

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

PRESENTACIÓNX

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

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

MÓDULO 3. ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

VI 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
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

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

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

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.

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

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.

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)–.

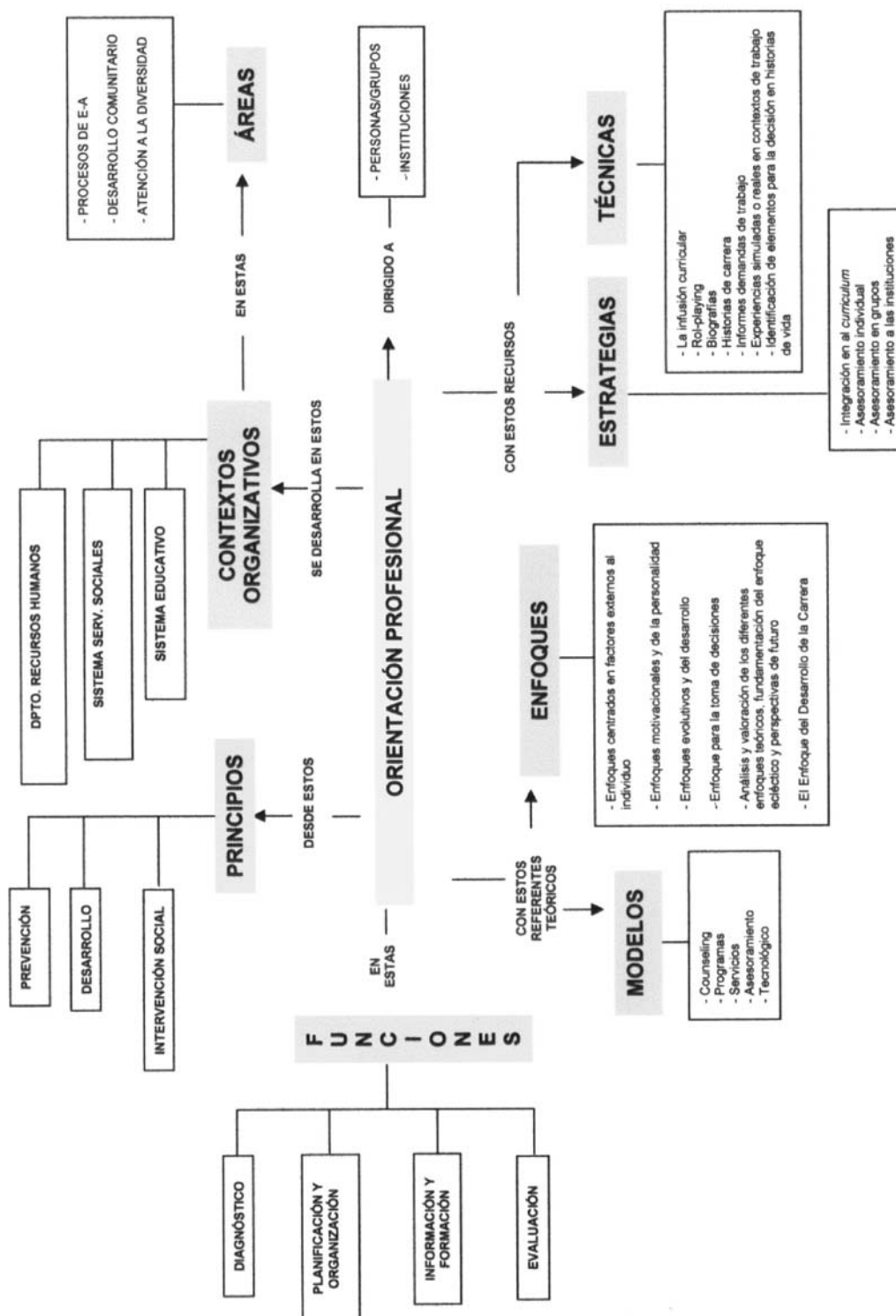
A continuación quedan especificados los objetivos generales –formulados como capacidades profesionales– que se intenta promover desde la asignatura de orientación profesional a la formación del psicopedagogo(a):

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

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

- 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
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.	Análisis 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.

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

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 procedimental –habilidades– y conocimiento condicional –capacidad para considerar el contexto y las circunstancias para utilizarlo–.

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).

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

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: AEOP.

Velaz Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica (33-57). Málaga: Aljibe.

INSTAC. INSTITUTO CANARIO DE ESTADÍSTICA.

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). 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>.

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>

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>

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

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.

MÓDULO

1

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

MOD 1

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

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—.

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 de Canarias).
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.

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.

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.

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).

ORIENTACIÓN PROFESIONAL

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.

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:

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

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.

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

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.

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

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 fundamentado 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 periodos 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

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

- 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.

- 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.

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

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.

ASPECTOS	<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. 	ASPECTOS	<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
----------	---	----------	--

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.

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

- 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.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL

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:

[...] 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*

MOD 1

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.

16

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).*

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

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.

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

MOD 1

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.

- ## 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.

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.

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.

- 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.

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.

- 22

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.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

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

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

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

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

MOD 2

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.

- 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

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.

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.

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.

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.

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.

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 conviene 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

2.2.2.1. Área de enseñanza-aprendizaje

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.

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 parta 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

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, adultez 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

10

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.

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).

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.

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

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.

12

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 aquella 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:

- Modelo de intervención directa e individual (Counseling).
- Modelo de intervención directa y grupal (Servicios y Programas).
- Modelo de intervención indirecta individual y (o) grupal (Consulta).
- 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	Interna. Puede ser externa	Proactiva. Puede ser reactiva
SERVICIOS	Directa	Individual	Externa. Puede ser interna	Reactiva. Puede ser proactiva
CONSULTA	Indirecta	Grupal. Puede ser individual	Interna. Puede ser externa	Proactiva. Puede ser reactiva.
TECNOLÓGICO	Indirecta	Individual	Externa	Proactiva. Puede ser reactiva

2.3.1. Modelo de Counseling

- 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.

2.3.2. Modelo de servicios

14

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.

MOD 2

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.

- 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).

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.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL

2.3.4. Modelo de consulta

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.

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.

18

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–.

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

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*. Alexandria: VA, AACA.
- 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 21st Century: SociDynamic Counselling. En *International Conference for Vocational Guidance Documentation*. (pp. 79-85). Berlín 2000.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y BUJOLD, G. (1974). *Développement 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-environmental factors related to job satisfaction of school counselors. *Vocational Guidance Quarterly*, 33, 2, 169-176.

MÓDULO
3

**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

MOD 3

- ## PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

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.

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:

- 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.

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

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:

- 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.

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*.

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				
<p>Teorías del azar (Miller y Form)</p> <p>Las elecciones son realizadas a partir de acontecimientos imprevistos sobre los que apenas se tiene control. No se realizan de manera consciente.</p>	<p>Teorías económicas (Clark)</p> <p>El factor económico es el criterio dominante en la elección profesional. Selecciona la profesión que puede proporcionarle mayores beneficios económicos.</p>	<p>Teorías Sociales (Lippsett)</p> <p>La cultura, la clase social, comunidad, familia, escuela, etc. limitan la elección vocacional.</p>		
TEORÍAS PSICOLÓGICAS: El individuo agente de su intervención, consideran ambiente				
<p>Enfoque Descriptivo (Parsons)</p> <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 psicología- La decisión vocacional depende de las características del momento (1ª Adecuación)- Uso de Técnicas psicométricas en la exploración del sujeto- El consejo vocacional depende del diagnóstico del individuo, con la profesión más adecuada	<p>Enfoque Psicodinámico (Roe, Rogers)</p> <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	<p>Enfoque Evolutivo (Ginzberg)</p> <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	<p>Enfoque conductista</p> <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	<p>Enfoque acerca de la toma de decisiones</p> <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 (Tiedman 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		
<p>Enfoque socio-psicológico de Blau</p> <ul style="list-style-type: none">- Hace 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	<p>Enfoque tipológico de Holland</p> <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 pertenecen al mismo tipo y modelo- Cuando esta circunstancia se da, hay mayor probabilidad de realizar una elección profesional satisfactoria, estable y productiva	<p>Enfoque Socio-Fenomenológico de Super</p> <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 cree le permite la mayor autoexpresión; una persona elige o rechaza una ocupación porque cree 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.

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.

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.

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.

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

3.2.2.1. Enfoque de rasgos y factores

Los supuestos de la elección profesional se concretan en que:

- 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–:

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.

- MOD 3

3.2.2.2.2. El enfoque de las necesidades

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.

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.

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.

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).

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

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.

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.

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 practica 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.

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

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

- 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.

- 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.

- 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.

- 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.

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

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

3.2.3. Teorías Integrales

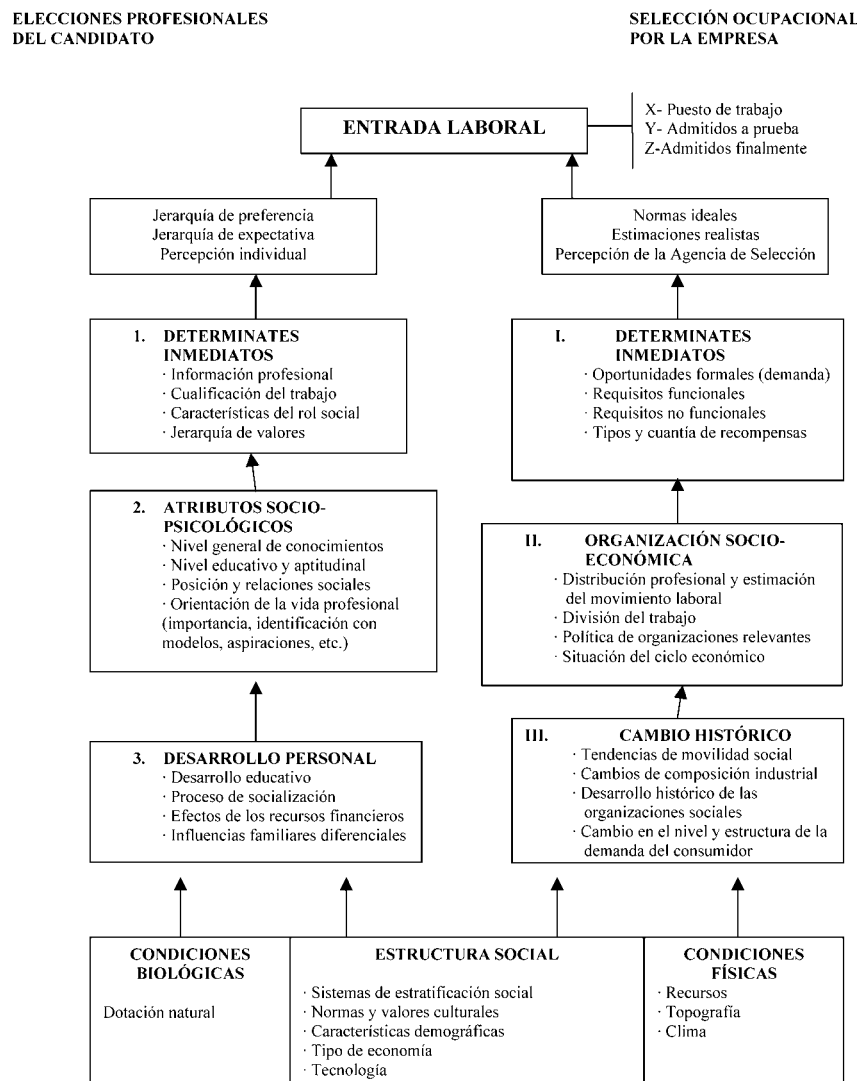
Los enfoques integrales en orientación profesional entienden que el desarrollo vocacional es un proceso complejo que es necesario afrontarlo de manera integral, teniendo en cuenta todos aquellos elementos que configuran la conducta vocacional. Además, evidencian que, frente a la visión que defiende la 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)

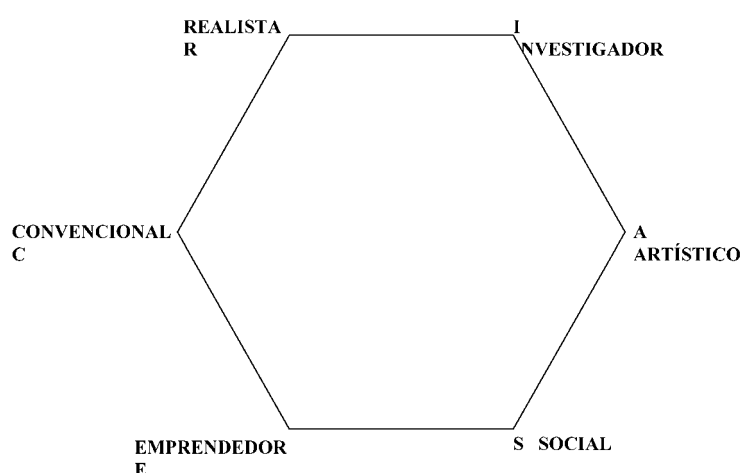


- Álvarez González (1995) considera que este enfoque no ha sido valorado en su justa medida en la intervención dentro de la orientación profesional. La realidad es que a él se debe: i) la integración de aspectos personales y socioeconómicos en la elección vocacional, dando importancia a los contextos 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.

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.

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 ejercitar 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.

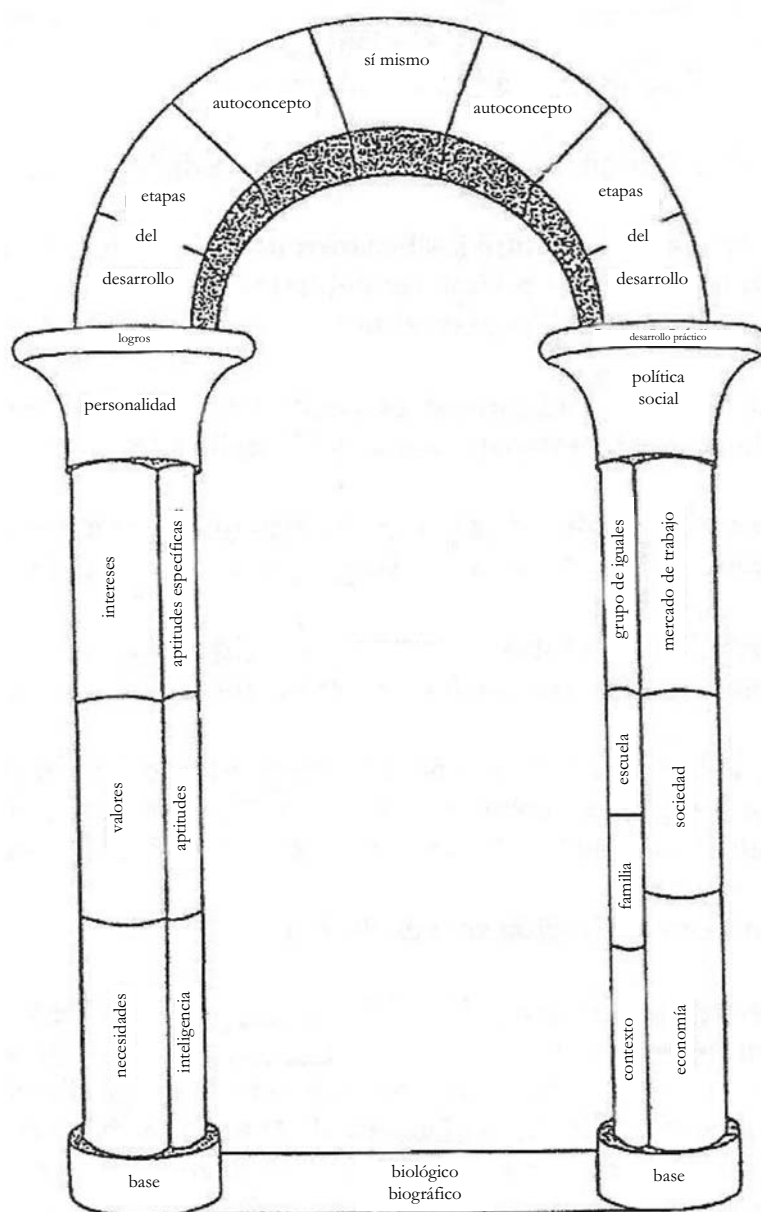
3.2.3.3. El enfoque fenomenológico de Super

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,

Figura 5. Arco de las carreras



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

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).

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.

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 periodos 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.

- 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.

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

- 20

- 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.

- 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,

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).

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.

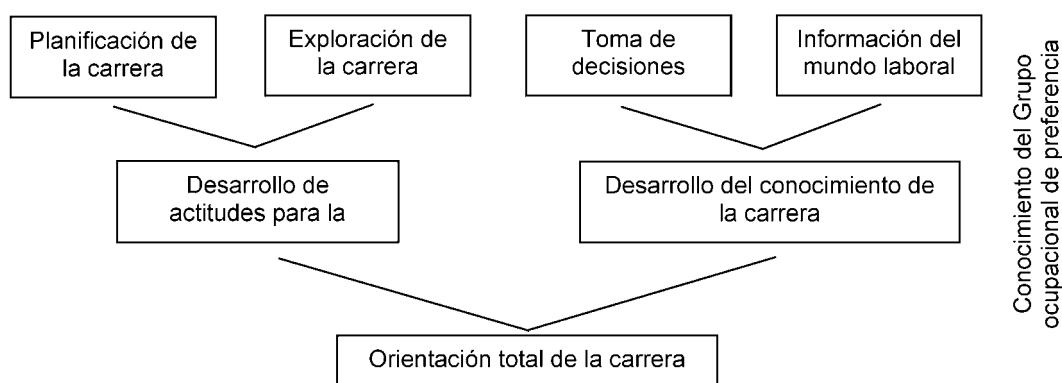
A su vez, Naidoo (1998) dice que los estudios de madurez de la carrera pueden ser clasificados atendiendo a diferentes aspectos como la edad o las desigualdades de nivel, la raza o la pluralidad cultural, las diferencias de estatus socioeconómico, la dominancia de trabajo y la diversidad de género.

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

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.

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



a) Desarrollo de actitudes para la carrera

Sharf (1996) reconoce que para llevar a cabo un proceso de Orientación de la carrera es prerequisite 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-

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).

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.

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–.

ETAPAS	TAREAS
<p>CRECIMIENTO: Fantasía, intereses, capacidades (4–14)</p> <p>EXPLORACIÓN: tanteo, transición (15–24)</p> <p>ESTABLECIMIENTO: ensayo (25–30) y estabilización (45–65)</p>	<p>CRISTALIZACIÓN de una preferencia (14–18)</p> <p>ESPECIFICACIÓN clara de esa preferencia (18–21)</p> <p>IMPLEMENTACIÓN de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirla (21–24)</p> <p>ESTABILIZACIÓN en la preferencia (25–35)</p> <p>CONSOLIDACIÓN en el propio status dentro de la ocupación elegida (35 en adelante).</p> <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

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.

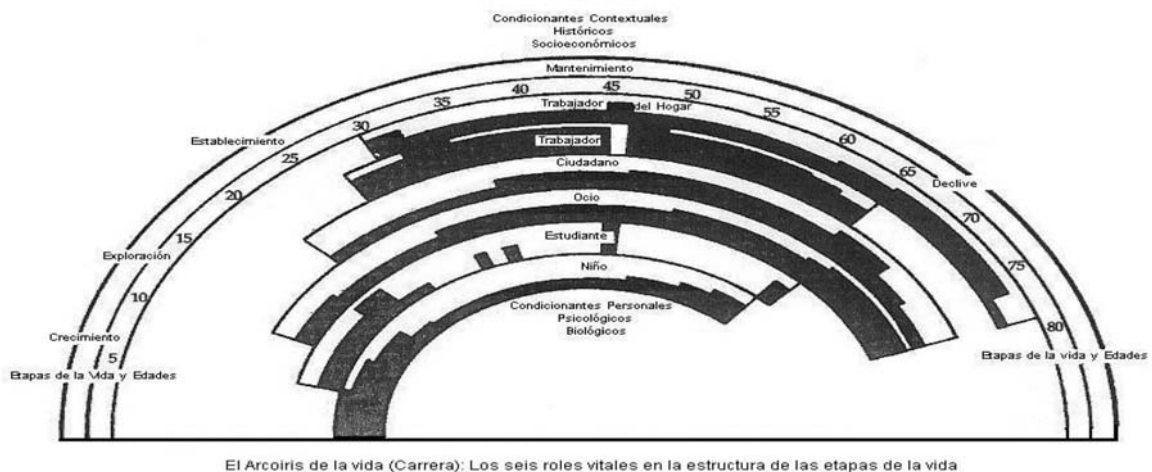
4. El modelo de carrera profesional

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

28



- MOD 3

- 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 Psychologist Press.
- (1972). *The Self-Directed Search*. Palo Alto: Consulting Psychologist 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 Association.
- 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 perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: MEC.

MÓDULO

4...

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

ESQUEMA DE LA ASIGNATUR

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

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.

- 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.

4.1. Información profesional vs. orientación profesional

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 aquella 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.

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 indisociables:

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.

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.

MOD 4

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)	1. Miembros del poder ejecutivo y legislativo y personal directivo
Nivel II. Estudios obligatoria (13-16 años)	2. Profesionales científicos e intelectuales
Nivel III. Estudios secundaria postobligatoria –bachiller y F.P.- (17-x años)	3. Técnicos y profesionales de nivel medio
Nivel IV. Estudios universitarios.	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.

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.

El diccionario de títulos ocupacionales (DOT)

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—.

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

.....

CONFIGURACIÓN SISTEMA DE CLASIFICACIÓN		
GRUPOS OCUPACIONALES		
CATEGORÍA	DIVISIÓN	GRUPO
FUNCIONES TRABAJADOR(A)		
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
ORDEN ALFABÉTICO		

MOD 4

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.

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

Qué se hace desde una OPEA

- 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:

- 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.

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.

- 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.

-

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.

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.

```

graph TD
    A[ENTREVISTA OCUPACIONAL EN PROFUNDIDAD] --> B[Permite orientar a]
    B --> C[TUTORÍA INDIVIDUALIZADA]
    B --> D[ASISTENCIA PARA EL AUTOEMPLEO]
    C --> E[Se realiza]
    D --> F[Se realiza]
    E --> G[SERVICIO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO]
    F --> H[SERVICIO DE ASISTENCIA AL AUTOEMPLEO]

```


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–.

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.

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

- 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.

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

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.

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.

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 casettes, 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.

- | 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 |
| | | | | | | | |

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

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.

- 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: funda-
mentos y tendencias*. Valencia: Nau-libres.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: funda-
mentos*
- (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.

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.

MOD 4

Oficina Internacional del Trabajo

Grupo 0/1. Profesionales Técnicos y trabajadores asimilados

- ORIENTACIÓN PROFESIONAL**

- MOD 4

- 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

- ### Gran Grupo 3. personal administrativo y trabajadores asimilados

- ## Gran Grupo 4. Comerciantes y vendedores

- 4 ORIENTACIÓN PROFESIONAL

- ### Gran Grupo 5. Trabajadores de los servicios

- MOD 4

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

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

- 6

- MOD 4

- 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

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

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

MOD 5

- ## EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

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

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:

- 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.

La actuación en los procesos de tránsito a la vida activa tiene como finalidad fundamental, en los contextos reglados 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.

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.

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.

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.–.

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.

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 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.

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.

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
<p>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.</p>	<p>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.</p>
ADULTOS MAYORES DE 55 AÑOS	PERSONAS CON ESPECIALES DIFICULTADES
<p>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 permita responder a las nuevas demandas del mercado de trabajo –elemento fundamental las TICs–.</p>	<p>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.</p>

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
<p>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.</p>	<p>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.</p>
LOS Y LAS EMPLEADAS DE MÁS EDAD	
<p>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.</p>	

5.4. Programas y técnicas para la transición a la vida activa

MOD 5

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.

8

MOD 5

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.

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.

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.

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.

- 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.

- 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.

- 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)



- a) El *área situacional*. La finalidad de la orientación profesional es la de generar reflexión para la consciencia acerca de las limitaciones impuestas desde la cultura y el entorno social de referencia.
- b) 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.
- c) 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.
- d) 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

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.

5.4.3. Estrategias

En el asesoramiento individual y el asesoramiento grupal, los pasos que se siguen son:

- Ante esto, nos podemos encontrar con dos alternativas:

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.

- 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.

- 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.

5.5. Condiciones estructurales para la inserción profesional

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.

Se puede hablar de tres grandes iniciativas que se desarrollan para la inserción laboral: creación de empleo, formación y orientación (Pérez Boulosa y Blasco Calvo, 2001).

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.

15

1) Formación de empresarios

- 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.

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–.

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

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.

b) Acciones de formación profesional

c) Acciones de orientación para el empleo

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.

- Razona su respuesta.

- 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

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

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.

MÓDULO

6

**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

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.

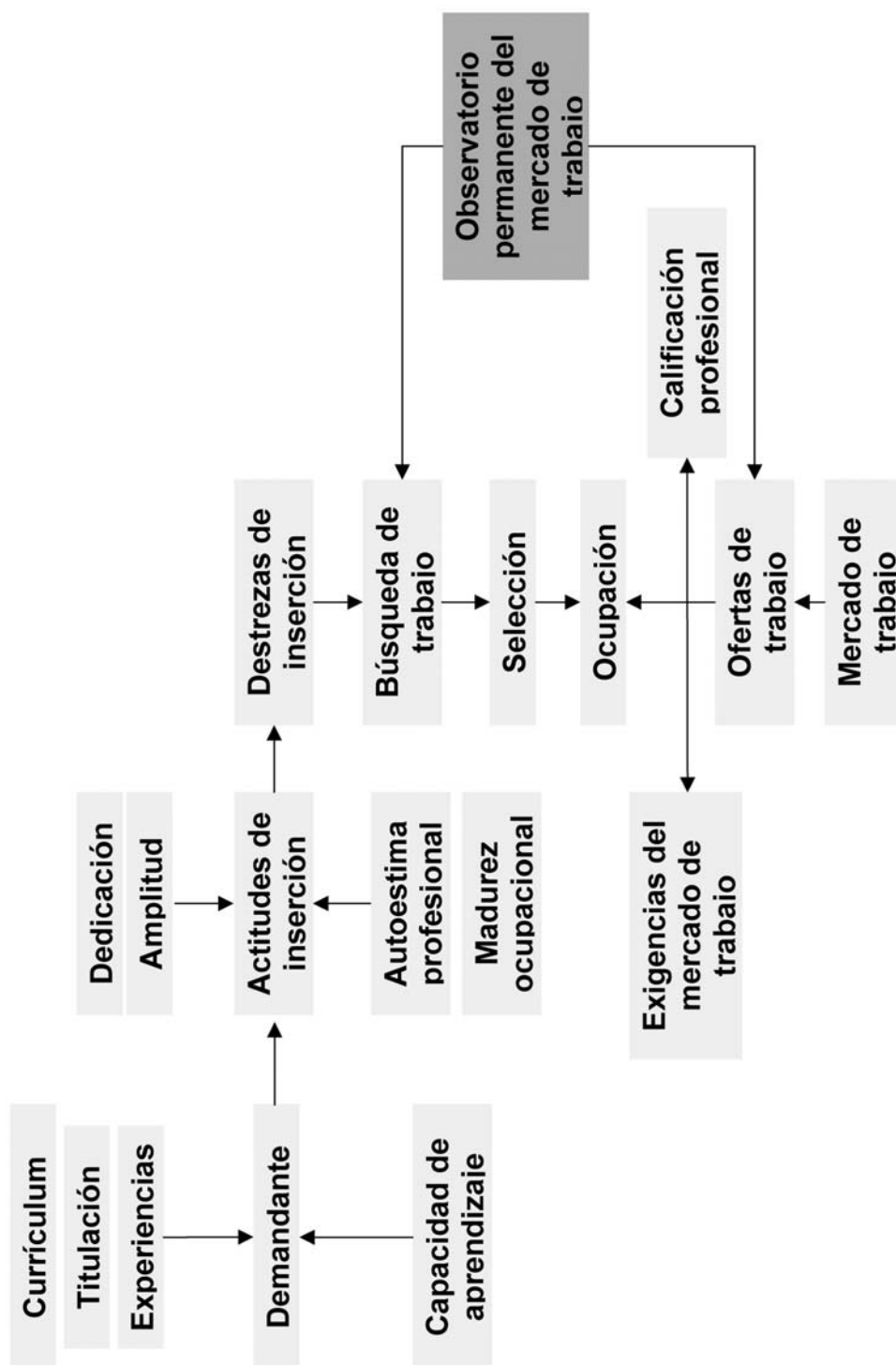
OBJETIVOS DEL MÓDULO

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.

Figura 1. Modelo de inserción ocupacional Montané (1993)



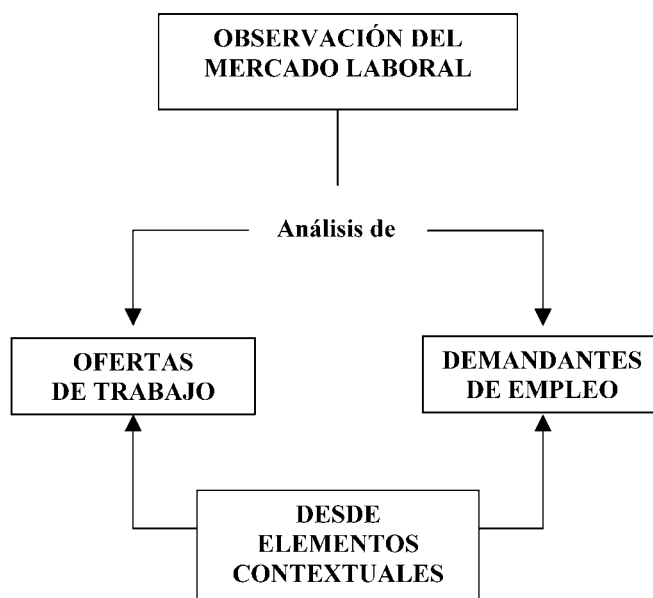
MOD 6

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.

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.



- 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.

- Relativo al demandante de empleo

En cuanto a los elementos contextuales

El análisis del puesto de trabajo se organiza a partir de tres elementos fundamentales: identificación, descripción y especificación del puesto de 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.

- 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.).

- 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.

.....

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).

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.

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 animarles en este fin*, ya que:

- ## ORIENTACIÓN PROFESIONAL

a) Asesoramiento individual

Álvarez González (1995:314) define las fases siguientes para el desarrollo del asesoramiento individual.

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.

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).

MOD 6

La meta es un autoconcepto aceptable y realista si se compagina con el nivel previsto de desarrollo vocacional

El proceso envuelve cinco tipos de actividades:

- ### Fase 3. Carácter confidencial.

Fase 4. Afiliación.

Fase 5. *El líder.*

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.

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).

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 curriculum de asignaturas ya existentes (Rodríguez Moreno, 1995:98).

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):

- 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

Figura 3. Propuesta de la planificación del *curriculum* integrado por el Schools Council Británico (1980)

<p>1. La primera pregunta y probablemente la más importante es:</p> <p>¿POR QUÉ? ¿Por qué se quiere integrar?</p>	<p>¿Qué nos lleva a considerar la integración?</p> <p>¿Qué resultados se prevén para la escuela?</p> <p>¿Qué resultados se perciben para otros miembros del personal, y para ti mismo?</p>
---	--

La segunda etapa se propone concretar aspectos relacionados con las personas que intervienen en el proceso.

2. Cuestiones acerca de las PERSONAS:	¿Es el alumnado? ¿O son los profesores? (¿Estáis seguros?)
¿Quién hace la integración?	¿Sólo los más jóvenes? ¿Los menos capaces? ¿Por qué?
¿Qué estudiantes?	¿El experimentado? ¿Sin experiencia?
¿Qué profesorado?	¿Voluntarios?
¿Cuál es el <i>status</i> de los involucrados?	¿Cuál es el <i>status</i> a título individual y el <i>status</i> de los departamentos de los que proceden?
¿Cuáles son sus afiliaciones departamentales?	¿Es un compromiso extra-departamental?
¿Es su compromiso para la integración un compromiso departamental?	¿Conservarán sus roles dentro del departamento? ¿Cuáles son las implicaciones si lo hacen así o no?
¿Cuáles son las actitudes de los involucrados y de los potencialmente implicados?	¿Entusiasmo? ¿Tolerancia? ¿Apatía?
¿Cuántos docentes?	¿Oposición?
¿Cuántos estudiantes?	¿Cómo estarán organizados?
	¿Cómo se seleccionarán? ¿Con qué horario?

El tercer paso invita a introducirse en los contenidos y en las materias que van a ser objeto de integración.

3. Reflexiones acerca de los CONTENIDOS Y MATERIAS:	¿Es la integración multidisciplinar, interdisciplinar, extradisciplinar, temática...?
¿Qué se quiere integrar?	¿Incluye la historia, geografía, lengua...?
¿Cuál es la naturaleza de las disciplinas a integrar?	¿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?
¿En qué medida podemos integrar los contenidos especificados en el programa de orientación sociolaboral en las diferentes materias?	¿Qué contenidos de los trabajados desde esta(s) materia(s) pueden estar relacionados con la orientación para el desarrollo de la carrera?
¿Satisface el <i>currículum</i> integrado los criterios de otros? ¿Cómo es la relación con los departamentos existentes?	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)
	¿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?
	¿Se aceptará la dirección del departamento de historia, geografía, etc., para preparar la evaluación del trabajo, por ejemplo?

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 *currículum* 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).

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).

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?
¿Cuáles son los límites que aceptan los departamentos?	¿Existe alguna evidencia de cooperación?
¿Cuáles son las implicaciones para los horarios?	Si el horario es cerrado, ¿cómo encaja esto con las necesidades de los demás? ¿Cuándo es necesario hacerlo?
¿Cómo serán agrupados los alumnos y alumnas?	¿Grupos de duración anual? ¿Grupos nuevos cada medio curso? ¿Agrupados por nivel de capacidades? ¿Mezclados en cuanto el nivel de habilidades?
¿Cómo estará organizada la enseñanza?	¿Cuál es la labor del departamento de educación espacial y orientación?
¿Cómo se tomarán las decisiones?	¿Con un profesor o profesora en cada aula? ¿Existirá enseñanza en equipo?
¿Cómo se harán efectivas?	¿La impartirá un pequeño grupo del profesorado, el de más antigüedad? ¿Reuniéndose los directores de los departamentos? ¿La impartirá la totalidad del personal?
	¿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,

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).

<p>5. Cuestiones relacionadas con los RECURSOS:</p> <p>¿Cuánto TIEMPO se dedicará al proyecto curricular integrado?</p> <p>¿Cuáles son las implicaciones para el uso del ESPACIO?</p> <p>¿Qué recursos están disponibles?</p> <p>¿De qué recursos adicionales se precisará?</p> <p>¿Se dispondrá de espacio y tiempo para la PLANIFICACIÓN?</p>	<p>¿De dónde se sacará este tiempo?</p> <p>¿Es aceptable para esas preocupaciones?</p> <p>¿Quién toma estas decisiones?</p> <p>¿Y con qué criterios?</p> <p>¿Existirán aulas por especialidad?</p> <p>¿Habrá un aula de recursos?</p> <p>¿Habrá facilidades de reprografía?</p> <p>¿Contaremos con especialistas de medios de comunicación?</p> <p>¿Cómo los obtendremos?, ¿mediante compra?, ¿alquilados?, ¿del almacén?, ¿de material de desecho?</p> <p>Éstos estarán disponibles:</p> <p>¿Inicialmente?</p> <p>¿A lo largo de todo el programa?</p>
---	---

6.4.2. Las técnicas

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.

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 definan 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.

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 curriculum 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 MORGAINÉ, 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 curriculum 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.

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.

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. Asimismo, 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
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.

ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS. ISSN: 0763-7861; Délégation 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 Deccitions 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>

HEURESIS. REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN CURRICULAR Y EDUCATIVA. (revista electrónica).

<http://www.uca.es/HEURESIS/>

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 DE 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.

- 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, *Educación*, 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.

I. Catálogos

BIBLIOTECA.ULL.es. OPAC. Servicio de Catálogo de la Universidad de La Laguna.

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://biblioteca.ulpgc.es/Doramas/bnb.htm>

BIBLOS. Base de datos de la biblioteca de Cataluña.

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.

CELEX. Base de datos del Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Comité Económico y Social de las Comunidades Europea. 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 ABSTRAC 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/>

14

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

<http://europa.eu.int/comm/dg05/elm/eures/en/indexen.htm>

<http://www.xtec.es/rtee/esp/rtee.htm>

<http://www.mec.es/teseo>

<http://www.counseling.org/>

<http://www.rcanaria.es/ace/indexA.html>

<http://www.siu.edu/~epse1/aces/>

<http://www.acpa.nche.edu/>

<http://www.CTV.es/adefont/admain.html>

<http://aera.net/>

<http://europeo.eu.int/comm/dg05/esf/en/member/ms/spain.htm>

http://www.uv.es/~infobib/guias/guia_bibnacional.html

<http://firewall.unesco.org/general/eng/infoserv/db/ibedoc/>

<http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>

<http://cdrom.bibliothek.uni-augsburg.de/db/psyclit.html>

<http://www.etsit.upm.es/asociados/citam/>

http://europa.eu.int/comm/dg05/index_en.htm

<http://www.educaweb.com/Index.htm>

<http://www.educause.edu/>

<http://citel.upc.es/org/mrp/>

18

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. Tlfno. 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://www.uv.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, Paris, Francia.

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 3ª 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>.

<http://europea.eu.int/comm/dg05/esf/en/member/ms/spain.htm>

<http://europa.eu.int/comm/dg05/esf/en/index.htm>

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

<http://www.etuc.org>

<http://www.araforem.com/>

<http://www.forem.ccoo.es>

<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/organigrama/html/incamu.htm>

IFAPLAN. European Administration Office, D-5000 kolm, 41, Stadwalt 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 COUNSELLING. 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 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, IMERSO, Fondo de Garantía Social, etc.

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.

AGENCIA ESPAÑOLA LEONARDO DA VINCI.

OTROS RECURSOS LOCALIZABLES EN LA RED

2.7. Buscadores

TELECOMMUTING. Es un buscador sobre teletrabajo.

EDUCAWEB. Es un buscador especializado en el ámbito educativo.

OZU. Son buscadores de información en español, por materias y localización geográfica.

EUROFERRET. Buscador europeo. Permite localizar información en diferentes idiomas y limitar la búsqueda por países.

ALTAVISTA, YAHOO, ONFOSEEK, LYCOS Y METACRAWLER. Son buscadores americanos de gran amplitud de búsqueda

<http://www.metacrawler.com>

<http://www.bne.es>

<http://www.analitica.com/bitblib>

<http://www.unileon.es/dp/abd/bibliot.htm>

<http://www.xtec.es/incanop>

<http://www.mec.es>

<http://www.msc.es>

<http://www.mtss.es>

<http://www.once.es>

<http://www.cicyt.es>

<http://www.mex.es>

<http://www.oei.es>

<http://firewall.unesco.org>

Servidor de la Universidad de Salamanca

Servidor de la Universidad de Valencia

Servidor de la Universidad de Vigo

Servidor de la Universidad de Zaragoza

Servidor de la Universidad de Coruña

Servidor de la Universidad Aut3nomo de Barcelona

Servidor de la Universidad Jaume I (Gerona)

Servidor de la Universidad Americana de Asturias

Servidor de la Universidad de Alfonso X el Sabio

Servidor de la Universidad de Deusto

Servidor de la Universidad Europea de Madrid

Servidor de la Universidad Islámica Internacional de Averroes

Servidor de la Universidad de Navarra

Servidor de la Universidad Ramón Llull

2.13. Recursos para el trabajo y la formación

<http://www.espan.com>

<http://www.ciberaula.es>

28

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. Pertenecer 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 Adiministraciones Públicas, Asociaciones, Ministerios, Institutos y otras entidades de interés general con información sobre cursos, noticias, legislación, herramientas de teleformación, software gratuito, etc.).

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.

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.

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.

ANEXO

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.

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.

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.

30

<http://www.trabajos.com>

<http://www.calidad.org>

<http://www.lapin.org>

<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>

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

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

