se deduce, cómo en un principio la orientación surge vinculada a *intervenciones de carácter* puntual, pues se trata de responder a situaciones que se dan en un momento determinado en relación con las características personales del individuo y con su adecuación a las demandas de trabajo; pero *desvinculada de los contextos de desarrollo* –socioeducativos–, en los que la persona era un *agente pasivo* receptor de las propuestas de *profesionales preparados* en este tipo de intervención; sin embargo, en la actualidad se concibe la orientación profesional como un proceso que contribuye en diferentes momentos al desarrollo sociolaboral de la persona, integrada en las diferentes áreas de intervención de la orientación profesional; el cual incorpora un planteamiento evolutivo en el desarrollo profesional, en el que el individuo se articula como la energía que promueve la acción orientadora.

Pero, ¿qué condiciones se dan hoy que justifiquen este nuevo concepto de orientación profesional?

- a) *La diversidad de la población que asiste a la escuela* y la dificultad de atención y respuesta a los problemas que acontecen –y que no pueden ser abordados exclusivamente por el profesorado–, conlleva la aparición de otros profesionales en el escenario escolar: los profesionales especialistas en audición y lenguaje, en educación especial, en educación social, en trabajo social y, también, en orientación (integradores y dinamizadores de las acciones necesarias para la comprensión, la adaptación o la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje).
- b) Los inconvenientes con los que se encuentra la población en general y los jóvenes, mujeres, discapacitados, inmigrantes o mayores de 45 años para el *tránsito o la consolidación hacia la vida adulta-activa*, hace que la sociedad genere recursos sociolaborales y orientadores que apoyen a estas personas en su promoción sociopersonal vinculada a su integración sociolaboral.
- c) *El desarrollo tecnológico y los cambios en las formas de producción y de comercialización* en pos de una mayor productividad y obtención de beneficios han hecho que los trabajadores y trabajadoras se vean en la necesidad de incorporar a lo largo de toda su vida profesional nuevas capacidades y habilidades que le permitan ser competentes en las nuevas formas de trabajo. El objetivo principal es poder ser activo en el mercado laboral y participe en el desarrollo de su carrera. Las empresas, desde las acciones vinculadas a la gestión del desarrollo de la carrera de sus trabajadores, promueven actuaciones con el fin de hacer coincidir las necesidades de sus trabajadores con las suyas propias.

La realidad es que la orientación profesional se articula en el contexto socioeconómico actual –vinculado a la escuela y a la sociedad civil (Fernández Enguita, 1997b)– como factor de calidad socioeducativa (Marín y Rodríguez Espinar, 2001). En este sentido, la orientación como recurso educativo puede llegar a ser un instrumento que asegure la reproducción social o, por el contrario, puede facilitar la construcción de una conciencia crítica respecto a la función social de los sistemas en los que interactúan los individuos y por ende, de los(as) profesionales que en ellos participan.

En estos momentos, la orientación profesional se consolida como campo de intervención por las necesidades generadas en una sociedad cada vez más compleja, por las demandas de los ciudadanos y ciudadanas en relación a un estado de derecho y, evidentemente, por su capacidad –socioeconómica– para responder con recursos especializados.

La orientación profesional entiende que tanto las instituciones en las que se desarrolla como los sujetos a los que atiende están potencialmente expuestos a riesgos y no a fracasos. Lo

cierto es que las dinámicas orientadoras promovidas desde el sistema educativo, comunitario –familia, barrio, etc.– o de la empresa, tienen como fundamento neutralizar las desigualdades que de modo endógeno produce el sistema y promover la equidad social (Marín y Rodríguez Espinar, 2001). Sin embargo, las actuaciones generadas parecen que no van encaminadas a cuestionar sus estructuras sino a incorporar estrategias que permitan un ajuste de los individuos a los sistemas y no la adaptación de ambos.

Echevarría Samanes (1988:190) sintetiza las tendencias de la orientación de la forma siguiente:

- a) *Asunción del carácter continuo del proceso de orientación educativa y profesional desde los primeros años de la escuela, hasta la vida adulta y laboral, incluida y realizada la importancia del tránsito entre ellas*
- b) *Desplazamiento hacia un modelo profesional más abierto que viene a reemplazar o al menos completar el clásico trabajo del especialista en orientación con clientes individuales, fines terapéuticos y métodos de intervención directos*
- c) *Énfasis progresivo asignado al individuo como elemento activo, más que como receptor pasivo, del proceso de orientación*

Se parte de un concepto de orientación profesional que promueva lo preventivo y proactivo frente a lo remedial. Asimismo, su intervención no debe reducirse a los sujetos sino que debe abarcar los contextos en los que éstos se desarrollan; la intervención orientadora, desde esta concepción, va a situarse en un constante diálogo entre el individuo y el entorno que no puede quedar circunscrito a los educandos, ya que ello sería tanto como asumir unos planteamientos explicativos de la conducta reducidos al ámbito psicológico –organismo, personalidad–. Esta situación adquiere mayor importancia cuando el contexto dentro del cual las relaciones interpersonales ocupan un lugar privilegiado como elemento favorecedor de la armonía interior, de la adaptación o de los desequilibrios y conflictos, representa un evidente papel condicionante, sin cuya alteración muchos problemas educativos –por tanto personales– no pueden ser resueltos.

En esta misma línea, Álvarez González (1995:37) añade que los aspectos relevantes de la orientación profesional defendida en este trabajo son:

- a) *Proceso de ayuda de tipo individualizado, grupal y comunitario aunque con una tendencia a actuar sobre el grupo. Este proceso tiene un carácter continuo y progresivo, que en muchos aspectos se identifica con el propio proceso educativo.*
- b) *Dirigido a todos los sujetos de todas las edades y en todos los momentos –prevocacional, vocacional, postvocacional y laboral– y crisis de su vida.*
- c) *Afronta todas aquellas dimensiones que puedan contribuir a la realización personal, educativa, vocacional y laboral y que ayudan a desarrollar las conductas vocacionales.*
- d) *Preparación no tanto para la vida laboral, sino para la vida adulta en general*
- e) *Intervención sistemática y técnica, que necesitará de la ayuda de un especialista a la hora de diseñar y planificar la acción orientadora, tanto desde un enfoque de servicios como de un planteamiento por programas que impliquen a los diferentes agentes educativos, de la comunidad y socio-laborales.*
- f) *Asunción de los principios de prevención, desarrollo e intervención social*
- g) *Integración en el proceso educativo a través de vías curriculares escolares o extraescolares y comunitarias e integración en el mundo laboral. Tiene en cuenta el currículum y la colaboración de todos los agentes educativos y, al mismo tiempo, los agentes socio-laborales.*
- h) *La no existencia de barreras entre el centro docente y el medio socio-profesional.*

MOD 1

En síntesis, la orientación profesional es una intervención profesional que trata de analizar las condiciones de partida de las personas o grupos y de los contextos en los que se desarrollan, con el objeto de identificar y prever las limitaciones tanto personales como del entorno en el desarrollo sociolaboral de la persona y darlas a conocer al orientado con el fin de definir estrategias personales y de las organizaciones en las que la persona se desarrolla –educación, barrio, empresa–, de manera que le ayuden a evitar o superar esa situación. De este modo, la orientación profesional se concibe como un recurso que contribuye al desarrollo de la madurez vocacional y a la preparación del individuo hacia la vida adulta, con el fin de obtener mayores cotas de libertad y desarrollo personal.

1.2.2. La orientación profesional: objeto y destinatarios

Este punto trata de definir la disciplina de la orientación profesional desde el objeto de la intervención, los destinatarios, así como los contextos y áreas para su intervención.

1.2.2.1. La orientación profesional: la transición a la vida adulta y el desarrollo de la madurez sociolaboral

Efectivamente, cuando se hace referencia al desarrollo de la persona, en este caso de la persona adulta se destacan tres grandes concepciones: (i) la concepción organísmica, en las que se enmarcan las teorías de corte evolutivo; se caracterizan porque el desarrollo de las etapas o fases se dan de manera igualitaria independientemente de la cultura, del contexto social o de las características personales; (ii) la concepción socio-cultural, la cual integra aquellas teorías que explican los hechos desde el contexto social de desarrollo; en ella, la edad es un elemento valorado en la medida que permite orientarnos. En este sentido, el desarrollo de las personas se da vinculado al contexto socio-cultural de referencia y al momento histórico; (iii) la concepción del ciclo vital, que abarca todo el ciclo de la vida de la persona; se considera a la persona respecto a los entornos de socialización y de desarrollo. Por ello, en el desarrollo y madurez de la persona se establecen múltiples metas relacionadas con diferentes áreas y momentos de la vida del ser humano. En coherencia con lo expuesto hasta el momento, es posible y necesaria la integración de las diversas concepciones con el objeto de poder obtener criterios que permitan explicar y comprender cómo se alcanza la madurez sociolaboral.

De esta manera, la orientación profesional se plantea como meta alcanzar mayores niveles de madurez vocacional a medida que crecemos –dependiendo de la edad– y del nivel de formación de las personas. Así concebimos la madurez vocacional como la “disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o al desarrollo de la carrera, comparando con otros que están en la misma etapa de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo” (Simposium de Montreal sobre madurez y el desarrollo vocacional, 1974).

Bajo este concepto se establecen diferentes exigencias como la necesidad de aprender a tomar decisiones, comprender la demanda laboral, propiciar la planificación y el desarrollo de capacidades vocacionales en función de la elección vocacional. Álvarez González identifica como aspectos deficitarios o susceptibles de mejora para la madurez vocacional los expuestos en el cuadro 1.

MOD 1

Cuadro 1. Aspectos deficitarios o susceptibles de mejora para la madurez vocacional
 (Álvarez González, M. 1995)

A S P E C T O S D E F I C I T A R I O S	<ul style="list-style-type: none"> · Faltan elementos de reflexión sobre el conocimiento de sí mismos · Escasa planificación vocacional a corto y a medio plazo · Poco uso y valoración de los recursos para la exploración de sí mismo y del contexto · Deficiente información que tiene y recibe · Ausencia de estrategias para afrontar con garantías el proceso de toma de decisiones · Escasa aproximación al mundo laboral y a los roles que va a tener que desarrollar y desempeñar. 	A S P E C T O S D E F I C I T A R I O S	<ul style="list-style-type: none"> · Planificación de la carrera en: interés por las tareas vocacionales, preocupación por la elección vocacional, nivel de información que posee de la profesión posible, nivel de autoconocimiento · Prestar atención a los recursos para la exploración de la carrera: utilización y valoración · Información específica de estudios, profesiones y ocupaciones · Ayudar al alumnado a afrontar el proceso de toma de decisiones tanto en el componente actitudinal como en el competencial · Aproximar al alumnado al mundo laboral. Carecen de introspección y juicio acerca del mundo del trabajo
--	---	--	--

MOD 1

De esta manera si la madurez vocacional es la meta a alcanzar, el objeto de estudio es el desarrollo hacia la vida adulta o específicamente los tránsitos que contribuyen a obtener la madurez.

Fernández Enguita (1989) presenta de manera acertada la configuración de la autonomía.

Figura 1. Componentes de la condición adulta según Fernández Enguita (1989:121)

AUTONOMÍA		ÁMBITO	
		PRODUCCIÓN	REPRODUCCIÓN
CONTENIDO	PERSONAL	AUTOADMINISTRACIÓN	FAMILIA PROPIA
	MATERIAL	RECURSOS PROPIOS	HOGAR PROPIO

El desarrollo como seres humanos en la sociedad implica la integración y participación. La sociedad reconoce como personas adultas a aquellas que:

- Cuentan con recursos propios y que son capaces de autoadministrarlos.
- Que tienen hogar propio y familia propia.

No obstante, las condiciones imperantes en la sociedad actual llevan a reconocer exclusivamente la independencia de la familia de origen, sin entrar en consideraciones específicas de tipo de pareja, etc. (Figuera, 1996) o de aspectos relacionados con la descendencia. A mayor edad de los(as) jóvenes mayor cantidad de jóvenes independientes. Y lo cierto es que las dificultades para encontrar empleo, permanecer en él o acceder a la vivienda –escasez y elevado coste– conllevan situaciones de pseudoautonomía entre los jóvenes; Con respecto a la idea presentada acerca de la situación de pseudoautonomía Zárraga (1989) propone una escala de dependencia-autonomía en la que reconoce las diferentes situaciones que coexisten en el momento actual.

Cuadro 2. Escala de dependencia-autonomía propuesta por Zárraga (1989:86)

- MOD 1
- | | |
|-------|--|
| I. | <i>Dependencia infantil estricta</i> , integración en el lugar de origen y completa dependencia económica, sin ningún recurso propio –característico en los jóvenes adolescentes– |
| II. | <i>Dependencia mitigada</i> integración en el lugar de origen y dependencia económica, con algunos recursos propios –se suele iniciar con la realización de trabajos esporádicos o temporales a una edad cada vez más temprana– |
| III. | <i>Situación contradictoria en hogar independiente</i> , separación del hogar de origen, pero completa dependencia de los recursos económicos aportados por la familia –sería el caso de los estudiantes que se desplazan de ciudad, o parejas jóvenes sin recursos– |
| IV. | <i>Situación contradictoria en hogar independiente</i> , categoría igual a la anterior pero con la disponibilidad de algún recurso propio |
| V. | <i>Situación contradictoria en el hogar de origen</i> , permanencia en el hogar de origen, principalmente con recursos propios, pero complementado con recursos familiares –en la mayoría de los casos los recursos disponibles les impiden una independencia total– |
| VI. | <i>Situación contradictoria en el hogar de origen</i> , permanencia en el hogar de origen, pero dependiendo exclusivamente de recursos económicos propios |
| VII. | <i>Autonomía precaria</i> , separación del hogar de origen principalmente con recursos propios, pero complementados con transferencias familiares |
| VIII. | <i>Autonomía adulta plena</i> , separación del hogar de origen y completa autosuficiencia económica |

Desde el enfoque del ciclo vital se identifican diferentes fases que suponen el crecimiento personal. Asimismo, siguiendo a Erikson y otros (1986), cada fase de desarrollo se articula en torno a una crisis determinada, de manera que se puede considerar que el crecimiento personal está vinculado a un conjunto de conflictos –internos o externos– que mantiene la persona y permiten su transferencia a la siguiente crisis. El principio es que los adultos se mueven a través de un cambio alternativo a lo largo del ciclo vital entre fases de desarrollo –entre 6 y 8 años– y fases de transición –entre 4 y 5 años– (Levinson *et al*, 1978). Kanchier y Unruth (1988) parten de esta idea y reconocen en su trabajo una estrecha interrelación entre los ciclos de vida y el desarrollo de la carrera profesional; de manera que las crisis vitales tengan como consecuencia reorientaciones laborales y viceversa, que las crisis vinculadas al trabajo provoquen crisis vitales.

Tal cual se concibe la transición no es un hecho puntual sino un cúmulo de aconteceres que deben ser interpretados en el tiempo. Ahora bien, lo que parece estar claro es que las múltiples transiciones por las que discurre la vida generan desarrollo humano (Gimeno, 1996); pero antes de continuar, se profundiza en qué se entiende por transición. Las transiciones son aquellos procesos que se dan desde que se formaliza una etapa hasta que se consolida la siguiente; favorecen el paso de la vida dependiente afectiva y económica, a la vida autónoma y adulta. Hasta que estas personas consiguen incorporarse en la nueva cultura o etapa, pasan por diversos momentos críticos (Measor y Woods, 1984). En definitiva, se da avance cuando se es capaz de generar nuevas formas para abordar viejas situaciones, dotarse de habilidades para atender a

nuevos hechos, actuar en nuevos contextos o relacionarse con nuevas personas. Así, por transición se considera:

Proceso de cambio que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas (Álvarez González, 1995).

El término transición puede referirse a crisis, transformación o cambio. [...] desde una perspectiva de la crisis, la transición puede ser un corto período de tiempo de desequilibrio en el que una persona se esfuerza por resolver el problema que lo produce. Pero como se considera la crisis como algo más negativo que positivo, algunos autores prefieren hablar de transición psicosocial. Desde este marco de referencia, la transición es el abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que le permita afrontar un espacio vital alterado (Rodríguez Moreno, 1998).

Acontecimiento o no acontecimiento que produce cambios en las relaciones, en las rutinas, en los roles o en alguno de los ámbitos vitales: el ámbito personal, de trabajo, familiar social, relacional, de salud o económico (Schlossberg, 1984).

Ahora bien, si se presta atención a este fenómeno es porque los acontecimientos no se dan de manera lineal, sino *cargados de incertidumbre* –lo que está por venir o las consecuencias de las actuaciones se desconocen–, o por su *singularidad* –los mismos procesos pueden ser vividos de manera distinta por individuos diferentes–; Además, la sociedad actual se caracteriza frente a otras en que, por una parte, los inconvenientes generados por el tránsito son compensados, de algún modo, por el éxito reflejado en el acceso a un nuevo estatus; sin embargo, el fracaso por no superar las demandas exigidas puede llegar a suponer la exclusión (Gimeno Sacristán, 1996). Y por otra en que los ritos de cambio de etapa o de estatus no son definitivos sino que éstos se caracterizan por ser reversibles:

MOD 1

[...] Los umbrales tradicionales de transición a la vida adulta –abandono de la familia de origen, matrimonio, obtención de trabajo– son reversibles. Los/as jóvenes de esta generación tan pronto abandonan los estudios, consiguen trabajo y se casan –dejando de ser jóvenes y pasando a ser adultos– como, con la misma rapidez, caen nuevamente en el paro, vuelven a la condición de estudiantes, o se divorcian, redescubriendo la juventud (López Blasco, 2001).

Esta situación del *nada permanece, todo cambia*, de una sociedad cada vez más compleja justifica la necesidad de sistemas de apoyo paralelos al desarrollo de la ciudadanía que permitan prepararnos para el cambio, para estos procesos de transición entendidos no como fuente de problemas sino como promotor de oportunidades para el desarrollo (Earwaker, 1992); oportunidades pensadas y planificadas con criterios de progresión que supongan un continuo y no eventos, que marquen las diferencias entre sujetos que vivencian una misma etapa o subetapa; en este sentido, se debe ser consciente de que:

La pedagogía moderna en este siglo [...] ha apostado por el respeto al principio de la graduación progresiva de la educación, de la experiencia de maduración y del aprendizaje, siguiendo modelos evolutivos de explicación del desarrollo personal (Gimeno Sacristán, 1996).

La evolución de la persona, reconocida en los procesos de transición a la vida adulta y activa, a lo largo del ciclo vital no se da en el vacío sino respecto a contextos de socialización que favorecen su desarrollo. Brofenbrenner (1987) considera que *el desarrollo se ve incrementado en función*

directa del número de entornos con estructuras diferentes en los que la persona en desarrollo participa en varias actividades conjuntas y diádicas primarias con los demás, en especial cuando éstos son más maduros o experimentados. Se alude a aquellas organizaciones generadas por la sociedad para promover una respuesta más eficaz a sus necesidades: (i) contexto de las organizaciones educativas; (ii) contexto de las organizaciones del trabajo; y (iii) contexto de organizaciones espontáneas para el desarrollo: familia, barrio, pueblo, etc. En un principio, a cada contexto organizativo se le asignaba una función básica. La escuela formaba, el trabajo promovía el desarrollo profesional y los otros contextos de carácter más espontáneo permitían el desarrollo personal a través del desempeño de roles familiares u ocupación del ocio y del tiempo libre. Desde hace ya algún tiempo, se mantiene la identificación de estas funciones básicas pero no se reconocen como excluyentes. Este ejemplo permite clarificarlo: un trabajador puede adquirir competencia –formación– en el desempeño de sus tareas y desarrollarse personalmente en la interacción con sus compañeros(as) de trabajo, o ampliar su marco de relaciones para la ocupación del tiempo de ocio.

Lo cierto es que existen diferencias entre la transición a la vida adulta y la transición a la vida activa y que la transición a la vida activa, forma parte de la transición a la vida adulta. La transición a la vida adulta es un concepto de mayor complejidad y amplitud por dos motivos. Uno, porque se amplía en el tiempo –desde que la persona nace hasta que muere– y otro, porque el individuo incorpora múltiples roles –estudiante, madre-padre, hija(o), presidente(a) de una ONG; trabajador(a), etc.–. Sin embargo la transición a la vida activa destaca porque abarca un periodo de tiempo vinculado a la edad laboral –no olviden que se hace referencia al trabajo pagado–, en este momento existe un rol fundamental –el de trabajador(a)– y el resto de los roles interactúan en función de aquél. Además, se identifica como el elemento fundamental que permite la autonomía económica.

MOD 1

La realidad es que, en el tránsito a la vida adulta, no existe un único proceso y esto lo limita la arbitrariedad en las etapas y subetapas, por lo que los acontecimientos carecen de linealidad; asimismo, estas fases a veces se pueden dar en paralelo y otras veces, en secuencia. Ahora bien, existe cierto acuerdo al considerar cuatro grandes subfases: (i) el *itinerario formativo*, hace referencia al *curriculum formativo* –reglado o no– del individuo a favor de la acreditación académica; (ii) el *tránsito del mundo educativo al mundo laboral*, es decir, la utilización de los primeros empleos como recurso de aprendizaje en pos de un futuro sociolaboral; (iii) el *itinerario laboral*, referido al conjunto de puestos y actividades ocupacionales, incluso recualificación que permiten la definición profesional del sujeto; (iv) *la autonomía familiar*, la consecución de la independencia económica y espacial de la familia. (Casals, Masjuan y Planas, 1989).

Las ideas expuestas en párrafos anteriores, acerca de la consecución a la vida adulta identifica el tránsito a la vida activa como la dimensión que puede llegar a permitirlo. La capacidad de transito a la vida activa viene definida por la posibilidad de las personas para insertarse en su entorno social y laboral; y no depende solamente de las competencias o limitaciones personales; Álvarez González (1995) considera que los factores socio-profesionales son determinantes en la inserción profesional. La realidad es que la imposibilidad de la incorporación al mercado de trabajo tiene consecuencias más allá de lo laboral. Así pues, si bien es cierto que la competencia profesional de la persona –reconocida en la acreditación académica– es un elemento que favorece este proceso, también es inevitable considerar que la segmentación del mercado de trabajo dificulta la estabilidad laboral, con el consecuente desarrollo profesional y la atribución a los trabajadores y trabajadoras de responder a las demandas exigidas por el mercado.

Los(as) jóvenes que acceden a puestos de trabajo temporal, precario, los que están en paro, los(as) participantes en los cursos de Formación Ocupacional se encuentran, generalmente, en la periferia

o en la prolongación de ésta, a un paso del área de exclusión social e intentando acercarse a la zona del núcleo, en la que se hayan los puestos de trabajo estable. (García Roca, 2001).

Además, el autor reconoce que esta realidad implica *un nuevo escenario para la marginalidad* en el que aparecen nuevos actores, cambio de personajes y también de decorados. La marginalidad adquiere una nueva imagen. En otra dimensión quedan las figuras tradicionales –mendigos(as), vagabundos(as), transeúntes o indigentes–; las cuales ahora se amplía incorporando a los(as) parados(as) de larga duración, *los(as) jóvenes sin empleo, las personas golpeadas por la drogodependencia, las familias monoparentales, las mujeres con responsabilidades familiares, la violencia doméstica, la inadaptación juvenil, la inmigración económica* (García Roca, 2001:90).

Ahora bien, desde esta situación, ¿cómo promover en la sociedad estrategias que favorezcan mayores niveles de integración y desarrollo sociolaboral de las personas?, en definitiva ¿cómo facilitar el tránsito a la vida adulta? En líneas generales se dan tres grandes niveles de actuación que deben desarrollarse de manera sincronizada para la consecución de unos objetivos mínimos como son el compromiso político y económico, la creación de nuevas redes sociales y el sostenimiento de las anteriores, así como estrategias de acompañamiento que rehagan las identidades. La Unión Europea identifica como prioridades de la orientación profesional en este contexto sociopolítico –Europa– *el paso a la vida adulta y profesional*; A continuación, se destacan algunos aspectos relacionados con estos tres niveles de actuación:

- a) *La lucha contra el desempleo sólo se puede afrontar si el mercado de trabajo se adapta a las nuevas exigencias del mercado interior y de sus oportunidades.*
- b) *La lucha contra el desempleo se ha considerado prioritaria –favorecer la inserción o reinserción en el mercado de trabajo–.*
- c) *Mayor adecuación entre las cualificaciones y competencias que requiere el mercado laboral y las que realmente existen (individuo-formación inicial y continuada-mercado de trabajo, recursos humanos-demanda de competencias-mercado de trabajo).*
- d) *Importancia de la formación profesional en relación con el mercado de trabajo.*
- e) *Facilitación de la movilidad en el mercado interior –la libre circulación va a requerir de los servicios de orientación profesional, información y formación de los trabajadores–.*
- f) *Participación en las políticas educativa y de formación de los diferentes países miembros con su repercusión en las políticas económicas.*
- g) *Mejora de los servicios de orientación profesional, especialmente en grupos con más necesidades.*
- h) *Facilitación del desarrollo de los recursos humanos, lo cual ha de ser un factor de cambio y se ha de convertir en un instrumento de igualdad social* (Task Force, 1991:47).

MOD 1

Desde la perspectiva del ciclo vital, la orientación profesional considera los procesos de transición a la vida adulta y activa como el objeto principal de intervención, tomando como marco de referencia la necesidad de promover en los jóvenes y jóvenes adultos –entre 14 y 19; 19-25; 25-31 años–, en las personas maduras –45-65 años– y aquéllas en edad de retiro –mayores de 65 años– la posibilidad de adquirir la madurez sociolaboral necesaria en cada momento de su vida para afrontar en óptimas condiciones las problemáticas surgidas en diferentes contextos de desarrollo. Ahora bien, la dimensionalidad del hecho no está en el evento en sí mismo, sino en cómo éste impacta en la vida de una persona y hasta qué punto sus áreas vitales resultan afectadas.

En este sentido, la intervención de la orientación profesional va dirigida a promover y reconocer las potencialidades y limitaciones respecto al contexto de desarrollo de las personas en

relación a la situación vivida, favoreciendo el proceso de inserción y reduciendo las posibilidades de exclusión.

1.2.2.2. La orientación profesional: destinatarios

La complejidad y la amplitud de los acontecimientos a los que se enfrentan los(as) profesionales de la orientación profesional requieren la atención de múltiples agentes sociales en diferentes contextos organizativos. Tengan en cuenta, que en otro apartado de este capítulo, se sostiene que el desarrollo personal, social y laboral de los individuos se genera vinculado a los diversos contextos de socialización. También se considera que en la medida en que la persona interactúa con diferentes entornos de manera alternativa o en paralelo, cuenta con mayores posibilidades de ver incrementado su desarrollo.

Así, cada contexto organizativo identifica a su destinatario natural. (i) *las organizaciones educativas* a los estudiantes o a aquellos agentes educativos que estén relacionados con éstos, como son la familia y el profesorado. (ii) *las organizaciones sociales* reconocen como receptor a los desempleados en general, pero fundamentalmente a aquellos denominados como *parados de larga duración*. Y (iii) *las organizaciones empresariales* identifican como destinatarios a los y las trabajadoras; Sin embargo los hechos que acontecen en las distintas áreas y realidades supone intervenir necesariamente con diferentes agentes –ya sean de carácter individual, colectivo o institucional– del mismo contexto o de contextos diferentes. Con lo cual, atendiendo a estos elementos, diferenciamos tres tipos de destinatarios:

1. **Individual**, que se da cuando la acción orientadora va dirigida a la persona afectada.

Usuarios

Respecto a sus usuarios, se orienta al estudiante con problemas de adaptación al entorno escolar, asesoramiento y apoyo en la inserción laboral, itinerario para la promoción dentro de la empresa.

Otros(as) profesionales

En relación a otros(as) profesionales, también se asesora al profesorado en el análisis de los indicadores que permiten realizar un diagnóstico de la persona en su contexto de estudio o de trabajo. Asimismo, el tutor de empresa recibe indicaciones acerca de cómo tratar a un individuo con discapacidad psíquica en su puesto de trabajo. Y respecto a la organización general, las tareas están relacionadas con el asesoramiento y el apoyo a los educadores de calle en la valoración y definición de estrategias para la promoción de la formación de jóvenes sin cualificación.

2. **Colectivo**, tiene lugar cuando se atiende a grupos –pequeños o grandes grupos– con el objeto de desarrollar acciones de carácter preventivo o terapéutico.

Usuarios

Sus usuarios reciben una orientación en el desarrollo de habilidades para la búsqueda de empleo, conocimiento del entorno: oferta formativa –bachiller, profesional, ocupacional–, servicios o programas de apoyo a la inserción sociolaboral, características de las demandas del mercado de trabajo, etc. e incluso la preparación para el retiro.

Otros(as) profesionales

También otros profesionales reciben asesoramiento en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de orientación profesional, formación en técnicas y estrategias para la orientación e información profesional, dinamización en estrategias de innovación.

Institucional

Respecto a las instituciones, se orienta en el desarrollo de estrategias de inserción sociolaboral vinculadas a las agencias de desarrollo local de los diferentes municipios (ADLs), en el desarrollo de programas de atención a la diversidad cultural, y en las necesidades de adaptación de los empleados con algún tipo de discapacidad en la empresa.

3. Institucional, se produce cuando el asesoramiento promueve el desarrollo de la organización y de los profesionales que en ella desarrollan su trabajo.

De Grupo

En este tipo de orientación, se ofrece asesoramiento y apoyo de grupo el asesoramiento y apoyo en el desarrollo de programas de innovación acerca de los itinerarios académicos respecto a la inserción profesional de personas con discapacidad auditiva, la formación de los cuadros directivos para reformas estratégicas sobre la promoción de los recursos humanos de la empresa, y en la orientación a educadores de medio abierto para el desarrollo de programas en habilidades sociales para el trabajo.

Institucional

En relación a las instituciones, se asesora en la integración de la formación para el trabajo en el proyecto curricular de centro, además de asesoramiento para reconocer la promoción de trabajadores que puedan llegar a desempeñar nuevas tareas vinculadas a nuevos puestos de trabajo producto de una reforma tecnológica en la empresa. Asesoramiento en el desarrollo de estrategias de inserción sociolaboral vinculadas a las agencias de desarrollo local de los diferentes municipios (ADLs), desarrollo de programas de atención a la diversidad cultural, asesoramiento en las necesidades de adaptación de los empleados con algún tipo de discapacidad en la empresa.

MOD 1

ACTIVIDADES

1. ¿Qué entiendes por orientación profesional?
2. ¿Cuáles son las condiciones socioeconómicas y políticas que hacen necesaria su presencia?
3. Tomando como referencia el texto de Espino Romero, R.; González López Vracarcel, B.; Gil Jurado, J. y Rodríguez Martín, J. A. (1992). Los problemas de Canarias desde una visión prospectiva. En el I encuentro Canarias s. XXI. Documento policopiado. Realiza un mapa conceptual en el que identifiques las relaciones que se establecen entre las diferentes dimensiones que reconocen los autores con necesidad de intervenir para promover el desarrollo económico y social de la comunidad Canaria. Si lo consideras necesario puedes aportar otras dimensiones y otro tipo de relaciones. Coméntalo.
4. Analiza el mapa conceptual anterior con la realidad actual. ¿Cuáles son a grandes rasgos las diferencias que observas 11 años más tarde?
5. Desde este contexto ¿Cómo la orientación profesional puede contribuir a su mejora?
6. ¿Qué diferencias se dan entre el tránsito a la vida adulta y el tránsito a la vida activa?

MOD 1

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.

ÁLVAREZ ROJO, V. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1992). Orientación para la transición a la vida activa: aportaciones para una propuesta curricular. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 243-257.

AMORÓS, P. y AYERBE, P. (Editores.).(2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

CASALS, J.; MASJUAN, J. M. y PLANAS, J. (1989). *La inserción profesional y social de los jóvenes: los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: ICE-UAB y CIDE-MEC.

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (23 y 24 de marzo de 2000). Conclusiones de la Presidencia sobre empleo, reforma económica y cohesión social. *Documentación Laboral*, 62, 175-192.

ECHEVARRÍA, B. (1988). Orientación, formación y empleo. En Grao, J.(Coord.). *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (pp.186-192). Madrid: Narcea.

ERICKSON, E. H.; ERICKSON, J. M. y KIVINICK, H. O. (1986). *The life cycle completed: a review*. New York: Norton.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. En J. Torregrosa y J. Bergere y J. Álvaro. (Eds.). *Juventud, trabajo y desempleo*, (pp. 119-133). Madrid: M.T. y S.S.

— (1997b). Educación en una sociedad en cambio. En M. Fernández Enguita (Coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 60-69). Barcelona: Horsori.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1999). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.

Figuera Gazo, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.

GARCÍA ROCA, J. (2001). Tercer sector e inserción social. En A. López Blasco y J. Hernández Aristu (Comp.). *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes* (pp. 91-106).Valencia: Nau Libres.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

GÓMEZ-MEJÍA, L. R.; BALKIN, D. B. y CARDY, R. L. (1999). *Gestión de recursos humanos*. Madrid: Prentice Hall.

HAYES, R. L. (1994). Counseling in the postmodern world: origins and implications of a constructivist developmental approach. *Counseling and Human Development*, 26, 1-12.

HERR, E. L. y CRAMMER, S. M. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches*. New York:Harper Collins College Publishers.

HERR, E.L. (1997). Perspectives on Career Guidance and Counseling in the 21st Century. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 1-15.

HOYT, K. B. (2001). Knowledge-information-service era changes in work and education and the changing role of the school counselor in career education. *The Career Development Quarterly*, 49, 238-249.

JOVER TORREGROS, D. (1990). *La formación ocupacional para la inserción. La educación permanente y el desarrollo local*. Madrid: MEC-Editorial Popular.

MOD 1

- KANCHIER, C. y UNRUTH, W. R. (1988). The career cycle meets the life cycle. *The Career Development Quarterly*, 37, 2, 127-137.
- LEVINSON, D. J.; DARROW, C. H.; KLEIN, E. B.; LEVINSON, M. H. y MCKEE, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Ballantine Books.
- LÓPEZ BLASCO, A. (2001). Jóvenes en la segunda modernidad: ¿a quién le interesan sus conocimientos, su preparación? En A. López Blasco y J. Hernández Aristu (Comp.). *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes* (pp. 15-35). Valencia: Nau Libres.
- MARÍN, A. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 19,2, 315-362.
- MEASOR, L. y WOODS, P. (1984). *Changing schools. Pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.
- MONTANÉ CAPDEVILA, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- NCDA (1993). *Career Development: a policy statement of the 1992-1993 board direction*. Alexandría, VA: National Career Development Association.
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y BUJOLD, G. (1974). *Dévelopement Vocationnel et Croissance Personnelle*. Montreal: Mc Graw-Hill.
- PEREIRA, M. (1997). La terminología que utilizamos en orientación para el trabajo: ¿Una cuestión irrelevante? Comunicación presentada a las *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOEP
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (1998). *La Orientación Profesional. I Teoría*. Barcelona: Ariel Educación.
- SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS
- SANZ ORO, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: pirámide.
- SCHLOSSBERG, N.K. (1984). *Counseling adults in transition: linking practice with theory*. Nueva York: springer publishing company.
- SEARS, S. (1982). A definition of career guidance terms: a national vocational guidance association perspective. *The Vocational Guidance Quarterly*, 31, 2, 137-143.
- SEXTON, T. L. y GRIFFIN, B. L. (Eds.) (1997). *Constructivist thinking in counseling practice, research and training*. New York: Teacher's College Press.
- TASK FORCE, RECURSOS HUMANOS, EDUCACIÓN FORMACIÓN Y JUVENTUD (1991). *Memorandum sobre la enseñanza superior en la comunidad europea*, Comisión de las Comunidades Europeas, Documento publicado como comunicación de la Comisión al consejo de fecha 5 de noviembre de 1992 (COM[91] 349 final)
- ZÁRRAGA, J. L. (1989). *Informe de la juventud en España 88*. Madrid: Instituto de la Juventud.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Los destinatarios de la orientación profesional son:
 - a) Los individuos y los grupos.
 - b) Los individuos.
 - c) Los individuos, los grupos y las instituciones.

2. El objeto principal de la orientación profesional es:
 - a) La madurez ocupacional.
 - b) El desarrollo humano.
 - c) El tránsito a la vida adulta y activa.

3. Quién afirma que en el contexto actual la marginalidad adquiere una nueva imagen:
 - a) Álvarez González.
 - b) Gracia Roca.
 - c) López Blasco.

4. El fundamento de la orientación profesional es:
 - a) Promover la equidad social.
 - b) Favorecer las diferencias sociales.
 - c) Ninguna de las dos anteriores son ciertas.

5. La orientación profesional está promovida por:
 - a) Cambios tecnológicos.
 - b) Cambios económicos.
 - c) Las dos anteriores.

6. La posibilidad de llegar a eliminar las desigualdades se da por:
 - a) Planes de acción compartidos por agentes, desarrollados en un espacio geográfico y con un marco jurídico-administrativo que facilite formas alternativas de desarrollo socioeconómico.
 - b) Por un nuevo marco jurídico administrativo.
 - c) Solamente desde la orientación.

MOD 1

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

- | | |
|------|------|
| 1. c | 4. a |
| 2. c | 5. c |
| 3. b | 6. a |

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Orientación profesional. Proceso que contribuye en diferentes momentos de la vida al desarrollo sociolaboral de la persona.

Destinatarios. Son las personas, colectivos o instituciones en los que interviene la orientación profesional

Intervención. Acto sistemático –justificado teóricamente- que permite atender a una problemática –a través de técnicas e instrumentos- con el fin de comprender la realidad o de mejorarla

MOD 1

MÓDULO
2

**PRINCIPIOS, ÁREAS Y CONTEXTOS
DE INTERVENCIÓN Y MODELOS
EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

2.1. Principios de la orientación profesional

2.1.1. El principio de prevención en la orientación profesional

2.1.2. El principio de desarrollo en la orientación profesional

2.1.3. El principio de intervención social en la orientación profesional

2.2. Áreas y contextos de intervención en la orientación profesional

2.2.1. Áreas de intervención en orientación profesional

2.2.2.1. Área de enseñanza-aprendizaje

2.2.2.2. Área de atención a la diversidad

2.2.2.3. Área del desarrollo humano

2.2.2. Contextos de intervención en orientación profesional

2.3. Modelos de intervención en orientación profesional

2.3.1. Modelo de Counseling

2.3.2. Modelo de servicios

2.3.3. Modelo de programas

2.3.4. Modelo de consulta

2.3.5. Modelo tecnológico

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual

Módulo 2. Principios, áreas y contextos de intervención y modelos en orientación profesional

Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional

Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos

Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa

Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias

MOD 2

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

En el módulo 2 se estudia y analiza los elementos que permiten al orientador o a la orientadora profesional justificar y guiar su intervención como experto. En concreto, se hace referencia a los principios, los modelos y las áreas en las que interviene; así como a los contextos de intervención en los que se desarrolla la orientación profesional.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Clarificar conceptualmente e identificar los principios en los que se fundamenta la intervención y las funciones que desde una perspectiva psicopedagógica se realizan en orientación profesional.
2. Identificar los contextos de intervención, sus características y sus destinatarios así como las organizaciones en las que se integran estas acciones.
3. Analizar los procesos de organización de la orientación profesional en las diferentes instituciones.
4. Conocer y analizar cómo se articulan los modelos de intervención en orientación profesional en los diferentes contextos de intervención –escolar, social y empresarial–.
5. Identificar el papel de los(as) agentes orientadores(as) desde los diferentes modelos de intervención.

6. Reconocer la relación de los problemas en orientación profesional entre los contextos en los que surge y en los que se dan las consecuencias;
7. Especificar las posibilidades y limitaciones de la intervención por programas respecto al objetivo anterior

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 2.1. Principios de la orientación profesional
 - 2.1.1. El principio de prevención en la orientación profesional
 - 2.1.2. El principio de desarrollo en la orientación profesional
 - 2.1.3. El principio de intervención social en la orientación profesional
- 2.2. Áreas y contextos de intervención en la orientación profesional
 - 2.2.1. Áreas de intervención en orientación profesional
 - 2.2.2.1. Área de enseñanza-aprendizaje
 - 2.2.2.2. Área de atención a la diversidad
 - 2.2.2.3. Área del desarrollo humano
 - 2.2.2. Contextos de intervención en orientación profesional
- 2.3. Modelos de intervención en orientación profesional
 - 2.3.1. Modelo de Counseling
 - 2.3.2. Modelo de servicios
 - 2.3.3. Modelo de programas
 - 2.3.4. Modelo de consulta
 - 2.3.5. Modelo tecnológico

MOD 2

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

2.1. Principios de la orientación profesional

En los últimos años se ha generalizado una concepción educativa de la orientación profesional pues ha sido entendida como un proceso a lo largo de la vida. Este nuevo enfoque surge como alternativa a una concepción de carácter adaptativo derivada del modelo teórico de rasgos y factores. La realidad es que esta forma novedosa de entender la orientación permite el desarrollo de acciones de carácter procesual y global que favorecen la promoción integral de los seres humanos, anticipándose a la generación de problemas sociolaborales. Estas acciones se fundamentan en los principios de prevención, desarrollo e intervención social y educativa. En este sentido Rodríguez Espinar *et al* (1993:35) consideran que *es necesaria una nueva imagen de la Orientación en el contexto educativo. Una imagen proactiva, que tome en consideración el contexto, que atienda a la prevención y el desarrollo del alumno y su acción trascienda al propio recinto escolar*. Los principios que guían la intervención de la orientación profesional se encuentran estrechamente relacionados entre si y, la importancia que tienen en la disciplina lleva a detenerse en ello.

2.1.1. *El principio de prevención en la orientación profesional*

Al igual que en el contexto sanitario, en orientación se genera la necesidad de minimizar los factores de riesgos que llevan a la población a ser potencialmente fuente de déficit y en consecuencia de problemas sociolaborales.

Los sanitarios definen tres niveles de intervención para la prevención: intervención primaria –actúa antes de que se genere el problema, reduciendo el riesgo–, intervención secundaria –una vez que se ha producido el problema, trata de minimizarlo– e intervención terciaria –actúa sobre las consecuencias de los problemas–.

En síntesis, se reconoce que las acciones de carácter preventivo en orientación profesional se van a caracterizar porque (i) son proactivas; (ii) se centran en la población; (iii) prioritariamente se concentran en la población con riesgo; (iv) el tipo de intervención puede ser directa e indirecta; (v) su finalidad es actuar sobre las condiciones que producen situaciones de déficit, de esta manera pueden llegar a reducir el número de nuevos casos; (vi) mejora la dimensión afectiva que le permite afrontar y superar situaciones de riesgo; y (vii) se incrementa un mayor grado de seguridad para la población al desarrollar competencias y habilidades para afrontar el conflicto (Conyne, 1983).

Por tanto, el objeto de la intervención orientadora se amplía a los contextos organizativos en los que las personas llevan a cabo su desarrollo personal, social y laboral, y a los agentes de socialización que los promueven. El interés desde la orientación profesional debe concentrarse en los procesos de intervención primaria y secundaria; en especial, en las etapas que permita prepararse para afrontar situaciones críticas o en el desarrollo de competencias básicas generales que sirvan como fundamento para el desarrollo sociolaboral.

En este sentido, las acciones orientadoras deben consolidarse desde la dimensión educativa y a lo largo de la vida de la persona; de manera que el sujeto reconozca cuáles son sus capacidades y cómo pueden desarrollarlas, cuáles son las posibilidades y limitaciones que ofrece su entorno y, así, llegar a identificar su proyecto vital. En cualquier caso, implícito al principio de prevención está la necesidad de reconocer los diferentes contextos en los que las personas se desarrollan: familia, escuela, barrio, trabajo, amistades, etc.

No obstante, la dimensión remedial todavía sigue teniendo una gran incidencia en las intervenciones llevadas a cabo en orientación profesional, pese a la importancia que dan los y las profesionales dan a las intervenciones preventivas. La realidad es que las dinámicas de carácter preventivo –prevención primaria– brillan por su ausencia en las escuelas, las empresas e incluso en los entornos sociocomunitarios.

En fin, en estos momentos aunque se reconoce el valor de la orientación profesional no existe una apuesta decidida –desde los agentes responsables– por consolidar iniciativas en orientación de carácter preventivo en los diferentes contextos. Hasta cierto punto, esto es debido a los niveles de inversión económica que requieren estas acciones. La actuación desde el principio de prevención exige cambios sustanciales en el modo de desarrollar la intervención orientadora, en este caso es necesario enfatizar el diseño y la evaluación de programas para que resulten eficaces; también la aceptación y la colaboración por parte de los agentes educativos implicados, así como contar con los recursos y las estructuras de apoyo adecuadas.

MOD 2

2.1.2. *El principio de desarrollo en la orientación profesional*

Queda fuera de toda duda la relevancia que este principio tiene en el campo de la orientación profesional, sobre todo cuando la orientación profesional es considerada como proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida de la persona e incluso este hecho, puede ser la consecuencia de este principio.

La orientación profesional se articula como un elemento facilitador que permite generar los cambios necesarios en el contexto, para que el ser humano, en interacción con su medio, estructure su personalidad y promueva su desarrollo social, personal y laboral.

Los enfoques madurativo –articula el desarrollo en etapas de referencia– y cognitivo –desarrollo como interacción con su medio– son esenciales en la orientación para el desarrollo (Álvarez, 1995). Lo cierto es que la finalidad de este principio supone que la persona adquiera las competencias adecuadas que le permitan afrontar su desarrollo social, personal, educativo y laboral. Rodríguez Espinar *et al.* (1993:37) reconoce que *dotar al sujeto de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva (enfoque madurativo) o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista) son objetivos plenamente asumidos por los planteamientos de la orientación para el desarrollo (Development Guidance)*.

La incorporación del principio de desarrollo en la implementación de la orientación profesional ha permitido potenciar la concepción educativa de la orientación profesional y la posibilidad de incorporar en la práctica escolar, de formación ocupacional o vinculada al puesto de trabajo conceptos sociolaborales con el objeto de contribuir al desarrollo integral del individuo. Los trabajos que más destacan en esta línea son los de Pelletier *et al* (1974) artífices del modelo de *Activación del Desarrollo Personal y Vocacional (ADPV)*. Desde este enfoque destacan las revisiones de Keller *et al* (1982) a la perspectiva cognitiva de la orientación para la carrera (procesamiento de la información) y los trabajos que, en esta línea, ha desarrollado Álvarez Rojo (1991). En este contexto, despuntan los trabajos realizados por Rodríguez Moreno (1992), Santana y Álvarez (1996) y Miranda (2002) quienes, fundamentándose en planteamientos cognitivos, proponen modelos de orientación vocacional integrados en el *curriculum* y en la tutoría.

MOD 2

2.1.3. *El principio de intervención social en la orientación profesional*

La intervención en orientación profesional desde el principio de intervención social marca la necesidad de reconocer el contexto en el que los sujetos se desarrollan como elemento prioritario de su intervención. Así, los y las profesionales de la orientación se articulan como verdaderos agentes de cambio. Desde este presupuesto aparecen dos visiones claramente diferenciadas; una que considera que la actividad del individuo es el fundamento para impulsar el cambio y su desarrollo personal y otra, que propone la necesidad de incorporar circunstancias favorables en los entornos de las personas, compartiendo de este modo los presupuestos de los enfoques sistémicos-ecológicos y del enfoque sociológico. Álvarez González reconoce que la orientación profesional *debe modificar sus presupuestos psicológicos para introducir los sociológicos (activist guidance) si quiere considerar al individuo en su globalidad y en su contexto* (1995:42).

Esta perspectiva demanda la adaptación y no el ajuste entre sujeto y entorno, de manera que se puedan llegar a modificar aquellos aspectos del contexto social que dificultan el desarrollo del sujeto.

En este sentido, independientemente del contexto organizativo en el que se encuentre el sujeto, el responsable de la orientación *debe actuar para eliminar los obstáculos y desarrollar condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente [...]. La acción sobre el entorno material y humano aparece en primer término, sin minimizar la importancia y protagonismo del orientado* (Rodríguez Espinar, 1993:40).

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

Es obvio que desde las nuevas corrientes en orientación profesional, la intervención orientadora no puede desarrollarse al margen del entorno sociolaboral, sino en estrecha vinculación con éste y, que el enfoque del desarrollo de la carrera permite en los diferentes contextos de socialización aproximar el mundo formativo al mundo laboral.

2.2. Áreas y contextos de intervención en la orientación profesional

En coherencia con la conceptualización propuesta en el apartado anterior acerca de la orientación profesional e insistiendo en aspectos tales como proceso de ayuda continuo a lo largo de la vida de la persona para promover el desarrollo humano y de acuerdo con Coll y Forns, 1980; Glover y Ronning, 1987; Bisquerra, 1992 y 1996; Bisquerra y Álvarez González, 1998; y Vélaz, 1998 entre otros, se opta por los términos de contexto y área para hacer referencia a los espacios y campos temáticos en los que la orientación profesional lleva a cabo su intervención como disciplina.

MOD 2

Ahora bien, la clasificación propuesta referida tanto a los contextos como a las áreas de intervención responde, entre otros aspectos, a la concepción mantenida acerca de las funciones básicas atribuidas a la psicopedagogía; el diagnóstico, la formación, la información, la orientación y la evaluación.

2.2.1. Áreas de intervención en orientación profesional

Las áreas de intervención asociadas al desarrollo de la orientación profesional son: (i) enseñanza-aprendizaje; (ii) atención a la diversidad y (iii) desarrollo humano.

Se encuentran en lo cierto, si alguno de ustedes convienen que añadiendo la orientación profesional a las áreas de intervención de la psicopedagogía propuestas por Bisquerra y Álvarez González (1998) son las mismas que las propuestas para la orientación profesional. Ahora bien, en el área de orientación profesional su intervención va dirigida a atender a una población con intereses, necesidades, posibilidades y limitaciones diversas; además, se considera que la atención debe tener como propósito la promoción sociopersonal y profesional de los seres humanos y que el recurso utilizado es la educación, de ahí la necesidad del área de enseñanza aprendizaje.

En orientación profesional estas tres grandes áreas de intervención vienen a consolidarse en la medida que el concepto de la orientación profesional ha ido evolucionando: desde el asesoramiento para elegir una profesión, hasta articularse como una preparación para la vida adulta a lo largo de toda la vida del individuo. La obra de Herr y Cramer (1996), evidencia el cambio

conceptual del que se habla. Si se analizan sus contenidos se comprueba que estudia estas tres grandes áreas respecto a la orientación profesional: el capítulo seis se centra en el estudio de la planificación en orientación para la carrera. Este capítulo guarda una estrecha relación con el siete, el ocho, el nueve, el diez, el once, el doce y el trece pues hace referencia a los contextos en los que estas personas aprenden y a las características del desarrollo evolutivo de los individuos. El capítulo cinco profundiza en lo que los autores denominan población especial –mujer, raza o etnia, inmigrantes y personas con discapacidad– y el capítulo dos incorpora algunos aspectos relacionados con el desarrollo humano respecto al trabajo.

2.2.2.1. Área de enseñanza-aprendizaje

El reconocimiento de la orientación profesional en los procesos de aprendizaje ha supuesto su configuración como disciplina pedagógica. Las demandas realizadas a la orientación profesional respecto al área de enseñanza-aprendizaje suponen tres tipos de intervención diferenciadas: (i) diagnóstico-pronóstico respecto al problema detectado; (ii) diagnóstico pronóstico de la institución (o contextos organizativos de referencia) en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y (iii) estrategias de intervención contextualizadas.

En un primer momento, esta área de intervención surge ligada a los contextos de escolarización vinculados a la formación básica (Álvarez Rojo, 1994). ¿Cómo aprende el alumnado los contenidos previstos?, ¿se produce algún tipo de dificultad en este proceso?, ¿por qué fracasa? Estos aspectos, entre otros muchos, llevan a que se investigue acerca de las causas que motivan estas dificultades, cuáles son los elementos que favorecen el rendimiento académico y qué consecuencias tiene para los procesos de aprendizaje.

MOD 2

Posteriormente, los cambios sociales suponen una ampliación de los espacios educativos –el trabajo, las actividades de ocio y tiempo libre, etc.– y la atención a otros destinatarios. Los niños aprenden pero los adultos también, en la escuela y fuera de ella. En la actualidad la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en dotar a los individuos de las competencias y habilidades necesarias para ser autónomos en el desarrollo de futuros aprendizajes, con el objeto de que le permita adaptarse a una sociedad en la que la riqueza no se circunscribe al producto sino a los recursos humanos, al conocimiento que estos aportan.

Esta situación supone que la orientación profesional debe desarrollarse en la escuela y fuera de ella y, lo que es más importante, las acciones, los programas, los servicios deben estar coordinados. Su finalidad debe sustentarse en la optimización y adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para *un proceso de crecimiento personal en una forma tal que le permita convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad derivada de los cambios cualitativos que acontecen en la mente del ser humano, le permite a éste interpretar el mundo que le rodea de una manera más exhaustiva, permitiéndole integrar experiencias cada vez más amplias y complejas* (Rodríguez Espinar, et al., 1993). Una de las estrategias puede ser la *worker education como educación para la vida a través del trabajo* (Marín, y Rodríguez Espinar, 2001:316) independientemente del contexto en el que se desarrolle. La necesidad de generar una imagen de la realidad de la que se parte es fundamental. Para ello es necesario reconocer las limitaciones y posibilidades de los individuos –personas que aprenden a tiempo completo, madres y padres, trabajadores(as), desempleados, inmigrantes, etc.– en relación con las limitaciones y posibilidades que ofrece el contexto en el que estas personas aprenden –la escuela, la empresa, un taller de autoempleo, órganos de participación comunitarios, una escuela taller, etc.–; hasta aquí solo se cuenta con datos, información que debe ser transformada por la orientación profesional en conocimiento: si las personas son capaces de autoaprender, ¿Cuáles pueden ser los nuevos problemas de la enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo se contribuye

desde la orientación profesional a generar conocimiento profesional entre los destinatarios de las acciones? ¿Cuáles son los nuevos contenidos –habilidades y competencias– para alfabetizar en orientación profesional? ¿Cómo promover que los contenidos profesionales se vinculen a las necesidades sociales y se conecten con el mundo del trabajo? ¿Cómo hacer compatible formación escolar –estudiantes *full time*– y trabajo? ¿Cómo flexibilizar las organizaciones educativas y laborales para promover la formación a lo largo de la vida? ¿Cómo llegar a identificar y reconocer las habilidades y competencias adquiridas fuera de los sistemas educativos –formación básica, formación profesional, formación ocupacional, formación continua–?

La realidad es que cada persona, en su desarrollo a lo largo de su vida, pasa por diferentes situaciones –etapas, crisis– en entornos de desarrollo que generan necesidades específicas configurando un espacio vital particular y demandando ayuda específica a lo largo de su vida (Marín, y Rodríguez Espinar, 2001).

En síntesis, la orientación profesional debe favorecer la educabilidad de las personas en sus diferentes etapas –niñez, adolescencia, adultez, vejez– y la educatividad de los contextos en los que aprenden –promover el autoaprendizaje, la coordinación entre el trabajo y la formación, así como organizaciones flexibles para la educación–.

El desarrollo personal debe formar parte del desarrollo social, vinculado al desarrollo próximo o local. Por tanto, el bienestar o la necesidad detectada en la comunidad –escuela, trabajo, barrio, etc.– deben ser algunos de los criterios que permitan tomar decisiones a los y las profesionales acerca de las características del aprendizaje y de las condiciones en las que se desarrolla. Individuo y sociedad se articulan en fuente de conocimiento y la orientación profesional en su promotor.

2.2.2.2. Área de atención a la diversidad

MOD 2

Las políticas educativas y sociales actuales han favorecido el nacimiento de esta área de intervención. La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido –LISMI– establece los cuatro principios que han de presidir las actuaciones con las personas con una discapacidad: normalización, sectorización, individualización e integración escolar; la aceptación de estos principios promueven el reconocimiento del derecho que tiene este colectivo para su integración social y laboral en la sociedad. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE– se sustenta en el principio de integración, y propicia un cambio al pasar de un modelo de déficit a un modelo basado en la necesidad educativa especial.

Cuando se hace referencia a la atención a la diversidad, se alude a un concepto amplio; en el que además de las personas con algún tipo de discapacidad –sensorial, física o de trastornos generalizados del desarrollo–, se reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje, las diferencias intelectuales, las dificultades en el aprendizaje, la diferencia social, las minorías étnicas y culturales, y los grupos de riesgo, entre otros.

Este modelo educativo-orientador considera la diferencia no como un déficit sino como un valor añadido a la intervención. La educación adopta como objetivo básico el desarrollo integral de todas las capacidades humanas desde una atención específica a las diferencias individuales (Lizasoáin y Peralta, 1998).

Ahora bien, muchas son las limitaciones que la educación-orientación profesional tiene respecto a la superación de condiciones estructurales. Se da coincidencia con Marín y Rodríguez Espinar (2001) en los presupuestos que pueden guiar la propuesta de orientación profesional

fundamentada en el SocioDynamic Counselling de Peavy (2000), la visión de cambio y transformación de Herr (2000), o la acción política de Watts (2000).

La ayuda ha de entenderse como una guiada participación para la construcción personal:

La educación sola, y por tanto la orientación, no pueden eliminar las desigualdades y divisiones sociales, pero puede contribuir realmente a combatirlas, eliminando, al menos, las vías por las que la exclusión social es reforzada a través de los procesos y resultados de la educación: preparar para un aprendizaje continuo. En definitiva, ser un agente de lucha por la dignidad de la persona y su equidad social. La orientación ni elimina el error humano en la decisión ni altera las estructuras de los sistemas que impiden la plena realización de la persona, pero puede contribuir a tomar conciencia a unos y a otros de las barreras que impiden tal realización, así como de las vías más idóneas para su superación. Es imprescindible dotarse de mecanismos que permitan la identificación de las mejores prácticas para el logro de dicha meta. La complejidad de la situación presente y el alto grado de indeterminación del futuro reclaman la elaboración de una visión y plan de acción compartidos de todos los agentes (especialmente el individuo) implicados en toda intervención orientada al servicio del desarrollo de la persona. El marco jurídico-administrativo actual en la prestación de los servicios generales de orientación no puede ser un obstáculo permanente en la adecuada organización de la acción orientadora. La acción política cobra especial importancia como factor de transformación positiva de dichos marcos Marín y Rodríguez Espinar (2001:359).

El proceso de integración profesional de colectivos sujetos a riesgo en la sociedad –por uno u otro motivo–, no es sencillo. La intervención desde la orientación profesional es posible y los recursos destinados en este sentido deben tener carácter preventivo, ser continuados en el tiempo y sistemáticos.

MOD 2

2.2.2.3. Área del desarrollo humano

Impera la lógica cuando la orientación profesional incorpora el desarrollo humano como una vía que permite la autoayuda a las personas (Morril *et al.*, 1980; Brown y Srebalus, 1988 y Bisquerra *et al.*, 1998).

No es casual que el área del desarrollo humano tome cierto interés cuando empiezan a sustituirse los procesos de orientación de carácter pasivo por otros que conlleva la participación activa de los orientados o la necesidad de dotar de poder a la personas y grupos humanos para comprender su situación.

Este hecho puede ser producto de la consolidación de teorías cognitivas que ponen de manifiesto que el desarrollo psicológico de la persona se promueve mediante la interacción de elementos como la madurez (el progreso evolutivo a través de los diferentes estadios), la participación activa del propio sujeto, la existencia de determinados aprendizajes o la presencia de los mediadores sociales (Palacios, Coll y Marchesi, 1994). Y se afiance en la medida que se da un interés político.

La comisión inter-organismos de Naciones Unidas define la educación para el desarrollo como la que debe permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades [...]. Sin embargo, ese desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitarse a sí mismo, entender a los demás, y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad. (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI de la UNESCO, 1996:96).

Desde esta misma comisión el desarrollo humano es concebido como un concepto que considera el bienestar general de los seres humanos como foco objetivo de la acción para el

desarrollo. Entraña la aplicación del aprendizaje para mejorar la calidad de vida [...]. Los conocimientos, técnicas, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren la calidad de sus vidas y sigan aprendiendo (CEMPT, 1990:3).

La orientación para el desarrollo –development counseling– toma fuerza a partir de los años setenta y es la más reciente de las áreas de intervención (Blocher, 1971, 1972 y 1980; Dinkmeyer, 1985; Hernández, 1990, entre otros).

Este enfoque tiene en cuenta a la persona respecto a su entorno. En palabras de Bisquerra *et al.* se trata de *un modelo ecológico que postula la interacción del desarrollo individual con el entorno* (1998:285). Las acciones realizadas en esta línea deben contribuir a que las personas mejoren la comprensión de su comportamiento humano y de su desarrollo cognitivo, junto a otros aspectos relacionados con el dominio de lo afectivo.

Inspirada en el análisis realizado por Bisquerra *et al.* (1998) acerca de las tendencias en la orientación para el desarrollo humano, se identifica como contenido de intervención desde este área al conjunto de destrezas relacionadas con la autoestima, las habilidades para la vida diaria, las habilidades sociales y la educación emocional.

De este modo, las habilidades de la vida diaria se articulan como el elemento a partir del cual se desencadenan los procesos de orientación profesional para el desarrollo humano, entendidas como aquellas que permiten resolver problemas relacionados con cuestiones personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo.

En la resolución de este tipo de problemas es necesario tener adquiridas las habilidades especificadas por Hopson y Scally (1981); en la figura 1 se analiza esta propuesta; en la consecución de este tipo de habilidades es importante tener un dominio en habilidades sociales y de comunicación interpersonal.

Estas habilidades cobran especial interés porque, hasta cierto punto, contribuyen al desarrollo de las habilidades de vida relacionadas con la comunicación y con la relación de los otros en los diferentes contextos de socialización (familia, escuela, trabajo, comunidad) y en las diferentes etapas (niñez, adolescencia, adulterz y vejez). Conviene también, mejorar el autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza. La *autoestima* –o yo ideal– hace referencia a cómo nos valoramos a partir de la información que se tiene acerca de nosotros, es decir del autoconcepto. El autoconcepto –o yo percibido– es el conjunto de habilidades y características que una persona utiliza para describirse, que se expresan a través del trabajo, el tiempo de ocio, la familia o las actividades de la comunidad. En la medida que coinciden el yo percibido y el yo ideal se puede decir que se tiene una autoestima positiva; la autoconfianza contribuye al desarrollo de una autoestima positiva.

MOD 2

Figura 1. Propuesta de contenidos de habilidades de vida de Hopson y Scally (1981:25)

YO	Tu y yo	Yo y los otros	Yo y las situaciones específicas
Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme	Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva	Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva	Habilidades que necesito para mi educación
Cómo leer y escribir	Cómo comunicarme de forma efectiva	Cómo ser asertivo	Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance
Cómo mejorar el cálculo básico	Cómo empezar, mantener y terminar una relación	Cómo influir en la gente y en los sistemas	Cómo elegir una carrera
Cómo pensar y resolver problemas constructivamente	Cómo dar y recibir ayuda	Cómo trabajar en grupo	Cómo estudiar
Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo	Cómo manejar los conflictos	Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva	Habilidades que necesito en el trabajo
Cómo distribuir el tiempo con efectividad	Cómo dar y recibir feedback	Cómo inspirar confianza en los demás	Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance
Cómo sacar el máximo rendimiento del presente			Cómo encontrar un trabajo
Cómo descubrir cuáles son mis intereses			Cómo conservar un trabajo
Cómo descubrir mis valores y creencias			Cómo cambiar de trabajo
Cómo establecer y lograr objetivos			Cómo enfrentarme al desempleo
Cómo examinar mi vida			Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida
Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago			Cómo jubilarme y pasármelo bien
Cómo ser positivo conmigo mismo			Habilidades que necesito en el tiempo libre
Cómo enfrentarme a las situaciones de transición			Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre
Cómo tomar decisiones efectivas			Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre
Cómo puedo ser proactivo			Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos
Cómo manejar las situaciones negativas			Habilidades que necesito en la comunidad
Cómo enfrentarme al estrés			Cómo ser un consumidor habilidoso
Cómo conseguir y conservar el bienestar físico			Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política
Cómo manejar mi sexualidad			Cómo utilizar los recursos comunitarios

MOD 2

En el análisis de las habilidades de vida se recogen aspectos relacionados con el desarrollo profesional, personal y familiar. Las líneas de actuación que se dan en este sentido hacen referencia a una de estas dimensiones y están vinculadas a algunos de los contextos de intervención. Es habitual encontrarnos en los centros educativos con programas centrados en habilidades para la educación –opciones educativas al alcance, elegir una carrera, cómo estudiar–, en los centros de la mujer con programas que promueven la configuración de estilos de vida alternativos o la posibilidad de promover un equilibrio entre el trabajo y la vida familiar o, desde las

concejalías de juventud de las administraciones locales, con programas que se centran en educar acerca de las opciones de tiempo libre. Ahora bien, es poco común el desarrollo de programas que potencien cómo cambiar de trabajo o cómo conservarlo, frente a otros que realizan una amplia oferta destinada a la información sociolaboral y a la búsqueda de un puesto de trabajo. Y aún es menos probable que se den sistemas de programas integrados (SPI), es decir, programas que frente a un problema de vida diaria genere acciones sistemáticas vinculadas al desarrollo de habilidades personales, laborales y familiares, favoreciendo así el efecto de sinergia entre programas (Bisquerra, 1994); este no solo es importante por la efectividad de los programas sino por la necesidad de responder a la complejidad de este tipo de situaciones.

Lo cierto es que en estos momentos, independientemente del contexto de intervención, las acciones en orientación profesional para el desarrollo humano, aunque sistemáticas, no tienen continuidad en el tiempo y se caracterizan por ser remediales, situación esta que dificulta la *rentabilidad* de los procesos iniciados.

2.2.2. *Contextos de intervención en orientación profesional*

La relevancia de este apartado viene reconocida por la concepción de orientación profesional que se asume en el primer capítulo. La orientación profesional se conceptualiza como aquella que promueva lo preventivo y lo proactivo frente a lo remedial. Asimismo, su intervención no debe reducirse a los sujetos sino que debe abarcar los contextos en los que estos se desarrollan; la intervención orientadora, desde esta concepción, va a situarse en un constante diálogo entre el individuo y el entorno. La orientación profesional interviene en los contextos habituales de socialización de cualquier ser humano: la familia, el sistema educativo, el barrio o el centro de trabajo. Participar de este hecho, facilita entender que la orientación profesional participa más allá de los lindes del sistema educativo y que responde a un marco mucho más amplio, al extenderse a los medios comunitarios y de las organizaciones (Collison y Garfield, 1990; Bisquerra, 1992 y 1996; Vélaz, 1998).

El criterio utilizado para definir el contexto de intervención en orientación profesional va a estar condicionado por las necesidades del destinatario en un momento concreto de su ciclo vital respecto al referente en el que le sea más factible satisfacerla. En el caso de una persona adulta con graves carencias de formación básica, el entorno de intervención no será el escolar, puesto que se trata de un individuo adulto, sino el comunitario o, posiblemente, el de la empresa –centro de trabajo–.

Por tanto, se identifica como contexto de intervención a aquel en el que se genera la necesidad orientadora. No obstante, la intervención en estos contextos no es excluyente sino compatible, en la medida en que se da la coordinación necesaria en favor del desarrollo del individuo.

Los contextos de intervención son tres: el sistema educativo, el medio comunitario y las organizaciones.

1. *El sistema educativo.* En este país, el sistema educativo se configura como el contexto tradicional de intervención en orientación profesional. Desde él se da respuesta a las diferentes áreas de intervención, enseñanza-aprendizaje porque ha sido el motivo de su consolidación; una sociedad compleja requiere de sistemas alternativos al familiar para la transmisión de la cultura en aras del mantenimiento de la sociedad; la escolarización obligatoria supone una escuela heterogénea que demanda una atención específica que responda a las necesidades educativas especiales de esa población y, por último, el sistema educativo debe educar y promover el desarrollo humano de sus escolares. En este contexto la orientación profesional

queda circunscrita a la educación secundaria –obligatoria y postobligatoria- vinculada a los procesos de tránsito en el sistema educativo o entre el sistema educativo y el mundo laboral –también a la inversa-. La orientación profesional en el sistema educativo español queda articulada desde los equipos de orientación educativos y psicopedagógicos –equipos específicos y de zona– que concretan sus actuaciones en la clase –con el apoyo de los tutores–, el centro –desde los departamentos de orientación– y la zona.

2. Los medios comunitarios. Este entorno de intervención es relativamente reciente (Blocher y Biggs, 1986); responde a las nuevas necesidades sociales generadas por la configuración de una sociedad en la que el paso a la vida adulta y activa se hace cada vez más complejo. La intervención en este contexto está auspiciada por las administraciones públicas ya sean centrales, autonómicas o locales. Sin embargo, la máxima responsabilidad recae en las administraciones de carácter local –ayuntamientos, cabildos insulares–. Ahora bien, en el caso de las Admón. Públicas no quiere decir que sean ellas quienes lleven estas acciones a término. Lo habitual es que desarrollem conciertos con organizaciones no gubernamentales (ONGs) o contraten servicios a empresas privadas –muchas de ellas de economía social– que en gran medida realizan sus acciones en el ámbito local. En este entorno, una vez más se observa que se interviene en las tres áreas. Atiende a las dificultades vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, un ejemplo de estos es el caso de las escuelas taller o los talleres de empleo como recursos para promover la formación básica y ocupacional específica; la diversidad se asume en el análisis, ya que la intervención en los entornos comunitarios se define respecto a la población en desventaja, en riesgo o marginal con el objeto de promover su acceso al empleo, a las necesidades básicas –vivienda, alimentación, salud–, etc. y también al desarrollo humano. El objetivo primero de intervención con la población, pues, es promover mayores cotas de bienestar social que se refleja en hábitos de vida saludables, recursos para la negociación de sus intereses como colectivo, autovaloración, etc. Sin embargo, el motivo de la intervención en orientación profesional se fundamenta en promover las condiciones necesarias –personas y contextos– para promover la inserción sociolaboral de los diferentes colectivos o el mantenimiento del puesto de trabajo.

3. Las organizaciones. Se concreta fundamentalmente en las empresas. Las actuaciones se generan en este caso desde los departamentos de recursos humanos y, de nuevo, en esta ocasión, se encuentran estas tres grandes áreas. Desde estos departamentos se generan acciones encaminadas a la promoción de la carrera profesional de sus trabajadores. Entre otras acciones, se establecen los planes de formación continua en la empresa para la promoción o puesta al día de los empleados en nuevas tendencias; en este entorno las iniciativas se reflejan en las áreas de enseñanza-aprendizaje (estrategias y técnicas para la formación ocupacional vinculadas al puesto de trabajo, adquisición de las habilidades básicas necesarias para aprender, etc.); en la atención a la diversidad (discapacidad para el puesto de trabajo, jornada laboral en relación a la responsabilidad familiar, barreras culturales, etc.) y, también, en el área de desarrollo humano. Las actuaciones quedan reflejadas en los programas de motivación o en los de asistencia personal al empleado, con el objeto de que el empleado(a) encuentre satisfacción en el desarrollo de sus tareas y en la promoción de la salud física y mental.

Ahora bien, en el contexto nacional, las acciones de orientación profesional vinculadas a las organizaciones empresariales se caracterizan por su naturaleza incipiente, poco elaborada y vinculada al potencial de las grandes empresas. La realidad socioeconómica se caracteriza porque en el contexto nacional la economía está sustentada básicamente por la pequeña y mediana empresa –75%-. Este hecho hace que, en el entorno español, surjan departamentos vinculados

a las federaciones de empresarios, sindicatos, fundaciones, etc. Su propósito es el mismo que el de los departamentos de recursos humanos, pero su carácter externo conlleva el que sus actuaciones se centren en el desarrollo de la carrera de la persona, y deje de lado la promoción en el desarrollo de la organización a la que pertenece como trabajadora.

2.3. Modelos de intervención en orientación profesional

En este apartado no nos extenderemos demasiado pues los modelos de intervención en orientación profesional son en esencia los mismos que los de orientación educativa. Por tanto, se intentará especificar aquellas características de mayor especificidad en los modelos de intervención en orientación profesional.

Coincidimos con Rodríguez Espinar *et al.* (1993) que *el modelo se identifica como la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.*

Con el propósito de llevar a cabo un análisis de estos modelos, se toma la clasificación de mayor reconocimiento (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993; Álvarez González, 1995; Sobrado y Ocampo, 1997; Pérez Boullosa y Blasco Calvo, 2001): nos referimos a aquélla que se fundamenta en la concepción de la orientación –en este caso orientación profesional– como intervención. Su finalidad se centra en orientar nuestra práctica profesional aportando líneas para su actuación práctica. La clasificación queda definida de la manera siguiente:

- a) Modelo de intervención directa e individual (Counseling).
- b) Modelo de intervención directa y grupal (Servicios y Programas).
- c) Modelo de intervención indirecta individual y (o) grupal (Consulta).
- d) Modelo de intervención a través de medios tecnológicos (Tecnológico).

MOD 2

Hemos excluido el modelo de servicios actuando por programas porque desde nuestro punto de vista carece de interés; en cualquier caso, este tipo de intervención se incorporaría en programas o en servicios. La figura que les presentamos a continuación incorpora dos elementos de análisis más: si el tipo de intervención es interna o externa; y reactiva o proactiva –tomados de Bisquerra (1996)–, como se observa en la figura 2.

Figura 2. Definición de los Modelos de orientación según el tipo de intervención

MODELOS	TIPOS DE INTERVENCIÓN			
	DIRECTA-INDIRECTA	INDIVIDUAL-GRUPAL	INTERNA-EXTERNA	REACTIVA-PROACTIVA
COUNSELING	Directa	Individual	Externa. Puede ser interna	Reactiva
PROGRAMAS	Directa. Puede ser indirecta	Grupal. Puede ser individual	Interná. Puede ser externa	Proactiva. Puede ser reactiva
SERVICIOS	Directa	Individual	Externa. Puede ser interna	Reactiva. Puede ser proactiva
CONSULTA	Indirecta	Grupal. Puede ser individual	Interná. Puede ser externa	Proactiva. Puede ser reactiva.
TECNOLÓGICO	Indirecta	Individual	Externa	Proactiva. Puede ser reactiva

En ningún momento se dice que un modelo tiene mayor valía que otro. El valor del modelo viene definido porque responde a las necesidades que reclama la problemática de la orientación profesional y el contexto de intervención. Asimismo, tampoco se puede decir que cada modelo tiene como referencia diferentes enfoques teóricos de carácter excluyente –a excepción del modelo clínico–. Los diferentes modelos de intervención en orientación profesional pueden compartir diversas perspectivas teóricas dependiendo de la naturaleza de la realidad a la que intentamos dar respuesta.

2.3.1. Modelo de Counseling

En orientación profesional, el modelo de counseling o clínico intenta dar respuesta a los diferentes problemas de carácter sociolaboral. Se caracteriza porque su intervención se articula de manera individual, directa y tiene carácter reactivo. Habitualmente, el tipo de problemas que afronta están relacionados con la toma de decisiones y a su vez, éstas se vinculan a los procesos de tránsito que deben afrontar las personas a lo largo de su vida. Este tipo de acciones se suele dar en los diferentes contextos de intervención, pero es anecdótica en el modelo actual de orientación del sistema educativo español. Sin embargo, aparece de manera dominante en el contexto sociocomunitario y de las organizaciones, el cual se relaciona con la inserción ocupacional o el desarrollo profesional en la empresa. Fossati y Benavent (1996) definen las fases características del modelo clínico de la manera siguiente:

- Inicio y estructuración de la relación de ayuda: La iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente –o de otros: familiares, tutores, profesorado, etc.–.
- Establecimiento de una relación apropiada entre el orientador y el cliente.
- Exploración.
- Realización de algún tipo de diagnóstico.
- Descripción de situaciones, experiencias y otro tipo de eventos –a través de la anamnesis–.
- Tratamiento en función del diagnóstico.
- Establecimiento de planes de acción.
- Potenciación del autoconcepto, la autoaceptación y la autoestima.
- Seguimiento y evaluación.
- Realización de los planes y propuestas establecidas.
- Evaluación del efecto de la acción.

En la actualidad este modelo nunca es utilizado en exclusividad porque se entiende que queda agotado en sí mismo; por el contrario, es habitual que se utilice con otros como el modelo de programas o el de servicios; de este modo, se articula como recurso para los otros modelos. En este caso, se configura de manera proactiva y contribuye a que la persona incremente el conocimiento de sí mismo, se plantea la definición de su carrera o proyecto vital –sociolaboral–, y se haga competente –adquiera destrezas– en la resolución de situaciones. En definitiva, permite un mayor acercamiento al mundo sociolaboral.

2.3.2. Modelo de servicios

El modelo de servicios intenta dar respuesta a la atención de problemáticas generadas en diferentes contextos. El servicio se articula atendiendo a los diferentes profesionales que los

componen y a las funciones atribuidas a su perfil profesional en relación con el contexto en el que se adscribe dicho servicio.

Los servicios se crean como estrategias de compensación social; es una forma de neutralizar las consecuencias generadas por un sistema socioeconómico que agudiza las diferencias y las posibilidades de acceso a la educación, al trabajo, etc.

De esta manera, el principio de desarrollo en orientación profesional queda cuestionado. La atención sólo es para aquellas personas que la necesitan, que son conscientes de esto y que tienen las habilidades y el conocimiento necesario para hacer uso de ellas. Con lo cual, nos preguntamos, ¿qué ocurre con las que carecen de esta información o no saben acceder a ellos? ¿Y con aquellos individuos que sin estar en la marginalidad quisieran incrementar su competencia?

Desde el modelo de servicios se proponen actividades de ayuda externas al lugar en el que se desarrolla la acción. Éstas son realizadas directamente por los y las orientadoras, sin tener en consideración la colaboración y posible participación de otros agentes sociolaborales.

Hoyt (1962) ve posible este modelo siempre que se considere a la orientación como un conjunto de servicios integrados en los diferentes contextos de desarrollo –educativo, comunitario y empresarial–; de manera que cada uno de ellos asuma la responsabilidad de la orientación y ésta no sea asumida en exclusividad por el orientador. Este planteamiento exige un trabajo conjunto y permite ampliar la función de los y las orientadoras sociolaborales en el desarrollo de las organizaciones. En concordancia con este planteamiento, De Miguel (1993) hace algunas aportaciones respecto a la viabilidad de este modelo vinculadas al contexto educativo, recogiendo y proponiendo su transferencia a los demás contextos. El autor defiende que este modelo puede ser de gran utilidad si fuera dirigido a toda la población, analizando la situación de la persona en relación con su contexto de referencia e intentando sistematizar su intervención.

Asimismo, el autor considera necesario la definición de planes y programas de actuación en orientación profesional que permitan, por una parte, articular de manera continuada el apoyo a la población destinataria; y por otra, contribuir al desarrollo de programas de orientación socio-laboral.

2.3.3. *Modelo de programas*

El modelo de programas se desarrolla desde la concepción de programa definida por Rodríguez Espinar *et al* (1993:233) quien lo define como un *conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro*. Sin embargo, nuestra propuesta quedaría ampliada a otros destinatarios y a otros contextos.

Optamos por tomar como referencia para la definición de las diferentes etapas en las que se configura un programa de orientación sociolaboral las propuestas por Ryan (1974), que ha identificado seis etapas necesarias para generar un sistema de aproximación al Desarrollo de la Carrera; y Wiggins (1985), que defiende que estos pasos son válidos para definir los programas de orientación para la carrera. La única diferencia es que este último incorpora la difusión de los resultados. En este sentido, Kurpius, Burello y Rozecki (1990) han propuesto un modelo de planificación para las organizaciones de servicios humanos que, en esencia, responden a esta misma estructura. En síntesis, identificamos los pasos siguientes:

1. *Establecimiento de una estructura conceptual*, que se basa en determinar la racionalidad, definir los conceptos fundamentales, especificar la asunción básica en la que el programa se fundamenta.

MOD 2

2. *Obtención de información*, que consiste en recoger, evaluar y almacenar datos sobre la comunidad, etiquetar recursos y facilitar la observación de la población; así como determinar cualquier otra información necesaria.
3. *Valoración de las necesidades*, basada en comparar el programa ideal construido desde la racionalidad y la asunción de conceptos definidos en el primer paso, con la situación existente en el campo en el que los programas van a ser instalados. La necesidad va a quedar especificada por la discrepancia entre lo que es y lo que debe ser. En este paso, se valora la percepción de los padres, empleadores, directores, empleados, profesorado, estudiantes u otros consumidores o administradores, y de la comunidad representativa desde la que reconocemos las prioridades del programa. Este colectivo depende del lugar en el que estemos realizando el programa.
4. *Formulación de la dirección del plan*. Son las metas específicas del programa y el desarrollo de los objetivos para los estudiantes, empleadores o clientes. Su acción se fundamenta en los procesos que se refieren a la consecución de las metas del programa, y a especificar los recursos que necesitan ser considerados en el plan.
5. *Desarrollo del programa*. Consiste en desarrollar el programa para la acción. Asimismo, será necesario proveer la formación permanente para el equipo de trabajo, ordenar materiales o recursos necesarios, ofrecer experiencias o procesos para reconocer cómo podemos alcanzar las metas del programa.
6. *Sistemas de evaluación*. El monitor debe dirigirse tanto a las acciones realizadas como a los cambios generados en el conocimiento, en las habilidades y, también, en las actitudes de los participantes. Debe determinar si el programa está de acuerdo con las metas y si los elementos individuales son efectivos.

MOD 2

En esta misma línea, Herr y Crammer (1996) presentan un modelo de planificación para el desarrollo de la carrera como síntesis de algunos de ellos –fig. 3–; asimismo, afirman que *un modelo de aproximación es fundamentalmente un modelo de proceso para la toma de decisiones* (309).

Figura 3. Etapas en la planificación y en el desarrollo de programas de orientación para la carrera

ETAPAS EN LA PLANIFICACIÓN Y EN LA IMPLEMENTACIÓN PARA UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN DE LA CARRERA				
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5
1 Desarrollo de la filosofía de un programa	2 Especificación de las metas del programa	4 Selección alternativa para el proceso de programas	5 Descripción de los procedimientos de evaluación	6 Identificación de los eventos cruciales que deben ocurrir en la implementación del programa
Revisar la investigación y de las teorías pertinentes para la orientación y para el desarrollo de la carrera	3 Especificación de los objetivos que tienen que ser logrados por el comportamiento individual	Relatar el proceso con el que se va a desarrollar el programa para la consecución de las metas del problema o especificar los objetivos del comportamiento	Valorar las metas del programa a través de una valoración de resultados	Cuándo se dará la formación en servicio a la dirección
Identificar y revisar la legislación o normativa de los servicios de la carrera, las consecuencias de las expectativas y los destinatarios en la comunidad		Identificar los recursos necesarios para desarrollar los procesos de los diferentes programas	Valorar los elementos del programa que contribuyen efectivamente a la consecución de las metas del programa a través de una evaluación formativa y sumativa	Cuándo la información sobre el programa debe ser preparada y enviada a los usuarios
Recoger datos comprensivos referidos a las creencias de los estudiantes, empleados, o adultos y a otros como los padres, empleadores, profesorado, administradores, en general a los representantes de la comunidad en el que se han fundamentado las prioridades del programa		Identificar el personal que ha construido en la realización de las diferentes alternativas descritas en los programas (profesorado, asesores, especialistas en recursos humanos, administradores, representantes de la comunidad, padres, empleadores)	Identificar los datos de la evaluación de modo que aseguremos de quién obtendremos la información y por quién será recogida	Cuándo deben ser ordenados los materiales y los recursos para llevar a cabo los programas
Recoger datos en el programa actual – metas, recursos-			Obtener datos	Los programas cuándo se introducirán
Identificar en qué momento del desarrollo de la carrera está actualmente el colectivo con el que trabajamos			Decidir la forma en que los datos serán analizados y quién será el responsable	
Establecer las discrepancias entre la situación actual del programa y lo que debe ser			Identificar personas o grupos a quienes los datos de la evaluación serán provistos y en qué forma	
Especificar la visión del programa				
Describir las bases teóricas o filosóficas del programa				
Detallar las condiciones establecidas				
Definir conceptos				

MOD 2

Este modelo se caracteriza por ser el más completo en la medida que parte de las necesidades detectadas por un colectivo o persona en un contexto dado; las estrategias e instrumentos deben responder a los objetivos definidos. De esta manera, se genera una mayor comprensión de la problemática tratada y de la intervención en orientación profesional, así como una acción de carácter educativo sistematizada y justificada.

Los programas en orientación sociolaboral suponen que la educación se convierta en un recurso para la intervención. Como Uds. ya conocen, múltiples son las ventajas de esta propuesta.

Cada vez más, existe mayor conciencia acerca de la importancia que tiene la formación personal junto a la formación profesional u ocupacional. Nos referimos a esas capacidades generales que hacen competente al individuo en la toma de decisiones, en tener iniciativa, en hacer uso de los recursos que oferta el entorno, etc. y que permiten que esa persona sea atractiva en un entorno sociolaboral altamente competitivo. En la actualidad, este tipo de propuesta se da de manera mayoritaria en el contexto comunitario vinculado a los procesos de apoyo a la inserción ocupacional, aunque cada vez más se articulan experiencias, desarrolladas desde los contextos educativos, vinculadas al desarrollo de los currículos.

2.3.4. Modelo de consulta

El modelo de consulta puede ser definido como el modelo de intermediación. Es el modelo que mejor se identifica con la intervención indirecta. Se caracteriza porque un profesional intercede ante una problemática que pudiera estar referida a una persona, colectivo, organización, etc. con el objeto de adquirir las competencias –conocimientos, destrezas y actitudes– necesarias que le permitan desarticular la situación no deseada. De este modo, aportamos la relación de ayuda a través de aquellas personas más cercanas a los individuos: los grupos, las organizaciones o la misma comunidad; esto supone compartir que la mejora de problemáticas vinculadas a la orientación sociolaboral conlleva la atención de las personas pero también las de los entornos en las que se desarrolla.

La consulta se da porque el consultante –mediador– asume responsablemente su participación en el proceso orientador. El interés de un agente mediador por la consulta dependerá por un lado, del tipo de relación que articulen el consultante y el consultor; en él se establecen procesos de colaboración que tienen como finalidad la formación. Por tanto, se configura una relación de igualdad que permite esta actuación.

De manera generalizada, se suele establecer el proceso de consulta en nueve etapas:

1. Precontacto.
2. Contacto inicial y exploración de la relación.
3. Acuerdo de propuestas de actuación.
4. Identificación del problema.
5. Planificación.
6. Puesta en práctica del plan.
7. Evaluación del plan.
8. Conclusión y finalización de la relación.

El modelo habitual de trabajo se suele dar entre profesionales vinculados a un programa –orientadores, profesorado, educadores sociales, monitores, formadores ocupacionales, etc.– y profesionales de la orientación externos a ellos. Estos profesionales aportan una visión complementaria, podríamos decir de análisis de la realidad que contribuye a tomar decisiones acerca del desarrollo de las actuaciones que deben acometer. No obstante, cada vez más viene siendo habitual utilizar a los iguales –nunca son profesionales– para promover modificaciones en las formas de actuar de las instituciones o de las vivencias de las personas; con una formación previa llegan a ser capaces de generar modelos de desarrollo alternativos para otros; la debilidad de esta propuesta la encontramos en la selección de los “iguales”. Este tipo de iniciativas se ha incorporado en programas de acogida tanto en las empresas como en las organizaciones educativas.

2.3.5. *Modelo tecnológico*

Muchos autores se muestran reticentes en el reconocimiento del modelo tecnológico como un modelo de intervención en orientación profesional; entienden que su presencia se reduce a un instrumento más del que dispone el orientador profesional. Cuando se habla de modelo tecnológico, se hace referencia al conjunto de tecnologías de la información y de la comunicación –tecnologías multimedia asistidas por ordenador– vinculadas a la orientación profesional.

En los últimos años parece que se consolida la idea de que los procesos educativos articulados desde las TICs, exigen formas de tratamiento diferenciadas a las tradicionales. Asimismo, en orientación, y específicamente en orientación profesional, este modelo ha ido tomando fuerza en la medida que la intervención en orientación profesional se define desde la dimensión educativa. No obstante, es necesario reconocer que este modelo no abarca el total de las funciones orientadoras, principalmente porque se carece de la tecnología necesaria para su adaptación.

En Europa, a lo largo de las dos últimas décadas, se ha generado una expansión del uso de las TICs en los procesos de orientación profesional. Sin embargo, en el estado español, el desarrollo de este tipo de recursos ha quedado fuera de las prioridades de la Admón. Central, y está sujeta a las iniciativas de la Admón. Autonómica, especialmente en los países Vasco y Catalán. Una de las experiencias más atractivas es el SIOP (Sistema Informático de Orientación Profesional) del Ayto. de Barcelona, que es una adaptación del CHOISE Canadiense. Respecto a propuestas vinculadas a la inserción laboral, se destacan las producciones en video del INEM para promover la búsqueda de empleo.

En Canarias un buen ejemplo es el OBECAN. Es un instrumento de conocimiento, análisis y difusión del conocimiento del mercado de trabajo y de la formación de ayuda a la toma de decisiones, que está al servicio del conjunto de la población activa, las empresas, los asuntos sociales y el Gobierno de Canarias, actuando en todo momento como un centro de recursos de información en los ámbitos señalados.

En el desarrollo de los sistemas informáticos de información y orientación profesional, se identifican dos grandes momentos:

- 1) El paso de la presentación de los sistemas informáticos de información y orientación profesional a través de macroordenadores, a microordenadores; permitiendo que los destinatarios puedan acceder cada vez más desde lugares remotos.
- 2) El paso de sistemas de información y orientación profesional de carácter directo a los de tipo interactivo –al desarrollarse sistemas inteligentes, tecnología multimedia pero, fundamentalmente, técnicas de hipermedia–.

MOD 2

Figura 4. Contenidos que se aportan en los sistemas de información y de orientación

SISTEMAS DE INFORMACIÓN	
TIPO DE IFORMACIÓN	POSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Información ocupacional - Programas de formación - Directorio de Centros - Oferta formativa 	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensada para el colectivo mayoritario y no para las minorías - De fácil acceso a la información-uso de categorías - Personaliza la información aportada a través de listas de ocupaciones, centros representativos, etc. - Impresión de las consultas desarrolladas 	
SISTEMAS INTERACTIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y comprensión de sí mismo - Conocimiento del mundo del trabajo - Información: opcionalidad vocacional, elección y toma de decisiones - Realización de planes 	

Tanto en los primeros como en los segundos sistemas que se identifican en la fig. 4, la imagen del orientador(a) profesional se refuerza y reconvierte. En este sentido, obtienen fuerza las funciones de consulta y asesoramiento. Las de información quedan relegadas a los especialistas en orientación profesional, que definen los programas aplicados.

Por último, se destaca que muchas son las ventajas para la orientación profesional –diálogo interactivo, democratización de la orientación vocacional, almacenamiento de ficheros, inmediatez, precisión de los ficheros de datos, evaluación e interpretación, tratamiento o consejo individualizado–. Sin embargo, el modelo tecnológico en orientación profesional no es ajeno a los inconvenientes generados, hasta cierto punto, por la misma dinámica social en la que se integra –dificultades en el acceso a hardware, en las habilidades necesarias para el uso de TICs, tanto en los profesionales como en los usuarios, en el acceso a los programas desarrollados; así como en la actualización de la información–.

ACTIVIDADES

1. Una vez estudiados los diferentes principios de intervención, expón: en qué medida consideras que son complementarios o excluyentes –si se da uno se puede dar el otro-. Aporta al menos 3 elementos de análisis y justifícalos.
2. Analiza los contextos y áreas de intervención en orientación profesional siguiendo el cuadro organizador que te proponemos:

		CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN		
		EDUCATIVO	SOCIAL	EMPRESARIAL
ÁREAS DE INTERVENCIÓN	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
	DESARROLLO HUMANO			
	ENSEÑANZA- APRENDIZAJE			

MOD 2

3. Teniendo en cuenta que los modelos de intervención en orientación profesional son 5, debes proponer a continuación 5 ejemplos de intervención en orientación profesional, de manera que al menos uno corresponda a cada uno de los modelos de intervención en orientación profesional. Justifica cuáles son los motivos que te han llevado a decidir por qué has utilizado ese modelo y no otro para cada ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). *La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos*. ROEV, 2, 45-65.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu. Barcelona.
- (1996). *Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- y Álvarez González, M. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Práxis.
- BLOCHER, D. H. (1971). ¿Puede actuar el orientador como provocador eficaz de cambio? En F.W. Miller. *Principios y servicios de orientación escolar* (pp. 384-387). Madrid: magisterio español.
- BLOCHER, D. H. (1972). *Developmental counseling* (2nd Ed.), New York: John Wiley and sons.
- y Biggs, D. A. (1986). *La psicología del counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.
- BLOCHER, D. H. (1980). Some implications of recent research in social and developmental psychology for counseling practice. *Personnel & Guidance Journal*. 58, pp.334-337.
- BROWN, D. y SREBALUS, D. J. (1988). *An introduction to the counselling profession*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- COLL, C. y FORNS, M. (1980). *Áreas de intervención en la psicología* (2 vols.). Barcelona: Horsori.
- COLLISON, B. y GARFIELD, N. (1990). *Career in counselling and human development*. Alexandría: VA, ACA.
- MOD 2**
- CONYNE, R. J. (1983). Two Critical Issues in Primary Prevention: What it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334. En M. ÁLVAREZ PÉREZ (1995). *La Orientación profesional*. CEDECS: Barcelona.
- DE MIGUEL, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.
- DINKMEYER, D. (1985). *Developing understanding of self and others*. (DUSO-D-2). Manual, Circle pines, Mn., American Guidance Services.
- FOSSATI MARZÁ, R. y BENAVENT OTRA, J. (1996). El modelo clínico y la entrevista. En *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica* (pp. 71-83). Barcelona: Praxis.
- GLOVER, J. A. y RONNING, R. R. (1987). *Historical Foundations of Educational Psychology*. Nueva York: Plenum Press.
- HERNÁNDEZ, P. (1990). La intervención psicopedagógica desde los avances de la psicología de la Educación y desde la perspectiva de la reforma. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HERR, E. L. y CRAMMER, S. M. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches*. New York: Harper Collins College Publishers.
- HERR, E. L. (2000). Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development. *The Career Development Quarterly*, 48, 4, 293-300.
- HOPSON, B. Y SCALLY, M. (1981). *Lifeskills teaching*. Londres: McGraw-Hill.
- HOYT, K. B. (1962). Guidance: a constellation of services. *Personnel and guidance Journal*, 40, 690-697.
- KELLER, K. E.; BIGGS, D. A. y GYSBERGS, N. C. (1982). Career Counseling from a Cognitive Perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 367-371.

- KURPIUS, D. BURELLO, L. y ROZECKI, T. (1990). Strategic planning in human service organizations. *Counseling and Human Development*, 22, 9, 1-12.

LIZOSÁIN RUMEU, O. y PERALTA LÓPEZ, F. (1998). Atención a la diversidad. En R. Bisquerra Alzina (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, pp. 273-280. Barcelona: Práxis.

MARÍN, A. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19, 2, 315-362.

MIRANDA, C. (2002). *Orientación sociolaboral y género: una propuesta en educación secundaria obligatoria*. 2000. Instituto Canario de la Mujer-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

MORRIL, W.H., HURST, J. C. y OETTING, E. R. (1980). Dimensions of counselor functioning. *Personnel and guidance journal*, 52, 6, 354-359.

PEAVY, R.V. (2000). New Visions for Counselling in the 21ts Century: SociDynamic Counselling. En *International Conference for Vocational Guidance Documentation*. (pp. 79-85). Berlín 2000.

PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y BUJOLD, G. (1974). *Développment Vocationnel et Croissance Personnelle*. Montreal: Mc Graw-Hill.

PÉREZ BOULLOSA, A. y BLASCO CALVO, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Valencia: Nau-libres.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.), Álvarez, M. Echevarría, 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: fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.

RYAN, N. F. (1974). A systems approach to career education. *Vocational Guidance Quarterly*, 22, 172.

SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.

SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.

UNESCO (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI*. París: UNESCO.

VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

WATTS, A. G. (2000). Career Development and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 48, 4, 293-312.

WIGGINS, J. D. (1985). Personality-enviromental factors related to job satisfaction of school counselors. *Vocational Guidance Quarterly*, 33, 2, 169-176.

MOD 2

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. En qué enfoques se fundamenta el principio de desarrollo:
 - a) Enfoques evolutivo y cognitivo.
 - b) Enfoques evolutivo y conductista.
 - c) Enfoques cognitivo y conductista.

2. El principio que reconoce la posibilidad de intervenir en el contexto comunitario es:
 - a) Principio de prevención.
 - b) Principio de desarrollo.
 - c) Principio de intervención social.

3. Las áreas de intervención en orientación profesional:
 - a) Siempre han sido las mismas.
 - b) Se han consolidado a medida que ha evolucionado el concepto de orientación profesional.
 - c) Sólo ha existido desde el principio el área de enseñanza-aprendizaje.

4. La orientación profesional se desarrolla:
 - a) Sólo en la escuela.
 - b) En la escuela y en la empresa.
 - c) En la escuela, en la empresa y en el entorno comunitario.

5. ¿Cuál es el contexto que se reconoce como contexto de intervención en la orientación profesional?:
 - a) En el que se aprecia la necesidad de intervención.
 - b) En el que se genera la necesidad orientadora.
 - c) En ambos.

6. ¿Qué contexto de intervención en orientación profesional se plantea como finalidad que el alumnado desarrolle la madurez vocacional necesaria con el fin de realizar una toma de decisiones coherente en sus itinerarios académicos respecto a sus expectativas profesionales?:
 - a) Organizaciones educativas.
 - b) Organizaciones sociales.
 - c) Organizaciones empresariales.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. a 2. c 3. b 4. c 5. b 6. a

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Principio. Aporta marcos generales para el desarrollo de la disciplina, fundamentalmente para su intervención.

Áreas. Son los grandes ejes temáticos en los que la orientación profesional concentra su actividad.

Contextos. Indican en dónde interviene la orientación profesional.

Modelos. Aportan una representación de la realidad y desde ella nos facilita orientaciones específicas para la actuación profesional.

MOD 2



**ENFOQUES TEÓRICOS EN
ORIENTACIÓN PROFESIONAL**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1. Enfoques de elección y desarrollo vocacional

3.2. Una aproximación a la clasificación de los enfoques teóricos

3.2.1. Enfoque o teorías extrapsicológicas

3.2.1.1. Enfoque del azar

3.2.1.2. Enfoque económico

3.2.1.3. Enfoque sociológico

3.2.2. Enfoque o teorías psicológicas

3.2.2.1. Enfoque de rasgos y factores

3.2.2.2. Enfoque psicodinámico

3.2.2.2.1. Enfoque psicoanalítico

3.2.2.2.2. Enfoque de las necesidades

3.2.2.3. Enfoque evolutivo

3.2.2.4. Enfoque a cerca de la toma de decisiones

3.2.2.4.1. Enfoque del aprendizaje social para la toma de decisiones de
J. Krumboltz

3.2.3. Enfoque o teorías integrales

3.2.3.1. Enfoque sociopsicológico de Blau

3.2.3.2. Modelo tipológico de J. Holland

3.2.3.3. Enfoque fenomenológico de Super

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual

Módulo 2. Principios, áreas y contextos de intervención y modelos en orientación profesional

Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional

Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos

Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa

Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

MOD 3

El siguiente apartado trata de clarificar la diversidad de teorías existentes en los procesos de orientación profesional. El interés de este aspecto viene definido por la necesidad de los profesionales de la orientación de reconocer una guía, o como lo define Tolbert (1982:169), *mapa de carreteras*. En la actualidad, se cuestiona la adopción de una sola posición teórica. No obstante, las diferentes posturas teóricas que vienen formulándose son ampliamente utilizadas. En cualquier caso, un profesional de la orientación debe ser capaz de formalizar por escrito o de manera oral qué es lo que hace, por qué, cuáles son los fundamentos que lo sustenta y cuáles son los resultados que espera. A continuación, se definen diferentes enfoques de elección y desarrollo vocacional, así como aquellos componentes teóricos que permiten fundamentar la intervención a favor de la madurez profesional.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Identificar los presupuestos en los que se sustentan los diferentes enfoques teóricos.
2. Reconocer qué fundamentos teóricos definidos desde los diferentes enfoques, permiten apoyar unas u otras propuestas de intervención.
3. Valorar cómo los enfoques responden o no a las necesidades actuales en orientación profesional.
4. Estudiar la importancia que la madurez vocacional tiene en la orientación profesional.
5. Identificar el papel de los(as) agentes orientadores(as) desde los diferentes modelos de intervención y enfoques.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 3.1. Enfoques de elección y desarrollo vocacional.
- 3.2. Una aproximación a la clasificación de los enfoques teóricos.
 - 3.2.1. Enfoque o teorías extrapsicológicas.
 - 3.2.2. Enfoque o teorías psicológicas.
 - 3.2.3. Enfoque o teorías integrales.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1. Enfoques de elección y desarrollo vocacional

El desarrollo histórico de la disciplina ha marcado, hasta cierto punto, la aparición de las teorías en la orientación profesional. Hasta los años 50, domina la teoría clásica de rasgos y factores (Parsons, 1909) y, a partir de aquí, se inicia una etapa de teorías con carácter más sistemático.

Así, mientras unos consideran que la década de los 50 no pasa de concepciones, limitadas teóricamente, poco estructuradas y con escasas aplicaciones prácticas (Crites, 1969), otros reconocen el esfuerzo investigador desde presupuestos teóricos, con lo que implica al desarrollo del conocimiento científico en esta disciplina (Osipow, 1968).

A lo largo del desarrollo de la orientación profesional, se destacan dos grandes concepciones:

a) La adaptativo economicista –modelo de rasgos y factores– que reconoce que la elección vocacional es producto de la coincidencia o no de las características de las personas con los requisitos exigidos por el profesional; esta elección se realiza en un momento determinado de la vida y tiene un carácter único y definitivo (Parsons, 1909). Asimismo, este autor insiste en la necesidad de tutela en el proceso de elección y en la consideración del (i) análisis para la identificación de las características de cada persona; (ii) análisis del mercado laboral para conocer sus posibilidades de empleo; (iii) valoración para el ajuste entre los elementos anteriores. Una vez que se realiza este proceso, no hay vuelta atrás; se da una situación estática, de ajuste duradero entre sujeto y ocupación.

La teoría de rasgos y factores pese a las limitaciones reconocidas –modelo individual de asesoramiento, uso desmesurado de instrumentos psicométricos, rol del orientador como evaluador, asesoramiento, consejo en momentos puntuales, desatención a los cambios que ocurren a lo largo del desarrollo profesional, etc.– ha estado vigente, y su influencia se ha dejado notar tanto en contextos educativos como en el mundo laboral.

b) Y la vocacional-humanística –modelo del desarrollo de la carrera– que surge como crítica a la conceptualización estática de la elección vocacional. Esta perspectiva considera que la elección forma parte de un proceso, en diferentes etapas de la vida del individuo (Ginzberg, Gimsburg y Herna 1951). De esta manera, se inicia el *career*, una concepción evolutiva del desarrollo vocacional (Jordaan, 1977; Super, 1990).

Ahora bien, las teorías que han tenido una mayor influencia en la investigación y en las áreas prácticas del desarrollo de la carrera son la T^a de rasgos y factores –de Holland–, la T^a de ajuste del trabajo y correspondencia con el desarrollo de la carrera –de Dawis–, la T^a del aprendizaje social –de Krumboltz– y la T^a del ciclo vital –de Super– (Brown y Brooks, 1996). Frente a los

modelos lineales de carrera, cada vez más, imperan otros que se caracterizan por su flexibilidad, cambio, oportunidad para la autosatisfacción, y por estar más acordes con la perspectiva del ciclo vital (Buzzanel y Goldzwig, 1991; Kerka, 1998) y con los nuevos beneficiarios de la orientación de la carrera –las mujeres y las minorías– puesto que era habitual que el usuario de referencia en las T^a del desarrollo de la carrera fuera el hombre blanco de clase media o media alta, con el consiguiente perjuicio para las mujeres y los grupos étnicos o culturales con diferente nivel socioeconómico (Betz y Fitzgerald, 1987; Sharf, 1997; Kerka, 1998; Naidoo, 1998). La T^a de Gottfredson intenta responder a estas variables.

Esta concepción de la orientación como desarrollo de la carrera no es fortuita, sino promovida por una nueva idea acerca del concepto de *trabajo*, quedando definida según Hoyt (1991) del modo siguiente:

- a) El trabajo puede ser pagado o no pagado.
- b) El trabajo es una necesidad básica de todos los seres humanos. Se trata de llegar a ser alguien haciendo algo.
- c) Asimismo, el trabajo debe ser *consciente*. La persona debe elegir ocupar una actividad que requiere un *esfuerzo*; su desarrollo implica una dificultad y es *producto* de una actividad intencionada; además, el *beneficio* debe revertir en la persona y, también, en la sociedad.
- d) No todo esfuerzo es trabajo; el esfuerzo no depende de la naturaleza del trabajo en sí mismo, sino de los motivos que llevan a la persona a realizar esa ocupación.

En este sentido, Astin (1984) considera que las actuaciones de las personas en esta sociedad respecto al trabajo son promovidas por tres necesidades básicas: la supervivencia económica, el disfrute personal y la posibilidad de contribuir a la sociedad. Varios autores comprenden que el trabajo es la búsqueda sistemática de un objetivo apreciado por sí mismo (aunque sólo sea por necesidad de supervivencia) que, además, es deseado por otros, dirigido, seguido y que requiere un esfuerzo (Super, 1976; Hoyt y Lester, 1995; Pereira, 1997; González Herrera, 1997). Puede ser recompensado económicamente o no; entonces, tiene carácter voluntario. El objetivo puede ser intrínseco al disfrute del trabajo en sí, o puede venir dado por la estructura que la función del trabajo confiere a la vida, por el soporte económico que el trabajo genera, o por el tipo de ocio que facilita.

MOD 3

Desde este planteamiento, el concepto de trabajo define al concepto de *carrera* como todas aquellas actividades que se desarrollan a lo largo de la vida y que requieren un esfuerzo, que son conscientes y que producen un beneficio, ya sea personal o social. Sin embargo, desde esta propuesta, se entiende que el ocio –que no supone esfuerzo consciente– configura también el estilo de vida; y el movimiento de la carrera debería esforzarse en hacer que el trabajo y el ocio den sentido a la vida (MacDaniels, 1984; Fernández Sierra; 1993). Así, trabajo y ocio como carrera, forman parte de las diferentes funciones que las personas como ciudadanos(as), alumnos(as), trabajadores(as), retirados(as) del mundo laboral, mantenedores(as) del hogar como única ocupación, miembros de la familia, participantes del tiempo de ocio o voluntarios(as) realizan; y deberían contribuir a su desarrollo personal y social. Esta conceptualización es ampliada al defender que la carrera es la integración de roles, campos y eventos de la vida de una persona (Gisbers y Moore, 1981; Super, 1990).

Todos estos aspectos son importantes cuando se atiende a la orientación de colectivos denominados como minoritarios, ya que el desarrollo de la carrera de éstos es más discontinuo y está expuesto a mayor estrés psicológico que el desarrollo de la carrera de los dominantes (Hollinger y Fleming, 1992); por lo que las etapas y subetapas del desarrollo de la carrera de las diferentes

minorías no se desarrollan de manera lineal, dando lugar a modelos de carrera específicos para estos colectivos (Super, 1990).

El cambio de concepción desde la orientación profesional a la orientación para el desarrollo de la carrera, es decir, desde la orientación entendida como un hecho puntual –la elección de una profesión– o como un proceso –la elaboración del proyecto sociolaboral–, se ha visto favorecido según Herr y Cramer (1996), por:

1. El énfasis en la comprensión de la toma de decisiones para la elección de los trabajos en las actuaciones libres.
2. La necesidad de humanizar el lugar de trabajo para sí mismo como una parte del desarrollo de la carrera.
3. Los procesos de desarrollo de la carrera, los cuales se centran tanto en el trabajo no pagado como en el pagado.
4. La promoción y el desarrollo del concepto de familias de trabajadores como opuesto al de familias de trabajos monótonos.
5. La participación en la reforma educativa, enfatizando que las personas necesitan trabajar –se hace referencia tanto al alumnado como al profesorado– (independientemente del nivel y tipos de formación).
6. La necesidad de proveer la igualdad de oportunidades en el desarrollo de la carrera para todas las personas, independientemente de su sexo, cultura y condición socioeconómica.

Así, la finalidad de esta concepción de la orientación sociolaboral no es que la persona elija bien, aunque también, sino que adquiera la madurez y confianza necesaria en sus capacidades y posibilidades (Hackett y Betz, 1981; Lent y Hackett, 1987; Lent, Brown y Hackett, 1994) para desarrollar su proyecto de vida.

En definitiva, el objeto fundamental de la orientación para el desarrollo de la carrera se basa en la necesidad que tienen las personas de elaborar un proyecto de vida que responda globalmente al significado de su existencia, en el que se incluyen tres dimensiones: la personal, la social y la laboral. En el proceso de creación del proyecto vital, es obligado reflexionar sobre el presente para plantear propuestas de futuro que se verían modificadas, necesariamente, en el transcurso de la experiencia. Respecto a la terminología empleada, se opta por utilizar los términos de orientación sociolaboral y de educación sociolaboral como sinónimos de orientación y educación para el desarrollo de la carrera respectivamente (Fernández Sierra, 1993; Santana y Álvarez, 1996). El vocablo sociolaboral, desde esta perspectiva, abarca la dimensión amplia que define a la carrera –trabajo–; en este sentido, la expresión social integraría a la dimensión pública y privada de la persona (se incorpora aquí el ámbito personal y social del proyecto de vida), mientras que la expresión laboral estaría referida al desarrollo profesional, a la carrera propiamente dicha. Evidentemente, desde este aspecto se incluye la dimensión laboral del proyecto de vida. Hoyt (1975) concibe el desarrollo de la carrera como *el proceso, mientras que la orientación y la educación de la carrera son los vehículos para implementar el proceso* (Rodríguez Moreno, 1995:90).

Rogers (1984) considera que la orientación implica un proceso educativo y que la educación para la carrera conlleva orientación, pero ambos tenían la misma finalidad: *el desarrollo de la madurez de la carrera de la persona*.

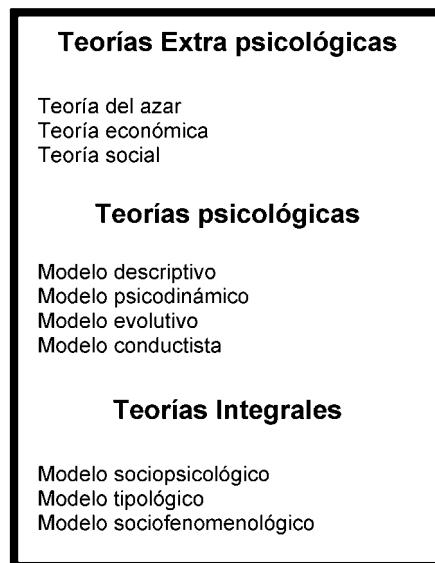
3.2. Una aproximación a la clasificación de los enfoques teóricos en orientación profesional

En orientación profesional, no se puede hablar de una clasificación general para sus enfoques teóricos, sino de distintos aspectos clasificados a partir de algunos criterios relevantes: Osipow (1968) utiliza el criterio de la perspectiva conceptual; Hewer (1968) y Rivas (1976) los organizan desde la perspectiva disciplinar; Crítes (1974) considera la perspectiva cronológica.

En este caso, se utiliza la clasificación llevada a cabo por Castaño (1983) con el fin de estructurar y ordenar la diversidad de enfoques y planteamientos teóricos que se utilizan en el campo de la orientación profesional –fig. 1–.

La figura 2, presenta, a modo de síntesis, los fundamentos principales que distinguen a algunos de los supuestos básicos que defienden los enfoques teóricos más representativos de la orientación profesional.

Figura 1. Clasificación de enfoques teóricos (Castaño, 1983)



Es común que autores especialistas en orientación profesional utilicen de manera indistinta los términos de teoría o enfoque. Alguno de los motivos que llevan a esa situación es el nivel de desarrollo que la disciplina refleja; entre otros muchos aspectos, se considera que las diferentes formulaciones teóricas no reúnen los requisitos necesarios para ser una teoría en toda su acepción. La mayoría de estas propuestas teóricas proceden de otros campos –psicología, sociología, etc.– y han sido transferidas al ámbito sociolaboral.

3.2.1. Enfoque o teorías extrapsicológicas

Esta categoría está formada por las teorías del azar, las teorías económicas y las sociológicas. Las características fundamentales de cada una de ellas se presentan de manera sucinta en la figura 2. Ahora se profundizará un poco más en cada una de ellas.

Figura 2. Supuestos básicos de las teorías de la orientación y la conducta vocacional

SUPUESTOS BÁSICOS DE LAS TEORÍAS DE LA ORIENTACIÓN Y LA CONDUCTA VOCACIONAL (continúa)				
TEORÍAS EXTRAPSICOLÓGICAS: Variables ambientales				
Teorías del azar (Miller y Form)	Teorías económicas (Clark)	Teorías Sociales (Lippsett)	TEORÍAS PSICOLÓGICAS: El individuo agente de su intervención, consideran ambiente	
TEORÍAS PSICOLÓGICAS: El individuo agente de su intervención, consideran ambiente				
Enfoque Descriptivo (Parsons)	Enfoque Psicodinámico (Roe, Rogers)	Enfoque Evolutivo (Ginzberg)	Enfoque conductista	Enfoque acerca de la toma de decisiones
<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación rasgos y factores de las personas a las exigencias profesionales - Se fundamenta en los logros de la psic. diferencial y en los de la profesología - La decisión vocacional depende de las características del momento (1^a Adecuación) - Uso de técnicas psicométricas en la exploración del sujeto - El consejo vocacional depende del diagnóstico del individuo, con la profesión más adecuada 	<ul style="list-style-type: none"> - Explican la conducta vocacional en términos de motivos e impulsos - Se fundamenta en la psicología dinámica - La decisión depende de las necesidades no satisfechas - Utiliza técnicas de investigación dinámicas de la personalidad - Descubrimiento de motivaciones inconscientes del individuo. Una vez descubiertas, realiza la decisión 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso continuo de sucesivas elecciones que comienzan en la infancia, transcurren a lo largo de la adolescencia y culminan en la madurez - Se fundamenta en la psicología del desarrollo humano - La orientación vocacional es más un proceso que un suceso - Se apoya en la exploración del nivel de desarrollo y madurez vocacional en cada momento evolutivo 	<ul style="list-style-type: none"> - El comportamiento humano está controlado por las situaciones externas al organismo - Toda conducta predecible es factible de ser modificada - La decisión vocacional se genera desde los procesos de interacción del organismo con su medio ambiente, especialmente a partir de los mecanismos de reforzamiento, aprendizaje social y autocontrol - Utiliza técnicas de evaluación y modificación de conductas - Consejo intervencionista; busca mediante las modificaciones de las contingencias generadas en el medio ambiente, modificar la conducta del individuo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo vocacional basado en el proceso de toma de decisiones - Modelos descriptivos: describen los fenómenos que se dan en el proceso decisional (Fiedman y o'Hara, Hilton, etc.) - Modelos prescriptivos o normativos: indican la forma en que deben realizarse las decisiones vocacionales (Gellat, Katz, etc.)
TEORÍAS INTEGRALES: reconocen factores personales y ambientales				
Enfoque socio-psicológico de Blau	Enfoque tipológico de Holland	Enfoque Socio-Fenomenológico de Super		
<ul style="list-style-type: none"> - Tiene hincapié en los determinantes sociales y personales de la decisión vocacional - Estudia el proceso por el que los sujetos eligen una profesión, cómo unos individuos y no otros serán elegidos para una profesión determinada - La entrada en una profesión depende de dos factores: elección profesional realizada por el individuo y la selección profesional - La elección profesional es la resultante de un compromiso entre la probabilidad de éxito frente a la jerarquía profesional establecida por el sujeto y la estimación de riesgo de cada alternativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea que la conducta vocacional de una persona puede explicarse por la interacción de sus rasgos de personalidad y los determinantes del ambiente laboral - Hay seis tipos de personalidad: realista, intelectual, social tradicional renovador y artístico. - Hay seis modelos de ambientes que coinciden con los tipos de personalidad antes nombrados - Las integraciones entre personalidad y ambiente serán congruentes sólo cuando pertenezcan al mismo tipo y modelo - Cuando esta circunstancia se da, hay mayor probabilidad de realizar una elección profesional satisfactoria, estable y productiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Característica fundamental de su teoría es la importancia concedida al aspecto dinámico y evolutivo del proceso de la elección vocacional. En esta concepción, surge el concepto de madurez vocacional para denotar el grado de maduración vocacional alcanzado por un individuo en el curso de su desarrollo. En su teoría, engloba un punto de vista sociológico—patrones de carrera, clasificación de las profesiones, etc.—y psicológico. Los factores biológicos, económicos y sociológicos se combinan e interactúan de alguna manera afectando el desarrollo vocacional, según el peso que tengan en cada momento de la vida del individuo. - Propone que el esfuerzo de una persona por mejorar el concepto de sí mismo lo lleva a escoger la ocupación que crece le permite la mayor autoexpresión; una persona elige o rechaza una ocupación porque crece ella que está o no de acuerdo con el punto de vista que tiene de sí mismo - A medida que el individuo madura, se prueba a sí mismo en diferentes formas, lo cual tiene implicaciones vocacionales a lo largo de la vida. 		

3.2.1.1. Enfoque del azar

El azar supone, desde este enfoque, el elemento que articula las posibilidades de desarrollo profesional de los individuos. La persona en este caso, carece de proyectos personales, y son los factores casuales o accidentales los que terminan definiendo la elección de una ocupación. En consecuencia, la posibilidad de intervención y actuación de carácter sistemático queda fuera de lugar desde estos planteamientos. La existencia de la orientación profesional es puesta en cuestión porque cualquier elección se considera impredecible, y resulta inútil prepararse para afrontar el futuro desde el presente.

3.2.1.2. Enfoque económico

La ley de la oferta y de la demanda se convierte desde este enfoque en el principio regulador de la elección y el desarrollo profesional. El factor económico se articula en el determinante de la elección, que se concreta en dos dimensiones: i) las motivaciones económicas que responden al afán de lucro y ii) el nivel económico de la persona.

El individuo reconoce en una mejor retribución económica un criterio fuerte para la toma de decisiones profesionales. De esta manera, los y las trabajadoras tenderían a ocuparse de aquellos trabajos en los que se paga más, porque consideran que en donde se paga más, existen menos trabajadores. Por esto, en situaciones de total libertad, se tiende a equilibrar la ocupación siguiendo las leyes de la oferta y de la demanda.

Si esto es así ¿por qué se mantienen las diferencias? Este enfoque considera que dos son los motivos: uno es la falta de conocimiento del individuo acerca de las ventajas e inconvenientes respecto a las diferentes ocupaciones. Por tanto, la falta de información necesaria sobre las posibilidades a las que puede acceder influye radicalmente. El otro factor condicionante de la elección es el costo de la formación o el costo continuado en el tiempo para adquirir una cualificación y calificación.

MOD 3

3.2.1.3. Enfoque sociológico

La sociedad y la cultura condicionan la elección. Estar inmerso en una u otra cultura supone adscribirse a unos valores determinados relacionados con las metas y objetivos de esa sociedad y de las personas como componentes de ella.

Existen hasta 5 niveles socioculturales que afectan a la elección: la cultura, la subcultura, la comunidad, la escuela y la familia. Los dos últimos, escuela y familia, son propuestos como los factores determinantes y de mayor influencia en la elección vocacional.

Rivas (1976) expone, en relación con éstos, que son los condicionantes sociales los que restringen las opciones profesionales; después, la subcultura de pertenencia –clase social, género, etnia, etc.– regula el nivel de aspiraciones y la posibilidad de realizar una elección adecuada. Esto actúa junto a algunas variables de presión –el hogar, medios de comunicación o roles profesionales, etc.– en combinación con la situación económica del momento.

En conclusión, cada una de estas teorías por sí solas o de los factores que las definen no explican la elección vocacional en su conjunto, pero aportan criterios para reconocer y comprender los determinantes situacionales en los que incide el proceso.

3.2.2. Enfoque psicológico

Los determinantes de la elección profesional desde la conceptualización realizada por las teorías psicológicas, se concentran en los aspectos internos del individuo. Se identifican en la

figura 2 cinco grandes enfoques teóricos: el descriptivo, el psicodinámico, el evolutivo, el conductista y el de toma de decisiones. Seguidamente, se especifican algunos aspectos de las diferentes teorías vinculadas a cada uno de ellos.

3.2.2.1. Enfoque de rasgos y factores

El enfoque de rasgos y factores se fundamenta en el análisis de los dos grandes elementos que articulan la orientación profesional: el sujeto y el contexto. Se lleva a cabo un análisis de las diferencias de la persona y de las ocupaciones; de este modo, se intentan establecer relaciones entre las características individuales y la elección de una ocupación.

Los supuestos de la elección profesional se concretan en que:

1. Cada individuo pertenece a un modelo único de rasgos estables que se pueden medir.
2. Cada ocupación tiene un modelo único de exigencias de rasgos mensurables que son necesarios para desempeñar una ocupación con éxito.
3. Es posible compaginar los rasgos individuales con los requisitos del trabajo, es decir, adecuar los rasgos con las exigencias de las ocupaciones.
4. Cuanta mayor adecuación se produzca entre rasgos y requisitos, mayor satisfacción obtendrá ese individuo en la ocupación elegida.

Wilson identifica cuatro grandes categorías de diagnóstico entre las personas que presentan dificultades para realizar de manera adecuada las elecciones profesionales: a) los que se sienten incapaces de realizar una elección, b) los que muestran cierta duda, inseguridad a la hora de elegir, c) los que expresan poca prudencia al elegir y d) los que presentan discrepancias entre las capacidades y los requisitos.

A continuación, especificamos las aportaciones y las limitaciones definidas por Álvarez González (1995) para este enfoque –cuadro 1–:

Cuadro 1. Aportaciones y limitaciones del enfoque de rasgos y factores a la orientación profesional

APORTACIONES A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL	LIMITACIONES A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Impulsó el desarrollo y la validación de instrumentos objetivos para el diagnóstico. - Proporcionó una infraestructura científica que hasta entonces no existía y que era imprescindible para afrontar, de forma rigurosa, la realización de trabajos e investigaciones. - Sigue vigente en programas actuales de intervención. - Se ha integrado en otros enfoques como el de Roe, Holland y Super, entre otros. - Sigue siendo una herramienta útil para contrastar el conocimiento del alumno con otros modelos de evaluación o diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llevado este enfoque a las últimas consecuencias, prescinde de la libertad del individuo. - No existe un conjunto de rasgos específicos para cada ocupación. - No llega a explicar cómo los individuos adquieren sus rasgos personales. - Plantea el proceso de toma de decisiones como un proceso estático, y no tiene en cuenta los factores de tipo socio-económico. - En una situación en constante cambio y de escasez de trabajo, es muy difícil hacer coincidir los rasgos personales con el interés del individuo y las exigencias de la ocupación.

3.2.2.2. Enfoque psicodinámico

El enfoque psicodinámico reconoce en la motivación el elemento explicativo de la elección profesional. La motivación se articula en diferentes formas –mecanismos de defensa, la satisfacción de necesidades, el concepto de sí mismo, o la motivación de logro, etc.–. Tal ha sido la importancia de estos aspectos que en algunos de ellos, ha promovido la creación de enfoques como son: el psicoanalítico, el de necesidades de Roe y el enfoque fundamentado en el concepto de sí mismo. En este apartado, se tratarán las dos primeras; el último enfoque será analizado con mayor profundidad en el apartado destinado a la teoría de Super.

3.2.2.2.1. El enfoque psicoanalítico

La elección profesional se articula en la elección de una ocupación que refleje la personalidad del individuo. Aunque el promotor de este enfoque es Brill (1949), son Bordin, Nachman y Segal (1963) los que abordan de manera estructurada el estudio de la conducta vocacional desde este enfoque –cuadro 2–.

Cuadro 2. Propuestas psicoanalíticas de Bordin, Nachmann y Segal (1963)

- Existe continuidad en el desarrollo humano. Los procesos psicológicos y fisiológicos más simples y más antiguos en la infancia, están conectados con las actividades intelectuales y físicas más complejas de los años adultos.
- Las fuentes instintivas de gratificación son las mismas para el comportamiento adulto complejo que para el comportamiento más simple de la infancia.
- El esquema individual de necesidades es determinado en los seis primeros años, aunque puede ser modificado tanto en el transcurso de toda la vida.
- La profesión que uno busca está determinada por las necesidades experimentadas en los seis primeros años.
- La teoría es de aplicación a todas las edades y en todos los niveles y tipos de trabajo.
- El trabajo representa la sublimación de los impulsos infantiles en comportamientos socialmente aceptables.
- Una falta de conocimiento de las ocupaciones puede traducirse en la selección de una ocupación que no colma las expectativas. Pero el bloqueo emocional –neurótico- de la información acerca de las oportunidades es un mecanismo psicológico y, por lo tanto, constituye un aspecto de la teoría.
- Todos los empleos pueden ser descritos en términos de grupos, de dimensiones que representan necesidades psicoanalíticas.

MOD 3

Estos autores diseñan un sistema de ocupaciones –sólo tres– a modo de propuesta piloto que tendría como finalidad, posteriormente, obtener consecuencias generales y metodologías de trabajo que pudieran ser transferibles a otras ocupaciones. Bordin (1963) reconoce que la elección adecuada es aquélla que permite el equilibrio entre el principio del placer y de la realidad.

En el desarrollo de la persona, la elección vocacional es un elemento más que si se lleva a cabo en personalidades equilibradas, no tendría mayor trascendencia y no necesitaría del apoyo de la orientación profesional.

Las aportaciones a la orientación profesional han sido insignificantes, entre otros aspectos, por la excesiva dependencia de los factores subconscientes y, en casi total exclusividad, de las características conscientes de la persona, así como de los factores socioeconómicos.

3.2.2.2.2. El enfoque de las necesidades

La máxima exponente del enfoque de las necesidades es A. Roe. Este enfoque se sustenta en otros dos: en el enfoque psicodinámico y en el de satisfacción de las necesidades. Asimismo, la autora reconoce, en los últimos años, que su interés se concentra en la integración de la personalidad y en la clasificación ocupacional.

Roe define como necesidades relacionadas con la elección profesional las propuestas por Maslow. Son 5 niveles de necesidades: 1) fisiológicas, o también denominadas necesidades básicas; 2) de seguridad, o las relacionadas con la protección y la estabilidad personal; 3) sociales, como son el afecto o las relaciones personales; 4) estima que se tenga la otra persona, o la necesidad de ser valorados por los demás; 5) autorrealización, que es la capacidad para realizarse a sí mismo. El conjunto de cada una de estas necesidades se articula como llave de paso a otro nivel superior; el desinterés por ellas viene definido por el acceso a las mismas.

Roe y Siegelman (1964) consideran que la elección vocacional se fundamenta en tres aspectos:

1. Las experiencias de la infancia modelan la personalidad del individuo; las relaciones padre-hijo van a jugar un papel importantísimo en el desarrollo de dicha personalidad y, posteriormente, en la relación vocacional.
2. La elección vocacional consiste en satisfacer las necesidades que, en cierta medida, están ligadas a las experiencias de la infancia; por lo que cada uno de nosotros pretende satisfacer sus necesidades a través de un determinado ambiente o tipo de trabajo.
3. Cada uno de nosotros nace con una carga genética, que se desarrolla y evoluciona mediante una serie de experiencias individuales en un contexto familiar y ambiental que sirve de base a sus habilidades e intereses.

Se establece una gran interacción entre las experiencias infantiles, el desarrollo de la personalidad y la elección vocacional. Las grandes aportaciones a la orientación profesional se concretan en dos: los trabajos de la clasificación de las ocupaciones de carácter bidimensional, en el que se especifican los campos ocupacionales; y los diferentes niveles de profundización en cada grupo. También se concretan en la fundamentación para la elaboración de una serie de instrumentos que han tenido una gran repercusión en el ámbito de la orientación profesional.

3.2.2.3. Enfoque Evolutivo

El enfoque evolutivo incorpora en la concepción de la orientación un cambio sustancial; de esta manera, se pasa de entender a la orientación como una intervención puntual en un momento de la vida de la persona, a considerarla como una intervención de proceso a lo largo de su vida. Se puede afirmar que con este matiz, se da un avance y se cambia de concepción en lo concerniente a entender e intervenir en orientación profesional.

El desarrollo social y personal del individuo supone que, paulatinamente, éste vaya realizando continuas elecciones. El máximo representante de este enfoque es Ginzberg y otros (1951) con el que, gracias a su obra, la elección profesional generó un cambio en la psicología vocacional; pero fue Super (1953) (1957) años más tarde, quien consolidó la concepción del desarrollo vocacional.

Ginzberg *et al.* (1951) encuentra en la psicología evolutiva y en el modelo freudiano de la personalidad, dos grandes aliados para el desarrollo de su teoría. La estructura de este enfoque evolutivo queda articulada en tres proposiciones:

1. La elección vocacional es un proceso que se extiende a lo largo del periodo de la adolescencia a la juventud (10 a 21 años).

Posteriormente incorporan alguna modificación

La elección vocacional va más allá de estas dos etapas, y se extiende a lo largo de la vida de la persona.

2. Este proceso es irreversible. Una vez que se ha tomado una elección vocacional y, por lo tanto, se ha iniciado una formación específica, es realmente difícil cambiar la opción.

Posteriormente incorporan alguna modificación

La elección es reversible al verse influida por la retroinformación y el constante ajuste entre las necesidades del sujeto y la realidad del mundo laboral.

3. La elección vocacional termina en una transacción entre las necesidades del sujeto y las realidades que ofrece el medio donde uno se encuentra.

Posteriormente incorporan alguna modificación

Se generan ajuste y equilibrio entre las preferencias y habilidades del sujeto y los requisitos del trabajo.

Por último, el término elección vocacional da paso al de desarrollo vocacional, en simpatía con el carácter de proceso y de evolución que reconoce la orientación profesional. Una de sus grandes aportaciones consiste en la creación de la definición de etapas a lo largo del ciclo vital relacionadas con el desarrollo vocacional. Es obvia la influencia que han tenido en el desarrollo de la orientación profesional, pero necesitan revisarse las variables de carácter psicológico y la dimensión cognitiva del proceso de toma de decisiones.

MOD 3

3.2.2.4. El enfoque acerca de la toma de decisiones

Este enfoque reconoce la toma de decisiones como un elemento básico de la orientación profesional. No obstante, éste no es un proceso que se restringe a la elección o al desarrollo profesional, sino que está implícito en la cotidianeidad de las personas.

El objeto de estos enfoques no consiste en explicar el proceso de elección vocacional, sino plantear unos modelos de decisión y adaptarlos al proceso de desarrollo vocacional. Tomar decisiones no se restringe a una actitud, sino que también se articula como un proceso cognitivo que comporta la clasificación y desarrollo de un conjunto de procedimientos que la persona debe poner en práctica en las diferentes etapas de su formación.

- La toma de información de la carrera es un proceso secuencial y racional.
- El individuo puede procesar la información a la vez que una gran variedad de alternativas que se relacionan con los objetivos de la carrera.
- El sujeto puede seguir unos pasos o procedimientos en su proceso de elección vocacional.
- Toda información relevante sobre las diferentes alternativas ha de ser conocida por el que va a tomar la información.
- Cada vez es más frecuente el acceder a la información asistida por ordenador.

**Cuadro 3. Supuestos básicos comunes a los enfoques de toma de decisiones
(Fredrickson, 1982)**

- La toma de información de la carrera es un proceso secuencial y racional.
- El individuo puede procesar la información a la vez que una gran variedad de alternativas que se relacionan con los objetivos de la carrera.
- El sujeto puede seguir unos pasos o procedimientos en su proceso de elección vocacional.
- Toda información relevante sobre las diferentes alternativas ha de ser conocida por el que va a tomar la información.
- Cada vez es más frecuente el acceder a la información asistida por ordenador

En el marco de los enfoques de toma de decisiones, se distinguen dos modelos: i) los modelos descriptivos son los que nos dicen las diferentes formas en las que las personas toman las decisiones, y ii) los modelos prescriptivos aportan estrategias y procedimientos para saber cómo tomar decisiones. Desde este último modelo, en esta ocasión, se desarrolla el enfoque propuesto por J. Krumboltz acerca de la toma de decisiones.

3.2.2.4.1. El enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de J. Krumboltz

MOD 3

La T^a de Krumboltz aporta una aproximación comprensiva a la toma de decisiones, pues en el análisis de la misma, integra diversos factores –económicos, sociales, genéticos, ambientales–, aportando una visión integral de los problemas. Por esta misma razón, diversos autores consideran que es compatible con otras teorías del Desarrollo de la Carrera o que, también, pueden servir de base a éstas, –como la T^a del Autoconcepto de Super, la T^a de las aspiraciones ocupacionales de Gottfredson, T^a Sociológicas, etc.– (Krumboltz, 1994; Subich y Taylor, 1994). La teoría del aprendizaje social de Krumboltz (1979,1994) está basada en la visión de Bandura (1977) referida al aprendizaje social. Este autor considera que la vida siempre es más compleja que nuestras teorías, y que las personas desarrollan las preferencias en interacción con el medio a través de un amplio y complejo conjunto de experiencias. Krumboltz desarrolla una teoría que explica cómo las personas tomamos decisiones y por qué las personas pueden expresar varias preferencias para diferentes actividades ocupacionales. A los seres humanos les interesa conocer *cómo se decide*, es decir, qué procesos llevamos a cabo, pero sobre todo *cuál es el modo óptimo*. Así, una decisión va a ser valorada como buena no sólo por la decisión realizada, sino por el proceso seguido, que permite definir la utilidad de la decisión para la persona respecto a las posibilidades con las que contaba. Parece evidente que, en la medida en que se racionalice el proceso donde se consideran las probabilidades y alternativas, se puede llegar a ser capaz de responsabilizarse de las consecuencias de nuestras decisiones (Hoyt, 1975; Gellat, 1989).

En este sentido, Krumboltz y Hamel (1977) intentan responder a la necesidad de organizar los pasos que se llevan a cabo en la toma de decisiones y establecer una aproximación sistemática organizada en siete etapas. Los diferentes pasos quedan definidos a través del acrónimo *DECIDES*:

Definición del problema:

- Explorar e identificar un área problemática necesitada de decisión.
- Examinar las expectativas y creencias del problema.
- Establecer fines.

Establecimiento de un plan de acción:

- Trazar el plan para afrontar el problema.
- Fijar un tiempo para cada fase y un plan tentativo de solución.

Clarificación de los valores:

- Evaluar si son apropiadas las destrezas o variables personales.
- Clarificar los valores y ordenar la prioridad de necesidades que se precisan cubrir.
- Determinar la importancia relativa de las variables pertinentes.

Identificación de las alternativas:

- Buscar informes sobre alternativas, opciones, elecciones o cursos de acciones.
- Examen lógico para considerar las dificultades de las alternativas. potencialmente deseables.
- Listar las alternativas principales o fijar las opciones fundamentales que han de ser consideradas.

Descubrimiento de probables consecuencias:

- Considerar las posibles consecuencias, beneficios, costes y riesgos de cada alternativa.
- Evaluar cuidadosamente la ponderación de cada opción respecto a las consecuencias positivas y negativas.

Eliminación sistemática de alternativas:

- Comparar los costes y beneficios, construyendo una rejilla que contenga las probabilidades estimadas de cada alternativa y asignando ponderaciones a cada una de ellas.
- Comenzar a eliminar las opciones menos deseables en función de la suma de productos de cada opción.

Start (inicio) de la acción:

- Desarrollar tentativas para tratar cada opción.
- Hacer planes específicos y después, tomar la decisión o llevar a cabo la acción.

MOD 3

La teoría del aprendizaje social explica que la *habilidad de aproximación a las tareas* es producto de la interacción de otros elementos como es la dotación genética y las condiciones del medio en el que tiene lugar, como ya habíamos apuntado con anterioridad; pero también por la interacción con las *experiencias de aprendizaje*. A menudo, las personas no recuerdan características específicas ni secuencias de estas experiencias de aprendizaje, pero sí evocan conclusiones generales de ellas (de aquí se deduce la generalización de la autoobservación, o la generalización de la visión del mundo). De hecho, una persona que generaliza una experiencia de aprendizaje es porque se ve reforzada o recompensada con el elogio, la atención o con otras consecuencias positivas. Desde esta teoría, las experiencias de aprendizaje se estructuran de la siguiente forma:

1. Experiencias de *aprendizaje instrumentales*. Una persona que actúa en el medio tiende a producir experiencias positivas cuando así percibe las consecuencias. Los componentes principales son: antecedentes, comportamientos y consecuencias

2. Experiencias de *aprendizaje asociativo*. Las personas realizan una asociación entre un estímulo neutro y el medio, ya sea a través de una observación real o por un modelo ficticio, lo que se traduce en estímulos positivos o negativos. Ellos pueden leer o escuchar características asociadas a algunas ocupaciones con características positivas o negativas. O, también, pueden asociarlas con experiencias de vida directa.

Las generalizaciones o creencias, en atención a la representación de la realidad de los que toman decisiones, es producto de la interacción de estos cuatro tipos de factores.

Hoyt (1985) destaca que cuando se hace referencia al proceso de selección de la carrera, va a intervenir además el sistema de valores que se ha configurado a lo largo de nuestra situación personal; pues consideramos la atribución causal –locus de control interno o externo– de los comportamientos y logros personales, la norma social percibida, así como los factores sociales de carácter estructural, como el rol desempeñado, el estatus definido, o el poder que se ejerce. La estructura de oportunidades condicionadas por la situación económica, la estructura familiar, el mercado de trabajo, la estructura ocupacional u otros elementos del contexto; y, por último, *las expectativas del trabajo*, están definidas por la percepción que tengamos de nuestras capacidades y esfuerzos; por lo que las entendemos como opciones válidas y según el tipo de trabajo que satisfaga de la mejor forma nuestras necesidades. Si bien en el mundo actual es necesario ampliar las capacidades e intereses de las personas, dotándolas de medios para que puedan actuar de forma autónoma; también es cierto que el conocimiento y buen uso del proceso *decides* –entendido como la satisfacción generada de la toma de decisiones–, puede reforzar los estereotipos sociolaborales, a no ser que se incorporen en el desarrollo del proceso elementos que cuestionen el sistema establecido en la cultura occidental (Hyde, 1995), respecto al ámbito social, educativo y laboral.

MOD 3

La teoría del aprendizaje social tiene consecuencias para el desarrollo sociolaboral de las personas. En este sentido, la orientación y la educación para el desarrollo de la carrera deben ser conscientes de este hecho para evitar la estereotipación ocupacional. Los cuatro aspectos que integra la T^a del aprendizaje social –la dotación genética, las condiciones del contexto, las experiencias de aprendizaje y las habilidades de aproximación a las tareas–, muchas veces, están fuera del alcance de las personas. Las minorías carecen de control sobre su condición de género, clase, cultura o etnia; ellas no deciden pertenecer a uno u otro, ni pueden decidir acerca de su definición. Asimismo, el control que tienen sobre su entorno es limitado. Sin embargo, sí tienen un mayor control sobre las experiencias de aprendizaje y sobre las habilidades de aproximación a las tareas.

De este modo, las experiencias que se desarrollan a lo largo de la socialización van a configurar las preferencias ocupacionales. La preferencia es mayor en la medida en que los individuos hayan tenido experiencias en aquellas tareas que son desarrolladas habitualmente por los trabajadores, según la valoración que hagan sobre las actividades desarrolladas y según la percepción de sus iguales hacia las labores desempeñadas. Mitchell y Krumboltz (1996) y Sharf (1996) consideran que la orientación y educación para el desarrollo de la carrera deben dar la oportunidad de tener experiencias con diversos entornos, de modo que conozcan y favorezcan una autopercepción y autoeficacia positivas (Hackett, 1995) las cuales faciliten el desarrollo de proyectos de vida no tradicionales. La teoría de la autoeficacia sugiere que saber tomar decisiones no es suficiente, porque aunque los seres humanos sepan tomar decisiones, ellos pueden tener falta de autoconfianza en las mismas (Matsui y Orglatco, 1992; Lent, Brown y Hackett, 1994; Hackett, 1995).

3.2.3. Teorías Integrales

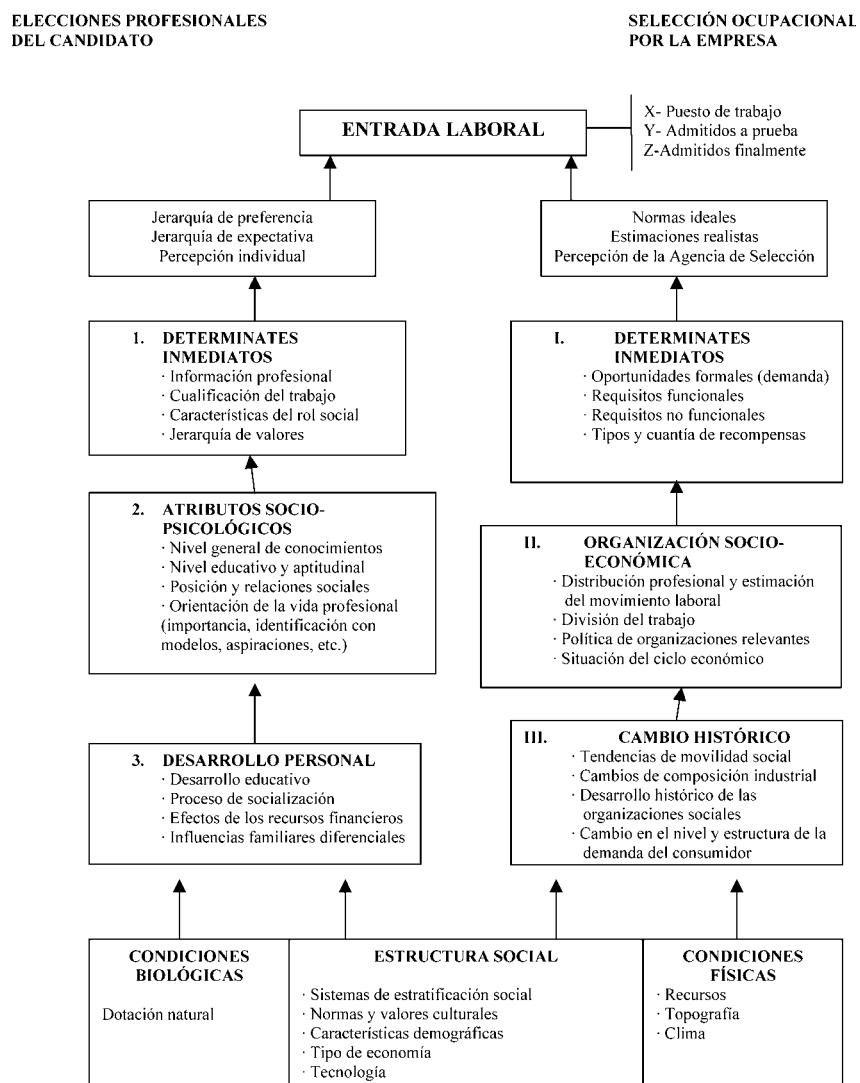
Los enfoques integrales en orientación profesional entienden que el desarrollo vocacional es un proceso complejo que es necesario afrontarlo de manera integral, teniendo en cuenta todos aquellos elementos que configuran la conducta vocacional. Además, evidencian que, frente a la visión que defiende la intervención profesional desde un solo enfoque, es posible la compatibilidad entre enfoques. Ahora bien, cada uno de los rasgos definitorios de los diferentes enfoques no tiene la misma relevancia, observándose tendencias que marcan el desarrollo hacia unos u otros.

3.2.3.1. El enfoque sociopsicológico de Blau

El modelo sociopsicológico de Blau integra los determinantes situacionales y personales del individuo, tal como quedan reflejados en la figura 3. Los supuestos básicos de este enfoque son:

1. Los procesos de elección profesional y el de selección ocupacional son una consecuencia de las características personales y de las condiciones socioeconómicas de la estructura social en las que vive el individuo.

Figura 3. Modelo de P. Blau y cols (1956)



2. El proceso de elección se da como resultado de la interacción entre una doble cadena de acontecimientos que incluyen las características personales –biológicas y psicológicas– y las condiciones ambientales. En esta relación entre elementos, son los aspectos socioeconómicos los que tienen cierta predominancia; llevan a una elección profesional y a una selección ocupacional, y tienen en cuenta las características personales del sujeto y las posibilidades que ofrece el contexto social.
3. La elección es un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo. Por tanto son posibles las modificaciones, dependiendo de la situación personal o del contexto.

Álvarez González (1995) considera que este enfoque no ha sido valorado en su justa medida en la intervención dentro de la orientación profesional. La realidad es que a él se debe: i) la integración de aspectos personales y socioeconómicos en la elección vocacional, dando importancia a los contextos de desarrollo; ii) la posibilidad de incorporarse al mundo laboral, que se genera por la interacción de los procesos que permiten la elección profesional –preferencias y posibilidades del sujeto– y la selección ocupacional –condicionantes sociales–; así como iii) una concepción evolutiva, y por tanto, la necesidad de apoyo en el proceso de madurez vocacional.

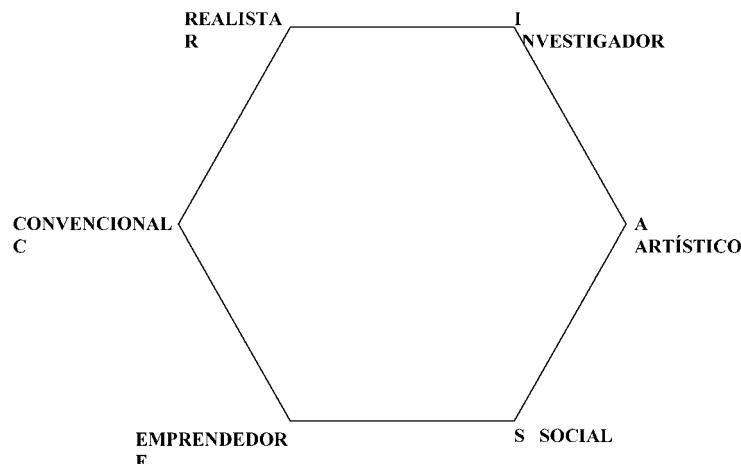
3.2.3.2. El modelo Tipológico de J. Holland

El modelo tipológico de Holland se caracteriza por ser un modelo estructural. Se puede hablar de una moderna visión diferencialista; aunque también puede considerarse que participa de lo que se ha dado en llamar un modelo integral, pues la elección profesional es concebida como el producto de factores y determinantes de tipo personal y ambiental, y dentro de la interacción entre estos factores se produce una simbiosis entre el individuo y el mundo del trabajo.

MOD 3

Cuatro son los supuestos en los que se sustenta este modelo:

1. Casi todas las personas pueden ser categorizadas en uno de los seis tipos de personalidad –producto de la genética y del ambiente– que él propone: realista, investigadora, artística, social, emprendedora y convencional.
2. También identifica seis tipos de ambiente: realista investigador, artístico, social, emprendedor y convencional. Cada uno de estos ambientes están representados por individuos del tipo de personalidad al que corresponden.
3. Las personas intentan actuar en ambientes en los que se encuentren a gusto, de modo que puedan ejercitarse sus destrezas y capacidades, expresar sus actitudes, valores y afrontar problemas y papeles sociales de su agrado.
4. Las características de un ambiente en interacción con la personalidad de un individuo, genera un tipo de comportamiento; por tanto si conocemos estos aspectos, podemos llegar a establecer algún tipo de pronóstico.

Figura 4. Hexágono de tipologías de J. Holland

La figura 4 representa de modo gráfico el modelo tipológico de Holland. Cada vértice representa uno de los tipos de personalidades o ambientes. La mayor correlación entre ambientes y personalidades depende de la cercanía o lejanía de cada uno de ellos —queda representado en la longitud de las líneas.

Los aspectos que permiten realizar una interpretación acerca de las personalidades, ambientes y sus interrelaciones son: i) Consistencia: la personalidad es más consistente en la medida en que los tipos están más cercanos; ii) Diferenciación: los tipos de personalidad diferentes necesitan distintos medios; iii) Congruencia: es la relación que se establece entre la persona y un medio.

Por tanto, para este modelo, la elección profesional es fruto de la personalidad del individuo, y su estabilidad va a depender de la consistencia, diferenciación y congruencia entre personalidad y tipo de ambiente.

Las aportaciones se concretan en instrumentos para el desarrollo vocacional, como son el inventario de preferencias vocacionales, el inventario de investigación autodirigida y el inventario de exploración vocacional y equipo de discernimiento; en el desarrollo de un Sistema de Clasificación Ocupacional; y en entender que se da madurez cuando se produce consistencia, congruencia y diferenciación en la elección vocacional.

3.2.3.3. El enfoque fenomenológico de Super

El fundamento del enfoque lo encuentra Super en los planteamientos de rasgos y factores; en el desarrollo del autoconcepto y, posteriormente, en considerar la elección profesional como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida de las personas. En coherencia con esta situación, Super (1980) define a su enfoque como ecléctico. Su idea fue elaborar un enfoque del desarrollo de la carrera lo más integral y comprensivo posible, que considerara la multitud de factores sociales, psicológicos y económicos (así como las que surgen de esta interacción) como participantes en la elección vocacional.

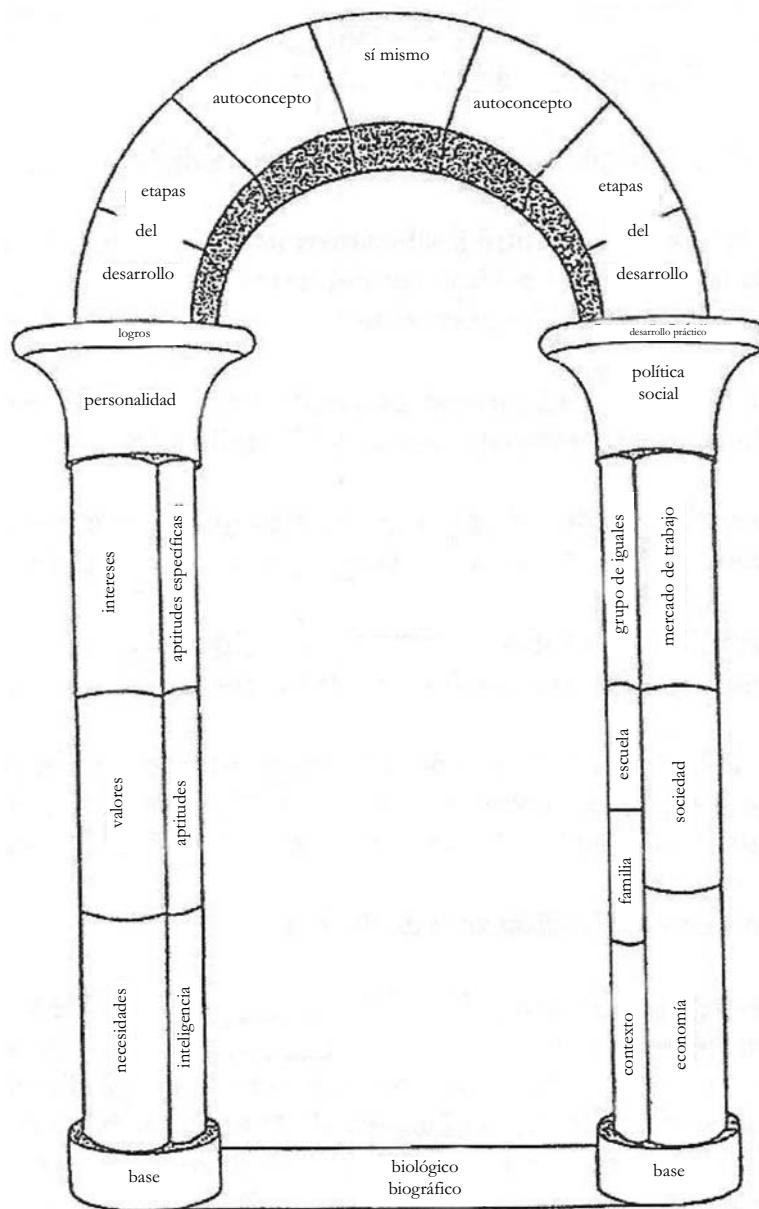
Brown y Brooks (1996) consideran que la idea más original de D. Super fue aportar a la visión longitudinal de la carrera —entendida como la integración de diferentes roles, campos y eventos de la vida de una persona— una visión transversal de la ocupación.

Lo cierto es que algunos de los presupuestos de la teoría de Super pueden ser cuestionados por su falta de adecuación a las condiciones que presenta la sociedad actual (Santana y Álvarez,

MOD 3

1996). La teoría de Super es una de las que está mejor estructurada; además es la que presenta mayores implicaciones para la práctica y para la investigación. Norton (1971) concluye, después de revisar las principales teorías de la orientación vocacional, que la de Super es la que ha dado pie a un mayor número de investigaciones. Dichas investigaciones se han centrado en el autoconcepto como determinante de la decisión vocacional y en la medida de la madurez vocacional.

Figura 5. Arco de las carreras



MOD 3

Asimismo, señala Osipow (1976) que como planteamiento conceptual, la teoría de Super aparece como la más altamente desarrollada y avanzada, lo cual se refleja en el grado de apoyo empírico con que cuenta y las posibilidades de aplicación que tiene en la práctica orientadora. También Castaño (1983) considera la teoría de Super como uno de los enfoques más relevantes de la orientación profesional, ya que integra de forma sistemática factores de carácter personal, social, psicológico y evolutivo durante el desarrollo de la carrera. No obstante, desde sus inicios hasta la actualidad, el enfoque del desarrollo de la carrera que propagaba Super (1953) y

que contaba con diez proposiciones, ha sido revisado (Super y Bancharanch, 1957; Super, 1981; Bell, Super y Dunn, 1988; Super, 1990), con el objeto de responder a las críticas hechas acerca de la complejidad del campo:

La teoría de Super deja muchos interrogantes sin contestar. Por ejemplo, desde dicha teoría no se contemplan los fenómenos sociales del paro, [...] del desempleo juvenil, del empleo precario, de las desigualdades sociales, etc. [...], los problemas no resueltos de la educación sexista y que tienen importantes repercusiones a la hora de realizar la tarea de orientación del alumnado (Santana y Álvarez, 1996:23).

En estos momentos son catorce las proposiciones que la constituyen. Los cuatro primeros presupuestos de la teoría de Super están relacionados con la teoría de rasgos y factores, y con la teoría del ajuste –ésta entendida desde una concepción más amplia, puesto que aumenta la cantidad de personas y, también, la cantidad de ocupaciones– (Santana y Álvarez, 1996).

1. Las personas difieren en sus capacidades y en su personalidad, sus necesidades, sus valores, sus intereses, sus rasgos y su autoconcepto.
2. Las personas son calificadas, atendiendo a unas características, para cada grupo de ocupaciones.
3. Cada ocupación requiere un modelo específico de rasgos de capacidad y de personalidad, lo suficientemente tolerante para incluir varias ocupaciones para cada persona, al igual que varias personas para cada ocupación.
4. Las preferencias y las competencias ocupacionales, las situaciones en las que la gente vive y trabaja y el autoconcepto, se transforman a lo largo del tiempo y de la experiencia; aunque los autoconceptos, como productos del aprendizaje social, incrementan su estabilidad desde la adolescencia tardía hasta la madurez tardía, facilitando la continuidad en la elección y el ajuste.

MOD 3

Estas proposiciones han tenido una gran importancia cuando se pretende realizar una orientación sociolaboral no estereotipada, ya que necesitan reconocer que existen diferencias de unas personas a otras y entre géneros, culturas, etnias, etc. favorecidas por el aprendizaje social al que están expuestos. Así, es importante ser consciente de que determinadas características personales se atribuyen casi con exclusividad a un género u otro, a una raza u otra, etc. y de que se identifique, de este modo, que los ciudadanos o las ciudadanas puedan desempeñar mejor un grupo de ocupaciones que otro.

Así, siguiendo el análisis realizado por los autores, los cuatro elementos siguientes desarrollan la concepción de madurez vocacional:

5. Este proceso de cambio puede ser resumido en una serie de estados de vida (un “gran ciclo”) caracterizados como una secuencia de crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y retiro. Estos estados pueden volverse a subdividir dentro de períodos caracterizados por las tareas del desarrollo. Un pequeño ciclo que tiene lugar durante la transición de la carrera desde un estado a la otra etapa más cercana del otro ciclo, la carrera del individuo puede desestabilizarse por enfermedad o lesiones, por la reducción de la fuerza de los empleadores, por los cambios sociales en las necesidades de los recursos humanos u otros acontecimientos personales o socioeconómicos. Tal inestabilidad o los múltiples procesos que desarrolla la carrera conllevan la transformación de nuevo crecimiento, reexploración, y establecimiento.

6. La naturaleza de los modelos de carrera –que es el nivel ocupacional alcanzado y la secuencia, frecuencia y duración del proceso y del trabajo estable– es determinada por el nivel socioeconómico de las familias de los individuos, por su capacidad mental, por su educación, por sus habilidades y sus características de personalidad (necesidades, valores, intereses, y autoconcepto), por su madurez de la carrera y por las oportunidades a las que las personas están expuestas.
7. El éxito, en concordancia con las demandas del medio y del organismo hacia alguna etapa de la carrera, depende del estado de vida de la carrera respecto a cómo el individuo responde a estas demandas (esto es, en su madurez de la carrera).
8. La madurez de la carrera es un constructo psicosocial que denota un desacuerdo individual del desarrollo vocacional a lo largo del continuo de las etapas de la vida y de las subetapas, desde el crecimiento hasta el retiro. Desde una perspectiva social, la madurez de la carrera puede ser definida operacionalmente por la comparación entre el desarrollo de las tareas que están teniendo los jóvenes y lo que se espera de ellos(as) por su edad cronológica. Desde una perspectiva psicológica, la madurez de la carrera puede ser definida operacionalmente por la comparación entre los recursos individuales, ambos cognitivos y afectivos, de acuerdo con los recursos necesarios para realizar esas tareas.

Con relación a la heterogeneidad de la ciudadanía, es importante constatar que la madurez de la carrera es sustancialmente diferente dependiendo del género, la cultura o la etnia. Además, especificar que una persona tiene una adecuada madurez sociolaboral, puede estar condicionado por la percepción social –en el contexto de trabajo, en el entorno familiar, etc.– que exista acerca de lo aceptable o no de una carrera para esa persona.

MOD 3

Los cinco presupuestos que se analizan a continuación señalan la importancia del autoconcepto desde la dimensión personal:

9. El desarrollo a través de las etapas de la vida puede ser guiado, en parte para facilitar la madurez de las capacidades, los intereses, y la recopilación de los recursos, y en parte para añadir la realidad de los estudios psicométricos y el desarrollo del autoconcepto.
10. El proceso del desarrollo de la carrera es esencialmente el que lleva a cabo el autoconcepto ocupacional. Es un proceso de síntesis y concesiones recíprocas en el que el autoconcepto es producto de la interacción entre las aptitudes heredadas, la preparación física, la oportunidad para observar e interpretar varias funciones, y la evaluación de la amplitud de lo que el resultado de la dramatización encuentra con la aprobación de los supervisores y de los iguales.
11. Los procesos de síntesis o compromiso entre los factores sociales e individuales, entre el autoconcepto y la realidad, son realizados desde las dramatizaciones y el aprendizaje de la retroalimentación, mientras que el papel es interpretado en la fantasía, en la entrevista del asesoramiento, o en actividades de la vida real como las clases, clubes, trabajo a tiempo parcial, y requisito de incorporación al trabajo.
12. La satisfacción en el trabajo y la satisfacción en la vida dependen de la amplitud de lo que una persona encuentra adecuado por la oferta de las capacidades, necesidades, valores, intereses, rasgos de personalidad, y autoncocepto. La satisfacción depende del establecimiento en un tipo de trabajo, en una situación de trabajo, y en un modo de vida en el que uno puede jugar el tipo de rol que las experiencias tenidas en las fases de crecimiento y de exploración se han percibido como apropiadas y compatibles.

13. El grado de satisfacción de las personas en el trabajo es proporcional al acuerdo con el que ellos han sido capaces de desarrollar su autoconcepto.

Estos puntos están relacionados con los aspectos referidos a la madurez de la carrera. La orientación se hace necesaria como guía para que la persona pueda configurar un proyecto sociolaboral acorde con su autoconcepto, de modo que consiga una vida plena. En este sentido, las mujeres han ampliado el conjunto de roles aceptables –aunque aún queda mucho por hacer– tanto en lo personal, laboral como social, mientras que los hombres los mantienen estables. En ellos, es necesario incorporar en su autoconcepto la dimensión social y ampliar la oferta de alternativas laborales en ámbitos no tradicionales –educación, cuidados a otros y servicios–. Betz y Fitzgerald (1987) y Guerrero Díaz (1994) reconocen que es necesario ir más allá de los trabajos de “pink collar”.

Por último, Super incorpora entre sus presupuestos la dimensión social.

14. El trabajo y la ocupación facilita centrar la organización de la personalidad para la mayoría de las personas, aunque para algunos individuos este núcleo es periférico, incidental, o incluso no se da. Entonces, otros centros de atención pueden ser importantes, como:

- Las actividades de ocio y tareas de la casa.
 - La tradición social, tal como la estereotipación de los roles sexuales y el modelamiento.
 - Los sesgos de raza y cultura.
 - La estructura de oportunidades, como las diferencias individuales, son determinantes importantes de las preferencias para los roles como trabajador, estudiante, como disfrute del ocio, mantenedor del hogar, o ciudadano.

Este último punto viene a reconocer que el proyecto sociolaboral no está definido exclusivamente por lo laboral –se alude al trabajo pagado–, sino a cualquier actividad –pagada o no– que se desarrolle en la vida y que dé sentido a la misma. Este aspecto permite entender que las mujeres, los jóvenes, los parados, los inmigrantes, etc. pueden desarrollar un proyecto sociolaboral limitado por la condición social, económica y política en la que vivan.

Las grandes aportaciones del enfoque sociofenomenológico de Super al desarrollo de la orientación profesional se encuentran en: el autoconcepto, la madurez vocacional, las etapas de desarrollo y el modelo de carrera profesional. A continuación profundizaremos algo más en cada una de ellas:

1. *El autoconcepto de sí mismo*

El autoconcepto es determinante en la elección vocacional, pues permite un proceso de análisis, clarificación, implementación y traslación a términos vocacionales; éste es el elemento que permite aglutinar diferentes aspectos para el desarrollo de un enfoque integral y comprensivo.

Brown y Brooks (1996) reconoce que las T^a que han tenido una mayor influencia en la investigación y en las áreas prácticas del desarrollo de la carrera son la T^a de rasgos y factores (de Holland), la T^a de ajuste del trabajo y correspondencia con el desarrollo de la carrera (de Dawis), la T^a del aprendizaje social (de Krumboltz) y la T^a del ciclo vital (de Super). Sin embargo, ninguna de ellas ha considerado los factores culturales y de género (Betz y Fitzgerald, 1994). Es la T^a de Gottfredson la que, posteriormente, reconoce estas variables.

El autoconcepto entendido como la percepción e imagen que una persona tiene de sí misma (Betz y Fitzgerald, 1987; López Sáez, 1995), es un elemento esencial en la etapa de la adolescencia, pues es en este momento cuando los(as) jóvenes realizan sus primeras aproximaciones –intencionadas– al desarrollo de la carrera en general.

Álvarez González (1995:217) desde la concepción del desarrollo de la carrera expone que la persona conforma el concepto de sí misma a través de una serie de fases:

- a) La fase de *exploración*. Las tendencias innatas con las que se nace, se modifican en la interacción con el medio, con el ambiente en el que interactúa, y esto genera conductas específicas en las personas.
- b) La fase de *autodiferenciación*. A medida que la persona evoluciona le lleva a ser original entre las demás personas u objetos.
- c) La fase del *desempeño de roles*. Los diferentes roles que lleva a cabo en el transcurso de la vida configuran la identidad personal.
- d) La fase de *evaluación de los resultados*. El análisis constante del individuo con la realidad le permite tener una visión actualizada del sí mismo.

En un principio, las teorías consideran exclusivamente factores personales. Posteriormente, Gottfredson (1981, 1997) considera la necesidad de que la elección de la carrera sitúe el *sí mismo* en un amplio orden social –fase de exploración–, y en esta medida discrimina entre el *sí mismo privado*, compuesto por los aspectos personales como los valores, los intereses o las capacidades y el *sí mismo social*, desde el que enfatiza los aspectos públicos como el género, la clase social, la inteligencia, la raza, la procedencia cultural, los estilos de vida, fuerzas económicas, etc., Brown y Brooks (1996) y Sabol en Gottfredson (1997) se refieren a los aspectos públicos como variables posibilitadoras.

El acceso a las preferencias y habilidades ocupacionales, entre otras muchas variables relacionadas con el desarrollo de la carrera, va a quedar limitado por intereses generados desde los valores –Super (1970) defiende que los valores son el fundamento que da sentido a las acciones y, por este motivo, considera que se anteponen a los intereses– y, también, por las limitaciones del *sí mismo social*, ya sean éstas de carácter genético o por las condiciones del medio –como las denomina Krumboltz (1979)–.

Super no considera los elementos relacionados con el *sí mismo social*, aunque entiende que no se queda, exclusivamente, con una concepción objetiva del yo, en la que los valores, intereses y capacidades se definen desde una perspectiva de rasgos y factores, sino que ésta debe ser ampliada o contrastada desde una dimensión subjetiva que permita profundizar y mejorar la comprensión de la opción que la persona ha hecho de esta situación de indecisión.

Es más, la teoría del ciclo vital defiende que los seres humanos no tienen un solo autoconcepto, sino que poseen múltiples concepciones de sí mismos que pueden ser activadas en roles diferentes –desempeño de roles–, y estables en un conjunto de relaciones tipo y que, además, relatan con eficiencia el proceso de información durante la toma de decisiones (Sharf, 1997; Kerka, 1998). De la misma manera, este sistema de autoconcepto varía por la forma en que se organiza (*estructura*), por la diversidad de elementos utilizados (*alcance*), por la consistencia entre los autoconceptos (*armonía*); por la facilidad al cambio (*flexibilidad*), por la exclusividad de las dimensiones utilizadas (*idiosincrasia*) –autodiferenciación–, y por la importancia del autoconcepto (*regencia*).

Además considera, frente a una percepción inicial, acorde con la realidad del momento, en el que el desarrollo del autoconcepto era entendido como homogéneo para todas las personas,

impera otra propuesta que cree que es necesario entender al género (Cook, 1994), a la cultura (Fouad y Bingham, 1995), a la raza (Sharf, 1996) y al análisis y estudio de la comprensión de la carrera (Wallace-Broscious, Serafica y Osipow, 1994).

Krumboltz (1979) expone que el conjunto de cualidades heredadas –la denomina *Dotación Genética*– puede afectar a las capacidades de las personas para acceder a la educación y, también, a las preferencias y habilidades ocupacionales. De igual forma, reconoce este autor que la influencia de los factores genéticos puede ser debida tanto a rasgos hereditarios como a prácticas culturales asociadas con las características genéticas. Respecto a las variables que hacen referencia al sí mismo privado Super (1970) y Rounds (1990) defienden que los valores son el fundamento que da sentido a las acciones y, por este motivo, considera que se anteponen a los intereses; los valores generan intereses, y su realización está limitada por las capacidades. Desde esta perspectiva, Super no comparte, exclusivamente, una concepción objetiva del yo, en la que los valores, intereses y capacidades se definen desde una perspectiva de rasgos y factores, sino que ésta debe ser ampliada o contrastada desde una dimensión subjetiva que permita profundizar y mejorar la comprensión de la opción que la persona ha hecho de esta situación de indecisión. Sin embargo, Super (1970) no considera los elementos relacionados con el *sí mismo social*.

De igual forma, este autor entiende que existe un autoconcepto ocupacional, que queda definido como un conjunto de atributos del yo que las personas consideran relevantes en su desarrollo vocacional. No obstante, las *metadimensiones* (autopercepción, estabilidad, realismo, honestidad, educación) actúan de manera diferente en la concepción que uno tiene de sí mismo respecto a la dimensión social propuesta por Gottfredson (1981, 1997).

2. La madurez vocacional

MOD 3

Es un término propuesto por Super (1953), a través del cual se llega a describir el grado de madurez que una persona posee en un momento determinado dentro de un proceso de crecimiento a través de diferentes etapas y tareas vocacionales. La madurez de la carrera va a estar definida en una triple dimensión: social, personal y laboral.

La madurez es considerada como el proceso central en el desarrollo de la carrera de los adolescentes, y la madurez de la carrera como el constructo principal (Super, 1990; Brown y Brooks, 1996). Asimismo, Super (1990) expone que aunque la madurez se incrementa con la edad, el motivo no es biológico exclusivamente, sino psicosocial: atiende a las expectativas, al *curriculum* y a la concepción que la familia y el profesorado tienen respecto a la aproximación al final de la escolarización. Desde la teoría del desarrollo de la carrera de Super, el proceso de evolución es continuo y, aunque durante la adolescencia la *madurez vocacional* cobra gran importancia, no es exclusiva de esta etapa, sino que, además, se prolonga a la vida adulta. Por tanto, la *madurez vocacional* no es *una*, sino que ésta cambia en función de “la disposición para hacer frente a la tarea vocacional o al desarrollo de la carrera, comparado con otros que están en la misma etapa de la vida frente a las mismas tareas de desarrollo” (Simposium de Montreal sobre la Madurez y el Desarrollo Vocacional, 1974).

A su vez, Naidoo (1998) dice que los estudios de madurez de la carrera pueden ser clasificados atendiendo a diferentes aspectos como la edad o las desigualdades de nivel, la raza o la pluralidad cultural, las diferencias de estatus socioeconómico, la dominancia de trabajo y la diversidad de género.

Ahora bien, para progresar y responder a la madurez de la carrera del ser humano, es necesario que los modelos integren (i) las características de las mujeres y de los hombres, de las personas inmigrantes, de las etnias, de las personas con discapacidad, etc. (ii) la interrelación de los

factores relacionados con la persona, con su familia y con su trabajo; (iii) la influencia de los factores sociales, culturales e históricos en la vida de los individuos; (iv) la naturaleza cíclica en la vida de la carrera; (v) la redefinición del éxito como la evolución de la persona total a través de la vida, con la variación de necesidades y prioridades en las diferentes fases.

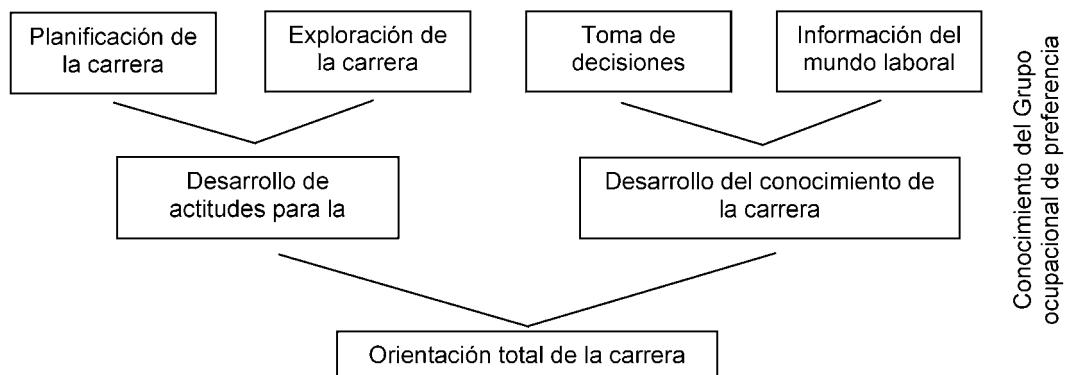
Contribución de las teorías de la carrera al desarrollo de la madurez vocacional

La formación de las personas debe considerar aquellos aspectos que contribuyan a desarrollar su madurez vocacional. En este sentido, en diferentes estudios (Rogers, 1984; Salvador y Peiró, 1986; Álvarez Rojo, 1989; Rodríguez Diéguez, 1990; Rodríguez Moreno, 1995; Herr y Crammer, 1996) los autores estiman que toda actuación educativa en orientación sociolaboral –programa– que tenga como finalidad la madurez vocacional y que en consecuencia, lleve al individuo a conocer a su grupo ocupacional preferido, debe integrar las siguientes dimensiones: conocimiento de sí mismo, información académica, profesional y ocupacional, proceso de toma de decisiones y conocimiento del mundo laboral –Álvarez Rojo (1994) los denomina “acompañamiento al alumnado”–.

Las características que configuran la cuestión de la heterogeneidad en el desarrollo de la carrera de los(as) jóvenes –desde la teoría del desarrollo de la carrera de Super–, tomando como marco de referencia el componente de la madurez sociolaboral que vincula al *desarrollo de las actitudes para la carrera* y al *desarrollo del conocimiento de la carrera*, y como estructura discursiva los componentes de los programas de orientación que tienen como finalidad el desarrollo de la madurez vocacional. Sharf (1996) considera que estos elementos pueden ser una guía útil para el asesoramiento.

MOD 3

Figura 6. Relación de las escalas del Inventario del desarrollo de la concepción de la



Madurez de la Carrera. Thompson y Lindeman (1981)

a) Desarrollo de actitudes para la carrera

Sharf (1996) reconoce que para llevar a cabo un proceso de Orientación de la carrera es pre-requisito indispensable la intención de la persona para planificar su carrera. Este hecho, lejos de ser una ventaja, se convierte en una dificultad, pues a nadie se le esconde que en la adolescencia es muy difícil que se sienta la demanda de planificar la carrera, si se considera como la elaboración de un proyecto de vida que les permita ir definiendo sus compromisos, y su implicación personal, social y laboral. Osipow (1983) expone que, a medida que aumenta la edad, se incrementa el interés y la conciencia por el desarrollo de la carrera. Un elemen-

to crucial para favorecer el interés de las personas son las exigencias realizadas desde el entorno en el que la persona vive (Wardman y Stevens, 1998). En este sentido, la exploración de la carrera es fruto de la necesidad de planificarla; autores como Wallace-Broscious, Serafica y Osipow (1994) plantean que las cuestiones de carrera son más importantes para los jóvenes mayores que para los de menor edad; así como para las personas que pasan momentos críticos que para las que están en expansión. Y por esas cuestiones, se deben facilitar intervenciones educativas y orientadoras que lleven a los(as) adolescentes –de menor edad– a profundizar y a pensar en metas futuras (Phillips, Cooper y Johnson, 1995; Howieson y Croxford, 1997).

En efecto, son los componentes de los programas de orientación los que configuran la interacción educativa que pueden favorecer la conciencia del individuo ante la necesidad de elaborar su proyecto sociolaboral y, en consecuencia, la puesta en marcha de la exploración de la carrera. Ante esta situación, se cree conveniente seleccionar aquellos planteamientos teóricos que pueden ayudar a comprender mejor diferentes situaciones y a definir, con mayor fiabilidad y coherencia, una propuesta de intervención en orientación profesional.

En los últimos años, las teorías del desarrollo de la carrera están reexaminándose, y atienden a dos conceptos: (i) la dominancia de rol, concebido como la importancia que en diferentes momentos, las personas otorgan a los roles desempeñados en la vida y (ii) la madurez de la carrera, entendida como la preparación para realizar elecciones y desarrollo de carreras apropiadas (Kerka, 1998).

b) Desarrollo del Conocimiento de la Carrera

Super (1981, 1993) reformula su teoría original y resalta la importancia de asesorar en la toma de decisiones para la carrera, junto con otros índices de madurez, como la exploración y la planificación, cuando se estudia el desarrollo de la carrera en la adolescencia, en el colectivo de mujeres, de culturas diferentes y de clase. Con este motivo, él incorpora el *conocimiento y las habilidades para el Desarrollo de la Carrera* como recursos para desarrollar la exploración y planificación de la carrera; y cree necesario clarificar que las habilidades hacen referencia a las destrezas desarrolladas para la toma de decisiones, y que el conocimiento hace alusión a la información del mundo del trabajo (Freeman, 1994). Otros autores especifican que son los factores contextuales (clase social, escuela, actitudes, grupo de iguales, comunidad, historia sociocultural, incorporación temprana al trabajo, responsabilidad familiar o abandono de la escuela) los que pueden dar respuesta a los diferentes procesos de madurez vocacional según la edad y el sexo (Vondracek *et al*, 1986; Rojewski, 1994; Sharf, 1997; Naidoo, 1998). Así, junto a estos aspectos, es fundamental considerar las capacidades, los logros, los intereses, las necesidades, los valores, el autoconcepto y las características de los roles relacionadas con el autoconcepto (Betz y Fitzgerald, 1987).

Asociado al desarrollo de actitudes y de conocimiento para la carrera, se encuentra un elemento esencial para contrastar en qué medida se consigue la madurez vocacional. Éste es el *conocimiento del grupo ocupacional de referencia*, es decir, la valoración realizada acerca de una decisión de la ocupación preferida da información respecto a si es o no una decisión conveniente. La adecuación va a venir dada por el conocimiento que el orientador tenga de las habilidades requeridas para esa ocupación, y de las habilidades que tenga la persona.

MOD 3

3. Las etapas del desarrollo y las tareas vocacionales

El autor, utilizando los trabajos de Ginzberg *et al* (1951) y Buhler (1933), hace una propuesta propia en la que estructura las etapas de desarrollo –fig. 7–.

Figura 7. Etapas y tareas en el desarrollo vocacional, según D. Super (1957)

MOD 3

ETAPAS	TAREAS
CRECIMIENTO: Fantasía, intereses, capacidades (4-14)	CRISTALIZACIÓN de una preferencia (14-18)
EXPLORACIÓN: tanteo, transición (15-24)	ESPECIFICACIÓN clara de esa preferencia (18-21) IMPLEMENTACIÓN de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirla (21-24)
ESTABLECIMIENTO: ensayo (25-30) y estabilización (45-65)	ESTABILIZACIÓN en la preferencia (25-35) CONSOLIDACIÓN en el propio status dentro de la ocupación elegida (35 en adelante). <ol style="list-style-type: none"> 1. Paso de la escuela al mundo laboral 2. Ingreso en la organización (selección, acogida, nuevos objetivos) 3. Promoción e interés por mejorar su situación laboral (formación permanente) 4. Crisis a mitad de la carrera (abandono, cambio, nuevos objetivos)
RETIRO	PLANIFICACIÓN

Las etapas de desarrollo se estructuran de la forma siguiente: 1. Etapa de crecimiento (0-14 años), que incluye las subetapas de fantasía (necesidades y representación del rol 4 a 10 años), intereses (aspiraciones y actividades prevocacionales 11 a 12 años) y capacidades y aptitudes (habilidades y requisitos de la ocupación de 13 a 14 años); 2. Etapa de exploración (5 a 24 años) en que se produce un mayor incremento del conocimiento de la exploración de sí mismo respecto al trabajo (subetapas tentativa de 5 a 17 años, transición de 15 a 21 años y ensayo de 2 a 24 años); 3. Etapa de establecimiento (25 a 44 años) en un campo ocupacional determinado, aunque puede haber subetapas de ensayo de 28 a 30 años y estabilización de 31 a 44 años); 4. Etapa de mantenimiento (45 a 64 años), en que una vez conseguido un puesto de trabajo se trata de conservarlo y realizar progresos en él y 5. Etapa de decadencia (65 en adelante), también denominada de desaceleración, pero con la posibilidad de afrontar nuevos roles y actividades.

En el proceso se identifican tareas vocacionales o de desarrollo: 1. Cristalización de una preferencia (14-18 años); 2. Especificación clara de esta preferencia (18-21 años); 3. Puesta en marcha de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirla (21-24 años); 4. Estabilización en la preferencia elegida (25-35); 5. Consolidación del propio estatus dentro de la ocupación elegida (35 años en adelante). Tanto para el desarrollo de las etapas como para el de las tareas los tiempos de desarrollo no son estrictos y éstos pueden modificarse en su duración.

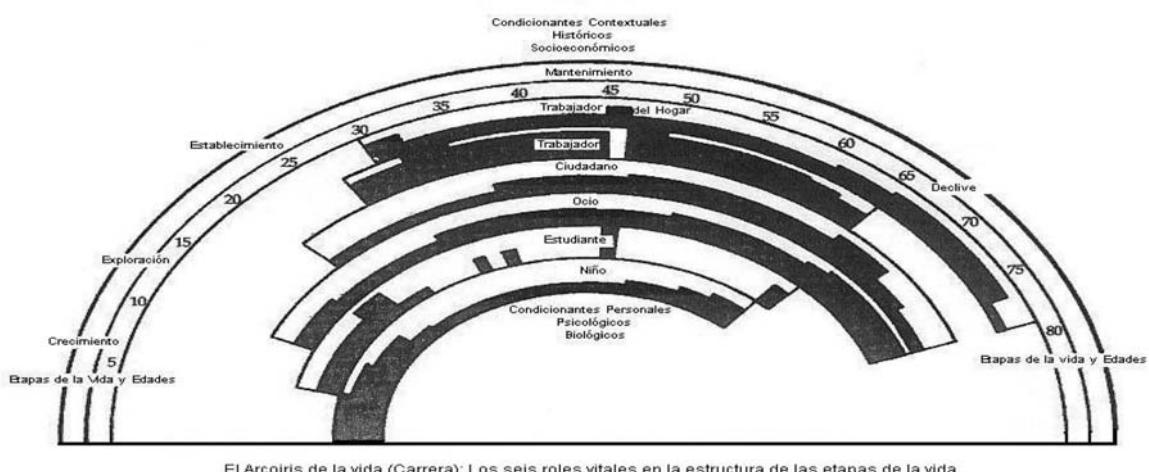
4. El modelo de carrera profesional

Super ha utilizado dos formas de describir el modelo de carrera; en este caso sólo vamos a desarrollar uno de ellos: se trata del modelo del *arco iris* o *the life-career rainbow*. Éste responde a la necesidad de superponer roles, y la importancia relativa de los mismos a lo largo de la trayectoria vital de una persona. Los diferentes conceptos que articulan esta teoría son los de género de vida, ciclo vital, puntos de decisión y determinantes vocacionales.

1. *Género de vida*, es la combinación de papeles desempeñados simultáneamente –niño, estudiante, hijo, trabajador(a), esposo, madre, jubilada, etc. El estilo de vida viene representado por los diferentes papeles que se desarrollan a lo largo de nuestra vida, el desempeño de unos u otros roles son producto, en la mayoría de las ocasiones, del desarrollo de la madurez sociolaboral.
2. *Ciclo vital*, es la combinación en serie de los papeles desempeñados a lo largo de la vida. Los diferentes papeles crecen y decrecen en importancia a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Su importancia se da en función del tiempo de dedicación y de la implicación emocional.
3. *Puntos de decisión*, Se dan cada vez que se asume un nuevo papel, cuando se abandona uno viejo y cuando se producen cambios importantes en la naturaleza del papel desempeñado.
4. *Determinantes vocacionales*, son los que realmente influyen en las decisiones. Éstos pueden ser *personales*, que dependen de la dotación genética y de sus modificaciones a partir de las experiencias; o *situacionales*, que se concretan en las influencias externas que envuelven al individuo en todo el ciclo vital. Asimismo, la interacción entre los determinantes vocacionales de carácter personal y los situacionales definen las características individuales que se concretan en cognoscitivas –inteligencia, aptitudes, autoconcepto, información educativa y ocupacional, rendimiento académico, etc.– y en afectivas –necesidades, valores, intereses y actitudes–.

MOD 3

Figura 8. El arcoiris de la vida (carrera): los seis roles vitales en la estructura de las etapas de la vida



Muchas son las aportaciones de este enfoque a la orientación profesional (autoconcepto y su transferencia a términos vocacionales, la madurez vocacional, las etapas de desarrollo y tareas vocacionales, los modelos de carrera, la toma de decisiones, la construcción y validación de los instrumentos como el inventario de desarrollo de la carrera o el inventario de los valores del trabajo, etc.). Super (1984) reconoce la potencialidad que en el futuro puede llegar a tener este

enfoque y Osipow critica su naturaleza descriptiva y que por tanto, es un enfoque –en su opinión– del que no se puede esperar mucho. No obstante, a pesar de estas deficiencias, es necesario admitir que en estos momentos es uno de los enfoques más comprensivos y de mayor proyección de futuro.

MOD 3

ACTIVIDADES

1. Relaciona cada término que tienes en la izquierda con los diferentes enfoques que se relacionan a la derecha:

TEORÍA EXTRAPSICOLÓGICA	ENFOQUE DESCRIPTIVO
TEORÍAS PSICOLÓGICAS	ENFOQUE SOCIOFENOMENOLÓGICO
TEORÍAS INTEGRALES	ENFOQUE ECONÓMICO ENFOQUE PSICODINÁMICO ENFOQUE SOCIAL ENFOQUE EVOLUTIVO ENFOQUE SOCIOPSICOLÓGICO DE BLAU ENFOQUE TIPOLOGICO DE HOLLAND ENFOQUE CONDUCTISTA ENFOQUE DEL AZAR ENFOQUE ACERCA DE LA TOMA DE DECISIONES

2. Ginzberg articula en tres proposiciones la estructura del enfoque evolutivo. Comenta hasta qué punto las modificaciones que se incorporan posteriormente permiten configurar una concepción evolutiva de la orientación profesional:

1. La elección vocacional es un proceso que se extiende a lo largo del periodo de la adolescencia a la juventud (10 a 21 años).

Posteriormente incorporan alguna modificación

La elección vocacional va más allá de estas dos etapas y se extiende a lo largo de la vida de la persona.

2. Este proceso es irreversible, una vez que se ha tomado una elección vocacional y, por lo tanto, se ha iniciado una formación específica, es realmente difícil cambiar la opción.

Posteriormente incorporan alguna modificación

La elección es reversible al verse influida por la retroinformación y el constante ajuste entre las necesidades del sujeto y la realidad del mundo laboral.

3. La elección vocacional termina en una transacción entre las necesidades del sujeto y las realidades que ofrece el medio donde uno se encuentra.

Posteriormente incorporan alguna modificación

Se generan ajuste y equilibrio entre las preferencias y habilidades del sujeto y los requisitos del trabajo.

3. Selecciona una problemática sociolaboral y aplica los pasos propuestos por Krumboltz en la toma de decisiones.

MOD 3

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *La Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1989). Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 15-28.
- . (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ASTIN, H. S. (1984). The meaning of work in women's lives: a sociopsychological model of career choice and work behavior. *The counseling psychologist*, 12, 4, 117-126.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Prentice-Hall.
- BELL, A., SUPER, D. y DUNN, T. (1988). Understanding and implementing career theory: a case study approach. *Counseling and Human Development*, 8, 20, 1-9.
- BETZ, N. y FITZGERALD, L. (1987). *The career psychology of women*. Orlando, FL: Academic Press.
- BORDIN, E. NACHMAN, B. y SEGAL, S. (1963). An articulated framework for vocational Development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 107-116.
- BRILL, A. (1949). *Basic Principles of Psychoanalysis*. Nueva York: Doubleday.
- BROWN, D. y BROOKS, L. (1996). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BUHLER, C. (1933). *Der Menschliche lebenslauf als psychologisches problem*. Leipzig: Airzel.
- BUZZANELLI, P. M. y GOLDZWIG, S. R. (1991). Linear and nonlinear career models. *Managements Communication Quarterly*, 4, 4, 466-505.
- CASTAÑO, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- COOK, E. (1994). Role salience and multiple roles: a gender perspective. *The Career Development Quarterly*, 43, 1, 85-95.
- CRITES, J. (1974). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- FREDRICKSON, R. (1982). *Career Information*. Englewood Cliff, N.F.: Prentice-Hall.
- FREEMAN, B. (1994). Importance of the National Career Development Guidelines to school counselors. *Career Development Quarterly*, 42, 3, 224-228.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- FITZGERALD, N. y BETZ, L. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class, and sexual orientation. In M. L. Savickas, L. y Lent, R. (Eds.). *Convergence in career development theories: Implications for science an practice*. (pp. 103-117). Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press.
- FOUAD, N. y BINGHAM, R. (1995). Career counseling with racial/ethnic minorities. In W. B. Wlash y S.H. Osipow (Eds.). *Handbook of Vocational Psychology (2ed)*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- GELLAT, H. (1989). Positive Uncertainty: A new decision-making frame work for counselin. *Journal of Counselling Psychology*, 9, 240-245.
- GINZBERG, E., GIMSBURG, J. y HERNA, L. (1951). *Occupational choice: An approach to theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- GISBERS, N. y MOORE, E. (1981). *Improving Guidance Programs*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupation. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.

- GUERRERO DÍAZ, A. (1994). *Orientación profesional coeducativa*. Comunicación presentada en las Jornadas de Orientación Académico-Vocacional para una Toma de Decisión no Discriminatoria. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz.

HACKETT, G. (1995). The role of mathematics self-efficacy in the choice of mathrelated majors of college women and men: a path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.

HACKETT, G. y BELTZ, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational Behavior*, 18, 326-329.

HERR, E. L. y CRAMMER, S. M. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: sistematic approaches*. New York:Harper Collins College Publishers.

HEWER, V. (1968). Group counseling. *Vocational guidance Quaterly*, 16, 4, (250-257).

HOLLAND, J. (1965). *The vocational preference inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologyst Press.

— (1972). *The Self-Directed Search*. Palo Alto: Consulting Psychologyst Press.

— (1997) *Making Vocational Choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Florida: Psychological Asesment Resources, INC.

HOLLINGER, C. L. Y FLEMING, E. S. (1992). A longitudinal examination of life choices of gifted and talentyoung women. *Gifted Child Quaterly*, 36. 207-212.

HOWIESON, C. y CROXFORD, L. (1997). *Using the youth study to analyse the outcomes of careers education and guidance. DFEE research studies* 40, London: stationery office.

HOYT, K. (1975). *Career education: contributions to an evolving concept*. Salt Lake City, UT: Olimpus.

— (1985). Career guidance, Educational Reform and Career Education. *The vocational guidance Quaterly*, 8, 6-14.

— (1991). The concept of work: bedrock for career development. *Futures choices*, 2-3, 23-29.

— y LESTER, J. (1995). *Learning to work: The NCDA Gallup Survey*. Alexandria. VA: National Career Development Assocition.

HYDE, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

JORDAAN, J. (1977). Career development theory. *Internacional Review Approach Psychology*, 26, 2, 107-104.

KERKA, S. (1998). Career Development and Gender, Race, and Class. (Documento de ERIC ED 421641).

KRUMBOLTZ, J. (1979). A social learning theory of career decisión making. En A. m. Mitchell, G.B. y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Caranston, R. I.: Carroll Press.

— (1994). The career bliefs inventory. *Journal Of Counseling An Development Quaterly*, 42, 2, 143-148

— y HAMEL, D. (1977). *Guide to career decisión-making skills*. New York: educational testing serv-ice.

LENT, R. BROWN, S. y HACKETT, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

LENT, R. y HACKETT, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

LÓPEZ SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una pers-pectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: MEC.

- MACDANIELS, C. (1984). The work/leisure connection. *Vocational Guidance Quarterly*, 1, 33, 35-44.
- MATSUI, T. y ONGLATCO, M. (1992). Career Self-efficacy as a moderator of the relation between occupational stress and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 79-88.
- MITCHELL, L. y KRUMBOLTZ, J. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. En D. Brown y L. Brooks. *Career Choice y Development (3ed)*. (pp.233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- NAIDOO, A. (1998). Career Maturity: A Review of four Decades of Research. (Documento ERIC nº ED419145)
- NORTON, J. (1971). Current status of research on vocational development. En H. Peter & J. Hansen. *Vocational Guidance and Career Development*. New York: Macmillan co.
- OSIPOW, S. (1968). *Theories of career development*. New York: Meredith Pub.
- (1976). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- (1983a). *Theories of career development (3^aed.)* Englewood Cliffs, N.J.: prentice-Hall.
- (1983b). Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación. En AA.VV. *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya.
- (1990). Convergence in theories of career choice and development: review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*. 36, 2, 122-131.
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- PEREIRA, M. (1997). La terminología que utilizamos en orientación para el trabajo: ¿Una cuestión irrelevante? Comunicación presentada a las *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOEP
- PHILLIPS, T.; COOPER, A. y JOHNSON H. (1995). Listen to the children: where adolescents obtain role models. *Rural Educator*, 17, 1, 24-26.
- RIVAS, F. (1976). Teorías Vocacionales y su aportación a la orientación. *Revista Española de Pedagogía*, 31, 75-106.
- (1976). Teorías vocacionales y su aportación a la Orientación. *Revista Española de Pedagogía*, 131, 75-106.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional Una perspectiva desde la Reforma educativa. *Enseñanza*, 8, 125-143.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- ROE, A. (1984). Personality Development and Career Choice. En D. Brown y L. Brooks (Eds.) *Career Choice and Development*. S. Francisco: Jossey Bass (31-60).
- y SIEGELMAN, M. (1964). *The origin of interests. APGA Inquiry Studies*, 1. Washington: A.P.A.G.
- ROGERS, B. (1984). *Careers Education and Guidance: A Handbook and Guide to Careers Education Guidance and Training*. Cambridge: CRAC/Hobson. Press Ltd.
- ROJEWSKI, J. (1994). Career indecision types for rural adolescents from disadvantaged and nondisadvantaged backgrounds. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 356.
- ROUNDS, J. B. (1990). The comparative and combined utility of work value and interest data in career counseling with adults. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 32-45.
- SHARF, S. (1996). Insider information: social influences on college attendance. (Documento ERIC nº ED381453).

- SHARF, R. S. (1997). *Applying career development theory to counseling*. California: Brooks/Cole publishing company.

SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.

SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS

SUPER, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

— (1957). *The psychology of careers*. Nueva York: Harper Row. (Traducción española, Rialp, 1963)

— (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.

— (1976). *Career education and the meaning of work. Monographs on career education*. Washington. DC: the office of Career Education. U.S. Office of Education.

— (1981). A developmental theory: implementing a self-concept. In D. H. Montross y C. J. Shinkman (Eds). *Career development in the 1980s: Theory and practice* (pp. 28-42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

— (1984). *Career and life development*. En D. Brown y L Brooks (Eds.) *Career Choice and Development* (192-234). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

— (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, y otros. (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2nd ed) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

— (1993). The two faces of counseling: Or is it there? *The career Development Quarterly*, 42, 2, 132-136.

— y Bancharanch, P. (1957). *Scientific careers and vocational development theory*. New York: Teachers College Press.

SUBICH, L. Y TAYLOR, K. (1994). Emerging Directions of social learning theory. In M.L. Savickas y R.W. Lent (Eds.) *Convergence in career development Theories. Implications for science and practices*. Palo Alto, CA: CCP Books.

TOLBERT, E. L. (1982). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: OIKOS-TAU.

VONDRAČEK, F., LEARNER, R. y SCHULENBERG, J. (1986). The concept of development in vocational theory and intervention. *The Journal Of Vocational Behavior*, 23, 179-202.

WALLACE-BROSCIOUS, A.; SERAFICA, H. y OSIPOW, S. (1994). Adolescent career development: relationships to self-concept and Identity Status. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 1, 127-149.

WARDMAN, M. y STEVENS, J. (1998). *Early post-16 course switching*, DFEE Research Report 53, Sudbury: DfEE.

MOD 3

EJERCICIOS DE CONTROL

1. Cuando en el documento se utiliza el término sociolaboral ¿a qué se hace referencia?:
 - a) Trabajo.
 - b) Proyecto de vida.
 - c) Dimensión amplia de trabajo, lo personal y lo social.

2. Los determinantes de la elección profesional desde el enfoque psicológico en encuentra en:
 - a) Factores sociales y económicos.
 - b) Factores internos del individuo.
 - c) De manera integral, considerando los elementos especificados en los puntos 1 y 2.

3. ¿Cuáles de los aspectos que se relacionan a continuación, desde el enfoque de rasgos y factores, es una limitación?:
 - a) El desarrollo y la validación de instrumentos objetivos para el diagnóstico.
 - b) Contrastar el conocimiento de la persona con otros modelos de evaluación o diagnóstico.
 - c) No llegar a explicar cómo los individuos adquieren sus rasgos personales.

4. ¿Cuál de estos autores no comparte un visión evolutiva del desarrollo vocacional?:
 - a) Ginzberg.
 - b) Bordín.
 - c) Super.

5. La consistencia, la diferenciación y la congruencia son exclusivos de la teoría de Holland:
 - a) Sí.
 - b) No.
 - c) A veces.

6. ¿Cuál de las teorías de la elección vocacional es la más desarrollada?:
 - a) Super.
 - b) Holland.
 - c) Krumboltz.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. c 2. b 3. c 4. b 5. b 6. a

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Carrera. Son todos aquellos trabajo pagados y no pagados que llevamos a cabo a lo largo de la vida.

Teoría. Explican o describen las problemáticas sociolaborales.

MOD 3

MÓDULO
4...

**LA INFORMACIÓN PROFESIONAL:
CONCEPTOS, METODOLOGÍA,
TÉCNICAS Y RECURSOS**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

4.1. Información profesional vs. orientación profesional

4.2. Objetivos y necesidad de la información profesional

4.3. Fuentes y recursos institucionales para la información profesional

4.3.1. Fuentes de información profesional

4.3.2. Recursos institucionales para la información profesional

4.4. Técnicas de información profesional

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ANEXO

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual

Módulo 2. Principios, áreas y contextos de intervención y modelos en orientación profesional

Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional

Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos

Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa

Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

MOD 4

Hoy por hoy se es consciente de que sin oxígeno no es posible la vida, y dadas las especiales características de nuestro contexto socioeconómico, parece imprescindible la información profesional, pues sin ella es difícil interactuar con el entorno, tomando cada individuo la iniciativa, así como realizar procesos de orientación profesional que permitan el desarrollo de toma de decisiones conscientes desde las que se asuman sus consecuencias.

Los procesos informativos, a simple vista, parecen sencillos. Ahora bien, no existe tarea más compleja en educación que la de seleccionar y organizar la gran cantidad de datos que vierte una sociedad moderna como la del siglo XXI (MacLuhan, 1982).

El módulo IV intenta aportar algunos criterios que permitan a los y las orientadoras profesionales seleccionar y organizar de modo coherente y propicio la información profesional dependiendo del colectivo al que iría dirigida.

OBJETIVOS

- Reconocer los tipos de información profesional.
- Valorar el dominio de la información profesional desde los diferentes modelos y enfoques.
- Buscar información, conocer el contexto de intervención y adaptarse a los intereses de formación del alumnado.
- Conocer los recursos del entorno y hacer uso de los mismos en las respuestas al caso planteado.
- Conocer la oferta de formación profesional reglada, ocupacional o permanente y las formas de organización de estos sistemas de formación.

- Discriminar estrategias y técnicas de orientación profesional atendiendo a distintos tipos de problemática.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 4.1. Información profesional vs. orientación profesional.
- 4.2. Objetivos y necesidad de la información profesional.
- 4.3. Fuentes y recursos institucionales para la información profesional.
 - 4.3.1. Fuentes de información profesional.
 - 4.3.2. Recursos institucionales para la información profesional.
- 4.4. Técnicas de información profesional.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

4.1. Información profesional vs. orientación profesional

La orientación profesional se inicia con la información profesional –es un elemento de la orientación– y prosigue desde su estrategia educativa aportando las claves que permiten proporcionar herramientas al orientado para que sea autónomo en los procesos de acceso y comprensión de la información profesional.

MOD 4

En este sentido, se entiende que la información profesional es toda aquella *información relacionada con el mundo del trabajo que puede ser útil para el proceso de desarrollo profesional* (Rodríguez Moreno, 1998). Por tanto, cuando se habla de información profesional se hace referencia a toda la información relacionada con el trabajo, pero también a aquélla que promueve las condiciones necesarias para la integración efectiva en el mundo laboral y el consecuente desarrollo profesional.

En esta línea, se establecen diferentes tipos de información profesional, entre las que destacamos:

1. *Información educativa*. Son todos aquellos datos que nos permiten reconocer el conjunto de posibilidades y de limitaciones vinculados a los sistemas de educación y de formación. En la actualidad, es vital conocer la dimensionalidad del sistema educativo y social en el que se está inmerso, y disponer de estrategias que contrarresten las dificultades con las que nos encontramos en la trayectoria de formación prevista. Podemos clasificar la información educativa atendiendo a: a) los sistemas en los que se desarrolló la formación como son: normas y horarios escolares, propuesta curricular, asociaciones escolares y actividades sociales, valores educativos o los títulos, credenciales y calificación entre otros. b) los procesos de tránsito, entre los que se destacan aquéllos que permiten la continuidad en la formación –condiciones de acceso y propuestas a la formación postobligatoria y superior–, y las exigencias de formación específica de las diferentes actividades profesionales para conseguir la adaptación a las necesidades del mercado de trabajo –formación ocupacional– así como a la adquisición de competencias vinculada a la experiencia profesional en prácticas; c) las condiciones sociales que favorecen o limitan de alguna manera el acceso a los recursos educativos como son: los de carácter económico –becas, ayudas, sistemas de financiación o el coste de la formación–; los que reconocen o no la movilidad entre los sistemas de formación –diferencias entre las instituciones educativas o la homologación, convalidación y acreditación total o parcial de los estudios previos–; y, por último, la participación y el compromiso

social –asociaciones de estudiantes, asociaciones de promoción cultural o de desarrollo social, etc.–

2. *Información profesional.* En este caso, la información está relacionada con datos acerca de las actividades profesionales y ocupacionales, los puestos de trabajo, el desarrollo profesional y las condiciones laborales. Podemos categorizar la información profesional desde tres grandes dimensiones: a) las características del mercado de trabajo, en las que se integra la información relacionada con la organización del trabajo, las tendencias laborales, los cambios en la población, los cambios tecnológicos o la demanda de bienes, valor y sentido de la actividad profesional, la legislación laboral o quién puede demandar a un profesional con estas condiciones; b) la estructura de las profesiones y exigencias para su ocupación, entre las que reconocemos: la clasificación de las profesiones, la legislación laboral, la cualificación exigida, la formación demandada o cómo realizar la formación inicial o el perfeccionamiento y progreso en el desarrollo profesional; y c) los recursos para la información que se concretan en: cómo acceder a la información, cómo analizar y valorar la información respecto a la situación personal de cada uno, qué instituciones hacen información profesional o cuáles actúan como mediadoras laborales, etc.
3. *Información sociopersonal.* Es aquella información que permite a la persona mejorar el conocimiento de sí mismo para promover las relaciones con los demás y su conocimiento. Se fundamenta en el conjunto de datos válidos que permiten reconocer las oportunidades e influencias del entorno humano y físico en el que se dan las relaciones humanas –personales e interpersonales–. En grandes trazos, se puede concretar en información relacionada con a) el ajuste personal: defensa de sus intereses como individuo y como miembro de un colectivo, planificación financiera, higiene, apariencia personal, etc.; y con b) la autonomía social: relaciones hogar-familia, habilidades sociales, comportamiento social, actividades de ocio, relaciones afectivo-sexuales, etc.

MOD 4

No obstante, es de especial interés que los y las futuras trabajadoras comprendan las relaciones de género, raza y clase respecto a la relación con el mercado de trabajo, sean conscientes de la relación existente entre el trabajo y la salud física y mental, reconozcan las expectativas familiares acerca del desarrollo profesional, etc.

4.2. Objetivos y necesidad de la información profesional

El objetivo de la información profesional es aportar datos actualizados, fiables y válidos para la diversidad de destinatarios a los que va dirigido –estudiantes, desempleados, ocupados, etc.–. Además, esta información debe ser comprensible para estas personas con el propósito de que sea utilizada en su toma de decisiones.

Ahora bien, Rodríguez Moreno (1998) define que la información profesional –articulada en programas– puede tener diferentes finalidades que, en la mayoría de los procesos, son indisolubles:

1. *Carácter instructivo*, que describe cuáles son los elementos definitorios de cada una de las opciones valoradas, ya sean éstas de carácter formativo, ocupacional, profesional o de ambos tipos.
2. *Carácter adaptativo*, el cual promueve el reconocimiento de la correspondencia entre las aspiraciones de una persona y sus capacidades. No deja de ser un análisis que oscila entre lo deseable y lo posible.

3. *Carácter distributivo*, en el que se permite establecer categorías de ocupaciones desde el análisis de las diferencias en dos dimensiones: una en relación con las ocupaciones o actividades integradas en la categoría definida, y otra desde aquellas ocupaciones incorporadas en categorías diferentes.
4. *Carácter motivador*, en el que se pretende dar a conocer el atractivo de una ocupación que promueva, posteriormente, el desarrollo de un conocimiento más profundo de la misma.

La relevancia de la información académica y profesional se sustenta en la importancia que la información adquiere en cualquier proceso orientador. No en vano se ha acuñado la expresión: *la información es poder*. La información profesional y ocupacional adquiere su función principal cuando las personas a las que va destinada son capaces de integrarla y dotarla de significado. La realidad es que, según Rodríguez Moreno (1998), la información recabada será aceptada por la persona en la medida que coincida con sus autopercepciones; de lo contrario será puesta en entredicho o sólo será apropiada para otros.

La necesidad de la orientación profesional y, en consecuencia, de la información profesional, dada la relación de interdependencia que se establece entre ellas, es un hecho aceptado por toda la comunidad. Todavía hoy muchos de los y las jóvenes o de las personas en situación de desempleo, etc. no saben a quién ni a dónde dirigirse para obtener la información y el apoyo necesario para definir un proyecto sociolaboral que les permita crecer en interacción con su medio.

En cualquier caso, la ausencia de iniciativas de información y orientación profesional tiene consecuencias directas en los afectados –los individuos que no disponen del apoyo necesario– pero, además, en el entorno socioeconómico, pues *todo trabajo no realizado se ha perdido para siempre en el país donde se da ese hecho, y también en términos económicos, es irrecuperable. Paralelamente, el desempleo, el subempleo, etc., acarrean costes psicológicos, nacidos de la insatisfacción de las personas, de su alineación en el puesto de trabajo, de su falta de autoestima, etc.* (Rodríguez Moreno, 1998:99).

MOD 4

4.3. Fuentes y recursos institucionales para la información profesional

En primer lugar se desarrollan los aspectos relacionados con las fuentes de información profesional y, en un segundo momento, se especifican los recursos institucionales para la información profesional.

4.3.1. Fuentes de información profesional

Las clasificaciones ocupacionales se articulan en una de las fuentes de mayor valor en la obtención de información sistemática sobre las ocupaciones habituales de un país o de varios que forman parte de un mercado de trabajo. Pérez Boullosa y Blasco Calvo (2001) definen que las clasificaciones profesionales tienen una doble función catalogadora: la de los puestos de trabajo y también la de los trabajadores; pero se entiende que además de estas dos, se pueden llegar a tener otras funciones producto de la relación entre ambas, como es la correspondencia entre los puestos de trabajo y las personas que demandan empleo, cuáles son las líneas prospectivas de unas u otras ocupaciones, o si se identifican nuevas ocupaciones.

La clasificación ocupacional se desarrolla de la manera siguiente. Como se puede intuir, los trabajos se ordenan atendiendo a las diferentes cualificaciones profesionales, que son definidas

a partir de sus capacidades –actitudes, preparación, etc.– y según se necesiten para su desempeño. Además, las diferentes cualificaciones son ordenadas atendiendo a su nivel, lo que permite, por ejemplo, establecer diferencias en los salarios.

Los *perfíles profesionales* favorecen el reconocimiento y descripción de todas las tareas, deberes y otras condiciones laborales –riesgos, obligaciones y responsabilidades, etc.– relacionadas con un puesto de trabajo; así como los requisitos de acceso al puesto exigidos a un profesional que quiera desempeñar esta ocupación.

El desarrollo de perfiles profesionales exige dos tipos de estudios. Unos estudios vinculados al puesto de trabajo –profesiografía– y otros relacionados con el trabajador que lo desempeña –profesiograma–. Estos aspectos se tratarán de manera detallada en el módulo VI.

Ahora bien, existen múltiples sistemas de clasificaciones ocupacionales. A continuación, se exponen algunas de importancia y utilidad en los procesos de información profesional. En el desarrollo de este apartado no se tratan los sistemas unidimensionales de clasificación ocupacional, sólo se atiende a aquéllos que se desarrollan desde sistemas bidimensionales de clasificación de ocupaciones. Estos últimos sistemas establecen una clasificación en dos dimensiones: una horizontal, en las que se identifican campos determinados por tipos de trabajo; y otra vertical, que depende de la habilidad exigida, el nivel formativo de acceso o para asegurar la rentabilidad del esfuerzo y la responsabilidad. A continuación, se tratan la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO), la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE) y, el Diccionario de Títulos Oficiales (DOT). En cada uno de ellos, se especifican cómo se organizan. En el Anexo de este módulo se adjuntan cada una de estas clasificaciones.

La clasificación internacional uniforme de ocupaciones (CIUO)

MOD 4

En 1952 es cuando la Organización Internacional del Trabajo (OIT) publica la primera Clasificación internacional de ocupaciones para las migraciones y la colocación. Crear una Clasificación Internacional de Ocupaciones era una necesidad sentida desde hacía algunas décadas. Pero no es hasta 1958 cuando se realiza la primera edición de la CIUO, y la última data de 1988.

Su aportación a la sistematización y al acceso a la información es de distinta índole:

- Compartir entre naciones un sistema de información de datos de las ocupaciones.
- Comparar datos estadísticos sobre las cualificaciones a nivel internacional.
- Facilitar un modelo contrastado que permita tener criterios a todos los países que quieran poner a punto su sistema de clasificación ocupacional.

La edición de 1988 contempla que la clasificación de ocupaciones responda a 4 niveles de competencias para el desempeño de las tareas específicas de una actividad profesional –los niveles están en relación con la complejidad y la diversidad de las tareas–. Estos 4 niveles corresponden a los diferentes niveles en los que se organiza la formación reglada. De la misma manera, esta clasificación establece una estructura jerárquica y piramidal de diez grandes grupos principales de ocupaciones, 28 subgrupos principales y 116 subgrupos que generan un cómputo de 390 grupos primarios de ocupaciones. En la figura 1, presentamos de manera abreviada los niveles de competencias y los grupos principales de ocupación. La clasificación completa se puede consultar en el anexo.

Figura 1. Niveles de competencias y GGP CIUO-88

Nivel de competencia CIUO-88	Grupo Principal de Ocupación CIUO-88
Nivel I. Estudios primarios (6-12 años) Nivel II. Estudios obligatoria (13-16 años) Nivel III. Estudios secundaria postobligatoria –bachiller y F.P.- (17-x años) Nivel IV. Estudios universitarios.	1. Miembros del poder ejecutivo y legislativo y personal directivo 2. Profesionales científicos e intelectuales 3. Técnicos y profesionales de nivel medio 4. Empleados de oficina 5. Trabajadores de servicios y vendedores de comercios y mercados 6. Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros 7. Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios 8. Operadores de instalaciones y máquinas, y montadores 9. Trabajadores no cualificados 10. Fuerzas armadas.

Clasificación nacional de ocupaciones (CNO)

El ministerio de Economía a través del Instituto Nacional de Estadística (INE), publica en 1961 la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO), que es una traducción literal de la CIUO propuesta por la Organización Internacional del Trabajo, cuya última versión es de 1994 (CNO-94). Más tarde, en 1996, el INEM ve la necesidad de actualizar esta clasificación con motivo de los cambios generados en el mercado de trabajo. En esta ocasión, se modificaron la denominación de las ocupaciones y se incorporaron otras.

MOD 4

Esta clasificación consiste en un primer nivel formado por 10 grandes grupos de ocupaciones (GG), –identificados con un dígito–; un segundo nivel: que consta 19 grupos principales (GP) en los que se subdivide cada GG –identificados con letras–; y un tercer nivel: constituido por 66 subgrupos principales identificados con dos dígitos –se dan otros niveles de mayor concreción que no se especifican–.

Además, la CNO permite establecer relaciones con la actividad económica en la que se desarrolla la ocupación a través de la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNA-93), de modo que se puedan establecer la conexión entre el último puesto ocupado –o sin empleo anterior– y el puesto ofertado. El INEM, en este caso, incorpora los diferentes sectores económicos pero no los codifica; define 17 secciones codificadas alfabéticamente desde la A hasta la Q y subdivididas en 60 divisiones codificadas numéricamente, con dos dígitos cada una de ellas.

La Clasificación Nacional de Ocupaciones no establece ningún tipo de detalles respecto a los perfiles formativos –competencias profesionales específicas y generales– necesarios para su desempeño. Ahora bien, la necesaria convergencia con Europa ha hecho que en la última década se inicien estudios acerca de la evolución de los mercados de trabajo y de las competencias exigidas para su desarrollo. Este análisis permite orientar la oferta formativa y el contenido de la misma.

No obstante, el INEM recoge algunos datos relacionados con los niveles de formación o estudios: sin estudios, estudios primarios sin certificado, Educación General Básica (E.G.B.) y asimilados, Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.) y asimilados, Formación Profesional (F.P.) y asimilados, Titulación de grado medio y Titulación de grado superior.

Clasificación nacional de actividades económicas (CNAE)

La Clasificación Nacional de Actividades Económicas se fundamenta en la Clasificación Nacional de Actividades Económicas propuesta por la Comunidad Europea (NACE). El valor de esta clasificación está en que todos los países participan de una misma clasificación por todos los países, lo que permite compartir estudios y generalizar actuaciones. Pero por encima de todo está la definición de los diferentes sectores económicos.

El diccionario de títulos ocupacionales (DOT)

El Diccionario de Títulos Ocupacionales es la fuente principal de información sobre ocupaciones en Estados Unidos para las agencias de empleo y servicios de orientación profesional. Su estructura, como la de la CIUO, también es piramidal; la diferencia está en que la DOT sólo tiene nueve categorías ocupacionales de orden superior, 8 con 83 divisiones y 564 grupos ocupacionales (en la última revisión 1991).

El valor del Diccionario de Títulos Ocupacionales está en su método; éste da la posibilidad de relacionar trabajos emergentes con los puestos de trabajo que han sido desarrollados por trabajadores y trabajadoras en el mismo campo ocupacional. Con este fin, aporta informes de análisis de trabajos en los que se incorpora una pequeña descripción fundamentada en el análisis de tareas, que versa sobre la identificación de las destrezas necesarias para el desarrollo de estas tareas y se contrastan con las de los trabajadores. Se obtiene así una imagen de la cercanía o de la lejanía existente entre ellos y de las posibilidades de inserción laboral y de las actuaciones necesarias para llevarla a cabo. Además, asociado al DOT está la Guía de Exploración Ocupacional (GOE-1979) que clasifica todas las ocupaciones del DOT en función de los intereses y habilidades requeridos para su realización. Esta guía está configurada por un total de 66 grupos laborales y 12 áreas de intereses –cuadro 1–.

MOD 4

Cuadro 1. Área de intereses profesionales en el GOE-79

01. Artística
02. Científica
03. Plantas y animales
04. Protección
05. Mecánica
06. Industrial
07. Negocios
08. Ventas
09. Acomodación
10. Humanitaria
11. Dirección
12. Ejercicio físico

En el DOT, las ocupaciones se presentan agrupadas en tres modos diferentes: sistemática, industrial y alfabética; son cada uno de estos apartados los que definen a la ocupación. La

agrupación sistemática queda articulada por los grupos ocupacionales, la industrial por las funciones que desempeñan los trabajadores, y la alfabetica por el orden alfabético. La codificación de una ocupación está configurada por 9 dígitos, distribuidos de tres en tres por cada tipo de clasificación. En el anexo se presenta la clasificación de ocupaciones del DOT para los tres primeros dígitos que corresponden a la clasificación sistemática.

Figura 2. Configuración del sistema de clasificación

CONFIGURACIÓN SISTEMA DE CLASIFICACIÓN		
GRUPOS OCUPACIONALES		
CATEGORÍA	DIVISIÓN	GRUPO
<i>FUNCIONES TRABAJADOR(A)</i>		
DATOS	PERSONAS	COSAS
0 Sintetizar	0 Monitorizar	0 Colocar
1 Coordinar	2 Negociar	1 Trabajo de precisión
2 Analizar	3 Instruir	2 Controlar, operar
3 Compilar	4 Divertir	3 Conducir, operar
4 Computar	5 Persuadir	4 Manipular
5 Copiar	6 Hablar, señalar	5 Cuidar
6 Comparar	7 Servir	6 Alimentar
	8 Recibir instrucción	7 Sostener
<i>ORDEN ALFABÉTICO</i>		

4.3.2. Recursos institucionales para la información profesional

MOD 4

Los recursos institucionales para la información profesional –concretamente en el desarrollo de la inserción ocupacional– se concretan en el entorno comunitario vinculado a los ámbitos de actuación de las administraciones –local, autonómica o estatal– relacionados con trabajo y servicios sociales.

Los servicios públicos de empleo de las comunidades autónomas –en el caso de Canarias es el Instituto Canario para la Formación y el Empleo (ICFEM)– y el Instituto Nacional de Empleo (INEM), dentro de sus competencias tienen la responsabilidad de promover la inserción y la promoción de los trabajadores en el mundo laboral. Las acciones que desarrollan se concretan en las denominadas *Acciones de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo* (OPEA) [estas sustituyen a otras acciones denominadas de información y orientación para la búsqueda de empleo (IOBE)]. Además, en el desarrollo de estas acciones, se dispone de entidades colaboradoras que se concretan en los denominados Servicios Integrados de Empleo (SIPES), activos desde 1995.

En la Comunidad Canaria, la Orden que regula la concesión de subvenciones para la realización de acciones mediante las Oficinas de Empleo del ICFEM es **de 6 de abril de 2001 (DOGV de 26.4.2001)**, como concreción de la norma básica que se concreta en las órdenes de 20 de enero de 1998 (BOE de 23.1.1998) y de 4 de febrero de 2000 (BOE 11.2.2000).

El objeto de las OPEAs es facilitar recursos personales y condiciones de apoyo para que el usuario pueda llevar a cabo una búsqueda de empleo por cuenta ajena o por cuenta propia, con la finalidad de mejorar las posibilidades de ocupación de los y las demandantes de trabajo inscritas en una oficina de empleo; pero ¿quién puede realizar este tipo de acciones? En principio, todas aquellas entidades que se articulen en centros colaboradores del servicio público de

empleo –en el caso de canarias del Servicio Canario empleo–. Pérez Boullosa, A. y Blasco Calvo, P. (2001) han sabido describir de manera muy acertada qué se hace desde una OPEA y cómo.

Qué se hace desde una OPEA

Las OPEAs integran tres tipos de actuaciones que se articulan en ejes de su desarrollo:

- a) Entrevista en profundidad. La entrevista en profundidad es una acción individual y personalizada que nos permite conocer la situación real del demandante, así como su actividad frente a la obtención del puesto de trabajo. Su objetivo es detectar aptitudes, conocimientos, experiencias y actitudes del demandante frente al empleo para poder así contribuir al diseño de un itinerario profesional capaz de mejorar su posición en el mercado de trabajo.
- b) Proceso de orientación profesional para el empleo. Las acciones que se incorporan a este eje segundo son:
 1. Tutoría Individualizada (TI). Es el proceso individualizado de orientación profesional, en el que el técnico y el usuario acuerdan los pasos que deben seguir para obtener un óptimo desarrollo del itinerario de inserción profesional.
 2. Su objetivo es facilitar el desarrollo de los recursos y competencias del usuario que le permitan identificar opciones, elegir, tomar decisiones para planificar actuaciones y evaluar resultados de forma autónoma.

La tutoría se dotará de contenidos diferentes dependiendo de las exigencias del demandante de empleo y también del perfil profesional –taller de entrevista, búsqueda activa, etc.– y se articula en el tiempo dependiendo de las necesidades de los usuarios.

Desarrollo de Aspectos Personales para la Ocupación (DAPO). Se trata de una actividad de carácter grupal que se propone tratar aquellos aspectos personales que puedan llegar a facilitar la puesta en marcha y el mantenimiento de actividades en el proceso de inserción profesional. Es un esfuerzo para que los demandantes sean autónomos en el desarrollo y ajuste de su proyecto personal de inserción profesional. Por este motivo, se insiste en fomentar actitudes positivas hacia la inserción promoviendo los recursos personales del demandante.

Asimismo, se establecen tres fases en el desarrollo de los contenidos acorde a las exigencias antes establecidas: cohesión y activación grupal, contraste y retroinformación; apoyo a la autonomía.

3. Grupo de Búsqueda de Empleo (BEA-G). Acción colectiva dirigida al desarrollo de competencias –conocimientos, destrezas y actitudes– en la persona, permitiéndole afrontar una búsqueda activa de empleo. El contenido que se trata procura situar al individuo –contexto en el que se encuentra–, hace que se pregunte cómo y dónde encontrar trabajo, mostrándole el circuito de selección, información laboral y autoempleo.

En este caso, no consiste en que la persona sepa cómo se hace –procedimiento– sino que además establezca un plan de acción y organice sus tiempos y espacios para desarrollarlo.

4. Taller de Entrevista (TE). Actividad en grupo que se propone que los individuos sean capaces de afrontar una entrevista de trabajo con las mayores posibilidades de éxito. Por esto, se entiende que es necesario desarrollar los recursos personales del demandante y que conozca cómo hacer entrevistas.

MOD 4

Se trata de una acción eminentemente práctica desde la que se reconocen diferentes aspectos relacionados con la entrevista de selección –naturaleza y definición, preparación, preguntas, habilidades básicas indispensables en una entrevista de selección para un puesto de trabajo–.

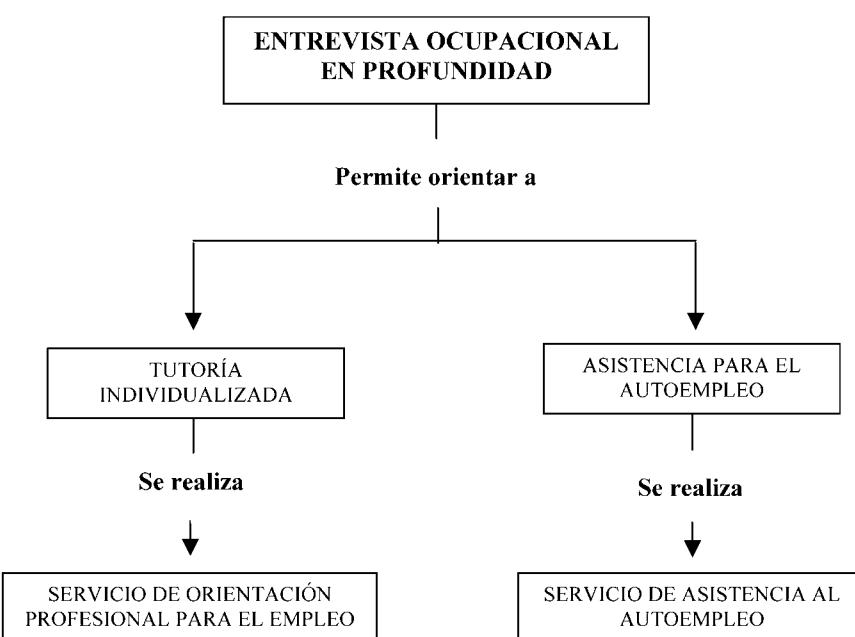
- c) Asistencia para el autoempleo. En esta modalidad se intentará dar respuesta a las diferencias de nivel de desarrollo de la acción entre los demandantes; de modo que pueden pasar directamente a una acción individual de asesoramiento de proyectos empresariales o, si se encuentran en una fase inicial, tienen la posibilidad de acceder a sesiones colectivas de información y motivación para el autoempleo.

Junto a estas acciones marco, se generan otras de carácter específico:

1. Información y Motivación para el Autoempleo (INMA). Es una acción que se desarrolla en grupo y que intenta animar al desempleado a generar una iniciativa empresarial. Se les aporta la información necesaria para llevar a cabo un proyecto de empresa –sus contenidos se concretan en la elaboración del plan de empresa, en las formas jurídicas, ayudas y subvenciones económicas disponibles, trámites de constitución y puesta en marcha de la empresa–. La acción tiene como objetivo un conocimiento amplio del acceso al mercado laboral a través del autoempleo; así como de todos aquellos aspectos que participan en la elaboración de un plan de negocio.
2. Asesoramiento de Proyectos Empresariales (APE). Esta acción se realiza de manera individualizada y trata de asesorar a los y las emprendedoras que ya tienen idea de negocio, en la elaboración del plan de empresa y de su puesta en marcha. La APE trata de articular los apoyos necesarios en aquellos aspectos en los que se presenten mayores dificultades.
3. Los contenidos que se tratan a lo largo del proceso versan sobre el estudio de mercado, el plan de marketing, el plan de producción, el plan económico financiero y la elección de forma jurídica de la empresa.

MOD 4

Figura 3. Proceso de actuación en las OPEAs



Cómo se actúa en las OPEAs

El proceso se inicia con el desarrollo de la entrevista ocupacional en profundidad. Una vez realizado un diagnóstico de la situación y de las condiciones de los demandantes pueden ser remitidos a una tutoría individualizada (TI) o a la asistencia para el autoempleo (APE), representado por dos tipos de servicios: los de orientación profesional para el empleo y los de asistencia al autoempleo –fig. 3–.

La tutoría individualizada se desarrolla desde los *servicios de orientación profesional para el autoempleo*. En ellos, se utiliza la información, la orientación, el acompañamiento u otros procedimientos que permitan que el demandante de empleo mejore su posición en el mercado de trabajo y la búsqueda de empleo por cuenta ajena. Son los técnicos orientadores quienes apoyan a los usuarios en estos procesos; y también son ellos quienes establecen los itinerarios de formación para incrementar la competencia de los usuarios. Así, desde la tutoría individualizada, se puede mantener la atención de manera individual o también, se puede facilitar al usuario la participación en diferentes acciones colectivas de orientación para el empleo. Es posible iniciarse en cualquiera de las acciones de asistencia al autoempleo. De esta manera, se hace compatible el desarrollo de una estrategia individualizada con acciones en grupo.

Las entrevistas individuales permiten al orientador reconocer las posibilidades y limitaciones personales y de contexto para hacer efectiva su inserción sociolaboral; de esta manera, se llegan a reconocer cuáles son los aspectos que están dificultando la inserción para reducir las diferencias entre las posibilidades del demandante y los requisitos del puesto de trabajo. La participación en grupos intenta incidir en los aspectos personales que favorezcan el proceso de inserción laboral, la creación de grupos de trabajo que promuevan una búsqueda activa de empleo y el entrenamiento y práctica de entrevistas de selección.

Los *servicios de asistencia al autoempleo* se centran en generar motivación, información, asesoramiento y otro tipo de procedimientos que les permita a los desempleados la detección y dinamización de iniciativas de autoempleo.

En dónde se desarrollan las OPEAs

Las OPEAs se localizan en las SIPEs. Las administraciones públicas reconocen su incapacidad para dar respuesta a la población con necesidades de atención en integración laboral –organización y articulación de las políticas activas de empleo relativas al proceso completo de acompañamiento del demandante en su proceso de búsqueda de empleo–; de esta manera, los servicios integrados para el empleo se articulan como entidades de intermediación de la administración. En el contexto estatal, las SIPEs se reconocen como entidades colaboradoras, generalmente sin ánimo de lucro, dotadas de personalidad jurídica y capacidad para obrar en el cumplimiento de sus fines –deben disponer de los medios propios y adecuados para la realización de las actividades que se establezcan–. Este tipo de actuación queda ordenada en el Real Decreto de 5 de mayo de 1995 que regula los Servicios Integrados de Empleo que se concretan en estas finalidades:

1. La realización de estudios de mercado
2. El establecimiento de itinerarios ocupacionales que incluyan
 - a. Información y orientación profesional
 - b. Técnicas de búsqueda de empleo

MOD 4

- c. Fomento de la creación de actividad
- d. Además, de cualquier acción de tipo innovador que promueva la mejora de la ocupabilidad de los trabajadores desempleados

Estas acciones se concretan en las funciones siguientes: i) entrevista ocupacional, calificación profesional, plan personal de formación y empleo, ii) información profesional para el empleo, iii) desarrollo de los aspectos personales para la ocupación, iv) búsqueda activa de empleo, v) programas mixtos de empleo-formación profesional ocupacional, vi) planes específicos para la adquisición de experiencia profesional, vii) información y viii) asesoramiento de nuevas iniciativas que tiendan a aumentar las posibilidades de inserción del demandante en el mercado de trabajo.

4.4. Técnicas de información profesional

La técnica es el fundamento o principio de intervención que permite actuar en la situación definida; sin ella, no es posible la intervención:

En líneas generales, se utilizan las mismas técnicas independientemente de la edad del destinatario, del contexto de desarrollo, etc.; ahora bien, se incorporan tareas diferenciales que dotan a las técnicas de mayor o menor complejidad, según la edad de los y las destinatarias o situación en la que se desenvuelven. Lo cierto es que el uso de unas u otras técnicas está en relación con la disponibilidad de los entornos de enseñanza-aprendizaje, de modo que se puedan llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje directos o mediados y, respecto a estos últimos, destaca la posibilidad de la simulación o de códigos elaborados. Es importante recordar que, en orientación profesional, es de suma importancia la disponibilidad para acercar a los sujetos a los entornos en los que se generan las situaciones.

Algunas de las técnicas más comunes en orientación profesional son las siguientes:

Análisis documental. Permite extraer de un documento, aportado por el responsable de la orientación profesional, aspectos que aportan indicadores de reflexión, contraste, etc. respecto a un campo. La orientación profesional puede versar acerca de las características de las ocupaciones, herramientas utilizadas, ofertas de trabajo, documentos oficiales, etc.

Exposiciones orales. Permiten a un grupo ampliar su conocimiento sobre un campo profesional, ocupación del ocio, una titulación o cómo otros(as) han podido mejorar sus habilidades para afrontar problemas, obtener un trabajo o afrontar una entrevista.

Visitas guiadas. Es una oportunidad para el aprendizaje directo y es la forma más explícita para que una persona conozca una organización laboral, su tecnología punta, la relación entre trabajadores, la infraestructura de una institución académica, la relación entre las materias estudiadas y las tareas ocupacionales, etc. Este tipo de visitas puede ser individual, lo cual se ajusta mejor al proceso de exploración de la ocupación, mientras que aquellas otras que se organizan en grupo pueden ser de mayor utilidad para la sensibilización del mundo profesional con los más pequeños. Ahora bien, esta propuesta adquiere su mayor potencial si somos capaces de preparar a las personas para dar valor –para mirar con otros ojos– a las cosas que observan y si ellos, después, tienen la posibilidad de discutir y contrastar sus observaciones cuando vuelven de la visita. Un cuaderno de campo puede ser una gran ayuda.

Listas. Promueven que las personas se hagan conscientes de las interrelaciones existentes entre diferentes dimensiones del desarrollo profesional, la relación entre la ocupación y su valor y función social o la categorización de posibilidades –por ejemplo, la exposición a experiencias

y habilidades vinculadas a la práctica de aficiones en el tiempo de ocio, la relación entre las materias cursadas y el desarrollo de ocupaciones, la identificación del valor social, o del reconocimiento de espacios en los que se desarrollan [bajo techo o al aire libre, tipo de resultados] servicios o productos–, etc.

Pirámides. Es una técnica que permite identificar elementos y reconocer las múltiples relaciones existentes entre ellos respecto a una meta. Identifica dos posibilidades: una *de profesiones*, como puede ser el caso de ilustrar las relaciones existentes entre actividades profesionales para conseguir un fin (por ejemplo, cómo funciona un aeropuerto); y otra, *de carreras* en relación con un área, como por ejemplo en telecomunicaciones; en ella se reconocen diferentes tipos de trabajos y la relación de éstos con diferentes niveles de educación y responsabilidad.

Encuesta de información local. La finalidad es conocer los recursos que oferta el entorno.

Conferencias-Invitación de agentes de la comunidad. Estas personas permiten dar visiones complementarias o paralelas a las desarrolladas en las instituciones formativas. Existen algunos peligros al respecto como un uso selectivo y superficial de un área ocupacional, énfasis en factores relacionados con vivencias o situaciones personales, o en aspectos negativos; sin embargo, muchas personas que acuden a este tipo de actividades ya conocen algunos aspectos de la conferencia; y ello les permite explorar nuevas posibilidades. Lo cierto es que al responsable de la conferencia se le puede dar un guión y salvar así que algunos aspectos sean tratados. Algunos ejemplos son cómo sus características personales contribuyen a la realización de sus tareas diarias en el trabajo, la relación entre su historia vocacional con el trabajo que hacen ahora, conocer instituciones formativas de adultos, para que sepan qué es lo que se hace en estos centros y por qué las personas adultas acuden a él, etc.

Jornadas de puertas abiertas. Pasan un día en las instalaciones de los centros de formación o en las universidades como un modo de ayudar a los estudiantes que nunca han tenido la oportunidad de tener una visión de él; de modo que ellos tengan la oportunidad de planificar su futuro o de reforzar e incentivar la entrada en la educación superior.

Producción literaria o técnicas de documentación. Revistas, tebeos, periódicos o puntos de información que hagan referencia a eventos relacionados con el desarrollo profesional y que puedan ser utilizados como fuentes de consulta en la clarificación de etapas. En ellos, se pueden ilustrar itinerarios formativos, el desarrollo profesional vinculado a una empresa, etc.

La utilización de estas técnicas es de suma importancia, pues dinamizan la utilización de material escrito desarrollado en orientación y permite que los usuarios adultos o escolares consulten y conozcan sus posibilidades. No obstante, es necesario reconocer que otros medios como cassettes, videos, cortos, etc. pueden ser de gran utilidad entre los más pequeños; mientras que para los adultos suelen ser de mayor interés un sistema multimedia.

MOD 4

ACTIVIDADES

1. Expón cómo quedan definidos los diferentes subtipos de información profesional.

INFORMACIÓN EDUCATIVA			INFORMACIÓN PROFESIONAL			INFORMACIÓN SOCIOPERSONAL	
Sist. Formativos	Procesos de tránsito	Condiciones sociales	Mercado de trabajo	Estructura ocupación y exigencias ocupación	Recursos de información	Ajuste personal	Autonomía Social

MOD 4

2. Con el conocimiento que has desarrollado hasta ahora ¿podrías analizar la frase que se expone a continuación?:

La información profesional y ocupacional adquiere su función principal cuando las personas a las que va destinada son capaces de integrarla y dotarla de significado.

3. Identifica en la clasificación internacional uniforme de ocupaciones, la organización sistemática de aquellas actividades ocupacionales relacionadas con el contexto de intervención de la orientación profesional.
4. Acércate a la web del ICFEM e identifica cuántas acciones OPEAs existen en tu municipio, reconoce a qué institución o entidad pertenecen.
5. Identifica en la metodología desarrollada por las OPEAs las técnicas informativas –entre las que especificamos en el módulo– que podríamos utilizar en cada una de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- CLASIFICACIÓN NACIONAL DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS (CNAE-93), BOE núm, 306, de 27 de diciembre de 1993.
- CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES (CNO), BOE núm. 126, de 27 de mayo de 1994.
- HERR, E. L. Y CRAMMER, S. M. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: sistematic approaches*. New York:Harper Collins College Publishers.
- INEM (1992). *Correlaciones entre especialidades formativas y códigos de ocupaciones*. Madrid. INEM.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1996). *Subdirección General de Información Administrativa. Guía laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OIT (1998). *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*. Ginebra: OIT. (En actualización).
- PÉREZ BOULLOSA, A. y BLASCO CALVO, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Valencia: Nau-libres.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: fundamentos*
- (1998). *La Orientación Profesional. I Teoría*. Barcelona: Ariel Educación.
- SHERTZER, J. (1987). *Freedom to choose*. New York: Houghton Mifflin.
- TOLBERT, E. L. (1982). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: OIKOS-TAU.
- US DEPARTMENT OF LABOR (1994). *Dictionary of occupational titles*. Washington.
- (1996). *Occupational outlook handbook*. Washington: Bureau of labor statistics.

MOD 4

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Cuando hablamos de información profesional, ¿a qué tipo de información hacemos referencia?:
 - a) A la información educativa, profesional y sociopersonal.
 - b) A la información profesional.
 - c) A la información educativa y profesional.
2. Entre los contenidos actitudinales vinculados a la información profesional, está:
 - a) Las relaciones de raza, género y clase, y las relaciones existentes entre trabajo y salud física y mental.
 - b) El reconocimiento de las expectativas familiares acerca del desarrollo profesional.
 - c) Las dos anteriores.
3. De las finalidades de la información profesional según Rodríguez Moreno (1998), se pueden disociar:
 - a) Todas las finalidades.
 - b) Sólo las de carácter instructivo y distributivo.
 - c) Ninguna de ellas.
4. Las clasificaciones ocupacionales ¿qué clasifican?:
 - a) Puestos de trabajo.
 - b) Trabajadores(as).
 - c) Las dos anteriores son ciertas.
5. Si quisieras acceder a la clasificación de ocupaciones propuesta por el INEM ¿a qué clasificación acudirías?:
 - a) DOT.
 - b) CON.
 - c) CIUO.
6. ¿En dónde se puede hacer uso de una acción OPEA?:
 - a) En el ICFEM.
 - b) En las administraciones locales.
 - c) En las SIPEs.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

- | | | |
|------|------|------|
| 1. a | 2. c | 3. c |
| 4. c | 5. b | 6. c |

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actitud laboral. Tendencia individual en relación con el trabajo condicionada por un conjunto de factores innatos, adquiridos, internos o externos al trabajador.

Aptitud. Capacidad potencial para realizar un tipo de tareas o de trabajos.

Aptitud profesional. Capacidad para aprender una profesión específica. Las aptitudes profesionales se agrupan en dos grandes grupos: aptitudes académicas y aptitudes técnicas que incluyen los ámbitos teórico-prácticos de toda profesión en mayor o menor grado

Destreza. Capacidad para realizar un trabajo, especialmente de tipo técnico, con facilidad, precisión y economía de tiempo.

Análisis del puesto de trabajo. Se refiere al conjunto de procesos que describen, analizan y organizan las tareas, operaciones y las condiciones que conforman un puesto de trabajo. El experto en este campo se llama análisis de puestos.

Análisis de tareas. Técnica basada en la evaluación operativa de las dimensiones específicas o globales que configuran un puesto de trabajo

Calificación profesional. Evaluación, generalmente de tipo práctico, para identificar el nivel o la categoría profesional del trabajador.

MOD 4

Familia profesional. Agrupación de diferentes ocupaciones que presentan cierta semejanza. Es especialmente útil para el empleo y la formación.

Ocupación. Conjunto de puestos de trabajo similares. Se refiere también a la aplicación de una profesión. La profesión puede concretarse en la práctica en varias ocupaciones.

Profesión. Es el resultado de la formación teórico-práctico que repercute en un reconocimiento real o legal para ejercer un tipo de trabajo determinado.

Puesto de trabajo. Se refiere a la ejecución concreta de una ocupación. Todos los puestos de trabajo son diferentes, pero los más semejantes configuran la ocupación y para el ejercicio de algunas ocupaciones, normalmente similares, se requiere un título profesional.

Tarea. Fase de trabajo concreto evaluada operativamente. En la delimitación de la tarea se considera: el principio y fin, tiempo e intensidad de realización, número de operaciones y con frecuencia se contemplan también las máquinas y herramientas utilizadas.

ANEXO (MÓDULO IV)

CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL UNIFORME DE OCUPACIONES (CIUO)

Oficina Internacional del Trabajo

Grandes grupos, subgrupos y grupos primarios

Grupo 0/1. Profesionales Técnicos y trabajadores asimilados

0-1 Especialistas en ciencias físico-químicas y técnicos asimilados

0-11 Químicos

0-12 Físicos

0-13 Especialistas en ciencias físico-químicas no clasificadas bajo otros epígrafes

0-14 Técnicos en ciencias físicas y químicas

02/03 Arquitectos, ingenieros y técnicos asimilados

0-21 Arquitectos y urbanistas

0-22 Ingenieros civiles

0-23 Ingenieros en electricidad y electrónica

0-24 Ingenieros mecánicos

0-25 Ingenieros químicos

0-26 Ingenieros metalúrgicos

0-27 Ingenieros de minas

0-28 Ingenieros de organización industrial

0-29 Ingenieros no clasificados bajo otros epígrafes

0-31 Agrimensores

0-32 Dibujantes

0-33 Técnicos en ingeniería civil

0-34 Técnicos en electricidad y electrónica

0-35 Técnicos mecánicos

0-36 Técnicos en química industrial

0-37 Técnicos metalúrgicos

0-38 Técnicos de minas

0-39 Técnicos de la industria no clasificados bajo otros epígrafes

0-4 Pilotos y oficiales de cubierta y oficiales maquinistas (aviación y marina)

MOD 4

- 0-41 Pilotos náufragos y mecánicos náufragos (aviación)
- 0-42 Oficiales de cubierta y pilotos (navegación marítima y fluvial)
- 0-43 Oficiales maquinistas (navegación marítima y fluvial)
- 0-5 Biólogos, agrónomos y técnicos asimilados
 - 0-51 Biólogos, zoólogos y especialistas asimilados
 - 0-52 Bacteriólogos, farmacólogos y especialistas asimilados
 - 0-53 Agrónomos y especialistas asimilados
 - 0-54 Técnicos en ciencias biológicas y agronómicas
- 0-6/0-7 Médicos, odontólogos, veterinarios y trabajadores asimilados
 - 0-61 Médicos y cirujanos
 - 0-62 Asistentes médicos
 - 0-63 Odontólogos
 - 0-64 Asistentes dentistas
 - 0-65 Veterinarios
 - 0-66 Asistentes veterinarios
 - 0-67 Farmacéuticos
 - 0-68 Asistentes farmacéuticos
 - 0-69 Dietéticos y nutriólogos de salud pública
 - 0-71 Enfermeros diplomados
 - 0-72 Personal de enfermería no clasificado bajo otros epígrafes
 - 0-73 Parteras diplomadas
 - 0-74 Parteras no clasificadas bajo otros epígrafes
 - 0-75 Optometristas y ópticos
 - 0-76 Fisioterapeutas y ergoterapeutas
 - 0-77 Técnicos de radiología médica
 - 0-79 Médicos, odontólogos, veterinarios y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 0-8 Estadígrafos, matemáticos, analistas de sistemas y técnicos asimilados
 - 0-81 Estadígrafos
 - 0-82 Matemáticos y actuarios
 - 0-83 Analistas de sistemas
 - 0-84 Técnicos (estadística y matemáticas)
- 0-9 Economistas
 - 0-90 Economistas
- 1-1 Contadores
 - 1-10 Contadores
- 1-2 Juristas
 - 1-21 Abogados
 - 1-22 Jueces
 - 1-29 Juristas no clasificados bajo otros epígrafes

1-3 Profesores

1-31 Profesores de universidad y otros establecimientos de enseñanza superior

1-32 Profesores de enseñanza secundaria

1-33 Profesores de enseñanza primaria

1-34 Profesores de enseñanza preescolar

1-35 Profesores de enseñanza especial

1-36 Profesores no clasificados bajo otros epígrafes

1-4 Miembros del clero y asimilados

1-41 Sacerdotes y miembros de órdenes religiosas asimilados

1-49 Trabajadores seglares de religión

1-5 Autores, periodistas y escritores asimilados

1-51 Escritores y críticos

1-59 Autores, periodistas y escritores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes

1-6 Escultores, pintores, fotógrafos y artistas asimilados

1-61 Escultores, pintores y artistas asimilados

1-62 Decoradores, dibujantes y diseñadores comerciales

1-63 Fotógrafos y operadores de cámaras de cine y televisión

1-7 Músicos, artistas, empresarios y productores de espectáculos

1-71 Compositores, músicos y cantantes

1-72 Coreógrafos y bailarines

1-73 Actores y directores de espectáculos

1-74 Empresarios y productores de espectáculos

1-75 Artistas de circo

1-79 Artistas de espectáculos no clasificados bajo otros epígrafes

1-8 Atletas, deportistas y trabajadores asimilados

1-80 Atletas, deportistas y trabajadores asimilados

1-9 Profesionales, técnicos y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes

1-91 Bibliotecarios, archiveros y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes

1-92 Sociólogos, antropólogos y especialistas asimilados

1-93 Trabajadores de la asistencia social

1-94 Especialistas en problemas de personal y orientación y análisis profesional

1-95 Filólogos, traductores e intérpretes

1-99 Otros profesionales, técnicos y trabajadores asimilados

MOD 4

Gran Grupo 2. Directores y funcionarios públicos superiores

2-0 Miembros de los cuerpos legislativos y personal de la administración pública

2-01 Miembros de los cuerpos legislativos

2-02 Personal directivo de la administración pública

2-1 Directores y personal directivo

2-11 Directores generales

- 2-12 Directores de producción (a excepción de las explotaciones agrícolas)
- 2-19 Directores y personal directivo no clasificados bajo otros epígrafes

Gran Grupo 3. personal administrativo y trabajadores asimilados

- 3-0 Jefes de empleados de oficinas
- 3-00 Jefes de empleados de oficinas
- 3-1 Agentes administrativos (administración pública)
- 3-10 Agentes administrativos (administración pública)
- 3-2 Taquígrafos, mecanógrafos y operadores de máquinas perforadoras de tarjetas y cintas
- 3-21 Taquígrafos, mecanógrafos y teletipistas
- 3-22 Operadores de máquinas perforadoras de tarjetas y cintas
- 3-3 Empleados de contabilidad, cajeros y trabajadores asimilados
- 3-31 Ayudantes de contadores, empleados de contabilidad y cajeros
- 3-39 Empleados de contabilidad, cajeros y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 3-4 Operadores de máquinas para cálculos contables y estadísticos
- 3-41 Operadores de máquinas contables de calcular
- 3-42 Operadores de máquinas para el tratamiento automático de datos
- 3-5 Jefes de servicios de transporte y de comunicaciones
- 3-51 Jefes de estaciones de ferrocarril
- 3-52 Jefes de oficinas de correos
- 3-59 Jefes de servicios de transportes y de comunicaciones no clasificados bajo otros epígrafes
- 3-6 Jefes de tren, controladores de coches –cama y cobradores
- 3-60 Jefes de tren, controladores de coches –cama y cobradores
- 3-7 Canteros y mensajeros
- 3-70 Carteros y mensajeros
- 3-8 Telefonistas y telegrafistas
- 3-80 Telefonistas y telegrafistas
- 3-9 Personal administrativo y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 3-91 Empleados de aprovisionamiento
- 3-92 Empleados de cálculo de materiales y planificación de la producción
- 3-93 Empleados de servicios administrativos
- 3-94 Recepcionistas y empleados de oficinas de viajes
- 3-95 Empleados de biblioteca y servicios de archivo
- 3-99 Empleados de oficina no clasificados bajo otros epígrafes

Gran Grupo 4. Comerciantes y vendedores

- 4-0 Directores (comercio al por mayor y al por menor)
- 4-00 Directores (comercio al por mayor y al por menor)
- 4-1 Comerciantes propietarios (comercio al por mayor y al por menor)

- 4-10 comerciantes propietarios (comercio al por mayor y al por menor)
- 4-2 Jefes de ventas y compradores
 - 4-21 Jefes de venta
 - 4-22 Compradores
- 4-3 Agentes técnicos de ventas, viajantes de comercios y representantes de fábrica
 - 4-31 Agentes de inspectores técnicos de ventas
 - 4-32 Viajantes de comercio y representantes de fábrica
- 4-4 Agentes de seguros, agentes inmobiliarios, agentes de cambio y bolsa, agentes de venta de servicios a las empresas y subastadores
 - 4-41 Agentes de seguros, agentes inmobiliarios y agentes de cambio y bolsa
 - 4-42 Agentes de servicios a las empresas
 - 4-43 Subastadores
- 4-5 Vendedores, empleados de comercio y trabajadores asimilados
 - 4-51 Vendedores, empleados de comercio y demostradores
 - 4-52 Vendedores ambulantes, vendedores a domicilio y vendedores de periódicos
- 4-9 Comerciantes y vendedores no clasificados bajo otros epígrafes
- 4-90 Comerciantes y vendedores no clasificados bajo otros epígrafes

Gran Grupo 5. Trabajadores de los servicios

- 5-0 Directores (servicios de hostelería, bares y similares)
 - 5-00 Directores (servicios de hostelería, bares y similares)
 - 5-1 Gerentes propietarios (servicios de hostelería, bares y similares)
 - 5-10 Gerentes propietarios (servicios de hostelería, bares y similares)
- 5-2 Jefes de personal de servidumbre
 - 5-20 Jefes de personal de servidumbre
- 5-3 Cocineros, camareros, bármanes y trabajadores asimilados
 - 5-31 Cocineros
 - 5-32 Camareros, bármanes y trabajadores asimilados
- 5-4 Personal de servidumbre no clasificado bajo otros epígrafes
 - 5-40 Personal de servidumbre no clasificado bajo otros epígrafes
- 5-5 Guardianes de edificios, personal de limpieza y trabajadores asimilados
 - 5-51 Guardianes de edificios
 - 5-52 Personal de limpieza y trabajadores asimilados
- 5-6 Lavaderos, limpiadores en seco y planchadores
 - 5-60 Lavaderos, limpiadores en seco y planchadores
- 5-7 Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y trabajadores asimilados
 - 5-70 Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y trabajadores asimilados
- 5-8 Personal de los servicios de protección y de seguridad
 - 5-81 Bomberos
 - 5-82 Policías

MOD 4

- 5-89 Personal de los servicios de protección y de seguridad no clasificados bajo otros epígrafes
- 5-9 Trabajadores de los servicios no clasificados bajo otros epígrafes
- 5-91 Guias
- 5-92 Empresarios de pompas fúnebres y embalsamadores
- 5-93 Otros trabajadores de los servicios

Gran Grupo 6. Trabajadores agrícolas y forestales, pescadores y cazadores

- 6-0 Directores y jefes de explotaciones agrícolas
- 6-00 Directores y jefes de explotaciones agrícolas
- 6-1 Explotaciones agrícolas
 - 6-11 Explotadores agrícolas polivalentes
 - 6-12 Explotadores agrícolas especializados
- 6-2 Obreros agrícolas
 - 6-21 Obreros de fincas agrícolas polivalentes
 - 6-22 Obreros agrícolas, cultivos extensivos
 - 6-23 Obreros agrícolas, árboles y arbustos
 - 6-24 Obreros agrícolas, cría de ganado (excepto ganado lechero)
 - 6-25 Obreros agrícolas, ganado lechero
 - 6-26 Obreros agrícolas, avicultura
 - 6-27 Obreros agrícolas, cultivo de huertas, viveros y jardines
 - 6-28 Conductores de maquinaria agrícola
 - 6-29 Obreros agrícolas no clasificados bajo otros epígrafes
- 6-3 Trabajadores forestales
 - 6-31 Taladores y trozadores de árboles
 - 6-32 Trabajadores forestales (a excepción de los taladores y trozadores)
- 6-4 Pescadores, cazadores y trabajadores asimilados
 - 6-41 Pescadores
 - 6-49 Pescadores, cazadores y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes

MOD 4

Gran Grupo 7/8/9. Obreros no agrícolas, conductores de máquinas y vehículos de transporte y trabajadores asimilados

- 7-0 Contramaestres y capataces mayores
- 7-00 Contramaestres y capataces mayores
- 7-1 Mineros, canteros, sondistas y trabajadores asimilados
 - 7-11 Mineros y canteros
 - 7-12 Obreros del tratamiento de minerales y rocas
 - 7-13 Sondistas y trabajadores asimilados
- 7-2 Obreros metalúrgicos
 - 7-21 Obreros de hornos metalúrgicos
 - 7-22 Operadores en trenes de laminación

- 7-23 Operadores en hornos de segunda fusión y de recalentado
- 7-24 Coladores de metales en moldes
- 7-25 Moldeadores y macheros
- 7-26 Obreros del tratamiento térmico de los metales
- 7-27 Trefiladores y estiradores de metales
- 7-28 Galvanizadores y recubridores de metales
- 7-29 Obreros metalúrgicos no clasificados bajo otros epígrafes
- 7-3 Obreros del tratamiento de la madera y de la fabricación de papel
- 7-31 Obreros del tratamiento de la madera
- 7-32 Aserradores, operadores de máquinas de contrachapado y trabajadores asimilados
- 7-33 Preparadores de pasta para papel
- 7-34 Obreros de la fábrica de papel
- 7-4 Obreros de tratamientos químicos y trabajadores asimilados
- 7-41 Operadores de máquinas quebrantadoras, trituradoras y mezcladoras
- 7-42 Operadores de instalaciones térmicas para tratamientos químicos
- 7-43 Operadores de aparatos de filtración y separación
- 7-44 Operadores de aparatos de destilación y de redacción
- 7-45 Obreros del refino del petróleo
- 7-49 Obreros de los tratamientos químicos y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 7-5 Hilanderos, tejedores, tintoreros y trabajadores asimilados
- 7-51 Preparadores de fibras
- 7-52 Hilanderos y bobinadores
- 7-53 Ajustadores de telares y prepaardores de cartones para tejidos
- 7-54 Tejedores y trabajadores asimilados
- 7-55 Tejedores de punto
- 7-56 Blanqueadores, tintoreros y trabajadores en el acabado de productos textiles
- 7-57 Hilanderos, tejedores, tintoreros y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 7-6 Obreros de la preparación, curtido y tratamiento de pieles
- 7-61 Curtidores y pellejeros
- 7-62 Obreros de preparación de peletería
- 7-7 Obreros de la preparación de alimentos y bebida
- 7-71 Molineros y trabajadores asimilados
- 7-72 Obreros de la fabricación y refinación de azúcar
- 7-73 Matarifes y carníceros
- 7-74 Obreros de la conservación de alimentos
- 7-75 Obreros del tratamiento de la leche y elaboración de productos lácteos
- 7-76 Panaderos, pasteleros y confiteros
- 7-77 Obreros de la preparación de té, café y cacao
- 7-78 Cerveceros y obreros de la elaboración de vinos y bebidas

MOD 4

- 7-70 Obreros de la preparación de alimentos y bebidas no clasificados bajo otros epígrafes
- 7-8 Obreros del tabaco
 - 7-81 Preparadores del tabaco
 - 7-82 Cigarreros
 - 7-83 Obreros de la fabricación de cigarrillos
 - 7-89 Obreros del tabaco no clasificados bajo otros epígrafes
- 7-9 Sastres, modistas, peleteros, tapiceros y trabajadores asimilados
 - 7-91 Sastres y modistas
 - 7-92 Peleteros y trabajadores asimilados
 - 7-93 Sombrereros
 - 7-94 Patronistas y cortadores
 - 7-95 Cosedores y bordadores
 - 7-96 Tapiceros y trabajadores asimilados
 - 7-99 Sastres, modistas, peleteros, tapiceros y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 8-0 Zapateros y guarnicioneros
 - 8-01 Zapateros
 - 8-02 Obreros del calzado
 - 8-03 Artesanos del cuero y trabajadores asimilados
- 8-1 Ebanistas, operadores de máquinas de labrar madera y trabajadores asimilados
 - 8-11 Ebanistas
 - 8-12 Operadores de máquinas de labrar madera
 - 8-19 Ebanistas, operadores de máquinas de labrar madera y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 8-2 Labrantes y adornistas
 - 8-20 Labrantes y adornistas
- 8-3 Obrero de la labra de metales
 - 8-31 Herreros y forjadores
 - 8-32 Mecánicos-ajustadores especialistas en herramientas y matrices, ajustadores-modelistas trazadores en metales
 - 8-33 Ajustadores de máquinas herramientas
 - 8-35 Pulidores de metales y afiladores de herramientas
 - 8-39 Obreros de la labra de metales no clasificados bajo otros epígrafes
- 8-4 Ajustadores-montadores e instaladores de maquinaria e instrumentos de precisión, relojeros mecánicos (excepto electricistas)
 - 8-41 Ajustadores-montadores e instaladores de maquinaria
 - 8-42 Relojeros y mecánicos de instrumentos de precisión
 - 8-43 Mecánicos de vehículos de motor
 - 8-44 Mecánicos de motores de avión
 - 8-49 Ajustadores-montadores e instaladores de maquinaria e instrumentos de precisión, relojeros y mecánicos (excepto electricistas) no clasificados bajo otros epígrafes.

- 8-5 Electricistas, electronicistas y trabajadores asimilados
- 8-51 Ajustadores electricistas
- 8-52 Ajustadores electronicistas
- 8-53 Montadores de aparatos eléctricos y electrónicos
- 8-54 Electronicistas reparadores de receptores de radio y televisión
- 8-55 Electricistas (instalaciones eléctricas)
- 8-56 Instaladores de teléfonos y telégrafos
- 8-57 Instaladores de líneas eléctricas y de telecomunicaciones
- 8-59 Electricistas, electronicistas y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 8-6 Operadores de estaciones emisoras de radio y televisión, de equipos de sonorización y de proyecciones cinematográficas
- 8-61 Operadores de estaciones emisoras de radio y televisión
- 8-62 Operadores de equipo de sonorización y de proyecciones cinematográficas
- 8-7 Fontaneros, soldadores, chapistas, caldereros y preparadores y montadores de estructuras metálicas
- 8-71 Fontaneros e instaladores de tuberías
- 8-72 Soldadores y oxicortadores
- 8-73 Chapistas y caldereros
- 8-74 Montadores de estructuras metálicas
- 8-8 Joyeros y plateros
- 8-80 Joyeros y plateros
- 8-9 Vidrieros, ceramistas y trabajadores asimilados
- 8-91 Sopladores, moldeadores, laminadores, cortadores y pulidores de vidrio
- 8-92 Ceramistas y trabajadores asimilados
- 8-93 Horneros (vidriería y cerámica)
- 8-94 Grabadores de vidrio
- 8-95 Pintores y decoradores de vidrio y cerámica
- 8-99 Vidrieros, ceramistas y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes
- 9-0 Obreros de la fabricación de productos de caucho y plástico
- 9-01 Obreros de la fabricación de productos de caucho y plástico (excepto neumáticos)
- 9-02 Obreros de la fabricación y vulcanización de neumáticos
- 9-1 Confeccionadores de productos de papel y cartón
- 9-10 Confeccionadores de productos de papel y cartón
- 9-2 Obreros de las artes gráficas
- 9-21 Cajistas, tipógrafos y trabajadores asimilados
- 9-22 Operadores de prensas de imprimir
- 9-23 Estereotipadores y electrotipistas
- 9-24 Grabadores de imprenta (excepto fotograbadores)
- 9-25 Fotograbadores
- 9-26 Encuadernadores y trabajadores asimilados
- 9-27 Trabajadores de laboratorios fotográficos

MOD 4

9-29 Obreros de las artes gráficas no clasificados bajo otros epígrafes

9-3 Pintores

9-31 Pintores de edificios y construcciones

9-39 Pintores no clasificados bajo otros epígrafes

9-4 Obreros manufactureros y trabajadores asimilados no clasificados bajo otros epígrafes

9-41 Constructores y afinadores de instrumentos musicales

9-42 Cesteros, bruceros y trabajadores asimilados

9-43 Obreros de la fabricación de productos derivados de minerales no metálicos

9-49 Otros obreros manufactureros y trabajadores asimilados

9-5 Obreros de la construcción

9-51 Albañiles

9-52 Obreros en hormigón armado, enfoscadores y soladores en terrazo

9-53 Tecladores

9-54 Carpinteros y parqueteros

955 Enlucidores, escayolistas y estuquistas

9-56 Instaladores de material aislante y de insonorización

9-57 Cristaleros

9-59 Obreros de la construcción no clasificados bajo otros epígrafes

9-6 Operadores de máquinas fijas y de instalaciones similares

9-61 Operadores de instalaciones de producción de energía eléctrica

9-69 Operadores de máquinas fijas y de instalaciones similares no clasificados bajo otros epígrafes

9-7 Obreros de la manipulación de mercancías y materiales de movimiento de tierras

9-71 Estibadores, cargadores y embaladores

9-72 Aparejadores y enpalmadores de cables

9-73 Conductores de grúas y operadores de instalaciones de elevación

9-74 Conductores de máquinas para el movimiento de tierras y de equipos afines

9-79 Obreros de manipulación de mercancías y materiales y de movimiento de tierras no clasificados bajo otros epígrafes

9-8 Conductores de vehículos

9-81 Contramaestres de barco, mineros de cubierta y bareleros

9-82 Marineros de salas de máquinas

9-83 Maquinistas y fogoneros de locomotoras

9-84 Jefes de trenes de mercancías, guardagujas y agentes de maniobras

9-85 Conductores de tranvías y vehículos de motor

9-86 Conductores de animales y de vehículos de tracción animal

9-89 Conductores de vehículos de transporte no clasificados bajo otros epígrafes

9-9 Peones no clasificados bajo otros epígrafes

9-99 Peones no clasificados bajo otros epígrafes

MOD 4

Gran Grupo X. Trabajadores que no pueden ser clasificados según la ocupación

X-1 Personas en busca de su primer empleo

X-10 Personas en busca de su primer empleo

X-2 Trabajadores que han declarado ocupaciones no identificables o insuficientemente descritas

X-20 Trabajadores que han declarado ocupaciones no identificables o insuficientemente descritas

X-3 Trabajadores que no han declarado ninguna ocupación

X-30 Trabajadores que no han declarado ninguna ocupación

Fuerzas armadas. Miembros de las fuerzas armadas

CLASIFICACIÓN NACIONAL DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS (CNAE)

01. Producción agrícola

02 Producción ganadera

03. Servicios agrícolas y ganadero

04. Caza y repoblación cinegética

05. Silvicultura

06. Pesca

11. Extracción, preparación y aglomeración de combustibles sólidos y coquerías

12. Extracción de petróleo y gas natural

13. Refinamiento de petróleo

14. Extracción y transformación de minerales radioactivos

15. Producción, transporte y distribución de energía eléctrica, gas, vapor y agua caliente

16. Captación, depuración y distribución de agua

21. Extracción y preparación de minerales metálicos

22. Producción y primera transformación de metales

23. Extracción de minerales no metálicos ni energéticos: turberas

24. Industrias de productos minerales no metálicos

25. Industria química

31. Fabricación de productos metálicos (excepto máquinas y material de transporte)

32. Construcción de maquinaria y equipo mecánico

33. Construcción de máquinas de oficina y ordenadores (incluida su instalación)

34. Construcción de maquinaria y material eléctrico

35. Fabricación de material electrónico (excepto ordenadores)

36. Construcción de vehículos automóviles y de sus piezas de repuesto

37. Construcción naval, reparación y mantenimiento de buques

38. Construcción de otro material de transporte

39. Fabricación de instrumentos de precisión óptica y similares

41/42. Industrias de productos alimenticios

43. Industria textil

44. Industria del cuero

MOD 4

45. Industrias del calzado y el vestir y otras confecciones textiles
46. Industrias de madera, el corcho y muebles de madera
47. Industrias del papel y fabricación de artículos de papel: artes gráficas y edición
48. Industrias de transformación de caucho y materias plásticas
49. Otras industrias manufactureras
50. Construcción
61. Comercio al por mayor
62. Recuperación de productos
63. Intermediarios del comercio
64. Comercio al por menor
65. Restaurantes y cafés (sin hospedaje)
66. Hostelería
67. Reparaciones
71. Transporte por ferrocarril
72. Otros transportes terrestres
73. Transporte marítimo y por vías navegables interiores
74. Transporte aéreo
75. Actividades anexas a los transportes
76. Comunicaciones
81. Instituciones financieras
82. Seguros
83. Auxiliares financieros y de seguros. Actividades inmobiliarias
84. Servicios prestados a las empresas
85. Alquiler de bienes muebles
86. Alquiler de bienes inmuebles
91. Administración pública. Defensa nacional y Seguridad Social
92. Servicios de saneamiento de vías públicas, limpieza y similares
93. Educación e investigación
94. Sanidad y servicios veterinarios
95. Asistencia social y otros servicios prestados a la colectividad
96. Servicios recreativos y culturales
97. Servicios personales
98. Servicios domésticos
99. Representaciones diplomáticas y organismos internacionales

MOD 4

CLASIFICACIÓN NACIONAL DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS (CNA-93) (ADAPTACIÓN INEM-1996)

SECTOR AGRICULTURA Y PESCA

A Agricultura, ganadería caza y silvicultura

- 01 Agricultura, ganadería, caza y actividades de los servicios relacionados con los mismo
 - 02 Silvicultura, explotación forestal y actividades de los servicios relacionados con los mismos

B Pesca

- ## 05 Pesca, acuicultura y actividades de los servicios relacionados con los mismos

SECTOR INDUSTRIA

C Industrias extractivas

- 10 Extracción y aglomeración de antracita, hulla, lignito y turba
 - 11 Extracción de crudos de petróleo y gas natural. Actividades de los servicios relacionados con las explotaciones petrolíferas y de gas, excepto actividades de prospección
 - 12 Extracción de minerales de uranio y torio
 - 13 Extracción de minerales metálicos
 - 14 Extracción de minerales no metálicos ni energéticos

D Industria manufacturera

- 15 Industria de productos alimenticios y bebidas
 - 16 industria del tabaco
 - 17 Industria textil
 - 18 Industria de la confección y de la peletería
 - 19 Preparación, curtido y acabado del cuero. Fabricación de artículos de marroquinería y zapatería
 - 20 Industria de la madera y del corcho, excepto muebles, cestería y espartería
 - 21 Industria del papel
 - 22 Edición, artes gráficas y reproducción de soportes grabados
 - 23 Coquerías, refino de petróleo y tratamiento de combustibles nucleares
 - 24 Industria química
 - 25 Fabricación de otros productos del caucho y materias plásticas
 - 26 Fabricación de otros productos minerales no metálicos
 - 27 Metalurgia
 - 28 Fabricación de productos metálicos excepto maquinaria y equipo
 - 29 Industria de la construcción de maquinaria y equipo mecánico
 - 30 Fabricación de máquinas de oficinas y equipos informáticos
 - 31 Fabricación de maquinaria y materia eléctrica
 - 32 Fabricación de material electrónico. Fabricación de equipo y aparatos de radio, TV y comunicación
 - 33 Fabricación de equipo e instrumentos médico quirúrgicos, de precisión, óptica y relojería

MOD 4

- 34 Fabricación de vehículos de motor, remolques y semiremolques
- 35 Fabricación de otro material de transporte
- 36 Fabricación de muebles. Otras industrias manufactureras
- 37 Reciclaje

E Producción y distribución de energía eléctrica, gas y agua

- 40 Producción y distribución de energía eléctrica, gas, vapor y agua caliente
- 41 Captación, depuración y distribución de agua

SECTOR CONSTRUCCIÓN

F Construcción

- 45 Construcción

OTROS SERVICIOS

G Comercio, reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico

- 50 Venta, mantenimiento y reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores. Venta al por menor de combustible para vehículos de motor

- 51 Comercio al por mayor e intermediarios de comercio, excepto vehículos de motor y motocicletas

- 52 Comercio al por menor, excepto el comercio de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores. Reparación de efectos personales y enseres domésticos.

MOD 4

H Hostelería

- 55 Hostelería

I Transporte, almacenamiento y comunicaciones

- 60 Transporte terrestre. Transporte por tuberías

- 61 Transporte marítimo

- 62 Transporte aéreo y espacial

- 63 Actividades anexas a los transportes. Actividades de agencias de viajes

- 64 Correos y telecomunicaciones

J Intermediación financiera

- 65 Intermediación financiera, excepto seguros y planes de pensiones

- 66 Seguros y planes de pensiones, excepto Seguridad Social obligatoria

- 67 Actividades auxiliares a la intermediación financiera

K Actividades inmobiliarias

- 70 Actividades inmobiliarias

- 71 Alquiler de maquinaria y equipo sin operario, de efectos personales y enseres domésticos

- 72 Actividades informáticas

- 73 Investigación y desarrollo

- 74 Otras actividades empresariales

L Administración Pública, Defensa y Seguridad Social obligatoria

75 Administración Pública, Defensa y Seguridad Social obligatoria

M Educación

80 Educación

N Actividades sanitarias y veterinarias. Servicios sociales

85 Actividades sanitarias y veterinarias. Servicios sociales

O Otras actividades sociales y de servicios prestados a la comunidad. Servicios personales

90 Actividades de saneamiento público

91 Actividades asociativas

92 Actividades recreativas, culturales y deportivas

93 Actividades diversas de servicios personales

P Hogares que emplean personal doméstico

95 Hogares que emplean personal doméstico

Q Organismos extraterritoriales

99 Organismos extraterritoriales

MOD 4

CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES DEL INEM

- 1 **Dirección de empresas y de las administraciones públicas**
- A **Dirección de las Administraciones Públicas y de Empresas de 10 o más asalariados**
- Poder ejecutivo y legislativo y dirección de las administraciones públicas, dirección de organizaciones de interés
- Dirección de empresas de 10 o más asalariados
- B **Gerencia de empresas con menos de 10 asalariados**
- Gerencia de empresas de comercio con menos de 10 asalariados
- Gerencia de empresas de hostelería y restauración con menos de 10 asalariados
- Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados
- C **Gerencia de empresas sin asalariados**
- Gerencia de empresas de comercio sin asalariados
- Gerencia de empresas de hostelería sin asalariados
- Gerencia de otras empresas sin asalariados
- 2 **Técnicos y profesionales científicos e intelectuales**
- D **Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y afines**
- 20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería
- 21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad
- 22 Profesiones asociadas en la enseñanza
- 23 Profesionales del derecho
- 24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas
- 25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas
- E **Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines**
- 26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería
- 27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados
- 28 Profesiones asociadas en la enseñanza
- 29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1^{er} ciclo
- 3 **Técnicos y profesionales de apoyo**
- F **Técnicos y profesionales de apoyo**
- 30 Técnicos de ciencias físicas, químicas e ingeniería
- 31 Técnicos de ciencias naturales y sanidad
- 32 Técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos
- 33 Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales
- 34 Profesionales de apoyo en gestión administrativa
- 35 Otros profesionales de apoyo

MOD 4

- 4 **Empleados de tipo administrativo**
- G **Empleados de tipo administrativo**
- 40 Empleados en servicios contables, financieros y de servicios de apoyo a la producción y al transporte
- 41 Empleados de biblioteca, servicios de correos y asimilados
- 42 Operadores de máquinas de oficinas
- 43 Auxiliares administrativos sin tareas de atención al público no clasificados anteriormente
- 44 Auxiliares administrativos con tareas de atención al público no clasificados anteriormente
- 45 Empleados en trato directo con el público en agencias de viajes, recepcionistas y telefonistas
- 46 Cajeros, taquilleros y otros asimilados en trato directo con el público
- 5 **Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio**
- H **Trabajadores de servicios de restauración y servicios personales**
- 50 Trabajadores de servicios de restauración
- 51 Trabajadores de servicios personales
- J **Trabajadores de los servicios de protección y seguridad**
- 52 Trabajadores de los servicios de protección y seguridad
- K **Dependientes de comercio y asimilados**
- 53 Dependientes de comercio y asimilados
- 6 **Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca**
- L **Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca**
- 60 Trabajadores cualificados en actividades agrícolas
- 61 Trabajadores cualificados en actividades ganaderas
- 62 Trabajadores cualificados en otras actividades agrarias
- 63 Pescadores y trabajadores cualificados en actividad piscícolas
- 7 **Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto operadores de instalaciones y maquinaria**
- M **Trabajadores cualificados en la construcción, excepto operadores de maquinaria**
- 70 Encargados de obra y otros encargados de la construcción
- 71 Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados
- 72 Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados, pintores y otros asimilados
- N **Trabajadores cualificados de las industrias extractivas, de la metalurgia, la construcción de maquinaria**
- 73 Encargados en la metalurgia y jefes de talleres mecánicos
- 74 Trabajadores de industrias extractivas
- 75 Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros, elaboradores de herramientas y asimilados
- 76 Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos electrónicos

MOD 4

- P Trabajadores cualificados de artes gráficas, textil y confección, elaboración de alimentos, ebanistas, artesanos y otros asimilados**
- 77 Mecánicos de precisión de metales, artes gráficas, ceramistas, vidrieros y artesanos de la madera, textil y del cuero
- 78 Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco
- 79 Trabajadores de la madera, ebanistas, industria textil, confección piel, cuero, calzados y asimilados.
- 8 Operadores de maquinaria e instalaciones, montadores**
- Q Operadores de instalaciones industriales de maquinaria fija, montadores y ensambladores**
- 80 Jefes de equipo y encargados de instalaciones industriales fijas
- 81 Operadores de instalaciones industriales fijas y asimilados
- 82 Encargado de operadores de máquinas fijas
- 83 Operadores de máquinas fijas
- 84 Montadores y ensambladores
- R Conductores y operadores de maquinaria móvil**
- 85 Maquinistas de locomotora, operador de maquinaria agrícola y equipos pesados móviles y marineros
- 86 Conductores de vehículos para transporte urbano o por carretera
- 9 Trabajadores no cualificados**
- S Trabajadores no cualificados en servicios, excepto transportes**
- 90 Trabajadores no cualificados en el comercio
- 91 Empleados domésticos y personal de limpieza de interior de edificios
- 92 Conserjes de edificios, limpia de cristales y vigilantes
- 93 Otros trabajadores no cualificados en otros servicios
- T Peones de agricultura, pesca, construcción, industria manufacturera y transportes**
- 94 Peones agropecuarios y pesca
- 95 Peones de minería
- 96 Peones de la construcción
- 97 Peones de industrias manufactureras
- 98 Peones de transporte y descargadores
- 10 Fuerzas armadas**
- U Fuerzas armadas**
- 00 Fuerzas armadas

MOD 4

MÓDULO
5

**LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
PARA LAS TRANSICIONES A LA
VIDA ACTIVA**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

5.1. Concepto y tipos de transición

5.2. Elementos que condicionan la inserción laboral

5.3. Colectivos con dificultades para la transición a la vida activa

5.4. Programas y técnicas para la transición a la vida activa

5.4.1. Estructuras de inserción

5.4.2. Programas para la transición a la vida activa

5.4.2.1. Análisis de los programas europeos para la transición a la vida activa

5.4.3. Estrategias

5.5. Condiciones estructurales para la inserción profesional

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

- Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual
- Módulo 2. Principios, áreas y contextos de intervención y modelos en orientación profesional
- Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional
- Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos
- Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa**
- Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

MOD 5

El módulo V se centra en el desarrollo del objeto primero de la orientación profesional: la intervención en los procesos de transición, en concreto, en la transición para la vida activa. Con este fin, llevamos a cabo un análisis en el que matizamos las diferencias que se dan con el tránsito a la vida adulta. Se intenta dar una imagen de las condiciones socioeconómicas que dificultan el tránsito y cómo éste se desarrolla de manera diferente según los colectivos de atención.

Las diferencias en el acceso al trabajo tienen como consecuencia que se establezcan mecanismos de carácter socioeconómico que faciliten el acceso al trabajo. Entre todos estos destacamos las estructuras para el apoyo de la inserción y el desarrollo de programas de integración laboral.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Diagnosticar las necesidades de la orientación profesional de una persona o colectivo específico.
2. Adquirir pautas para el diseño de propuestas de intervención en orientación ocupacional.
3. Concretar las necesidades formativas para promover la inserción laboral
4. Usar estrategias, recursos e instrumentos adecuados, dependiendo de la situación objeto de intervención.
5. Especificar itinerarios de inserción laboral –académicos y formativos–.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 5.1. Concepto y tipos de transición
- 5.2. Elementos que condicionan la inserción laboral
- 5.3. Colectivos con dificultades para la transición a la vida activa
- 5.4. Programas y técnicas para la transición a la vida activa
 - 5.4.1. Estructuras de inserción
 - 5.4.2. Programas de la transición a la vida activa
 - 5.4.3. Estrategias
- 5.5. Condiciones estructurales para la inserción profesional

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

5.1. Concepto y tipos de transición

MOD 5

Las transiciones son aquellos procesos de cambio que tienen lugar a lo largo de la vida del individuo, que requieren una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustentan en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas (Álvarez González, 1995) que se dan desde que se formaliza una etapa hasta que se consolida la siguiente. Hasta que estas personas consiguen incorporarse en la nueva cultura o etapa, pasan por diversos momentos críticos (Measor y Woods, 1984). En definitiva, se da avance cuando se es capaz de generar nuevas formas para abordar viejas situaciones, dotarse de habilidades para atender a nuevos hechos, actuar en nuevos contextos o relacionarse con nuevas personas.

El tránsito hacia la madurez favorece el paso de la vida dependiente afectiva y económica-mente, a la vida autónoma y adulta.

Rodríguez Moreno (1998) propone sintetizar las múltiples transiciones que se realizan a lo largo de la vida en dos:

- Paso de la adolescencia y de la juventud a la vida adulta.
- Paso desde la formación a la vida laboral.

En este sentido, cuando hablamos de transición a la vida activa o laboral, reconocemos en ella la llave que abre la puerta hacia la vida adulta en la medida que aporta los recursos sociales y económicos que contribuyen a la autogestión personal y de la descendencia. En este módulo, se desarrollan algunos aspectos que nos pueden permitir construir elementos de juicio e intervención en orientación profesional para el tránsito a la vida activa de los y las jóvenes.

La sociedad reconoce como personas adultas a aquéllas que:

- a) Cuentan con recursos propios y que son capaces de autoadministrarlos.
- b) Que tienen hogar propio y familia propia.

Figura 1. Componentes de la condición adulta según F. Enguita (1989:121)

AUTONOMÍA		ÁMBITO	
		PRODUCCIÓN	REPRODUCCIÓN
CONTENIDO	PERSONAL	AUTOADMINISTRACIÓN	FAMILIA PROPIA
	MATERIAL	RECURSOS PROPIOS	HOGAR PROPIO

Sin embargo, en la actualidad es inusual encontrarnos con modelos de vida adulta puros, es decir, que sean personas con recursos propios, capaces de autoadministrarlos, y con familia y hogar propio. En este sentido, se entiende que las condiciones imperantes en la sociedad actual llevan a reconocer exclusivamente la independencia de la familia de origen, sin entrar en consideraciones específicas de tipo de pareja, etc. (Figuera, 1996) o de aspectos relacionados con la descendencia. La realidad es que a mayor edad de los(as) jóvenes, mayor cantidad de jóvenes independientes. Y lo cierto es que las dificultades para encontrar empleo, permanecer en él o acceder a la vivienda –escasez y elevado coste– conllevan situaciones de pseudoautonomía entre los jóvenes.

Etapas en el tránsito a la vida adulta

El tránsito a la vida adulta no está conformado en un único proceso y éste está limitado por la arbitrariedad en las etapas y subetapas, por lo que los acontecimientos carecen de linealidad; asimismo, estas fases a veces se pueden dar en paralelo, y otras veces, en secuencia. Ahora bien, existe cierto acuerdo al considerar cuatro grandes subfases:

1. El *itinerario formativo*, que hace referencia al *curriculum formativo* –regulado o no– del individuo a favor de la acreditación académica.
2. El *tránsito del mundo educativo al mundo laboral*, referido a la utilización de los primeros empleos como recurso de aprendizaje en pos de un futuro sociolaboral.
3. El *itinerario laboral*, consistente en un conjunto de puestos y actividades ocupacionales, incluso de recualificación, que permiten la definición profesional del sujeto.
4. *La autonomía familiar*, que conlleva la consecución de la independencia económica y espacial de la familia. (Casals, Masjuan y Planas, 1989).

La vida activa es el período de la vida de una persona vinculada con el trabajo, mientras que la vida adulta ocupa otros roles como ser madre, estudiante, etc.

5.2. Elementos que condicionan la inserción laboral

La actuación en los procesos de tránsito a la vida activa tiene como finalidad fundamental, en los contextos regulados de formación, preparar para la inserción laboral, cuando la formación hace referencia a la obtención de un título. No obstante, la formación reglada desarrolla capacidades muy aptas para la ocupación, pero eso sí, a largo plazo y sin que ello suponga la adaptación a las exigencias impuestas por la evolución del mercado de trabajo.

La orientación profesional en los contextos de formación inicial, trata de aportar valores ocupacionales como la comprensión de las oportunidades laborales, intereses, aptitudes, toma de decisiones, destrezas para utilizar de modo productivo el tiempo libre –ya sea como trabajo familiar o voluntario–; de aprender a superar emocionalmente los conflictos laborales para mejorar la eficacia laboral; etc.

Además, la orientación profesional para el tránsito a la vida activa se fundamenta en la educación global y permanente, enmarcada en la atención hacia colectivos con tendencia a la marginación laboral como son los jóvenes, parados de larga duración, marginados sociales, etc.; pero para intervenir con este tipo de personas, es necesario reconocer las ofertas de trabajo, las posibilidades de formación, las destrezas de inserción a corto plazo o los agentes e instituciones de apoyo. Lo cierto es que esta realidad se escapa a las posibilidades –organización, recursos humanos, materiales e incluso, a su finalidad– que los programas de orientación para el tránsito a la vida activa tienen desde el centro educativo en el que se imparta formación reglada.

En este sentido, la justificación de la orientación para la inserción sociolaboral se centra en tres tipos de necesidades:

- *Necesidad personal y vocacional.* El joven debe hacerse adulto y el proceso que se consolida hacia la adultez es largo y complejo. La orientación profesional se articula como mediadora entre los individuos, el mercado de trabajo y la formación. Debe aportar los recursos para que el joven pueda afrontar su madurez personal y vocacional y la inserción laboral.
- *Necesidad educativa.* El binomio formación y empleo se ha roto; no obstante, la formación sigue siendo un factor determinante de la inserción académica y laboral.
- *Necesidad social.* La economía genera desempleo estructural y esto lleva al sistema social a generar recursos que faciliten a los jóvenes la preparación para la vida lo más adaptada posible.

MOD 5

En definitiva, la inserción profesional atiende a un proceso largo y complejo, pues se extiende desde que el individuo se incorpora a su primer empleo, accede al trabajo que responde a las expectativas definidas –el perfil profesional– y consigue estabilidad en el mismo. En muchas ocasiones, este proceso puede ser tan amplio como el espacio que ocupa la vida activa de cualquier persona. Pérez Boullosa y Blasco Calvo (2001) identifican múltiples fenómenos que pueden llegar a dificultar el proceso:

a) Crisis de empleo

Se entiende por crisis de empleo al desajuste que se observa entre la oferta y la demanda de empleo. El origen de este desfase puede localizarse, por ejemplo, cuando se genera una incorporación numerosa de jóvenes a la vida activa –finalizado el curso académico–, o cuando personas que nunca habían participado del trabajo ahora quieren hacerlo –el caso de la mujer–. También se produce este desajuste en períodos del año que coinciden con el desarrollo de actividades de algunos sectores económicos, como es el turismo –época alta o baja– o la agricultura –la zafra–. Por tanto, no es lo mismo crisis de empleo que destrucción de empleo. A este último término se hace referencia cuando se produce una crisis económica y se genera recesión. No obstante, cuando se destruye empleo –algo habitual en las sociedades desarrolladas– se genera crisis porque se rompe el equilibrio existente.

En los últimos años, respecto al empleo, se observa un crecimiento de la población activa anual, con un descenso en el crecimiento de los más jóvenes y un estancamiento en el incremento del número de mujeres. También se da un incremento de puestos de trabajo superior al

incremento de la población activa, esta situación puede llegar a suponer un descenso de la población desempleada. Del mismo modo, se observa que las mujeres se insertan mejor que los hombres.

b) Excedente de formación

Otra situación habitual es la sobreeducación o sobrecualificación. Es sorprendente que la formación de la población no responda, en unos casos, a las necesidades del entorno laboral y, en otros muchos, que supere las necesidades del puesto de trabajo. La dificultad en este caso viene dada por la satisfacción que las personas reflejan acerca de su actividad profesional. El proceso de inserción no finaliza si la persona está insatisfecha en su puesto de trabajo.

c) Cambio en la relación formación y empleo

En la actualidad, la formación inicial no responde exactamente a las necesidades de los diferentes puestos de trabajo, pero este hecho entra en la lógica de la rapidez con la que avanza nuestra sociedad. Por tanto, se produce un desfase que debe salvar el individuo identificando aquellos puestos de trabajo que mejor se relacionan con las competencias que ha adquirido en la formación inicial, e incorporándose a procesos formativos ocupacionales que complementen los déficits detectados. Desde esta realidad, es necesario articular sistemas de apoyo que permitan acoger y adaptar a los individuos a las condiciones del puesto de trabajo y a la organización en la que está integrado.

d) La precariedad del empleo

MOD 5

La precariedad en el empleo se genera cuando se utilizan estrategias de contratación –contratos temporales, semanas o días, contratos de prácticas o por prestación de servicios– como sistema habitual, y se descontextualizan de las condiciones para las que fueron pensadas. En muchas ocasiones, las contrataciones realizadas entran en la ilegalidad –mayor número de horas de trabajo, se asumen funciones que no les corresponden, etc.–. Este tipo de contratación está a menudo dirigido a la población que tiene mayores dificultades para insertarse laboralmente –jóvenes sin experiencia laboral, mujeres con carga familiar, personas con discapacidad, etc.–.

e) Precaria madurez vocacional

La madurez sociolaboral de una persona es una de las condiciones que, de una u otra manera, obstaculiza las posibilidades de insertarse en el trabajo. Hay que tener claro qué se quiere hacer y para qué –a partir del conocimiento de uno mismo y del entorno laboral–, estableciendo criterios que le permitan tomar decisiones ajustadas a sus necesidades y que respondan al plan propuesto.

f) Diferentes discriminaciones

Todavía, en la actualidad, se mantienen diferencias de carácter cultural que dificultan el acceso al trabajo en condiciones de igualdad. El sexo, la clase social o la raza a la que se pertenece son grandes barreras en el desarrollo sociolaboral de los individuos.

La segregación de los puestos de trabajo es una importante dificultad respecto a la dimensión género. Que hombres o mujeres ocupen un tipo de trabajo o en determinados niveles de la escala productiva, no es casual; esta situación se relaciona con las dinámicas de toma de decisiones y con aquellas actividades de gran potencialidad en el contexto socioeconómico de hoy. Además, esto se agrava por el papel que es atribuido a la mujer y no al hombre –cuidado y atención de los mayores y menores–, o para el que han sido dotadas las mujeres –la maternidad–.

La pertenencia a un grupo social u otro, permite a la persona disponer o no de las redes de conexión necesarias o de los circuitos adecuados, de manera que los procesos de inserción se ven favorecidos para unos y no para otros. Por último, hay un fenómeno que hasta el momento era evidenciado de manera anecdótica en nuestra realidad, pero que en la última década ha ido tomando fuerza: la cultura –raza–. En estos momentos, la ocupación de puestos de trabajo por extranjeros no alcanza en nuestro país una gran dimensión, fundamentalmente por el desfase que presentan los inmigrantes en los niveles formativos y competenciales, lo cual les lleva a ocupar puestos de trabajo no cualificados y que en muchas ocasiones, son rechazados por los residentes. Sin embargo, es una realidad que se hará evidente cuando esta población se estabilice y las nuevas generaciones compartan formación, códigos culturales e idioma.

5.3. Colectivos con dificultades para la transición a la vida activa

MOD 5

En el primer módulo ya se especificó que cada contexto organizativo identifica a su destinatario natural. i) En el contexto educativo son los estudiantes, la familia o el profesorado los destinatarios de la acción. El objetivo, en el caso de los estudiantes, es alcanzar la madurez vocacional suficiente que les permita tomar decisiones coherentes en los itinerarios académicos respecto a sus expectativas profesionales. Las acciones se concentran en una formación básica para el trabajo, en las transiciones vinculadas a su formación (etapas educativas) y en la transición al mundo laboral. En este sentido, es necesario destacar que la transición al mundo laboral es la que más preocupa, entre otros motivos por la importancia que la relación entre educación y mercado de trabajo ha adquirido en estos momentos (Gimeno, 1996). En la figura 2, se proponen las distintas fases por las que pasan los jóvenes que están vinculados de algún modo al sistema de formación obligatoria, postobligatoria o profesional.

Figura 2. La orientación profesional en los procesos de transición en el contexto educativo

SECUNDARIA OBLIGATORIA	BACHILLERATO
Secundaria Obligatoria-Mundo externo Secundaria Obligatoria-Formación Profesional de Grado Medio Formación Profesional de Grado Medio-Bachillerato Secundaria Obligatoria-Programas de Garantía Social Formación Profesional de Grado Medio-Mundo externo Programas de Garantía Social/Iniciación profesional-Mundo externo	Bachiller-Formación Profesional de Grado Superior Bachiller-Universidad Bachiller-Mundo externo
F. PROFESIONAL GRADO SUPERIOR	UNIVERSIDAD
F. Profesional de Grado Superior-Universidad F. Profesional de Grado Superior-Mundo externo	Universidad-Mundo externo

ii) Los desempleados y, preferentemente, los parados de larga duración son los receptores de las acciones promovidas desde las organizaciones sociales. A continuación, se propone una clasificación de éstos atendiendo a tres categorías: edad, sexo y dificultades especiales (Montané, 1993).

Figura 3. La orientación profesional en los procesos de transición en el contexto de las organizaciones sociales (Montané, 1993)

JÓVENES ENTRE 16 Y 25 AÑOS	MUJERES ENTRE 25 Y 45 AÑOS
Dependientes de sus familias. No tienen carga familiar. Hay una alta proporción de mujeres. Se identifican dos subgrupos: los que carecen de formación o tienen una formación media o superior. En ningún caso, poseen experiencia profesional previa.	Tienen carga familiar. La búsqueda de empleo es menos activa que con otros colectivos. No tienen la formación básica necesaria para afrontar nuevos aprendizajes, Presentan escasa disponibilidad para aceptar horarios flexibles –restricción a los horarios escolares–. Cuentan con pocas posibilidades para la movilidad.
ADULTOS MAYORES DE 55 AÑOS	PERSONAS CON ESPECIALES DIFICULTADES
Generalmente la pérdida del puesto de trabajo está vinculada a una reestructuración del sector o de la empresa. Están integrados por personas del sexo masculino, casadas y con carga familiar, bajo nivel de cualificación profesional, escasa formación básica que le permite responder a las nuevas demandas del mercado de trabajo –elemento fundamental las TICs–.	Esta categoría está integrada por discapacitados físicos, psíquicos y personas con alto riesgo de exclusión social por motivos de raza, cultura, problemas de delincuencia, drogodependencia o enfermedad mental, etc.

MOD 5

Por último, iii) las organizaciones empresariales que atienden fundamentalmente a los trabajadores(as). Si en este contexto se toma como referencia la edad de los empleados, se establecen tres grandes referentes en la intervención de las empresas.

Figura 4. La orientación profesional en los procesos de transición en el contexto de las organizaciones sociales (Dolan, Randall, y Valle, 1999)

LOS Y LAS EMPLEADAS JÓVENES	LAS Y LOS EMPLEADOS DE MEDIANA EDAD
Estas personas dedican mucho tiempo en su proceso de adaptación a la empresa y al puesto de trabajo, pues es necesario que el joven adapte sus competencias a las características específicas del puesto de trabajo.	Estos trabajadores demandan de las empresas las posibilidades de desarrollo profesional, unas veces ligado a los ascensos, otras a la asunción de nuevas responsabilidades y en otros muchos casos, a la utilización de medidas salariales basadas en las contribuciones y habilidades de los empleados, en lugar de en la ocupación de nuevos puestos de trabajo.
LOS Y LAS EMPLEADAS DE MÁS EDAD	
Las empresas estudian las políticas de jubilación anticipada en la medida en que pueden perder profesionales claves en el desarrollo de la empresa; cuando se da este tipo de situaciones, se establecen los apoyos pertinentes para la promoción en la toma de decisiones sobre la jubilación. Asimismo, desarrollan programas de sensibilización acerca de una nueva etapa de la vida en la que es necesario mantener nuestro nivel de autonomía y de desarrollo e interacción con los otros.	

En cualquier caso, a lo largo del ciclo vital, el desarrollo de la carrera profesional se articula en un elemento básico del desarrollo profesional de los trabajadores(as) y económico de las empresas. Cuando se habla de perfeccionamiento o de desarrollo profesional, se identifican tres periodos: i) la orientación vinculada a las organizaciones, que se centra en la definición, por parte del o de la trabajadora, de la proyección de su carrera profesional; ii) los itinerarios formativos y laborales necesarios para su consecución; y iii) el periodo de perfeccionamiento. Estos períodos intentan aumentar las posibilidades de ascenso de los empleados.

De esta manera, los programas de desarrollo de la carrera, vinculados a los programas estratégicos de las empresas, deben ser flexibles y útiles a todos(as) los(as) empleados(as); siendo necesario considerar los intereses que en relación con las diferentes etapas vitales desarrollan los individuos. Los jóvenes valoran de su trabajo aquellas condiciones que les permiten contar con mayores niveles de calidad de vida en el trabajo y tener tiempo libre para dedicarlo a la vida familiar; las personas de mediana edad están limitadas por el estancamiento, no previsto ni deseado, de la carrera profesional, por motivos de reducción de plantilla o por la reestructuración empresarial; por último, los de mayor edad valoran la posibilidad de la jubilación anticipada, cuando todavía se encuentran en plenas facultades para disfrutar de la vida (Gómez *et al.*, 1999).

5.4. Programas y técnicas para la transición a la vida activa

El propósito de este apartado no es dar cuenta de todos los recursos, programas y técnicas posibles. Por el contrario, intenta aportar aquéllos que pueden ser significativos –ya sea por la frecuencia de uso o por su interés– en los procesos de tránsito a la vida activa.

MOD 5

5.4.1. Estructuras de inserción

El agotamiento de las políticas de empleo basadas en la formación profesional, ha dado a entender que, pese a los esfuerzos realizados, grandes segmentos de la población tienen problemas de acceso al mercado de trabajo. No se trata sólo de oportunidades, sino de una falta de competencias básicas que limitan la posibilidad de desempeñar gran cantidad de puestos de trabajo. En definitiva, nuestra población no responde a las necesidades del mercado de trabajo, pues carece de las competencias personales, específicas y generales que éste demanda.

El reto de las políticas de empleo y de las entidades que realicen acciones en el marco de este tipo de políticas, se concreta en cómo afrontar la falta de empleabilidad que tienen muchas personas –las que no han conseguido completar el ciclo educativo básico; las que tienen carencias culturales, de habilidades y actitudes sociales y profesionales adecuadas; y viven en un hábitat urbano y residencial degradado, o rural con escasas posibilidades de participación económica y social–. Desde la perspectiva de la orientación profesional, se entiende que esta situación mejoraría si por una parte, se promovieran estructuras que faciliten el tránsito y el posterior acceso al mercado de trabajo, y por otra, se contribuyera al conocimiento de los perfiles profesionales que exigen las diferentes actividades y mercados de trabajo en la consecución de la búsqueda del empleo.

Cuadro 1. Estructuras de inserción sociolaboral.

ESTRUCTURAS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL
SERVICIOS DE ACOGIDA Y ASESORAMIENTO PARA EL EMPLEO Finalidad: acceso y entrada al mercado de trabajo, conocimiento de sí mismo y técnicas de búsqueda de empleo Tareas: seguimiento de la puesta en práctica de acciones en aquellas personas que tengan más posibilidades de acceder o de integrarse en el mundo del trabajo
PRETALLERES LABORALES (previos a los talleres de especialización laboral) Finalidad: facilitan la adquisición de: - Habilidades sociales mínimas para el desempeño de un trabajo (cumplimiento de horario, asistencia, constancia en la consecución del objetivo, programación personal, capacidades de atención, trabajo en equipo, respecto y sociabilidad) - Habilidades de lecto-escritura y cálculo numérico básicos Tareas: actividades productivas con o sin comercialización
TALLERES DE ESPECIALIZACIÓN LABORALES (diferentes modalidades dependiendo de la relación laboral que se establezca entre participantes y organización) Finalidad: Preparan para el desempeño de un oficio. Tareas: Desarrollan o no actividades lucrativas con ingresos propios. Formación en prácticas.
EMPRESAS DE INSERCIÓN LABORALES (estructuras de aprendizaje temporal) Finalidad: La promoción de procesos de aprendizaje, mediante el desarrollo de una actividad productiva, que utiliza la fórmula de organización empresarial, al ser la que mejor se ajusta al proceso de aprendizaje que se pretende llevar a cabo. Acceder al mercado de trabajo abierto en una empresa convencional. Tareas: Formación vinculada al puesto de trabajo.

MOD 5

5.4.2. Programas para la transición a la vida activa

Las primeras experiencias en programas de orientación para la vida activa e inserción en el puesto de trabajo son propuestas desde las iniciativas comunitarias europeas como un recurso para promover modelos de intervención que posteriormente pudieran ser generalizables, considerando siempre los contextos de desarrollo y los destinatarios de la acción. La realidad es que, en la actualidad, gran cantidad de los fondos invertidos en el desarrollo de este tipo de programas en Canarias y en muchas de las comunidades autónomas del resto del territorio español, provienen de fondos estructurales y en este sentido, respetan las directrices propuestas por Europa.

De entre los diferentes destinatarios de los programas de transición a la vida activa, en esta ocasión, hemos seleccionado para su estudio los definidos para la juventud; porque, entre otros motivos, la juventud se caracteriza por ser una nueva etapa promovida por la modernidad que se consolida y amplía, a veces, de manera alarmante en la postmodernidad. La juventud es un fenómeno occidental de las sociedades capitalistas que va unido a la transición al trabajo, y se inicia cuando se produce la escisión entre lo familiar y el mundo laboral.

Lo cierto es que este acontecimiento sucede porque hay condiciones socioeconómicas que lo permiten. Así Gimeno (2001) reconoce que el nacimiento de la escuela no se da para atender al niño o a la niña que no trabaja, pues en aquel momento otros menores ya estaban escolarizados. Ahora bien, el pensamiento que reconocía la virtualidad acerca de la extensión de la educación al resto de la ciudadanía era un planteamiento defendido desde el s. XVIII, pero es en ese momento cuando la escolarización de masas se hace posible; dándose los recursos que nos permiten prescindir del trabajo de los más pequeños. En la actualidad, la formación desarrollada durante un período amplio de la vida se considera ya como una característica antropológica de la especie humana.

La creación por las sociedades modernas capitalistas de la escuela obligatoria de masas (...) y, posteriormente, la incorporación de los cambios económicos y sociales generados por las transformaciones tecnológicas, tienen como consecuencia que la juventud entre en la sociedad porque se genera un espacio “vacío” entre el período de formación y el de trabajo (Prieto, 1994).

Gimeno (2001: 84) reconoce que la inactividad ya no es una vivencia adulta reservada para después de una vida dedicada al trabajo. El tiempo de espera para el trabajo comparte características diferentes respecto al anterior: ése era imprescindible, este otro se hace necesario.

Antes, tras la puerta de la formación, estaba la salida; ahora nos encontramos con la incertidumbre, pues las entradas en el mundo laboral no siempre se identifican con facilidad y tampoco se relacionan con el progreso de las personas.

También hemos seleccionado esta etapa del ciclo vital porque es la fase de la vida en la que mayor relevancia tiene la transición a la vida activa. En estos momentos, esta cuestión tiene mucha importancia en la sociedad, incluida la sociedad canaria, concretamente en la población juvenil, puesto que la transición ecológica al trabajo es la que mejor describe y define la naturaleza de lo juvenil.

En el estudio realizado por el profesor Younis (2000) y promovido por la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales desde el Instituto Canario de la Juventud (ICAJ) como Observatorio de la Realidad Juvenil en Canarias se plantea como propósito acercarnos –conocer y comprender– a la problemática de la juventud canaria, en un contexto socioeconómico y de desarrollo personal sustancialmente diferente al que vivieron los padres y las madres de estos jóvenes. En él, se puede observar cómo la juventud canaria reconoce en su imagen colectiva uno de los problemas más complejos de la sociedad occidental. Nos referimos a la configuración de la persona como adulta y a los procesos y eventos que lo permiten. En el paso a la vida adulta, la vida activa parece ser una condición necesaria (Rodríguez Moreno, 1998; poner otros).

De hecho, Younis (2000: 445) a través de los discursos de los y las jóvenes canarias, evidencia este principio, y de este modo afirma que:

La posibilidad de cambiar o no de rol (personalidad social) se encuentra, pues, sobre todo en el trabajo, en tener un empleo remunerado y estable.

los jóvenes canarios ven el trabajo como una ocasión para hacerse a sí mismos, como la posibilidad de descubrirse a sí mismos todas las cualidades personales y todas las posibilidades sociales: trabajar es tener proyecto biográfico y el trabajo es el proyecto biográfico de más hondo calado vital.

el movimiento o permanencia del Yo es, en la modernidad, cuanto menos problemático sin un empleo, sin un trabajo que permita la puesta en marcha de otros proyectos vitales y estilos de vida –comprar una casa, formar una familia, tener hijos, practicar deportes, salir con los amigos, etc.– tener un empleo remunerado y estable.

Además, se evidencia que el paso a la vida activa no se realiza de manera homogénea por todos y todas, sino que depende de factores personales y contextuales; ya que no todos los jóvenes se encuentran en la misma situación madurativa, formativa y socio-económica para enfrentarse a su inserción socio-profesional. De esta manera, la inserción sociolaboral se articula, junto a otros, como indicador de desigualdad social entre diferentes colectivos.

Que todas las posibilidades de la personalidad del joven se desplieguen y se pongan en movimiento de forma creativa y enriquecedora para la realización adecuada de su identidad del yo, depende de cómo realice dicha transición, que nunca es igual para todos los jóvenes, por razón de sexo y de clase social.

Esta desigualdad puede llegar a promover la exclusión. Con lo cual, se desarrolla el reconocimiento de estar o no estar dentro del sistema.

La realidad es que, en una sociedad desigual como la actual, la equidad en el desarrollo socio-laboral de colectivos diferenciales es compleja; si entendemos que la sociedad occidental y capitalista se sostiene, en buena parte, en el principio de la diferencia y de la marginalidad.

5.4.2.1. *Análisis de los programas europeos para la transición a la vida activa*

Vistos los motivos que nos llevan a seleccionar este tipo de programas para este colectivo, se parte del análisis de los programas europeos realizado por Álvarez González (1995: 415), que tratan de mejorar los procesos de transición de nuestros jóvenes, en los que identifica aspectos comunes a todos ellos; en estos momentos los programas europeos que trabajan en esta línea, siguen manteniendo los mismos criterios justificativos, las metas propuestas, los principios de actuación, los objetivos de logro, así como muchos de los requisitos necesarios.

MOD 5

Elementos comunes en los Programas de Transición a la vida activa:

a) Su justificación, referidas generalmente a:

- Insuficientes destrezas académicas y laborales.
- Abandono prematuro de la formación obligatoria.
- Desempleo provocado por falta de formación.
- Carencia de destrezas de empleabilidad.

b) Sus metas, centradas fundamentalmente en:

- Promover en el joven recursos (competencias personales) que le permitan reflexionar acerca de su papel en la vida adulta y en la sociedad.
- Formar al joven para que sea capaz de autogestionar su proceso de inserción socioprofesional. Debe ser capaz de planificar su futuro, siguiendo el itinerario adecuado.

c) Sus principios, entre los que destacan los siguientes:

- La orientación para la inserción debe integrarse en los currículos formativos (escolares).
- los objetivos curriculares deben adaptarse a las necesidades concretas del trabajo.
- Se deben dinamizar vínculos entre los diferentes agentes implicados, como son escuela-empresa, escuela-comunidad local y escuela-organismos-orientadores.
- Deben existir proyectos pilotos para el desarrollo de innovaciones que promuevan la formación de los estudiantes, profesorado, familias, equipo directivo y comunidad.

- Se deben crear materiales didácticos a partir de los proyectos pilotos para afrontar la orientación.

d) Sus objetivos, que son, generalmente:

- Ayudar al joven a conocerse y a tomar conciencia de sus propias posibilidades.
- Ofrecer la posibilidad de poner a prueba sus posibilidades, valores, intereses, estilos de vida, simulaciones, experiencias prelaborales y laborales.
- Concienciarles acerca de las posibilidades fuera de la escuela (autoempleo, trabajo en áreas profesionales, etc.).
- Capacitarles para tomar decisiones a través de la adquisición de destrezas, habilidades y actitudes.
- Desarrollar la capacidad para conocer el mundo del trabajo y la entrada a la vida adulta.
- Adquirir las destrezas para la empleabilidad.
- Luchar contra los estereotipos sexuales y profesionales a través de una información clara, objetiva y actualizada.
- Dotar al joven de una formación básica pero suficiente, de una formación ocupacional polivalente, técnica y continuada en el ámbito escolar y extraescolar.

e) Sus requisitos, que consisten principalmente en:

- El fomento de la orientación escolar, profesional y ocupacional en los centros educativos.
- La integración paulatina de la orientación para la transición e inserción laboral en el currículo escolar y la comunidad.
- La participación activa de jóvenes y familias en programas de transición.
- La valoración del papel del profesorado en el proceso de inserción académica y laboral.
- La mayor cooperación entre las empresas, centros educativos y comunidad.
- La coordinación interinstitucional.
- El establecimiento de vínculos sólidos escuela-empresa, escuela-comunidad, escuela-instituciones relacionadas con el empleo.

Las áreas vertebradoras del contenido de los programas de inserción sociolaboral son según Isus (1996), las especificadas en la figura 5:

Figura 5. Áreas vertebradoras del contenido de los programas de inserción sociolaboral (Isús, 1996)



- El *área situacional*. La finalidad de la orientación profesional es la de generar reflexión para la conciencia acerca de las limitaciones impuestas desde la cultura y el entorno social de referencia.
- El *área cognitiva*. Se trata de que el individuo se reconozca a sí mismo respecto a su entorno de desarrollo; intenta generar recursos personales que permitan hacerse consciente de la dependencia entre lo deseable y lo posible. Hace referencia a la etapa de exploración de Super en la que lo que nos interesa es la prospección, el tanteo, más que la indagación y profundización.
- El *área conativa*. Esta área hace alusión a la acreditación obtenida que sigue teniendo su valor de cambio en este momento. Por un lado, la acreditación académica se configura como el recurso que permite estar en un entorno diferente al de la exclusión laboral, y además, dependiendo del nivel alcanzado, permite agilizar la inserción laboral u obtener mayores cotas de desarrollo sociolaboral; por otro, los complementos formativos que contribuyen a mejorar la capacidad de emplearse de los ciudadanos, al estar relacionados con las habilidades instrumentales básicas de los puestos de trabajo.
- El *área afectiva*. Ésta se relaciona con la imagen de profesional que el joven tiene de sí mismo, así como con el significado que el joven le otorga a su trabajo. Se trata de que el joven

adquiera identidad. Este proceso finaliza cuando cada joven concreta lo que quiere hacer, y cómo y dónde lo quiere llevar a cabo.

- e) El *área acomodativa*. Ésta supone desarrollar una actitud planificadora (Super, 1991) que permita la autonomía en las decisiones, la responsabilidad y perspectiva temporal, las cuales serán puestas en marcha a través de pequeñas decisiones que participen de las grandes. En definitiva, Super (1991) considera que en la elaboración del proyecto profesional y vital, es necesario estar informado de forma activa (información-exploración), y evaluar y contrastar esa información, para poder tomar decisiones e integrar estas decisiones en proyectos profesionales vitales.

El desarrollo de estos contenidos van a contribuir en la definición del proyecto personal que se articula como un recurso clave en los procesos de inserción y transición, ya que permiten al individuo planificar y participar activamente en su desarrollo y elaboración (Romero, 1996).

5.4.3. *Estrategias*

Las estrategias utilizadas por los orientadores para promover la inserción de los usuarios son: asesoramiento individual, asesoramiento grupal e integración curricular.

Todas las estrategias descritas se proponen como *finalidad* establecer los procesos de ayuda necesarios que permitan realizar con éxito el proceso de inserción en el puesto de trabajo.

En el asesoramiento individual y el asesoramiento grupal, los pasos que se siguen son:

- a) Evaluación de la situación inicial. En este momento, se intenta identificar las posibilidades y limitaciones del demandante en relación con las exigencias del mercado. Esto consiste fundamentalmente en la evaluación de la formación necesaria para buscar empleo y adaptación entre las expectativas del demandante y las exigencias competenciales del puesto.

Ante esto, nos podemos encontrar con dos alternativas:

Se abandona la posibilidad de inserción inmediata, si la persona no está motivada para la búsqueda de empleo o si las ofertas de trabajo no responden a sus posibilidades.

Si el demandante posee las destrezas y actitudes necesarias, se lleva a cabo un proceso de información y de planificación. Si además, manifiesta el deseo de buscar trabajo, se realiza un proceso de información, de planificación y de compromiso de búsqueda de empleo.

- b) Revisión y apoyo. Se realiza una valoración acerca del calendario de actuaciones, destrezas implementadas, incidencia de las actitudes de inserción; asimismo, se corrigen posibles problemas en su desarrollo. En muchos de estos casos, se observa que el orientador requiere del apoyo terapéutico de otros profesionales.

- c) Salida. En este momento, el usuario sabe cómo buscar empleo, lo pone en práctica y conoce la probabilidad que tiene de encontrar trabajo y cómo aumentarla. El profesional llevará a cabo el seguimiento.

En el asesoramiento individual, se utiliza la entrevista individual, mientras que el asesoramiento grupal se desarrolla desde el contexto de la dinámica de grupo. En este último caso, el orientador, insertor en el grupo, cumple una doble función: por una parte, actúa como líder técnico cuando se trate de dar contenidos y procesos de inserción; por otra, de moderador con el objeto de favorecer la cohesión, clima de aceptación e integración de valores relacionados con la inserción. Es necesario que estas dos funciones se desarrollen en su justa medida para promover que el grupo intervenga como control y presión social sobre los procesos de inserción de los participantes.

La *Integración en el programa formativo* consiste en fundir en la propuesta formativa de cualquier programa de formación ocupacional los contenidos previstos en el programa de orientación e inserción laboral. Es obvio que la persona que lo desarrolla es la responsable del programa formativo ocupacional. Los pasos en la aplicación de un programa de inserción laboral integrada en la formación son:

- Definición de la propuesta formativa en orientación profesional: tránsito a la vida activa.
- Evaluación del nivel de empleabilidad del alumnado del curso.
- Elaboración de la propuesta formativa para contribuir a la empleabilidad.
- Análisis de los contenidos previstos en la formación ocupacional –u otra–.
- Identificación de puntos de encuentro en contenidos, actividades o recursos que nos permitan integrar esos contenidos.
- Propuesta de actividades, tiempos y espacios específicos para aquellos aspectos que no han podido ser tratados desde la formación prevista.
- Establecimiento de criterios específicos que nos permitan valorar la viabilidad de la propuesta formativa.

Además, exige como condición para optimizar su desarrollo que el formador ocupacional disponga del apoyo y asesoramiento del orientador-insertor.

5.5. Condiciones estructurales para la inserción profesional

El Plan de acción para el empleo en España, que tiene sus concreciones en cada una de sus comunidades autónomas, se articula en cuatro grandes ejes –responde a los ejes establecidos por Europa–:

1. Mejorar la capacidad de inserción profesional.
2. Desarrollar el espíritu de empresa y la creación de empleo.
3. Fomentar la capacidad de adaptación de las empresas y de sus trabajadores.
4. Reforzar las políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Este Plan se articula desde las iniciativas con carácter preventivo que se desarrollan inicialmente en la escuela y que tienen como finalidad la inserción de los estudiantes en el mundo del trabajo. Estas acciones se complementan con otras que se desarrollan fuera del contexto escolar; desde estas iniciativas, lo prioritario es que encuentren trabajo; un objetivo a más largo plazo es que ese empleo responda a las características y condiciones de la persona.

Se puede hablar de tres grandes iniciativas que se desarrollan para la inserción laboral: creación de empleo, formación y orientación (Pérez Boullosa y Blasco Calvo, 2001).

a) Creación de empleo –autoempleo–

Las medidas que se desarrollan en esta línea van dirigidas a facilitar la creación de empresas, la formación para empresarios y el desarrollo del espíritu empresarial; así como a incrementar la colaboración entre el mundo de la formación y el de la empresa.

Respecto al establecimiento de condiciones para promover la actividad empresarial, ésta se centra en dos colectivos: i) el trabajo con mujeres empresarias, dando propuestas específicas

MOD 5

para este colectivo –asistencia técnica, microcréditos, subvenciones a ONGs para el fomento del empresariado; y ii) la creación de nuevas empresas– el estatuto de la nueva empresa, el centro de información y Red de Creación de Empresas (CIRSE), el modelo de documento único de creación de empresa y el plan de contabilidad simplificado para las PYMEs. Y desarrolla dos tipos de acciones: i) formación de empresarios y ii) ayuda a la contratación.

1) Formación de empresarios

El programa de formación de empresarios versa acerca de:

- Formación continua de trabajadores autónomos y otros colectivos.
- Formación para mujeres empresarias.
- Formación de empresarios y emprendedores potenciales. Incorporación del espíritu empresarial en la escuela.
- Incremento del número de jóvenes y adultos referente a su formación y orientación laboral, y a la administración, gestión y comercialización de la pequeña empresa.
- Formación empresarial de profesores y formadores de formación profesional.
- Desarrollo de las relaciones escuela-empresa e incremento del número de centros que ofertan enseñanzas empresariales.
- Desarrollo de actividades de difusión y formación de cooperativas, de la sociedad laboral, las entidades mutualistas, las empresas de inserción y otros entes de la economía social.
- Ayudas para la formación en materia de autoempleo.
- Ayudas a emigrantes retornados para autoempleo y acciones de formación o asesoramiento que faciliten el autoempleo o la creación de PYMEs.
- Organización del I Salón “Emprende” como foro de encuentro de emprendedores, inversores, etc. con el objetivo de proporcionar un servicio integral de información y asesoramiento que contemple todas las fases para la creación de una empresa, desde la gestación de la idea inicial hasta su puesta en marcha.

MOD 5

2) Ayuda a la contratación

Existen sistemas de incentivación a la contratación –en las políticas de fomento de empleo- para favorecer la inserción de diferentes colectivos –habitualmente con dificultades para la inserción- con contratos –contratación especial–.

Este apoyo económico se centra en colectivos especialmente necesitados de ayuda en el proceso de inserción laboral. En el caso de las mujeres, nos encontramos con: i) el programa de fomento de empleo, que tiene como finalidad incentivar especialmente la contratación estable de las mujeres; el objetivo del programa es que, al menos, la mitad de las contrataciones estables que se financien con cargo al mismo, se realicen con mujeres; ii) el fomento de la incorporación de mujeres desempleadas como socias o en puestos gerenciales en cooperativas, sociedades laborales, empresas de inserción o de economía social –especialmente en los entornos rurales–; iii) el fomento de empleo de la mujer, especialmente como trabajadora por cuenta propia o en la economía social; y con iv) la promoción de la igualdad de oportunidades: diversificación profesional de la mujer, ocupación de puestos directivos, incentivar el empresariado femenino, etc.

Las acciones para las personas con discapacidad se concretan en promover menores cotizaciones sociales para la contratación del colectivo; en un tratamiento fiscal favorable para las personas con discapacidad que opten al autoempleo, o también; en el impulso de la cuota de reserva del 2% en empresas de más de 50 trabajadores y de las medidas de sensibilización en el mercado laboral –tanto empresa pública como privada– que contribuyan a la

mejora de su cumplimiento; y en algo que es de suma importancia: mejorar la intermediación laboral de estas personas a través de una colaboración muy estrecha entre el INEM-IMSERSO y las CCAA., lo cual permitirá la inserción laboral atendiendo a sus capacidades reales.

Las acciones con inmigrantes están dirigidas a cumplir la Ley Orgánica 4/2000, de 18 de febrero, que ordena el derecho y libertades de los extranjeros en España. Si un inmigrante, ya sea de un país comunitario o de países terceros, cumple la Ley, puede optar a los mecanismos establecidos en el territorio español para promover su incorporación a un puesto de trabajo. Asimismo, se prevé realizar estudios de necesidades de mercado a través de los agentes sociales –administraciones, sindicatos, ONGs, etc.– para establecer convenios con los países de población migratoria.

Las personas con riesgo de exclusión social o en exclusión sólo pueden llegar a neutralizar esta situación con la incorporación al mercado de trabajo. Por esto, se intentan mantener y fortalecer los servicios de fomento de la integración de grupos en situación de riesgo de exclusión y pobreza, a cargo de las Comunidades Autónomas y la Admón. Local. Se concentran fundamentalmente en la reducción de la cotización a la seguridad social durante dos años, ya sea por contratación temporal o definitiva. También se intenta que este tipo de personas puedan incorporarse en la gestión de empresas de economía social.

b) Acciones de formación profesional

Cuando se hable de formación profesional, se hace referencia a las diferentes modalidades: inicial, ocupacional, continua y de empleo-formación. No obstante, los destinatarios prioritarios de los procesos de inserción tienen que realizar la formación inicial y ocupacional. En estos momentos, se tiene la información necesaria para afirmar que la cantidad de formación profesional recibida establece una relación directamente proporcional a las posibilidades de inserción laboral de sus usuarios. Además, entre las diferentes estrategias formativas, la que mejor rendimiento obtiene es la de trabajo-formación –escuelas taller, casas de oficio y talleres de empleo–.

MOD 5

c) Acciones de orientación para el empleo

Estas acciones se realizan desde los servicios públicos de empleo o desde la red promovida a partir del sistema integral para el empleo (SIPeEs), a través de la acción de la Orientación para el Empleo y Asesoramiento para el autoempleo (OPEAs).

Esta acción asume la responsabilidad en la definición del proyecto de inserción, itinerario y seguimiento del mismo.

La persona en proceso de inserción debe considerar: i) información profesional para el empleo: posibilidades y requisitos de acceso, conocimiento de la información básica acerca del ámbito territorial y ocupacional en el que lleva a cabo la búsqueda de empleo; ii) evaluación de la formación necesaria para buscar empleo: determinar si su nivel de cualificación es suficiente y adecuado para la búsqueda de empleo; iii) nivel de predisposición para emplearse: análisis de su disposición frente al trabajo, motivación en el proceso de búsqueda y confianza en sus posibilidades para encontrar empleo, dificultades en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones ante su situación de desempleo; y, por último, iv) búsqueda activa de empleo: una vez realizados los pasos anteriores, se puede reconocer qué necesita saber y cuáles son las estrategias que se deben desarrollar en la búsqueda de trabajo. Esta formación es uno de los aspectos que los usuarios deben recibir en los servicios de orientación.

ACTIVIDADES

1. Hasta qué punto coincide con Rodríguez Moreno en que las múltiples transiciones a lo largo de la vida pueden sintetizarse en dos:

- a) Paso de la adolescencia y de la juventud a la vida adulta.
- b) Paso desde la formación a la vida laboral.

Razona su respuesta.

2. En el desarrollo del módulo, se han descrito algunos elementos –se entiende que los más importantes– que condicionan la inserción sociolaboral de los diferentes colectivos. Identifique al menos 3 de estos aspectos en la prensa diaria y coméntelos. (Especifique cuál es el colectivo, cómo se justifica, qué intenta conseguir, qué recursos se proponen como necesarios para su desarrollo.).

3. El profesor Younis (2000) expone la problemática del tránsito a la vida adulta de la juventud en el estudio promovido por la Consejería de empleo y asuntos sociales. Con este fin recoge los discursos de los y las jóvenes. De ellos, se ha seleccionado el siguiente. Coméntalo:

Los jóvenes canarios ven el trabajo como una ocasión para hacerse a sí mismos, como la posibilidad de descubrirse a sí mismo todas las cualidades personales y todas las posibilidades sociales: trabajar es tener proyecto biográfico y el trabajo es el proyecto biográfico de más hondo calado vital.

MOD 5

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- CASALS, J.; MASJUAN, J. M. y PLANAS, J. (1989). *La inserción profesional y social de los jóvenes: los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: ICE-UAB y CIDE-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. En J. Torregrosa y J. Bergere y J. Álvaro. (Eds.). *Juventud, trabajo y desempleo*, (pp. 119-133). Madrid: M.T. y S.S.
- FIGUERA GAZO, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- (2001). Conocimiento, escolaridad y vida Activa. En López Blasco, A. y Hernández Aristu, J. (Comp). *Jóvenes más allá del empleo* (63-89). Valencia: Nau-libres.
- GÓMEZ-MEJÍA, L. R.; BALKIN, D. B. y CARDY, R. L. (1999). *Gestión de recursos humanos*. Madrid: Prentice Hall.
- ISUS, S. (1996). Inserción laboral. En Rodríguez Espinar, S. (Dir.). *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 84-87.
- MEASOR, L. y WOODS, P. (1984). *Changing schools. Pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.
- MONTANÉ CAPDEVILA, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- PÉREZ BOULLOSA, A. y BLASCO CALVO, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Valencia: Nau-libres.
- PRIETO LACACI, R. (1994). La juventud participa. ¿Cómo? ¿Dónde? *Documentación social*, 4, 22-45.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (1998). *La Orientación Profesional. I Teoría*. Barcelona: Ariel Educación.
- ROMERO, S. (1996). Aplicaciones del modelo A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición. Sevilla: Dpto. DOE y MIDE, Universidad de Sevilla (Tesis Doctoral)
- SUPER, D. (1991). *Models of Career Development. Historical and Current Perspectives*. Ponencia presentada al congreso of International Association for Educational Vocational Guidance. Lisboa, septiembre de 1991.
- YOUNIS, J. A. (2000). *Los jóvenes canarios. Cómo se ven y cómo son vistos*. Gobierno de Canarias. Consejería de empleo y asuntos sociales. Dirección General de juventud. Instituto Canario de la Juventud.

MOD 5

EJERCICIOS DE CONTROL

1. Las fases en el tránsito a la vida adulta son:
 - a) Formativa o del mundo educativo y del mundo laboral.
 - b) Itinerario laboral y autonomía familiar
 - c) Las opciones a y b son ciertas.

2. Entre los procesos de transición vinculados al contexto educativo ¿cuál es el de mayor interés?:
 - a) De cualquier nivel del sistema educativo al mundo exterior.
 - b) De bachiller a la universidad.
 - c) De FP (CFGs) a la universidad.

3. Los colectivos destinatarios de las acciones promovidas para la inserción sociolaboral son:
 - a) 11.
 - b) 3.
 - c) 5.

4. Los pretalleres laborales, ¿para qué preparan?:
 - a) Para el desempeño de un oficio.
 - b) Para acceder al mercado de trabajo abierto en una empresa convencional.
 - c) Para la adquisición de habilidades mínimas en el desempeño de un trabajo.

5. ¿Cuáles de estos aspectos justifican los programas de transición a la vida activa?:
 - a) Insuficientes destrezas académicas y de empleabilidad.
 - b) Dinamización entre los agentes implicados y carencias de destrezas en empleabilidad.
 - c) Desempleo provocado por la falta de formación y de conciencia acerca de las posibilidades fuera de la escuela.

6. La estrategia de integración en el programa formativo consiste en:
 - a) Entrevistar.
 - b) Incorporar el programa de orientación profesional de manera transversal al programa formativo.
 - c) La entrevista y la dinámica de grupos.

MOD 5

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. c 2. a 3. b 4. c 5. a 6. b

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Transición. Procesos de cambio que se dan a lo largo de la vida y que coinciden con momentos de críticos en el desarrollo personal, académico o laboral.

Colectivos de difícil inserción. Se hace referencia a aquellas personas que por su edad, cultura, capacidad, sexo, etc. encuentran condicionantes en el entorno sociolaboral que relentiza o imposibilitan su incorporación al mercado laboral, o si lo hacen muchas veces se da en peores condiciones laborales.

MOD 5

MÓDULO



**LA ORIENTACIÓN OCUPACIONAL:
CONCEPTO, MODELOS
Y ESTRATEGIAS**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

6.1. La orientación ocupacional vs. la orientación profesional

6.2. Modelos de orientación ocupacional

6.3. Contribución de la observación del mercado de trabajo a la orientación ocupacional

6.4. Estrategias y técnicas en orientación ocupacional

6.4.1. Estrategias

6.4.1.1. Asesoramiento

6.4.1.2. Infusión curricular

6.4.2. Las técnicas

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

- Módulo 1. La orientación profesional en la sociedad actual
Módulo 2. Principios, áreas y contextos de intervención y modelos en orientación profesional
Módulo 3. Enfoques teóricos en orientación profesional
Módulo 4. La información profesional: conceptos, metodología, técnicas y recursos
Módulo 5. La orientación profesional para las transiciones a la vida activa
Módulo 6. La orientación ocupacional: concepto, modelos y estrategias

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

MOD 6

El módulo sexto realiza un acercamiento a la problemática de la formación y del empleo desde la perspectiva de la orientación ocupacional. Con este fin, aporta un modelo de orientación ocupacional que permite comprender mejor la intervención en este ámbito y dar pautas para su desarrollo. Se profundiza en cómo los análisis del mercado de trabajo contribuyen al desarrollo de la orientación ocupacional y en cuáles son las estrategias y técnicas que desde este tipo de orientación se ajustan mejor.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Conocer los elementos conceptuales que contribuyen al desarrollo de una intervención en orientación ocupacional.
2. Discriminar estrategias y técnicas de orientación profesional según el tipo de problemática.
3. Realizar un análisis del puesto de trabajo.
4. Identificar las necesidades de formación vinculadas al puesto de trabajo.
5. Definir un itinerario formativo.
6. Discriminar el objeto de intervención para su modificación, concretándolo en un programa intervención.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 6.1. La orientación ocupacional vs. la orientación profesional.

- 6.2. Modelos de orientación ocupacional.
- 6.3. Contribución de la observación del mercado de trabajo a la orientación ocupacional.
- 6.4. Estrategias y técnicas en orientación ocupacional.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

6.1. La orientación ocupacional vs. la orientación profesional

La orientación profesional es un concepto amplio en el que se integra otro: el de orientación ocupacional. Ambas tienen carácter de proceso; sin embargo la orientación profesional actúa en el desarrollo y apoyo del mismo proceso, mientras que la orientación ocupacional se concentra en un momento del desarrollo profesional: la inserción en el puesto de trabajo. La orientación profesional o para el desarrollo de la carrera se preocupa mucho más por la evolución del sujeto a lo largo del tiempo, y busca la adecuación del individuo a toda una vida profesional, la cual puede desarrollarse a lo largo de su vida laboral. La orientación ocupacional está relacionada con la búsqueda de trabajo. Es aquella que estudia la adecuación entre las características de los individuos y la de los puestos de trabajo en un momento concreto del ciclo vital de la persona. O, como especifica Montané (1993) la orientación ocupacional nace para responder a la problemática que se da entre la formación y el empleo con el fin de ocupar, de manera más o menos acertada, un puesto de trabajo. Sarasola (1997) establece en el cuadro comparativo –cuadro 1– que se presenta a continuación, las diferencias fundamentales entre la orientación profesional y la orientación ocupacional.

MOD 6

Cuadro 1. Características de intervención (Sarasola, 1998)

ORIENTACIÓN OCUPACIONAL	ORIENTACIÓN PROFESIONAL
Carácter puntual Suponiendo un momento (o diferentes momentos) de la secuencia de ajustes y decisiones hacia el empleo	Carácter procesual
Intervención reactiva Realizada una vez se ha producido el problema, y con intención de paliarlo o resolverlo	Intervención proactiva
Atención individualizada Asociada a la problemática personalizada de los procesos de inserción y reinserción	Atención grupal

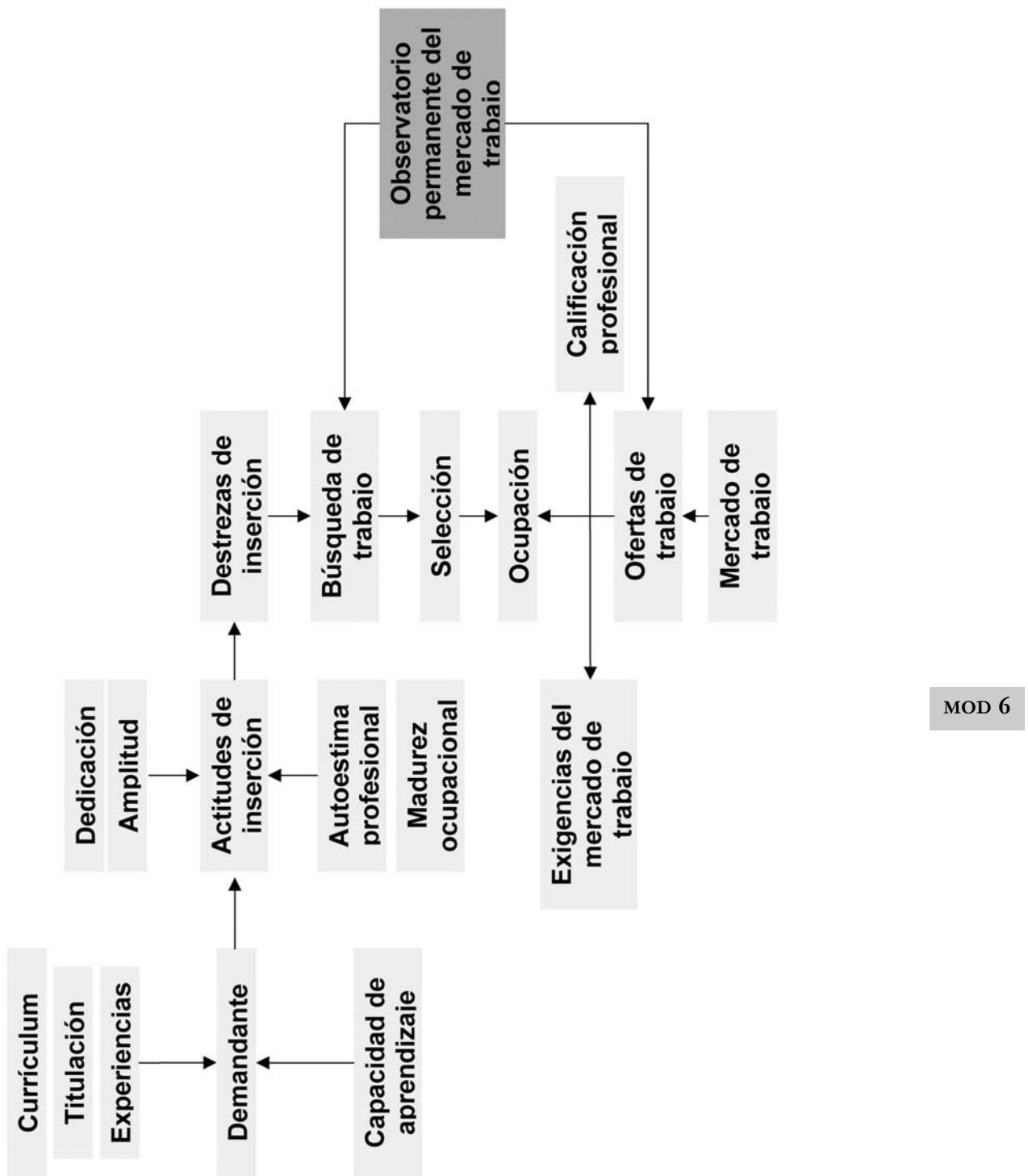
Cuadro 1. Características de intervención (Sarasola, 1998)

6.2. Modelos de orientación ocupacional

Montané (1993) considera que el análisis actual acerca del desempleo y la formación desde la perspectiva de la orientación educativa, impone un conjunto de consideraciones previas que justifican la elección de modelos aplicados en orientación ocupacional.

La figura 1 representa los factores y los procesos que Montané (1993) observa en cualquier proceso de inserción sociolaboral.

Figura 1. Modelo de inserción ocupacional Montané (1993)



Para la interpretación de este modelo, es necesario entender cuáles son los factores fundamentales e identificar los procesos que participan en la búsqueda y ocupación laboral.

Este autor propone un conjunto de elementos ordenados que permiten orientarnos en el proceso de inserción. Todos estos elementos pueden ser, a su vez, clasificados en 3 grandes categorías: a) el sujeto que busca trabajo; b) las ofertas y demandas del mercado de trabajo y, c) la formación de los demandantes de empleo. Seguidamente, se comentan cada una de ellas.

a) *El sujeto que busca trabajo.* En este apartado se integra (i) el currículo, que está formado por la(s) titulación(es) académica(s) y también por las experiencias laborales. En ellos, se reconoce el elemento que mejor se adapta a las exigencias del puesto de trabajo. La capacidad de la persona para encontrar empleo va a depender de la relación entre el currículo y las ofertas del mercado: a esto lo denominamos ocupabilidad; (ii) la capacidad de aprendizaje teórico-técnico, que le permite acceder a un puesto de trabajo y tener la capacidad de adaptarse a los cambios tecnológicos o de otra índole que se vayan generando en esa ocupación; (iii) las actitudes de inserción, que son aquellos rasgos de personalidad, tendencias, preferencias, aspiraciones, etc. adquiridos en el desarrollo de la persona, que favorecen la búsqueda de empleo. Entre ellos, destacamos la dedicación, que se concibe como el tiempo invertido; la amplitud, entendida como la flexibilidad que presenta el buscador de trabajo para aceptar un puesto que no esté relacionado con su formación o experiencia previa; la autoestima profesional, que está relacionada con la capacidad de la persona para presentar una imagen positiva en los procesos de selección; y por último, la madurez ocupacional con el conocimiento del puesto de trabajo, así como el interés por mantenerlo, consolidarlo y desarrollarse profesionalmente vinculado a él.

A estos aspectos, es necesario añadir otros dos factores moduladores de la inserción y que son relevantes en nuestro país. Nos referimos al género, ser hombre o mujer; y también a la discapacidad, ya sea física, psíquica y sensorial.

b) *Las ofertas y demandas del mercado de trabajo.* Éstas suponen un movimiento de ofertas y demandas de puestos de trabajo y de exigencias ocupacionales. La capacidad de ocuparnos dependerá del número de demandantes, de nuestra calificación profesional y de las ofertas existentes.

En este proceso, se genera un *instrumento* de carácter institucional denominado *observatorio permanente del mercado de trabajo*, que nos permite realizar la evaluación permanente de las ofertas y demandas al conocer qué profesiones son más demandadas, qué puestos se ofertan más, cuáles son las exigencias para estos puestos, cómo se encuentra esto por zonas, etc.

c) *Formar a los demandantes de empleo para estar en mejores condiciones de inserción.* El proceso de inserción se articula como un camino a veces complejo, siempre sistemático y en algunas ocasiones, largo. Por estos motivos, entre otros muchos, es por lo que se considera necesario estar preparados o formados para ello.

En este sentido, la iniciación se fundamentaría en:

- *La preparación para la búsqueda de trabajo*, que consiste en la presentación del currículo, la posibilidad de incrementarlo con formación ocupacional y relacionada con las nuevas exigencias del puesto de trabajo, valoración de la disponibilidad laboral, mejora de la autoestima profesional o realización de un análisis prospectivo de la ocupación.
- *Las destrezas de inserción*: se aprende a buscar empleo buscando. Consiste en la valoración de las acciones acometidas, de los pasos seguidos, de las actitudes mantenidas, etc. dotándonos de estrategias alternativas que favorezcan la inserción.
- *El proceso de selección*, es el más cercano al puesto. Éste es producto de la evaluación del currículo del demandante respecto a las ofertas ¿es necesario incrementar el currículo formativo, o debemos pasar a las estrategias de inserción?

La ocupación definitiva depende de que la persona conozca destrezas de inserción, participe activamente en el proceso de inserción, pero además, esta posibilidad está en función de la relación existente entre las exigencias del mercado de trabajo, las ofertas de trabajo y la calificación profesional.

Por tanto, la contribución de la orientación profesional habitualmente se concentra en ayudar a identificar las posibilidades y limitaciones del demandante respecto a las exigencias del mercado. Esto consiste, fundamentalmente, en la evaluación de la formación necesaria para buscar empleo, en la adaptación entre las expectativas de empleo del demandante y las exigencias de competencias del puesto. Pero también, en promover una actitud positiva para emplearse con todo lo que conlleva: formación específica y destrezas de inserción, así como establecer un plan de búsqueda de empleo.

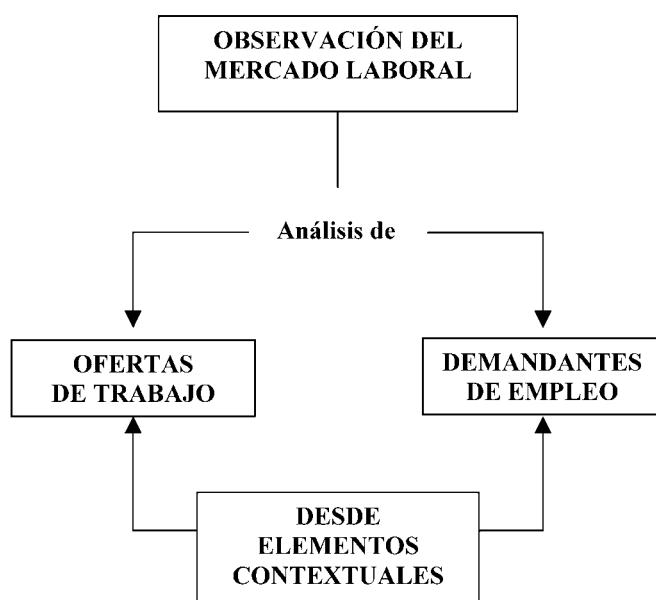
6.3. Contribución de la observación del mercado de trabajo a la orientación ocupacional

Es habitual que en una conversación utilicemos como sinónimos conceptos tales como puesto de trabajo, ocupación o empleo. Ahora bien, cada uno de estos términos encierra acciones diferentes. De esta manera, se considera que el *empleo* es el trabajo por el que percibimos algún tipo de remuneración económica (Hoyt, 1994) y que la *ocupación* es el conjunto de empleos que comparten las mismas funciones básicas; además, para poderlas realizar, se necesitan cualidades, conocimientos o capacidades parecidas (Moscoso S. y Salgado, J., 2002). En cierta medida, se trata del conjunto de puestos de trabajo similares que para su desarrollo requieren habilidades específicas (Rubio, X. 2001). La ocupación se mantiene ajena a la entidad concreta en la que se desarrolle ese trabajo.

La observación del mercado de trabajo se efectúa desde la recogida de datos en las condiciones identificadas en el presente. El análisis de esos datos para la prospección de futuro se lleva a cabo en el pasado. Con esto se quiere aclarar que la perspectiva está siempre condicionada por la evolución de los contextos, o mejor, por la modificación de las condiciones actuales respecto a las de análisis.

MOD 6

Figura 2. Componentes de la observación del mercado laboral



Respecto a las *ofertas de trabajo*, nos interesa conocer:

- Número y persistencia de la oferta: se refiere al número absoluto y al tipo de ocupación; así como a la cantidad de tiempo en la que la oferta se realiza.

- Perfil de la ocupación ofertada: viene definido por las condiciones exigidas –edad, sexo, formación, cualidades físicas y psíquicas, etc.–.
- Número de contratos realizados en ese tipo de oferta.
- Tipo de contrato: relación tiempo y salario.
- Proceso de contratación: a través de qué o quién encuentra trabajo –oficinas de empleo, periódico, contratos personales, automoción, autoocupación, etc.–.

Relativo al demandante de empleo

Consiste en reconocer hasta qué punto los demandantes de empleo responden a las exigencias de preselección que se deducen de las características definidas en la oferta del mercado de trabajo.

En cuanto a los elementos contextuales

Son de interés los factores económicos relacionados con la creación o extinción de puestos de trabajo. Aportan algunas coordenadas que nos permiten establecer predicciones a corto y a largo plazo de la oferta y de la demanda de empleos de la zona –apertura y cierre de empresas, implantación de nuevas tecnologías, ampliación o incorporación de nuevas actividades industriales, previsión de la reducción o de la ampliación de plantillas–.

El análisis del puesto de trabajo se organiza a partir de tres elementos fundamentales: identificación, descripción y especificación del puesto de trabajo.

- Identificación del puesto de trabajo. ¿Quién realiza el trabajo?

A partir de los diferentes puestos de trabajo, definimos las ocupaciones vinculadas a un tipo de actividad; para ello, es necesario reconocer su clasificación ocupacional.

- Descripción del puesto de trabajo. ¿Qué hace el trabajador(a)?

La descripción consiste en explicitar qué se hace en ese puesto de trabajo, identificando las tareas que se realizan en él, así como los métodos y técnicas vinculados a su desarrollo. ¿Con qué se hace? Con este fin, es necesario definir los instrumentos que emplea. ¿Cuál es la naturaleza de la cualificación? Esto nos permite clasificar la ocupación, así como la información sobre las condiciones de trabajo relacionadas con el contexto de desarrollo (horarios de trabajo, relación con otros puestos, alternancia o persistencia del puesto, trabajo en equipo o individual, riesgos, posición, supervisión, hábitat laboral, etc.).

- Especificación del puesto de trabajo. ¿Cómo lo hace?

En este momento, se definen las características personales que permiten un mejor desempeño del puesto de trabajo como son los valores, las actitudes, los intereses o las creencias, la motivación o la posibilidad de que lo utilice exitosamente. También se especifican las habilidades. Aunque en relación a este término, se suele hacer referencia a las mismas como la disposición para realizar algo, pero también integran las aptitudes o la capacidad potencial para hacer o aprender algo: destrezas como las aptitudes, las habilidades físicas y motoras, el conocimiento o la experiencia, son las que le permiten desempeñar la(s) tarea(s) del puesto de trabajo.

Por último, el análisis del puesto de trabajo debe ser contrastado con la información obtenida a través de una entrevista individual a expertos; también puede ser realizada a empleadores que conozcan el puesto de trabajo, con el fin de definir: la formación previa necesaria y el perfil ocupacional –contrastar los datos y completar dicho perfil–.

6.4. Estrategias y técnicas en orientación ocupacional

En cualquier disciplina, las estrategias y las técnicas permiten hacer efectiva la intervención. En este apartado se dedica un subapartado a las estrategias y otro a las técnicas. Asimismo, somos conscientes de que las estrategias y las técnicas que se presentan no son las únicas que existen, sino las más representativas en los últimos años dentro de la orientación profesional –desde el análisis que se ha realizado– (Lázaro, 1989; Tolbert, 1982; Álvarez, 1995; Rivas, 1995; Herr y Crammer, 1996; Bisquerra, 1998).

6.4.1. Estrategias

Las estrategias se definen como un modo de interpretación de la intervención o *modus operandi*, que tiene carácter general. En esta línea, se proponen dos estrategias fundamentales en la intervención dentro de la orientación profesional. El asesoramiento, en sus dos modalidades: individual y en grupo; y la infusión, en las propuestas formativas.

6.4.1.1. Asesoramiento

El asesoramiento, desde una concepción amplia, comparte una visión de la persona desde tres dimensiones: personalidad, cultura y medio. Super (1983) ha definido un modelo de desarrollo de asesoramiento de la carrera desde una perspectiva comprensiva sustancialmente diferente al modelo anterior. En esta línea, la Asociación americana para el asesoramiento y la supervisión en educación (ACES), recomienda que *todos los estudiantes y adultos deberían ser expuestos a oportunidades de desarrollo de la carrera para animarlos en este fin*, ya que:

- MOD 6
1. Entiende que el desarrollo de la carrera es un proceso a lo largo de la vida, fundamentado en la interrelación de etapas y la elección educativa, ocupacional, de ocio y familiar.
 2. Examina sus propios intereses, valores, aptitudes y aspiraciones en un esfuerzo por incrementar su autoestima y autocomprensión.
 3. Desarrolla una satisfacción personal en el trabajo de los valores y les permite considerar que el trabajo, de alguna manera, puede ser deseable para ellos.
 4. Reconoce tanto el trabajo remunerado como el no remunerado.
 5. Admite el ocio como parte del desarrollo de la carrera.
 6. Comprende la toma de decisiones razonada y el compromiso de estas decisiones en términos de sus consecuencias.
 7. Reconoce que las decisiones educativas y ocupacionales están interrelacionadas con las de la familia, el trabajo y el ocio.
 8. Recoge el tipo de datos necesarios para realizar una toma de decisiones bien informada.
 9. Realiza una amplia exploración de alternativas ocupacionales.
 10. Explora posibles recompensas, satisfacción, estilos de vida, y aspectos negativos asociados con varias opciones ocupacionales.
 11. Considera la probabilidad de éxito y fracaso en varias ocupaciones.
 12. Entiende la función interpersonal como un elemento importante, y las habilidades para el empleo en el éxito ocupacional como aspectos básicos.

13. Identifica y utiliza una variedad amplia de recursos en la escuela y en la comunidad para maximizar el potencial del desarrollo de la carrera.
14. Conoce y comprende el acceso, transición y puntos de decisión en educación, así como los problemas de ajuste que pueden ocurrir en relación a estos puntos.
15. Obtiene habilidades para la elección vocacional y utiliza servicios de capacitación ocupacional para conseguir una satisfactoria entrada en el mercado laboral, con relación a las aspiraciones ocupacionales e iniciación en las competencias.
16. Conoce y comprende el valor de la formación continua después de la titulación, o adquiere habilidades ocupacionales extras desde las actividades de ocio.

Diversos autores reconocen dos tipos de asesoramiento: (i) asesoramiento individual y (ii) asesoramiento en grupo (Rivas, 1995). En las páginas siguientes, se profundiza un poco más en sus características.

a) Asesoramiento individual

El asesoramiento individual es considerado un amplio proceso verbal en el que un asesor y un asesorado están en interacción dinámica, y en el que el asesor emplea un repertorio de comportamientos diversos que ayuden a la autocomprensión y acción para lograr una buena toma de decisiones en el asesorado. Éste tiene la responsabilidad en su acción (Herr y Crammer, 1996) respecto al contenido que le ocupa: la orientación profesional.

Álvarez González (1995:314) define las fases siguientes para el desarrollo del asesoramiento individual.

MOD 6

El asesoramiento individual puede entenderse como menos efectivo que otras estrategias que tienen un mayor nivel de estructuración, como son los talleres, los seminarios, los cursos y otros métodos de intervención en el logro de metas deseadas en la carrera. Fretz (1981) considera que este tipo de intervención puede ser beneficioso; no obstante, carece de datos que puedan constatar que esta estrategia es más efectiva que otra. Sin embargo, Spokane (1988) observa que el número de horas expuesto y el tratamiento individual frente al de grupo, son aspectos que se reflejan en los resultados. La efectividad de la estrategia del asesoramiento individual va a estar limitada por los modos de asesoramiento –técnicas– y los tipos de personalidad (Rounds y Tinsley, 1984; Smith, 1986). No obstante, Gordillo (1984) agrupa en tres las dificultades existentes respecto al diálogo y la comunicación personal entre el orientado y el orientador: (i) las dificultades relacionadas con el orientador(a): sus intereses y su capacidad de aceptación, comprensión y sinceridad con el sujeto; las habilidades que pueden llegar a reflejarse a través del lenguaje no verbal, corporal (mirada, expresiones faciales, aspectos gestuales) o también, manifestaciones verbales; (ii) las relacionadas con el orientado(a): falta de atención, hostilidad manifiesta con gestos o palabras, la dificultad para interpretar su problemática, las críticas, el absentismo, etc.; y (iii) las dificultades del entorno: el lugar en el que se realiza la sesión, el marco institucional en el que no se suele estimular la espontaneidad requerida, etc.

Cuadro 3. Fases del asesoramiento individual

Fase 1. Inicio y establecimiento de la relación orientadora –entrevista inicial–

Objetivo. Establecer una adecuada relación en la que las condiciones de “positiva evaluación”, empatía y congruencia juegan un importante papel.

Características

- El sujeto debe reconocer que tiene un problema y debe estar lo suficientemente motivado para trabajar con el orientador en su solución.
- La persona generalmente tiene vagos sentimientos de que “algo” va mal pero a menudo es incapaz de expresarlo claramente de forma verbal.
- El individuo quiere solucionar el problema, pero no quiere correr el riesgo de cambiar el mismo.

Fase 2. Exploración de sí mismo

Objetivo. Clarificar y aceptar por parte del sujeto, sus sentimientos presentes. Entiende racionalmente las raíces de su problema y busca solución junto al orientador en la relación que presentan las experiencias pasadas y los sentimientos presentes.

Características

- Comienza esta segunda fase cuando el sujeto siente un *mínimo nivel de aceptación*. El sujeto pasará a describir situaciones y experiencias ajenas a él, a verse involucrado en sus propias experiencias y a tomar responsabilidades de sí mismo, aunque a veces aparezcan contradicciones de las que él mismo es consciente.

Fase 3. Aceptación de sí mismo

Objetivo. Clarificar y aceptar por parte del sujeto, sus sentimientos presentes. Entiende racionalmente las raíces de su problema y busca solución junto al orientador en la relación que presentan las experiencias pasadas y los sentimientos presentes.

MOD 6

Características

- El sujeto toma plena conciencia del significado de las experiencias pasadas y de sus sentimientos presentes (se ha deshecho la resistencia que oprimía el problema).

Fase 4. Conclusión, planes y su seguimiento

Objetivo. Recapitular y analizar las conclusiones de todo el proceso y establecer (sentar las bases) de nuevo planes de acción.

Características

- Conclusión de un tema
- Conclusión de una entrevista
- Conclusión del proceso

b) Asesoramiento en grupo

El asesoramiento de grupo y la orientación de grupo habitualmente son utilizados como sinónimos o de manera indistinta (Goldman, 1962). En el caso de la orientación profesional, se enfatiza el aprender aspectos del entorno; mientras que en el asesoramiento profesional, los contenidos son expresados por los componentes del grupo -pareceres, exclarecimiento de reacciones, etc., se enfatiza la interacción productiva entre los miembros. Éstas son las fases del asesoramiento en grupo.

En síntesis, se considera que el contenido que se incorpora en el asesoramiento en grupo consta de: (i) la planificación y la toma de decisión para la profesión; (ii) datos acerca del yo, es decir, sobre aptitudes, preferencias, realizaciones y valores; (iii) el ofrecimiento de oportunidades para explorar el significado personal, reconocer aspectos subjetivos del yo, obtener retroalimentación de otros o ensayar roles.

La estrategia del asesoramiento en grupo parece ser muy positiva en el aprendizaje de tareas para la resolución de problemas y, bajo ciertas condiciones, en las acciones que las personas emprenden. También, muestran gran utilidad cuando se trata de corregir comportamientos disfuncionales, o de reaprender o sustituir comportamientos aprendidos. Además, las formas de trabajo actuales se caracterizan por el trabajo en equipo. En este sentido, esta estrategia puede contribuir a la adquisición de ciertas habilidades para afrontar estas tareas. Lo cierto es que el tipo de contenidos vinculados a parámetros proactivos en orientación, pueden ser trabajados con estrategias en grupo o de manera individual (Herr y Cramer, 1996).

Cuadro 4. Fases del asesoramiento en grupo

Fase 1. *Meta.*

La meta es un autoconcepto aceptable y realista si se compagina con el nivel previsto de desarrollo vocacional

Fase 2. *Proceso.*

El proceso envuelve cinco tipos de actividades:

- MOD 6**
- a) Exploración del parecer, actitudes y valores en un clima aceptable
 - b) Interacción con otros, cargando el acento en la realimentación de cómo estos otros perciben los planes y metas profesionales a título personal
 - c) Revisión de la información personal y entroncarla a las metas
 - d) Obtención y revisión de la información profesional, docente y formativa
 - e) Práctica de la toma de decisión

Fase 3. Carácter confidencial.

Cada participante revela tanto como quiere. Puede, por ejemplo, reservarse las puntuaciones de los tests de capacidad, así como también abstenerse de exteriorizar sus actitudes hacia él mismo o la escuela. A mayor cantidad, cada persona considera las discusiones de grupo confidenciales.

Fase 4. Afiliación.

De seis a diez participantes son las dimensiones deseables para promover interacción y realimentación, permitir alguna heterogeneidad y facilitar la máxima participación de cada miembro.

Fase 5. *El líder.*

El líder debe ser competente lo mismo en asesoramiento de grupo que en información profesional. Sus principales funciones son: (i) proveer un clima para la interacción y exploración personal; (ii) asegurar la entrada de la información necesaria; (iii) asistir a los participantes para que aprendan las estrategias de toma de decisión.

Fase 6. Calendario.

No debe consistir en un número fijo de sesiones. Cuando los miembros deciden que los objetivos y metas del grupo y de los individuos han sido alcanzados, las sesiones se dan por acabadas.

6.4.1.2. Infusión curricular

Rodríguez Diéguez y Pereira (1995) reconocen como características fundamentales de la educación para la carrera la preparación para el trabajo, que la metodología óptima para su consecución es la infusión curricular, así como la colaboración de las organizaciones con los sectores sociales. La finalidad es integrar experiencias que preparen mejor a todo el alumnado para el trabajo (Perkins Act of, 1984).

Stasz, Kaganoff y Eden (1994) definen que las metas de un programa de estas características deben ser una consecución hacia el logro de competencias académicas y ocupacionales.

La infusión curricular en educación para el desarrollo de la carrera es considerada como cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por organizar la instrucción específica relacionada con el desarrollo vocacional, como formando parte de un currículum de asignaturas ya existentes (Rodríguez Moreno, 1995:98).

Además, esta autora considera que la infusión curricular no debe quedar limitada a la integración de los contenidos de orientación profesional en el *currículo*; sino que las experiencias de la vida cotidiana de los y las usuarias, y la relación que estas vivencias tienen con el mundo del trabajo y con su participación en la vida social como ciudadano y trabajador, deben formar parte de la propuesta curricular definida.

Las modalidades de integración que se utilizan en los programas de desarrollo de la carrera, pueden ser múltiples dependiendo de los recursos de los que se disponga. No obstante, en la educación sociolaboral, generalmente, se habla de tres tipos de integración en paralelo, disciplinar e interdisciplinar (Law, 1981; Rodríguez Moreno, 1988; Fernández Sierra, 1993). En este sentido, no es casualidad que la orientación sociolaboral se incline por la *integración* como la estrategia idónea para difundir sus principios, pues este sistema tiene como finalidad atender a los siguientes aspectos (Torres Santomé, 1994):

- a) Trata contenidos relevantes culturalmente para los individuos, con el objeto de facilitar su interés.
- b) Facilita respuestas a temas fronterizos a las disciplinas, las cuales generalmente están cargadas de valor social (educación sexual, conflictos bélicos, mercado laboral, economía, ecología, discriminación, etc.) y no se tratan, exclusivamente.
- c) Favorece la creación de hábitos intelectuales para incorporar diferentes perspectivas, de modo que permite comprender mejor la situación.
- d) Hace aflorar los intereses, valores e ideologías inherentes a cualquier realidad social y cultural.
- e) Da sentido a constructos organizativos como equipos educativos o formativos, impulsando la colaboración entre profesionales.
- f) Prepara al ciudadano para hacer frente a problemas emergentes como la flexibilidad, la adaptabilidad o la movilidad cultural y social. La persona valora lo aprendido.
- g) Impulsa la educación de personas creativas e innovadoras como consecuencia de la exposición al análisis de problemas reales.

MOD 6

Ahora bien, los programas de educación sociolaboral para la transición de la escuela al trabajo –no tienen que incluirlos todos– van a contar con tres grandes dimensiones: aprendizaje basado en el trabajo, aprendizaje basado en la escuela y la relación entre actividades (Stasz, Kaganoff y Eden, 1994). La integración de los contenidos sociolaborales en los académicos puede realizarse de diferentes formas. El esquema propuesto por el *Schools Council* Británico

(1980) –fig. 3– para la planificación del *curriculum* integrado con algunas adaptaciones, puede ser una opción válida. En las páginas siguientes, se concreta y analiza por fases cómo el esquema de Bottoms y Sharpe (1996) permite realizar la integración interdisciplinar.

Figura 3. Propuesta de la planificación del *curriculum* integrado por el Schools Council Británico (1980)

1. La primera pregunta y probablemente la más importante es: ¿POR QUÉ? ¿Por qué se quiere integrar?	¿Qué nos lleva a considerar la integración? ¿Qué resultados se prevén para la escuela? ¿Qué resultados se perciben para otros miembros del personal, y para ti mismo?
--	---

La primera etapa del curriculum adaptado exige definir la finalidad de la integración. Su propósito tiene carácter educativo y de desarrollo de la ciudadanía y de la comunidad frente a la mera socialización. De este modo, su objeto es emancipador, pues no trata de formar sólo para la conformidad, sino también para el progreso y el perfeccionamiento de la sociedad.

La segunda etapa se propone concretar aspectos relacionados con las personas que intervienen en el proceso.

MOD 6	2. Cuestiones acerca de las PERSONAS: ¿Quién hace la integración? ¿Qué estudiantes? ¿Qué profesorado? ¿Cuál es el <i>status</i> de los involucrados? ¿Cuáles son sus afiliaciones departamentales? ¿Es su compromiso para la integración un compromiso departamental? ¿Cuáles son las actitudes de los involucrados y de los potencialmente implicados? ¿Cuántos docentes? ¿Cuántos estudiantes?	¿Es el alumnado? ¿O son los profesores? (¿Estáis seguros?) ¿Sólo los más jóvenes? ¿Los menos capaces? ¿Por qué? ¿El experimentado? ¿Sin experiencia? ¿Voluntarios? ¿Cuál es el <i>status</i> a título individual y el <i>status</i> de los departamentos de los que proceden? ¿Es un compromiso extra-departamental? ¿Conservarán sus roles dentro del departamento? ¿Cuáles son las implicaciones si lo hacen así o no? ¿Entusiasmo? ¿Tolerancia? ¿Apatía? ¿Oposición? ¿Cómo estarán organizados? ¿Cómo se seleccionarán? ¿Con qué horario?
--------------	---	---

Requisito indispensable en el trabajo colegiado que demanda una acción interdisciplinar, de la índole que sea, es la clarificación de los participantes y de las funciones y compromisos que van a contraer en el proceso de la acción.

El tercer paso invita a introducirse en los contenidos y en las materias que van a ser objeto de integración.

<p>3. Reflexiones acerca de los CONTENIDOS Y MATERIAS:</p>	<p>¿Es la integración multidisciplinaria, interdisciplinaria, extradisciplinaria, temática...?</p>
<p>¿Qué se quiere integrar?</p>	<p>¿Serán enseñadas además estas disciplinas fuera del marco de la integración? Si es así, ¿Cómo diferirá su contenido? De lo contrario, ¿Quién decide lo que se incluye en la integración? ¿Sobre qué base?</p>
<p>¿Cuál es la naturaleza de las disciplinas a integrar?</p>	<p>¿Qué contenidos de los trabajados desde esta(s) materia(s) pueden estar relacionados con la orientación para el desarrollo de la carrera?</p>
<p>¿En qué medida podemos integrar los contenidos especificados en el programa de orientación sociolaboral en las diferentes materias?</p>	<p>De los contenidos seleccionados ¿cuáles responden o nos permite desarrollar los contenidos de orientación sociolaboral? ¿En qué medida estos contenidos pueden ser motivadores para el alumnado? (no debemos olvidarnos de su etapa de madurez)</p>
<p>¿Satisface el <i>curriculum</i> integrado los criterios de otros? ¿Cómo es la relación con los departamentos existentes?</p>	<p>¿Estos contenidos pueden ser integrados en una única unidad o en varias?, ¿podemos mantener el orden establecido o debemos modificarlo para dar mayor coherencia?, ¿debemos reelaborar las unidades a partir del centro de interés sociolaboral seleccionado?</p>
	<p>¿Se aceptará la dirección del departamento de historia, geografía, etc., para preparar la evaluación del trabajo, por ejemplo?</p>

Los programas de orientación son producto de un conjunto de necesidades sentidas en una estructura conceptual definida, desde la que se formulan unas metas y unos objetivos, y se diseña el programa y la evaluación.

Además, las personas responsables, ya sea de manera individual o en equipo, deben definir:

Modalidad de integración interdisciplinar

Pring (1976) establece que hay cuatro formas de integrar el currículo: (i) la interrelación correlacionando las diversas disciplinas; (ii) la integración a través de temas, tópicos o ideas; (iii) la integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria; (iv) la integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado. Respecto a la materia de estudio que se trata aquí, esto es, la orientación sociolaboral, se considera que *la integración como cuestión de la vida práctica y diaria* puede dar una respuesta más ajustada, ya que este ámbito no se localiza fácilmente en una sola disciplina, sino que son varias, en algunas de sus parcelas temáticas, las que se ocupan de estos asuntos. Torres Santomé (1994) define estas características para hablar de interdisciplinariedad. Por tanto, el *curriculum* es presentado a los destinatarios en forma de problemas sociales con la finalidad de favorecer su comprensión y dar relevancia a los aspectos sociolaborales (Grubb, Davis, Lum, Plihal y Morgaine, 1991).

Qué aspecto de la vida diaria se trata

En este momento, es necesario realizar un gran esfuerzo de selección y análisis de aquellos temas que, relacionados con la vida diaria, permitan desarrollar una propuesta de orientación profesional. Se procura, además, definir las características de los individuos (edad, cultura, referentes ambientales, nivel educativo, etc.).

De este modo, definiremos qué se integra, qué relación guardan estos contenidos con las disciplinas y qué criterios se seguirán para hacer efectiva esta integración. Por último, reconoceremos las limitaciones establecidas desde los diferentes departamentos. En cuanto a la infusión de los contenidos, puede ayudar tanto la técnica de la elaboración de matrices como la de los esquemas conceptuales:

A continuación, una vez conocido qué es lo que se puede trabajar, se analiza y especifica qué condiciones organizativas se necesitan para un efectivo desarrollo del programa. En este caso, se hace referencia tanto a aspectos relacionados con la organización como con el contexto de formación (aula). No se puede olvidar que la estructura organizativa de las instituciones puede abortar cualquier iniciativa de estas características (Santos Guerra, 1994).

MOD 6

4. Preguntas sobre el MARCO ORGANIZATIVO:	¿Se involucran en la discusión sólo algunos miembros del personal docente? ¿Si es así, quiénes? ¿Cómo se mantiene informado el resto del <i>staff</i> ? ¿En general, qué clase de comunicación se desarrolla dentro de la institución escolar?
¿Qué modalidad de COMUNICACIÓN?	¿Existe alguna evidencia de cooperación?
¿Cuáles son los límites que aceptan los departamentos?	Si el horario es cerrado, ¿cómo encaja esto con las necesidades de los demás? ¿Cuándo es necesario hacerlo?
¿Cuáles son las implicaciones para los horarios?	¿Grupos de duración anual? ¿Grupos nuevos cada medio curso? ¿Agrupados por nivel de capacidades? ¿Mezclados en cuanto el nivel de habilidades?
¿Cómo serán agrupados los alumnos y alumnas?	¿Cuál es la labor del departamento de educación espacial y orientación?
¿Cómo estará organizada la enseñanza?	¿Con un profesor o profesora en cada aula? ¿Existirá enseñanza en equipo?
¿Cómo se tomarán las decisiones?	¿La impartirá un pequeño grupo del profesorado, el de más antigüedad? ¿Reuniéndose los directores de los departamentos? ¿La impartirá la totalidad del personal?
¿Cómo se harán efectivas?	¿Se hará mediante una declaración de principios de los directores de departamento?

El esquema conceptual –definido como técnica en la tercera etapa– debe ser completado con los recursos y las actividades que utiliza para la consecución de la finalidad propuesta en el esquema. En este momento, de forma paralela a la definición de los contenidos y a la organización,

se deben conocer los recursos materiales disponibles [espaciales, temporales o tecnológicos (reprografía, retroproyectores, ordenadores, etc.)] y los recursos didácticos.

Si no se dispone de materiales que se ajusten a las necesidades, se deben elaborar; estos recursos deben complementarse con una ficha o guía curricular del profesor(a), en la que se especifiquen las orientaciones didácticas a seguir para desarrollar la propuesta, así como los procedimientos que se tienen en cuenta, las condiciones en las que se desarrollan, los indicadores y los recursos que permitan valorar su desarrollo (Rodríguez Moreno, 1995; Santana y Álvarez, 1996).

5. Cuestiones relacionadas con los RECURSOS:	<p>¿De dónde se sacará este tiempo? ¿Es aceptable para esas preocupaciones? ¿Quién toma estas decisiones? ¿Y con qué criterios?</p>
¿Cuánto TIEMPO se dedicará al proyecto curricular integrado?	<p>¿Existirán aulas por especialidad? ¿Habrá un aula de recursos?</p>
¿Cuáles son las implicaciones para el uso del ESPACIO?	<p>¿Habrá facilidades de reprografía? ¿Contaremos con especialistas de medios de comunicación?</p>
¿Qué recursos están disponibles?	<p>¿Cómo los obtendremos?, ¿mediante compra?, ¿alquilados?, ¿del almacén?, ¿de material de desecho?</p>
¿De qué recursos adicionales se precisará?	<p>Éstos estarán disponibles: ¿Inicialmente? ¿A lo largo de todo el programa?</p>
¿Se dispondrá de espacio y tiempo para la PLANIFICACIÓN?	

MOD 6

En síntesis, esta estrategia puede facilitar la vinculación del desarrollo profesional del profesorado o educador(a) a la incorporación de propuestas de cambio, en las formas de hacer y de pensar de las instituciones formativas, instrumentos de formación, etc. e incidir en la utilidad social de su *curriculum*, con la finalidad de responder a la necesidad que tienen los destinatarios (alumnado, trabajador, etc.) de comprender la sociedad en la que viven y de dotarles de destrezas que les permitan ser personas autónomas, críticas, democráticas y solidarias en la comunidad.

6.4.2. Las técnicas

Las técnicas son un elemento muy importante dentro del desarrollo de cualquier disciplina. Éstas, junto a las estrategias, suponen la concreción de la intervención. Así, si la finalidad última es alcanzar sucesivos niveles de madurez vocacional, el objeto de estas técnicas se fundamenta en aspectos relacionados con el desarrollo de actitudes para la ocupación: planificación y exploración de la ocupación; o con el desarrollo del conocimiento de la ocupación: la toma de decisiones o también, como hemos expuesto en el módulo IV, la información sobre el mundo laboral. Es decir, en aspectos relacionados en mayor o menor medida, con la dimensión trabajada: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del entorno, la preparación para el trabajo y la toma de decisiones. Éstos se concretan en los siguientes elementos:

Informes personales. En ellos, la persona debe relatar aspectos relacionados con su desarrollo sociolaboral. Esto implica la definición de la persona, su desarrollo académico, o sus limitaciones laborales –personales o generadas por el entorno–. En líneas generales, son aquellos aspectos relacionados o mediados por la familia, la escuela, el trabajo o su grupo de iguales.

Historias cortas de vida. Éstas pueden ser expuestas en diferentes formatos –papel, cd o video–; en cualquiera de los casos, se destaca la utilidad de las historias de vida como recursos que representan modelos de toma de decisiones, itinerarios académicos, desarrollos personales, congruencias e incongruencias en el desarrollo sociolaboral, estilos de vida, etc.

Biografías. Tienen las mismas prestaciones que las historias cortas de vida, pero con un formato más amplio respecto a su contenido, pues consideran todos los elementos –personales, familiares, laborales o sociales– que han condicionado el desarrollo sociolaboral del individuo.

Contraste de situaciones. Esta posibilidad permite a los individuos analizar e identificar qué situaciones o eventos, relacionados con experiencias de la persona o con la identificación del ocio y del tiempo libre en su desarrollo sociolaboral, pueden optimizar su desarrollo profesional.

Debates o grupos pequeños de discusión. Permiten llevar a cabo la puesta en común de reflexiones individuales, en grupo o de experiencias vividas. Con personas adultas, adquieren el formato de talleres y permiten contrastar formas de percepción y de desarrollo diferentes, complementarias, contradictorias, facilitadoras, etc. Reconoce, hasta cierto punto, multiplicar las posibilidades de cada uno(a) o hacerse conscientes y sensibilizarse acerca de los estereotipos de género, etnia o clase, vinculados al desarrollo sociolaboral, el reconocimiento de aspectos relacionados con la toma de decisiones en la vida diaria o la responsabilidad que se asume ante determinadas situaciones.

Seguimiento exorientados(as). Se trata de hacer un seguimiento a personas que ya han resuelto el problema al que se enfrentaban, conocer qué es lo que les ha sucedido. De este modo, se tiene constancia de la situación actual y de los elementos asociados a esa situación.

Esquemas o mapas conceptuales. Permiten llegar a consensos –cuando se trabaja en grupo– y hacerse con una imagen acerca de los procesos relacionados con la búsqueda de trabajo o la toma de decisiones.

Investigación. Ésta permite que las personas reconozcan problemas en la sociedad y los diferentes pasos que deben seguir para comprender un problema planteado; en algunos casos, además, que se doten de recursos para intervenir en ellos. En esta línea, los individuos pueden estudiar los cambios tecnológicos en transporte o comunicaciones y cuáles han sido sus consecuencias en la estructura ocupacional, o cuáles son los profesionales que contribuyen en su resolución.

Caso tipo. Favorece a la persona considerar y enfrentarse a situaciones hipotéticas, con el objeto de conocer recursos que le permitan transferirlos a otras situaciones con las que se pueda encontrar en su vida y justificar la utilización de unas u otras. Por ejemplo, da una decisión académica que los estudiantes pueden confrontarla con su futuro; da también una lista de alternativas, ventajas y desventajas de cada uno; así como una tentativa de decisión. Ellos(as) deben considerar las consecuencias en términos del futuro educativo, posibilidades ocupacionales, etc.

Redacción. Supone la exposición por escrito de un tema; como ejemplo, la descripción de una ocupación, un puesto de trabajo, las exigencias de una institución académica, etc. o también, la realización de anuncios de periódicos.

Simulaciones o juego de roles. Permiten la exploración de la carrera y de las oportunidades educativas. Las personas pueden ponerse en la situación que viven otros individuos; deben asumir las tareas o funciones de otros(as). Aunque existen algunos desacuerdos sobre el mérito relativo de esta técnica, muchos especialistas coinciden en su importancia para explorar la carrera a través de la simulación en el trabajo, estimulando a la persona a buscar información adicional. El valor de esta técnica está en la capacidad de los usuarios para extraer consecuencias respecto a su vida diaria o sensaciones –frustración, satisfacción, etc.– respecto a su trabajo, para reflexionar acerca

de las vivencias o para participar de una situación de juego. Por ejemplo, realizar una entrevista de trabajo, afrontar una situación de clarificación de conflictos, o emplear habilidades de comunicación necesarias para desarrollar el éxito en las ocupaciones.

Paneles de viaje por la carrera. Desarrolla la importancia de las habilidades básicas en el mundo del trabajo y cómo estas habilidades son aplicadas por individuos en el trabajo. Un panel de dos personas de negocios o visitas a la industria aportan herramientas y actividades al grupo y tipifican el trabajo.

Entrevista. Permite a las personas acercarse a cómo otras llegan a definir su itinerario socio-laboral, cuáles han sido los inconvenientes para poderlo implementar, etc.; en cualquier caso, el individuo debe recuperar la capacidad de resolver problemas relacionados con la elección académica, profesional y ocupacional que puedan afectarle en su desarrollo. La entrevista es considerada como una relación de ayuda en la que se discuten los impedimentos respecto al proceso de desarrollo personal y vocacional de la persona o del grupo (Álvarez, 1995). En orientación profesional, se entiende que el tipo de entrevista que puede ser más útil es la semiestructurada, pues permite prefijar algunos aspectos de interés y dar la oportunidad al entrevistado para que incida en aquellos elementos que han sido relevantes para él o ella. Asimismo, las entrevistas pueden ser utilizadas con diferente fin: de diagnóstico o de información o consulta.

Tutores en ocupaciones. Este elemento requiere un convenio entre la empresa y la institución que lleva a cabo la orientación. Así pues, la empresa se compromete a dar información de la carrera y a guiar a los estudiantes durante un largo periodo de tiempo.

Elaboración de matrices o rejillas de integración. Estos instrumentos consisten en cuadros de doble entrada en los que se establece una correspondencia entre los contenidos de orientación socio-laboral y los contenidos seleccionados de las diferentes materias. Tales matrices dibujan las interrelaciones que permiten, con posterioridad, ser utilizadas como guías en la selección de los recursos y en la elaboración de las actividades (Rodríguez Moreno, 1995; Santana y Álvarez, 1996).

Esquemas conceptuales. Permiten dar coherencia y significado a los contenidos seleccionados —la relación establecida entre los contenidos de las disciplinas y los de la orientación sociolaboral—, de modo que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se definen permitan avanzar en el conocimiento de forma favorable. En ellos, se reflejan los contenidos que deben trabajarse en función de los objetivos establecidos, los recursos y las actividades llevadas a cabo.

ACTIVIDADES

1. En la comunidad Autónoma de Canarias se cuenta con un observatorio. Éste se define con el nombre de *OBECAN* (Observatorio de Empleo Canario). No obstante, en él encontramos también un observatorio del mercado de trabajo. Consúltalo e identifica los criterios que se han utilizado para la recopilación de datos y describe cómo se presentan estos datos.
2. Selecciona un puesto de trabajo y e intenta definir su perfil ocupacional.

MOD 6

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (1998). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra Alzina, y M. Álvarez González. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (pp.281-295). Barcelona: Praxis.
- BOTTOMS, G. y SHARPE, D. (1996). *Teaching for understanding through integration of academic and technical education*. Atlanta, G.A: Southern Regional Education Board.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- FRETZ, B. R. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of counseling Psychology*, 28,1, 77-90.
- GOLDMAN, L. (1962). Group guidance: content and process. *Personnel and Guidance Journal*, vol. 40, 6, 518-522.
- GORDILLO, M. V. (1984). *La Orientación en el proceso educativo*. Pamplona: Eunsa.
- GRUBB, W. DAVIS, G.L., PLIHAL, J. y MORGAIN, C. (1991). *The cunning hand, the cultured mind: models for integrating vocational and academic education*. Berkley, CA: National Center Research in Vocational Education. (Report No. MDS. 234).
- HERR, E. L. y CRAMMER, S. M. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: sistematic approaches*. New York: Harper Collins College Publishers.
- HOYT, K. B. (1994). Youth apprenticeship “American style” and career development. *Career Development Quarterly*, 42, 216-223.
- HOYT, K. B. (2001). Knowledge-information-service era changes in work and education and the changing role of the school counselor in career education. *The Career Development Quarterly*, 49, 238-249.
- LAW, B. (1981). Careers education and curriculum priorities in secondary schools. *Educational Analysis*, 5, 2, 21-23.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1986). Diagnóstico Pedagógico. En A. Lázaro (Ed): *Orientación y Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- MONTANÉ CAPDEVILA, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC
- PRING, R. (1976). *Knowledge and Schooling*. Somerset. Open Books Publishing Ltd.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. Y PEREIRA, M. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. En M.L. Rodríguez (Coor.) et al. *Educación para la carrera y diseño curricular* (pp.79-88). Barcelona: publications de la Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988). La integración de la Educación Vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas*, 4, 18, 535-543.
- (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- ROUNDS, J. B. y TINSLEY, H. E. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. En S. Brown y R. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 137-177). New York: Wiley.
- SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.

MOD 6

- SARASOLA ITUARTE, L. (1997). La orientación para el empleo. En Salvador, A. de y Rocio, M.L.; pp 111-118.
- SMITH, H. L. (1986). Overeducation and underemployment: An agnostic review. *Sociology of Education*, 59, 85-99.
- STASZ, C., KAGANOFF, T. y EDEN, R. (1994). Integrating academic and vocational education: a review of the literature, 1987-1992. *Journal of Vocational Education Research*, 19, 2, 25-72.
- SUPER, D. (1983). Assesment in career guidance: toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 9, 555-562.
- TOLBERT, E. L. (1982). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: OIKOS-TAU.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

MOD 6

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. La orientación profesional se define por:
 - a) Carácter procesual, intervención reactiva y atención grupal.
 - b) Carácter procesual, intervención proactiva y atención individual.
 - c) Carácter procesual, intervención proactiva y atención grupal.

2. Los modelos explicados en orientación ocupacional están formados por estos elementos:
 - a) El sujeto que busca trabajo, ofertas del mercado de trabajo y capacitación a los demandantes de empleo.
 - b) El sujeto que busca trabajo y capacitación a los demandantes de empleo.
 - c) Las dos anteriores son ciertas.

3. A qué preguntas responde el análisis del puesto de trabajo:
 - a) ¿Quién realiza el trabajo? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace?
 - b) ¿Quién realiza el trabajo? ¿Qué hace? ¿Con qué? ¿En qué condiciones? ¿Cómo lo hace?
 - c) ¿En qué condiciones? y ¿Cómo lo hace?

4. Qué autor(es) define(n) el modelo de inserción ocupacional:
 - a) Álvarez.
 - b) Pérez Boullosa.
 - c) Montané.

5. La efectividad de la estrategia de asesoramiento individual va a estar limitada por los modos de asesoramiento y los tipos de personalidad:
 - a) Siempre.
 - b) Algunas veces.
 - c) Nunca.

6. A qué institución pertenece el esquema propuesto para realizar la integración interdisciplinar:
 - a) Schools Council Británico.
 - b) National Vocational Counseling.
 - c) CEDEFOP.

MOD 6

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. c 2. b 3. b 4. c 5. a 6. a

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Orientación Ocupacional. Dirigida a favorecer los procesos relacionados con la formación y el empleo.

Orientación profesional. Encaminada hacia la toma de decisiones académica y de formación apropiada, de manera que revierta en la obtención de una titulación que les capacite para el ejercicio profesional.

Formación ocupacional. Es el esfuerzo de enseñanza aprendizaje dirigido a mejorar la preparación de las personas para el mundo del trabajo.

Madurez ocupacional. Grado de desarrollo de la capacidad, responsabilidad y dedicación en relación a la formación permanente para renovarse y mantenerse en la ocupación según las exigencias de las nuevas tecnologías.

MOD 6

ANEXO

Este capítulo intenta dar a conocer las principales producciones en orientación profesional. Se presenta un extracto de las instituciones más representativas en orientación profesional. Así mismo, se recogen fuentes de información y documentación. En el desarrollo de este capítulo se utiliza la clasificación de fuentes de información y documentación en fuentes primarias y fuentes secundarias; como fuente primaria se reconocen aquellas que son documentos originales y directos, y como fuente secundaria las que son objeto de recopilaciones, reformulaciones, copias, etc. de las fuentes originarias (Forner y Carro, 1997).

Figura 1. Fuentes documentales

FUENTES PRIMARIAS		FUENTES SECUNDARIAS	ANEXO
General	Específica	Guías de fuentes documentales	
Enciclopedias	Monografías	Bibliografías	
Diccionarios	Series	Catálogos	
Thesaurus	Revistas	Reseñas de libros	
Tratados o manuales	Boletines	Repertorios de publicaciones oficiales	
Textos	Actas y Simposios	Índices	
Compilaciones	Tesis	Resúmenes	
		Directorios	
		Guías	
		Repertorios	
		Anuarios	

Estas últimas permiten acceder con mayor facilidad a las fuentes primarias, en concreto se describen las bibliografías, catálogos, repertorios de publicaciones oficiales, directorios y guías. Ahora bien, entre las fuentes secundarias se han incorporado dos apartados más: bases de datos e instituciones.

Así mismo, se ha incorporado un apartado específico de recursos en la red de utilidad para el desarrollo de la asignatura, instituciones de carácter general relacionadas con la orientación profesional y recursos para el trabajo y la formación.

1. FUENTES PRIMARIAS

Las fuentes documentales primarias hacen referencia a documentos originales.

1.1. Fuentes primarias generales

Las fuentes primarias que tienen carácter *general*, son aquellas que incorporan aspectos amplios en diferentes áreas de conocimiento en los que se trata de un solo tema o de múltiples temas; entre ellas se especifican los *thesaurus* y los *tratados*.

I. Thesaurus

AIOSP/ONISEP (1987). *Glossaire. Information et Orientation Scolaire et Professionnelle. Insertion Professionnelle*, Coordinado por M. Luisa Rodríguez Moreno, ISSN: 0251-2513; Suscripción: Sede de la AEOEP, Núñez de Balboa, 90, 2.º, int. 28006- Madrid. O a la AIOSP.

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL (1987). *Glossaire de la formation professionnelle. Termes d'usage courant*, Ginebra, BIT.

CEDEFOP (1996). Thesaurus multilingüe de la formation professionnelle, nº. cat.: HX-71-91-542-FR-C.

CEDEFOP (1996). *Glossarium de la formation professionnelle*, nº. cat.: HX-90-95-574-9A-C.

FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA MEJORA DE LAS CONDICIONES DE VIDA Y TRABAJO (1998). *Glosario de empleo y relaciones laborales*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

EUDISED EUROPEAN DOCUMENTATION AND INFORMATION SERVICE OF EDUCATION (1975). Promovida por el consejo de Europa que contiene los proyectos de investigación desarrollados en la Unión Europea; la versión española aparece en 1991 con el nombre de Tesauro Europeo de la Educación. Productor: Council of Europe. Documentación Centre for Education in Europe. BP 431 R6, F 67006 Strasbourg Cedex, France. Volumen: 5.000 registros. Distribuidor: disponible en línea en el servidor de ESA-QUEST.

CMT-Confederación Mundial del Trabajo. Se describe la historia, la estructura y el funcionamiento de la organización y de las entidades que dependen de ella. Permite consultar las publicaciones (Tele-flash y Labor-Magazine) y los informes y comunicados de prensa que emite. Además dispone de un glosario de términos y abreviaturas y una sección de enlaces a otros sitios web de interés. <http://www.cmt-wcl.org/es>.

II. Tratados o Manuales

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1987). *Metodología de la Orientación educativa*. Sevilla: Alfar.

ÁLVAREZ ROJO, V (1994). *Orientación educativa y Acción Orientadora –relación entre la teoría y la práctica–*. Madrid: EOS.

- AUBERNI, S. (1995). *La Orientación Profesional*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

BATISTA, R. et al. (1992). *Orientación e Intervención Educativa en Secundaria*. Málaga: Aljibe.

BISQUERRA ALZINA, R. (1990). *Orientación Psicopedagógica para la Prevención y el Desarrollo*. Barcelona: Boixerat.

BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

BROWN, D. y BROOKS, L. et al. (1986). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

BROWN, S. y LENDT, R. W. (eds.) (1990). *Handbook of Counseling Psychology*. Nueva York: John Wiley.

CÁRITAS ESPAÑOLA (1999). *¿CÓMO DESARROLLAR LA EMPLEABILIDAD?* Madrid: Cáritas.

CASTAÑO, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.

CRITES, J. O. (1981). *Career Counseling. Models, Methods and Materia*. Nueva York: McGraw Hill.

ENGELKES, J. R. y VANDERGOOT, D. (1982). *Introduction to Counseling*. Boston: Houghton Mifflin.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993). *Orientación Profesional y currículum de secundaria*. Málaga: Aljibe.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (1999). *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Málaga: Aljibe.

GERLER, E. R. et al. (ed.) (1990). *Elementary School Counseling*. Virginia: American Association for Counseling and Development.

GYSBERS, N. C. et al. (1986). *Designing Careers*. San Francisco: Jossey-Bass.

GYSBERS, N. C. et al. (1990). *Comprehensive Guidance Programs That Work*. Michigan: University of Michigan.

HAYES, J. y HOPSON, B. (1982). *La Orientación Vocacional en la enseñanza media*. Barcelona: Oikos-Tau.

HERNÁNDEZ, J. (1994). *Principios básicos de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

HERR, E. L. y CRAMMER, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan. Systematic Approaches*. New York: Harper Collins College Publishers.

HERR, E. L. y PINSON, N. M. (1982). *Foundations for Policy in Guidance and Counseling*. Alexandria, Va.: APGA.

ISAACSON, L. E. (1985). *Basics of Career Counseling*. Boston: Allyn and Bacon.

MORRISON, R. F. y ADAMS, J. (1991). *Contemporary career development issues*. Londres: Lawrence Erlbaum Ass. Pb.

MONTANÉ, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC.

MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994). *La Orientación Escolar en la Educación Secundaria*. Barcelona: PPU.

OSIPOW, S. (1976). *Teorías sobre la elección de la carrera*. México: Trillas.

PADILLA CARMONA, M.T. (2001). *Estrategias Para El Diagnóstico Y La Orientación Profesional de Personas Adultas*. Barcelona: Alertes.

PÉREZ BOULLOSA, A. y BLASCO CALVO, P. (2000). *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias*. Valencia: Nau-libres.

ANEXO

- RIVAS, F. (1988). *Psicología Vocacional*. Madrid: Morata.
- RIVAS, F. (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid: Síntesis.
- RIVAS, F. (1996). *Psicología vocacional. Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- REPETTO, E.; RUS, V. y PUIG, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. et al (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1986). *Teoría y proceso de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1994). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1998). *Orientación Profesional*. Barcelona: Ariel.
- ROIG IBÁÑEZ, J. (1982). *Fundamentos de orientación escolar y profesional*. Madrid: Anaya.
- RUBIO, A. (2001). *Los Recursos Humanos en el Sector Turístico Español: organización del trabajo y empleo*. Barcelona: Ariel.
- SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.
- SANTANA VEGA, L. (1993). *Los dilemas en la Orientación Educativa*. Buenos Aires: Cincel.
- SANTANA VEGA, L. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral; una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- SAVICKAS, M. L. y LENT, R. W. (1994). *Convergence in career development theories. Implications for science and practice*. Palo Alto, Ca.: CPP Books.
- SHERTZER, B. y STONE, S. (1981). *Fundamentals of Guidance*. Boston: Houghton Mifflin.
- SILBERMAN, H. F. (ed.) (1982). *Education and Work*. Chicago Il.: University of Chicago Press.
- SCREBALUS, D. J. et al. (1982). *Career Development. Concepts and Procedures*. Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- SOBRADO, L. (1990). *Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- TOLBERT, E. L. (1982). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikos Tau.
- VALLS FERNÁNDEZ, F. (1998). *Fundamentos de Orientación Profesional para psicopedagogos*. Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica –conceptos, modelos, programas y evaluación–*. Granada: Aljibe.
- WARE, M. E. y MILLARD, R. J. (1987). *Handbook on Student Development, Advising, Career, Development, and Field Placement*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- WATTS, A. G.; GUICHARD, J.; PLANT, P. y RODRÍGUEZ MORENO M. L. (1994). *Educational and vocational guidance services in the European Community*. Bruselas: Commission of European Community.
- ZACCARÍA, J. S. y BOOP, S. G. (1980). *Approaches to Guidance in Contemporary Education*. Cranston: Carroll Press.

1.2. Fuentes primarias especializadas

Las consideradas *específicas* tienen carácter especializado y tratan un solo tema, se presentan las monografías, revistas y boletines.

I. Monografías

- AULA LIBRE, nº 51, enero, 1991. *La orientación educativa.*
- BORDÓN, vol. XXX, nº 222, marzo-abril, 1978. *Modelos de intervención.*
- BULLETIN OF THE INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION, vol.61, 242-243, 1987. *Educational and vocational guidance.*
- BULLETIN OF THE INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION, vol.61, 242-243, 1987. *L'orientation pedagogique et professionnelle.*
- BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, vol.45, nº 180. *L'orientation scolaire.*
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº174, octubre, 1989. *Orientar al alumno.*
- EDUCAR, nº8, 1985. Monográfico dedicado a la orientación educativa, Universidad Autónoma de Barcelona.
- EDUCATIONAL TECHNOLOGY, vol.XIV, nº9, septiembre, 1974. *Career Education.*
- FORMATION-EMPLOY, nº22, abril-junio, 1988. *Enterprise, état et formation en Europe.*
- IFORMACIÓN, nº20, 1998. Información y orientación profesional para el empleo.
- INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED PSYCHOLOGY, vol.26, nº2, octubre, 1977.
- INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED PSYCHOLOGY, vol.32, nº3, julio, 1983. *The transition from school to working life.*
- JOURNAL OF CAREER DEVELOPMENT, vol.13, nº4, 1987.
- JOURNAL OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN EDUCATION, vol.12, nº3.
- L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, vol.22, nº4, 1993.
- PATIO DE ESCUELAS, vol.2, julio-diciembre, 1978. Monográfico sobre orientación.
- PERSPECTIVA ESCOLAR, nº55, mayo, 1981. *De L'Escola al món del treball.*
- PERSPECTIVA ESCOLAR, nº106, junio, 1986. *Orientació profesional.*
- PERSPECTIVAS DE LA UNESCO, vol.XVIII, nº4, 1988. La orientación Escolar y Vocacional. I. Situación, métodos, técnicas.
- PERSPECTIVAS DE LA UNESCO, vol.XIX, nº1, 1989. La orientación escolar y vocacional. II. Del reto al sistema: algunos casos.
- QURRICULUM, nº5, 1992. *Curriculum y orientación.*
- REVISTA DE EDUCACIÓN, nº270, mayo-agosto 1982. *La Orientación escolar y profesional.*
- REVISTA DE EDUCACIÓN, nº273, enero-abril, 1984. Incluye tres artículos de gran importancia sobre las relaciones entre el sistema educativo y el mercado del trabajo y entre la educación y el empleo.
- REVISTA DE EDUCACIÓN, nº293, septiembre-diciembre, 1990. Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa.

ANEXO

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE), Número monográfico sobre el estado de la cuestión de la orientación en España.

II. Revistas

- AIDIPE. ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. Revista de investigación educativa. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa –primera revista electrónica de España–. Foro de discusión AIDIPE-L. Bases de datos. <http://www.uv.es/aidipe/>
- ALBERTA (Career Development and Employment). Suscripción: Society for the Promotion and Advancement for Career Education. 600 Sun Life Place, 99 Street. Edmonton.
- BORDÓN (Revista de Orientación Pedagógica). Suscripción: Sociedad Española de Pedagogía. C/ Vitruvio, 8, 28006, Madrid, España.
- BRITISH JOURNAL OF GUIDANCE AND COUNSELING. ISSN: 0306-9885. Suscripción: Hobson Publishing, Bateman Street. Cambridge CB2 1 LZ, Inglaterra.
- CUADERNOS DE CONSULTA PSICOLÓGICA. Escola e desenvolvimento humano; Facultade de Psicología e Ciências da EducaÇao da Universidade do Porto, Rua de Ceuta, 118, 6.º 4000 Porto, Portugal.
- CANADIAN COUNSELOR. SIN: 0008-333X. Suscripción: University of Victoria, B. C., Canada V8W 2Y2.
- CANADIAN JOURNAL OF COUNSELING (bilingüe francés-ingles); ISSN: 0828-3893. Suscripción: Canadian Guidance and Counsing Association, 120 Holland Avenue, suite 202, Ottawa, Ontario K1Y0 X6, USA.
- CAREER ADVISER. Suscripción: Dominion Press, Grand Buildings, Trafalgar Square, London WC2N 5HJ.
- CAREER AND GUIDANCE TEACHER. Suscripción: National Association of Careers and Guidance Teachers, 55 Malvern Road, Old Brumby, Scunthorpe, Lincolnshire.
- CAREER BULLETIN. Suscripción: Central Youth Employment Executive, 97. Tottenham Court Road. London W1P 0ER.
- CAREER DEVELOPMENT QUARTERLY, THE. ISSN: 0889-4019. Suscripción: ACCD, 5999 Stevenson Avenue, Alexandría, Va 22304 Estados Unidos.
- CAREERS QUARTERLY. Suscripción: Institute of Careers Offices, Second Floor, Old Board Chambers, 37 a. High Street, Stourbridge, Worcestershire D18 1TA.
- CEDEFOP: FORMATION PROFESSIONNELLE. Suscripción: Bundesallee 22, Berlín, 15.
- COUNSELING AND HUMAN DEVELOPMENT. ISSN: 0193-7375; Love Publishing Company. Executive and Editorial Office. 1777 South Bellaire street. Denver, Colorado 80222, USA.
- COUNSELING PSYCHOLOGIST. ISSN: 0011-0000; Sage Publications Inc. 2111 West Hillcrest Drive, Newbury Park, Ca 91320, USA.
- COUNSELOR EDUCATION AND SUPERVISION. ISSN: 0011-0035; ACA, 5999 Stevenson Avenue, Alexandria, VA 22304-3300, USA.
- EMPLEO y NEGOCIO. Revista electrónica mensual con muchas empresas y negocios de temporada, con ejemplos gráficos. <http://www.euroflat.es/emp-y-neg>

- ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS. ISSN: 0763-7861; Délegation à la Formation Professionnelle, ADEP, Le Central 430, Boite 124, 93194 Noisy le Grand Cedex.
- EUR-OP NEWS. Suplemento de la revista Formación Profesional, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (EUR-OP), 2 rue Mercier, L-2985, Luxemburg.
<http://eur-op.eu.int>.
- EUROTECNET. ISSN: 90-70776-32-4; European Center for Work and Society. Av. de Cortenbergh, 66-Bte 13, Bruxelles B-1040, Belgique.
- FORMATION EMPLOI. Suscripción: La Documentation FranCaise, 124 Rue Henri Barbusse, 93308, Aubervilliers Cedex.
- GLOBAL CAREER RESOURCES. Revista trimestral que informa de noticias internacionales, encuentros sobre orientación, publicaciones y oportunidades. Suscripción: Career Decisions International, PO Box 421730, San Francisco, California 94142-1730, USA.
- EDUCATIONAL RESEARCH AND EVALUATION. (revista electrónica).
<http://www-sp.ebsco.com/online>
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW. (revista electrónica).
<http://www-sp.ebsco.com/online>
- HEURESES. REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN CURRICULAR Y EDUCATIVA. (revista electrónica).
<http://www.uca.es/HEURESES/>
- HERRAMIENTAS. Revista de información para el empleo; Fondo Formación. Mallorca, 327.08008- Barcelona.
- INNOVACIÓN EDUCATIVA. Servicio de publicaciones e intercambio científico de la universidad de Santiago de Compostela. *Campus* Universitario Sur. 15706 Santiago. España.
- INTERNATIONAL JOURNAL FOR ADVANCEMENT OF COUNSELLING. ISSN: 0165-0653. Suscripción: Martinus Nijhoff Publishers. Box 322, 3300 AH Dordrecht, The Netherlands.
- INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED PSYCHOLOGY. ISSN: 0035-340X; Sage Publications, 28 Banner Street, London, EC1Y 8QE, UK.
- INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION. (revista electrónica).
<http://www-sp.ebsco.com/online>
- INTERNET INTERNATIONAL CAREERS JOURNAL. ED., Michel Taylor 36 Gill Crescent, Taunton, Somerset TA1 4NR, UK.
<http://www.careers-journal.com>
- JOURNAL FOR VOCATIONAL SPECIAL NEEDS EDUCATION. ISSN: 0195-7597; Department of Special Education, 311 Townsend Hall, University of Missouri-Columbia, Columbia, Missouri 65211, USA.
- JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT. ISSN: 0748-9633. Suscripción: AACD, 5999 Stevenson Avenue, Alexandria, Virginia Estados Unidos.
- JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY. ISSN: 0022-0167. Suscripción: APA, 1400 North Yhle Street, Allington, VA 22201, Estados Unidos.
- JOURNAL OF EMPLOYMENT COUNSELING. ISSN: 0022-0787. Suscripción: AACD, 5999 Stevenson Avenue. Alexandria, VA 22304, Estados Unidos.

ANEXO

JOURNAL OF OCCUPATIONAL PSYCHOLOGY. ISSN: 0305-81078. Suscripción: St. Andrews Hoose, 48 Princess Road East, Leicester LE1 7DR, Inglaterra.

JOURNAL OF VOCATIONAL BEHAVIOR. ISSN: 0001-8791. Suscripción: 1 East First Street, Pulth, MN, 55802, Estados Unidos.

KIKIRIKI. COOPERACIÓN EDUCATIVA. Revista trimestral, un libro cada cuatro meses. AC 117. 41530 Morón de la Frontera (Sevilla). Fax. 95-4850222. <http://www.arrakis.es/~joaquin1/index.htm>

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE. ISSN: 0249-6739. Suscripción: INETOP, 41, Rue Gay- Lussac, 75005 Paris, Francia.

MEDEA. (revista electrónica). Página web de la revista electrónica *Medea*, proyecto creado para fomentar el conocimiento de las nuevas tecnologías por parte de la mujer. En ella se pueden consultar los artículos enviados por las integrantes de los diferentes socios que forman parte de esta iniciativa.

<http://femina.cyberrrl.com/explorer.htm>.

MON LABORAL. ISSN: 0213-5388. Suscripción: Secretaría General del Department de Treball, Av. Pau Claris, 95. 08009, Barcelona, España.

MUJER Y TRABAJO. ISSN: 0213-974X. Suscripción: Instituto de la Mujer, C/ Almagro, 36, 28010, Madrid, España.

ORIENTATION ET FORMATION PROFESSIONNELLES. Suscripción: Association Suisse pour l'Orientation Scolaire et Professionnelle (ASOSP). Eidmattstrasse, 51, 8032, Zurich.

OXFORD REVIEW OF EDUCATION. (revista electrónica).

<http://www-sp.ebsco.com/online>

PERSPECTIVAS. ISSN: 0210-2331. Suscripción: Rosa Sensat, C/ Córcega, 271, Barcelona, España.

PROFESIONES Y EMPRESAS. Suscripción: Gran Vía, 38, 9º, 28013, Madrid.

RELIEVE. REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. Asociación interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Publicación Electrónica de AIDIPE.

<http://www.UCA.ES/Relieve/ISSN>

REVISTA DE CATALUNYA. vol.VIII, mayo, 1928. Segona experiència d'Orientació Professional a Catalunya.

REVISTA DE EDUCACIÓN. INCE Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid. Tfno. 91-453980. Ext.73020.

<http://www.ince.es/revedis/revind.htm>

REVISTA DE FORMACIÓN Y PROFESIONES, nº 1, 1995. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Gobierno de Canarias.

REVISTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Campus Universitario Sur. 15706.

<http://www.usc.es/~didoe/doc/revista/frames.htm>

REVISTA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA. ISSN: 1130-2666; Núñez de Balboa, 90, 2º., int. 28006- Madrid.

REVISTA D'ORIENTACIÓ. ISSN: 1136-6346; Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, Apartat de Correus 13115, 08080 Barcelona, España.

ANEXO

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. Fundada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Editada por el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas –tres números al año–. C/Vitruvio, 8. 28006 Madrid.

<http://www.ucm.es/quiron/rep.htm>

REVISTA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT); ISSN: 0378-5548; Publicaciones de la OIT. CH-1211 Genève 22, Suisse.

RIE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Universidad de Murcia.

<http://www.um.es/~depmide/RIE/index.html>.

ROEV (REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL). Suscripción: Apartado de Correos 8355, 28080 Madrid, España.

VOCATIONAL TRAINING. ISSN: 1094-2212. Suscripción: 1101 King 0 St. P. O. Box 1454, Alexandria, Va, 22313-2054, Estados Unidos.

III. Boletines

BOLETÍN INFORMATIVO DE LA FUNDACIÓN MUJERES. Paseo de la Castellana, 113, 7º.dcha. 28046, Madrid. E-mail: fund_mujeres@infornet.es.

<http://www.infornet.es/fundacionmujeres>

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INSTITUTO CANARIO DE FORMACIÓN Y EMPLEO. (boletín electrónico).

http://www.gobiernodecanarias.org/empleo/boletin/B_03/boletin_03.htm

BULLETI DE L'ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ ESCOLAR I PROFESIONAL. Suscripción: C/ Baldiri Reixac S/N, Bloque C, 08028, Barcelona, España.

BULLETIN DE L'ASSOCIATION INTERNATIONA D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE. ISSN: 0251-2513. Suscripción: Dr. B. Jenschke, Laudesarbeitsamt, Berlín, Friedricchstrabe, 34, D-1000, Berlín, Deutschland.

BULLETIN DE PSYCHOLOGY SCOLAIRE ET D'ORIENTATION. ISSN: 0007-4411. FCPL; Avenue de Tervueren, 222/8. 1150, Bruxelles, Belgique.

BULLETIN RED IRIS. Red europea de programas para mujeres. European community actino programe. INFO. CREW. S.C., 38 rue Stévin, B-1040 Bruxelles, Belgique.

<http://www.rediris.es/rediris/index.es.html>

BOLETÍN DE LA UNIÓN EUROPEA. (Boletín electrónico). Página en la que se puede encontrar la versión electrónica de los diferentes números del boletín de la Unión Europea, en el que se informa de las actividades de la comisión y de las demás instituciones comunitarias.

<http://europa.eu.int/abc/doc/off/bull/es/welcome.htm>

ANEXO

2. FUENTES SECUNDARIAS

Las fuentes secundarias no aportan información por sí mismas, sino que permiten reconocer en dónde y de qué forma se pueden acceder a las fuentes primarias.

2.1. Bibliografías

- AGENCE NATIONAL POUR LE DÉVELOPMENT DE L'ÉDUCATION PERMANENTE (1988). *L'Oeil sur* (selección bimensual de documentos de actualidad) (ISSN, 0758-2773). Informa sobre la legislación, herramientas, metodologías, gestión de recursos humanos, cualificación profesional, sistemas educativos, formación de formadores, etc. Imprescindible.
- ALCARAZ LLEDÓ, M. J. (1958-1959). Bibliografía sobre orientación escolar y profesional, Revista de Educación, n.º 96, vol. XXXIV, año VIII, pp. 364-389.
- BIBLIOGRAFÍA NATIONAL FRACAISE. Contiene más de 1.000.000 de documentos bibliográficos publicados en lengua francesa.
<http://biblioteca.ulpgc.es/Doramas/bnf.htm>
- CAMPBELL, R. E. *et al.* (1973). *Career Guidance. A Handbook of Methods*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill. Ingente trabajo del que se responsabilizan cuatro autores que ordenan y clasifican los métodos de la orientación profesional, identificando a los autores más significativos y sus realizaciones prácticas. Es una fuente enormemente útil para localizar aplicaciones y trabajos prácticos, instrumentos y centros en que los equipos estén desarrollando sus propias investigaciones y proyectos.
- CAREER EDUCATION (1983). *Selected Bibliography on Career Education*, Washington, D.C., Division of Career Education, United Stated Department of Education (Washington, D.C. 20202). Índice comentado de monografías sobre educación para la carrera, documentos con significación histórica o relacionados con la evaluación y administración de los programas de educación para la carrera, etc. Publicación intermitente.
- CEDEFOP (1987). Publica, *Orientation professionnelle pour jeunes et adultes. Bibliographie selectionnée* y muchas otras fuentes de actualidad. Tesalónica, CEDEFOP. Ofrece mucha información gratuita en todos los idiomas de la Unión Europea. Escribir a, P.O.B. n.º 27, Finikas. GR-55102, Thesaloniki (Grecia).
- CIRD. Centre Municipal d'Informació i Recursos per a les Dones. Ayuntamiento de Barcelona, paseo de García 2, 2.º, 08007- Barcelona, Tfno. 93 318 78 79; fax 93 302 49 97. Envía noticias y disposiciones legales sobre el tema de la mujer y el trabajo y la educación no sexista.
- COMUNIDAD EUROPEA-PROGRAMA DE ACCIÓN (1990). *Transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y activa*. Bruselas, Oficina de Información del Programa PETRA. Catálogo y colección de publicaciones intermitentes, continuas y de distribución gratuita para informar sobre las acciones de los programas de transición y sus realizaciones prácticas en todos los países comprometidos.
- CURRENT CONTENTS. Referencias sobre revistas de cualquier contenido científico. En diskets para PC y para Mac. Escribir a ISI, *Institute for Scientific Information*, 3501 Market Street, Philadelphia, PA 19014, USA. E-mail, sales@isinet.com y uksales@isinet.com.
- <http://www.isinet.com>
- DONOSO, T. Y RODRÍGUEZ, M. L. (1989). Para saber más, *Cuadernos de Pedagogía*, 174, pp. 37-41. Cuatro densas páginas sintetizadoras de los libros, modelos prácticos, realizaciones individuales e institucionales y direcciones útiles en lengua castellana, siempre desde la perspectiva de la orientación profesional. Interesante y útil por el esfuerzo que se hace en recopilar todo lo que esté al alcance del orientador en España.

ERIC (1983). *Update on Career Assessment Instruments*. Columbus, Ohio, The National Center for Research in Vocational Education. Serie de bibliografía n.º 69. Listado, comentado, de publicaciones, investigaciones e instrumentos inventarios, escalas, tests, etc., dirigidos a estimar y a desarrollar diferentes rasgos, actitudes, intereses, comparaciones intersexos, etc., en el desarrollo vocacional. Incluye también fuentes de fuentes.

EUROPEAN COMMUNITY-ACTION PROGRAMME (1986). *Treinta proyectos piloto*, Bruselas, programa Ifaplan. Relación detallada con los objetivos, desarrollo de programas y las direcciones postales de los encargados de desarrollar proyectos piloto para la formación en la transición escuela-trabajo. Permite conectar con los países de la CEE e intercambiar experiencias. (DOC, 00WD86ES). Gratuito.

GARCÍA VILLEGAS, P. (1963). Bibliografía sobre orientación profesional, *Educadores*, n.º 25, pp. 389-405. Un excelente trabajo recopilatorio de la mujer que representó la orientación española en Europa y redactó un glosario de terminología para la AIOSP.

GLOBAL BOOKS IN PRINT. Bibliografía de obras en venta en el mundo anglosajón. Recoge la totalidad de las publicaciones editadas en lengua inglesa de todo el mundo.

<http://Biblioteca.ulpgc.es/Doramas/gbip.htm>

HOYT, K. B. (1989). EDAF 852- *Educational and Career Development Information*, Kansas, University of Kansas. Colecciones bibliográficas para informar de las publicaciones sobre diferentes tópicos, relacionados siempre con la orientación y educación vocacionales. Se puede tener gratuitamente, perteneciendo al grupo de trabajo que coordina K. B. Hoyt, 362 BH, College of Education, Kansas State University, Manhattan, KS 66506, USA.

IME. *CATÀLEG COL·LECTIU DE REVISTES D'EDUCACIÓ*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut Municipal d'Educació. Repertorio de revistas que forman en el fondo de las hemerotecas de las bibliotecas del Ayuntamiento de Barcelona y también la de la Associació de Mestres Rosa Sensant. En la biblioteca «Artur Martorell» de dicho ayuntamiento existen valiosos y excepcionales libros sobre orientación profesional, franceses, belgas e italianos, que componían el fondo creado por Jesús Ayuda.

KAPES, J. T. Y MASTIE, M. M. (eds.) (1996). *A Counselor's Guide to Vocational Guidance Instruments*, Falls Church, Va., National Vocational Guidance Association. Repertorio comentado y criticado por reconocidos investigadores de instrumentos para la evaluación y diagnóstico en orientación profesional y en aptitudes y actitudes hacia la formación profesional, baterías, inventarios de intereses, valores ocupacionales, madurez vocacional, programas evaluativos y tests para poblaciones especiales. Añade direcciones y fuentes de información sobre tests y testing. Imprescindibles a la hora de investigar. Pedidos a ACA, 5999 Stevenson Av. Alexandria, VA. 22304. USA.

MONTANÉ CAPDEVILA, J. Y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1985). Bibliografía básica para orientadores educativos, *Educar*, 8, pp. 125-130. compendio, ordenado por tópicos más bien clásicos, para facilitar la búsqueda bibliográfica de documentos y libros de orientación.

NICEC. REGISTER OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN CAREERS GUIDANCE (1996). Hertford, CRAC. Publicación intermitente, actualizada año a año, que remite al estudioso a los trabajos de investigación en curso financiados por el Instituto Nacional de Orientación, dirigido por el Instituto Nacional de orientación, dirigido por A. G. Watts. Se indican los autores, los patrocinadores, la duración, las metodologías y una breve descripción.

NISENOFF, S. (comp.) (1980). *Career Education, Career Guidance, Career Development. The Role of the School Counselor Bibliography*, en F. E. Burtnett (dir.), *The Schools Counselor's in Career Education*, Virginia, American Counseling Association.

OIT. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1990). Publicaciones y Documentos del Programa de Desarrollo Gerencial, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo. Incluye bibliografía y colecciones acerca de organización empresarial, necesidades laborales, políticas educativas ante los cambios socioeconómicos, etc. Muy útil y poco conocido, se publica en varias lenguas.

OIT. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1995). Publicaciones y documentos del Servicio de Políticas de Formación, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo. De interés para los políticos de la actual formación profesional, detalla publicaciones y documentos acerca de los costos de la formación, la reestructuración industrial, los trabajadores y sus problemas, la cooperación técnica, las implicaciones de las nuevas tecnologías en la formación, etc. Escribir a ILO, CH- 1211 Genève 22, Suisse. Gratuito.

QUETEL, R. Y. (1985). *Bibliographie annotée de publications sur les origines et la nature des inégalités en matière d'éducation*, París, UNESCO. Colección Rapports, n.º 121, ED- 86WS71. Comprende 244 fichas descriptivas de publicaciones sobre el origen de las desigualdades y de las discriminaciones. Obra de extraordinario valor para la orientación desde la perspectiva diferencial. Gratuito.

RAYMOND, C. D. (1980). *Career Education Infusion*, A. Review of Selected *Curriculum* Guides for the Middle School, Columbus, Oh., The National Center for Research in Vocational Education/ERIC. De particular interés para los coordinadores, supervisores y administradores escolares interesados por la relación y compenetración entre currículum y actividades orientadoras. Se desarrolla el concepto de infusión curricular de la educación para la carrera.

SECADAS, F. (1956). Bibliografía sobre orientación profesional, Revista de Educación, octubre de 1956, pp. 59-61. Uno de los pioneros de la orientación española.

ANEXO

I. Catálogos

BIBLIO. Contiene información de las diferentes bibliotecas del CSIC.

CIRBIC-L. Catálogo colectivo de los libros de las bibliotecas y centros del CSIC.

CIRBIC-R. Catálogo colectivo de las revistas de las bibliotecas y Centros del CSIC.

REBIUM (1993). Catálogo colectivo de bibliotecas universitaria españolas.

ISOC. INSTITUTO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES. Contiene más de 1200 títulos de revistas españolas; la PSED-ISOC recoge información sobre las revistas de ciencias de la educación y de psicología. La distribuye el CSIC y se accede a ella desde IBERPAC.

BIBLIOTECA.ULL.es. OPAC. Servicio de Catálogo de la Universidad de La Laguna.

2.2. Repertorios de publicaciones oficiales

DATRI. Información sobre la oferta científica y tecnológica de las entidades, incluye una Red de oficinas para la transferencia de resultados de investigación– OTRI/OTT–.

http://bdcsic.csic.es:8080/basisbwdocs_datr/datrie.html

DOCE. Documentos de Educación. Contiene bases de datos de legislación educativa, de revistas de educación, de educación en la prensa, de software educativo, de materiales curriculares y, de literatura infantil y juvenil (91/3660994; Ibertex: nivel 032, NRI: *214020313# o *DOCE#).

<http://www.eurosur.org/DOCE/doce1.html>

EUR-Lex. El Derecho de la Unión europea. Son páginas del servidor Europa que proporcionan enlaces a las versiones electrónicas del DOCE (Diario Oficial de las Comunidades Europeas), los tratados en vigor en la actualidad, la legislación comunitaria vigente agrupada por materias, así como los actos jurídicos preparatorios y la jurisprudencia.

<http://europa.eu.int/eur-lex/es/index.html>

<http://europa.eu.int/eur-lex/es/oj/index.html>

<http://europa.eu.int/eur-lex/es/treaties/index.html>

<http://europa.eu.int/eur-lex/es/lif/index.html>

IBERLEX-BOE. Recoge la información legislativa de carácter general publicada en el BOE, desde 1968, con el texto completo de las normas a partir de 1977. Contiene además la legislación comunitaria de interés nacional publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas a partir de 1986.

<http://biblioteca.ulpgc.es/doramas/iboe.htm>

LEDA. Incluye la legislación educativa promulgada por el Estado y las Comunidades Autónomas

<http://www.mec.es/leda/>

2.3 Directorios

BUCM. directorio de recursos de la Universidad Complutense desde el que se puede acceder a bases de datos, catálogos, listas de discusión, etc.

<http://www.ucm.es/bucm>

ANEXO

2.4. Guías

ORIENTACIÓN OCUPACIONAL DE JÓVENES. GUÍA PARA EDUCADORES

http://teddy.law.cornell.edu/public/span...es/orie_004.htm

PICK. Guía de recursos que contiene información especializada acerca de las bibliotecas de todo el mundo y asociaciones bibliotecarias, etc. en WEB

<http://www.inf.aber.ac.uk/tpl/eilib/>

GUÍA DE FINANCIACIÓN COMUNITARIA. Página web dependiente del Centro de Documentación Europea (CDE) de la Universidad de Valencia, en la que se encuentran todos los reglamentos aprobados por la Comisión europea referentes a los fondos Estructurales y las diferentes iniciativas comunitarias para el período 2000-2006

<http://www.uv.es/cde/GEC/dos.html>

2.5 Bases de datos

ASKERIC Askeric@askeric.org (Lankes Director)

BASES DE DATOS DEL CSIC

<http://biblioteca.ulpgc.es/Doramas/csic.htm>

BRITISH NATIONAL BIBLIOGRAPHY. Contiene registros bibliográficos de todo tipo de material publicado en el Reino Unido desde 1986, con un incremento anual de más de 15.000 registros en cada actualización.

<http://biblioteca.ulpgc.es/Doramas/bnb.htm>

BEI BRITISH EDUCATION INDEX. Cubre todos los aspectos de tipo educativo desde la edad preescolar a la universitaria. Recoge artículos de 250 revistas en lengua inglesa publicada en el Reino Unido. Esta base de datos forma parte de la ERIC. British Library. 2 Sheraton Street London W1V 4BH. Reino Unido.

BIBLOS. Base de datos de la biblioteca de Cataluña.

BKP. Base de datos para la búsqueda bibliográfica. Aporta tanto libros como artículos de revistas principalmente en inglés.

BIBLIOGRAFÍA NACIONAL ESPAÑOLA. Contiene más de 500.000 registros visualizables y exportables de las monografías ingresadas por depósito legal en la Biblioteca Nacional de Madrid desde 1976. Base de datos para la búsqueda bibliográfica de la Biblioteca Nacional –Madrid.

CD-ROM Cuadernos de Pedagogía. El diseño del CD-ROM se ha realizado para facilitar el acceso a la información, ya disponible en las revistas de Cuadernos de Pedagogía desde su inicio. Facilita la lectura e impresión de los artículos como si de la revista se tratara. Editado por Cuadernos de Pedagogía.

CELEX. Base de datos del Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas. Servidor del Comité Económico y Social de la Unión europea en el que se informa a los ciudadanos comunitarios de las actividades que desarrolla ese organismo, así como de su estructura. Además, proporciona un enlace a <http://www.ces.eu.int>.

CRE-Association of European Universities (Asociación Europea de Universidades). Se describe la organización, sus actividades y aparece información sobre los eventos más recientes. Además, permite la consulta de las publicaciones que edita y proporciona enlaces a las páginas de instituciones similares o las de sus distintos miembros nacionales.

<http://www.unige.ch/cre>

DÉDALO. Documentación Educativa Automatizada, Libros y Otros documentos. Es una base de datos que reúne información sobre libros, revistas y documentos sobre educación del fondo de bibliotecas del MEC. Lo distribuye el centro de Proceso de Datos del MEC.

DISERTATION ABSTRACTS ON DISC. Contiene más de 1.400.000 referencias bibliográficas de Tesis Doctorales europeas y americanas sobre cualquier tema. Desde 1983.

<http://bibliotec.ulpgc.es/Doramas/da.htm>

EERA. EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION.

<http://www.eera.ac.uk/>

ERIC. EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (1966). Syracuse University. El Sistema ERIC de organización de la información posee actualmente uno de los bancos de datos más amplios del mundo sobre temas educativos. Publica mensualmente un catálogo de los documentos que han llegado a su base de datos automatizada. El Resources in Education, recoge informes, guías didácticas, bibliografías, evaluaciones, tesis, descripciones de cursos, etc.; el Current Index of Journal in Education –CIJE–, es un vaciado de más de 700 publicaciones periódicas del ámbito educativo; el Eric Document Reproduction Service, ofrece servicios de reproducción de documentos; el ERIC TAPES

realiza transcripción de información de cintas magnéticas; ERICTOOLS, información impresa sobre el banco de datos. Asimismo, cuenta con un *thesaurus* en el que define los descriptores con los que trabaja. Acumula un volumen de 1.000.000 de registros y sus distribuidores más importantes son “hosts” americanos: DIALOG, BRS. También dispone de soporte en CD-ROM. Página web de ERIC, dependiente de la Biblioteca Nacional de Educación estadounidense, que se ha constituido como una de las principales fuentes de información del mundo académico gracias a su base de datos con más de 950.000 documentos relacionados con la enseñanza y la investigación. Contiene una guía destinada a estudiantes, padres y alumnos para iniciarse en las búsquedas de información en línea

<http://www.accesseric.org>

ESTUDIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS Y ANÁLISIS DE COMPETENCIAS.

<http://prometeo.cica.es/recursos/catalogo/mate16.htm>

REB. Base de datos para la búsqueda bibliográfica. Aporta libros y artículos de revistas en diferentes idiomas –inglés, castellano, catalán, etc.–

REDINET. Es una red de datos creada también por el CIDE en 1984 a la que pertenecen todas las Comunidades Autónomas. Está centrada en la elaboración y mantenimiento de bases de datos de investigaciones educativas. Edita semestralmente un boletín con las últimas investigaciones incluidas en su base. Es posible conectar institucionalmente con esta base de datos a través de la red telefónica, dirigiéndose al Centro de Procesos de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia, C/Vitruvio, 4. 28006 Madrid. Tlfno. 912629611.

<http://www.mec.es/redinet2/html/>

ETSI. EUROPEAN TELECOMMUNICATIONS STANDARDS INSTITUTE. Página oficial del European Telecommunications Standards Institute (ETSI), a cuyo cargo se encuentran los estándares del sector de las telecomunicaciones. Se describen las distintas actividades técnicas que realiza, además de los servicios que ofrece y los documentos de trabajo de las acciones que lleva a cabo.

<http://www.etsi.org>

ETUCO. Trade Union Education in Europe-Red de Formación de los Trabajadores Europeos (European Trade Union College) y AFETT (Association for European Training of Workers on the impact of New Technology). Página web mantenida por las organizaciones encargadas de los servicios de formación de ETUC. Esta página proporciona información y recursos sobre los servicios de formación de los sindicatos europeos, con especial incidencia en cursos y eventos, materiales de formación y recursos en Internet, así como en torno a los proyectos y programas de la Unión Europea en este ámbito.

<http://www.etuc.org/etuco/en/default.cfm>

RED IRIS. Página web de la Red IRIS, la red académica y de investigación financiada por el Plan Nacional de I+D, en la que se puede encontrar una completa información sobre las actividades que desarrolla (reuniones, jornadas, etc.) y consultar las versiones en línea de sus publicaciones. Destaca también la sección dedicada a recursos sobre investigación y desarrollo.

<http://www.rediris.edDs>

EURES-European Employment Services (Servicios de Empleo Europeos). Se describen los objetivos de la red EURES, incluye bolsa de trabajo con oportunidades de empleo en el Espacio Económico Europeo (EEE), referencias a legislación e impuestos en esa área, información sobre oportunidades de formación o reconocimiento de cualificaciones. También

incluye enlaces a medios de comunicación de los estados miembros. LAPIN (Labour Policies Information Network).

<http://europa.eu.int/comm/dg05/elm/eures/en/indexen.htm>

RTEE. RED TELEMÁTICA EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN. Se desarrolla en el marco de proyectos sociales.

<http://www.xtec.es/rtee/esp/rtee.htm>

TESEO (1976). Base de datos referencia que presenta los resúmenes de las tesis doctorales y las tesinas leídas en las universidades españolas en todas las ciencias desde 1976. Página web del Consejo de Universidades del Ministerio de Educación y Cultura desde la que se puede consultar la base de datos atendiendo a diferentes criterios de búsqueda.

<http://www.mec.es/teseo>

2.6. Organizaciones e Instituciones

ACCD. AMERICAN ASSOCIATION FOR COUNSELING AND DEVELOPMENT (now the American Counseling Association). 5999 Stevenson Avenue, Alexandria, Virginia, 22304.

<http://www.counseling.org/>

ACE. AGENCIA CANARIA DE EMPLEO.

<http://www.rcanaria.es/ace/indexA.html>

ACES. ASSOCIATION FOR COUNSELOR EDUCATION AND SUPERVISION. Promueve la formación de los orientadores escolares.

<http://www.siu.edu/~epse1/aces/>

ACPA. AMERICAN COLLEGE PERSONNEL ASSOCIATION. Promueve la orientación en el ámbito universitario.

<http://www.acpa.nche.edu/>

ADEFONT. ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL Y EMPLEO EN NUEVAS TECNOLOGÍAS.

<http://www.CTV.es/adefont/admain.html>

AOEOP. ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL. Apartado de Correos, 8355, Madrid.

AERA. AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION. Asociación configurada por diferentes subáreas de interés profesional en torno a la educación. Publica las revistas: *Educational Research*, *American Educational Research Journal*, *Review of Educational Research*, *Journal of Educational Statistics*, *Educational Evaluation and Policy Analysis* y *Review of Research in Education*. Anualmente organiza un congreso que reúne a personas interesadas en diferentes ámbitos educativos. 1230 17th Street NW. Washington DC, 20036-3078. Tlfno. 2022239485. Fax. 2027751824.

<http://aera.net/>

ESF IN SPAIN-UNIDAD ADMINISTRADORA DEL FONDO SOCIAL EUROPEO EN ESPAÑA. Describe el funcionamiento y desarrollo del Fondo Social Europeo al mismo tiempo que se proporcionan ejemplos concretos de programas aplicados en España. También facilita información de las publicaciones sobre el FSE disponibles en la sede española.

<http://europeo.eu.int/comm/dg05/esf/en/member/ms/spain.htm>

AIDIPE. ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. Revista de investigación educativa. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa –primera revista electrónica de España–. Foro de discusión AIDIPE-L. Bases de datos.

<http://www.uv.es/aidipe/>

AIOSP. ASSOCIATION INTERNATIONALE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE. Sede rotativa.

<http://perso.wanadoo.fr/acop.fr/Paris2001/f1/aiosp.htm>

AME. ASSOCIATION FOR MEASUREMENT AND EVALUATION. Se centra en el tema de la investigación y evaluación en orientación.

ASTD. AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING AND DEVELOPMENT. 1630 Duke St. P.O. Box 1443. Alexandría VA 22313. Esta asociación está formada por aquellas personas interesadas en la utilización de las tecnologías en el ámbito de la formación de la empresa. Publica la revista *Training and Development Journal*.

<http://www.astdla.org/>

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL (Delegación Territorial de Canarias). Apartado de Correos, nº 10723, Plaza de los Patos, 38080, Santa Cruz de Tenerife.

ASPA. ASOCIACIÓN DE PEDAGOGÍA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. Los servicios de la red de esta joven asociación aún están desarrollándose, por lo que apenas se puede encontrar información administrativa de la propia organización.

EOQ-EUROPEAN ORGANIZATION FOR QUALITY. Página de la European Organization for Quality (EOQ), que contiene información institucional sobre la calidad en Europa. Contiene enlaces a las delegaciones nacionales de los países miembros de la institución.

<http://www.eoq.org>

EA-EUROPEAN CO-OPERATION FOR ACCREDITATION. Web de la EA, en la que existe información sobre la acreditación, el organismo, publicaciones relacionadas con el tema, etc. A algunas de esas publicaciones se puede acceder a través de la página.

<http://www.european-accreditation.org>

EURYDICE. Incorpora toda la información sobre educación en los países de la Unión Europea. **EURYDICE.** Página web de EURYDICE, la red de información sobre Educación de la Unión Europea, creada en el marco del programa Sócrates. Ofrece información sobre los sistemas educativos vigentes en cada uno de los Estados miembros y enlaces a las instituciones más significativas de esos países en el ámbito de la educación. También hay noticias y artículos relacionados con la educación elaborados por las unidades nacionales de EURYDICE.

<http://www.eurydice.org>

EURODESK ON LINE. Red europea de información para los jóvenes y aquellas personas que trabajan con ellos, desarrollada en el marco del programa europeo de Juventud. La página web de Eurodesk Ofrece información de interés en diversas áreas como educación, formación y juventud y sobre programas de financiación nacionales y europeos, además de contactos y documentación relevantes de estos programas, así como enlaces a información complementaria existente en Internet.

<http://www.eurodesk.org>

ANEXO

GOBIERNO DE CANARIAS. Mantiene una base de datos sobre experiencias educativas. Tfno.928. 259815.

http://www.uv.es/~infobib/guias/guia_bibnacional.html

IBEDOC. Esta base de datos incluye documentos internacionales sobre cambios educativos provocados por determinaciones políticas o pedagógicas. El grueso de la información procede de la UNESCO desde 1974.

<http://firewall.unesco.org/general/eng/infoserv/db/ibedoc/>

ISBN Español (1973). Libros publicados en España, incluye documentos descatalogados.

<http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>

PSICOLOGICAL ABSTRACTS. Referencias y resúmenes de unas 1.500 revistas internacionales. Banco de datos basados en la publicación periódica de psicollogical abastract.

PSYNDEX (1977). Referencias con el abstract de todas las áreas de la psicología y disciplinas afines lo que incluye procesos cognitivos, comunicación, educación, aprendizaje, etc. Actualización mensual. Los títulos y descriptores están escritos en alemán e inglés –el 30% de los resúmenes–.

<http://cdrom.bibliothek.uni-augsburg.de/db/psyclit.html>

CITAM. CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍAS Y APLICACIONES MULTIMEDIA. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid.

<http://www.etsit.upm.es/asociados/citam/>

COMNET. INTERNATIONAL ASSOCIATION COMMUNITY NETWORK FOR EUROPEAN EDUCATION AND TRAINING. Secretariat general. Quai Banning 6, B-4.000 Liége. Tfno. 32-41-528085. Fax. 32-41-534097. Correo electrónico: aluef@bliulg11.bitnet.

DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES DE LA COMISIÓN EUROPEA. Página en la que se describen su misión y sus área de actividad, con una especial dedicación a la Agenda 2000. Cuenta con enlaces a diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el tema, además de a publicaciones recientes.

http://europa.eu.int/comm/dg05/index_en.htm

EDUCAWEB.COM. SERVICIO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL ON-LINE Y APOYO DEL PROFESORADO. Creado por el Institut Dep. desde 1998. Recoge más de 15.000 enlaces sobre educación en España.

<http://www.educaweb.com/Index.htm>

EDUCOM.EDUCAUSE (1998). Permite la búsqueda de información sobre educación. Librería virtual. Calendario de congresos y eventos. Archivo bibliográfico. Educause Institute. Colorado.

<http://www.educause.edu/>

FEDERACIÓN DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÓFICA DE CATALUNYA. Ha desarrollado recientemente su página todavía incipiente servidor Web como medio de difusión de sus actividades.

<http://citel.upc.es/org/mrp/>

ILO (International Labour Organization)-OIT (Organización Internacional del Trabajo). Además de información sobre la organización (actividad, estructura y programas que se desarrolla), aparecen varias bases de datos con la legislación vigente en cuanto a trabajo y derechos humanos, ya sean internacionales o nacionales, así como a publicaciones y otros

materiales relacionados con la materia. También incluye una sección de enlaces a organismos de la ONU y sitios web externos, además de una bolsa de trabajo.

<http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>

ILO. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO-IGUALDAD DE GÉNERO. Página de la Comisión de Igualdad de Género de la OIT, desde la que se pueden conocer las últimas noticias sobre sus políticas y acciones destinadas a lograr la igualdad para la mujer en el entorno laboral. Se pueden consultar diversos convenios relativos al mismo, tema así como un estuche de prensa en torno la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer.

<http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender>

ICFEM (Instituto Canario de Formación y Empleo). Además de información sobre la entidad, sus fines y su funcionamiento, se pueden consultar distintas secciones referentes a fomento del autoempleo, formación ocupacional, con guías de los cursos que realiza el ICFEM y de los perfiles profesionales de Canarias, así como de su programa de ayudas para cursos, y fomento del empleo.

<http://www.icfem.recanaria.es>

IFES-INSTITUTO DE FORMACIÓN Y ESTUDIOS SOCIALES. Página web del Instituto de Formación y Estudios Sociales, fundación dependiente del sindicato UGT, en la que se facilita información sobre la organización, así como sobre su catálogo de cursos incluidos en los planes de formación para empresas, además de los que lleva a cabo en el arco de la formación ocupacional y la continua, los cuales se pueden consultar por Comunidades Autónomas.

<http://www.ides.es>

ITC. INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CANARIAS. Su finalidad es fomentar la interacción entre los agentes sociales que inciden en el progreso tecnológico, industrial y empresarial del archipiélago Canario. Estos Agentes son el Gobierno de Canarias, las Universidades y otros Centros I+D, las empresas Públicas y Privadas, y las agencias del Estado y de la Unión Europea. C/Cebrián, 3. Tfno. 34-928452000. Fax. 34-928452007. Correo electrónico. Itc@cistia.es.

<http://www.itc-canarias.org>

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Programa de ciencia, tecnología, sociedad e innovación 1999/2000. C/Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Tfno. 91-5944382.

<http://www.oei.es/>

SEP. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. Información acerca de la institución y de sus actividades, incluyendo la publicación electrónica de textos de interés. Por supuesto, también se pueden encontrar conexiones a otros links educativos. C/virtuvio, 8. 28006 Madrid. Tfno.915614839.

<http://wwwuv.es/-soespe/>

UNESCO. Información de las publicaciones, documentos, estadísticas, programas y servicios de información para la educación, la ciencia y la cultura en la Organización de las Naciones Unidas.

<http://unesco.org/general/spa>

ASSOCIATION INTERNATIONALE D'INFORMATION SCOLAIRE UNIVESITAIRE
ET PROFESSIONNELLE. Rue de L'Estrapade, 75005, París, Francia.

[http://www.uned.es/aeop/index.htm.](http://www.uned.es/aeop/index.htm)

BIDE. Oficina de Educación Iberoamericana edificio OEI. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid.

<http://www.educa.rkanaria.es/>

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). Bundesallee, 22, d-1000, Berlín, Alemania. Proporciona información y documentación acerca de estudios e investigaciones, publicaciones, novedades y anuncios relacionados con la formación profesional. Explica cuáles son las políticas de la Unión europea en esa materia, con especial mención al programa Leonardo da Vinci.

[http://www.cedefop.gr.](http://www.cedefop.gr)

CEN-EUROPEAN COMMITTEE FOR STANDARDIZATION. Página web del CEN (Comité Europeo de Normalización), entidad encargada de la elaboración de los estándares a nivel europeo en todos los campos, excepto en el electrotécnico y en el de las telecomunicaciones. Contiene información sobre los trabajos que llevan a cabo los distintos grupos de trabajo y enlaces a los miembros nacionales y sus catálogos de productos *on line*.

<http://www.cenorm.be>

CENIDOC. CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA. Perteneciente al CSIC. Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC), conectado a través de la red INCA con algunos de los bancos de datos y centros de documentación más importantes, ERIC, PSYCINFO, etc., permite el acceso al conjunto de bases de datos existentes.

<http://www.cindoc.csic.es/>

ANEXO

CES-CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. Página completamente actualizada, en la que junto a información institucional de la organización y de sus trabajos y actividades, se pueden consultar las publicaciones editadas por el CES y las últimas notas de prensa emitidas por la entidad. Asimismo, permite el acceso a sus bases y a otras conjuntas, y cuenta con una sección de agenda en la que se recogen los próximos eventos (reuniones, conferencias, seminario, etc.) que tienen previsto realizar.

<http://www.ces.es>

CIDE. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN. Ciudad Universitaria s/n. 28040 Madrid. Tfno. 915497700. Publica mensualmente un boletín de sumarios que reproduce los índices de revistas y publicaciones periódicas.

<http://www.mec.es/cide/>

CINDOC. CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍA.

<http://www.cindoc.csic.es/>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. C/ José Antonio de Zárate y Penichet, 4º. Edf. Arco Iris, Residencial Anaga, 38001, Santa Cruz de Tenerife. Y Dirección General de Promoción Educativa. C/León y Castillo, 57, 5º, Las Palmas de Gran Canaria.

<http://www.educa.rkanaria.es/usr/aeop/default.htm>

OIT-CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional). Describe la organización y las actividades, se pueden consultar diferentes publicaciones editadas (estudios, monografías, ensayos, manuales técnicos, material

bibliográfico, etc.). La web ofrece gran cantidad de información relacionada con la formación profesional y destacan las secciones dedicadas a la formación, al empleo de los jóvenes, las mujeres y el mundo sindical.

<http://www.oit.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor>

COMISIONES OBRERAS. Página web de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CC.OO.), en la que además de describir el organigrama de la entidad, aparecen noticias de actualidad sobre la actividad del sindicato, se glosan los servicios que presta a sus afiliados y permite consultar la versión electrónica de la mayoría de sus publicaciones. También incluye una sección sobre legislación en el mercado laboral y un apartado de enlaces a diferentes tipos de organizaciones (Públicos y privados, partidos políticos, ONGs, sindicatos, medios de comunicación, etc.). Desde esta página se puede acceder a las de las Federaciones Sectoriales y Uniones Regionales de la organización.

<http://www.ccoo.es>

CNROP. CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL. Aparece información sobre sus distintos centros, datos relacionados con diversos temas de actualidad de la Unión Europea, y cuenta con secciones dedicadas a las familias que componen la oferta de Formación Profesional, así como a los programas de garantía social.

http://www.mec.es/cnrop/portada_cnrop_40.htm

CSIC-CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. Página desde la que se puede consultar el Archivo del MEC y permite el acceso a las publicaciones (monografías, seminarios y catálogos elaborados por el CIDE desde 1986) y a la Biblioteca de este organismo, posee una interesante sección en la que se pueden consultar recursos para la investigación educativa, enlaces a páginas web de asociaciones y redes de investigación, centros y grupos de investigación, instituciones académicas y recursos bibliográficos varios.

<http://www.mec.es/cide>

DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD. C/Prof. Agustín Millares Carló, 18 Edif. Usos Múltiples II, Planta 3^a Tfno. 928306397. Telefax: 928306324 35071 Las Palmas de Gran Canaria.

<http://www.juventudcanaria.com/>

DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES DE LA COMISIÓN EUROPEA. Página en la que se describen su misión y sus área de actividad, con una especial dedicación a la Agenda 2000. Cuenta con enlaces a diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el tema, además de a publicaciones recientes.

http://europa.eu.int/comm/dg05/index_en.htm

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA COMISIÓN EUROPEA. Página que describe el organigrama de la institución y que ofrece una serie de enlaces a diversas páginas del servidor de la UE relacionadas con Educación, Formación y Juventud, Cultura, Política Audiovisual y las publicaciones destinadas a los ciudadanos europeos.

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_es.htm

ENAC. ENTIDAD NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Asociación tutelada por el Ministerio de Industria y Energía. Explica en qué consiste el proceso de certificación e incluye un catálogo de los productos y documentos que ha publicado, junto a una versión digital de los últimos boletines que ha editado.

<http://www.enac.es>

ANEXO

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION. Página de la Fundación Europea para la Formación, institución dependiente de la Dirección General de Educación y Cultura, y que pretende contribuir a la reforma de los sistemas de formación profesional de los países de la UE y de los asociados. Ofrece información sobre la formación profesional inicial y continua, así como de diversos programas.

<http://europea.eu.int/comm/dg05/esf/en/member/ms/spain.htm>

EFS (European Social Found)-FONDO SOCIAL EUROPEO. Página en la que se encuentra disponible toda la información relativa al Fondo Social Europeo, la principal herramienta de la Unión Europea en la ejecución de su política de empleo y formación. Se hace una descripción del FSE y del marco legal en el que se encuadra, y se dan noticias acerca de los últimos eventos relacionados en el tema, además de enlaces a los principales documentos y publicaciones sobre el mismo.

<http://europa.eu.int/comm/dg05/esf/en/index.htm>

EUROSTAT. OFICINA ESTADÍSTICA DE LA COMUNIDAD EUROPEA. Página en la que se puede encontrar la más actual información estadística relativa a la Unión Europea y a la zona euro sobre varios temas de referencia (economía y finanzas, población y condiciones sociales, industria y servicios, agricultura y pesca, comercio interior y exterior, etc.)

<http://europa.eu.int/comm/eurostat>

ETUC. EUROPEAN UNION CONFEDERATION. Web de la Confederación Europea de Sindicatos (CES), en ella se puede encontrar información sobre su estructura y organigrama, noticias relativas a los últimos eventos y los documentos de trabajo o una agenda de los próximos congresos.

<http://www.etuc.org>

FEDORA. FORUM EUROPEEN DE L'ORIENTATION ACADEMIQUE. P.O. Box 55, B-1348, Louvain- 1 Neuve.

FORCEM-FUNDACIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUA. Se encuentra toda la información relacionada con la organización, así como con los Acuerdos Nacionales de Formación Continua y el Sistema de Formación Profesional en España. También se describen las diferentes iniciativas de formación que promueve FORCEM, aunque la sección más interesante son las de publicaciones y documentación, con una extensa base de datos de los productos elaborados en convocatorias de años anteriores.

FOREM. FUNDACIÓN FORMACIÓN Y EMPLEO MIGUEL ESCALERA. Página web promovida por el sindicato Comisiones Obreras. Da información institucional sobre la organización y describen las actividades que realizan sus áreas de proyectos y, de información y orientación profesional; como son los cursos que organiza la entidad y que pueden consultarse por categorías (tipo de curso, nivel de cualificación, área profesional, centro FOREM que lo imparte, etc.). Asimismo se pueden consultar las distintas publicaciones de FOREM, las noticias más actuales en formación continua, y enlazar a las páginas web de los centros territoriales de la Fundación y a otras relacionadas con la formación.

<http://www.araforem.com/>

<http://www.forem.ccoo.es>

FUNCAEL. FUNDACIÓN CANARIAS-ATLÁNTICO DE ESTUDIOS LABORALES.

FUNDESCAN. FUNDACIÓN CANARIA PARA EL DESARROLLO SOCIAL DE CANARIAS.

<http://www.fundescan.es/>

ICFEM. INSTITUTO CANARIO PARA LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO.

<http://www.gobcan.es/organigrama/html/incafoem.htm>

INE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA.

INSTAC. INSTITUTO CANARIO DE ESTADÍSTICA.

INSTITUTO DE LA MUJER. Junto a información general sobre la historia, el organigrama y las funciones de la entidad, y del III Plan de Igualdad, se pueden conocer los programas de sensibilización y de empleo para mujeres, ya sean dirigidos directamente a las mujeres, a organizaciones empresariales (OPTIMA) o a responsables de políticas de empleo de personal técnico. También se pueden consultar los últimos cursos disponibles en la oferta del Instituto y diversas estadísticas relacionadas con mujer.

<http://www.mtas.es/mujer/default.htm>

ICM. INSTITUTO CANARIO DE LA MUJER.

<http://www.gobcan.es/organograma/html/incamu.htm>

IFAPLAN. European Administration Office, D-5000 kolm, 41, Stadtwalt Gurtel, 33. Koln 41-D-5000, Germany.

INCE. INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. Organismo dependiente de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia, se dedica a la evaluación de la calidad del sistema educativo. Informa y describe las actividades que realiza el instituto, así como de las distintas publicaciones que edita, facilita el acceso y la consulta de una revista de educación. Cuenta con enlaces a otras direcciones de interés.

<http://ince.mec.es>

INE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Información de los últimos estudios estadísticos, panel de hogares de la Unión Europea, mercado laboral, educación, programa anual de pensiones y encuesta sobre discapacidades. También facilita enlaces con otros servidores estadísticos.

<http://www.inst.es>

INEM. INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO. Proporciona información acerca de ofertas de trabajo, cursos, servicios estadísticos, formación, resumen de datos básicos de empleo, programación anual de cursos, etc.

<http://www.inem.es>

INSTITUTO DE LA JUVENTUD. Página que facilita información sobre los programas de empleo, vivienda, promoción cultural, estudios y becas, publicaciones y centros de información juvenil.

<http://www.mtas.es/injuve>

IRTAC. INTERNATIONAL ROUND TABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELING. Brunel University, Uxbridge, Middx, Gran Bretaña.

<http://www.iac-irtac.org/affiliated.html>

NDCA. NATIONAL CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATION. Se centra en la orientación vocacional y el mundo laboral.

<http://www.ncda.org/>

NICEC: NATIONAL INSTITUTE FOR CAREERS EDUCATION AND COUNSELING.

Castle Park, Sheraton House - UK Cambridge CB3 0AX Tel. +(44)(1223)46 02 77 / Fax. +(44)(1223)31 17 08

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Página desde la que se pueden consultar publicaciones de actualidad, investigaciones recientes, novedades y estadísticas educativas. Permite el enlace a las páginas de diferentes Universidades y bibliotecas, e incluye un directorio de centros y de páginas web de interés.

<http://www.mec.es>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES.. Página de información de MTAS.

Incluye toda la información referente a los ámbitos que abarca y a todos los organismos que forman parte de él: INEM, IMSERSO, Fondo de Garantía Social, etc.

<http://www.mtas.es>

UGT. NETUNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES. Página web del sindicato Unión General de Trabajadores, en la que junto al organigrama y la estructura interna de la organización, se dan a conocer los comunicados de prensa emitidos por el sindicato y las noticias de actualidad relacionadas con su actividad. Contiene un apartado de enlaces de interés a otras organizaciones y entidades (sindicatos, partidos políticos, ONGs, medios de comunicación, Administración, etc.) y una sección referida a los Estatutos, Normas y Reglamentos de la organización, con especial atención a las resoluciones de su 37 congreso Confederal.

<http://www.ugt.es>

AGENCIA ESPAÑOLA LEONARDO DA VINCI.

<http://consultoria.tgi.es/leonardo/home.html>

OTROS RECURSOS LOCALIZABLES EN LA RED

ANEXO

2.7. Buscadores

TELECOMMUTING. Es un buscador sobre teletrabajo.

<http://telecommuting.miningcomcom/business/telecommuting>

EDUCAWEB. Es un buscador especializado en el ámbito educativo.

<http://www.educaweb.com>

OZU. Son buscadores de información en español, por materias y localización geográfica.

<http://www.ozu>

EUROFERRET. Buscador europeo. Permite localizar información en diferentes idiomas y limitar la búsqueda por países.

<http://www.euroferret.com>

ALTAVISTA, YAHOO, ONFOSEEK, LYCOS Y METACRAWLER. Son buscadores americanos de gran amplitud de búsqueda

<http://www.digital.altavista.com>

<http://www.altavista.com>

<http://www.yahoo.com>

<http://www.infoseek.com>

<http://www.lycos.com>

<http://www.metacrawler.com>

2.8. Bibliotecas

Biblioteca Nacional Española. Una de las bibliotecas más importantes del mundo. Cuenta con un catálogo de títulos de la institución. Así como otros servicios.

<http://www.bne.es>

Biblioteca electrónica que pone énfasis en los textos en lengua española de diversas categorías, como historia, lengua, etc.

<http://www.analitica.com/bitblio>

Biblioteca española y de todo el mundo. Está dividido en diferentes categorías: bibliotecas españolas no universitarias, nacionales y de todo el mundo.

<http://www.unileon.es/dp/abd/bibliot.htm>

2.9. Instituciones de carácter general

Página del *Instituto Catalán de Nouvelles Professions* (INCANOP). Presenta un listado de titulaciones, las enseñanzas no regladas, las vías de acceso, etc.

<http://www.xtec.es/incanop>

Página del *Ministerio de Educación y Cultura* con links a diferentes universidades y escuelas públicas del país

<http://www.mec.es>

Página del *Ministerio de Sanidad y Consumo*

<http://www.msc.es>

ANEXO

Página del *Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales*

<http://www.mtss.es>

La ONCE (organización nacional de ciegos de España) es una corporación de tutela del estado y su objetivo es apoyar a los invidentes y discapacitados españoles.

<http://www.once.es>

Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología ofrece todo tipo de información sobre las becas y actividades en el ámbito I+D.

<http://www.cicyt.es>

La web de la *Secretaría del Estado de Comercio, Turismo y de la pequeña y mediana empresa*

<http://www.mex.es>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Da acceso a una biblioteca virtual e informa sobre los sistemas educativos de diferentes países.

<http://www.oei.es>

UNESCO, información de la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

<http://firewall.unesco.org>

2.10. Centros educativos

DICES 2003-DIRECTORIO DE CENTROS DE FORMACIÓN EN ESPAÑA. Página en la que se puede encontrar la relación de los centros españoles que cuentan con cualquier tipo de oferta formativa, agrupados en colegios, centros de formación superior y centros de formación de postgrado.

<http://www1.dices.com/dices/index.html>

CEAC es una organización dedicada a la enseñanza a distancia.

<http://www.ceac.es>

<http://www.centroccc.com>

Salón profesional de material didáctico y de la educación.

<http://www.intercom.es/expodidactica>

Listados de centros de Educación de la Carrera.

<http://www.careersonline.comau>

2.11. Asociaciones y centros de información

BANCOEMPLEO. Página de información en la que toda la información es actualizada sobre becas, universidades, cursos, seminarios, etc.

<http://www.bancoempleo.es/infoestudio/index.html>

XARXAMAC. Página de interés principal pensada para orientadores e informadores. Es un servicio global de información, orientación y asesoramiento sobre la oferta formativa, profesional y laboral existente.

<http://www.diba.es/xarxamac/>

SCU. Recursos educativos y de información ordenada por países.

<http://www.csu.edu.au/education/>

TRABAJOS. Está especializada en suministrar servicios de información sobre ofertas de trabajo y *curriculum* para candidatos de trabajos, empresas que buscan empleos y empresas de selección.

<http://www.trabajos.com/currdata.htm>

EDUCANTER. Esta página contiene abundante información sobre el mundo de la enseñanza: escuelas, estudios, conexiones, becas, etc.

<http://www.educanter.es>

DESEMPLEO. Es una ONG que impulsa y desarrolla proyectos de inserción y de promoción sociolaboral de jóvenes y colectivos socialmente desfavorecidos.

<http://www.arrakis.es/desempleo/>

2.12. Universidades

Base de datos de universidades a nivel mundial

<http://www.isl-garnet.uah.edu/Universities>

Servidor de la Universidad de Alcalá de Henares

http://www.alcala.es

Servidor de la Universidad Alicante

http://www.ua.es:8080/

Servidor de la Universidad Autónoma de Madrid

http://www.uam.es

Servidor de la Universidad Autónoma de Barcelona

http://www.ub.es

Servidor de la Universidad de Cádiz

http://www.uca.es

Servidor de la Universidad de Cantabria

http://www.unican.es

Servidor de la Universidad Carlos III

http://www.uc3m.es

Servidor de la Universidad de Castilla y la Mancha

http://www.ucim.es

Servidor de la Universidad Complutense de Madrid

http://www.ucm.es

Servidor de la Universidad de Extremadura

http://www.unex.es

Servidor de la Universidad de Granada

http://www.ugr.es

Servidor de la Universidad de Jaén

http://www.ujaen.es

Servidor de la Universidad de La Laguna

http://www.ull.es

Servidor de la Universidad de La Rioja

http://www.unirioja.es

Servidor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

http://www.ulpgc.es

Servidor de la Universidad de Málaga

http://www.uma.es

Servidor de la Universidad de Murcia

http://www.um.es

Servidor de la Universidad de Oviedo

http://www.uniovi.es

Servidor de la Universidad del País Vasco

http://www.ig.ehu.es

Servidor de la Universidad Politécnica de Madrid

http://www.upm.es

ANEXO

Servidor de la Universidad Politécnica de Valencia

<http://www.upv.es>

Servidor de la Universidad de Salamanca

<http://www.usal.es>

Servidor de la Universidad de Valencia

<http://www.uv.es>

Servidor de la Universidad de Vigo

<http://www.uvigo.es>

Servidor de la Universidad de Zaragoza

<http://www.unizar.es>

Servidor de la Universidad de Coruña

<http://www.udc.es>

Servidor de la Universidad Autónomo de Barcelona

<http://www.uab.es>

Servidor de la Universidad Jaume I (Gerona)

<http://www.udg.edu>

Servidor de la Universidad Americana de Asturias

<http://www1.asturnet.auna>

Servidor de la Universidad de Alfonso X el Sabio

<http://www.uax.es>

Servidor de la Universidad de Deusto

<http://www.deusto.es>

Servidor de la Universidad Europea de Madrid

<http://www.uem.es>

Servidor de la Universidad Islámica Internacional de Averroes

<http://www.redestb.es/personal/Isoria>

Servidor de la Universidad de Navarra

<http://www.unav.es>

Servidor de la Universidad Ramón Llull

<http://www.url.es/uri/home.htm>

2.13. Recursos para el trabajo y la formación

Webs en inglés dedicadas a ofrecer información sobre demandas de trabajo. Interesante para conocer las tendencias de demanda de trabajo fuera de nuestras fronteras.

<http://www.espan.com>

Cursos de formación e intercambio de información

<http://www.ciberaula.es>

BCNRED. TRABAJO-EL EMPLEO Y EL TRABAJO EN ESPAÑA. Contiene artículos sobre empleo y teletrabajo, enlaces a las páginas web de distintos organismos oficiales y

entidades privadas (sindicatos, colegios oficiales, etc.), así como a distintas organizaciones relacionadas con la formación. Lo más son las bolsas de trabajo sectoriales de que dispones.

<http://www.bcnred.com/trabajo>

ENRED. Página que ofrece información sobre telecentros y teletrabajo. Facilita foros de debates sobre nuevos modelos laborales, la teleformación, la sociedad de la información y otros temas relacionados con las nuevas tecnologías de la información.

<http://www.enred.es/foro.htm>

TELEWORK EUROPA. Pertenece a la Comisión Europea y es el sitio no oficial para los telemáticos de ámbitos rurales y urbanos (TURA). Entre sus objetivos está la discriminación del contenido de los proyectos, aconsejar y formar para la elaboración de proyectos. Ofrece servicios como: listado de proyectos, coloquios, buscador de información y herramientas telemáticas.

<http://www.tweuro.com>

DIRECTORIO MULTIMEDIA DE FORMACIÓN Y RECURSOS HUMANOS. Página web de DIRFO, un centro de información sobre la oferta de formación y consultoría de recursos humanos en España. Proporciona información y una relación de los organismos de formación y las consultoras de recursos humanos, y sobre sus programas, servicios y características. Dispone, además, de un centro de información y asesoramiento sobre la oferta de formación especialmente diseñado para las PYMES, y se puede consultar la edición electrónica de su publicación *Cuadernos de Formación y Recursos Humanos*.

<http://www.dirfo.es>

EDUCACIÓN-FORMACIÓN.COM. Página web de la empresa madrileña “educación-Formación.com”, creada con la finalidad de facilitar la elección del centro de estudios más adecuado a las necesidades de cada persona, para lo cual presenta un índice de centros de educación y de formación que se pueden localizar por especialidades o por zonas geográficas. También incluye una sección sobre técnicas de estudio que se actualiza cada mes.

<http://www.educacion-formacion.com>

FORTEL (Formación de teletrabajadores). Elaboración y realización de varios estudios e investigaciones. Acciones de información, sensibilización, orientación, asesoramiento y divulgación a PYMES y trabajadores. Acciones de formación en teletrabajo y nuevas tecnologías de la información complementadas con prácticas de teletrabajo reales usando la plataforma telemática desarrollada en TEMPLE. Desarrollo de una herramienta electrónica de autodiagnóstico de necesidades.

<http://www.fortel.org>

GUÍA DE IGUALDAD DE DERECHOS Y OPORTUNIDADES PARA MUJERES Y HOMBRES EN LA UNIÓN EUROPEA. Página de la UE en la que se describen los derechos de los (as) ciudadanos(as) europeos en materia de empleo y de seguridad social, así como los derechos de las madres y los padres que ejercen una actividad laboral. Incluye una guía sobre cómo reivindicar y ejercer esos derechos.

INTERPROF-LA WEB DE LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL. Página web creada por la RAPF (Red andaluza de los Profesionales de la Formación), que proporciona una información completa y actualizada de las direcciones es más útiles para los formadores y futuros profesionales formados, principalmente webs de Administraciones Públicas, Asociaciones, Ministerios, Institutos y otras entidades de interés general con información sobre cursos, noticias, legislación, herramientas de teleformación, software gratuito, etc.).

[http://prometeo.cica.es/interprof.](http://prometeo.cica.es/interprof)

LEONARDO DA VINCI. Página dependiente de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, en la que se puede encontrar información sobre el Programa Leonardo da Vinci, en especial la relativa a guías para promotores de proyectos y la decisión del consejo europeo para el período 2000-2006.

<http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

PROGRAMA IBEROAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL-ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (EOI). Se describe el citado programa, con sus objetivos y líneas de acción, y las actividades realizadas en años anteriores, permitiendo la consulta de un resumen de las publicaciones y las ponencias, así como de las exposiciones realizadas en el marco del programa. Cuenta con una sección de enlaces a las páginas web de otras entidades relacionadas con la Educación Técnica y la Formación Profesional de los diferentes países que forman parte de la OEI, entre ellos España.

<http://www.oei.es/iberfop.htm>

PROGRAMA SÓCRATES. Se describe el programa Sócrates de la Unión Europea, con un análisis pormenorizado de los distintos capítulos que lo componen. También se incluyen las noticias más relevantes sobre el tema y guías para desarrollar proyectos en el marco del programa, así como un compendio de las iniciativas estratégicas más relevantes desarrolladas o por desarrollar en el marco de Sócrates.

PROYECTO NETTRAIN. Página web del Proyecto Nettrain, un observatorio sobre formación continua promovido por el Institut Català de Tecnología, en la que junto a información general sobre la formación continua y sobre esta iniciativa concreta, se pueden conocer diferentes estudios y proyectos europeos realizados en torno a ese tema, así como todo lo relativo al seminario “Formaplan” destinado a promover la cultura de la formación entre los trabajadores.

<http://www.ictnet.es/nettrain>

PROYECTO XARXA MAC. El objetivo de la web es ayudar, informar y asesorar a las mujeres sobre el mercado laboral y cómo encontrar trabajo. Se trata de un proyecto inscrito en el contexto de la Iniciativa Comunitaria NOW que se define como una red integral de información y documentación sobre mujer y trabajo, mediante la utilización de las nuevas tecnologías en el campo de las telecomunicaciones y la formación de agentes locales, sindicales y asociativos.

<http://xarxamac.diba.es>

TGIS. A. TECNOLOGÍA Y GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN. En la actualidad hace las labores de Agencia Española del programa Leonardo da Vinci. En ella se pueden consultar las últimas noticias sobre el tema, así como abundante información en torno al programa y documentos de la convocatoria de 1999. También se detalla el proceso de presentación de solicitudes para desarrollar proyectos Leonardo.

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

THE ELECTRONIC TRAINING VILLAGE. CIUDAD ELECTRÓNICA DE LA FORMACIÓN. Página web del European Electronic Training Village, un sitio dedicado a los expertos en formación profesional e investigación en el que se muestra la última información disponible al respecto. Contiene numerosos vínculos a directorios de la página de CEDEFOP, así como a diferentes organizaciones relacionadas con la formación.

<http://www.trainingvillage.gr>

TÉCNICAS DE FORMACIÓN. Facilita diferentes enlaces a sitios web de organismos y legislación relacionados con formación. Proporciona información acerca de técnicas de formación, principalmente en lo relativo a la formación a distancia, un catálogo de cursos de formación gratuitos y posibilita la realización de cursos de formación a través de Internet.

<http://www.tecfor.es>

2.14. Bolsas de trabajo

FOMENTO DEL EMPLEO. Página con información acerca de investigaciones, en este caso concreto enmarcadas en los proyecto RAINBOW-HORIZON y ADAPT-CRETA, sobre la aplicación de nuevas tecnologías a diferentes sectores y sobre cursos de formación en diversas áreas, todos ellos a realizar en la modalidad de formación a distancia.

<http://www.fomentoempleo.com/froot/default.htm>

INFO EMPLEO. Portal especializado en trabajo y salidas profesionales que cuenta con una bolsa de trabajo y que proporciona noticias de actualidad relacionadas con el mercado laboral.
<http://www.infoempleo.es>

INFOJOBS. Página web que, a través de su bolsa de trabajo y mediante el uso de las nuevas tecnologías, pretende ser un punto de encuentro entre las personas que demandan un empleo y las empresas españolas que necesitan profesionales.

<http://infojobs.net>

INTERPYME. A través de ella se puede acceder, por orden alfabético o por provincias, a un directorio de enlaces electrónicos de más de 5.000 pequeñas y medianas empresas españolas, y que cuenta con una interesante bolsa de trabajo. Además, ofrece enlaces a numerosos organismos oficiales, cámaras de comercio, colegios profesionales, etc., y las bolsas de trabajo más importantes de España.

<http://www.interpyme.com>

MERCAEMPLEO. Página web de la empresa mercaempleo, una consultoría de recursos humanos en Internet que permite acceder a su servicio de ofertas de empleo rellenando un formulario y que ofrece la posibilidad de recibir por correo electrónico las ofertas que mejor se adapten a los perfiles interesados.

<http://www.mercaempleo.es/cast/new/index.htm>

OFICINA DE EMPLEO DE ESPAÑA ON LINE. Página web en la que se encuentra una bolsa de trabajo con diferentes ofertas de empleo además de un apartado de información sobre subvenciones y ayudas a empresas. También proporciona ayuda para hacer currículos o cartas de presentación, así como para buscar becas o cursos de formación.

<http://www.OficinaEmpleo.com>

RR.HH. Net-Red de recursos humanos. Página web en la que se encuentra una amplia bolsa de trabajo y que posibilita, a través de enlaces a las páginas de las empresas que ofertan los puestos, enviar directamente el *curriculum* mediante el correo electrónico. Cuenta con enlaces a los departamentos de formación de instituciones, privadas y con secciones específicas dirigidas a los consultores de recursos humanos. También ofrece la opción de recibir un boletín semanal de oportunidades profesionales a través del e-mail.

<http://www.rrhh.net>

ANEXO

TRABAJOS. COM-HISPAVISTA. Página web del portal Hispavista que contiene una bolsa de trabajo cuyas ofertas y demandas de empleo se pueden consultar por país, sector o área profesional. También ofrece información sobre autoempleo y teletrabajo y sobre modalidades de contratación.

<http://www.trabajos.com>

ENLACES SOBRE CALIDAD. Página de la SLC, una organización internacional sin ánimo de lucro, en la que se publican artículos *on line* relacionados con la calidad, y en la que destaca una sección en la que se da respuesta a diversas cuestiones planteadas por particulares o empresas en torno al mismo tema.

<http://www.calidad.org>

LAPIN. LABOUR POLICIES INFORMATION NETWORK ON LINE. Página web de la Red de Información de Políticas Laborales, en la que se ofrece un análisis estadístico de los pronósticos de los mercados laborales, de diferentes estudios de buenas prácticas y legislación local y nacional de cuatro países de la Unión Europea, en concreto Italia, Reino Unido, Bélgica y Francia.

<http://www.lapin.org>

Páginas de ofertas de trabajo. Ofrece una bolsa de trabajo en España y en el resto del mundo.

Se puede dejar el *curriculum* y crear ofertas de trabajo:

<http://www.trabajos.com>

<http://www.servicom.es>

<http://www.renault.es/jasp/>

<http://www.ebline.es>

<http://www.hispamerica.com/gr/30/inicio.htm> (Ofrece ofertas de trabajo público, privado, prácticas y voluntariado)

<http://www.accion-bancoempleohild.com>

ANEXO

2.15. Centros de recursos

Para la configuración del perfil profesional:

<http://www.digigrup.com/centro/index.html>

<http://www.tdl.es/job-e.htm>

EDUCATIONAL MULTIMEDIA TASK. Force Educational Multimedia Task Force de la Unión Europea Creada para promover servicios educativos y culturales multimedia.

<http://www2.echo.lu/nes/home.html>

SERVICIO DE ORIENTACIÓN DESTINADO A SER CONSULTADO POR LOS ESTUDIANTES.

<http://www.bbc.co.uk/education/choice>

CENTRO R.E.D.- CENTRO DE RECURSOS, ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN PARA EL EMPLEO DE LA MUJER. En esta web se ofrece un servicio de documentación, información sobre formación y un centro de recursos, para mujeres interesadas en encontrar trabajo. Cuenta con una bolsa de trabajo dirigida a este colectivo.

<http://www.empleored.com>

CIRD-CENTRE MUNICIPAL D'INFORMACIÓ Y RECURSOS PER A LES DONES.

Página del Centro Municipal de Información y Recursos para las Mujeres del Ayuntamiento de Barcelona. Cuenta con dos secciones principales, *Barcelona y las mujeres*, con información institucional; y el apartado de información, en el que, junto a reseñas actualizadas de legislación sobre mujeres, se incluye un directorio de bibliotecas y centros de documentación de mujeres de todo el Estado español, así como bibliografías temáticas y páginas web de todo el mundo organizadas por temas. Permite consultar la versión en línea de su revista *L'Informatiu Dona*.

<http://www.cird.bcn.es>

EURO-RUTA. Servicio telemático de información para la consulta por parte de los trabajadores y de los profesionales tanto de formación como de orientación e información profesional. La información está organizada en 6 bloques: formación, empleo, autoempleo, salidas, recursos y diseño de itinerarios.

<http://forem2.ccoo.es/euroruta>

XTEC-XARXA TELEMÁTICA EDUCATIVA DE CATALUNYA (Red Telemática Educativa de Cataluña). Página dependiente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya que facilita información técnica y relacionada con la formación permanente, recursos educativos y pedagógicos elaborados basados en las nuevas tecnologías de la información y apuntes relativos a las nuevas profesiones

<http://www.xtec.es>

2.16. Medios de comunicación

ANEXO

El País Digital. Página web del diario El País en la que, junto a las informaciones disponibles en la edición en formato papel, aparecen las noticias más relevantes que se van produciendo a lo largo del día. Destaca la sección de Educación, desde la que se pueden consultar reportajes sobre formación profesional en sus diferentes ámbitos, así como la dedicada a Ayudas y subvenciones, que recoge la oferta con que cuentan en ese sentido la Unión Europea o las Comunidades Autónomas.

<http://www.elpais.es>

El Mundo. Versión electrónica del periódico El Mundo, en la que se puede consultar la información de actualidad que aparece en su edición en formato papel. Dispone de una edición vespertina especial de ocho páginas en la que se recogen los hechos más relevantes producidos durante la jornada.

<http://www.el-mundo.es>

Periódico ABC. Versión electrónica de este diario de tirada nacional desde la que se pueden consultar las noticias, reportajes, artículos y entrevistas aparecidas en su versión en formato papel. Destacan las secciones “ABC Tecnológico@” y “Nuevo Trabajo”.

<http://www.abc.es>

La Vanguardia Digital. Página que permite consultar la versión en Internet de su edición en formato papel, con servicios añadidos como chats, foros de discusión o consulta de los índices de valores en tiempo real.

<http://www.vanguardia.es>

Titulares. Página desde la que se pueden consultar las portadas de los periódicos más importantes del ámbito español, así como noticias e informaciones seleccionadas de más de cien

medios de comunicación , y agrupadas en diferentes secciones y en función de diversos criterios.

<http://www.titulares.com>.

Cinco Días. Página desde la que se puede consultar la versión electrónica de este diario de información económica, con noticias agrupadas en distintas secciones (economía, finanzas, inversión, etc.)

[http://www.cincodías.es](http://www.cincodias.es).

Expansión. Facilita información, artículos de opinión y noticias de actualidad economía aparecidas en la versión en formato papel de este periódico de información económica, si bien no permite la consulta de los textos completos de todas las informaciones.

<http://www.expansiondirecto.com>.

Gaceta de Negocios. Versión electrónica de este diario de información económica en el que se pueden consultar artículos de opinión y noticias de actualidad económicas, así como datos actualizados de la evolución de los mercados de valores.

<http://www.negocios.com>.

Economy Web. Economía y finanzas. Página web que permite la suscripción a un servicio que, a través del envío de un correo electrónico diario, permite seleccionar, mediante la utilización de 20 palabras o conceptos clave, las noticias, informaciones, artículos o indicadores económicos extraídos de los principales medios de información financiera.

<http://www.economyweb.com/service/alert>.

Editorial CISS ON line. Junto a información sobre las obras de consulta relacionadas con la fiscalidad, el ámbito jurídico-laboral o la gestión empresarial con que cuenta la editorial CISS, ofrece noticias actualizadas referidas a esos temas y cuenta con un *Especial Directivos*, que es una descripción de seis publicaciones periódicas que cubren las principales áreas de dirección de la empresa.

<http://www.ciss.es>.

Entorno Social-Publicación independiente de actualidad en Asuntos Sociales. Incluye reportajes, artículos de opinión y noticias de actualidad relacionadas con temas de intervención social. Facilita información sobre encuentros (jornadas, seminarios, congresos), cursos, premios, becas y ayudas relacionadas con la materia y permite la consulta de la oferta de empleo público referida a ese ámbito.

<http://www.entornosocial.es>.

