ORIENTACIÓN PROFESIONAL

FUNDAMENTOS Y
ESTRATEGIAS

ASUNCIÓN MANZANARES

CLARA SANZ

(directoras)

Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Asunción Manzanares Moya
Clara Sanz López
(Directoras)

ORIENTACIÓN PROFESIONAL. FUNDAMENTOS Y ESTRATEGIAS

Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2018

© de los textos: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección: Atenea nº 7

Edición electrónica:

<http://dx.doi.org/10.18239/atenea.07.2018>

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons BY-NC-SA 3.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-SA 3.0. solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede acceder Vd. al texto completo de la licencia haciendo click en este enlace: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.es>

Sobre los autores

Directoras

Asunción Manzanares Moya. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Castilla La Mancha, especializada en orientación educativa y profesional. Directora del Master en Orientación Profesional de dicha institución. Coordinadora Grupo de Investigación consolidado en Orientación, Calidad y Equidad (GRIOCE). Miembro de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

Clara Sanz López. Profesora especialista en Orientación Educativa. Máster en Orientación Profesional. Ha desempeñado responsabilidades en el Ministerio de Educación en materia de orientación profesional y participado en las redes europeas de orientación ligadas a la Comisión Europea. En la actualidad desarrolla su tarea profesional en la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Autores

Pilar Figuera Gazo. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad de Orientación Profesional del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro de la Red Universitaria de Profesorado de Orientación de Profesores-RIPO. Directora del Seminario Permanente de Orientación Profesional y coordinadora del equipo de investigación consolidado Transiciones Académicas y Laborales (TRALS).

Steve Iredale. Ex-Presidente de la Asociación Profesional de Directores de todos los sectores educativos de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (*National Association of Head Teachers*, NAHT). Presidente y Director del Proyecto *Primary Futures*.

Pilar Mamolar Alarcón. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Asociada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Mide II) de la UNED. Consultora y Directora de Globalcoach. Especialista en Gestión del Talento, Coaching Ejecutivo y Orientación para la Carrera.

Anthony Mann. Director de Política e Investigación del Education and Employers Taskforce Charity ubicado en Londres. Cuenta con una dilatada trayectoria en la promoción de la relación entre educación y trabajo tanto en calidad de asesor internacional para gobiernos y agencias diversas como de investigador social.

John McCarthy. Director del Centro Internacional para el Desarrollo de la Orientación y las Políticas Públicas (*International Centre for Career Development and Public Policy*, ICCDPP). Cuenta con experiencia en la dirección de proyectos del Centro Europeo para la Formación y Orientación Profesional (CEDEFOP). Experto para la OCDE en asuntos de Formación Profesional.

Soledad Romero Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Pedagogía Sistémica. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Miembro del grupo de investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo y de la Red Universitaria de Profesorado de Orientación de Profesores-RIPO. Especialista en orientación profesional, para la transición y la elaboración de proyectos profesionales y vitales.

Ronald G. Sultana. Profesor de Sociología de la Educación y Educación Comparada de la Universidad de Malta, donde dirige el Centro Euro-Mediterráneo de Investigación Educativa. Ha sido asesor de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, Unión Europea y distintos ministerios de Educación. Sus trabajos de investigación y publicaciones se dedican, entre otros temas, a la relación entre educación y trabajo, la orientación profesional y el desarrollo educativo, la equidad y la justicia social.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN , Asunción Manzanares Moya y Clara Sanz López.....	13
--	----

PRÓLOGO , Ángel Gabilondo	21
--	----

I. ACTUALIZACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

CAPÍTULO I. LA MOVILIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN TORNO A UNA AGENDA DE JUSTICIA SOCIAL: UNA PRIORIDAD PARA TODOS , Ronald D. Sultana	27
---	----

1. IMÁGENES SOBRE LA ORIENTACIÓN	28
2. CARÁCTER EMANCIPADOR DE LA ORIENTACIÓN.....	30
3. CONCLUSIÓN.....	34
4. REFERENCIAS.....	35

CAPÍTULO II. LA DIMENSIÓN DE SERVICIO PÚBLICO DE LA ORIENTACIÓN , John McCarthy	39
---	----

1. UNA DEFINICIÓN POLÍTICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	39
2. LA NATURALEZA SOCIOPOLÍTICA DE LA ORIENTACIÓN: UN BIEN PÚBLICO Y PRIVADO	40
2.1. La promoción de la eficacia en educación, formación y sistemas de empleo	40
2.2. La interacción e interdependencia de las políticas económicas y sociales.....	40
2.3. Las diferencias individuales y comunitarias: por qué invierten los gobiernos en educación, formación y aprendizaje para la gestión de la carrera.....	41

2.4. El reconocimiento regional y nacional de la importancia política de la orientación profesional	42
2.5. El reconocimiento internacional de la importancia política de la orientación profesional	42
3. OBJETIVOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS APOYADOS DESDE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	44
4. IMPORTANCIA DE LAS EVIDENCIAS PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS SOBRE PROVISIÓN DE SERVICIOS Y PRODUCTOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	45
5. OBSERVACIONES FINALES	46
6. REFERENCIAS.....	46

CAPÍTULO III. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y LAS HABILIDADES PARA LA GESTIÓN DE LA CARRERA. UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL,

John McCarthy	49
1. CONTEXTOS Y CONCEPTOS DE HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL	49
2. ¿COMPETENCIAS GENÉRICAS O COMPETENCIAS ESPECÍFICAS?.....	51
3. MARCOS DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL	52
4. OBSERVACIONES FINALES SOBRE LOS MARCOS DE HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA Y SUS IMPLICACIONES.....	62
5. REFERENCIAS.....	64

CAPÍTULO IV. EL MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN CUESTIÓN. REVISIÓN DE SUS REFERENTES TEÓRICO-PRÁCTICOS, Clara Sanz López y Asunción Manzanares Moya.....

Clara Sanz López y Asunción Manzanares Moya.....	65
1. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN UN MUNDO CAMBIANTE.....	65
2. REVISANDO LOS REFERENTES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	67
2.1. Noción de formación.....	70
2.2. Noción de profesión	72
2.3. Noción de carrera profesional	73
3. CAMBIOS EN EL COMPORTAMIENTO INDIVIDUAL.....	75
4. FACTORES A CONSIDERAR EN LA REDEFINICIÓN DEL SENTIDO Y PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	78
4.1. De la progresiva importancia de la formación permanente.....	78
4.2. La dimensión formativa de la orientación.....	79
4.3. La identificación constante de la demanda de cualificaciones específicas y transferibles	80

4.4.	El ejercicio de la orientación profesional buscando la adaptación a la incertidumbre y la discontinuidad laboral	80
4.5.	La intervención orientadora desde la globalidad de la persona.....	81
4.6.	La intensificación del papel preventivo de la orientación profesional	82
4.7.	La apuesta por procedimientos de trabajo garantes de una respuesta individualizada.	83
5.	UNA MIRADA A LA ORIENTACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	84
6.	REFERENCIAS.....	85

II. ÁMBITOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

CAPÍTULO V. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DENTRO DE LA ESCUELA PRIMARIA. PRIMARY FUTURES: CONECTANDO LA VIDA Y LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA BRITÁNICA, Anthony Mann y Steve Iredale.....		91
1.	COMPROMISO DE LA EMPRESA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BRITÁNICA..	93
2.	¿POR QUÉ COLABORAR CON LA EMPRESA?	94
2.1.	Conocimientos y destrezas del alumno	94
2.2.	Actitudes y aspiraciones de los alumnos.....	96
3.	CONCEPTUALIZANDO LA COLABORACIÓN DE LA EMPRESA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	100
4.	EL COMPROMISO DE LA EMPRESA: PRIMARY FUTURES E INSPIRING THE FUTURE	103
5.	CONCLUSIÓN.....	104
6.	REFERENCIAS.....	105

CAPÍTULO VI. CLAVES PARA EL TRABAJO EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL A LO LARGO DE LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA, Asunción Manzanares Moya y Clara Sanz López.....		109
1.	SOBRE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACION OBLIGATORIA.....	109
1.1.	De la relación escuela-trabajo	111
2.	AJUSTES EN EL PAPEL DE LA ORIENTACION PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	113
2.1.	El momento de incorporación de la orientación profesional al currículo	114
2.2.	El contenido de la orientación profesional	117
2.3.	Las estrategias de incorporación al currículo	120
2.3.1.	Modelo aislado o paralelo	121
2.3.2.	Modelo disciplinar.....	121

2.3.3. Modelo conectado con el entorno.....	123
2.3.4. Modelo integrado: interdisciplinar y conectado con el entorno	123
3. CLAVES Y ESTRATEGIAS PARA UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD.....	123
3.1. Favorecer la adquisición de las habilidades de gestión de la carrera personal, formativa y profesional.....	123
3.2. Facilitar el acceso a los servicios de orientación.....	125
3.3. Desarrollar criterios de calidad en los servicios de orientación	127
4. HACIA UN CURRÍCULO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	129
4.1. Un marco de referencia secuenciado para educación primaria y secundaria en orientación.....	131
5. PARA TERMINAR.....	136
6. REFERENCIAS.....	137
 CAPÍTULO VII. CLAVES SOBRE LA INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL, Clara Sanz López y Asunción Manzanares Moya.....	
1. REVISANDO LA RELACIÓN ENTRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL	141
2. DEMANDAS SOCIALES HACIA LA FORMACIÓN PROFESIONAL	142
2.1. Modularización y aproximación al entorno laboral	144
2.2. Ajuste de contenidos de formación	146
2.3. Cambios metodológicos	149
3. PAPEL DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	150
4. MOMENTOS Y CONTENIDOS CLAVE DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	153
4.1. Antes de elegir la opción de Formación Profesional.....	154
4.2. Durante los estudios de Formación Profesional.....	157
4.3. Tras finalizar los estudios de Formación Profesional.....	158
5. RETOS DE LA ORIENTACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	159
6. REFERENCIAS.....	160
 CAPÍTULO VIII. LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD, Soledad Romero Rodríguez y Pilar Figuera Gazo.....	
1. NUEVAS REALIDADES UNIVERSITARIAS, NUEVAS NECESIDADES Y OPORTUNIDADES DE ORIENTACIÓN	163

2.	EL PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL: HILO CONDUCTOR PARA AFRONTAR LAS DIFERENTES TRANSICIONES DEL ESTUDIANTADO EN LA UNIVERSIDAD	167
2.1.	Las transiciones en la Universidad. Un reto para la orientación y la tutoría.....	167
2.2.	Principios básicos en la comprensión de la transición	168
2.3.	Las transiciones universitarias: espacios, retos y necesidades	169
2.3.1.	La experiencia del primer año	169
2.3.2.	Las transiciones entre ciclos.....	170
2.3.3.	La transición al mercado de trabajo.....	171
2.3.4.	Las necesidades de colectivos en riesgo.....	172
2.4.	Las fases de elaboración del proyecto profesional y vital: graduación de las competencias para su elaboración en función de los diferentes momentos de transición ...	172
2.4.1.	¿Qué es y qué sentido tiene el proyecto profesional y vital?.....	172
2.4.2.	¿Cuál es el proceso de elaboración del proyecto profesional y vital?.....	174
2.4.3.	¿Cuáles son los contenidos/competencias a desarrollar para la elaboración del proyecto profesional y vital por parte del estudiantado universitario?	176
2.4.4.	¿A través de qué metodología?.....	180
3.	ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: HACÍA UN MODELO COMPRENSIVO, INTEGRAL Y SISTÉMICO	182
3.1.	Finalidades y características que definen un sistema integral de orientación universitaria	183
3.2.	Elementos básicos y ejemplificación de actuaciones para el desarrollo de un sistema integral de orientación universitaria	186
3.2.1.	Elementos organizativos y ejemplificación de actuaciones estratégicas ...	186
3.2.2.	Objetivos y ejemplificación de actuaciones en los Planes de Orientación y Acción Tutorial	188
4.	REFERENCIAS.....	192
CAPÍTULO IX. DESARROLLO DE LA CARRERA DENTRO DE LAS ORGANIZACIONES, Pilar Mamolar Alarcón.....		197
1.	CLAVES Y PARADOJAS PARA COMPRENDER LA EVOLUCIÓN DEL TRABAJO Y LA CARRERA PROFESIONAL	197
2.	CARRERA, DESARROLLO PROFESIONAL Y PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES ACTUALES.....	201
2.1.	Planificar el desarrollo profesional y la carrera: modelos de gestión del trabajo y sistemas de gestión del talento	203

2.2.	Planificar los procesos de aprendizaje: principios para una intervención fundamentada en la práctica	207
2.3.	¿Nueva agenda para las organizaciones del siglo XXI?.....	214
3.	EL TRABAJADOR COMO EMPRENDEDOR: OPORTUNIDADES Y RIESGOS ASOCIADOS AL DESARROLLO DE LA CARRERA	217
4.	PAPEL DEL ASESORAMIENTO Y ROL DEL ORIENTADOR-CONSULTOR EN LAS ORGANIZACIONES.....	218
4.1.	Apuntes finales para futuros orientadores y consultores que provengan de las Ciencias Sociales y de la Educación	221
5.	REFERENCIAS.....	222

Presentación

Asunción Manzanares Moya
Clara Sanz López

El origen de esta publicación se encuentra en los trabajos vinculados a la puesta en marcha, desarrollo y posterior evaluación del Master en Orientación Profesional impartido por la Universidad de Castilla La Mancha entre el 2007 y el 2013. La propuesta de una oferta formativa actualizada para los orientadores en activo, con capacidad para contribuir de forma decisiva a su cualificación y que diera respuesta a los retos planteados a la labor orientadora, indefectiblemente, supuso un trabajo de profundo análisis del estado de la orientación profesional, de su base epistemológica en tanto que disciplina científica y de los requerimientos actuales de la práctica profesional.

Una vez tomada la necesaria distancia de la propuesta formativa, llegamos a la conclusión de que era importante formalizar el conocimiento generado sobre la cuestión. Se trataba de aprovechar la experiencia que el Master había supuesto para ofrecer una mirada contemporánea a los fundamentos y postulados de la orientación profesional, en consonancia con los modelos de vida y de trabajo propios del siglo XXI. Y, también, de realizar una aproximación con sentido al tipo de estrategias que nos hablan de una orientación de calidad a las personas beneficiarias de este derecho a lo largo de la vida en ámbitos de intervención representativos de la acción orientadora. El título de la obra responde a esta doble intención.

En primer lugar, es preciso aclarar que hablamos de orientación profesional para no perder de vista el vínculo con la primigenia orientación, el campo disciplinar de las ciencias de la educación y el conjunto de saberes que, fruto de la investigación, han consolidado la orientación como disciplina a lo largo del siglo XX.

Con ello queremos poner de relieve el carácter eminentemente formativo de la orientación profesional y su vinculación con el desarrollo integral de la persona. Y subrayar que mantiene referentes (la persona como protagonista de la acción orientadora, el proceso a seguir para desarrollar competencias que potencien su desarrollo, la importancia del acompañamiento o tutorización de tal proceso) y principios comunes (prevención, desarrollo, intervención social, empoderamiento) con la orientación en tanto que disciplina científica. Precisamente es este vínculo el que estimamos que dota de rigor a la práctica orientadora y evita que sea considerada mera herramienta reguladora del funcionamiento del mercado de trabajo.

En segundo término, conviene precisar que hablamos de orientación profesional y no de orientación para el empleo u orientación laboral. En estas páginas se defiende un concepto de orientación profesional para el autodesarrollo a lo largo de la vida, una orientación que ha de contribuir a la construcción y planificación de la carrera y que, por tanto, no se organiza conforme a intervenciones puntuales en momentos determinados para favorecer que la persona se sitúe en las mejores condiciones posibles frente al mercado de trabajo. El término profesional nos permite, además, hacer que la orientación sea reconocible para el sistema educativo y, también, que englobe lo laboral, en tanto que término más utilizado en el mundo del trabajo.

La obra se concibe en el campo de intervención referido al desarrollo profesional de la persona y al aprendizaje permanente a lo largo de la vida. De hecho, su hilo conductor es confirmar la definición de la orientación –propuesta por la Resolución del Consejo Europeo en 2008–, como un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en dichos espacios. De tal modo, hablamos de orientación profesional para referirnos a aquella acción orientadora necesaria para fortalecer la adquisición de recursos útiles para manejar las carreras formativas y profesionales y para aumentar progresivamente las capacidades de cada persona a la hora de tomar decisiones en los distintos contextos vitales y profesionales a los que se ha de enfrentar en esta sociedad postmoderna, compleja y cambiante. Es aquí donde la orientación profesional tiene planteados retos importantes. Determinar la dimensión formativa y funcional de la orientación profesional, cuáles son las competencias que nuestra sociedad actual requiere para que cada persona mantenga un perfil formativo, social y laboral con la mayor capacidad de adaptación posible, cómo desarrollar una orientación profesional con enfoque diferenciado en función del perfil de sus destinatarios, o conseguir servicios que garanticen el acceso a la orientación de todos los ciudadanos en cualquier momento a lo largo de su vida, son tan solo algunos de ellos.

Para dar respuesta a esta tarea, en estas primeras páginas, parece importante exponer algunas premisas de partida acerca de la orientación profesional que subyacen a la obra. La que se refiere a que la orientación profesional es una práctica que ha intentado responder a las necesidades individuales y sociales de cada época, es una primera y fundamental puesto que todavía hoy sigue siendo válida. Como también lo es la constatación de la existencia de una elevada diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, sostenidos desde estructuras y servicios de orientación muy diferentes que denotan una práctica orientadora fragmentada. Mayor vigencia, si cabe, tiene la premisa referida a la necesidad que las personas tienen de mejorar su situación laboral y alcanzar el máximo desarrollo de su carrera en un contexto donde los itinerarios educativos, formativos y profesionales no siempre son lineales y, las decisiones, se ven afectadas por factores (edad, género, nivel educativo, estado civil, salud, etc.) que explican de forma circunstancial e idiosincrática las trayectorias vitales y profesionales, incluso hasta el mismo retiro de la actividad laboral como recientemente han señalado Bóveda y Metz en el caso de la población norteamericana.

En la actualidad, es obvio que la orientación profesional ha de abrirse a diversos modelos de relación entre los elementos intervinientes en la constitución del proyecto vital y profesional de cada individuo (características personales, opciones formativas, decisiones profesionales) para adaptarse a una sociedad plural y compleja, cambiante, multicultural, de la información, del riesgo. Ciertamente, la vinculación de la orientación al contexto explica la necesidad de que su evolución sea pertinente con las exigencias sociales del momento. Y, también, que históricamente haya tenido que responder a necesidades de muy distinta índole, según el orden normativo, económico o político vigente. Es precisamente esta vinculación con el contexto lo que exige al profesional de la orientación una reflexión previa antes de afrontar la intervención, y ejercer sus funciones conforme a criterios suficientemente sólidos como para entender las situaciones y problemas que se le presentan. La calidad de la respuesta ha de partir del conocimiento científico previo acumulado, pero también de un análisis permanente y crítico de las condiciones en las que se desarrolla la relación persona-contexto para facilitar el acceso a las oportunidades formativas y laborales. Entendemos que esto es fundamental para trabajar desde una perspectiva integral e integradora de la orientación profesional a lo largo de la vida.

La pregunta acerca de para qué se orienta parece obligada; lo que es tanto como pararse a pensar en el tipo de objetivos a los que ha de vincularse la orientación profesional en tanto que práctica socioeducativa.

A nuestro juicio, la orientación profesional persigue objetivos relacionados con la educación y la formación, el mundo del trabajo y, también, con objetivos propios de sociedades democráticas articuladas en torno al logro de principios básicos como es el de igualdad de oportunidades en condiciones de equidad y justicia social.

La relación de la orientación con la educación y la formación forma parte del compromiso por trabajar por el desarrollo integral de las personas. Sin perder de vista esta finalidad, está ampliamente admitido que la orientación profesional es un factor de calidad de los sistemas educativos, herramienta para el desarrollo de los recursos humanos y de la relación esperada entre la cualificación profesional de la persona y las necesidades del mercado laboral. Siendo así, es de esperar que la orientación profesional tenga un espacio reconocido en el marco escolar y, también, en el definido por la oferta formativa vinculada a las políticas activas de empleo.

En el caso del marco escolar cabe señalar que la orientación profesional, desde sus inicios, ha formado parte del proceso educativo, vinculándose a los procesos de transición, elección y toma de decisiones académicas. En fechas más recientes, se ha realizado un importante esfuerzo por relacionarla con el desarrollo de competencias clave. De resultas, la orientación profesional es considerada un instrumento con capacidad para favorecer una mayor cercanía entre el sistema educativo y el productivo mediante el trabajo de aspectos determinantes en las primeras fases del desarrollo de la carrera que se corresponden con la etapa escolar: autoconocimiento, percepción del mercado de trabajo, manejo de información veraz sobre el sistema educativo y el entorno laboral, desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo, etc.

En relación al logro de objetivos vinculados al mercado laboral, la orientación profesional debe contribuir a una mayor eficiencia de la relación entre la oferta y la demanda mediante medidas que contrarresten los efectos negativos de la inestabilidad laboral y del desempleo, y mejoren la capacidad de las personas para anticiparse a situaciones de cambio e incertidumbre en el trabajo. Es por ello que la orientación aparece vinculada a las políticas activas de empleo dirigidas a mejorar las posibilidades de acceso al empleo, por cuenta ajena o propia, de las personas desempleadas, al mantenimiento del empleo y a la promoción profesional de las personas ocupadas, así como al fomento

del espíritu empresarial y de la economía social. En este contexto, se trata de orientar para el empleo acompañando a la persona en su itinerario formativo hacia una mayor cualificación. Y hacerlo sin perder de vista que no se trata de propiciar la “adaptación” de la persona para responder a los requerimientos del mercado, sino también a su propio desarrollo. Interesa, por tanto, justificar y articular discursos y prácticas orientadoras que revisen el concepto de empleabilidad que se maneja para evitar el riesgo real de trasladar la responsabilidad a las personas porque su empleabilidad es baja, olvidándose de poner el acento en la responsabilidad social sobre la ampliación de oportunidades y el desarrollo de actitudes personales proactivas a la hora de buscarlas.

Con respecto al logro de objetivos vinculados con la equidad y la justicia social, la orientación profesional debe promocionar una mejor integración sociolaboral. En el caso de los colectivos vulnerables, con mayores dificultades de acceso al mercado o con bajos niveles de representación en él, el papel de la orientación profesional es determinante en la mejora de su empleabilidad. En estos casos, a los déficits comunes a la población desempleada, se añaden los propios de sus grupos de referencia (inmigrantes, mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, mayores de cuarenta y cinco años). No obstante, desde una perspectiva eminentemente preventiva, la orientación profesional ha de ocuparse de mejorar la capacidad de todas las personas para adaptarse a los requerimientos del empleo mediante una adecuada gestión de los factores personales, formativos, laborales y de la conjunción de actitudes, conocimientos y motivaciones que las posicionan favorablemente ante el mercado. Esto es especialmente importante porque, como sabemos, las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo aparecen desigualmente repartidas entre los diversos grupos sociales, afectando esta segmentación a los procesos de contratación y oportunidades de promoción que se les presentan a las personas. Así, es objetivo de la orientación profesional ocuparse no sólo de la inserción laboral, sino también de que ésta sea de calidad.

La presente obra se mueve en este marco de relaciones. Como directoras, desde el primer momento, consideramos que para abordarlas se debía contar con un elenco de autores de reconocida experiencia y profesionalidad. De tal manera, la obra que el lector tiene entre sus manos está escrita por autores con un nivel de experticia en materia de orientación profesional demostrado ampliamente en publicaciones y foros científicos de referencia, tanto a nivel nacional como internacional. La práctica totalidad de los y las autoras desarrolla una intensa actividad relacionada con la formación inicial y continua de profesionales de la orientación. Y sostiene un compromiso con el desarrollo de la orientación profesional mediante su vinculación a importantes asociaciones y redes europeas e internacionales (European Lifelong Guidance Policy Network-ELPGN; International Association for Educational and Vocational Guidance-IAEVG; Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía-AEOP; Red Universitaria de Profesorado de Orientación de Profesores-RIPO). También es reseñable que muchos de ellos desarrollan procesos de asesoría para entidades muy diversas u ocupan puestos de responsabilidad directiva al frente de instituciones o unidades administrativas dedicadas a la orientación.

En cuanto a su estructura, la obra consta de dos partes diferenciadas. Una primera, de corte analítico, agrupa aportaciones que tienen en común la revisión de los fundamentos y postulados teóricos de la orientación profesional. Otra segunda, organizada en ámbitos de intervención relevantes, incluye aportaciones fundamentadas que justifican y describen estrategias a aplicar en el ejercicio de la orientación. Ambas, conjuntamente consideradas, ofrecen una mirada teórico-práctica en torno a la disciplina y práctica de la orientación profesional en consonancia con el surgimiento de una sociedad basada en el conocimiento y en la necesidad de un aprendizaje permanente, que explica el peculiar modo en que cada persona construye su carrera y la necesidad de que la orientación profesional facilite su desarrollo integral.

En la primera parte de la obra, compuesta por cuatro capítulos, el lector encontrará aportaciones que responden al intento por mostrar un conocimiento común en torno a la orientación profesional a nivel internacional basado en presupuestos teóricos, políticas y sistemas contrastados. Suponen un análisis actualizado del sentido de la orientación conforme a los desafíos que tiene planteados y, también, fruto de la propia evolución de la práctica y la disciplina que la soporta. En su conjunto, ponen de manifiesto la necesidad de actualizar los referentes de la orientación profesional y, con ello, revisar cuestiones candentes como son el sentido político de la orientación profesional, el papel de las habilidades de gestión de la carrera o los nuevos significados que adquiere la idea de proyecto profesional, entre otros.

El primer capítulo, firmado por Ronald D. Sultana (Universidad de Malta), describe el modo en que la teoría, práctica e investigación en orientación pueden estar apoyadas por racionalidades tecnocráticas, hermenéuticas o emancipadoras, en línea con el planteamiento del filósofo social Jürgen Habermas. El capítulo se construye sobre esta formulación para indagar en las ideologías políticas que fundamentan la orientación profesional, mostrando cómo, a pesar de la tendencia sostenida para que algunos modelos tengan un alcance socialmente reproductivo, todos los enfoques orientadores pueden participar de formas emancipadoras de práctica. El autor, en síntesis, nos pone sobre aviso acerca de la naturaleza de las intervenciones de los y las orientadoras y su compromiso fundamental con la justicia social.

Precisamente, la naturaleza socio-política de la orientación se aborda en el segundo capítulo, firmado por John McCarthy (Director del Centro Internacional para el Desarrollo de la Orientación y las Políticas Públicas, ICCDPP). Con esta aportación, el autor trae al primer plano una cuestión que habitualmente pasa desapercibida, como es el carácter de servicio de interés general que tiene la orientación. Con base en el creciente reconocimiento político que a nivel internacional e intergubernamental tiene la orientación, el autor insiste en la importancia de que los y las orientadoras sean conscientes de esta dimensión en su ejercicio profesional y entiendan que contribuyen al logro de objetivos de política pública.

La segunda de las aportaciones de McCarthy se dedica a un asunto de transcendencia, como son los marcos de competencias o habilidades para la gestión de la carrera profesional. El capítulo tercero, así, recoge una revisión internacional de la experiencia de países pioneros en percibir la necesidad de contar con un marco general que especifique niveles de conocimiento y adquisición de competencias en los que formar y cualificar a la población para el desarrollo de su carrera profesional. Las implicaciones de este tema son numerosas: su relación con el currículo educativo, la utilidad que supone para todos los profesionales de la orientación el contar con un marco de referencia a la hora de planificar o evaluar la eficacia de la orientación, etc... Por nuestra parte, destacamos la relevancia que tiene este asunto en relación al modelo de orientación que subyace a los distintos sistemas institucionales de orientación (por ejemplo, en nuestras comunidades autónomas); modelos que no siempre cuentan con una definición clara de las habilidades de gestión de la carrera a desarrollar desde la escolaridad obligatoria en adelante.

El cuarto capítulo, firmado por Clara Sanz López (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid) y Asunción Manzanares Moya (Universidad de Castilla La Mancha), realiza un análisis crítico del modelo tradicional de orientación y ofrece pautas para repensar la conceptualización de la disciplina en consonancia con las nuevas demandas sociales e individuales. Las autoras sostienen que la orientación profesional se ve afectada por el mismo cambio social que afecta a todas las actividades educativas y formativas, y que no es otro que la vertiginosa rapidez de transformación de las coordenadas en las que se mueve: múltiples realidades del mercado de

trabajo, elevada fragmentación del conocimiento, nuevas lógicas con que los individuos deciden relacionarse con el mundo laboral, papel determinante de la formación para el desarrollo personal, etc. La necesidad de revisar los referentes teóricos de la orientación, en este capítulo, se relaciona con una pregunta clave: ¿cómo realizar una orientación eficaz que permita al individuo estar en la mejor situación posible para enfrentarse a un futuro que va a transcurrir en entornos de complejidad e incertidumbre?

La segunda parte de la obra hace un recorrido por ámbitos de intervención representativos del quehacer orientador, adoptando para ello una cierta perspectiva de ciclo vital. Los cinco capítulos que la integran tienen por objetivo ofrecer al lector una visión de la práctica de la orientación profesional desde la educación en las primeras edades hasta el desarrollo de la carrera en las organizaciones productivas, donde el adulto desarrolla buena parte de su actividad laboral.

El quinto capítulo, a cargo de Anthony Mann (Director de Política e Investigación del Educational and Employers Taskforce del Reino Unido) y Steve Iredale (Ex-Presidente de la Asociación Profesional de Directores de todos los sectores educativos de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, NAHT), recoge la interesante experiencia de las escuelas primarias del Reino Unido en el fomento de la comprensión del mundo del trabajo desde los primeros años de la escolaridad mediante la implantación del programa denominado *Primary Futures*. El capítulo aporta claves muy pertinentes para entender la colaboración de la empresa en la oferta educativa; en otras palabras, sobre cómo procurar una mayor cercanía entre el sistema educativo y el laboral, haciendo que los aprendizajes escolares acerquen a los estudiantes al mundo del trabajo. No se trata de subvertir los objetivos educativos, sino de reforzar su funcionalidad a la hora de sentar las bases del futuro desarrollo profesional. De este modo, los autores incorporan evidencias tomadas de estudios internacionales y de la revisión de programas desarrollados por trabajadores y empresarios locales contratados como voluntarios por las escuelas primarias británicas para la mejora de la comprensión del significado de la lectoescritura y las matemáticas en el mundo real, para el desarrollo de actitudes y expectativas realistas sobre la actividad laboral o para combatir estereotipos de género asociados al ámbito científico-tecnológico y de la ingeniería. Por nuestra parte, queremos poner en valor el hecho de que muchos de los argumentos y datos que se recogen en este capítulo para justificar una colaboración con el mundo de la empresa, que funcione como un recurso educativo más para ajustar las asunciones que los niños desarrollan sobre el mundo laboral desde edades tempranas, se ven avalados por la experiencia que como docentes y directores de centros tienen sus autores.

Asunción Manzanares Moya y Clara Sanz López firman el sexto y séptimo capítulo dedicados a la orientación profesional en la escolaridad obligatoria y en los sistemas de formación profesional.

En el sexto, se hace una propuesta para dotar de contenido el ejercicio de la orientación profesional en la educación obligatoria. Se trata de una concreción curricular que pretende dar un paso más allá en los modelos de intervención que habitualmente se desarrollan en las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria. Sabiendo que la orientación se incorpora a los centros educativos con un estatus y función propias para desarrollar competencias particulares en el alumnado, en este capítulo se postula la necesidad de contar con un marco de gestión de habilidades para la carrera que, en línea con otros desarrollos internacionales expuestos en esta misma obra, facilite articular una acción orientadora que realmente se comporte como un proceso educativo continuo. Las autoras plantean este aprendizaje desde un *currículo en espiral*, que se desarrolla progresivamente desde los primeros niveles para que realmente adquiera entidad de competencia adquirida e integrada en el desarrollo personal de cada alumno y alumna.

El séptimo capítulo se dedica a la práctica de la orientación en los sistemas de formación profesional. Sus autoras sostienen que la orientación profesional ha tenido menor presencia en Formación Profesional que en estudios académicos generales. Sin embargo, es evidente que la orientación debe quedar incorporada y formar parte de los sistemas de formación profesional. Desde una revisión de las demandas sociales hacia la formación profesional, se identifica la aportación que la orientación profesional ha de realizar, la relación que ha de establecerse entre orientación y formación profesional y la necesidad de reforzar los mecanismos de apoyo que aumentan las oportunidades de acceso a la formación profesional y al empleo. El capítulo pretende dar respuesta a una serie de cuestiones, tales como los cambios que requieren los sistemas de formación profesional y su relación con la orientación; el tipo de intervención de los sistemas de orientación en la elección de itinerarios formativos, para que responda a criterios de equidad y promoción de la igualdad de oportunidades; la “ubicación” de la orientación profesional en relación a las enseñanzas de formación profesional; los contenidos a abordar antes de la elección, durante y al finalizar las formaciones; o las necesidades de formación inicial y/o continua de los orientadores para realizar una intervención de calidad en formación profesional.

Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla) y Pilar Figuera Gazo (Universidad de Barcelona) realizan en el capítulo ocho una interesante propuesta de análisis y desarrollo de la orientación profesional en la universidad. Desde un conocimiento muy directo de la realidad de la institución universitaria y de los retos que tiene planteados la enseñanza en este nivel, las autoras analizan los procesos de transición en la universidad con el objetivo puesto en la persona y en el desarrollo de competencias para la autogestión de su proyecto académico y, por qué no decirlo, también vital. Conocedoras de los aspectos organizativos y curriculares que coexisten junto al ejercicio de la orientación en este contexto, las autoras ofrecen claves importantes para entender el sentido de la orientación y pautas para articular eficazmente un sistema de acompañamiento, apoyo y acción orientadora continuada a los y las estudiantes en la universidad. La utilidad y relevancia del capítulo es elevada puesto que se ofrecen contenidos a desarrollar en el proceso de orientación para el estudiantado universitario, testados en contexto real y avalados por la investigación que en esta línea vienen desarrollando las autoras.

Sobre la orientación en las organizaciones versa el capítulo noveno, elaborado por Pilar Mamolar (UNED). Se trata de un capítulo poco habitual en los manuales sobre orientación. También arriesgado puesto que hace una incursión en un ámbito de intervención más acostumbrado a hablar de consultoría. Con apoyo en un claro análisis de la evolución del trabajo y de los procesos de desarrollo de la carrera profesional, el capítulo ofrece una sugerente perspectiva para resignificar la función de orientación y asesoramiento en estos espacios. La autora lo hace sin perder de vista dos importantes paradojas: por un lado, la dimensión social de un problema no resuelto como es el acceso al empleo y al reparto de trabajo en nuestras sociedades y, por otro, la importancia que tiene reforzar la contribución de un perfil profesional como es el de los y las orientadoras (en funciones de asesoría y consultoría) en un momento en el que se hace más evidente la necesidad de que nuestra sociedad y sus organizaciones fomenten vínculos cooperativos que limiten los efectos nocivos de la búsqueda de beneficios a corto plazo. En este marco, por nuestra parte, destacamos la posibilidad que la orientación representa a la hora de incrementar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo, individual y organizativo, sobre la base de compromisos e intereses comunes, articulados sobre el desarrollo de competencias de alto valor estratégico, pese a que nos encontremos en un contexto laboral donde son difíciles los vínculos a largo plazo.

Como directoras de la obra, no nos resta sino agradecer al Excmo. Sr. Ángel Gabilondo, ex Ministro de Educación, su participación en la obra, pues las ideas recogidas en su prólogo, de forma tan clara y directa, nos recuerdan cuál es la verdadera esencia de la orientación. El prólogo ofrece una profunda reflexión sobre el sentido de la orientación y su papel de servicio público, donde la libertad individual y la dimensión transformadora y de equidad han de ser los referentes básicos. La orientación ha de constituirse en un espacio de diálogo y de conversación. Orientar no es usurpar las elecciones de cada persona ni, presuponiendo su incapacidad, ordenar, por vías más o menos explícitas, lo que ha de hacerse. Tampoco es ni una tarea aislada ni privada, sino común y de servicio público, radicalmente marcada por la capacidad transformadora que comparte con la educación.

A todos los autores y las autoras participantes en la obra queremos agradecerles que hayan reservado un espacio y tiempo para comunicar su saber y saber hacer en materia de orientación profesional. Con este ejercicio consideramos que estamos haciendo una aportación interesante a la construcción de conocimiento en torno a la necesidad social de la orientación profesional como práctica socioeducativa fundamental.

Al lector decirle que tiene entre sus manos una obra que esperamos sea una buena herramienta en la doble dimensión de revisión de los supuestos teóricos que subyacen a la orientación profesional como disciplina científica y de fortalecimiento y aportación de estrategias para la práctica orientadora.

Prólogo

Ángel Gabilondo

Ex Ministro de Educación de España

¿Cómo orientarse en el pensamiento? Kant no coincide con Mendelssohn en que hay que orientarse por la pura razón humana propiamente dicha, tal como él preconizaba. Rechaza la alta pretensión de la facultad especulativa de la razón, y sobre todo su autoridad (por demostración) que es puramente especulativa.

Al preguntarse por qué significa orientarse, Kant señala que es encontrar a partir de una región celeste dada las demás regiones y sobre todo el oriente. Pero insiste en que se precisa absolutamente el sentimiento (Gefühl) de una diferencia en mi propio sujeto, a saber, la diferencia entre la mano derecha y la mano izquierda. Y esto es lo decisivo, el poder de diferenciar. Y todo ello se vincula a la libertad de pensar, en comunidad con otros, que nos comunican sus pensamientos y a los que comunicamos los nuestros. Y hemos de liberarnos de la ligereza.

No pocas veces necesitamos orientación. Ahora bien, resulta inquietante que haya quienes consideran que la orientación es decisiva para, a continuación, pronunciarse desde un lugar en el que quedaría claro que ellos son los capacitados para orientar a quienes necesitan ser orientados. No les resultaría complicado aducir que su superioridad se sustenta, entre otras razones, en la diferencia de edad, de posición, en definitiva, de necesidad... de ser auxiliados. No es este el sentido que hemos de otorgar a la orientación. Esta ha de configurarse como un espacio de diálogo y de conversación, sin tintes paternalistas.

Lo interesante es crear las mejores condiciones para poder adoptar personalmente decisiones que alcanzan a la propia vida. Orientar no es decidir en lugar del otro, sino propiciar una buena situación de libre opción y elección. Orientar no es usurpar las elecciones de los demás ni, presupuesta su incapacidad, ordenar, por vías más o menos explícitas, lo que ha de hacerse. Prefigurar vidas ajenas no siempre obedece a la voluntad de acompañar sus preferencias personales. Es como si, en ocasiones, se pretendiera evitarlas.

Con estas precauciones, es evidente que se precisa la orientación, muy singularmente cuando han de adoptarse decisiones, en momentos determinantes para la formación, para la educación, para la profesión, en definitiva, para corresponder con las capacidades a los desafíos con que podemos encontrarnos en nuestra existencia. Y al respecto todos necesitamos asesoramiento, compañía. Y no solo para indicar caminos sino para, en su caso, ir siquiera por un momento juntos en la travesía.

Y conviene no olvidar que la orientación puede y debe ser un trabajo compartido de inteligencia práctica donde la reflexión y el pensamiento adoptan la forma de una prudencia que no es solo teórica. Y es entonces cuando no es ni una tarea aislada ni privada, sino común y de servicio público. Precisamente por ello es tan oportuno que el presente libro sea una labor realizada por un conjunto de autores, con la dirección de Asunción Manzanares y Clara Sanz.

Precisamente porque recoge no una teoría que antecede a la práctica, sino lo que en esta cuaja como un modo de proceder, que obedece a una manera de intervenir, con todas las consecuencias personales, sociales y políticas que ello comporta. Y ello es ineludible. Ni basta un punto de vista, ni una perspectiva que finalmente se limite, con mayor o menor acierto, a reproducir lo ya dicho y existente, encaminada a encuadrar, cuando no a normalizar, en una posición preestablecida. Ello no dejaría de ser una forma de control. Más una vigilancia que enmarca y delimita, que una potencia abierta a posibilidades.

Por supuesto que son necesarios los objetivos, pero no han de confundirse con metas cerradas y definidas, sino horizontes de escucha y de experiencia. Y bien lo saben quienes trabajan permanentemente, y no pocas veces algo solos, y no precisamente por su voluntad de aislarse.

Pero malentenderíamos lo que la orientación es y significa si no asumiéramos que la cuestión no consiste en confrontar la singularidad y la comunidad, como si hubiéramos de elegir entre entregarnos a una individualidad demandante al margen de la dimensión de lo común que late en cada persona. Orientar es, por tanto, en cierta medida un modo de incorporar, no una forma de sujeción. Nada más orientador que el despliegue de posibilidades abiertas que muestran hasta qué punto vivimos en una pertenencia mutua.

Nada más desacertado, por tanto, que considerar que se trata simplemente del despliegue de talentos o competencias más o menos inherentes o adquiridas. Pretender que la orientación es un simple desarrollo que desenvuelve una capacidad ya asentada, o entender que, comprobado simplemente lo que alguien es, se trata de limitarse a asesorar, supone una lectura débil y que la situará al servicio de la mera acción de levantar acta de la situación dada. Pero orientar requiere mirar lo que hay, lo que sucede y no quedarse fijado en ello sino ser capaz de alumbrar nuevas posibilidades.

No se trata de entender que hemos de elegir entre una atención particularizada o una visión más integral, y menos aún de considerar si hemos de proponer unos caminos de orientación atentos a la individualidad o más partidarios de una concepción comunitaria. Sería desacertado contraponer

lo personal y lo político, como lo es hacerlo entre singularidad y comunidad. Solo en el seno de lo común se puede ser alguien efectivamente singular. Por eso es acertado que el presente libro considere que la dimensión transformadora de la educación y de la orientación ha de hacerse con un enfoque inclusivo y abierto. Por eso se cita con acierto a Watts al subrayar que lo personal es político.

I. ACTUALIZACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

CAPÍTULO I. LA MOVILIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN TORNO A UNA AGENDA DE JUSTICIA SOCIAL: UNA PRIORIDAD PARA TODOS¹

Ronald G. Sultana

“El hombre nace libre”, es la famosa frase pronunciada por el filósofo Rousseau (1762), pero “está encadenado por todas partes.” En muchos aspectos, el proyecto inacabado y en marcha de la Ilustración del que Rousseau, con todas sus contradicciones, fue uno de sus mayores exponentes, es el de la ruptura de muchas de las cadenas de “ausencia de libertad”, que limitan la interminable búsqueda de la trascendencia por parte de la humanidad. Los filósofos de la Escuela de Frankfurt y los críticos teóricos que se han inspirado en los escritos de Adorno, Horkheimer y Marcuse, han argumentado que el sueño de la Ilustración de expandir las libertades de los hombres y mujeres en el mundo es una de las características que mejor distingue a nuestra especie: una sed de emancipación de la ignorancia, de las estructuras y tradiciones sociales debilitadas que reproducen y refuerzan los privilegios, y de la emancipación de todas las formas habidas de injusticia (Held, 1980).

Los acontecimientos del “corto siglo XX”² (Hobsawm, 1994) –ni más ni menos que dos guerras mundiales y modelos económicos que han devastado los recursos naturales y han llevado al planeta al borde del colapso medioambiental– han puesto seriamente en cuestión la gran “narrativa” de la ciencia y el progreso que remplazaron a las anteriores narrativas de la religión y la redención. Es más, pese al cinismo político prevaleciente que marca el siglo XXI, reflejado en la teoría social contemporánea y que revela las deconstrucciones postmodernas (en contraste con las reconstrucciones) del poder (Best and Kellner, 1997), la búsqueda por la emancipación continúa y aún estamos lejos del “fin de la historia” (Fukuyama, 1992).

Es extraño encontrar, antes de nuestra historia reciente, movilizaciones populares tales como las producidas en los países de la ex-unión soviética en 1989, el desmantelamiento del apartheid en Su-

1. Esta es una versión levemente modificada de un artículo publicado por primera vez en inglés en el *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, Issue 33 (2014). Nuestro agradecimiento a la revista y a Hazel Reid y Gideon Arulmani, editores de temas monográficos, por autorizar los derechos de autor.

2. Término acuñado por Hobsawm, se refiere al periodo comprendido entre 1914 y 1991.

dáfrica en 1991, los movimientos antiglobalización de Wall Street tras la debacle financiera de 2008 y las revueltas nacionales contra los dictadores (a menudo ayudados y alentados por la ayuda exterior) del mundo árabe en 2010. Los pensadores post-modernos y post-Ilustración podrían estar en lo cierto cuando argumentaban que las “grandes narrativas” de la libertad generadas por la Ilustración –incluyendo el comunismo y la democracia liberal, por ejemplo – a menudo provocan distopías. No obstante, la historia común de la humanidad puede leerse como una constante e incesante búsqueda de mayor libertad y de emancipación de todo tipo de relaciones de dominación y explotación (Marx, en Tucker, 1978).

Dicho esfuerzo por un acceso mayor y más justo a formas de oportunidades de vida –lo bueno de la vida, que incluye, entre otros, estándares de vida decente, trabajo con sentido, acceso igualitario a los servicios educativos y sanitarios, autonomía en el trazado del rumbo de la vida, el respeto y estatus en una comunidad de iguales–, ha sido un factor motivador importante, que ha conducido al desarrollo de una serie de instituciones y prácticas sociales consideradas con potencial para facilitar la búsqueda de emancipación por la humanidad. La educación masiva (y los colegios), los servicios sociales (y hospitales), la gobernanza democrática (y los partidos políticos) son ejemplos de dichos servicios que han encontrado su expresión institucional en los últimos doscientos años. Ninguna de ellas es perfecta y pueden convertirse en instrumentos de opresión más que de liberación.

En este capítulo, se aboga por que las formas de educación y orientación pueden ser consideradas bajo este mismo prisma: en otras palabras, como una práctica social y de servicios institucionalizados que surgieron de la misma lógica y espíritu de la Ilustración y, al igual que los ejemplos anteriores, tiene un lado positivo pero un lado oscuro también (Israel, 2009). Más aún, este enfoque entabla una “conversación” constante con uno de los artículos más citados de Tony Watts (artículo que utilizo regularmente con mis alumnos y en el que a menudo busco inspiración) en el que considera las ideologías sociopolíticas en la orientación (1996a). El argumento que se propone es que una mayor concienciación sobre esta dimensión de la orientación podría ayudarnos a comprender el potencial emancipador de las actividades orientadoras con nuestros conciudadanos, en una variedad de distintos contextos de vida.

1. IMÁGENES SOBRE LA ORIENTACIÓN

Partiendo una vez más de las tradiciones intelectuales de los teóricos de la crítica social, podemos distinguir entre, al menos, tres “imágenes” que pueden ayudarnos a entender mejor la relación entre educación y orientación, por un lado, y justicia social, por otro. Habermas (1971; Finlayson, 2005), el último exponente de la anteriormente mencionada Escuela de filósofos y sociólogos de Frankfurt, nos ofrece una útil tipología: estima que la acción humana responde a tres intereses distintos o “racionalidades”, a saber, tecnocrática, hermenéutica y emancipadora.

La *racionalidad tecnocrática* se refiere esencialmente al control instrumental y a la manipulación del entorno de uno mismo, donde dominan los valores de eficiencia, predicción y resultados, y donde los medios están subordinados a los fines buscados.

La *racionalidad hermenéutica* subraya el interés de los seres humanos por la comunicación, la interacción social y la interpretación – el “juego” intersubjetivo para asegurar y extender las posibilidades de entendimiento de uno mismo y los otros a su conducta de vida.

La *racionalidad emancipadora* se centra en la propensión del hombre a la autorreflexión y el autoconocimiento, la habilidad de ver la propia biografía como resultado de una confluencia de factores internos y externos que pueden limitar las opciones, una toma de conciencia que puede ser libera-

dora cuando dichos factores no se consideran fuera del control humano (por ejemplo, “cosificado”), sino más bien susceptible de ampliar nuestras posibilidades de autoexpresión y autorrealización.

Cada una de estas *racionalidades* expresa facetas de los intereses cognitivos o dominios de aprendizaje humano (todos anclados en lo que Habermas considera específico de nuestra especie, antropológicos) y actividades arraigadas en diferentes aspectos de la existencia social, como por ejemplo el trabajo, las interacciones y el poder. Habermas, además, sostiene que cada *racionalidad* expresa un tipo diferente de investigación científica, es decir, un modo de aproximarse al conocimiento y si ese conocimiento puede ser garantizado. En pocas palabras, la *racionalidad tecnocrática* sustenta ciencias empírico-analíticas, utilizando teorías hipotético-deductivas (por ejemplo, la física, química, biología, ingeniería, etc...); la *racionalidad hermenéutica* se expresa a través de disciplinas como el derecho, la historia, la literatura, la estética; y la *racionalidad emancipadora* impulsa gran parte de la ciencia crítica, incluyendo las teorías feministas, el psicoanálisis, la ideología crítica, etcétera.

Habermas, por tanto, no está excluyendo una forma de racionalidad del resto; cuestión que, como veremos, es relevante para la consideración de la dimensión política del trabajo de orientación. Arguye que no todas las iniciativas humanas pueden reducirse a “ser colonizados” por la lógica del “positivismo”, donde sólo aquello que puede ser medido, controlado y manipulado importa, y donde una *racionalidad* de los medios y los fines prevalece sobre las demás, a expensas de otras consideraciones sobre lo que significa ser “humano” (Young 1990).

El punto de vista que sostengo es que la tipología de Habermas, especialmente cuando se interpreta desde el contexto de los trabajos de Watts sobre la orientación a lo largo de la vida, nos proporciona una serie de reflexiones de gran utilidad a la hora de considerar nuestro campo desde una perspectiva de justicia social. En primer lugar, los avances en la orientación profesional a lo largo de los años (como, por ejemplo, los categorizados por Kidd, 1996 y Arulmani et al, 2014, entre otros), han tendido a inspirarse en las diferentes *racionalidades* señaladas por Habermas; aspecto que, basado y adaptado de Tinning (1992), queda representado en la Tabla 1:

Tabla 1. Formas de conocimiento y enfoques de la orientación profesional.

Tipo de interés humano	Tipo de conocimiento	Métodos de investigación	Enfoques para la orientación profesional
Tecnocrático (predicción)	Instrumental (explicación causal)	Ciencias Positivistas (métodos empírico-analíticos)	<ul style="list-style-type: none">• Rasgo-factor• Modos de conflicto del individuo• Pruebas/ensayos
Hermenéutica (interpretación y entendimiento)	Práctico (entendimiento)	Investigación Interpretativa (métodos hermenéuticos)	<ul style="list-style-type: none">• Centrada en la persona• Desarrolladora• Diseño de vida• Narrativa
Emancipación (crítica y liberación)	Emancipación (reflexión)	Ciencias sociales (métodos de teoría de la crítica)	<ul style="list-style-type: none">• Psicodinámica crítica• Estructura de oportunidad• Carrera Profesional• Promoción

Los enfoques de “rasgo-factor”, “modos de conflicto del individuo”, junto con otros modelos afines y más sofisticados, aunque igualmente positivistas, otorgan relevancia a la predicción y mo-

delización numérica de los futuros ocupacionales. Son enfoques que se puede considerar que están estrechamente relacionados con formas tecnocráticas de pensar y ser.

Los enfoques humanistas centrados en el individuo cuya expresión más reciente es la corriente de “diseño de vida” (Savickas et al., 2009), se apoyan mucho más en el “intercambio” comunicativo entre el orientador y orientado, donde la construcción interpretativa (y reconstrucción) de la narrativa vital de uno mismo (Reid and West, 2011), es considerada casi como un texto literario. Este planteamiento remite claramente a la *racionalidad hermenéutica* descrita anteriormente.

Las consideraciones críticas sobre que la orientación y la educación para la carrera pueden servir como un instrumento más para reproducir en vez de combatir las desigualdades, han dado lugar a enfoques que se esfuerzan por “concienciar” a los ciudadanos sobre el modo en que las sociedades limitan el futuro del individuo (véase Blustein et al, 2005 y Juntunen et al., 2009, 2013) y la verdadera “capacidad de aspirar” (Appadurai, 2004). Dichos enfoques están motivados por una racionalidad emancipadora, que busca ayudar a los ciudadanos a “penetrar” (Willis, 1977) y “decodificar” el funcionamiento social que favorece a unos grupos frente a otros. Esta “concienciación” va acompañada de la movilización de recursos –incluyendo la acción social colectiva– para arrebatar el poder y mejorar la capacidad de autodeterminación, para ampliar “horizontes de acción” (Hodkinson y Sparkes, 1997); por tanto, rompe o, al menos, debilita muchas de las “cadenas” que privan de libertad, a las que nos hemos referido al principio del capítulo.

2. CARÁCTER EMANCIPADOR DE LA ORIENTACIÓN.

Considerando las ideologías sociopolíticas sobre la orientación, Watts (1996) establece una serie de cuestiones que, confrontados a la tipología de Habermas, pasamos a desarrollar. En primer lugar, Watts argumenta que la orientación es inevitablemente política:

La educación para la carrera y la orientación es un proceso profundamente político. Interviene en la confluencia del individuo y la sociedad, entre uno mismo y sus opciones, entre la aspiración y el realismo. Facilita la asignación de oportunidades de vida. Dentro de una sociedad en la que las oportunidades vitales están desigualmente distribuidas, se enfrenta con la cuestión de si sirve para reforzar dichas desigualdades o reducirlas (Watts, 1996, p. 225).

Los orientadores que enfrentaran su trabajo desde un punto de vista meramente *tecnocrático* o incluso *humanista*, ignorando las implicaciones políticas de su tarea, podrían reforzar y reproducir desigualdades inconscientemente. De hecho, así sucede a menudo. En su obra, Watts reconoce que, “a nivel de la intencionalidad consciente”, muchos orientadores “se centran en el individuo, como foco natural de atención en el momento de la intervención orientadora” (1996, p. 228). Sin embargo, ofrece una serie de ejemplos para demostrar cómo los asuntos relacionados con la carrera que los usuarios de la orientación exploran con sus orientadores, están a menudo profundamente implicados en, y determinados por, estructuras más amplias de poder basadas en la clase, el género y/o la pertenencia étnica.

La respuesta del orientador variará, y puede ser más o menos emancipadora, aumentando o no su alcance, en función de sus compromisos y valores políticos –incluso no explícitos–.

El impacto de dichos valores políticos interviene en la totalidad del desempeño de la profesión, y no sólo en el punto de encuentro con los usuarios individuales. De hecho, en otro artículo, Watts (1999) subraya la manera en que, históricamente, diferentes regímenes socio-políticos, inspirados por diversas ideologías, han utilizado o ignorado la orientación, en un esfuerzo por democratizar el poder o, por el contrario, bloquear su circulación y mantenerlo en manos de una selecta minoría,

como en el caso del apartheid sudafricano (Watts, 1980). En última instancia, los profesionales de la orientación —ya sean responsables de las políticas, orientadores en activo o investigadores—, no pueden evitar adoptar una postura concreta. Watts (1996, p. 226) sentencia sobre esta cuestión: “La orientación puede ser una forma de reforma social, también puede ser una forma de control social. Deben hacerse elecciones importantes”.

Lo que Watts hace aquí es recordarnos que la orientación profesional, como muchas de las prácticas sociales e institucionales que surgieron y tomaron forma tras la Ilustración, puede acabar teniendo resultados “reproductores” más que “transformadores o emancipadores”. Esta “cara oscura” de los “hijos de la Ilustración” ha constituido una preocupación clave para la teoría social crítica en las últimas décadas, y ciertamente ha conducido a importantes debates con Habermas, a quién se ve como defensor acérrimo de la Ilustración, a la que considera el proyecto inacabado de la modernidad (Passerin d’Entrèves y Benhabib, 1997).

Pierre Bourdieu (2006), a quién Yair (2009) llama “el último mosquetero de la Revolución Francesa”, nos ha proporcionado un arsenal de conceptos y herramientas que nos ayudan a entender cómo la escolarización burguesa, en vez de servir de instrumento de “igualdad”, acaba imponiendo una “arbitrariedad cultural” que reconoce y recompensa sólo cierto tipo de “habitus”, perpetrando una violencia simbólica en aquellos que vienen de contextos modestos y que aprenden que son “ignorantes” y, por tanto, acaban experimentando las cadenas impuestas subrepticamente por la sociedad, como si fueran autoimpuestas. La escolarización, así planteada, acaba siendo un instrumento de reproducción social, reflejando eficazmente la tradición feudal de la herencia de los privilegios sociales que pasan de una generación a otra (Bourdieu y Passeron, 2000). Procesos y dinámicas similares a los descritos en la escolarización pueden observarse en las intervenciones de la práctica de la orientación (Vihjálmsdóttir, 2008).

De manera parecida, incluso si observamos distintas tradiciones filosóficas, y utilizando una variedad de distintas metodologías, Michel Foucault (1984) mostró espléndidamente como la fábrica, la escuela, la prisión y el manicomio no sólo participan del mismo diseño panóptico arquitectónico, sino también del mismo deseo latente de vigilar, disciplinar y castigar, donde la construcción de sí mismo está condicionada por el poder y el discurso del estado, que las consideran como técnicas desplegadas paraposicionar a los individuos y los grupos en el lugar que les corresponde.

Basándose en perspectivas foucaultianas, McIlven y Patton (2006), por ejemplo, nos proporcionan un relato fundamental sobre la orientación, en el que tanto la orientación y otras formas de asesoramiento se consideran, en algunos contextos y bajo ciertas circunstancias, como ejemplo de técnicas “confesionales” de la sociedad que permiten reforzar el control de manera insidiosa.

Las teorías postcoloniales, postestructurales, postfeministas y postmodernas (por ejemplo, Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 1995; Gamble, 2006) han profundizado y ampliado nuestra comprensión del poder, facilitando una mejor apreciación de su ubicuidad. Muestran cómo es probablemente incorrecto pensar en ello como una cuestión de todo o nada, donde unos tienen todo el poder y otros no tienen nada, que las técnicas del poder son muchas y variadas, y pueden utilizarse de muchas maneras, y que el ejercicio del poder siempre conlleva resistencia.

Dichas perspectivas críticas, que problematizan la creencia de que la orientación sirve, de la mejor manera, a los intereses de todos los ciudadanos, nos invitan a retomar los temas planteados por Watts en su análisis sobre las ideologías socio-políticas que determinan la orientación: *¿de qué manera participa la educación y la orientación en el ejercicio del poder, en nombre de quién y con qué objetivo?* Aquí uno puede estar tentado a llegar a una conclusión simplista, según la cual la educación y la orientación, como prácticas institucionalizadas, tenderán a ser reproductivas (en

el sentido de Bourdieu) si los orientadores conciben su trabajo desde una perspectiva racionalista, hermenéutica y tecnocrática, y será más probable que puedan ser transformadoras si su inspiración viene de una visión reconstruccionista, social y emancipadora de la profesión.

En escritos anteriores he argumentado sobre la relación entre la educación para la carrera, la orientación profesional y la justicia social (Sultana, 2014a, b). De hecho, tanto el enfoque tecnocrático como el hermenéutico pueden conducir fácilmente a situaciones en las que los individuos se consideran independientes de las fuerzas sociales, las estructuras económicas y las tradiciones culturales que dan forma a sus vidas de distinta manera. Mientras el primero —enfoque tecnocrático— es más probable que anime a los individuos a adaptarse, sobrevivir y “encajar” en el sistema, el último —enfoque hermenéutico— tenderá a proyectar y construir discursivamente un “yo” como parte de un diseño de proyecto vital global. Ambos corren el riesgo de no abordar la cuestión del poder —y por tanto de la justicia social— como una preocupación central en sus relaciones con los usuarios.

Por el contrario, la justicia y el poder están en el corazón mismo del enfoque emancipador de la educación y orientación profesional, que se organiza en torno a objetivos como elevar la conciencia, poner al descubierto estructuras y patrones de injusticia, proporcionar a los ciudadanos las herramientas para la resistencia, la contestación y la transformación, así como para trabajar en defensa de los usuarios.

La orientación profesional emancipadora es también más proclive a reconocer (y contestar) el enorme impacto que ejerce el neoliberalismo como “discurso dominante” de nuestros tiempos, incorporándolo al entendimiento del “yo” en relación a los demás, a la justicia y la equidad, a lo que significa ser humano y su valor, y a cómo aportar nuestras capacidades como trabajadores.

Si bien es cierto que hay algo de verdad en este retrato de distintos “instintos” políticos que conducen a las tres corrientes de la práctica en la orientación profesional, tal como las hemos descrito en este capítulo, y siguiendo la útil tipología heurística proporcionada por Habermas, sospecho que es mejor, tanto epistemológica como política y estratégicamente, concluir que todos los enfoques de la orientación profesional pueden (y, añadiría, deberían) estar imbuidos de un espíritu emancipador. Esto, de alguna manera, se hace eco de la conclusión de Watts respecto al hecho de que, en el contacto con los orientados, los orientadores deben conjugar lo político y lo pragmático, y que “es tarea del orientador identificar lo que es moral y pragmáticamente apropiado en cada contexto particular” (Watts, 1996, p. 232).

Resulta ilustrativo profundizar en este enfoque político-versus-pragmático por el que aboga Watts. Dicho enfoque es, de hecho, un *leitmotiv* en su obra. Al hacerlo, también resulta igualmente ilustrativo explorar en mayor detalle mi afirmación de que cualquiera de los enfoques de la orientación profesional permite incorporar una perspectiva emancipadora. La experiencia con los críticos de la orientación profesional que proceden de la izquierda política y que, de algún modo como yo, son propensos a asumir lo que Watts (1996) identifica como orientación radical (frente a una orientación conservadora, liberal o progresista), es que desdennan los esfuerzos *paliativos* que se dirigen a impulsar las metas individuales y a mejorar las oportunidades individuales en primer lugar, sin tener en cuenta las estructuras sociales y económicas que las condicionan. También son más proclives a atacar la orientación, algo a lo que Watts (1996, p. 226) califica como “breves visitantes del ámbito de la orientación, más preocupados por señalar la brecha entre la retórica liberal y lo que consideran como realidad conservadora”. Estas concepciones tienden a describir al orientador, al investigador o al responsable de las políticas de orientación, como conniventes con el poder y, en última instancia, traicionando los intereses de las personas para las que defienden estar trabajando.

Estas formas de retratar al orientador son, a menudo, bastante tajantes y desmoralizadoras, provocando que los que trabajan como orientadores en la práctica diaria –quienes, parafraseando a Marx, están haciendo lo mejor que pueden en circunstancias ajenas a ellos e intentando resolver cuestiones que les superan– se cuestionen si, ellos, están actuando éticamente. Tal como manifestó un orientador con respecto a un artículo reciente, con frustración, rayando en la ira, irritado por lo que, a menudo, se percibe acertadamente como afirmaciones arrogantes de los críticos de salón que se atribuyen la exclusividad de la sabiduría:

La mayor parte de mi trabajo por la justicia social se ha dirigido a resolver algunas de las desventajas que padecen las personas de nivel socioeconómico bajo, procedentes de zonas rurales y lugares remotos, incluyendo grupos indígenas. Cuando logré dirigir el servicio de orientación, establecí, en la organización, una unidad para la equidad de los estudiantes, un enorme programa de becas para estudiantes desfavorecidos y recursos para la educación y orientación para la carrera para estudiantes que no contaban en sus familias con tradición de continuar trayectorias de formación. Creo que no hace falta ser un miembro del sector crítico de la izquierda para hacer un buen trabajo de justicia social [...]. Desde mi experiencia [...] todo lo que hacen los críticos es quejarse de la miseria y la aflicción de los otros y opinar sobre cómo deberían ser las cosas, de acuerdo con sus estándares morales. Construyen su propio nido académico con publicaciones que hablan desde una posición moral superior; sobre cómo el resto del mundo –nosotros– deberíamos ser; y cómo el gobierno debería conducir nuestras vidas, de acuerdo a sus elevados estándares morales.

Aunque creo que todavía hay lugar para las críticas radicales como las que dieron lugar a la reacción anterior –y, de hecho, se podría argumentar que son aún más importantes mientras la “gran narrativa” del neoliberalismo continúe intentando reforzar su dominio tecnocrático sobre cada vez más ámbitos de nuestra vida–, es también importante evitar un discurso escatológico que vea la justicia social como un objetivo pre-ordenado que se alcanza de una vez por todas, de acuerdo con una fórmula establecida, en vez de percibirla como un “proyecto en permanente proceso”, por el que se debe luchar constantemente, y ha de definirse y redefinirse para cada contexto específico. Esta concepción de la justicia social, tal como propone, entre otros, Amartya Sen (2008), abre la posibilidad de una colaboración más democrática e igualitaria entre académicos, investigadores, responsables políticos y profesionales de “buena voluntad”, en un esfuerzo por hacer confluir desarrollo teórico y recursos prácticos, en búsqueda del mayor beneficio para los ciudadanos.

El énfasis aquí está en la noción de “buena voluntad”, que no debe equipararse con una posición desinformada, ideológicamente neutra, y descuidada, sino más bien con un compromiso sagaz y crítico no sólo para empatizar, sino para empoderar y emancipar al orientado.

Desde esta perspectiva más inclusiva, pragmática y realista, además de ética y políticamente informada, es el orientador quien, junto con su/s usuario/s, se esfuerza por identificar qué interpretación de la historia vital, qué lectura de los acontecimientos, y qué tipo de intervenciones podrían ser las más propicias y “empoderadoras”, no desde el punto de vista de un individuo privado sino, más bien, como en el *Contrato Social* de Rousseau, de un ciudadano responsable, donde la libertad es reconquistada dentro de una organización social.

Por tanto, un orientador profesional que trabaje con clientes en situación de desempleo en un Servicio Público de Empleo (SPE) puede verse limitado por enfoques de colocación de clientes, independientemente de los intereses de éstos en una carrera profesional a largo plazo, y ayudarles a lidiar, encajar y pasar por el aro afrontando los obstáculos requeridos por los regímenes de fuerza sin que, sin embargo, esto le impida trabajar con personas o grupos para profundizar en la comprensión de que el desempleo está a menudo causado por el modo en que nuestras economías se vienen

estructurando bajo el capitalismo tardío. Por otro lado, también permite entender que mientras que hay mucho que podría hacerse para mejorar las propias oportunidades, el estado de desempleo no es una acusación en contra de su valor como seres humanos o de sus cualidades innatas o estilos de vida adoptados. Ciertamente, el personal del SPE con sed de justicia social desarrollará a menudo contacto con empleados, usando sus redes y capital social para compensar la situación del aislamiento en la que se encuentran sus clientes. Todo esto podría parecer poco revolucionario o transformador del sistema, pero hay una diferencia significativa aquí respecto a un empleado de un SPE que opta por ser la concreción de la política del “muévete”, trabaja desde la asunción de que los desempleados lo están en gran parte a causa de sus propias carencias, y fracasa en apreciar la manera en que las economías contemporáneas y los mercados laborales, con demasiada frecuencia, trabajan de una forma que fomenta el provecho personal a expensas del bien común.

De modo parecido sucede con formas de orientación profesional centradas en el cliente y el giro en la profesión más reciente en que los enfoques basados en el diseño del proyecto de vida ven el “yo” como un proyecto en vez de algo “dado”, y las identidades profesionales van dirigidas a ser “construidas” en vez de “descubiertas.” Igualmente, aquí, un orientador profesional informado por una realidad emancipadora y espíritu crítico podría intentar ver conexiones entre las narrativas del cliente, por un lado, y la “gran narrativa”, que da forma, informa y constriñe la trama que pueden seguir nuestras vidas³. Lo político, en lo personal, podrá ser de esta manera mejor reconocido, abordado y trabajado de forma explícita, en la línea que Paolo Freire (1970), uno de los educadores críticos más reconocidos, cuyo enfoque de la educación de adultos está en perfecta sintonía con la Escuela de Frankfurt a la que me refería antes, hubiera querido. Freire es, de hecho, la persona que nos ha dado los conceptos de *consentimento* (concienciación) del “planteamiento de un problema” y la “problematización” de los encuentros dialógicos educativos, y la noción de “temas bisagra”, donde los usos sistémicos más amplios, hacen bisagra con las historias vitales y las narrativas producidas por, en el caso de los orientadores profesionales, los “clientes”.

Esto, por supuesto, abre una multitud de oportunidades para ayudar a cada uno a entender cómo las estructuras del prejuicio en relación con la clase, género, etnicidad, creencias, orientación sexual, edad y dis/capacidad, se unen no sólo para dar forma a la variedad de historias que nos contamos a nosotros mismos, sino también al modo en que dichas historias “nos dicen”, por ejemplo, cómo tales narrativas producidas socialmente cuentan la historia de nuestras vidas poniéndonos, por así decirlo, en nuestro lugar.

3. CONCLUSIÓN

El enfoque que he hecho a la desafiante cuestión de la capacidad transformadora de la educación y orientación profesionales es, por tanto, inclusivo y abierto, al reconocer que hay una variedad de enfoques que reflejan las propensiones teóricas y personales de los que trabajan con ellos, y la gama de contextos, situaciones y clientes que los utilizan. Sin embargo, lo que a mi juicio es crucial es que, independientemente del enfoque que se tome, lo político no está divorciado de lo personal, dada la profunda convicción compartida con Watts, de que lo personal es político, y lo político es inextricable de lo que se suele sentir como único y profundamente personal. Watts (1996) articula esa misma idea al abogar por aunar las ideas contenidas en la psicología (con su tendencia a concen-

3. Esta idea de conectar las narrativas personales a la “gran narrativa” se la debo al catedrático de Universidad Torfi H. Tulinus, un experto en sagas islandesas en la Universidad de Islandia, aunque los dos pensamos que la noción de “gran narrativa” sigue siendo un problema.

trarse principalmente en el individuo), con las ideas contenidas de la economía y la sociología (con su enfoque explícito en los grupos, las estructuras y los contextos sociales), y por ende, relatando el potencial del profesional de ponerse al servicio de los ciudadanos en relación con sus esfuerzos por construir una vida llena de sentido, en el que el trabajo juega un papel esencial, si no la parte central⁴.

Desde la perspectiva de la orientación profesional crítica, por tanto, la oferta de servicios de orientación no puede ser abordada como un conjunto de competencias que se movilizan de manera experta en un vacío social. Tampoco tal destreza constituye un enfoque teórico que pueda ser utilizado con independencia del contenido, contexto o condición. Es casi una obviedad y esperemos que un hecho que no necesita ser prácticamente señalado, que las teorías han intervenido en las concepciones de los que las articulan y que, en la orientación profesional, como clientes asumidos están los hombres blancos, de clase media, en sociedades industrializadas y urbanas (Sultana, 2011). En cambio, Appadurai (2007, p.168) nos recuerda que apenas el 20% de la población “tiene el privilegio de escoger entre opciones profesionales y poder examinar sus opciones de manera crítica, estableciendo preferencias educativas, apostando por distintas trayectorias de conocimiento, y cambiando de carrera profesional como consecuencia de su capacidad de beneficiarse del conocimiento de alta calidad sobre el conocimiento”.

Dichas declaraciones sirven de oportuno recordatorio de que la tarea de los servicios de orientación profesional emancipadores, cómo concebimos nuestro trabajo, cómo lo teorizamos y practicamos, necesita ser re-imaginada y reinventada en distintos contextos que tienen en cuenta las muchas intersecciones entre lo global y lo local, lo sistémico y lo endémico, la imagen más grande y la especificidad del reto actual. La demanda de Habermas de que el proyecto de la Ilustración está lejos de haberse completado y que el deseo de infundir contextos sociales más justos que permitan la plenitud de las capacidades humanas está lejos de haberse cumplido, nos conduce a los que estamos en la orientación profesional a considerar cuidadosamente las opciones sobre las que Watts llama nuestra atención y que entablan un diálogo con la exigente y vital tarea de romper con las cadenas de Rousseau.

4. REFERENCIAS

- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao, & M. Walton (eds.) *Culture and Public Action*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2007). The Right to Research. *Globalisation, Societies and Education*, 4, 2, 167–177.
- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L. & Watts, A.G. (eds.) (2014). *Handbook of Career Development: International Perspectives*. New York: Springer.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (eds.) (1995.) *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2001). Globalization and the New Poor. In P. Beilharz (ed.). *The Bauman Reader*. Oxford: Blackwell.
- Best, S. & Kellner, D. (1997). *The Postmodern Turn: Critical Perspectives*. New York: Guildford Press.

4. No se está planteando aquí la cuestión de hasta qué punto el trabajo es significativo, la creciente desaparición para muchos del acceso a un trabajo decente, y si la verdadera noción de una “carrera” se ha convertido en un anacronismo (véase Sennet 1998; Bauman, 2001), tema que se ha planteado en una serie de publicaciones de Watts (por ejemplo 1983, 1996b, 1998).

- Blustein, D.L., McWhirter, E.H. & Perry, J.C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research and Practice. *The Counseling Psychologist*, 33, 2, 141–179.
- Bourdieu, P. (2006). *The Bourdieu Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*, (2nd edn). London: Sage.
- Finlayson, J.G. (2005). *Habermas: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1984). *The Foucault Reader*, (ed. P. Rabinow). New York: Pantheon.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Avon Press.
- Gamble, S. (ed.) (2006). *The Routledge Guide to Feminism and Post-Feminism*. London: Routledge.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. California: University of California Press.
- Hobsbawm, E. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914–1991*. London: Abacus.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. (1997). Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1, 29–44.
- Israel, J.I. (2009). *Enlightenment Contested: Philosophy, Modernity and the Emancipation of Man 1670–1752*. Oxford: Oxford University Press.
- Juntunen, C.L., Ali, S.R. & Pietrantonio, K.R. (2013). Social Class, Poverty and Career Development. In S.D. Brown & R.W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Kidd, J.M. (1996). The Career Counselling Interview. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd, & R. Hawthorn (eds.) *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.
- McIlveen, P. & Patton, W. (2006). A Critical Reflection on Career Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 1, 15–27.
- Passerin d'Entrèves, M. & Benhabib, S. (eds.) (1997). *Habermas and the Unfinished Project of Modernity: Critical Essays on the Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press.
- Reid, H. & West, L. (2011). “Telling tales”: Using Narrative in Career Guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 2, 174–183.
- Rousseau, J.J. (1762). *The Social Contract or Principles of Political Right*. Retrieved from <http://www.marxists.org/reference/subject/economics/rousseau/social-contract/>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A.E.M. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Sen, A. (2008). The Idea of Justice. *Journal of Human Development*, 9, 3, 331–342.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: Norton.

- Sultana, R.G. (2011). On Being a 'Boundary Person': Mediating between the Global and the Local in Career Guidance Policy Learning. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 2, 265–284.
- Sultana, R.G. (2014a). Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times. In G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong & A.G. Watts (eds.) *Handbook of Career Development: International Perspectives*. New York: Springer.
- Sultana, R.G. (2014b). Pessimism of the Intellect, Optimism of the Will? Troubling the Relationship between Career Guidance and Social Justice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14, 5–19.
- Tinning, R. (1992). Reading Action Research: Notes on Knowledge and Human Interests. *Quest*, 44, 1–14.
- Tucker, R.C. (ed.) (1978). *The Marx-Engels Reader* (2nd. edn). New York: W. W. Norton and Company.
- Young, R. E. (1990). *A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future*. New York: Teachers' College Press.
- Vilhjálmssdóttir, G. (2008). Career Guidance and Habitus - The Value of Bourdieu's Concept of Habitus in Career Guidance Research and Practice. *Career Research and Development*, 19, 4-11.
- Watts, A.G. (1980). Careers Guidance under Apartheid. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 3, 1, 3-27.
- Watts, A.G. (1983). *Education, Unemployment and the Future of Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Watts, A.G. (1996a). Socio-Political Ideologies in Guidance. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd, & R. Hawthorn (eds.) *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Watts, A.G. (1996b). *Careerquake: Policy Support for Self-Managed Careers*. London: Demos.
- Watts, A.G. (1998). *Reshaping Career Development for the 21st Century*, Inaugural professorial lecture, Centre for Guidance Studies, University of Derby, 8 December.
- Watts, A.G. (1999). *Careers guidance: an international perspective*. *Orientación y Sociedad*, 1, 217–234.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough. UK: Saxon House.
- Yair, G. (2009). *Pierre Bourdieu: The Last Musketeer of the French Revolution*. Plymouth: Lexington Books.

CAPÍTULO II. LA DIMENSIÓN DE SERVICIO PÚBLICO DE LA ORIENTACIÓN

John McCarthy

Es extraño encontrar este tema abordado en programas de formación para profesionales de la orientación en cualquier lugar del mundo, y menos aún encontrarlo en una publicación sobre orientación. Es como si dichos programas de formación existieran aislados o al margen de la política.

Los egresados de estos programas acaban con unas elevadas expectativas acerca del modo en que ayudarán a los individuos en sus itinerarios vitales, formativos y profesionales. Rápidamente se enfrentan cara a cara con las limitaciones y contradicciones en las vidas de los individuos y en su propio trabajo como profesionales de la orientación, derivadas de las políticas gubernamentales, incluyendo aquellas políticas que dependen de las organizaciones que los emplean. Sienten que su lealtad primordial y su compromiso debe ser para con las personas que están ayudando, frente a las instituciones que los emplean, a los contribuyentes que los financian, y las administraciones responsables de las políticas. Sin embargo, esta es una falsa dicotomía. El orientador es un *animal político* que ayuda a los individuos.

1. UNA DEFINICIÓN POLÍTICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Como sabemos, el vocabulario y la terminología sobre la orientación han evolucionado a lo largo de los años. Algunas de las diferencias terminológicas son puramente teóricas; unas aparecen en definiciones vinculadas a las asociaciones profesionales; otras son diferencias terminológicas entre los contextos y organizaciones educativas y laborales; y otras son meramente lingüísticas.

El término “carrera” no existe en todos los idiomas, y ciertamente el concepto de *carrera* en inglés ha evolucionado desde su significado original –progresión lineal y jerárquica en una organización laboral grande– hasta un *proyecto de vida*, del que forma parte el trabajo. En árabe, por ejemplo, el término “*vocational guidance*” traducido literalmente, se refiere exclusivamente a la formación profesional.

Por tanto, cuando los 24 países europeos se reunieron en 2004 en el *Consejo Europeo de Ministros* (Educación, Juventud) para debatir las futuras líneas de la orientación en Europa, desde la cooperación y colaboración, fue un auténtico reto acordar una definición de orientación. Finalmente, se optó por los términos “orientación a lo largo de la vida” (*lifelong guidance*) para reflejar la necesidad de apoyar las estrategias estatales de “aprendizaje a lo largo de la vida”. El siguiente párrafo fue acordado como la definición a nivel europeo de orientación a lo largo de la vida (firmado

posteriormente por la segunda Resolución del Consejo de Ministros sobre orientación a lo largo de la vida, 2008), definiéndola como:

“un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo, y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, el trabajo y otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar sus capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera”

Esta definición abarca el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Es la base para la cooperación, el diálogo político y el intercambio en el ámbito de la orientación en la Unión Europea. La Red europea para el desarrollo de las políticas de orientación (ELGPN) ha propuesto un glosario de términos (2014) asociados a esta concepción y práctica orientadora.

2. LA NATURALEZA SOCIOPOLÍTICA DE LA ORIENTACIÓN: UN BIEN PÚBLICO Y PRIVADO

La orientación de los ciudadanos es un proceso socio-político como cualquier enseñanza de idiomas, historia, geografía o matemáticas. Los currículos regionales y nacionales de estas áreas de conocimiento son fruto de elecciones hechas por los gobiernos y las administraciones, en nombre de los ciudadanos, acerca de qué conocimientos, habilidades y valores deberían aprender los jóvenes y adultos para ser capaces de avanzar en su educación y formación, obtener un medio de ganarse la vida, alcanzar un significado y satisfacción en su vida y en cada uno de sus roles vitales, y contribuir con ello a la sociedad y a la economía. Así pues, se hace evidente de inmediato que la orientación, al igual que el aprendizaje de la historia, la geografía o las matemáticas, promueve tanto el bien privado del individuo (trayectoria educativa y formativa personal, recursos para ganarse la vida, autorrealización) como el bien público (contribución a la sociedad y la economía).

2.1. La promoción de la eficacia en educación, formación y sistemas de empleo

La enseñanza y aprendizaje de la lengua, la historia, la geografía, las matemáticas y la orientación profesional no tienen lugar en un vacío social. Forman parte y apoyan las políticas de educación, formación, empleo, inclusión social y economía, entre otras.

Ni la enseñanza ni el aprendizaje son un fin en sí mismos. Son un medio para alcanzar un fin. La enseñanza y el aprendizaje persiguen la eficacia de la educación, la formación, los sistemas de empleo y de las interacciones entre esos elementos.

La eficacia en educación y formación se refiere a la participación en el aprendizaje, el compromiso con el aprendizaje, la finalización satisfactoria de la escolaridad, la progresión del alumno y los niveles de logro formativo.

La eficacia del sistema laboral se refiere a la facilidad para la entrada y la reinserción laboral, la continuidad de participación en el mundo laboral, el compromiso del trabajador con su trabajo, el rendimiento y los logros alcanzados por el trabajador y su progreso.

2.2. La interacción e interdependencia de las políticas económicas y sociales

Los sistemas de educación y formación pueden percibirse como una forma de suministrar a los titulados el conocimiento, habilidades y valores que demanda el mercado laboral. Una gran parte

del mercado laboral está en continua evolución. El conocimiento, habilidades y trabajos se vuelven obsoletos; hay una demanda de nuevos conocimientos y habilidades, así como una demanda de nuevos empleos; las nuevas tecnologías y conocimientos tienen impacto en todos los trabajos. Hay un constante y habitual desajuste entre los conocimientos y habilidades que proporcionan los sistemas de educación y formación y los conocimientos y habilidades que demanda el mercado laboral. Este desajuste es, a veces, de tales proporciones que en algunos países y en ciertos sistemas económicos los gobiernos se ven forzados a ajustar las políticas de inmigración como una solución a corto plazo, mientras los sistemas de educación y formación intentan ponerse al día y responder adecuadamente a las nuevas demandas formativas del mercado laboral. Los cambios en las políticas de inmigración, a su vez, impactan en políticas sociales como educación, formación y salud. Las decisiones de un gobierno en materia de política económica afectan tanto al crecimiento económico nacional como a su declive, con el consecuente impacto en el empleo y las políticas sociales. De ello se desprende que las políticas sociales (educación, formación, inmigración, salud), las políticas económicas y las políticas de empleo son muy interdependientes. Impactan en el bien privado del ciudadano/individuo, creando o limitando su aprendizaje, trabajo y oportunidades de subsistencia. E impactan en el bien público, limitando o mejorando las posibilidades de la economía y la sociedad en su conjunto, y en grupos sociales específicos.

También hay que señalar aquí el impacto de las regiones del mundo (por ejemplo, la Unión Europea, Estados Unidos) y las tendencias de los acontecimientos económicos globales. Las economías nacionales y los sectores de las economías nacionales se encuentran, a menudo y cada vez más, indefensos frente a los eventos y tendencias que ocurren fuera de las fronteras nacionales.

Los factores de rechazo (por ejemplo, la falta de oportunidades disponibles en el mercado laboral local) y de atracción (por ejemplo, la presencia de oportunidades en el mercado laboral de otras regiones) también intervienen para crear la migración laboral y la movilidad de los trabajadores. Y estas tienen, a su vez, impacto en los servicios de orientación profesional proporcionados por los gobiernos para la educación para la carrera.

2.3. Las diferencias individuales y comunitarias: por qué invierten los gobiernos en educación, formación y aprendizaje para la gestión de la carrera

Existen otros motivos por los que los gobiernos invierten en la enseñanza de la lengua, la historia, la geografía, las matemáticas y la gestión de la carrera profesional (conocimiento de uno mismo y de las oportunidades de aprendizaje, del mundo laboral y su relación, toma de decisión sobre la carrera) de jóvenes y adultos. Los niños y adultos difieren en sus capacidades para aprender, entender y aplicar los conocimientos y las habilidades que los sistemas de educación y formación les proporcionan. Algunos niños y adultos necesitan mucha ayuda para aprender, muchos requieren alguna ayuda y una pequeña proporción requiere muy poca ayuda. Pero es obvio que todos necesitan algún tipo de ayuda, en mayor o menor medida. Esto es igual de cierto para el aprendizaje sobre la gestión de la carrera. Por ello, la orientación para la carrera –al igual que para otras materias objeto de educación y formación– está clasificada como “un servicio de interés general”.

Familias y grupos sociales difieren en el conocimiento de estos temas (incluyendo el mundo del trabajo y las profesiones), y en el valor que se le da a ese tipo de aprendizajes. Ciertas familias y grupos valoran ese tipo de aprendizaje y animan a sus hijos a aprender; otras familias y grupos no tienen tal interés. Esto es igualmente aplicable a la educación para el emprendimiento. Por tanto, los distintos grados de interés de las familias y grupos pueden persistir y tener un impacto positivo o negativo en la participación, compromiso, y logros de los alumnos (eficacia educativa) a lo largo

de sus experiencias vitales, de formación, o de inserción o reinserción en el mundo laboral (eficacia del mercado laboral).

Al invertir el dinero público proveniente del contribuyente en sistemas educativos y formativos de calidad, incluyendo los de orientación profesional, los gobiernos tratan de ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje (“servicio de interés general”) a todos los ciudadanos para apoyar su participación activa en la sociedad y la economía.

2.4. *El reconocimiento regional y nacional de la importancia política de la orientación profesional*

El reconocimiento político puede expresarse de diversas maneras a nivel tanto regional como nacional. Puede estar recogido en las leyes: por ejemplo, desde el 1 de enero de 2015, en Francia, los trabajadores (a tiempo completo o parcial, en los sectores público o privado), los demandantes de empleo y los profesionales autónomos tienen derecho a un servicio individualizado y gratuito de apoyo sobre su carrera profesional (*conseil en évolution professionnelle*), que se proporciona fuera del lugar de trabajo. Este derecho puede ser ejercido en cualquier momento, desde el acceso por primera vez al mercado laboral hasta el momento de la jubilación. Incluye orientación profesional, información y asesoramiento, identificación y validación de aprendizajes formales e informales, y planificación de la carrera profesional. Este es un derecho legal, un derecho del ciudadano, claramente definido para los ciudadanos franceses. En otros países como Irlanda, por ejemplo, instituciones como los centros educativos están obligadas por la legislación a proporcionar una “orientación adecuada” a sus alumnos. La ley no define qué se entiende por “orientación adecuada” y, por tanto, los centros pueden interpretarlo según los recursos de los que dispongan. Esta indefinición significa que, en la práctica, cada centro educativo puede definir sus estándares para prestar el servicio de orientación y, en consecuencia, los alumnos pueden tener unos resultados de aprendizaje sobre la carrera muy variados, o incluso ningún resultado, dependiendo del centro educativo al que asistan.

El reconocimiento político de la orientación profesional se manifiesta en la mención a la orientación en el currículo regional o nacional, en documentos de política educativa, de formación y de empleo, en medidas y programas de la administración, y en la asignación de recursos. Este reconocimiento también puede concretarse en la creación de un Foro o Consejo regional o nacional para la Orientación Profesional (la mayor parte de los estados miembros de la Unión Europea cuentan con estas instituciones), en el que están representados todas las partes implicadas en la prestación de orientación (gobierno, interlocutores sociales, sociedad civil).

2.5. *El reconocimiento internacional de la importancia política de la orientación profesional*

Nos referimos al reconocimiento internacional de dos tipos: reconocimiento intergubernamental y reconocimiento institucional internacional.

La Carta Social Europea (1961, revisado en 1996, art. 9), acordada por los gobiernos europeos, establece que “Toda persona tiene derecho a medios apropiados de orientación profesional, que le ayuden a elegir una profesión conforme a sus aptitudes personales y a sus intereses”. La orientación profesional para los ciudadanos es concebida como un modo de apoyar el progreso económico y social tanto de los individuos como de la sociedad.

La Recomendación sobre desarrollo de recursos humanos (Nº 195, 2004 y su predecesora Nº 175, 1975) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) especifica el papel de la orientación profesional en las políticas de educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida y en las políticas

de empleo. Representa un estándar consensuado que debe ser implantado por los Estados miembros de la OIT.

En los últimos 11 años, el Consejo de Ministros (Educación, Juventud) de la Unión Europea ha adoptado dos Resoluciones sobre orientación a lo largo de la vida. La primera en 2004 llamaba a los Estados miembros a reforzar políticas, sistemas y prácticas para la orientación a lo largo de la vida. Está basada en una revisión internacional (2001-2003) de las políticas para la orientación profesional llevada a cabo por la OCDE en colaboración con la Comisión Europea y sus agencias (CEDEFOP y ETF), que concluyeron que las políticas existentes en los Estados miembros de la Unión Europea no eran adecuadas para responder a las necesidades cambiantes de los ciudadanos en una sociedad de la información.

La segunda Resolución en 2008 hizo una llamada a los Estados miembros para una mejor integración de las políticas de orientación a lo largo de la vida en las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida. Las estrategias nacionales de aprendizaje a lo largo de la vida se percibían como un elemento clave para el desarrollo de los recursos humanos europeos, para hacer de Europa una región económica competitiva a nivel mundial, y para la puesta en marcha de las Directrices Europeas para el Empleo (Directrices Económicas Integradas).

La provisión de orientación profesional durante la vida de un individuo (orientación a lo largo de la vida) fue reconocida como algo esencial para la implementación de estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida de manera exitosa. El Consejo de Ministros europeo (2008) encomendó a la Red Europea para el Desarrollo de las Políticas de Orientación a lo largo de la Vida (European Lifelong Guidance Policy Network ELGPN, establecida en 2007), el apoyo para la implementación de la Resolución, mediante la cooperación europea. El ELGPN es una red política de los estados miembros compuesta por representantes de sus ministerios de educación y de empleo, lo que la convierte en excepcional en el contexto de las redes de cooperación en materia de políticas europeas.

La importancia de la orientación a lo largo de la vida se ha recogido en múltiples Resoluciones, Conclusiones y Comunicados del Consejo de Ministros (educación, juventud) en materia de aprendizaje a lo largo de la vida (2002), formación profesional (2002, 2008, 2010), aprendizaje de personas adultas (2008, 2011), nuevas competencias para nuevos empleos (2007), reducción del abandono escolar temprano (2011), emprendimiento en la educación y la formación (2014), en la Directiva Europea de Empleo (Directrices Integradas de la “Estrategia Europa 2020”, 2010) acordada por el Consejo de Asuntos Económicos y Financieros, así como en las Recomendaciones conjuntas del Parlamento y el Consejo Europeo y las Decisiones sobre el establecimiento de un Marco Europeo de las Cualificaciones (European Qualifications Framework, 2008) y la red de Servicios de Empleo Público Europeos (2014).

También ha sido recogida la orientación a lo largo de la vida en los marcos de acción acordados por los interlocutores sociales europeos sobre competencias de aprendizaje a lo largo de la vida y cualificaciones (2002), igualdad de género (2005) y empleo juvenil (2013). La naturaleza transversal de estas referencias refleja la presencia de la orientación profesional en sectores y ámbitos políticos interrelacionados, en muchos casos apoyando las transiciones de los ciudadanos de unos sectores a otros en distintos momentos de sus vidas.

Desde la perspectiva del reconocimiento internacional a nivel institucional, la OCDE y el Banco Mundial, junto con la Comisión Europea y sus agencias CEDEFOP y ETF, cooperaron en las revisiones internacionales de políticas para la orientación profesional durante el período 2001 a 2014, con diversos informes a nivel nacional, a partir de entonces llevados a cabo por la ETF. Un total de 62 países han llevado a cabo revisiones de políticas hasta el momento utilizando una metodología

común. En 2004, la Comisión Europea y la OCDE publicaron un informe conjunto: *Orientación Profesional: un Manual para los Responsables políticos*, diseñado para responder a las necesidades identificadas en los análisis de las políticas internacionales, con el fin de mostrar, a los responsables de las políticas a nivel regional y nacional, el papel de la orientación profesional en las diferentes e interrelacionadas áreas de intervención política.

Estas instituciones fueron también fundamentales, junto con algunos gobiernos (en particular, el gobierno irlandés), en el establecimiento del Centro Internacional para el Desarrollo de la Carrera y las Políticas Públicas (*International Centre for Career Development and Public Policy*, ICCDPP) en 2004, para promover el intercambio entre las políticas a nivel internacional y el aprendizaje en el ámbito de la orientación profesional.

3. OBJETIVOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS APOYADOS DESDE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Las directrices europeas sobre políticas y sistemas de orientación a lo largo de la vida adoptadas por el ELGPN en 2015 determinaron toda una serie de objetivos de diversas políticas públicas a los que contribuye la orientación profesional. A saber:

Educación y formación: participación y compromiso de los alumnos con el aprendizaje; retención del alumnado por el sistema educativo y finalización de su escolaridad; rendimiento y logros de los alumnos; progreso de los alumnos en los itinerarios formativo y profesional; movilidad de los alumnos, aprendizaje a lo largo de la vida.

Mercado laboral: participación ciudadana en el trabajo; empleabilidad de los ciudadanos y conservación del empleo; ingresos de los ciudadanos y salario potencial; equilibrio entre demanda y oferta del mercado laboral; reducción del tiempo que los ciudadanos requieren la prestación por desempleo; implicación de los empleados; mejora del rendimiento laboral y la productividad; inversión de los empleadores en la formación de los trabajadores y el desarrollo y mejora de sus competencias.

Inclusión social: integración social y económica a nivel individual y colectiva; reducción del desempleo de larga duración y los ciclos de pobreza de los ciudadanos; superación de las barreras de acceso a la formación y al empleo; envejecimiento activo de los ciudadanos; equidad social y de género.

Desarrollo económico: rentabilidad de una mayor participación de la fuerza laboral; productividad y desarrollo, abordando los desajustes en cuanto a competencias.

Las Directrices también explican los principios operativos clave que han de subyacer en la provisión de los servicios de orientación profesional a los ciudadanos, tales como los siguientes:

Centrados en el ciudadano: los servicios y productos de orientación a lo largo de la vida financiados con fondos públicos existen para servir a los ciudadanos. Tales servicios y productos han de ser accesibles, sin discriminación alguna, de un modo flexible y seguro, permitiendo la personalización. Los ciudadanos tienen un papel clave en su diseño y evaluación.

Enfoque holístico e inclusivo: los servicios y productos de orientación a lo largo de la vida financiados con fondos públicos han de reconocer la experiencia vital, los distintos momentos de la vida y las circunstancias socioeconómicas de los ciudadanos.

Facilidad y equidad en el acceso: los ciudadanos han de poder acceder a los servicios y productos de orientación a lo largo de la vida financiados con fondos públicos, a través de una prestación

que utilice diversos canales (cara a cara, comunicación escrita, teléfono, correo electrónico e Internet). Todos los ciudadanos han de tener acceso al mismo nivel de servicios.

Transparencia: los servicios y productos de orientación a lo largo de la vida han de darse a conocer y facilita su comprensión por parte de los ciudadanos, tanto de su naturaleza como de los procedimientos y procesos involucrados y su razón de ser.

Diferencias individuales y grupales en las habilidades para la gestión de la carrera: los servicios y productos de orientación a lo largo de la vida financiados con fondos públicos han de reconocer que los individuos, los grupos y las comunidades difieren en sus capacidades para recabar información sobre cómo realizar aprendizajes significativos, elecciones sobre trabajo y transiciones.

Los objetivos de las políticas públicas y los principios operativos asociados a ellas en relación con los servicios de orientación profesional financiados con fondos públicos, proporcionan el contexto socio-político para la provisión y el desarrollo de tales servicios en la Unión Europea.

4. IMPORTANCIA DE LAS EVIDENCIAS PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS SOBRE PROVISIÓN DE SERVICIOS Y PRODUCTOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

En los últimos años hemos visto una tendencia creciente hacia un enfoque racionalista en la formulación de políticas públicas y desarrollo de las mismas. Esto se manifiesta en el ámbito de la educación y la formación, por ejemplo, en la necesidad de especificar los resultados de aprendizaje de los alumnos en los programas educativos y formativos, a todos los niveles. El Marco Europeo de las Cualificaciones (*The European Qualifications Framework, EQF*) es un buen ejemplo de este enfoque y ha tenido un efecto cascada en los marcos nacionales de cualificaciones y evaluación de los currículos.

La Resolución del Consejo de Europa sobre la orientación a lo largo de la vida (2008) llamó la atención sobre la necesidad de disponer de evidencias como base para las políticas en materia de orientación profesional. En términos generales, la investigación académica tradicional y otras investigaciones en el ámbito de la orientación han prestado escasa atención a este tema. Además, los programas formativos para los profesionales de la orientación nunca han animado a los orientadores a especificar y registrar los resultados de aprendizaje fruto de sus intervenciones, ni tampoco a vincular esos resultados a los contextos políticos, las fuentes de financiación y las instituciones en las que trabajan. La excusa generalizada de los académicos ha sido la dificultad que existe para establecer una relación causa-efecto en las intervenciones de orientación profesional. Tal excusa no es mantenible, a la luz de los avances en la investigación metodológica ayudados por las tecnologías de la información.

Hay una necesidad evidente de mejorar y fortalecer los vínculos entre la práctica y la investigación en materia de orientación profesional, y su papel en las políticas de educación, formación, empleo e inclusión social. Hay una necesidad de mejorar y coordinar la recogida de datos y evidencias, sobre los resultados de aprendizaje en orientación profesional por parte de gobiernos, instituciones y profesionales de la orientación.

En este contexto es importante señalar que la Red Europea para el desarrollo de las Políticas de Orientación a lo largo de la Vida (ELGPN) ha compilado y publicado una guía para la recogida de evidencias en esta materia, “*Recogida de evidencias en la Orientación a lo Largo de la Vida*” (2014). Este trabajo expone los avances de la investigación mundial sobre la eficacia de las intervenciones de orientación a lo largo de la vida para los ciudadanos en los ámbitos de educación,

formación y empleo. También proporciona diez principios basados en evidencias para el desarrollo de políticas y servicios de orientación a lo largo de la vida, y pone el foco de atención en la necesidad de un seguimiento y evaluación de las políticas para el diseño y la prestación de servicios de orientación profesional.

5. OBSERVACIONES FINALES

La orientación profesional es claramente una actividad socio-política. Es su naturaleza, al igual que otras formas de educación y formación. Ciertamente el individuo/ciudadano está en el centro de la actividad, pero el individuo vive en un contexto político que determina la educación, la formación, el empleo y las políticas de inclusión social. El profesional de la orientación está financiado por esas políticas. Su trabajo está mediatizado por esas políticas, y se ve potenciado u obstaculizado por las interacciones de los distintos ámbitos políticos en cada momento (educativo, formativo, laboral, de inclusión social). El orientador y los servicios de orientación tienen un papel clave en el desarrollo de las políticas públicas, ya que están en la primera línea de contacto con los individuos y pueden comprobar el impacto de aquellas y proporcionar valiosa información sobre la aplicación de las mismas.

Es evidente que es precisa una mayor aproximación entre la práctica, la investigación, y el ámbito de las políticas en materia de orientación profesional a nivel regional, nacional y europeo. Igualmente, debe prestarse una mayor atención a la recogida de datos para el desarrollo de políticas en esta materia.

6. REFERENCIAS

CEDEFOP (2008). *Establishing and Developing National Guidance Forums: a Manual for Policy-Makers and Stakeholders*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Council of Europe. *European Social Charter, Article 9* (1961, revised 1996).

European Commission & OECD (2004). *Career guidance: a handbook for policy makers*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34060761.pdf>

European Council (2004). *Resolution on strengthening policies, systems and practices for lifelong guidance*.

European Council (2008). *Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*.

European Council (2010) *Integrated Guidelines - Guidelines for the Employment Policies of the Member States* Guideline No. 8.

ELGPN *Lifelong guidance policy development: Glossary* (2014) which provides an agreed set of 75 definitions for lifelong guidance policy development and related guidance terminology. Retrieved from http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_tools_no2_glossary/

ELGPN. The current membership of the network consists of teams of national policy developers (education, employment), other national authority representatives, professional leaders, and experts from 31 EU and EEA countries and one observer country, Switzerland; representatives of the European Commission (DG EAC and DG EMPL) and its agencies ETF and CEDEFOP;

European organisations – Public Employment Services Network, European Trade Union Confederation, European Youth Forum, Euroguidance, and the European Forum for Student Guidance (formerly FEDORA); and of international partner organisations: IAEVG, ICCDPP.

International Labour Organisation. *Recommendation on Human Resources Development* (1975, revised 2004).

CAPÍTULO III. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y LAS HABILIDADES PARA LA GESTIÓN DE LA CARRERA. UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

John McCarthy

Es una paradoja de la educación moderna en Europa y otros lugares que la mayor parte del currículo en colegios, institutos, centros de formación profesional y universidades, diseñados a priori para preparar a los jóvenes para el mundo adulto, ignore los conocimientos, las habilidades y aptitudes requeridas para la vida diaria.

Cómo gestionar el presupuesto diario y semanal, cómo ganar un sueldo, cómo conseguir un trabajo, cómo cambiar de trabajo, cómo convertirse en emprendedor, cómo comunicarse de manera adecuada con fines profesionales en los medios de comunicación sociales o por teléfono, cómo ir en bicicleta, en moto o coche, etc. son sólo contenidos periféricos o totalmente ignorados. Aparentemente, éstas son competencias que se adquieren fuera de la educación formal y de los entornos de formación. Si ese es el caso, entonces asumimos que las personas adquieren estos aprendizajes hasta distintos grados por pura casualidad y esto determina sus oportunidades, su capacidad de empleo e ingresos, su calidad de vida, su inclusión y movilidad social. Este hecho no le ha pasado por alto a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En 2002, su publicación anual “Análisis de Políticas Educativas” estimaba que los conocimientos, destrezas y competencias para gestionar la propia carrera profesional es una de las variables significativas que explican las diferencias en los ingresos de las personas. Esta afirmación se refiere a los ingresos adquiridos tanto en economías formales como informales a nivel local, regional, nacional e internacional.

1. CONTEXTOS Y CONCEPTOS DE HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL

Existen aproximaciones culturales diversas a la contextualización de las *habilidades de gestión de la carrera* profesional. Herr (1984) y Herr y Johnson (1989), en Estados Unidos, contemplan las habilidades de gestión de la carrera profesional como un subgrupo de las más amplias habilidades profesionales o competencias generales de empleabilidad (las capacidades para el empleo). Identifican, dentro de estas, competencias para el contexto laboral (capacidades que facilitan la solidez en el empleo y capacidades para la retención o mantenimiento del empleo), y habilidades de toma de decisiones, como otros subgrupos integrados en las competencias generales de empleabilidad.

Herr, Cramer y Niles (2004) describen las *habilidades de gestión de la carrera* profesional como aquellas: “...en las que el individuo aporta información de sí mismo e información de su carrera profesional conjuntamente en un plan de acción. Estas habilidades incluyen la planificación de la carrera profesional, la capacidad de búsqueda de empleo y acceso al empleo, la capacidad de utilizar recursos y de probar en la práctica elecciones alternativas, de participar del uso constructivo del ocio, las capacidades económicas personales, el autoconocimiento y el reconocimiento de oportunidades laborales”.

Se pueden encontrar ecos de esta descripción en los recursos desarrollados por la Red Europea de Políticas de Orientación a lo largo de la vida (ELGPN, 2012), que establece que las *habilidades de gestión de la carrera* profesional:

.... “se refieren a un amplio abanico de habilidades o competencias que proporcionan itinerarios estructurados dirigidos tanto a individuos como a grupos, para reunir, analizar, sintetizar y organizar información laboral, educativa y personal, así como las habilidades necesarias para adoptar y llevar a cabo las propias decisiones y transiciones. Estas competencias son valiosas para que los ciudadanos puedan construir y poner en marcha un proyecto de vida en el que el trabajo, como empleado o como trabajador por cuenta propia, ocupa un lugar central”

Esta definición pretende enfatizar la idea de “itinerarios estructurados” a aprender; considera las “capacidades para poner en marcha decisiones y transiciones” y “desarrollar e implementar un proyecto vital” como parte integral de las *habilidades para la gestión de la carrera*. Además, otorga importancia a la gestión de carrera profesional para aquellos que desean ser autónomos laboralmente.

La definición de *habilidades de gestión de la carrera* en Escocia, “*Skills Development Scotland*” (2012), supuso un marco de desarrollo con el que el gobierno escocés pretendía contribuir a que los escoceses desarrollaran y utilizaran las capacidades para “planificar y perseguir las oportunidades laborales, de aprendizaje y de vida”. Esta definición muestra las *habilidades de gestión de la carrera* profesional en una perspectiva a lo largo de la vida, contemplándolas como algo aplicable a situaciones fuera de un contexto laboral. Este es también el enfoque de una publicación reciente de la Red Nórdica de Aprendizaje de Personas Adultas, *Nordic Network of Adult Learning* (Nordic Network..., NVL, 2014). Los países nórdicos prefieren utilizar el término “competencias profesionales”, las cuales quedan definidas de la siguiente manera:

“...competencias para el autoconocimiento y autodesarrollo, para explorar la vida y el mundo laboral y personal, para hacer frente a la vida, el aprendizaje y el trabajo en periodos de cambio y de transición. Las competencias profesionales implican ser consciente, no sólo de lo que uno hace, sino también de lo que uno podría hacer, y de cómo los individuos están conformados por sus actividades diarias y sus acciones a la par que pueden actuar simultáneamente sobre sus oportunidades de futuro”.

Para esta Red, “el aprendizaje sobre la carrera profesional” precede al desarrollo de estas competencias. Esta es una distinción importante, ya que describe claramente la diferencia entre la orientación y el aprendizaje profesionales. Incluye para las actividades de orientación profesional un enfoque por resultados de aprendizaje (una descripción de conocimientos, destrezas y competencias adquiridas a través de una actividad de aprendizaje), en línea con el enfoque también por resultados de aprendizaje utilizado en el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

La Red de Aprendizaje de Personas Adultas (*Network of Adult Learning*, NVL) utiliza el término “carrera profesional” en un contexto de vida más amplio: “...la carrera profesional... como itinerario individual a lo largo de la vida, con los contratiempos imprevistos que puede conllevar” ...” cómo las personas viven sus vidas a lo largo de distintos contextos y entornos, como la educación,

el trabajo, el tiempo libre y la familia. Estos contextos crean una complejidad en la conducta diaria si se pretende dotarla de sentido global para el individuo”.

Esta definición de carrera profesional se hace eco de la de Donald Super (1976), que insiste en la complejidad asociada al hecho de que las personas viven sus vidas simultáneamente en varios roles, y, además, al mismo tiempo, van construyendo el marco que estructura sus vidas. Así, en la propuesta de la NVL, los conocimientos, habilidades y actitudes de las “competencias profesionales” están vinculadas a los contextos específicos.

La sustitución de la expresión “habilidades o competencias para la gestión de la carrera” (*career management skills*) por “habilidades o competencias de la carrera”, por parte de la NVL, suprimiendo el término “gestión”, merece atención y una explicación. De hecho, la traducción real y el uso de la expresión *career management skills* (CMS) presenta problemas para las lenguas nórdicas, en las que la traducción no tiene sentido. Por tanto, es importante tener en cuenta los límites de una traducción literal de *career management skills* (CMS) del inglés y encontrar una terminología correcta en el idioma propio, que capte los conceptos de “carrera profesional”, “aprendizaje sobre la carrera profesional” y “*habilidades de gestión de la carrera profesional*”.

2. ¿COMPETENCIAS GENÉRICAS O COMPETENCIAS ESPECÍFICAS?

Esta discusión plantea un dilema para los responsables del diseño del currículo escolar, de formación profesional inicial, formación profesional continua y de educación terciaria, así como para los responsables del diseño de programas educativos desde las administraciones. Si el término “carrera” se refiere al aprendizaje para la vida y el trabajo en toda su complejidad, entonces las “*habilidades para la gestión de la carrera*” (*career management skills*, CMS) son un conocimiento transversal o genérico, unas competencias o destrezas que deberían formar parte del currículo general y estar integradas en el mismo. Es decir, cada profesor o formador, desde cualquier materia, tiene esta responsabilidad en su práctica docente habitual. Como consecuencia, estas competencias deberían evaluarse como el resto del currículo. Las hipótesis subyacentes de este enfoque son las siguientes: (i) todos los profesores y formadores están formados para enseñar y evaluar las competencias para la gestión de la carrera; (ii) dichas competencias se evalúan a nivel nacional y como una parte más de la evaluación del currículo; y (iii) existen recursos específicos para apoyar estos aprendizajes asociados a la carrera profesional.

De modo alternativo, si seguimos la definición de Herr, Cramer y Niles (2004) mencionada anteriormente, según la cual las habilidades para la gestión de la carrera son un subgrupo específico de las habilidades profesionales, estas podrían ser consideradas bien transversales (si han sido integradas dentro del currículum), bien como un área especializada separada del currículum e impartida por especialistas o personas formadas específicamente para enseñar esos conocimientos, habilidades y competencias.

Lo cierto es que este dilema nunca ha sido resuelto de manera satisfactoria en ningún país. La mayoría de países no pueden aportar más que un debate dialéctico a la discusión sobre el carácter genérico o transversal de la competencia profesional. En algunos casos, se procura integrar el aprendizaje de las habilidades para la gestión de la carrera profesional en el currículo, pero sin ningún tipo de evaluación a nivel de centro, local, regional o estatal de estas competencias, sin tampoco ofrecer formación inicial y continua a profesores y formadores que les permita enseñarlas, y sin proporcionar recursos específicos. Otros países están utilizando los servicios estatales de empleo u otras organizaciones externas para proporcionar este tipo de formación de manera ocasional. Por último, algunos otros intentan combinar la enseñanza genérica y específica.

Quebec (Canadá), en los años 80, es el lugar que mejor ha llegado a resolver la dificultad de cómo incorporar este tipo de aprendizajes en los centros de educación secundaria. Se identificaron las habilidades de gestión de la carrera en cada área curricular; se proporcionó a los profesores una formación específica para enseñar y evaluar estas competencias, habilidades y conocimientos; se elaboraron recursos curriculares para desarrollar los contenidos en cada área o materia; un profesor especialista (orientador) proporcionaba apoyo curricular a los profesores; y estos recibían un incentivo salarial adicional por enseñar estos contenidos, además de su propia especialidad. Lamentablemente, la experiencia, exitosa en sus inicios, sufrió una muerte lenta cuando el incentivo salarial se eliminó de la nómina del profesorado. Sin embargo, esta experiencia dejó tras de sí un legado de materiales, recursos y enfoques de enseñanza, y permitió, además, demostrar que era posible un enfoque transversal de las *habilidades de gestión de la carrera*, implicando al profesorado de todas las áreas, y que podía ser efectivo siempre que se dieran unas condiciones adecuadas.

3. MARCOS DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL

En los últimos 30 años ha habido intentos por parte de varios países (EEUU, 1989, revisado en 2004; Canadá, 1996, Australia, 2010; Escocia, 2012) para definir e identificar las habilidades de gestión de la carrera profesional mediante marcos que describan las competencias relevantes indicando, en algunos casos, diferentes niveles de conocimientos y de adquisición, y en otros, su enumeración en función de cada etapa o nivel. Es importante advertir que los países a los que nos hemos referido comparten una lengua común, el inglés, lo cual ha hecho más fácil trasladar e interpretar significados entre países, aunque, como veremos, el contexto particular de cada país ha influido en su adaptación, así que estos desarrollos no han sido, ni mucho menos, simples.

El primer marco, las **Orientaciones para el Desarrollo de la Carrera Profesional en EEUU** (*National Occupational Information Coordination Committee*, NOICC) se desarrolló y publicó por el Comité de Coordinación de la Información Ocupacional Nacional a finales de los años ochenta, como una manera de describir y reflexionar sobre los conocimientos y habilidades de jóvenes y adultos necesarios para manejar sus carreras eficazmente, desde la toma de decisiones sobre el colegio hasta la obtención de su primer empleo, y de ahí en adelante.

Este marco estaba pensado para ayudar a los orientadores, expertos en orientación, administradores educativos y profesorado en general, en la planificación, enseñanza y evaluación eficaz de los programas de desarrollo profesional de los que son responsables. Las *Orientaciones* (NOICC, 1989) están organizadas en tres ámbitos:

Figura 1. Ámbitos de aprendizaje del modelo estadounidense para la gestión de la carrera

Cada ámbito tiene varios objetivos. Veamos como ejemplo el ámbito de la *gestión de la carrera profesional*, que incluye los cinco objetivos siguientes:

OBJETIVOS DE LA GESTIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL

1. Crear y gestionar un plan de carrera profesional que responda a los objetivos personales de desarrollo profesional.
2. Utilizar un proceso de toma de decisiones como un elemento del desarrollo profesional.
3. Utilizar información clara, coherente, actualizada e imparcial durante la planificación y gestión de la carrera profesional.
4. Dominar las destrezas académicas, ocupacionales y generales que faciliten obtener o crear un empleo, mantenerlo y progresar profesionalmente.
5. Integrar los cambios de tendencias en el empleo, las necesidades sociales y las condiciones económicas en los planes de carrera profesional.

A su vez, cada objetivo, incluye indicadores de gradación de la competencia. Como ejemplo, para el Objetivo 5 se proporcionan los siguientes nueve indicadores:

INDICADORES DE COMPETENCIA

OBJETIVO 5 DE LA GESTIÓN DE CARRERA PROFESIONAL: Integrar los cambios de tendencias en el empleo, las necesidades sociales y las condiciones económicas en los planes de carrera profesional.

K1 Identificar las necesidades de la sociedad que puedan afectar a tus planes de carrera profesional.

A1 Mostrar de qué manera estás dispuesto a responder a las necesidades cambiantes de la sociedad en la gestión de tu carrera profesional.

R1 Evaluar los resultados de la gestión de tu carrera profesional atendiendo a las necesidades cambiantes de la sociedad.

K2 Identificar las condiciones económicas que afectan a tus planes de carrera profesional.

A2 Mostrar de qué manera estás dispuesto a responder a las condiciones cambiantes económicas en la gestión de tu carrera profesional.

R2 Evaluar los resultados de tu gestión de carrera profesional atendiendo a las condiciones económicas cambiantes.

K3 Identificar las tendencias en empleo que afectan a tus planes de carrera profesional.

A3 Mostrar cómo estás dispuesto a responder a las tendencias cambiantes en la gestión de tu carrera profesional.

R3 Evaluar los resultados de la gestión de tu carrera atendiendo a los cambios en el empleo.

Nota: (K) adquisición de conocimiento, (A) aplicación; (C) reflexión

Los indicadores de competencia subrayan los conocimientos y las habilidades necesarias para conseguir dicho objetivo. Cada indicador se presenta en tres etapas de aprendizaje inspiradas en la Taxonomía de Bloom (1956): la adquisición de conocimiento (K), su aplicación (A) y la reflexión (C). Estas están codificadas numéricamente arriba. Las etapas jerárquicas describen el nivel de aprendizaje alcanzado o la competencia adquirida, cada una de ellas más exigente que la que le precede, sin estar vinculadas a la edad de un individuo o a su nivel educativo y como puede comprobarse a continuación.

ETAPAS DEL APRENDIZAJE:

Adquisición del conocimiento (K): Esta etapa tiene que ver con la conciencia, la comprensión y construcción del conocimiento. Los jóvenes y adultos pueden recuperar, reconocer, describir, identificar, clarificar, discutir, explicar, resumir, investigar, cuestionar y compilar nueva información.

Aplicación (A): Esta etapa tiene que ver con la aplicación del conocimiento adquirido respecto a situaciones y a uno mismo. Los jóvenes y adultos buscan formas de utilizar este conocimiento. Por ejemplo, pueden demostrar, emplear, actuar, ilustrar y resolver problemas relacionados con ese conocimiento.

Reflexión (R): Esta etapa se refiere a la competencia para analizar, sintetizar, juzgar, sopesar y evaluar el conocimiento de acuerdo a los propios objetivos, valores y creencias. Los jóvenes y adultos deciden si utilizan o no el conocimiento adquirido en su respuesta a las situaciones y ajustan su criterio de acuerdo a ello.

La metodología utilizada para desarrollar este marco consistió en grupos de trabajo, puntos de vista de expertos, reseñas académicas y experiencias de profesionales.

Se han desarrollado muchos recursos en EEUU para apoyar la implementación de las distintas partes del marco, que incluyen modelos de clases, actividades, recursos, y estrategias para educadores, administradores, y orientadores, para apoyar la implantación, el desarrollo y la evaluación del programa; así como recursos familiares para jóvenes y adultos. El marco en sí mismo fue revisado y actualizado en 2003 y 2007.

Inspirado por el trabajo de NOICC, el National Life Work Centre de **Canadá** diseñó un modelo propio: **Proyecto para el diseño de la vida y el trabajo** (*Blueprint for Life/Work Design* 1996), dirigido a ayudar a los canadienses a desarrollar las competencias necesarias para gestionar sus vidas y sus trabajos en el siglo XXI. También tiene el objetivo expreso de ayudar a crear programas de desarrollo profesional y vital globales, efectivos y medibles. Las competencias e indicadores de este modelo están organizadas alrededor de tres grandes áreas de competencia:

Figura 2. Áreas de competencia del modelo canadiense Blueprint para la gestión de la carrera.

Las competencias (11 en total) se refieren a los objetivos globales para el desarrollo vital y profesional:

COMPETENCIAS DEL MODELO: DISEÑO DE LA VIDA Y EL TRABAJO
(Blueprint for Life/Work design, Canada)

- 1: Construir y mantener una imagen positiva de ti mismo.
- 2: Interactuar de manera positiva y efectiva con los otros.
- 3: cambiar y crecer personalmente a lo largo de la vida.
- 4: Participar en un aprendizaje a lo largo de la vida que apoye objetivos de vida y trabajo.
- 5: Localizar y utilizar eficazmente la información sobre la vida/trabajo.
- 6: Entender la relación entre el trabajo y la sociedad/economía.
- 7: Asegurar/crear y mantener el trabajo.
- 8: Ejercer una toma de decisiones que potencie la vida y el trabajo.
- 9: Mantener roles de vida y trabajo equilibrados.
- 10: Comprender la naturaleza cambiante de los roles de vida/trabajo.
- 11: Comprender, implicarse y dirigir tu propio proceso de construcción de vida y trabajo.

Cada una de las competencias está subdividida en cuatro etapas, de acuerdo con la organización escolar en Canadá: Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria, Educación Secundaria post-obligatoria y Educación de la Población Adulta.

Inspirados por la Taxonomía de Bloom (1956), el modelo canadiense propone cuatro fases de adquisición de la competencia para cada etapa:

FASES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Fase a: Adquisición

Los alumnos adquieren conocimiento y entienden el conocimiento adquirido.

Fase b: Aplicación

Los alumnos demuestran su adquisición al poner en práctica el conocimiento que han adquirido.

Fase c: Personalización

Los alumnos aplican sus habilidades de razonamiento analítico, crítico y sintético al conocimiento que han adquirido.

Fase d: Actualización

Los alumnos reconocen y se esfuerzan por alcanzar su máximo potencial. Se implican en las actividades de transformación, invención, conceptualización, creación y descubrimiento mediante el conocimiento adquirido.

Se aportan además indicadores para cada competencia, etapa y fase, que describen los conocimientos, destrezas y actitudes que los alumnos deben dominar en cada una de las distintas etapas, para poder así gestionar de manera eficaz su proceso de construcción vital y laboral. He aquí un ejemplo de indicadores para una competencia en una etapa y fase concretos:

NIVEL TRES (EDUCACIÓN SECUNDARIA)

COMPETENCIA: (5) Localizar y utilizar eficazmente la información sobre la vida/trabajo.

ETAPA: (3) Educación Secundaria post-obligatoria.

FASE: (a) ADQUISICIÓN (Adquiriendo conocimiento)

INDICADORES DE COMPETENCIA

- 5.3.a.1 Explorar los requisitos de formación de varios perfiles laborales.
- 5.3.a.2 Descubrir cómo el personal que ocupa los perfiles seleccionados podrían ser recursos de información y modelos de roles.
- 5.3.a.3 Explorar cómo las tendencias y oportunidades de trabajo en varios sectores laborales y económicos tienen impacto en la naturaleza y estructura de los perfiles laborales.
- 5.3.a.4 Explorar cómo las tendencias del empleo y lugar de trabajo impactan en los escenarios de educación y formación.
- 5.3.a.5 Entender de qué manera distintos factores (por ejemplo, oferta y demanda de trabajadores, cambios demográficos, condiciones medioambientales, localización geográfica, etc.) impactan en las oportunidades de trabajo.
- 5.3.a.6 Entender cómo debería utilizarse la información sobre el mercado laboral (perfiles, estadísticas, etc.) a la hora de tomar decisiones sobre el trabajo y la vida personal.
- 5.3.a.7 Explorar una variedad de alternativas laborales (por ejemplo, pleno empleo, simultaneidad/multitracking, contratación por servicios, consultoría, emprendimiento)

FASE: (b) APLICACIÓN (Tomando contacto con el conocimiento adquirido)

INDICADORES DE COMPETENCIA

- 5.3.b.1 Utilizar recursos de información como monográficos de perfiles profesionales, sistemas de clasificación de ocupaciones, información sobre el mercado laboral, así como recursos multimedia basados en internet y herramientas *on line*, para descubrir uno mismo la realidad y requisitos de diversos perfiles profesionales.
- 5.3.b.2 Consultar al personal que desempeña los perfiles profesionales seleccionados como recursos de información, modelos de roles y/o mentores.

FASE: (c) PERSONALIZACIÓN (Integrando el conocimiento adquirido y aplicado).

INDICADORES DE COMPETENCIA

- 5.3.c.1 Determinar, de acuerdo con las propias preferencias, las ventajas y desventajas de varias alternativas de trabajo (por ejemplo: pleno empleo, simultaneidad/multitracking, contratación por servicios, consultoría, emprendimiento, etc.)
- 5.3.c.2 Evaluar la información vital /profesional obtenida y evaluar su impacto en las propias decisiones a adoptar.

FASE: (d) ACTUALIZACIÓN (Esforzándose hacia el máximo potencial)

INDICADORES DE COMPETENCIA

- 5.3.d.1 Mejorar las propias estrategias para situar, interpretar, evaluar y usar información vital y profesional.

El modelo *Blueprint* fue desarrollado durante un período de diez años por equipos compuestos por orientadores, especialistas en currículo educativo y expertos en recursos humanos, tanto de organizaciones públicas como privadas de todas las regiones de Canadá.

El modelo canadiense se utilizó como punto de partida por el gobierno australiano en su búsqueda de un marco en Australia para el diseño, implementación y evaluación de programas de desarrollo de la carrera profesional para jóvenes y adultos, en un contexto de preocupación del gobierno sobre las diferencias en la calidad de los distintos programas de orientación en Australia. En 2005 se produjo una versión adaptada del modelo *Blueprint* canadiense, que se pilotó en 26 lugares de distintas partes de Australia por organizaciones pertenecientes a sectores tanto públicos como privados, incluyendo colegios, universidades, organismos de formación y empresas. Más tarde, en 2008, el *Blueprint* australiano (MCEETYA) comenzó a perfeccionarse. De manera similar a su homólogo canadiense, el **Modelo australiano** (MCEETYA, 2010) identifica las destrezas, actitudes y conocimientos que los individuos necesitan para hacer elecciones responsables y manejar de manera eficaz sus carreras profesionales.

Las tres áreas de competencia, los indicadores complementarios de desempeño, y las cuatro fases de aprendizaje identificadas en Canadá se conservaron, aunque el lenguaje y el contenido se contextualizaron para ajustarse a la cultura, estructuras, sociedad y economía australianas. Se reemplazaron las cuatro etapas educativas del modelo canadiense por cuatro etapas de desarrollo no asociadas a niveles educativos. Asimismo, se desarrollaron muchos recursos útiles y específicos para su aplicación e implementación.

Una evaluación de la puesta en marcha del *Blueprint* australiano (Atelier Learning Solutions, 2012) examinó el conocimiento de su existencia, su difusión y uso. En contextos particulares, como centros educativos, de formación profesional y formación terciaria, el conocimiento de *Blueprint* era elevado; sin embargo, el nivel de conocimiento a nivel nacional era limitado. Los evaluadores observaron que la ausencia de una estrategia amplia de difusión y divulgación entre los potenciales usuarios en el ámbito del desarrollo profesional limitó su uso. En relación a dicho uso, la evaluación mostró que *Blueprint* estaba usándose en los sectores de educación y formación en instituciones líderes en el desarrollo de la carrera profesional de los estudiantes, como una referencia para el desarrollo de iniciativas y programas. Se utilizó igualmente para evaluar programas, recursos y servicios ya existentes. La mayor parte de este trabajo se considera una buena práctica, en tanto que supuso la transformación o adaptación de los contenidos del modelo *Blueprint* dentro de un marco curricular, con indicadores y recursos suplementarios.

En Estados Unidos, Canadá y Australia, las políticas de educación y formación son principalmente responsabilidad de un estado o territorio (aunque Australia está en un proceso de transición a un currículo nacional común para todos los estados y territorios). Los marcos nacionales de habilidades de gestión de la carrera anteriormente mencionados, todos ellos desarrollados parcialmente con algún tipo de financiación pública federal, tratan de articular una serie de competencias para todos los ciudadanos y, si hay voluntad y liderazgo político, dichos marcos pueden ser adaptados e incorporados al currículo regional, territorial o estatal de educación y formación. Sin embargo, la evidencia a gran escala de que este paso haya tenido lugar en estos tres países es bastante débil o inexistente. Como caso de éxito, se puede señalar la provincia de Manitoba (Canadá), donde el modelo *Blueprint* se ha incorporado plenamente a la iniciativa Education and training. Investing in the future success of Manitoba youth and families (Manitoba Education, 2011).

En el lado opuesto, la evaluación de su uso en Australia (Atelier Learning Solutions, 2012) apunta a una oportunidad perdida de incluirlo en el recientemente desarrollado currículo nacional australiano. El uso explícito de las descripciones ya existentes en el modelo *Blueprint* sobre las habilidades y destrezas para el empleo y las competencias para el desarrollo de la carrera en el currículo

australiano habrían facilitado una aproximación coherente e integradora, en lugar de innecesarias duplicidades y solapamientos de marcos y descriptores.

En Escocia son más evidentes y estrechos los vínculos entre los marcos de competencia de la carrera profesional y el currículo nacional. Se plantea un currículo para la excelencia de los centros, con un enfoque claro hacia el desarrollo de las capacidades de los alumnos para que se conviertan en estudiantes de éxito, ciudadanos responsables, colaboradores efectivos, e individuos con seguridad en sí mismos. En este contexto, las habilidades de gestión de la carrera son contempladas como una parte de un enfoque global a abordar por las instituciones de educación y formación, encaminado al aprendizaje de los alumnos, su desarrollo de habilidades y su desarrollo personal, y como una responsabilidad de todo el profesorado.

El **Marco escocés para la gestión de la carrera** es contemplado como una herramienta para apoyar la implementación del currículo nacional, además de servir al desarrollo y la elaboración de extensa información sobre la carrera profesional y los servicios de orientación profesional para los ciudadanos de todas las edades. Su objetivo es apoyar el desarrollo de la carrera profesional, firmemente arraigado en el contexto socio-económico de Escocia, mediante la introducción de un grupo de habilidades para los individuos con el fin de desarrollarlas, reconocerlas y valorarlas como un beneficio específico a la hora de considerar opciones profesionales. Dicho marco define cuatro áreas de desarrollo en las habilidades de gestión de la carrera:

Figura 3. Marco escocés de habilidades para la gestión de la carrera.

Las competencias son presentadas como enunciados de los logros individuales.

EJEMPLOS DE ENUNCIADO DE COMPETENCIAS:

ÁREA: DESARROLLO DE UNO MISMO/ AUTOCONOCIMIENTO: *Desarrollo y mantengo una imagen positiva de mí mismo.*

ÁREA: FORTALEZAS: *Me baso en experiencias propias y en oportunidades de aprendizaje formal e informal para apoyar las decisiones que hago respecto a mi carrera.*

ÁREA: EXPECTATIVAS: *Sé cómo encontrar y evaluar la información y apoyo para impulsar mi carrera profesional.*

ÁREA: REDES: *Utilizo la información y las relaciones para crear, asegurar y mantener el trabajo.*

Estos enunciados de competencias se enmarcan en la tradición de los enunciados de resultados de aprendizaje. El marco escocés reconoce que estas competencias se aprenden por etapas. Pero mientras que las guías y modelos *Blueprint* de EEUU, Canadá y Australia aplican la taxonomía de Bloom respecto a las etapas de aprendizaje jerárquicas, los escoceses utilizan el modelo de Kolb del ciclo de aprendizaje basado en experiencias, como el más adecuado al contexto social del marco. Las etapas son:

Experiencia concreta (experiencia personal).
Observación reflexiva (lo que he aprendido de la experiencia).
Teorización, generalización o conceptualización abstracta (cómo este aprendizaje ha cambiado mi percepción del mundo).
Experimentación activa (puesta en práctica de este aprendizaje).

El cuadro a continuación es un ejemplo de la aplicación del modelo de Kolb a una de las competencias a las que nos referíamos arriba:

**EJEMPLO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE DE KOLB AL
APRENDIZAJE DE HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA DEL MARCO ESCOCÉS**

ÁREA: EXPECTATIVAS

COMPETENCIA- *Sé cómo encontrar y evaluar la información y apoyo para impulsar mi carrera profesional.*

Experiencia: *Accedo a la información online sobre un trabajo en concreto en el que estoy interesado.*

Reflexión: *Valoro la utilidad de esta información y cómo la aplico en mi vida.*

Teorización: *Comprendo qué es la información sobre la carrera, donde puedo acceder a ella y cómo puedo utilizarla.*

Experimentación: *Accedo a más y más variado tipo de información sobre la carrera, incrementando de manera gradual mi información y conocimiento de esta materia.*

El marco escocés desarrollado por un grupo de trabajo (*Skills Development Scotland*) formado por expertos en educación escoceses e internacionales, no proporciona el detalle de indicadores y niveles de competencias que contemplan los modelos de EEUU, Canadá y Australia. Sin embargo, sí proporciona, a modo de anexo, ejemplos de enunciados (resultados de aprendizaje) que evidencian si un individuo está desarrollando o ha desarrollado cada competencia. Hay un reconocimiento de que el aprendizaje se produce de manera gradual, que se construye sobre el conocimiento y la experiencia existentes, y que tiene lugar en contextos amplios de aprendizaje a lo largo de la vida. Se evalúan las competencias adquiridas integradas dentro de los mecanismos de evaluación previstos en el *currículo para la excelencia*, mediante el uso de listas de comprobación o control, y la asignación de calificaciones que reconozcan los logros de estas habilidades.

Para concluir este repaso internacional, señalar que **Nueva Zelanda** ha adoptado un enfoque bastante distinto a la hora de establecer un marco nacional para las habilidades de gestión de la carrera en el contexto de la educación en centros educativos e instituciones educativas de nivel terciario. Por mencionar un ejemplo, Careers NZ (Nueva Zelanda) ha planteado tres grupos de indicadores para la educación para la carrera:

- Indicadores para el Año 7° y 8° (final de la escuela primaria -dos últimos cursos). Presenta una herramienta de autoevaluación dirigida a los centros educativos con el objetivo de evaluar y mejorar la calidad de la educación para la carrera que se ofrece a los alumnos de los últimos cursos (7° y 8°).
- Indicadores para educación secundaria: Los indicadores ayudan a los centros a autoevaluar y mejorar sus programas y servicios de educación para la carrera. Los indicadores fueron revisados y actualizados en julio de 2014.
- Indicadores para educación terciaria: Son una herramienta de autoevaluación para las instituciones de educación terciaria con el fin de revisar la calidad de los programas y servicios de desarrollo de la carrera profesional. Los indicadores pautan una buena práctica de desarrollo de la carrera profesional hasta el nivel de postgrado. El desarrollo profesional se define como “el proceso a lo largo de la vida de gestión del aprendizaje, el empleo, el ocio y las transiciones, con el objetivo de avanzar hacia un futuro personal en progresiva construcción”.

Cada grupo de indicadores está centrado en las competencias de gestión de la carrera del estudiante, establecidas en términos de resultados de aprendizaje. Pero también constituyen pistas sobre cómo organizar los aprendizajes:

- Indicadores de 7° y 8° (Educación Primaria): Liderazgo; Transición a la escuela secundaria.
- Indicadores de educación secundaria: Liderazgo; Programas y servicios; Transiciones.
- Indicadores de educación terciaria: Empleador e implicación en la empresa; Implicación en la organización, Implicación como estudiante.

Los indicadores escolares (resultados de aprendizaje para los centros de primaria y secundaria) están absolutamente basados en el currículo nacional de ambos niveles educativos. Apoyan y amplían las competencias descritas en el *Curriculum neozelandés, en los New Zealand Curriculum, National Education Goals and National Administration Guidelines*, proporcionando un contexto claro para su desarrollo. Los indicadores de la educación terciaria también se incorporan, entre otros, a la *Estrategia para la educación terciaria 2010-2015*.

El siguiente cuadro muestra las competencias o resultados de aprendizaje de la educación para la carrera para los centros de educación primaria y secundaria, y para las instituciones de educación terciaria.

Educación Primaria (7° y 8°)	Educación Secundaria (Actualizado en 2014)	Educación Terciaria
1: Conciencia de uno mismo, de cómo se relaciona con los demás y su potencial de desarrollo.	1: Desarrollo de la conciencia propia.	1: Los estudiantes tienen una conciencia sólida de sí mismos, su identidad, lengua y cultura, de cómo se relacionan con los demás, y de su potencial de desarrollo. Pueden identificar sus influencias sociales y culturales y cómo interactuar con la economía y la sociedad. Los estudiantes son capaces de considerar, analizar y aplicar estas competencias a su vida actual y a la que aspirar llevar.

Educación Primaria (7° y 8°)	Educación Secundaria (Actualizado en 2014)	Educación Terciaria
2: Conciencia de oportunidades futuras y del valor de la participación y contribución.	2: Exploración de oportunidades	2: Los estudiantes pueden identificar, evaluar y actuar en base a las oportunidades disponibles en la vida, el aprendizaje y el trabajo. Son conscientes de los cambios en las economías regionales, nacionales y globales y de la sociedad, así como de la influencia en su vida, aprendizaje y trabajo.
3: Toma de decisiones y planificación. Los estudiantes reconocen la necesidad de identificar todas las opciones disponibles, de manera que puedan hacer elecciones informadas a la hora de planificar qué camino seguir en el futuro.	3: Revisión de opciones y realización de elecciones propias.	3: Los estudiantes realizan elecciones correctamente informadas además de implementar planes flexibles de trabajo, de aprendizaje y de vida. Tienen buena capacidad de adaptación y responden bien al cambio. Son capaces de encontrar alternativas cuando se enfrentan a los obstáculos y tienen la resistencia y habilidad de adaptarse a medida que van cambiando los contextos de vida, aprendizaje y trabajo en los que viven.
4: Preparación y gestión de la transición a la educación secundaria.	4: Planificación, gestión del cambio y las transiciones.	4: Los alumnos desarrollan y articulan su propia identidad personal y pública, la cual refleja sus valores, habilidades, formación, conocimientos e intereses. Esto es evidente en todas las comunicaciones que comparten con el mundo global, incluyendo futuros empleadores, redes más amplias y espacios online.

Cada competencia se divide en varios componentes. Por ejemplo, la competencia 2 para centros de educación secundaria contiene las siguientes subcategorías:

Competencia 2: Exploración de oportunidades

2.1 Conciencia de la oportunidad

2.2 Realidades de vida, aprendizaje y trabajo.

2.3 Acceso y uso de la información.

En cada subcategoría se pueden identificar dos niveles de competencia: competente y altamente competente (altamente competente incluye competente). Estos niveles de competencia se describen en términos de resultados de aprendizaje, tal y como lo ilustra el siguiente ejemplo:

Competencia 2 (Educación Secundaria): Exploración de oportunidades.	
Subcategoría 2.1 Conciencia de la oportunidad	
Nivel: Competente	Nivel: Altamente competente
Los estudiantes son capaces de identificar las oportunidades disponibles para ellos en el trabajo, el aprendizaje y la vida, que se relacionan con su cultura, sus puntos fuertes e intereses, aspiraciones y motivaciones al: mantener conexiones entre su aprendizaje y sus oportunidades futuras. acceder a redes que proporcionan oportunidades; tomar conciencia de que su identidad, idioma y cultura son puntos de diferencia y fortaleza.	y: describir una variedad de oportunidades disponibles más allá del centro educativo. hacer conexiones globales; acceder a una gama de redes que proporcionan oportunidades especializadas.

Las habilidades de gestión de la carrera descritas en el contexto de Nueva Zelanda están muy contextualizadas, incluso más que en el marco escocés previamente explicado. Los indicadores fueron desarrollados por Careers NZ (Nueva Zelanda) a partir del trabajo de un grupo de referencia externo formado por responsables educativos revisados por orientadores e investigadores reconocidos a nivel internacional, y validados sobre el terreno en centros escolares e instituciones de educación terciaria en Nueva Zelanda. La estructura del marco de resultados de aprendizaje de la gestión de la carrera profesional está fuertemente influenciada por el marco DOTS para el aprendizaje de la carrera profesional en los colegios, desarrollado por Tony Watts y Bill Law (1996):

- Autoconciencia
- Conciencia de oportunidades
- Aprendizaje de toma de decisiones
- Aprendizaje para las transiciones

Mientras que otros marcos se basaron en la taxonomía de Bloom o el modelo de Kobl sobre el proceso de aprendizaje para explicar y detallar los diferentes niveles de adquisición de competencias, los indicadores de Nueva Zelanda identifican los niveles competentes y altamente competentes, estableciendo claramente los resultados de aprendizaje para cada nivel. El hecho de presentar indicadores sobre la educación para la carrera representa una aportación significativa y un complemento respecto al resto de marcos de educación de la gestión de la carrera. Careers NZ ha elaborado numerosas herramientas para centros educativos e instituciones de educación terciaria, para facilitar el uso de esos indicadores y revisar la educación para la carrera y los servicios de orientación para grupos específicos en Nueva Zelanda.

4. OBSERVACIONES FINALES SOBRE LOS MARCOS DE HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA Y SUS IMPLICACIONES

Como Hooley et al. (2013) han señalado, las áreas de aprendizaje de habilidades de gestión de la carrera que aparecen en los marcos “no proceden de un análisis empírico de los procesos de gestión

de la carrera profesional, ni tampoco han sido pilotados empíricamente. Son simplemente un intento de establecer una serie de factores con un impacto probable en el desarrollo de la carrera de cada individuo y que conectan de manera significativa con el planteamiento sobre desarrollo de la carrera existente en los países en los que se han elaborado”.

Los marcos, áreas de aprendizaje y competencias descritas en este capítulo están condicionados por un contexto concreto y unas circunstancias temporales. Además, los marcos de habilidades de gestión de la carrera, al igual que cualquier otro currículo de educación y formación, están en constante evolución, en respuesta a las cambiantes necesidades y circunstancias económicas y sociales, tanto nacionales como internacionales. Los marcos también reciben el impacto y se ven influidos por los cambios de comportamiento de los ciudadanos y las organizaciones, derivados de las tecnologías de la información y la comunicación y sus usos.

En este contexto, a la hora de considerar la naturaleza de nuestras elecciones, sus dinámicas internas (las aptitudes, intereses, circunstancias socio-económicas personales, la capacidad de acceder, dar sentido y relacionar el conocimiento de sí mismo y la información ligada a la carrera) y sus dinámicas externas (oportunidades de formación y empleo a nivel local, regional, nacional e internacional), podríamos tender a considerar las actividades individuales de enseñanza – aprendizaje de orientación para la carrera como la mejor y más legítima manera de ayudar a las personas en el proceso de elección de su futuro profesional.

Sabemos, sin embargo, que los individuos difieren en su capacidad para tomar decisiones significativas sobre su carrera: algunos necesitan poca ayuda, otros necesitan más ayuda, y otros necesitan muchísima ayuda.

Estas capacidades se pueden mejorar mediante actividades de aprendizaje estructuradas para jóvenes y adultos, al igual que se puede ayudar a mejorar las capacidades de las personas en matemáticas o cualquier otra materia. En el caso de las matemáticas, se trata de un elemento central del currículo, con unas competencias claramente definidas y secuenciadas, y enseñadas en el aula por un profesor especialista en matemáticas. En el caso de las habilidades de gestión de la carrera, en general se ha venido prestando una atención insuficiente a la formación inicial y continua del profesorado y de los orientadores sobre un enfoque por competencias del aprendizaje y la evaluación de las habilidades de gestión de la carrera.

Esta falta de atención surge de una desconexión entre las competencias recogidas en los currículos generales de educación y formación y aquellas descritas para la gestión de la carrera y su evaluación. Las habilidades de gestión de la carrera tienden a ser casi una compensación o un añadido, más que un elemento central del currículo general, lo que conduce a una crítica, como en Australia, de falta de coherencia y de innecesarias duplicidades y solapamientos de marcos de competencias.

Este es un desafío para los responsables del diseño de los currículos nacionales y regionales, así como para los responsables de las políticas educativas.

Finalmente, tal como ha demostrado el enfoque por indicadores neozelandés, no basta sólo con crear marcos y descriptores de las competencias de gestión de la carrera profesional, como si de algún modo fueran a implementarse por sí solos. El liderazgo, la implicación en una organización, la implicación como alumno, como empleador y como empresa, y las transiciones, son componentes clave para la implementación de los marcos de habilidades de gestión de la carrera, y deberían también disponer de indicadores.

5. REFERENCIAS

- Atelier Learning Solutions (2012). Review of the Australian Blueprint for Career Development. Retrieved on http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/blueprint_review_report_november_2012.pdf
- Bloom, B. S. (ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- CareersNZ Career Education Benchmarks. Retrieved on <http://www.careers.govt.nz/educators-practitioners/planning/career-education-benchmarks/>
- Education Scotland *Curriculum for Excellence – Building the Curriculum Series*. Retrieved on <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/howdoyoubuildyourcurriculum/curriculumplanning/whatisbuildingyourcurriculum/btc/index.asp>
- ELGPN (2012). *Career Management Skills: Factors in implementing policies successfully*. Jyvaskala.
- Herr, E.L. (1984). *Links among training, employability and employment*. In N.C. Gysbers (ed.) *Designing careers. Counselling to enhance education, work and leisure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Herr, E.L., Cramer, S.H., & Niles, S.G. (2004) *Career guidance counselling through the lifespan: systematic approaches* 6th edition. Boston: Pearson Education Inc.
- Hooley, T., Watts, A.G., Sultana, R.G., & Neary, S. (2013). The ‘Blueprint’ framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41 (2), 117-131.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall
- Law, B. (1996). *A career-learning theory*. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn (eds.), *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice*. London: Routledge
- Manitoba Education (2011). *Successful futures for all students: A guide to career development programming for Manitoba school leaders*. Winnipeg: Manitoba Education
- National Occupational Information Coordinating Committee (1989). *National Career Development Guidelines*. Washington, DC: NOICC. (ED 317 874-880). Retrieved on the following link: http://acrn.ovae.org/ncdg/ncdg_what.htm#2
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2010). *Australian blueprint for career development*. Canberra: MCEETYA.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (n.d.). *The toolkit*. Retrieved from <http://www.blueprint.edu.au/TheToolkit.aspx>
- National Life/Work Centre (n.d.). *Blueprint for life/work designs*. Ottawa, Ontario: National Life/Work Centre. Retrieved from <http://206.191.51.163/blueprint/home.cfm/lang/1>
- OECD (2002). “*Rethinking human capital*”, Education Policy Analysis, Paris.
- Skills Development Scotland (2012). *Career Management Skills Framework for Scotland*. Retrieved from http://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/752669/career_management_skills_framework_scotland.pdf
- Super, D.E. (1976). *Career Education and the Meanings of Work*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

CAPÍTULO IV. EL MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN CUESTIÓN. REVISIÓN DE SUS REFERENTES TEÓRICO-PRÁCTICOS

Asunción Manzanares Moya
Clara Sanz López

1. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN UN MUNDO CAMBIANTE

En nuestra sociedad y en la literatura científica, la idea del cambio es un concepto constantemente referenciado como mecanismo para sobrevivir, para alcanzar la legitimidad social, para mejorar la competitividad, entre otros significados posibles según el ámbito social y objeto de estudio. Hablamos de sociedad del conocimiento, del riesgo (Beck, 1986), líquida (Bauman, 2013), del ocio (Águila, 2007) o sociedad red (Castells, 1996) y en todas estas denominaciones reconocemos que el cambio es un factor permanente. En la medida en que esto sucede, la capacidad de adaptación de las personas y de las organizaciones se convierte en determinante, ya sea para garantizar su supervivencia o para progresar hacia niveles superiores de desarrollo.

Al menos durante un cierto tiempo, todo cambio implica el esfuerzo adicional de tener que aprender a desenvolverse adecuadamente en el nuevo escenario. Así, en una sociedad en constante cambio, donde el aprendizaje es el centro del dinamismo social y económico, la orientación profesional se ve afectada por la misma dinámica que afecta a todas las actividades educativas y formativas, y que no es otra que la vertiginosa rapidez de transformación de las coordenadas en las que se basa. Consecuentemente, la orientación profesional tiene planteados nuevos desafíos que hacen necesario revisar sus referentes teóricos y las prácticas desarrolladas desde estructuras y servicios de orientación crecientemente diversos.

Su consideración como elemento esencial para la implementación de estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2008a) ha sido fundamental para reactivar su papel como factor de calidad de las políticas públicas de educación, empleo y formación. También su función estratégica a la hora de reducir la brecha entre las demandas del mundo laboral y las competencias de los ciudadanos que componen la fuerza del trabajo. Con todo ello se han puesto de manifiesto algunas paradojas a las que la orientación profesional se enfrenta y que, en términos generales, podemos vincular al reto de preparar para un futuro imprevisible, donde las coordenadas, hasta hace poco asumidas y vigentes, muestran una cierta insuficiencia explicativa y predictiva.

Una importante paradoja es que pretende ayudar a los individuos a planificar sus itinerarios formativos y profesionales a partir de conocimientos e informaciones que, a la vista del ritmo de los cambios, corren el riesgo de quedar rápidamente anticuados. Las coordenadas de planificación son tan variables que los individuos están obligados a revisarlas y reformularlas constantemente. Cualquier previsión sobre el mercado de trabajo utilizada para planificar a medio o largo plazo una formación, de acuerdo con el esquema tradicional de la orientación profesional, incluso la más puntera, está quedando obsoleta en el momento mismo de ser utilizada.

La impronta económica, social y pedagógica ha estado presente en la orientación profesional desde su mismo origen cuando se trataba de conectar la escuela con el trabajo, en el marco de los movimientos defensores de los derechos humanos, reivindicadores de la democracia y para atender las necesidades de la incipiente revolución industrial (Rodríguez Moreno, 1998, p.13)). Sin embargo, las circunstancias apuntadas han modificado radicalmente los elementos que en la actualidad maneja la orientación profesional. El funcionamiento del mercado laboral y su carácter globalmente interdependiente, la desaparición de puestos de trabajo delimitados con características claramente identificables, la superposición de perfiles profesionales con conocimientos de sectores profesionales diversos, el cambio continuo del conocimiento asociado a las profesiones –también en cambio continuo–, la permeabilidad buscada entre la formación inicial y permanente, el aumento del peso de ésta última, son elementos, entre otros, que transforman las coordenadas en las que se mueve la orientación profesional.

¿Qué nuevos significados tiene el dirigir la orientación profesional hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida adulta? ¿De qué manera se gestiona la preparación de las personas para afrontar el cambio social, laboral, organizacional? ¿Hemos de seguir pensando que la finalidad de la orientación profesional es ayudar a establecer un proyecto vital y profesional para cada individuo a medio y largo plazo? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué papel han de tener en ello las distintas instituciones relacionadas con la orientación? La orientación profesional se encuentra en una importante encrucijada: si la relación con el conocimiento ha cambiado, si ya no podemos plantear una secuencia temporal de, primero, lograr el dominio del conocimiento asociado a un perfil profesional (itinerario formativo) y, segundo, una inserción laboral estable acompañada de una trayectoria ascendente por antigüedad (itinerario profesional), ¿cómo realizar una orientación eficaz que permita al individuo (en su condición de estudiante, desempleado o trabajador) estar en la mejor situación posible para enfrentarse a su futuro?.

El carácter educativo de la orientación profesional implica que ha de tener como finalidad contribuir a formar individuos competentes en la gestión de sus itinerarios de aprendizaje y laborales con arreglo a sus objetivos vitales. Se trata de que la persona pueda relacionar sus capacidades e intereses con la educación, la formación, las oportunidades de empleo o autoempleo, contribuyendo a su realización personal (Cedefop, 2006). Determinar la dimensión formativa y funcional de la orientación profesional, delimitar cuáles son las competencias que nuestra sociedad actual requiere para que cada ciudadano mantenga un perfil laboral con la mayor proyección de empleabilidad posible y un perfil social activo y participativo, y cómo crear estructuras y servicios que, operando dentro y fuera del sistema educativo de forma integrada, garanticen el acceso a la orientación a todos los ciudadanos en cualquier momento a lo largo de su vida, son los retos que en la actualidad tiene planteados la orientación profesional.

En un intento de contribuir a clarificar el concepto y práctica orientadora que se defienden en este capítulo, a continuación, se revisan los principales referentes de la orientación profesional y algunos de los principios de intervención que venimos arrastrando desde el siglo pasado y que, el contexto

actual, necesitan de cierta reformulación. Se defiende que la problemática profesional hay que abordarla desde un planteamiento menos determinista, lineal u homogéneo, tanto en lo que afecta a los referentes como a los elementos que definen el campo de intervención.

2. REVISANDO LOS REFERENTES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La conceptualización de la orientación ha seguido una larga evolución a lo largo del siglo XX. Fruto de esta evolución es el logro de estatus científico de la disciplina y, también, la definición de las distintas áreas de intervención, entre ellas la profesional como una dimensión más del desarrollo personal. Desde sus orígenes, la orientación profesional supone una intervención que atiende tanto al sujeto singular como al contexto social. Entrados en el siglo XXI, la configuración de lo que podemos denominar “lo profesional”, como resultado de la relación entre variables subjetivas y sociales, adquiere nuevas valencias y, posiblemente, necesita justificación desde otros referentes.

Desde una dimensión subjetiva, lo profesional está directamente relacionado con la dialéctica de las elecciones y el proceso de toma de decisiones vinculadas a lo académico y a lo laboral. La psicología evolutiva y cognitiva, en su aplicación a la orientación profesional, se ha encargado de explicar profusamente esta relación. Ahora, sin embargo, la búsqueda de trabajo o la elección de estudios es más contingente que en épocas anteriores, cuestión que justifica que el discurso psicotécnico (Parsons) o las aproximaciones psicodinámicas (Ginzberg, Super, Holland, Krumboltz, Bandura) no sean paradigmas o referentes teóricos primordiales a la hora de explicar la problemática vocacional o profesional.

Desde una dimensión social, la elección de qué hacer, en términos de ocupación, está estrechamente relacionada con el contexto. La organización del trabajo y del sistema productivo adquiere formas particulares en cada sociedad. En este momento histórico, el análisis de la orientación profesional no puede sustraerse a la incorporación de algunos de los elementos que caracterizan el contexto social: globalización de la economía, papel del mercado en la regulación de la vida colectiva, pérdida de centralidad del trabajo, desigual calidad del empleo, tasas de ocupación y paro, cambios demográficos relacionados con el trabajo, población inmigrante en el mercado laboral, deterioro de las condiciones sociales, aumento de la exclusión social.

En clave epistemológica, este momento histórico podría caracterizarse por el abordaje de la problemática profesional desde postulados más complejos y críticos. En la actualidad se produce una configuración mucho más compleja entre el sujeto que elige –motivaciones, expectativas–, los objetos a elegir –estudios, formación, trabajos– y el contexto –económico, político, cultural– en el que dicha relación se produce. La carrera profesional se ve afectada por la acción de factores individuales y sociales interdependientes, que requieren explicaciones mucho más interactivas sobre cómo se afronta la construcción del itinerario vital y profesional. Sabemos que algunos de esos factores –etnia, género, nivel socioeconómico, discapacidad, oportunidades educativas, oferta de enseñanzas postobligatorias, tejido productivo en el territorio– pueden operar de modo restrictivo, limitando las posibilidades efectivas de elección y desarrollo de las personas, o colocarles en una situación de vulnerabilidad tanto en el sistema educativo como en el mercado laboral. Son precisamente estos factores y situaciones las que exigen que la orientación, en el campo profesional, abra su intervención a la cooperación intersectorial –educación, formación, empleo, bienestar social– y a la presencia de disciplinas que ayuden a pensar lo complejo de las necesidades que producen los distintos problemas de elección, transición, mantenimiento o progresión en el campo profesional. Para ello es probable que el predominio de la psicología en la explicación de la conducta vocacional, del procesamiento de la información o de los procesos de toma de decisiones tenga que dar paso a otras disciplinas o aproximaciones que contribuyan a que la orientación refuerce las claves desde las que reflexionar

críticamente sobre las finalidades que persigue. Y a que, en lo ideológico, renuncie a posiciones de pretendida neutralidad ante el funcionamiento del mercado de trabajo, las circunstancias que afectan a determinados grupos de la población, los aspectos inadecuados de la oferta educativa o la accesibilidad de los servicios de orientación, entre otros elementos.

La finalidad de la orientación profesional no es conseguir la adaptación de las personas al mundo laboral. No se trata de reducir la acción orientadora exclusivamente a una cuestión de inserción laboral. La orientación profesional persigue conciliar necesidades y aspiraciones individuales con las demandas sociolaborales para que la persona llegue a ser quien es (Echeverría, 2008). Por tanto, no debe quedarse en el mero análisis de los factores individuales y sociales que afectan a la carrera ni servir para justificar las disfunciones que se detectan en estos procesos. Como señala Sánchez García, “se trata también de fomentar lo mejor de cada individuo, de dar respuesta a sus necesidades de adquisición de conocimientos y de enriquecimiento personal” (2004, p.139). Para ello consideramos que la capacidad de transformación que se presupone a la orientación ha de reforzarse. Los principios de intervención reconocidos en la disciplina –prevención, desarrollo, intervención social, fortalecimiento– son todavía, si cabe, más relevantes y potenciadores del papel de la orientación como mecanismo de regulación de la oferta y la demanda educativa, formativa, y laboral. Su vinculación con la equidad (Sánchez Santa-maría y Manzanares Moya, 2017) y la justicia social (AIOEP, 2013), también.

Estrictamente hablando, no nos atreveríamos a afirmar que ya contamos con un paradigma con capacidad explicativa en los términos hasta aquí expuestos. El avance que supuso en los años 90 el análisis del desarrollo de la carrera (Watts) o, más concretamente, las aportaciones desde la educación de la carrera (Pelletier, Álvarez Rojo), parece haberse detenido. La disciplina ahora pide no sólo desarrollo teórico y transferencia práctica, sino también evidencia empírica acerca de la capacidad explicativa de las teorías.

En cualquier caso, consideramos que el nuevo paradigma hacia el que tender debe revisar en profundidad cuestiones como son el proceso de elección profesional, las bases del desarrollo profesional o la puesta en práctica de la carrera –por señalar solo algunas–, minimizando la explicación psicológica y buscando un mayor ajuste a las circunstancias socioculturales y económicas actuales. Se impone revisar el modelo de relaciones que se establece entre el conocimiento, el empleo y las carreras profesionales, que establecen el vínculo entre la formación, la profesión y el individuo, y que funcionan como categorías que organizan el campo y la labor orientadora para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Figura 1. La orientación profesional conforme al paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las bases de este nuevo paradigma no pueden ser las que identificamos en lo que podemos denominar modelo tradicional de la orientación profesional, cuyos principios han prevalecido a la hora de articular la intervención y que enunciamos del siguiente modo:

- a) *“Las decisiones sobre el futuro profesional dependen del individuo”*. Esta concepción que asocia las decisiones y los logros profesionales a la responsabilidad individual tiene su origen en un modelo de sociedad meritocrática y que garantiza la igualdad de oportunidades puramente utópica, en que el mercado laboral ofrece numerosas posibilidades a cada persona.
- b) *“Existe una intensa relación entre la formación y el empleo, entre elección formativa inicial y futuro profesional”*, por lo que la toma de decisiones sobre la formación y, en especial, sobre la formación inicial determina, condiciona y prepara para el recorrido profesional posterior. Este postulado se basa en un modelo de persona estable, con una identidad profesional mantenida durante toda la vida, que viene determinada por la formación inicial, considerada como salvoconducto o garantía hacia la profesión deseada.
- c) *“La profesión es un elemento central del desarrollo de la personalidad que configura, no solo la identidad profesional, sino también la personal”*, desde una concepción del recorrido vital de cualquier persona integrada socialmente en que la cuestión profesional ocupa siempre un papel de centralidad.
- d) *“El mercado presenta empleos y ocupaciones delimitadas y definibles, que permiten diseñar trayectorias por parte del individuo que implican movilidad vertical o progreso profesional”*.

Desde estos principios, se ha venido considerando la necesidad de tener una estrategia planificada que facilitara la gestión de la carrera entendida como un proceso regular y continuo a través del cual la persona desarrolla, ajusta, monitoriza y aplica sus objetivos (Teveira y Rodríguez Moreno, 2010). Los comportamientos de carrera, tradicionalmente, se han organizado conforme a un proyecto profesional. En nuestro país, las actuaciones para la construcción del proyecto se han desarrollado fundamentalmente en el contexto universitario, como herramienta para el desempeño de la acción tutorial (Romero Rodríguez, 2009). En otros países como Francia, Bélgica o Canadá también se ha aplicado con otros perfiles, bajo las denominaciones de *bilan de competences* o de *project professionnel*. Como eje vertebrador de la acción orientadora ha tenido fortuna, puesto que el desarrollo de proyectos encaja bien con teorías del desarrollo cognitivo como el constructivismo. Así, la orientación se ha encargado de contribuir a darle forma para, a medio y largo plazo y a través de subproyectos parciales, ordenar todas las conductas –exploración, conocimiento de uno mismo y del contexto, establecimiento de metas, toma de decisiones–, y dotar así de continuidad y coherencia al desarrollo y carrera profesional.

En este marco, la intervención orientadora que se ha venido proponiendo guarda una secuencia del siguiente tipo: en primer lugar, autorreflexión sobre las propias capacidades, actitudes y expectativas hacia el ámbito del trabajo; a continuación, información sobre la situación del mercado laboral y las circunstancias y oportunidades del entorno; en tercer lugar, toma de decisiones y establecimiento de objetivos profesionales; y, por último, diseño de un proyecto profesional a medio y largo plazo que incluya todo el itinerario de formación y acceso al empleo.

Este planteamiento parte del ideal de la continuidad y la estrecha correlación entre los elementos constitutivos del itinerario de cada individuo –formación, profesión y carrera profesional–; así como de que el individuo controla las variables que determinan su futuro profesional. Desde este discurso, una mayor continuidad en el itinerario profesional se asocia con una mayor madurez personal en la gestión de la propia carrera y, por ende, con la probabilidad de evitar trayectorias erráticas conforme a decisiones más o menos irreversibles.

La tesis de este capítulo es que este modelo de orientación profesional ha quedado superado por los cambios, la evolución y las múltiples realidades del actual mercado laboral, el tipo de itinerarios profesionales y movilidades de los ciudadanos, las nuevas lógicas con que los individuos deciden relacionarse con el mundo laboral, el papel que la formación tiene en el desarrollo personal y de las organizaciones y, en consecuencia, no siempre responde a las nuevas demandas sociales e individuales. O no siempre es aplicable al trabajo con todas las personas o grupos.

La nueva realidad entra en contradicción con los postulados a los que nos hemos referido anteriormente y que han fraguado la base del modelo tradicional de orientación profesional. La secuencia clásica de la intervención orientadora se resquebraja y manteniendo que, tanto el autoconocimiento como la información sobre el mercado laboral, las profesiones, y las oportunidades formativas, son campos irrenunciables de intervención, la labor orientadora debe diversificarse e incorporar elementos que permitan un análisis más crítico y complejo.

El ejercicio de la orientación profesional no puede mantener como meta prioritaria la definición de una identidad profesional para toda la vida.

De acuerdo con nuestra tesis, la consideración del proyecto profesional como única estrategia para la construcción de itinerarios formativos y profesionalizadores resulta insuficiente, si se atiende tanto a los nuevos significados que puede adquirir el trabajo para la persona como a las características del mercado laboral. Y, aunque sigue siendo importante adoptar un planteamiento holístico y flexible, que integre lo vital y lo profesional, la construcción de un proyecto a medio y largo plazo no es ya la única estrategia válida para aproximarse al objetivo deseado de alcanzar la inserción profesional y social. Más aún, puede no ser una estrategia o una herramienta adaptada para una parte significativa de los individuos, que han iniciado nuevas formas de relacionarse con el empleo o que presentan serias dificultades para su empleabilidad.

Analicemos los tres elementos nucleares de la orientación profesional: formación, profesión y carrera profesional, para comprobar cómo las transformaciones en cada uno de ellos establecen un nuevo escenario para la orientación.

2.1. *Noción de formación*

En el contexto social que venimos describiendo, la formación inicial y continua adquiere una importancia destacada. Una primera razón que justifica tal hecho es la relación que se espera que mantengan los individuos y las sociedades con el conocimiento. Otra es que la inversión en educación aparece como uno de los instrumentos con mayor influencia en el desarrollo social y económico. Ambas razones explican la búsqueda de una mayor permeabilidad entre las ofertas de formación inicial y continua, sobre la base de un planteamiento formativo basado en competencias que acreditan nivel educativo y cualificación profesional, en los términos en que exponemos a continuación.

El acceso a la información en la sociedad actual es ilimitado. Pero tener información no necesariamente implica conocer. El conocimiento es producto del procesamiento interno de la información, y de la elaboración de estructuras que permitan entender, interpretar y, en último término, ser conscientes de lo que nos rodea y de nosotros mismos. Se trata del resultado de una representación mental, y abarca desde la aprehensión de un proceso sencillo hasta la comprensión de mecanismos más profundos de funcionamiento de la realidad (Brey, 2009). La brecha entre una *sociedad de la información* y una *sociedad del conocimiento* ha sido planteada por numerosos autores, subrayando la importancia no sólo de tener conocimiento, sino de ser capaz de gestionarlo para responder a situaciones y contextos específicos, de forma creativa y adaptativa. De ahí la necesidad actual

de adquirir las competencias necesarias para seleccionar la información, elaborarla, estructurarla, comunicarla, relacionarla conceptual y operativamente. Y hacer que estos procesos la transformen en conocimiento.

El conocimiento ahora se presenta fragmentado en un mundo interconectado gracias a las tecnologías de la información y la comunicación; y consecuencia de la fragmentación convivimos con su crecimiento vertiginoso. Esta naturaleza del conocimiento conlleva la grandeza y al tiempo la vulnerabilidad de la sociedad. El conocimiento desintegrado, difícil de manejar, exige la especialización, tanto para generar conocimiento como para que la sociedad y los mercados funcionen en un contexto de globalización que tiene consecuencias más allá de lo económico.

La emergencia de la noción de competencias y su gestión a lo largo de la vida conviene ubicarla en este contexto, puesto que modifica sustancialmente las expectativas respecto a los sistemas de educación y formación, así como la relación entre la formación inicial y continua, y el papel de la orientación.

El manejo del conocimiento requiere personas especializadas capaces de participar en procesos productivos desintegrados a nivel técnico y deslocalizados a nivel territorial, donde el componente intangible está presente, y que han de confluir en un proyecto común interdependiente, cuyo éxito depende de la cualificación de todos y cada uno de los implicados, con independencia de su categoría profesional.

Precisamente, la importancia de los recursos humanos y su eficacia productiva en un sistema interdependiente llevaron a incorporar en los años sesenta una visión instrumental de la formación, plasmada en la teoría del capital humano desarrollada por Becker (1964), que presenta la formación como inversión de los individuos y de las sociedades. La hipótesis de esta teoría es la productividad de la formación, y la contribución del nivel educativo y formativo a la productividad social y económica, demostrada por la rentabilidad de la inversión, tanto para la colectividad como para los individuos, y que se constata en los estudios sobre los *índices de retorno social* de la formación realizados por la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE. Pese a las dificultades de medición que conlleva (De la Fuente, 2015), la contribución de la educación al desarrollo económico y a la acumulación de capital humano parece demostrada.

En este marco, el stock inmaterial de formación de una sociedad se convierte en su *capital humano*, línea promovida en las últimas décadas a nivel europeo desde el objetivo de una sociedad y una economía basadas en el conocimiento, capaz de generar innovación, investigación y competitividad (Comisión Europea, 2010). La formación se convierte en una cuestión de primer orden, garante de la actualización permanente y el mantenimiento de la empleabilidad de las personas adultas, lo que conduce a la aparición de las formulaciones del *aprendizaje a lo largo de la vida* y de la necesidad de formación continua (la llamada *formación específica* en la teoría del capital humano).

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje no termina en los sistemas de educación y formación inicial, sino que la formación inicial recibida prepara para acceder a la oferta formativa disponible a lo largo de la vida. Esto, lejos de minimizar el papel de la formación inicial, revaloriza sus metas, puesto que se trata de iniciar cada itinerario formativo personal y dotar a cada persona de las habilidades que permitan personalizar su propia trayectoria a lo largo de la vida –aprender a aprender, aprender de forma autónoma y desarrollar competencias para la adaptabilidad en un mundo complejo–. El reto, pues, se traslada a los sistemas de educación y formación, que han de formar a todos los ciudadanos como miembros competentes de una *sociedad del conocimiento* que requiere la participación social eficaz de cada uno de sus ciudadanos. El discurso sobre las competencias forma parte de un cambio educativo global que responde a los requerimientos sociales y económicos.

En este contexto, el papel de la formación inicial y continua se redefine. La primera es fundamental para que la persona cuente con aquéllas competencias consideradas básicas o clave por la sociedad (Comisión Europea, 2006). Contar con un nivel deficitario (Cabreres, Dolado y Mora, 2013) o no adquirirlas, como consecuencia de situaciones de abandono temprano de la educación y la formación (Serrano y Soler, 2014), se considera un obstáculo para el desarrollo social (Hall & Murphy, 2013). El mercado laboral tiene unas expectativas concretas respecto a la formación inicial de sus cuadros técnicos o superiores, progresivamente más ligada a competencias genéricas y transversales, y no solo a competencias profesionales precisas que habrán quedado obsoletas cuando esa formación se traslade al mundo laboral. La formación continua adquiere así una orientación más estratégica, dirigida a incrementar la capacidad de la persona de interpretar y adaptarse a una realidad mutable, de los equipos para convertirse en unidades con capacidad de cambio y, de las organizaciones, para evolucionar hacia organizaciones que aprenden puesto que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforman a sí mismas (Gairín, 2010). En suma, la formación continua vinculada al trabajo en las organizaciones implica considerar que el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. Así, la persona ha de simultanear la formación continua con su vida activa, desarrollando y adquiriendo competencias específicas vinculadas a puestos y tareas (responsabilidad individual) y al desarrollo organizacional (responsabilidad colectiva).

Así planteado, el papel de la elección de formación inicial y continua ha variado y, en consecuencia, el comportamiento de las personas con respecto a ello, tal como desarrollaremos más adelante.

2.2. *Noción de profesión*

El concepto de trabajo y cómo se consigue un puesto siempre ha estado en la base de la orientación profesional. Sin embargo, nuestras creencias sobre la elección de la profesión y cómo transitar por ella nada tienen que ver con el modelo parsoniano de orientación profesional que indicaba a la persona un lugar casi permanente de trabajo. Este planteamiento no concuerda con las características económicas, tecnológicas y sociales propias del momento. Tampoco con el funcionamiento del mercado laboral (precariedad laboral, temporalidad, dualismo laboral, protección según contratación, etc.), ni con las características de las ocupaciones y espacios profesionales actuales. La formación necesaria, el tipo de tareas, el contenido y las condiciones en que se realiza un trabajo asociado a una profesión sufren notables y permanentes modificaciones, hasta el punto de transformar significativamente la descripción del puesto a medio plazo.

La existencia de empleos y ocupaciones claramente diferenciados y caracterizables ha dado paso a una situación mucho más fluctuante. Los puestos se presentan más polivalentes y volátiles. Se hace difícil predecir la evolución de los perfiles profesionales en un contexto como el actual, por lo que la persona tiene mayores dificultades para diseñar sus movimientos laborales a medio o largo plazo, o las actuaciones a poner en marcha para optar a nuevas oportunidades, ya sea de promoción o de ascenso.

Consecuentemente, la noción de *profesión* sufre una evolución más allá de lo que, si apelamos a la sociología de las profesiones, el interaccionismo de la Escuela de Chicago había previsto en la década de los 60. Las transformaciones se observan en tres aspectos: los componentes del trabajo, la forma de concebir el trabajo y la relación de la profesión con la formación.

En cuanto a los componentes del trabajo, es significativo observar el lugar secundario que se concede al componente profesional técnico ligado al *oficio* que, hasta hace poco, era invariable y considerado elemento identitario. Este pasa ahora a ser coyuntural para un grupo significativo de ciudadanos, que no se identifica con una profesión propia sino, más bien, con la idea de tener un

empleo. Paulatinamente, las características de índole técnica se trasladan de la persona al puesto y a la cultura social en que se enmarca la actividad laboral.

Además, adquieren importancia no sólo las competencias estrictamente técnicas, sino las vinculadas con la dimensión social y organizativa del empleo. Competencias como la identificación con la visión de la organización, la detección de problemas relacionados con la misión establecida, el ajuste a las claves culturales, la comprensión del funcionamiento de los grupos en la organización, la contribución a la mejora y desarrollo de la misma, etc. son aspectos que denotan la importancia de la dimensión social del puesto de trabajo y que propician una integración en los perfiles profesionales de los procesos externos del trabajo en las organizaciones.

También se ve afectada la relación de la persona con el trabajo y, más en concreto, con el desempeño de la actividad laboral, que puede o no ser fruto de la elección de un oficio o una profesión. La profesión de cada persona, hasta el pasado siglo invariable y asociada a la propia existencia personal, era definitoria, no solo de la identidad profesional, sino también de la identidad individual. La aparición de formas más racionales de concebir el trabajo ha terminado por relativizar el peso de la dimensión vocacional. Aunque en el sistema educativo la toma de decisiones académicas se sigue apoyando en los aspectos vocacionales, lo cierto es que, en el caso del adulto, el componente de implicación afectiva con la profesión que hasta la fecha dotaba de sentido a la identidad personal, se desdibuja. También el peso que en la toma de decisiones sobre el itinerario profesional tiene la *lógica de pertenencia a una profesión* en tanto que grupo social organizado, como ya definieron Durkheim o Parsons.

La relación que se establece entre el trabajador y el entorno laboral nunca es estática. Los enormes cambios producidos en las últimas décadas en el entorno laboral entran en interacción con el trabajador, también en proceso progresivo de transformación en cuanto a valores laborales, conducta ocupacional, expectativas respecto al empleo e, incluso, al valor otorgado al trabajo en la concepción que cada cual tiene sobre su propia identidad, y las necesidades que el trabajo puede llegar o no a satisfacer.

En el caso de la relación de la formación inicial con la profesión, es evidente que ha dejado de ser directa y unívoca. Un ejemplo claro de ello es el caso de los jóvenes recién ingresados en el mercado de trabajo, para quienes la titulación universitaria ha perdido su “efecto protector” en relación a la seguridad en el empleo o de obtención de salarios más altos. La elección de itinerario formativo inicial no es actualmente determinante para la trayectoria profesional posterior. La situación en la que una persona realizaba sus estudios, por ejemplo, en Química, y se incorporaba a una empresa del sector (pinturas, cosmética, productos farmacéuticos) o sectores colindantes (transporte de mercancías peligrosas, prevención de riesgos laborales, gestión de calidad de procesos), en la que desarrollaba casi toda su vida profesional ha dejado de ser el modelo más extendido.

Los perfiles profesionales devienen más polivalentes, y adquieren progresiva importancia una serie de competencias transversales que facilitan la inserción y el desarrollo profesional en un mercado donde la transferencia del conocimiento y la permeabilidad entre sectores productivos, o la participación en proyectos globales que obligan a trabajar con perfiles profesionales, culturales, sociales y personales muy diferentes entre sí, empieza a ser frecuente. En este contexto, la pérdida de control sobre la totalidad del proceso productivo y la especialización intervienen también en la pérdida de relación emocional con el trabajo, a la que hemos aludido anteriormente.

2.3. *Noción de carrera profesional*

El de carrera es otro concepto que ha experimentado profundos cambios derivados de las transformaciones de las últimas décadas.

La carrera y su gestión incluyen un amplio abanico de experiencias y roles, tanto profesionales como personales, que se desarrollan a lo largo de la vida. El término *boundaryless* (carrera sin fronteras), acuñado por autores como Arthur y Rousseau (1996), recoge la naturaleza multidimensional de los procesos de cambio que afectan al desarrollo profesional. El cambio implica romper hábitos y costumbres incorporadas a la forma de ver y operar la realidad por parte de cada persona y en cada organización. Estos procesos suponen modificar intereses, arriesgar, vencer resistencias y explicar que los patrones actuales de carrera no sólo incluyan cambios que afectan a la posición en la organización, sino también, y fundamentalmente, a aspectos culturales y de comportamiento para dar forma y sentido al lugar que el trabajo ocupa en la vida de la persona.

De resultas, si hay algo que define el patrón actual es que la carrera ha dejado de ser lineal y no siempre responde a un proceso continuo ascendente. La concepción es más amplia y se admite una mayor subjetividad o responsabilidad individual en la construcción de la carrera (Cummings & Worley, 2007), puesto que las personas han de prepararse para asumir diferentes roles y hacer frente a distintas oportunidades a lo largo de la vida.

Revisamos diversos factores que han modificado la naturaleza de la carrera y, por tanto, de los itinerarios profesionales, y que han provocado que las nuevas generaciones, a la hora de tomar decisiones, tengan en cuenta otros parámetros económicos, sociales y axiológicos.

- a) El freno de las movilidades ascendentes y el aumento de las horizontales. La carrera no sólo se valora en términos de progresión vertical, sino que se admiten cambios funcionales en el mismo nivel o actividad profesional

La constatación, desde hace varias décadas, del cada vez menor número de personas afectadas por los itinerarios profesionales lineales ha quedado recogida en la literatura. Así, Drexel (1996) habla de movilidades diagonales, refiriéndose al aumento de movilidades dentro del mismo nivel profesional. Las transformaciones en la organización del trabajo y en el diseño de las jerarquías en el ámbito laboral hacen que las movilidades a menudo afecten a aspectos funcionales o de condiciones laborales, pero no jerárquicos. Se rompe así la primacía de los principios de control y planificación de la gestión clásica de los recursos humanos a la hora de buscar el ajuste persona-puesto. Ahora, para gestionar el desempeño profesional o para favorecer una mayor aportación de valor al trabajo, el eje es la persona y no el puesto.

- b) Un nuevo elemento que irrumpe con fuerza es el hecho de que el individuo controla solo parcialmente sus itinerarios. Existen lo que podríamos denominar *límites en la elección*. Las movilidades actuales se acompañan menos frecuentemente que en el pasado de una promoción profesional, lo que conlleva la reducción de las movilidades voluntarias.

Las transiciones que configuran la trayectoria profesional a menudo no son voluntarias, ni en el acceso al mundo laboral ni en movilidades posteriores (empleo-empleo, empleo-desempleo). De las transiciones posibles, solo la participación en el sistema de formación sigue constituyendo un elemento voluntario que cada persona incorpora en determinados periodos, haciéndolo compatible con el empleo o el desempleo. El resto de transiciones dependen actualmente de factores poco controlables por el individuo. La búsqueda de un nuevo empleo o de una progresión profesional, a partir de una nueva formación, se convierte así en un proceso más difícil que en el pasado reciente.

La incertidumbre del mercado lleva a la persona a plantearse objetivos profesionales y de formación a corto plazo, dado el riesgo de invertir en previsiones a largo plazo. Las formaciones a corto plazo pueden constituir opciones relevantes para acceder a ocasiones en el mercado de trabajo. Esto

se acentúa en aquellos sectores, como el terciario, en que los contornos profesionales son a menudo aún más difusos que entre los empleos industriales.

- c) Hasta hace algunas décadas, la sobrecualificación se asumía por la relativa capacidad de ajuste entre formación y empleo, aunque fuera de forma paulatina a lo largo de la carrera profesional de la persona. La nueva realidad hace que pueda lograrse un puesto de trabajo acorde con la cualificación en términos de ocupación y puesto de trabajo, pero, sin embargo, el nivel de ingresos, horario, responsabilidad, contrato u otros factores pueden no estar a la altura de las expectativas asociadas a dicha cualificación.

El dualismo laboral, característica básica de nuestro mercado de trabajo desde la reforma de 1984, explica esta situación y provoca, como efecto no deseado, que las trayectorias laborales y los problemas de capital humano y la productividad afecten de modo desigual a la población. En períodos de crisis económica, además, los ajustes basados en el volumen de empleo –reducción de plantillas– y no en los salarios, afectan sobremanera a las personas con menor cualificación, quienes tienen mayor riesgo de perder su empleo.

3. CAMBIOS EN EL COMPORTAMIENTO INDIVIDUAL

El análisis del comportamiento que las personas tienen ante la formación, el mercado de trabajo y el propio itinerario profesional arroja otros datos que también invitan a replantearse los referentes de la orientación profesional.

El punto de partida para la construcción del proyecto profesional desde la orientación ha sido hasta ahora enfrentar al individuo con todas las potenciales opciones o alternativas que se le presentaban. Se consideraba que era el individuo quien había de analizar sus posibilidades y construir su proyecto profesional a partir de tres elementos: el conocimiento de sí mismo y sus objetivos, el conocimiento del mundo laboral y el del mundo formativo. En este planteamiento subyace la idea de que todo está en manos del individuo y es él, tras un ajuste entre sus objetivos y potencialidades, quien decide cómo será su itinerario profesional.

Este planteamiento ha cambiado radicalmente. Nos encontramos en un contexto en que el futuro profesional depende cada vez menos del individuo, y el itinerario profesional se ve condicionado por aspectos no controlables por parte del sujeto. Las condiciones actuales del empleo y del mercado de trabajo hacen que no todos los individuos funcionen con un proyecto profesional a largo plazo. Aparecen fuertes discontinuidades entre la formación inicial, el tipo de empleo en un determinado momento del itinerario, el proyecto profesional, y las perspectivas de formación permanente de cada individuo.

Autores como Pottier (1998) ya constataron hace algunos años en un estudio sobre personas adultas en formación profesional continua voluntaria cómo, más del 60%, presentaban discontinuidad entre su ocupación y la ocupación a la que esperaban acceder fruto de la formación realizada, lo que evidencia una tendencia hacia itinerarios no lineales. La difuminación del sentido de pertenencia a una profesión, como aspecto determinante en la toma de decisiones a nivel profesional, está en la base de la clasificación en dos grupos que establece Germe (2003) sobre las conductas de los ciudadanos en cuanto a su toma de decisiones profesionales:

- Una parte de la ciudadanía mantiene como criterio organizador la tradicional *lógica de la profesión*, diseñando así sus proyectos formativos y profesionales en función del dominio profesional al que se consideran adscritos, bien por su empleo bien por su formación inicial.

- Otra parte, no organiza sus decisiones y proyectos teniendo como referencia la pertenencia a una profesión. Esto se produce en coherencia con los criterios manejados a nivel interno por las empresas. Las reglas formales que vinculan formaciones y empleos pierden importancia para cubrir puestos de trabajo a favor de las evaluaciones individuales que responden solo en parte a las competencias técnicas propias de una profesión. No siempre las competencias técnicas y la formación específica son las cuestiones decisorias para cubrir puestos por las empresas. Cobran progresiva importancia otras habilidades identificables como competencias genéricas o transferibles –*soft skills*–, o los *pluriperfiles*, basados en dobles competencias o en combinaciones de campos pluridisciplinarios, que se ajustan a perfiles difusos y complejos.

Por tanto, la visión secuencial de los proyectos y las trayectorias (proyecto profesional, y, en consecuencia, proyecto de formación y posterior itinerario profesional), la presuposición de una acción formativa y laboral planificada a largo plazo que organiza y da coherencia a las elecciones inmediatas, no siempre se produce en una parte importante de la población.

La orientación profesional tiene que contemplar, pues, al menos dos grupos de personas: uno de ellos construye su proyecto profesional, sus planes, en función del campo profesional al que pertenecen por razón de su empleo actual y de su formación inicial (*lógica profesional*); otros, no tienen en cuenta en sus proyectos la pertenencia a una profesión, sino que desarrollan comportamientos más oportunistas (*lógica comercial*).

En general, el horizonte temporal para los individuos se ha acortado, conduciéndoles a desarrollar proyectos de formación de más corta duración, que pueden no tener relación con el proyecto profesional. Una parte de los ciudadanos opera constantemente a corto plazo, y realizan ajustes permanentes en sus elecciones en materia de formación, en función de las informaciones a las que acceden sobre el mercado laboral o de su percepción de las formaciones posibles. Su criterio será el acceso a las oportunidades del mercado de trabajo, por encima de un proyecto personal propio. Esto supone una construcción muy progresiva del itinerario, y la selección de las formaciones que les permitan conservar durante el mayor tiempo posible un amplio espectro de oportunidades que permitan la evolución o reconversión de su itinerario profesional.

En suma, se identifican movilidades que no se inscriben en la continuidad de un dominio profesional específico y, menos aún, en una profesión determinada. Ciertamente es que la formación, en especial la inicial y en el caso de los jóvenes en sus primeras experiencias de transición a la vida activa, puede aumentar la tendencia a la búsqueda de la progresión profesional en un dominio y profesión precisos, pero solo una parte de las movilidades de la población adulta pueden ser analizadas en estos términos.

Una parte significativa de la población adulta no proyecta su formación inicial y/o permanente desde la perspectiva de prepararse para el desempeño de una profesión vocacional o deseada, o de progresar en su puesto de trabajo, sino más bien desde la de prepararse para afrontar las futuras demandas del mercado de trabajo. Es decir, disponer de recursos que aumenten sus posibilidades de acceder y aprovechar las oportunidades que pudieran surgir, tanto en el sector al que pertenecen como en cualquier otro, tanto dentro de su propia empresa como en otras, en su contexto próximo o no.

Estos recursos tienden a complementar perfiles profesionales, a ajustarlos a las nuevas demandas competenciales, y son cada vez más diversificados, tanto en la combinación de disciplinas en sectores diversos, permeables entre sí, como en el origen de los aprendizajes, provenientes de enseñanza formal, no formal e informal. Esta ampliación del ámbito formativo conlleva modificaciones en los sistemas de educación y formación, a efectos de establecer cauces de reconocimiento de todo el bagaje competencial de cada persona, con independencia de la vía de adquisición de sus aprendizajes.

En consecuencia, las decisiones de los proyectos formativos y profesionales, las elecciones que realizan los ciudadanos para dotarse de una *cartera de competencias* diversas y configurar su itinerario profesional, no siempre reposan sobre un plan a priori a largo plazo sino, bien al contrario, sobre decisiones progresivas, que se van tomando en función del devenir laboral y profesional de cada individuo, con reajustes a corto plazo para aprovechar lo que consideran las mejores oportunidades que el mercado puede ofrecerles y que se ajusten a los objetivos vitales y circunstancias personales de cada momento.

El individuo cerraría sus elecciones lo más tarde posible, manteniendo la posibilidad de acceder al máximo de oportunidades que pudieran aparecer en el mercado –no planificadas por él– durante el máximo tiempo. Es lo que Espinasse (1996) define como *elegibilidad*, y que conduciría a las personas que adoptan este mecanismo de relación con el mercado de trabajo, a buscar y adquirir competencias que les harían elegibles para un cierto tipo de empleos por tanteo, y no mediante un plan formativo a medio plazo. El azar sería un factor esencial de relación con el mercado laboral para este grupo de personas. La formación inicial pasaría de ser “*el*” elemento facilitador de la inserción laboral por excelencia, a “*un*” elemento entre otros, tales como la experiencia, la combinación de certificaciones multidisciplinares poco habituales u otros conocimientos complementarios (idiomas, tecnologías de la información y la comunicación, etc.).

Queda patente que la orientación profesional también ha de tener entre sus objetivos capacitar a aquéllas personas que llevan a cabo constantemente y a corto plazo ajustes en materia formativa, en función de las informaciones sobre el mercado laboral, la impresión subjetiva de las formaciones y la evolución de su proyecto de vida. Sus actuaciones se basan en el aprovechamiento de oportunidades más que en la construcción y seguimiento de un proyecto. Hacen construcciones muy progresivas, con enorme influencia del azar (Krumboltz, 1979), que les permitan mantener largo tiempo posibilidades de evolución y modificación de su futuro profesional. Buscan posiciones que ofrezcan el máximo de posibilidades de aprovechamiento de oportunidades. Se trataría de comportamientos adaptativos a un mercado de trabajo incierto, complejo y precario, en constante transformación, donde la flexibilidad en el empleo es un rasgo de la relación del ciudadano con el trabajo. Germe (2003) denomina *comportamientos mercantilistas* a lo que nosotros hemos definido como *lógica comercial* para significar que las personas se mueven como agentes económicos racionales: búsqueda de informaciones y ocasiones, flexibilidad de elección, ajuste a las preferencias del mercado a corto plazo.

En este nuevo marco que apuntamos, la relación empleo-cualificación y especialidad de formación-especialidad profesional pierde su peso en la planificación de la intervención orientadora, frente a aproximaciones basadas en las características del mercado y en el tipo de relación con el trabajo que cada individuo decide establecer dentro de su proyecto vital. La ausencia de proyecto –el *ya veremos*– se sitúa como un signo de adaptación al mercado, y no de falta de planificación y de dirección del propio futuro por parte de individuos con escasa madurez vocacional. Se trataría de una decisión previa adoptada por el individuo, a tener en cuenta en el proceso orientador.

Constatamos, pues, cómo los cambios de comportamientos ante la nueva realidad del mercado de trabajo hacen que una parte de los ciudadanos mantenga una relación *tradicional* con el mercado y se preparen para una profesión, manteniendo la relación con la vocación y la progresión profesional lineal. Otros, en cambio, no se preparan ya para ejercer una profesión o mejorar en ella, sino para el mercado de trabajo en general, es decir, para disponer de recursos que les permitan aumentar sus oportunidades de progreso en el empleo y de movilidad dentro y fuera de la empresa.

4. FACTORES A CONSIDERAR EN LA REDEFINICIÓN DEL SENTIDO Y PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

En aras de aportar elementos que contribuyan a consolidar una nueva teoría y práctica de la orientación, recogemos a continuación un repertorio de factores que entendemos que, siendo respetuoso con el sentido educativo de la orientación, buscan una revisión de la disciplina que consiga una mayor correspondencia entre las cualificaciones profesionales de los ciudadanos y las necesidades del mercado laboral, así como un mayor grado de transparencia del mercado de trabajo, mediante una orientación profesional de calidad y adecuada a los distintos destinatarios, que responda tanto a las nuevas exigencias del sistema productivo como al desarrollo profesional, personal y social de las personas.

4.1. De la progresiva importancia de la formación permanente

Las titulaciones iniciales son consideradas como un valor de base, pero no diferencial. En este momento, el peso de la formación inicial parece menor, por la reducción del grado de correspondencia entre formación inicial e itinerario profesional, entre la inversión realizada en los estudios iniciales y los beneficios que se obtienen con posterioridad en el mercado de trabajo.

Esa menor correspondencia se explica no sólo por el nivel educativo de la población y las limitaciones en el capital humano –que se observa según países en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC) de la OCDE–, sino también, y de forma clara en el contexto español, por cómo se afronta la inserción laboral. En nuestro caso, la espera prolongada que afecta a los jóvenes que intentan afrontar una experiencia laboral inicial, dificulta la consolidación de esa dotación de capital humano adquirida en la formación inicial. Cuanto más tiempo se pasa sin empleo, más difícil resulta todo ello. Con independencia de la calidad del sistema educativo y del nivel de estudios con que se egresa, las primeras experiencias de inserción laboral, como señala Pérez Díaz (2015), tenderán a erosionar las habilidades con que el joven ingresa en el mercado de trabajo y/o a no desarrollar suficientemente su potencial, dejando de producir todos los beneficios posibles la inversión realizada en la educación formal inicial. El autor plantea una hipótesis plausible en el caso de los jóvenes españoles que nos permite poner en valor la necesidad de la formación permanente: “[...] el tipo de experiencia laboral [...] caracterizada por una combinación excesiva de paro e inestabilidad en el empleo puede estar afectando negativamente a la “acumulación” de capital humano” (Pérez Díaz, 2015, p.9).

La posición de la formación necesariamente varía hasta tener una dimensión *a lo largo de la vida*. Así, cada cual puede, en cualquier momento, realizar un tipo particular de formación a la vista de la demanda existente en el mercado de determinados especialistas o según sus objetivos personales y profesionales. Se desprende de esto una formación más compleja, que deja espacio para el ensayo-error, así como para el reconocimiento de competencias adquiridas mediante experiencia laboral y/o vías no formales de formación. También hay un aumento de la rotación empleo-formación, y ello hace que la orientación profesional no pueda seguir orientando los proyectos profesionales en función, fundamentalmente, de la formación inicial.

En un mundo en que los empleos y las organizaciones evolucionan tan deprisa, la competencia garantizada por una titulación de formación inicial queda rápidamente obsoleta. El mantenimiento de la competencia profesional se realiza en el contexto de la formación continua o de la empresa. El cambio de peso de la formación inicial no debe llevar al cuestionamiento de su necesidad, cuyo papel no puede ser asumido por la formación continua. La formación inicial y la permanente adquieren finalidades diferentes. Siempre se hace precisa una formación de base que permita incorporar las

actualizaciones constantes que eviten la subformación y que facilite la mejora de las posibilidades de cualificación profesional para una mayor empleabilidad.

Sí debe, sin embargo, plantearse la reflexión sobre las modalidades de formación y cómo facilitar la capitalización de aprendizajes adquiridos por distintas vías (formación formal, experiencia laboral y/o vías no formales de formación).

La intervención orientadora ha de mantener la flexibilidad para incorporar reorientaciones en ámbitos diferentes del de formación inicial, y formaciones complementarias no previstas, para aquellas personas que decidan aplicar una lógica más mercantilista en su relación con el mercado laboral, tal como hemos visto anteriormente. En este sentido, el ejercicio de la orientación no puede estar al margen de las demandas y cualificaciones requeridas por el sistema productivo, las ofertas de formación a las que pueden acceder las personas, el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas y las oportunidades de empleo, considerando cada situación individual. Tampoco puede desentenderse de la calidad de la formación ofertada. En tanto que herramienta de las políticas activas de empleo, la orientación profesional tiene una importante responsabilidad a la hora de derivar a la persona a la oferta y modalidad formativa más indicada para mejorar su empleabilidad y cualificación. Por tanto, en el momento de acompañar los procesos de toma de decisiones, los profesionales de la orientación deben afinar bastante más en las opciones formativas y en qué hay que entender por una oferta de empleo adecuada al perfil de la persona, en función de la formación que acredita o que se le recomienda realizar.

4.2. La dimensión formativa de la orientación

La frontera entre actividades formativas y de orientación es hoy menos nítida. El componente educativo y formativo de la orientación cobra una importancia creciente tanto en los currículos escolares como desde la formación continua.

Se consideran aprendizajes clave lo que en orientación hemos denominado *habilidades para la gestión de la carrera* (*career management skills, CMS*), y que no son sino las competencias transferibles o genéricas, transversales, generadoras de empleabilidad en el mercado de trabajo (ELPGN, 2012).

Las habilidades para desenvolverse en contextos laborales fragmentados y complejos son las más demandadas por el mercado de trabajo, y generan mayor empleabilidad que los conocimientos y destrezas técnicas, que a medio plazo quedan obsoletos sin la pertinente actualización.

Se trata del ámbito compartido por la educación y la orientación, que aborda la adopción de valores que se inscriben en el orden social y ético de la vida cotidiana y la actividad laboral: responsabilidad, disposición y capacidad de aprendizaje, dedicación, esfuerzo, creatividad, flexibilidad, inquietud, emprendimiento, etc. Son precisamente estos valores los que permiten desarrollar una cierta “ética de trabajo” altamente valorada por el potencial empleador, puesto que se consideran precedentes de la posibilidad de incorporar innovaciones en un clima de trabajo y compromiso persona-organización que permita no sólo una mejor aplicación de conocimientos sino un mayor valor añadido.

En este ámbito, el reto de la orientación será cómo fomentar o transmitir una cultura del trabajo que supere la mera realización de tareas cualificadas, cómo incorporar en la intervención orientadora las actitudes y destrezas psicosociales, cada vez más tenidas en cuenta a la hora de establecer criterios de contratación y, por tanto, pieza clave en la noción de adecuación entre formación y empleo.

Las habilidades para la gestión de la carrera se convierten en un elemento formativo esencial para dotar a las personas de estrategias con que responder a acontecimientos previstos o imprevistos en su vida.

En la medida en que las trayectorias profesionales son irregulares, con secuencias intermitentes de desempleo, la orientación debe responder a cómo utilizar mejor los periodos de transición para aportar valor a la persona, y encontrar su nuevo papel como servicio de acompañamiento en los movimientos que el individuo realiza. Un rol de intermediación permitiría participar de manera más activa en el aporte, bien directamente, bien a través del ámbito formativo, de aquellas cualificaciones y competencias requeridas por el mercado, así como en la estructuración de las trayectorias.

4.3. La identificación constante de la demanda de cualificaciones específicas y transferibles

Como ya hemos visto, la transformación de los mercados está conduciendo a que la adquisición de competencias específicas no sea ya la única demanda para el conjunto de empleos. Son cada vez más las competencias transferibles o transversales –habilidades para la gestión de la carrera– las que, desde su grado de generalidad, facilitan las movilidades y las transiciones, desde el presupuesto de que permiten aprender competencias específicas y técnicas con mayor rapidez, a la vez que la integrarse en nuevos contextos organizacionales con mayor eficacia.

La empresa organiza prioritariamente formación continua centrada en aquellas competencias técnicas ligadas al puesto y con una transferibilidad potencial a priori más débil a otros puestos dentro o fuera de la empresa. No se diseña la formación continua en la empresa, en general, para promover una apropiación de saberes y de esquemas comportamentales que aporten valor añadido al individuo con independencia del perfil del puesto que ocupa.

En ese sentido, la previsión de los aprendizajes susceptibles de prevenir los riesgos del desempleo o las dificultades de reinserción laboral se hace prioritaria desde los servicios públicos, entre los que se encuentra la orientación.

La gestión de la información actualizada sobre las oportunidades de formación y el mercado laboral, sus movimientos y prospectiva a corto y medio plazo adquiere un peso esencial.

La búsqueda de un equilibrio entre la adquisición de competencias transferibles (que aumenten la empleabilidad) y competencias específicas (que eviten la subformación) debe constituir un eje esencial de toda política de formación a lo largo de la vida y, en consecuencia, de toda orientación a lo largo de la vida.

4.4. El ejercicio de la orientación profesional buscando la adaptación a la incertidumbre y la discontinuidad laboral

La creciente flexibilidad de las economías, del mercado de trabajo y la evolución de los empleos supone que las decisiones y los comportamientos en relación a la orientación profesional y la toma de decisiones para escoger educación, formación y empleo evolucionen para adaptarse a la incertidumbre. Los proyectos a largo y medio plazo coexisten, e incluso pierden importancia, a favor de comportamientos más aseguradores, oportunistas y, a menudo, caracterizados por una gran variabilidad, como hemos expuesto en páginas precedentes.

Se instala una cierta ausencia de control del propio itinerario, en tanto que los factores externos, los determinantes del mercado, definen comportamientos y, en cierto modo, marcan el tipo de ocupación a desempeñar.

Aprender a moverse en la incertidumbre y aprender a planificar desde la incertidumbre constituyen aprendizajes básicos no solo en el itinerario profesional, sino en el vital.

El debate en este punto se encuentra en lo que se ha denominado en el ámbito europeo *flexiguridad*, esto es, cómo hacer compatible la progresiva inestabilidad del empleo con la necesidad de las personas de garantizar ingresos a lo largo de su vida, cómo asegurar una *socialización del riesgo* que, en última instancia, proteja a los ciudadanos; cómo establecer la rentabilidad de la formación, si el empleo ya no está directamente asociado a ella. Sobre esa base, la Unión Europea recomienda desde 2007 aplicar la flexiguridad en las estrategias nacionales vinculadas a la formación y el empleo, afectando también a las políticas activas del mercado laboral entre cuyas herramientas se encuentra la orientación y la modernización de los sistemas de seguridad social para conceder ayudas que fomenten el empleo y faciliten la movilidad en el mercado laboral. Con esta fórmula se busca reducir la dualidad laboral, la segmentación entre fijos y temporales, conseguir cambios de empleo rápidos, y permitir que la persona pueda disponer de posibilidades de formación permanente. No obstante, cuando se optó por recomendar este sistema, la crisis económica era incipiente. Con el paso del tiempo, la estrategia Europa 2020 parece haber consagrado este mismo principio cuya utilidad parece olvidarse que está muy condicionada por el modelo de crecimiento y de protección social de cada país.

Apuntamos estas cuestiones porque, el principio de flexiguridad, en su aplicación al ámbito de la orientación, en primera instancia, conduce a prestar atención a las transiciones de la vida, profesional y personal. El análisis de los períodos de transición aparece como un desafío para la orientación profesional, tradicionalmente más preocupada por la fase de entrada a la vida laboral y, en menor medida, por la de salida o por esas otras transiciones que pueden enfrentarse en períodos difíciles (excedencias por cuidado de niños o mayores, autoempleo como salida al paro, etc.). También lleva a reflexionar sobre los distintos derechos que, en un estado del bienestar, la persona va a necesitar según su etapa vital, si encadena trabajos flexibles que están expuestos a la inestabilidad laboral (Supiot, 2011).

Por otra parte, el comportamiento de no tener un proyecto y el “*ya veremos*” puede interpretarse como un comportamiento irresponsable desde los planteamientos *clásicos*, como hemos visto. Sin embargo, si aceptamos como cierto que la relación entre estudios y profesión se ha debilitado, ello puede ser visto como una señal de adaptación a un mercado laboral incierto y a una nueva realidad.

La cuestión desde la orientación debe ser, entonces, cómo enseñar estrategias a corto plazo y para adaptaciones consecutivas (Guichard, 2003), cómo conciliar la lógica del proyecto con la flexibilidad, cómo orientar hacia la polivalencia y la capacidad de adaptación, cómo incorporar la apertura a la inmediatez junto con el análisis y la reflexión a medio plazo. La orientación debe acompañar la capacitación para la autonomía en la toma de decisiones bien informadas, asumiendo el contexto de incertidumbre. En definitiva, cómo contribuir a generar habilidades psicológicas de adaptación individual y acomodación al cambio (Reich, 2001). En este marco, la orientación, cuando deriva a la formación sobre todo a las personas de más edad o menos cualificadas, está contribuyendo a garantizar la continuidad laboral y a evitar interrupciones involuntarias. Si se prefiere, está contribuyendo a que la persona disponga de mayor capital para afrontar escenarios cambiantes.

4.5. La intervención orientadora desde la globalidad de la persona

Las prácticas de orientación deben presentar una perspectiva que supere la simple cuestión de la inserción y las transiciones profesionales. Su objetivo global ha de aproximarse hacia lo que ya Super (1980, 1990) empezó a denominar el *life space career development* –desarrollo profesional en el itinerario vital–, esto es, el problema de articular dinámicamente las diferentes funciones sociales que va desarrollando una persona a lo largo de su vida.

Una orientación de nuestro tiempo requiere incorporar la adaptabilidad en los diversos roles de la vida. Savickas (2013) señala que la auténtica dificultad reside en el equilibrio y la secuenciación de los compromisos con la escuela, el trabajo, la familia, el ocio, y la comunidad, y la planificación que ello exige. La orientación no puede asistir a la persona desde la única función de ayudar a sus usuarios a tomar decisiones sobre su carrera, sino ayudarles a mirar más allá. Estos enfoques holísticos convierten la orientación en la planificación de la vida y el uso de denominaciones tales como “*planificación integradora de la vida*” (Sunny Hansen, 2002) cobran sentido para definir la carrera como la constelación total de roles vitales que las personas desempeñan.

Sin dar la espalda al espíritu integrador del enfoque de Super, la orientación profesional ha de ayudar al individuo a realizar un proyecto profesional, formativo, desde una mayor relevancia de la dimensión socio-personal. En un momento en que el recurso limitado del empleo no permite un acceso universal, la orientación se ve confrontada a incorporar nuevas cuestiones como la gestión de la frustración, evitando que el no cumplimiento de las expectativas profesionales ponga en riesgo la estabilidad personal.

La sociedad ha cambiado, pero tanto la legislación laboral, como los parámetros que se utilizan en el análisis de los comportamientos y condiciones laborales, siguen respondiendo a un “modelo de trabajador adulto basado en el varón sustentador”. Si se aspira a que hombres y mujeres participen activamente en el mercado laboral durante la mayor parte de su vida, habrá que evolucionar hacia fórmulas que permitan variaciones en el funcionamiento laboral –caso claro el del horario–, adecuadas a las distintas etapas de la vida personal. Con ello, se estará sentando bases para evolucionar hacia otra cultura laboral y otro modelo de trabajador, que permita la conciliación de la vida laboral y familiar, así como la ampliación y disfrute del tiempo de ocio.

Siguiendo a Mardones (1997), el nuevo modelo de sociedad obliga a un debate sobre las relaciones entre la esfera vital, la formativa y la laboral en la elaboración de las biografías personales. Se plantea una reubicación de la prioridad de la actividad profesional en la construcción de la identidad personal, de la autorrealización y la integración social.

La orientación profesional habrá de enfrentarse a usuarios para los que el proyecto profesional no sea necesariamente lo nuclear de su identidad. Cualquier intervención tendrá que partir de dimensionar el “*sentido del trabajo*” para cada persona, y ponerlo en relación con otras dimensiones vitales del individuo, en especial al principio y final de la carrera profesional. En referencia a esta etapa, en el momento de finalización de la carrera, la orientación tendrá que descubrir su papel para, por un lado, rentabilizar socialmente las competencias de las personas que pasan a una situación de jubilación y, por otro, facilitar el mantenimiento del equilibrio de la identidad personal.

En definitiva, la orientación profesional ha de ser más sensible a otras dimensiones de desarrollo del individuo que, sin anular la importancia del trabajo, hacen que pueda ponerse en cuestión que todos deban funcionar con un proyecto profesional a medio y largo plazo.

4.6. La intensificación del papel preventivo de la orientación profesional

El funcionamiento del mercado provoca personas en riesgo social, que bien no logran acceder o bien quedan excluidas en algún momento del mercado laboral. La adquisición de competencias transversales valiosas para la inserción laboral de los primeros, o bien la transformación en valor añadido de la experiencia adquirida por las personas en transición entre empleos o de empleo-desempleo para los segundos, se convierte en una cuestión esencial para limitar la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión, en especial de los mayores de cara a la obsolescencia de sus competencias.

La inestabilidad del empleo y el carácter progresivamente más arriesgado y menos voluntario de las transiciones profesionales hacen necesario un acompañamiento en esos movimientos dentro del mercado de trabajo. La orientación profesional adquiere un papel de servicio público que colabora en evitar la exclusión de las personas expulsadas del mercado laboral, y en promover la adquisición y actualización de competencias que generen empleabilidad, inserción social y autonomía personal. A este respecto, es importante señalar que para reforzar el carácter preventivo de la orientación es necesario mejorar la coordinación entre las distintas estructuras y servicios de orientación, tanto dentro como fuera del sistema educativo (Manzanares Moya, 2013). Fenómenos como el abandono prematuro de la educación y la formación, el alto nivel de desempleo juvenil o la persistencia de elementos de discriminación en el mercado de trabajo de forma muy señalada en el empleo de mujeres, personas con discapacidad y personas de más edad, indican esta necesidad.

Por último, recordemos que uno de los retos de la sociedad del conocimiento, siguiendo a Fe-derighy (2006), radica en si ésta podrá responder a sus necesidades si en sus márgenes cultiva una sociedad de la ignorancia. Las políticas públicas deberán poner en marcha recursos que faciliten la integración de todos los ciudadanos desde la equidad y la igualdad de oportunidades. En este sentido, una orientación profesional exitosa permitirá que los individuos, en su conjunto, desarrollen competencias para adaptarse a los nuevos formatos de itinerarios profesionales; o, bien al contrario, el sistema conducirá a generar exclusión y precarización de una parte importante de la población activa.

4.7. La apuesta por procedimientos de trabajo garantes de una respuesta individualizada

La estandarización y los métodos uniformes de la orientación propios de contextos estables e itinerarios lineales, no tienen ya sentido. La idea prevaleciente es la de una respuesta adaptada a las necesidades de una persona que debe decidir autónomamente y que reclama mayor autoría en la dirección de su trayectoria. La orientación profesional trata, por tanto, de ayudar a efectuar, de la forma más eficaz posible, la tarea de elegir y definir las prioridades de cada persona en cuanto a su desarrollo formativo, profesional y personal se refiere.

El objetivo de la intervención orientadora, cada vez con más énfasis, ha de adaptarse a los criterios electivos y prioridades de cada persona en su relación con el entorno laboral y vital. Se requieren respuestas individualizadas, que den mayor relevancia a lo situacional. Los contextos y las interacciones adquieren un papel central en la actuación orientadora.

Esta mayor atención a las necesidades del individuo implica que el orientador debe también incorporar a sus competencias profesionales la capacidad de adaptación al contexto cambiante y a las diferentes necesidades individuales y sociales, lo que necesariamente supone la imposibilidad de utilizar protocolos estándar. La orientación basada en itinerarios responde a este cambio para activar y apoyar los procesos de desarrollo formativo, profesional y personal, tanto en el caso de las personas que no parten de posiciones favorables de empleabilidad, como de aquéllas otras que requieren mantener sus competencias y descubrir nuevas posibilidades de desarrollo profesional.

En tanto que proceso de apoyo a la toma de decisiones personales, profesionales y formativas, el ejercicio que se pide es tratar de unir las condiciones individuales de la persona con las oportunidades externas existentes, combinándolo con la formación acorde a las necesidades del mercado del trabajo y el acompañamiento. Es una intervención orientadora válida para trabajar la toma de decisiones académico-profesionales con jóvenes, para conseguir la inserción laboral en colectivos desfavorecidos y, también, para incrementar las oportunidades de desarrollo de los profesionales en activo.

Supone, desde luego, una mayor importancia de la cualificación y profesionalización del orientador, para hacer frente a la exigencia de máxima individualización en la respuesta.

5. UNA MIRADA A LA ORIENTACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

La orientación contribuye a las políticas públicas de empleo, educación y formación. Es por esto por lo que nunca ha constituido verdaderamente un sector autónomo de la acción pública. Configurados progresivamente en el tiempo, tres segmentos cerrados sobre sí coexisten a día de hoy y se diferencian por los destinatarios a los que se dirigen (escolares, desempleados y empleados), así como por su dependencia (administración educativa, laboral, o agentes sociales).

Esta dependencia de la orientación profesional de los ámbitos educativo o laboral está siendo puesta en cuestión por instancias internacionales. La instauración de una *orientación a lo largo de la vida* llama a un cambio de estructuras y modos de funcionamiento, que acaben con la segmentación de servicios, desde los principios de calidad y de accesibilidad de la orientación (CEDEFOP, 2006).

Esta inevitable evolución institucional transformará profundamente las relaciones entre orientación y políticas públicas. Desarrollar servicios unificados de orientación significa dar entidad independiente a la orientación, al margen de los aparatos de formación, de los dispositivos de políticas activas de empleo y de la formación continua. Solo así la orientación podrá desarrollar su papel de regulación de los flujos entre estos sistemas y avanzar en una mayor permeabilidad.

Ello no significa que los contenidos y enfoque de la orientación profesional sean idénticos en cada ámbito de intervención. Bien al contrario, unas dimensiones u otras adquirirán mayor o menor relevancia en función del plano en que se produzca la intervención. Así, el ámbito educativo centrará la intervención en la dimensión formativa-competencial; el ámbito laboral lo hará en las oportunidades del mercado, intervenciones de carácter estratégico y a corto plazo para favorecer la inserción; y el ámbito social nuevamente retomará la dimensión formativa-competencial, sobre todo en el caso de colectivos vulnerables o que plantean especiales dificultades ante la formación y el acceso al empleo.

Nos encontramos en un momento en que otro de los retos de la sociedad y, en consecuencia, de la orientación, es reubicar la actividad profesional en la construcción de la identidad de una persona, de su autorrealización, y su integración social, en un contexto en que el trabajo es un bien limitado. Si hasta ahora el trabajo ha sido el mecanismo de socialización por excelencia de los individuos adultos, la orientación profesional ha de ayudar a aquellos que no disponen de un empleo estable o de una carrera profesional. Es por ello que la orientación profesional adquiere un papel fundamental como servicio público de carácter social, tanto por su dimensión formativa por su carácter preventivo y de apoyo vital.

La orientación está tradicionalmente situada en la encrucijada entre las lógicas individuales y las regulaciones institucionales (Berthet, Grelet y Romani, 2008). Mantiene la lucha entre los dos modelos, uno de gestión de los recursos humanos que tiene mucho que ver con los valores clásicos europeos, la tradición *humanista de desarrollo*, y otro, el modelo rival, que analiza los recursos humanos desde un punto de vista *instrumental-utilitario*. El debate entre estos dos modelos hace que se busquen políticas de orientación profesional que promuevan el desarrollo de ambos polos, el equilibrio entre el desarrollo personal y la aportación al desarrollo económico y social, que permitan construir una economía fuerte y sostenible mientras se logran objetivos de desarrollo y realización personal.

La orientación profesional habrá de buscar un equilibrio entre estas contradicciones. La apertura de la orientación, abandonando los subsistemas en que está constreñida, invita a un reequilibrio en

beneficio de las lógicas individuales, de acuerdo con los planteamientos de una orientación “*accesible a todos en cualquier momento de la vida, que borre la distinción entre la orientación escolar, profesional y personal [...] y que cese de estar organizada a partir de la oferta para enfocarse sobre la demanda y situar las necesidades y las exigencias de los usuarios en el centro de sus preocupaciones*” (Unión Europea, 2000).

Las demandas actuales a la orientación obligan a superar ciertas disyuntivas, y a situarse en una perspectiva plural, que recoja y haga compatibles aportaciones desde enfoques psicológicos hasta los no psicológicos como la teoría del azar, pasando por otros de carácter más económico y sociológico que obligan a que la orientación se ocupe de forma más decidida por la dimensión contextual y comunitaria de las intervenciones.

Por otra parte, el modelo tradicional, que consistía en encontrar para cada persona la carrera que mejor se adaptase a sus capacidades y gustos, cede el paso cada vez más a un modelo de orientación que aspira a ayudar al individuo a adquirir habilidades y estrategias que le empoderen y le permitan adoptar y gestionar sus propias decisiones, aunque en algunos casos, esto suponga capturar las oportunidades de empleo interesantes y no previstas en un mercado de trabajo efímero e imprevisible, tomando decisiones que no supongan necesariamente una construcción lineal. Se trata del proceso que Sultana denomina emancipación.

En una sociedad que proclama la necesidad absoluta de formarse permanentemente, la orientación no puede ya limitarse al momento puntual de la vida en que se produce la transición de la formación inicial a la vida profesional. Las posibilidades de transición se han multiplicado y una persona debe aprender a orientarse en todo momento, lo cual transforma la naturaleza de la orientación. Ésta se convierte en un hecho educativo pleno en el que el orientador pasa a ser a la vez formador y tutor y, con ello, a reforzar su naturaleza radicalmente educativa.

6. REFERENCIAS

- AIOEP (2013). Comunicado de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional sobre la Justicia Social. Montpellier. Recuperado de <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav7879.html?lang=4&menu=1&submenu=9>.
- Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (1996). *Boundaryless career. A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.
- Béduwé, C. & Espinasse, M. (2007). *De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation*. Toulouse: Note Lirhe.
- Béduwé, C., et Germe, J. F. (2003). Poursuivre des études: un choix influencé par le marché du travail. En *Problèmes économiques*, Centre d'études de l'emploi (2-815).
- Brey, A., Innerarity, D. & Mayos, G (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Zero Factory.
- Berthet T., Grelet, Y. et Romani G. (2008). Le système d'orientation. Entre choix individuels et contraintes d'action publique. Notes Emploi Formation.
- Cabrales, A., Dolado, J.J. y Mora, R. (2013). Dualidad laboral y déficit de formación ocupacional: evidencia sobre España con datos de PIACC. En *Programa Internacional para la evaluación*

- de las competencias de la población adulta. Informe español. Análisis secundario.* (pp.8-35). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castells, M. (2005). *La era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- CEDEFOP (2006). Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de www.cedefop.europa.eu/files/4045_es.pdf.
- Comisión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/>
- Comisión Europea (2008). Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias de educación y formación permanente. Resolución del Consejo y de los representantes de los Estados. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LesUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF>.
- Comisión Europea (2010). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas. Recuperado de <http://goo.gl/bB9meR>.
- Cummings, T.G. & Worley, C. G. (2007). *Desarrollo organizacional y cambio*. Cengage Learning Latin America.
- De la Fuente, A. (2015). Capital Humano y productividad. En AA.VV. *Reflexiones sobre el sistema educativo español*. (pp. 15-42). Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Drexel, I. (1996). La relación entre la formación continua y ascenso profesional: el modelo alemán, sus virtudes y sus riesgos desde la perspectiva de la formación permanente. *Revista Europea de la Formación Profesional*, 8/9, 60-68.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- ELGPN (2012). *Career Management Skills: Factors in implementing policies successfully*. Jyväskylä.
- Federighy, P. (2006). La educación y la formación en Europa tras 2010. *Revista de Educación*, 33, 801-823.
- Gairín, J. (ed.) (2010) *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Germe, J.F. et Pottier, F. (1997). Trajectoires professionnelles et formation: Se préparer à une profession ou s'adapter au marché. *Mélanges en Hommage à Jean Vincens*. Economica.
- Germe, J.F. (2003). Orientation professionnelle, formation et emploi. Se préparer à une profession ou s'adapter au marché du travail. *Revue Européenne de Formation professionnelle*, 26, 21-27.
- Guichard, J. (2008). *Orientación et insertion professionnelle: 75 concepts clés*. Article Projet. Dunot.
- Hall, A. & Murphy, I. (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Recuperado de <http://goo.gl/sNMPIA>.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology* 47 (1) 36-49.
- Manzanares Moya, A. (2013). Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*. 24, (1) 62-77 Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-1%20-%20Manzanares.pdf>
- Mardones, J.M. (1997). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Pérez-Díaz, V. (2015). *El problema del empleo juvenil*. Madrid: Fundación Rafael de Pino.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). *Orientación Profesional*. Barcelona: Ariel.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado y A. Cortés. *Orientación Profesional*. (pp. 119-141). Barcelona: Estel.
- Sánchez García, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2017). *Equidad y orientación educativa en la Educación Secundaria*. Madrid: La Muralla.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. En R.W. Lent & S.D. Brown (eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. (pp. 147–183). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Serrano, L. y Soler, A. (2014). *Evaluación del programa de cooperación territorial para la reducción del Abandono Temprano de la Educación*. Valencia: IVIE.
- Sunny Hansen, L. (ed.) (2002). *Integrative life planning. Critical tasks for career development and changing life patterns*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Supiot, A. (2011). *El espíritu de Filadelfia. La justicia social frente al mercado total*. Madrid: Peñínsula.
- Teveira, M.C y Rodríguez Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 21 (2), 335-345.

II. ÁMBITOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

CAPÍTULO V. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DENTRO DE LA ESCUELA PRIMARIA. *PRIMARY FUTURES*: CONECTANDO LA VIDA Y LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA BRITÁNICA

Anthony Mann
Steve Iredale

En mayo de 2014, el sindicato británico y el colegio profesional que representa al 90% de los directores de escuelas primarias (Asociación Nacional de Directores de Centros Escolares, NAHT)¹, anunciaron el lanzamiento de un nuevo programa: *Primary Futures* (Opciones de futuro en Enseñanza Primaria). Desarrollado con la organización educativa sin ánimo de lucro *Education and Employers*, el programa se diseñó para que fuera ágil y gratuito en su aplicación por parte del personal docente en las escuelas primarias del Reino Unido y para que contara con la participación voluntaria de trabajadores y empresarios locales.

Primary Futures, que se ofertó mediante una herramienta segura de intermediación en línea (www.inspiringthefuture.org), se diseñó para que las escuelas primarias contaran con un acceso fácil para que, aquellas personas dispuestas a ofrecer voluntariamente su apoyo, pudieran transmitir su experiencia vital y profesional en toda una serie de áreas de interés educativo. El programa permitía que numerosos trabajadores y empresarios, repartidos por todo el país, pudieran proporcionar

1. En el Reino Unido, el cuerpo de directores escolares constituye un cuerpo diferenciado del profesorado.

información de primera mano sobre empleos y opciones profesionales, la experiencia específica de ser aprendiz o de dirigir su propia empresa, utilizar las matemáticas o los idiomas modernos en su trabajo; o que, trabajando en los campos de la ciencia y la tecnología, pudieran ser un acompañamiento potencial en el desarrollo de destrezas de lectura o matemáticas o, incluso, participar como miembros del consejo escolar.

En mayo de 2015, más de 2.100 directores de centros escolares y personal docente de más de 1.750 escuelas primarias de enseñanza del Reino Unido se inscribieron para participar en el proyecto. Los centros enviaron más de 7.500 invitaciones a los empleados y voluntarios locales a través de la plataforma *Inspiring the Future*. En cuanto a la participación de las escuelas, *Primary Futures* representa la actividad más significativa que jamás se haya emprendido para comprometer a las escuelas con empresarios locales en el Reino Unido.

Aunque *Primary Futures* se haya desarrollado con el apoyo del gobierno (consiguió el apoyo de todos los partidos nacionales), las administraciones competentes en educación de Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte no tuvieron intervención en lo que se refiere a difusión o beneficios para las escuelas primarias que se implicaran en el programa, o a contactos con los empresarios locales. Por ello, el programa tiene mucho de innovación y de incorporación del contexto, ya que ha permitido ensayar cómo capacitar y alentar que las escuelas primarias puedan colaborar con sus comunidades económicas sin contar con financiación estatal adicional o requisito normativo previo derivado de la administración.

Visto desde una perspectiva internacional, el programa se alinea con el amplio interés por conseguir una mayor participación del mundo económico y empresarial en la educación (Stanley & Mann, 2014). Aunque este interés se haya centrado mayoritariamente, desde una perspectiva política, en una prestación a la educación secundaria, es cierto que se ha ido ampliando, aunque con cierta vacilación, hacia la enseñanza primaria. Para la OCDE, por ejemplo:

La orientación profesional individual debe ser parte de un marco de orientación profesional integral, que incluya un programa de educación con trabajo sistemático para informar a los estudiantes sobre el mundo de las oportunidades de trabajo y de las oportunidades profesionales. Esto significa que las escuelas deben fomentar una comprensión del mundo del trabajo *desde los primeros años*, respaldada por las visitas a los lugares de trabajo y la experiencia laboral. Las asociaciones entre escuelas y empresas locales permiten que tanto los profesores como los estudiantes pasen tiempo en los lugares de trabajo (OCDE 2010, p. 85. Énfasis añadido).

El equipo *US Pathways to Prosperity Team* de Estados Unidos, con base en la Facultad de Estudios de Postgrado en Educación de Harvard, también ha empezado a señalar la importancia de un compromiso del ámbito económico / empresarial en la labor educativa antes de la enseñanza secundaria:

Nuestro objetivo debe ser que, al iniciar la Middle School a más tardar,² todos los alumnos deberían poder acceder a [un] sistema con implicación del mundo empresarial [en su oferta educativa.] (Symonds et al., p. 30 Énfasis añadido).

En este capítulo se describe la razón de ser y el funcionamiento de *Primary Futures*, en tanto que programa de colaboración de las escuelas primarias británicas con el empresariado local. También se pone en relación con la investigación internacional en este ámbito. Al hacerlo, se admite abiertamente que la literatura e investigación sobre la participación del empresariado en la enseñanza primaria es

2. *Middle school*, el equivalente por edad y etapa educativa al primer ciclo de la ESO en España.

prácticamente inexistente (Knight, 2015; Flouri & Panourgia, 2012). Sin embargo, esta aproximación consideramos que ofrece puntos de vista consistentes por parte de los responsables políticos y también de los profesionales, que se alinean con la evidencia de percepciones ampliamente compartidas sobre la importancia de esta colaboración. Y que, aunque mantienen una coherencia con una literatura considerablemente más rica vinculada a la oferta en la educación secundaria, tanto en términos de apoyo a la adquisición de habilidades para la carrera como a la formación para el trabajo (Mann, Stanley & Archer, 2014), estimamos que también puede ampliarse a la enseñanza primaria.

1. COMPROMISO DE LA EMPRESA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BRITÁNICA

En el Reino Unido, aunque que no se ha requerido nunca a las escuelas primarias que trabajen con los miembros de sus comunidades económicas locales, sin duda hay una larga historia de compromiso con apoyos puntuales patrocinados por el estado (RSA, 1989; Saunders, Hewitt, & MacDonald, 1995; Smith, 1988). Dos encuestas relativamente recientes ofrecen una revisión de estas colaboraciones.

Una encuesta de 2007, con una metodología poco clara, realizada por la agencia de investigación Edcoms a 200 directores de escuelas primarias de Inglaterra encontró que, a lo largo de los dos años anteriores, el 58% de las escuelas realizaron visitas fuera del entorno escolar a los comercios y empresas locales. La motivación para este acercamiento se debió, en el 41% de los casos, a la posibilidad de acercar la “experiencia laboral” al alumnado. Para el 21% de las escuelas, su participación se debió a la posibilidad que ofrecía de vivenciar la realidad laboral a través de iniciativas del tipo “días de empresa”. El apoyo a contenidos de tutorías fue la razón para el 16% y, para un 6%, la posibilidad de que los alumnos recibieran “asesoramiento laboral”.

Una segunda valoración sobre esta práctica, es la que ofrece la revisión que en 2010 realizó la agencia del gobierno –actualmente disuelta– *Qualifications and Curriculum Development Authority*, sobre la prestación de formación relacionada con el trabajo. La encuesta, que se podía realizar en línea y que fue cumplimentada por 95 escuelas primarias, arrojó niveles de compromiso muy altos de las escuelas con los empresarios locales:

Un 96 % de las escuelas ofreció al menos una actuación relacionada con el trabajo durante todo un curso.

El 81 % ofreció algún tipo de actividades empresariales.

Un 73% realizó actividades diseñadas para desarrollar habilidades de empleabilidad y competencia financiera.

El 66% de las escuelas contaban con empresarios o representantes de las empresas que visitaban la escuela al menos una vez al año.

En el 63% de las escuelas se ofreció algún tipo de formación sobre profesiones, tales como organizar una feria profesional del tipo “cuál es mi trabajo”, con trabajadores voluntarios o contratados locales.

El 59% de los centros contaban con visitas de niños a los lugares de trabajo.

Un 52% participó en simulaciones de trabajo.

Más del 40% participó en programas de acompañamiento, por ejemplo, en destrezas de lectura (en torno al 23%).

Para todas las actividades, las escuelas informaron sobre la participación de alumnos de todas las edades, pero se concentraron en los de mayor edad (QCDA, 2010, pp. 28-29).

Aunque no puede considerarse que ninguno de los estudios sea verdaderamente representativo de las escuelas primarias, ambos indican los modos en que las actividades de colaboración de muchos empresarios están enraizadas en la oferta educativa. La QCDA llegó a las siguientes conclusiones a partir de las entrevistas mantenidas con los directores de los centros de enseñanza primaria participantes:

Las instantáneas también arrojan luz sobre las razones de la colaboración de la empresa en la educación primaria. Se puede entender que, en este contexto, es una herramienta para el aprendizaje relacionado con el trabajo, y las escuelas de primaria ven esta área como relevante para sus propios objetivos y calendarios de trabajo. La participación de las escuelas en estas iniciativas confirma que consideran importante su papel a la hora de preparar a los niños para su vida en el ámbito laboral y, sobre todo, significa que la oferta de actividades educativas relacionadas con el mundo del trabajo no se ve por parte del claustro de profesores de primaria como una imposición desde arriba; por el contrario, estas actividades se ajustan a los objetivos que las escuelas de primaria intentan alcanzar (QCDA, 2010, pp. 47-48).

En síntesis, mediante *Primary Futures*, las escuelas acceden a un recurso humano de carácter voluntario que respalda dos objetivos relevantes:

- asentar los conocimientos y destrezas del alumnado de forma funcional, preparando su uso para la vida personal y laboral futura,
- proporcionar nueva información y experiencias para fomentar la comprensión acerca de los trabajos y carreras profesionales que les permita configurar sus preferencias y aspiraciones.

2. ¿POR QUÉ COLABORAR CON LA EMPRESA?

2.1. Conocimientos y destrezas del alumno

Se ha hecho uso de los trabajadores voluntarios contratados en las escuelas de primaria para tres áreas de conocimiento y desarrollo de destrezas: apoyo a la lecto-escritura, aritmética básica y el desarrollo de habilidades de la carrera y de empleabilidad.

Acompañamiento en destrezas de lectura y lecto-escritura

Los programas de acompañamiento de lectura son algo conocido en Estados Unidos y en el Reino Unido desde hace muchos años, y se caracterizan por el uso de empleados voluntarios y sin formación específica docente, traídos a las escuelas de primaria para que escuchen cómo leen los niños de forma regular (Torgerson, King & Snowden, 2002, pp. 434-436). Por supuesto, aunque los programas podían realizarse utilizando a los padres o a alumnos universitarios, los programas de voluntarios contratados son muy habituales y cuentan con mucha popularidad por su simplicidad y su uniformidad, como se verá más adelante, para con la finalidad de colaborar en el desarrollo profesional de los niños.

Torgerson et al. (2002) realizaron ocho ensayos experimentales de control aleatorio, observando la utilización de dicho acompañamiento de lectura. El estudio muestra resultados no concluyentes cuando se consideran de forma colectiva, dado que todos los estudios cuentan con un número reducido de participantes. En algunas circunstancias, los programas de acompañamiento de lectura se asocian positivamente con resultados de mejoría en el aprendizaje, pero en otros no se aprecia esta

tendencia. Una explicación posible se centra en la variación en el diseño del programa y la selección de los alumnos, así como el reducido número de participantes que limitan la confianza estadística.

Un estudio más reciente de la Queen's University (Belfast) ilustra las dificultades halladas a la hora de seleccionar las herramientas metodológicas apropiadas para probar el impacto de esta medida. Un estudio de 2011 conducido por Sarah Miller utilizó una metodología revisada con una prueba amplia que contó con unos 512 niños de entre 8 y 9 años, todos categorizados como de bajo rendimiento en lecto-escritura y con falta de autoconfianza en la lectura. A 263 de estos se les asignó la participación en sesiones semanales de una hora con voluntarios a lo largo de un curso escolar. Cuando se compararon con un grupo de control, los investigadores encontraron que el programa era efectivo a la hora de mejorar el rendimiento de lectura de una serie de alumnos, con un impacto mucho mayor en cuanto a decodificación, velocidad de lectura y fluidez lectora.

Aunque se necesiten estudios ulteriores para comprender mejor la interacción de dichos programas de voluntariado sobre logros en los resultados del aprendizaje, es de reseñar el apoyo a esta iniciativa por parte de los profesores implicados de primera mano en esta actividad. Un estudio no publicado de 2012 sobre una muestra representativa de 904 profesores de enseñanza primaria de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa, averiguó que el 35% contaba con alumnos que participaron en un programa de lecto-escritura *one-to-one*, con voluntarios no expertos que les escuchaban leer con regularidad. De dicho grupo de maestros con experiencia directa en programas de escritura, el 68% encontró que la participación “incrementó ligeramente” las posibilidades de que los alumnos alcanzasen sus objetivos de lecto-escritura en ese año, y el 23% encontró que incrementaban “mucho” sus progresos. Sólo el 6% encontró que las opciones de los alumnos se redujeron con su participación.

Acompañamiento en matemáticas y aritmética básica

Hay también tradición en el Reino Unido de que las escuelas de primaria recurran a los voluntarios locales para intensificar la enseñanza de la aritmética básica. Al igual que con el acompañamiento en lectura, en el acompañamiento en matemáticas se hace uso de empleados voluntarios que van a las escuelas con regularidad para hacer juegos de base numérica con los niños, y apoyar el aprendizaje de matemáticas y de nociones financieras. Somos conscientes de que no hay estudios realizados con las metodologías de las ciencias sociales que hayan puesto a prueba la eficacia de estos programas. Un estudio de 2014 realizado por la organización *Education and Employers* sobre el personal docente en 28 escuelas primarias con experiencia en participación en un programa de esas características, (www.numberpartners.org), encontró que se contaba con el voluntariado para dar apoyo sobre todo a los alumnos de entre 8 y 10 años con sesiones semanales, habitualmente de entre 15 y 30 minutos. Dos tercios de los participantes en el programa admitieron que el programa incrementó “en mucho” las posibilidades de alcanzar de forma individual los objetivos en aritmética básica. Los encuestados subrayaron la mayor confianza de los alumnos como el efecto observable de mayor relevancia tras la participación en estos programas, y se sugirió una relación con el incremento de la percepción de auto-eficacia –niños que creían que, si se aplican, podrán resolver problemas de matemáticas-, actitud que se vincula fuertemente con el éxito matemático.

Gracias a *Inspiring the Future*, las escuelas tienen acceso gratuito a miles de voluntarios potenciales que han hecho patente su voluntad de convertirse en un miembro de acompañamiento en lectura y matemáticas en una escuela de primaria.

Habilidades de empresa/empleabilidad

La forma más habitual de desarrollo de habilidades centradas en el empleo, en la práctica del Reino Unido, no se refiere a las dos áreas que acabamos de apuntar –aritmética básica y lectoescritura–,

sino a la educación económica y empresarial. Los proyectos sobre empresas son algo común en la oferta de primaria, asociadas a programas como *Fiver Challenge*³ (www.fiverchallenge.org.uk), a menudo con la ayuda de voluntarios locales que aportan sus experiencias personales para gestionar una empresa, y actúan como entrenadores y jueces. Se trata de proyectos llevados a cabo por escuelas de primaria que cuentan con niños de todas las edades, por ejemplo:

- Proporcionando pequeñas cantidades de dinero para invertir y desafiarles a que doblen el dinero mediante venta de productos y servicios.
- Proyecto escolar completo con clases diseñando, produciendo y vendiendo productos como macetas y bolsas para la compra.
- Visitas a un centro de trabajo seleccionado para ilustrar técnicas de producción y roles ocupacionales.
- Actividades transversales, como el desarrollo y promoción de un restaurante de comida sana, ayudándose de la ciencia, la aritmética básica y tecnologías de la información.
- Escribiendo, planificando, produciendo y gestionando una obra de teatro representada en público.
- Diseño y gestión de un club de comidas de empresa para ayudar al desarrollo de sus ideas empresariales. Esta actividad, por ejemplo, formó parte de la Prueba de Admisión a la Enseñanza Secundaria.

Pese a la popularidad de este programa, son escasos los estudios en firme que evalúen el impacto de tal oferta. Una excepción importante es el trabajo de Huber, Sloof & Van Pragg (2012) sobre el efecto de participar en un programa en el que alumnos holandeses de 11 años llevan su propia empresa a lo largo de cinco días no consecutivos. Al utilizar una evaluación de prueba de control, los resultados muestran que los participantes mejoraron significativamente sus destrezas no cognitivas, y cambiaron de actitud en una serie de áreas: auto-eficacia, motivación y dinamismo por logros, asunción de riesgos, análisis, perseverancia, pro-actividad y creatividad⁴.

En resumen, el uso por parte de la escuela de empleados voluntarios para ayudar a que los alumnos desarrollen un conocimiento y habilidades asociados a la carrera está muy extendido por todo el Reino Unido. Sin embargo, pocos estudios han utilizado las metodologías de las ciencias sociales con transparencia para medir si se puede evidenciar el impacto positivo en los niños. Allí donde se han emprendido estudios y donde se ha hecho un seguimiento del personal docente con experiencia de primera mano de la actividad, se han identificado vínculos relevantes hacia resultados positivos.

2.2. *Actitudes y aspiraciones de los alumnos*

En su lanzamiento en 2014, *Primary Futures* se presentó por parte de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas como un programa para conectar las escuelas con los trabajadores empleados voluntarios, y con la finalidad expresa de ayudar “a ampliar los horizontes y aspiraciones de los ni-

3. Fiver Challege trabaja la educación financiera y el trabajo en equipo en el aprendizaje escolar de los alumnos de primaria. Los alumnos tienen un mes para configurar un mini negocio y crear un producto o servicio que se pueda vender o entregar en beneficio y comprometiéndose con su comunidad local.

4. Se puede percibir una clara relación entre el desarrollo de tales habilidades empresariales y las habilidades de empleabilidad que se describen comúnmente como el uso funcional aplicado de la aritmética básica, la lecto-escritura y las tecnologías de la información junto con una autogestión efectiva, pensando y resolviendo problemas, trabajando conjuntamente y comunicando, comprendiendo a los empleados (véase UKCES 2009). Huber et al. probaron y no encontraron variaciones significativas en dos áreas: motivación y pro-actividad.

ños de enseñanza primaria, ayudándoles a que realicen las conexiones entre sus clases y su futuro”. Dentro de este concepto, el acceso a los empleados voluntarios se concibe como un recurso que dará forma al pensamiento de los niños sobre qué quieren llegar a ser y cómo lo que realizan en el aula, incluso en los estadios más iniciales, puede repercutir en sus vidas adultas. Como tal, la colaboración del mundo laboral y empresarial pasa a ser un recurso que influye en las aspiraciones de los jóvenes al dirigir los supuestos que configuran actitudes y expectativas.

Aspiraciones y resultados

Consiguientemente y como programa, *Primary Futures* puede ubicarse esencialmente dentro de discursos entroncados con el concepto de “aspiración”, una idea que ha logrado un interés considerable entre responsables políticos e investigadores en los últimos años (Archer, 2014). Una serie de estudios longitudinales cuantitativos han trazado unas relaciones convincentes entre las aspiraciones individuales en edades escolares y los resultados posteriores, y la influencia sobre un compromiso más amplio en educación (Mann, 2014). Haciendo uso de los datos de la cohorte del Milenio del Reino Unido, por ejemplo, Flouri y Pangouria (2012) han examinado las aspiraciones profesionales de niños de 7 años de edad y han encontrado asociaciones estadísticamente significativas entre los niveles de aspiración y el comportamiento del alumno: si se observa a niños provenientes de entornos desfavorecidos, aquellos con mayores aspiraciones tenían menos probabilidades que otros pares suyos con rasgos similares de tener malos resultados en el aula. Los estudios norteamericanos y australianos han hallado, además, una vinculación entre la naturaleza de las aspiraciones de los alumnos en edad escolar de primaria y sus resultados educativos posteriores, dándose una relación positiva entre grandes aspiraciones y altos niveles de logro y bajas tasas de abandono escolar (Knight, 2004; Gutman & Akerman, 2008).

Los estudios muestran, pues, que las aspiraciones son importantes, pero también hacen hincapié en que los “primeros años de la vida de un niño son un tiempo fundamental para su formación y desarrollo” (Gutman & Akerman, 2008, p.16). Las actitudes que en estas edades forjan los niños configuran decisiones posteriores con implicaciones económicas importantes. Tomando como ejemplo el interés por la ciencia, el estudio longitudinal liderado por Louise Archer desde el King’s College de Londres, estima que los alumnos que no expresan aspiraciones relacionadas con STEM⁵ a los 10 años, tendrán pocas probabilidades de desarrollar aspiraciones STEM antes de los 14 años y, en consecuencia, muestran estar menos inclinados a optar por asignaturas de ciencias, factor relacionado con emolumentos mayores en la vida adulta (Archer, Osbourne, DeWitt, Dillon & Wong, 2013, p. 3).

Para Archer y para otros investigadores, las aspiraciones expresadas por la gente joven reflejan la complejidad de sus propias identidades emergentes. La naturaleza de las aspiraciones de los jóvenes se encuentra profundamente arraigada en el sentido de lo que es “razonable y natural para que lo haga la gente como yo”. Los niños llegan a las escuelas con asunciones que proceden de sus experiencias del día a día: experiencias que se forjan a modo de rutina por ideas en torno al género, la etnia y clase social (Gottfredson, 2002; Archer et al. 2012). Las chicas y los chicos desarrollan ideas con sesgo de género sobre trabajos y carreras profesionales antes de los 8 años de edad, y de nuevo, tienen implicaciones a largo plazo. Esas “comprensiones tempranas y cándidas les conducen”—aducen Gutman & Akerman (2008) desde su reseña sobre literatura de investigación sobre género y aspiración—, “hacia algunos futuros posibles y los aleja de otros” (p.5).

5. STEM es un acrónimo de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en inglés *science, technology, engineering and mathematics*.

Colaboración del mundo profesional como mecanismo para desafiar los estereotipos de género y ampliar las aspiraciones de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.

La asignatura de Ciencias proporciona un ejemplo muy real hoy día de cómo se configura el pensamiento sobre el futuro profesional de la gente joven en consonancia con su entorno social, y la poderosa capacidad y el potencial de las escuelas para que intervengan en este proceso de formación de la identidad. Archer et al. (2013) dan cuenta de que los jóvenes con escaso capital científico⁶ tienden a desarrollar una comprensión, lineal y muy limitada, de los usos económicos de la ciencia, y limitan la percepción de su relevancia para el porvenir profesional a profesiones que conocen y que solo son médico, profesor de ciencias o científico. Pese a los altos niveles de disfrute personal, esos niños habitualmente luchan por ver la importancia de la ciencia en sus vidas a largo plazo sin llegar a descubrir el valor extrínseco de su búsqueda, lo que reduce sus niveles de participación. Tal y como apunta Archer en un sólido estudio y en pruebas basadas en entrevistas, muchísimos niños ven que las carreras profesionales de ciencias son de interés –y de forma abrumadora– para hombres blancos “sesudos” (Archer et al. 2013, 3; Archer et al. 2012). Una situación que se repite a modo de eco en varios experimentos en los que se les pide a los niños que “dibujen a un científico”, y la respuesta abrumadora fue el dibujo de un hombre medio, calvo, con gafas, con una bata de laboratorio y que trabajaba con tubos de ensayo y viales (Flick 1990; Newton & Newton, 1998).

Los estudios sobre la formación de las aspiraciones de cara a un futuro profesional recalcan, pues, las consecuencias a largo plazo de las actitudes y asunciones que están arraigadas en la procedencia social. Es importante resaltar que la investigación apunta claramente a que tal forma de pensar puede verse influida por las acciones de la escuela. En un interesante estudio norteamericano, los niños de edades comprendidas entre los 9 y 10 años hicieron dibujos de los científicos muy diferentes cuando fueron confrontados con los científicos de la vida real, que colaboraron en las actividades de aula. Como asevera Flick (1990, p. 240), tras la actividad –y tras una comparativa con sus compañeros–, los niños “percibieron a los científicos más como a gente corriente”, reproduciendo una gama mucho más amplia de personas y actividades en sus dibujos. Antes del inicio de la actividad, que supuso siete horas de clase a modo de visita por parte de cinco científicos del ámbito de la investigación, los niños se comportaron sencillamente como sus compañeros al expresar lo que asumían en torno a quiénes eran los científicos y lo que hacían.

Para Archer et al. (2013), las escuelas cuentan con una importante capacidad para abordar las desigualdades inherentes de los entornos familiares, que influyen en las actitudes y asunciones de los niños. Archer y su equipo piden mayores esfuerzos para ampliar sus aspiraciones en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, y que comiencen en las escuelas primarias con una concienciación sobre un futuro profesional del ámbito científico-técnico inserto en la oferta científica, y ahondando directamente en los modelos de rol de los centros de trabajo locales para cuestionar la imagen estereotipada de las carreras profesionales de ciencias como “sólo para los cerebritos” y para una franja escogida de la población (Archer et al. 2010; 2012; 2013). Al enriquecer sus experiencias de la vida real, los alumnos pueden animarse a pensar sobre el significado e implicación de lo que se les está enseñando en clase. Y como argumenta Knight (2015) en otras instancias de la literatura académica, “las carreras profesionales de los niños y sus elecciones educativas se ven influidas tanto por los modelos de rol adultos como por las expectativas paternas” (p. 77); y las escuelas, como afirman Gutman y Akerman (2008) pueden

6. Para Archer et al. (2013, p.3): “El capital científico se refiere a la formación en ciencias, comprensión, conocimiento sobre ciencia y, también, sobre “cómo funciona” el mundo de las ciencias y el interés y contactos sociales (por ejemplo, conocer a alguien que trabaje en un entorno científico)”.

participar manteniendo y comprendiendo sus expectativas y ambiciones; y el apoyo que proporcionan adquiere mucha más importancia cuando los recursos de la familia son limitados.

Vinculando educación y economía

Gracias a la colaboración con personas que aportan una experiencia auténtica de los usos de las asignaturas en el mundo del trabajo, las escuelas pueden desafiar las asunciones desarrolladas por los niños, permitiéndoles sacar conclusiones más ricas e informadas entre el aprendizaje y un éxito económico y de otros tipos en la vida adulta (Knight, 2015, p. 76). Como muestra Kelly (2004), incluso los alumnos con magníficos resultados en la escuela primaria luchan a menudo por atisbar el significado de las enseñanzas académicas, como el de las matemáticas, en el mundo real. Para marcar el lanzamiento de *Primary Futures*, la Asociación Nacional de Directores de Escuelas invitó a sus miembros a que respondieran a una breve encuesta en línea, que daba cuenta de la necesidad de cuestionar lo que los niños asumen de forma emergente sobre la finalidad de la educación. Los resultados corroboran los hallazgos provenientes de la literatura de investigación: las suposiciones de los niños sobre la finalidad de la educación son sólidas, con sentido y potencialmente maleables mediante una colaboración más estrecha con los centros de trabajo.

Tabla 1. Síntesis del cuestionario a miembros de la Asociación Nacional de Directores de Centros Escolares (NHAT, 2014, N=193)

Cuestión	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Dudoso	Disconforme	Totalmente en desacuerdo
1. Muchos alumnos de primaria se esfuerzan por ver la relevancia de la aritmética básica y de la lecto-escritura y por qué son tan importantes para su vida posterior.	25%	39%	7%	27%	3%
2. Según mi experiencia, la tendencia es que los niños saquen mejores resultados en aritmética y en lecto-escritura cuando comprenden lo importantes que son para sus vidas adultas.	45%	42%	10%	3%	0%
3. Al ayudar a los niños a que comprendan el vínculo entre su aprendizaje en la escuela y el mundo laboral, se ayudará a que mejoren su rendimiento académico	42%	49%	8%	2%	0%
4. Un modo efectivo de ilustrar la importancia de la lecto-escritura y de la aritmética básica a los niños es que los voluntarios hablen de su trabajo y de cómo usan sus habilidades en el trabajo, así como de la importancia de la educación que recibieron en la escuela primaria	33%	58%	8%	1%	0%

Cuestión	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Dudoso	Disconforme	Totalmente en desacuerdo
5. Desde un punto de vista histórico, ha sido difícil y ha llevado mucho tiempo encontrar a voluntarios locales, capaces de ayudar a que los niños vean la importancia de la aritmética y de la lecto-escritura	30%	47%	18%	4%	1%
6. El ámbito profesional y la empresa tiene un papel importante que jugar en cuanto a ayudar a que los niños tengan éxito en la enseñanza primaria, y debería tener el respaldo para hacerlo	41%	49%	7%	3%	0%
7. Si fuese fácil de hacer, me gustaría trabajar más mano a mano con el entorno profesional local	47%	48%	4%	1%	0%
8. La mayoría de los niños de primaria piensan que la aritmética y la lecto-escritura son importantes porque tienen que aprobar sus test de SAT, en lugar de porque necesitan estas habilidades para su vida posterior ⁷	37%	43%	13%	5%	1%

3. CONCEPTUALIZANDO LA COLABORACIÓN DE LA EMPRESA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La colaboración del ámbito profesional en la enseñanza primaria puede verse, pues, como un recurso que se vincula con el desarrollo del conocimiento y de las habilidades para la carrera, y que puede utilizarse para influir en las actitudes e inspirar a los alumnos. En un primer plano, el trabajador contratado voluntario puede verse como una mera complementación del trabajo de los profesores, proporcionando acceso a otras fuentes para conseguir los objetivos de enseñanza –por ejemplo, las habilidades de lecto-escritura y numéricas–. En un segundo nivel, podemos concebir la colaboración como un recurso que permita acceder a otros objetivos: desarrollar las habilidades de empresa o de empleabilidad, haciendo surgir o ampliando aspiraciones, cuestionando el pensamiento sobre el objetivo de la educación. Cuando se recorren todas estas áreas, la enorme diferencia del recurso como tal es que alguien trae una auténtica experiencia, de la vida real y del mundo del trabajo (Stanley et al., 2014). Cuando se colabora con niños, el voluntariado se percibe habitualmente como hablando desde una atalaya de autoridad: después de todo ¿quién mejor para atestiguar cómo

7. Los SAT (Pruebas de Evaluación Normalizadas) son exámenes externos administrados por el gobierno, y son exámenes nacionales a los que se presentan alumnos de entre 7 y 11 años en Inglaterra.

se usa la aritmética básica fuera del aula que alguien que se gana el sueldo aplicándola en su puesto de trabajo?

Una conceptualización de tal alcance se dirige a una comprensión bien desarrollada de cómo reaccionan los niños a las colaboraciones con los voluntarios de los centros de trabajo. Ahondando en el trabajo del sociólogo norteamericano Mark Granovetter, se ha concebido la colaboración con la empresa como una oferta de capital social hacia la escuela. Para Granovetter, existe un valor económico en un individuo que tiene una amplia red social porque las amistades son un recurso en sí. Proporcionan el acceso a una información veraz sobre trabajos, carreras profesionales y vías hacia esos trabajos, y cuando la red es amplia y numerosa, la información disponible de forma colectiva será útil con unas probabilidades crecientes. Y ahondando en un estudio cercano sobre alumnos de Manchester de edades comprendidas entre los 14 y los 16 en actividades de trabajo extra proporcionado por mediación de la escuela, por ejemplo, Raffo and Reeves (2000, pp. 151-153) argumentan que:

“Lo que hemos constatado es que, en base al proceso de desarrollo del capital social, mediante relaciones sociales recíprocas de confianza dentro de redes individualizadas, se le proporciona a la gente joven la oportunidad de conseguir información, observar, imitar y, luego, confirmar decisiones y acciones con otras personas de relevancia y con sus pares. Así pues, cada día se crea un conocimiento práctico e individual y una comprensión mediante interacción, diálogo, acción y reflexión sobre la acción dentro de contextos sociales individualizados y ubicados.

... también consta en nuestra investigación que jóvenes concretos ven cómo se enriquecen sus relaciones sociales con otras personas de relevancia de fuera de su entorno, pero que no dejan de ser auténticas y culturalmente apropiadas. En estas situaciones, las decisiones estratégicas individuales sobre las elecciones de la vida se ven afectadas por agentes y actores externos – externos en cuanto a que están potencialmente más allá de la influencia estructuradora de la pertenencia a una localidad y a una clase-. Esto supone que, en estos sistemas individualizados de capital social, las personas se hacen más abiertas y fluidas, con recursos externos, y simbólicamente más ricos, impactando con más libertad en sus vidas”.

Como Mann y Percy (2014) han mostrado, los jóvenes que se comprometen a un mayor número de acciones de colaboración con la empresa a través de sus escuelas consiguen optar a trabajos que les permiten ganar más dinero cuando son adultos jóvenes. Para la gente joven, el acceso a una información nueva y útil sobre el mercado laboral les permite establecer mejores vínculos entre su vida actual y la imaginada para un futuro (Raffo, 2003; Mann & Dawkins, 2014). Un cambio semejante sobre lo que se considera razonable, deseable u obtenible puede verse como un cambio en el sentido fundamental de la identidad personal dentro de un contexto social, que se describe por influencia como “habitus”, una forma de capital cultural del sociólogo francés Pierre Bourdieu (Archer et al. 2014). El acceso a dicho recurso no es equitativamente distribuible entre toda la sociedad, se encuentra en distinto grado entre los distintos grupos sociales, y la colaboración del mundo profesional proporciona a las escuelas un modo de democratizar el acceso a una perspectiva fidedigna y a experiencias personales de máxima relevancia para compensar las posibles carencias derivadas de situaciones personales, familiares y sociales.

Un ejemplo real: el Key Stage 2 Career-related Learning Pathfinder

Este programa constituye una de las intervenciones más importantes y mejor evaluadas, con financiación del gobierno, que reúne tanto a la empresa como a las escuelas de primaria. El programa *Key Stage 2 Career-related Learning Pathfinder* (Explorador de aprendizaje en torno a las oportu-

nidades profesionales) se ofertó en siete gobiernos locales ingleses distintos –cada uno de ellos eran zonas urbanas con altos niveles de carencias sociales y económicas–, durante 15 meses a partir de julio de 2009. El programa dirigido a niños de 7 a 11 años, haciendo hincapié en niños de entre 10 y 11 años (curso 6). Las escuelas acometieron el análisis de las necesidades y revisaron las ofertas existentes antes de planificar un programa de aprendizaje con vistas a un futuro profesional. La práctica entre escuelas varió, pero siempre se contaba con traer a visitantes –siempre empleados voluntarios– a las escuelas para que se encontraran con los alumnos, hacer que estos visitasen los puestos de trabajo locales, las universidades, los proyectos empresariales, e hiciesen una exploración de cuanto entrañan las carreras profesionales a partir de obras de teatro, juegos y la propia impartición de cada asignatura. Se abordó una evaluación independiente del programa por la *National Foundation for Educational Research* (Wade, Bergeron, White, Teeman, Sims & Mehta, 2011).

El programa diseñado ofreció una comprensión conceptualizada de la oferta de carreras profesionales, asentado en la teoría del capital cultural:

[El programa está] centrado en el desarrollo y ampliación de la percepción de los alumnos de su propio espacio en el mundo del trabajo. Al permitir que los alumnos aprendan sobre sí mismos y sobre las elecciones de trabajo que pueden hacer, gracias a un programa de aprendizaje enfocado hacia su futuro profesional, la intención era la de ayudarles a desarrollar una mejor perspectiva de su propia eficacia. Ello, como señala Bandura et al., (2001) recogido en Blenkinsop et al. (2006), es un factor esencial a la hora de elevar las aspiraciones de las personas. Además, [el programa] tiene como fin ayudar a que los niños aprendan el modo en que pueden conseguir sus aspiraciones ocupacionales preferidas, aunque puedan vivir en circunstancias con carencias. Un aprendizaje con miras a la carrera profesional puede albergar el potencial de mejorar las muy probables restricciones que surjan de un capital cultural limitado, y así ampliar horizontes y animar a que los alumnos piensen más allá de las profesiones “conocidas” que les son familiares o que hayan experimentado (p. iv).

Al utilizar un enfoque multi-método que combina el conjunto de datos de los agentes adultos y de los alumnos en las 38 escuelas estudiadas y de las 120 escuelas de comparación, los investigadores aseguraron un corpus significativo de pruebas cualitativas y cuantitativas. Los análisis encontraron pruebas de que los alumnos que participaron en el programa desarrollaron una concienciación sobre sus oportunidades profesionales y laborales, en comparación con sus compañeros de otras escuelas, con efectos muchísimo más importantes para los niños de familias con pocos recursos o con necesidades educativas especiales. Se encontraron también pruebas de una confianza acrecentada del alumno, resiliencia y mejor comprensión de los vínculos entre aprendizaje, cualificación y oportunidades laborales, a menudo desarrollando expectativas profesionales más realistas. También se asoció la participación en el programa a un cada vez menor pensamiento estereotipado sobre los trabajos, y al cuestionamiento de asunciones de género sobre el lugar de trabajo. También se vio cómo el impacto positivo del comportamiento de los alumnos se vinculaba con modelos mejorados de asistencia al centro y de mayores logros. En cuanto a la evaluación, la prueba definitiva sobre su eficacia radica en si las escuelas habían planeado seguir con el programa una vez hubiese concluido la financiación especial inicial, y tal era la intención de las escuelas que se evaluaron:

[El programa] ayudó a aglutinar escuelas, padres –profesionales–, comunidad local y negocios locales, y así aprovechar el capital social de las comunidades locales. El contacto con los lugares de trabajo y de educación superior locales no sólo incrementó la concienciación de los alumnos, sino que también les proporcionó modelos de roles positivos, algunos de los cuales fueron de especial utilidad a la hora de cuestionar los estereotipos basados en el género (Blenkinsop et al. (2006), p. viii).

4. EL COMPROMISO DE LA EMPRESA: PRIMARY FUTURES E INSPIRING THE FUTURE

Inspiring the Future trabaja desde la premisa de que hay una voluntad latente de colaborar por parte de las escuelas y del mundo del empleo si se eliminan barreras (Mann 2015; Mann & Virk, 2013). Para la mayoría de las actividades de colaboración, el principal coste de la transacción es encontrar a la persona adecuada en un lugar de trabajo y hacerle una proposición clara. Si las escuelas pudieran simplemente dar con la gente adecuada, desde su punto de vista, podrían abrir el camino hacia un gran caudal de compromiso por parte del mundo del empleo para con toda la educación, y la enseñanza primaria en concreto. Tal como informaron los investigadores de la QCDA en base a sus entrevistas de investigación con los directores de centros escolares en 2010:

Las escuelas primarias informan de que persuadir a la gente, incluso a las empresas y a los representantes empresariales para que hagan entrega de su tiempo, es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan en cuanto a oferta de aprendizaje relacionada con el trabajo. Por ello no es de sorprender que, aunque las escuelas cuenten a menudo con empresarios o representantes empresariales que vayan a la escuela entre 2 y 5 veces al año, sólo un número reducido de escuelas (6%) cuenta con visitas en número superior a cinco veces al año (pp. 34-35).

Los encuestados sugieren que a menudo los vínculos [con la empresa] fueron informales y dependieron de las relaciones establecidas con personas concretas. Cuando una persona se trasladó, ya sea de escuela, de organización o de empresa, se desintegró el vínculo. Las escuelas primarias hablaron, consiguientemente, de la necesidad de ayuda para desarrollar vínculos más formales con la comunidad local (QCDA, 2011 p. 43).

Las barreras más importantes que citaron las escuelas primarias a la hora de ofrecer un aprendizaje relacionado con el trabajo fueron la dificultad para localizar las empresas o los trabajadores, según citó el 48% de las escuelas. Otro 43% citó la falta de tiempo, aduciendo que se haría más si el modo fuese más sencillo.

A través de *Inspiring the Future*, las escuelas de primaria tienen acceso inmediato a un número de voluntarios que crece rápidamente, con la voluntad de acercar posturas con el claustro de profesores. La votación de los voluntarios muestra que una abrumadora mayoría de voluntarios está abierta a la idea de que se les acerquen las escuelas primarias y durante más de 12 meses, los profesores de primaria les han invitado en más de 7.500 ocasiones individuales para que se comprometieran con sus escuelas. Si se asume que los eventos organizados mediante *Inspiring the Future* tienen las mismas características que los que se han acometido en el nivel de secundaria –donde a la hora en que se redacta este texto, los datos son aún mejores–, cabe esperar que unos 70.000 escolares de primaria han participado en eventos de *Primary Futures* a lo largo del primer año de funcionamiento del programa.

Al registrarse en www.inspiringthefuture.org, los voluntarios muestran su voluntad de que se les acerque la escuela pública estatal en áreas geográficas concretas. El reclutamiento de voluntarios cuenta con el apoyo de la gran patronal, los colegios profesionales y campañas nacionales. Cualquier profesor del claustro puede registrarse y buscar a voluntarios locales. Pueden contactar con los voluntarios directamente a través de una página web segura. Entre 2012 y 2014, 451.000 jóvenes –tanto de enseñanza primaria como secundaria– se comprometieron con voluntarios de *Inspiring the Future*.

Los profesores que utilizan *Inspiring the Future* informan de que se sienten mejor con los voluntarios que se aseguran mediante el programa que, con los que, de forma comparativa, puedan

proporcionar otras iniciativas. Los creadores del programa argumentan que no es de extrañar, porque con *Inspiring the Future*, al profesor se le otorga una influencia y libertad considerablemente mayor para abordar a los propios voluntarios.

Primary Futures: la perspectiva de un director de escuela

La Asociación Nacional de Directores de Centros Escolares (NAHT por sus siglas en inglés) es la asociación más grande de Europa con más de 29.000 miembros. Aunque somos un sindicato que se centra en las cuestiones típicas que afectan a sus miembros, con paquetes de orientación y apoyo, también somos un colegio profesional que trabaja para mejorar el éxito y la calidad de nuestras escuelas en formas diversas. La NAHT ve esto como un elemento clave al retomar la titularidad de la agenda educativa que, a nuestro juicio, ha adquirido un sesgo demasiado político, olvidando muchas veces las necesidades de los niños, de las comunidades y de la profesión en su conjunto. ¿Les dirían los sucesivos gobiernos a los cirujanos cómo tienen que realizar sus operaciones? Por eso, nuestro eslogan “Para Líderes, para Estudiantes” encapsula lo que somos de forma muy sintética.

La NAHT se sentía muy atraída por el concepto de *Primary Futures*, en concreto por el hecho de que el proyecto no sólo se centra en voluntarios de todo el mundo, que comparten información de múltiples maneras sobre sus trabajos, sino por lo más importante: ayudar a elevar las aspiraciones al acercar el aprendizaje de la vida, al mismo tiempo que recalca el valor práctico de la lengua y de las matemáticas. Gracias a *Primary Futures*, los niños pueden ver que el aprendizaje tiene un objetivo real, relacionado con su futuro, por oposición a entender el aprendizaje como un vehículo que les ayuda a “aprobar” los exámenes nacionales, como por desgracia, muchos perciben.

Primary Futures en mi escuela, y en un número creciente de otras en las que he trabajado, ha supuesto una experiencia positiva. Y aunque tal vez no sea una sorpresa, está claro que las aspiraciones de muchos niños – particularmente, aunque no de forma exclusiva – proceden de entornos con grandes carencias. Romper ese molde y proporcionar una perspectiva hacia un mundo que para muchos de ellos es inalcanzable, es una experiencia extraordinaria. Cuando se agrega el vínculo entre aprender en clase y las posibilidades futuras, el nuevo horizonte se transforma en alcanzable. ¡He presenciado de primera mano cómo se hace la luz para los niños! Vaya para ello dos ejemplos: a Jack (10 años) no le importaba su mala caligrafía, dado que podía utilizar un procesador de textos. Cuando vio la caligrafía de un abogado, su actitud cambió. Becky (9 años), una niña con necesidades educativas especiales, no podía convertirse en una ejecutiva de altos vuelos –eso decía–, pero empezó a ver que hay otras oportunidades para trabajar en un entorno de oficina. ¡Se le iluminaron los ojos!

Es de justicia decir que el elemento más importante y que hace de *Primary Futures* algo único es ese vínculo sutil entre la importancia del aprendizaje actual y cómo éste abre las puertas del futuro. ¡El trabajo duro compensa! El dar un briefing a los voluntarios al frente de las actividades de *Primary Futures*, el utilizar sus propias experiencias de la escuela primaria como base, han sido todo un éxito. El feedback positivo de los niños deja patente que *Primary Futures* tiene un papel ingente que desarrollar para inspirar a la próxima generación.

Steve Iredale.

5. CONCLUSIÓN

Desde la perspectiva de las escuelas, tal como muestra el estudio de la QCDA de 2010, aunque puede producirse espontáneamente la colaboración del mundo profesional con las escuelas de primaria para un aprendizaje orientado al trabajo, esto no siempre ha sido así.

Primary Futures ofrece nuevos modos de entender y enmarcar la colaboración de la empresa con las escuelas, proporcionándoles un lenguaje compartido y permitiendo que los empleados voluntarios puedan realizar tareas coherentes y alcanzables.

Inspiring the Future ha eliminado las barreras que evitaban que la escuela primaria accediera a los voluntarios de su comunidad y las escuelas han respondido, registrándose para acceder a un recurso que puede emplearse de múltiples maneras. La demanda de los profesores está en consonancia con la evidencia de que los estudios son limitados e imperfectos, y apunta a los altos niveles de interés de todas las escuelas de primaria británicas por acceder a este recurso. Muchas escuelas ven claramente la colaboración de los profesionales como un medio de acceder a los recursos humanos y sostener la adquisición del conocimiento y de habilidades, y para ampliar y elevar las aspiraciones profesionales, poniendo en tela de juicio las asunciones de los alumnos e influyendo en sus actitudes sobre educación y empleo.

La investigación sobre el impacto de las actividades de colaboración de los profesionales y las empresas en torno al aprendizaje y progreso de los niños es aún mínima. Sólo se puede encontrar un pequeño número de proyectos que usan metodologías lo suficientemente sólidas como para extraer conclusiones significativas de sus resultados. Allí donde existen datos fiables, se observa que las valoraciones de los profesores en que se centra el estudio son positivas. Consideran que la colaboración de los profesionales, si se realiza de forma correcta, se asocia positivamente con unas mejores calificaciones, que es posible desarrollar habilidades no cognitivas demandadas por los empresarios del siglo veintiuno, y que las actitudes hacia el mundo del trabajo, y de la relación entre el aula y el centro de trabajo pueden reorientarse.

Está claro que se necesita más investigación, considerando la gama de actividades de colaboración que ha acometido el mundo profesional y empresarial en la escuela primaria, y el tipo de metodologías utilizadas para su evaluación. Sin embargo, la investigación debería ahondar más en las cuestiones que giran en torno a la oferta. ¿Se optimizan los impactos positivos? ¿A qué edad deberían implicarse los alumnos con los voluntarios? ¿Cómo pueden relacionarse mejor las interacciones con una oferta de programas educativos más amplia?

Una conclusión a la que se puede llegar ahora es que la demanda de colaboración hacia el ámbito de la empresa por parte de las escuelas de primaria británicas es significativa. Tras haber sido testigos de las cifras de registro y el entusiasmo de la Asociación Nacional de Directores de Centros Escolares, y en ausencia de cualquier incentivo o requisito normativo a lo largo del primer año de funcionamiento de *Inspiring the Future*, cientos de profesores han utilizado un recurso gratuito y fiable para conectar a los voluntarios con decenas de miles de alumnos. El carácter extraordinario de la oportunidad radica en este nuevo enfoque.

6. REFERENCIAS

- Archer, L. (2014). Conceptualising Aspiration. In A. Mann, J. Stanley & L. Archer, L. (eds.) *Understanding Employer Engagement in Education: theories and evidence*. London: Routledge.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2010). Doing' Science versus 'Being' a Scientist: Examining 10/11-Year-Old Schoolchildren's Constructions of Science through the Lens of Identity. *Science Education* 94 (4), 617-639.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2012). Balancing Acts': Elementary School Girls' Negotiation of Femininity, Achievement and Science. *Science Education* 96 (6), 967-989.

- Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). "Spheres of Influence: what shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy?" *Journal of Education Policy* 29 (1), 58-85.
- Archer, L., Osbourne, J., DeWitt, J., Dillon, J. & Wong, B. (2013). *ASPIRES: Young People's science and career aspirations, age 10-14*. London: King's College.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories, *Child Development*, 72, 187-206.
- Blenkinsop, S., McCrone, T., Wade, P. & Morris, M. (2006). How do Young People Make Choices at Age 14 and Age 16? (DfES Research Report 773). London: DfES.
- Edcoms. (2007). *Business in Schools research findings*. London: Business in the Community.
- Flick, L. (1990). Scientist in Residence Program Improving Children's Image of Science and Scientists. *School Science and Mathematics* 90 (3), 203-214.
- Flouri, E. & Panourgia, C., (2012). *Do primary school children's career aspirations matter?* London: Institute for Education Centre for Longitudinal Studies.
- Gottfreds.on, L. (2002). Gottfreds.on's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In D. Brown (ed.) *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutman, L. M. & Akerman, R. (2008). *Determinants of Aspirations*. London: Institute of Education Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Huber, L. R., Sloof, R. & Van Pragg, M. (2012). *The Effect of Early Entrepreneurship Education: Evidence from a Randomized Field Experiment*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Kelly, P. (2004). Children's Experiences of Mathematics. *Research in Mathematics Education* 6 (1), 37-57.
- Knight, J. L. (2015). Preparing Elementary School Counselors to Promote Development: Recommendations for School Counselor Education Programs. *Journal of Career Development*, 42 (2), 75-85.
- Mann, A. (2014). Great Expectations. *DEMOS Quarterly*, Issue 3.
- Mann, A. (2015). *Key Issues in Employer Engagement in Education: Why it makes a difference and how to deliver at scale*. Edinburgh: Skills Development Scotland.
- Mann, A. & Dawkins, J. (2014). *Employer engagement in education: literature review*. Reading CfBT Education Trust. Available in <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546811.pdf>
- Mann, A. & Percy, C. (2014). Employer engagement in British secondary education: wage earning outcomes experienced by young adults. *Journal of Education and Work* 27 (5), 496-523.
- Mann, A., Stanley, J. & Archer, L. (eds.) (2014). *Understanding employer engagement in education: theories and evidence*. London: Routledge.
- Mann, A. & Virk, B. (2013). *Profound Employer Engagement in Education: What It Is and Options for Scaling It Up*. London: Edge Foundation.
- Miller, S., Connolly, P. & Maguire, L. K. (2011). *A Follow-Up Randomised Controlled Trial Evaluation of the Effects of Business in the Community's Time to Read mentoring programme*. Belfast: Centre for Effective Education, Queen's University.

- Morris, K. (2014) *Number Partners – Impact Report 2014*. London: Education and Employers Taskforce.
- Newton, L. D. & Newton, D. P. (1998). Primary children's conceptions of science and the scientist: is the impact of a National Curriculum breaking down the stereotype? *International Journal of Science Education* 20 (9), 1137-1149.
- OECD (2010). *Learning for Jobs*. Paris: OECD.
- QCDA (2010). *QCDA review of work-related learning for young people aged 5-19*. Coventry: Qualifications and Curriculum Development Agency (unpublished).
- RSA (1989). Primary School/Industry Links Increase. *RSA Journal* 137, 54, 762.
- Raffo, C. (2003). Disaffected Young People and the Work-Related Learning Curriculum at Key Stage 4: Issues of Social Capital Development and Learning as a Form of Cultural Practice. *Journal of Education and Work* 16 (1), 69–86.
- Raffo, C. & Reeves, M. (2000). Youth Transitions and Social Exclusion: Developments in Social Capital Theory. *Journal of Youth Studies* 3 (2), 147–166.
- Saunders, L. Hewitt, D. & MacDonald, A. (1995). *Education for Life: the cross-curricular themes in primary and secondary schools*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Smith, D. (1988). *Industry in the Primary School Curriculum*. Lewes: Falmer Press.
- SSAT (2010). *Enterprise education in primary schools*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Stanley, J. & Mann, A. (2014). Conceptualising Employer Engagement in Education. In A. Mann, A., J. Stanley & L. Archer, L. (eds.) *Understanding Employer Engagement in Education: theories and evidence*. London: Routledge.
- Symonds, W. C., Schwartz, R. B. & Fergusin, R. (2011). *Pathways to Prosperity: Meeting the Challenge of Preparing Young Americans for the 21st Century*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Torgerson, C. J., King, S. E. & Snowden, A. J. (2002). Do volunteers in schools help children learn to read? A systematic review of randomised controlled trials. *Educational Studies* 28 (4), 433-444.
- UKCES (2009). *The Employability Challenge*. London: UK Commission for Employment and Skills.
- Wade, P., Bergeron, C., White, K., Teeman, D., Sims, D. & Mehta, P. (2011). *Key Stage 2 career-related learning pathfinder evaluation*. London: Department for Education.

CAPÍTULO VI. CLAVES PARA EL TRABAJO EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL A LO LARGO DE LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Asunción Manzanares Moya
Clara Sanz López

1. SOBRE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACION OBLIGATORIA

Una de las cuestiones clave del debate a nivel europeo es cómo garantizar la adquisición de las competencias requeridas por la sociedad del siglo XXI, evitando la exclusión social a la que estarían abocados aquellos que no dispusieran de ellas (EC, 2007). Las competencias, en tanto que conjunto de saberes que *“todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, para una activa ciudadanía y para la inclusión social y el empleo”* (EC, 2006, p. 13), son un contenido central en el desarrollo de las políticas de educación y formación de la Unión Europea. La importancia concedida al tema es tal que se ha recogido como uno de los objetivos de la Estrategia 20/20, relativo al incremento de la calidad de la educación atendiendo a que todos los ciudadanos han de ser capaces de poder desarrollarlas mediante la creación de contextos de aprendizaje atractivos y eficientes en todos los niveles educativos (EC, 2009). En consecuencia, se apuesta por generar condiciones organizativas y didácticas que maximicen las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, con independencia de cualquier tipo de condicionantes individuales, familiares o sociales (Van den Branden, Van Avermaet y Van Houtte, 2011).

Evidentemente, la mirada hacia los sistemas educativos y, en concreto, hacia las etapas de escolaridad obligatoria, es inevitable. Será en el periodo de la educación obligatoria cuando deban incorporarse todas aquellas competencias consideradas imprescindibles para todos los ciudadanos, con independencia de sus trayectorias posteriores puesto que, como señala la UNESCO, son indispensables *“para poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo”* (1990, p. 3).

El trabajo por competencias ha generado un importante debate en torno al papel del sistema educativo, tradicionalmente ligado a la transmisión del conocimiento social y epistemológicamente considerado relevante. En el paso de una sociedad industrializada a otra del conocimiento, lo que se exige a la persona no son conocimientos y habilidades concretas para su uso en contextos concretos,

sino un amplio bagaje de conocimientos y habilidades para aplicarlos en contextos diversos. Los cambios asociados a ello, sobre todo en lo que atañe al ritmo de transformación del conocimiento y de la relación que establece la sociedad con éste, implican un cambio social importante, al que las legislaciones y sistemas educativos de nuestro entorno tratan de responder. La relación de “dominio” del conocimiento que se mantuvo hasta el siglo XX queda rota ante su crecimiento, fragmentación y especialización. El sistema educativo que hasta entonces parecía asociar la “persona educada” a un “acumulador/receptor/contenedor de conocimiento”, pierde su sentido. La idea del hombre renacentista parece cada vez menos viable y, en consecuencia, no se trata de “llenar de conocimientos” a los alumnos y alumnas.

Al mismo tiempo, el sistema educativo y los profesionales de la educación se encuentran con la paradoja de trabajar con niños y jóvenes con la finalidad de prepararlos para la edad adulta, aun cuando, a la vista del ritmo de los cambios en el conocimiento, estarán obligados a aprender durante toda la vida. Se impone el paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida, olvidando la antigua diferenciación entre los periodos de educación y formación inicial y de posterior incorporación a la vida adulta y laboral.

¿En qué queda el papel de los sistemas educativos en las etapas de educación obligatoria? Si educar no es “llenar” de conocimientos a los alumnos, ¿cuál ha de ser la finalidad a perseguir por el sistema educativo?

La respuesta radica en las necesidades que impone la sociedad actual. Lo importante ya no es la posesión de conocimientos específicos –con una vida útil limitada–, sino la capacidad de gestionar el conocimiento que cada persona necesite para responder a contextos específicos en cada momento de su vida. En este contexto, la incorporación de las “competencias” en los currículos escolares no responde a una moda psicopedagógica o académica, sino al cambio social general que afecta a todos los servicios públicos. El objeto final de estudio ha dejado de ser los contenidos curriculares; se pasa del contenido curricular clásico al uso competente de los contenidos. El Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Básicas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UE, 2006) así lo refleja, y con ello la necesidad de avanzar hacia un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado *“en las competencias y en los resultados de aprendizaje: lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer”* (CEDEFOP, 2010, p. 8).

La competencia es una construcción personal, fruto de la integración de conocimientos –intra e interdisciplinares–, habilidades, procedimientos, actitudes, etc., que depende de cada alumno, y que el sistema educativo y sus profesionales han de promover. Si se han identificado cuáles son las competencias clave para desenvolverse de manera exitosa en la sociedad actual, los poderes públicos tendrán la responsabilidad de garantizar su adquisición por parte de todos los miembros de la sociedad (los actuales y los que se incorporarán progresivamente). En el caso de las nuevas generaciones, esta responsabilidad se ejecuta a través del sistema educativo, y sus etapas obligatorias adquieren un carácter más estratégico aún que anteriormente, por ser las que pueden garantizar la adquisición de dichas competencias por parte de todos.

El desarrollo competencial para facilitar una construcción personal integral, fin último de la educación obligatoria, tiene una naturaleza diferente a los contenidos de currículos anteriores que hemos de tener en cuenta de cara a los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- a) Una competencia no es el objetivo directo de la enseñanza, sino consecuencia de la misma. Se trata de la capacidad de transferir lo aprendido a otros contextos. La enseñanza de contenidos es requisito previo para el trabajo posterior que cada alumno debe realizar y cada profesor debe facilitar mediante su propuesta metodológica.

- b) Una competencia es el objetivo principal del aprendizaje. El foco no se pone en la enseñanza, sino en el aprendizaje. En ese sentido, el papel del docente será seleccionar y organizar los contenidos más adecuados para el trabajo de las competencias de su alumnado. El currículo se convierte en un instrumento de gestión, y la relación entre contenidos y competencias debe ser evidente en cualquier intervención educativa.
- c) La enseñanza tiene que estar orientada hacia el desarrollo competencial. El profesorado no puede “enseñar la competencia”, sino crear las condiciones de aprendizaje que permitan al alumno hacerse competente.
- d) El desarrollo competencial precisa la interacción del conocimiento (contenidos y procesos) con los contextos de realidad. Las competencias, por tanto, incluyen tres dimensiones: contenidos, procesos, contexto, que son las que permiten al alumno activar un conocimiento en y para la acción.
- e) El papel de la institución educativa consistirá en presentar y enseñar contenidos de manera que se estimulen en el alumnado los procesos metacognitivos que le permitan desarrollar progresivamente su capacidad para gestionar la construcción de su propio conocimiento. La adquisición de competencias permite al alumno seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de acuerdo con las exigencias actuales que ya hemos comentado.

Evidentemente, esta transformación en el planteamiento de los sistemas educativos y la finalidad de la educación obligatoria implica cambios en los currículos educativos, en la organización de los centros educativos, en el concepto de equipos docentes, e incluso en la propia arquitectura del sistema, flexibilizando itinerarios y facilitando procesos de orientación. Recogemos aquí estas reflexiones sobre las relaciones entre el centro escolar, la enseñanza, los aprendizajes y las competencias porque también es determinante en el trabajo de orientación.

Hablamos entonces del cambio hacia un paradigma en que la finalidad de la educación obligatoria es la construcción personal integral, que facilite la adquisición de capacidades de flexibilidad, adaptabilidad y polivalencia que permitan a cada estudiante cambiar posteriormente al ritmo al que lo hace la sociedad, y que les capacite para ser competentes en la gestión de su formación, en la búsqueda de oportunidades laborales significativas, y en su dimensión de ciudadano activo y participativo. En este marco, las competencias básicas son competencias para la vida, no pudiendo la escolaridad obligatoria dejar al margen el trabajo de aquéllas que van a contribuir al desarrollo, realización y participación de la persona en el contexto laboral. Entonces, en el desarrollo de dicha finalidad, la educación obligatoria adquiere la responsabilidad de preparar a los alumnos para el desarrollo de las competencias que les preparen para una elección académica que no puede realizarse al final de la escolaridad obligatoria únicamente con una orientación académica puntual en los momentos de decisión sobre itinerarios o estudios postobligatorios. La toma de decisiones académicas debe realizarse desde la perspectiva de que el itinerario académico es instrumental para un itinerario profesional ajustado y, en consecuencia, requiere una formación previa de aproximación al mundo profesional desde los primeros niveles educativos.

1.1. De la relación escuela-trabajo

La finalidad de la escolaridad obligatoria de dotar a todos los futuros ciudadanos de las habilidades y competencias que les permitan desarrollar su madurez y construcción personal integral incluye, como no puede ser de otra manera, la construcción personal profesional. El sistema educativo no

puede obviar en sus etapas obligatorias una dimensión de desarrollo personal tan importante como la futura relación de cada persona con el trabajo, es decir, la dimensión profesional.

La relación educación-trabajo ha sido objeto de múltiples análisis y discusiones centradas en la naturaleza de esta relación y en el modo en que se condicionan. La preocupación del sistema educativo por conectar con la realidad productiva y económica ha estado presente desde su creación, aunque no se puede afirmar que haya existido para todas las etapas educativas con la misma intensidad, ni que los distintos sectores implicados (administración educativa, representantes empresariales, centros educativos, familias, etc.) se hayan mostrado igualmente corresponsables en la potenciación de esta relación. De hecho, en nuestro contexto, el avance hacia opciones integrales y basadas en la colaboración interinstitucional, como forma de garantizar una mejor respuesta, es lento y cuenta con poca tradición (Consejo Económico Social, 2009). Solo en fechas recientes, por ejemplo, la universidad ha empezado a participar en la impartición de ciclos formativos de formación profesional de grado superior. O, en la educación secundaria, se ha extendido (que no institucionalizado), la cooperación con el mundo laboral a la hora de incorporar en los centros educativos actividades en clase y en las extracurriculares en las que el alumnado obtiene y ejercita competencias relevantes a nivel profesional.

Actualmente, el peso de la economía en el funcionamiento social resulta determinante en la tarea educativa. La evidencia disponible señala que mejorar la educación es un factor estratégico que permite conseguir importantes transformaciones socioeconómicas, puesto que la inversión en educación tiene un efecto positivo y cuantitativamente importante sobre el crecimiento de la productividad (Camps, 2015). Así lo señalan las teorías del crecimiento económico cuando atribuyen una importancia creciente a la acumulación de capital humano y conocimientos productivos: “los modelos teóricos que analizan el papel del componente educativo del capital humano en el proceso de desarrollo económico se construyen a partir de la hipótesis de que los conocimientos y competencias de la población trabajadora inciden positivamente sobre su productividad y sobre su capacidad para desarrollar y adoptar nuevas tecnologías” (De la Fuente, 2016, p. 17). La referencia a la importancia de incluir como parte de la formación básica la realidad socioeconómica aparece así con fuerza y plantea retos a los cuales no estamos acostumbrados.

En las circunstancias presentes, plantearse nuevos retos y buscar respuestas adecuadas que aproximen el mundo educativo y el trabajo no sólo afecta a las etapas educativas terminales o de mayor carácter profesionalizador como épocas pasadas, sino a todo el sistema educativo. La responsabilidad del sistema educativo a la hora de educar para la vida profesional es hoy, si cabe, más determinante como parte de la búsqueda del desarrollo personal integral. Este sigue siendo uno de los objetivos generales de los sistemas educativos de los países de nuestro entorno, en donde formar a personas socialmente integradas pasa por conseguir que sean capaces de desarrollar todas sus potencialidades para una plena satisfacción personal. Pero también para generar conciencia acerca de la importancia de ser útiles a la sociedad desde una perspectiva política, social y, desde luego, laboral (Bermejo, 2007).

Es por ello que el escolar es un ámbito privilegiado para trabajar la madurez del estudiante de cara a un mejor autoconocimiento de sus capacidades y motivaciones, configuración progresiva de sus intereses profesionales y de la elección académico-profesional. El desarrollo de tales cuestiones constituye un proceso sistemático de aprendizaje desde las primeras etapas educativas y, con ello, sentar las bases de la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Es lo que, por otra parte, desde los orígenes de la orientación en el siglo XX ha justificado la defensa de un planteamiento educativo dirigido a favorecer la orientación profesional en el entorno escolar, que ya se concretó

en el enfoque de la educación para la carrera profesional (Pereira et al. 1994). Y que, con el paso del tiempo, ha permitido consolidar lo que podríamos considerar como los objetivos generales de la orientación profesional en el marco escolar. Tomándolos de Santana Vega, Feliciano y Santana (2013) serían los siguientes:

- a) Proporcionar al alumnado estrategias de exploración de la carrera para alcanzar un conocimiento más objetivo de sí mismo y de sus alternativas educativas y profesionales.
- b) Estimular su interés por las tareas vocacionales.
- c) Ayudarles a desarrollar estrategias y procedimientos para asumir el proceso de toma de decisiones, desde la dimensión cognitiva, emocional y social.
- d) Fomentar el desarrollo de experiencias satisfactorias, destinadas a conseguir determinados objetivos personales y profesionales.
- e) Ayudarles a definir y concretar su proyecto de vida.
- f) Preparar al alumnado para el proceso de la transición del periodo de formación al mundo laboral, facilitándole el acceso a la información del entorno.

2. AJUSTES EN EL PAPEL DE LA ORIENTACION PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En un paradigma educativo como el que describimos, que busca capacitar a cada persona con una serie de competencias que le permitan adaptarse permanentemente a lo largo de su vida joven y adulta, la orientación profesional adquiere un papel relevante y se considera un mecanismo con capacidad para mejorar la eficiencia del sistema educativo y del mercado de trabajo, y contribuir a la equidad social (OCDE, 2004).

El análisis de la orientación profesional en el marco escolar con apoyo en la legislación educativa permite comprobar que, en nuestro contexto, la normativa ha ido dando a la orientación de los estudiantes progresiva importancia en el sistema educativo. Las políticas públicas y sus desarrollos legislativos coinciden en contemplar a la orientación como un medio necesario para favorecer los procesos de madurez de los estudiantes en su dimensión personal, social y profesional, y lograr una formación personalizada, atenta a las necesidades individuales, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Actualmente, la orientación es considerada un principio del sistema y factor de calidad y mejora de la enseñanza. El marco normativo vigente concede un importante papel a los aspectos orientadores de la educación, poniendo en valor la acción tutorial de todo el profesorado al atribuírsele, como una de sus funciones, la orientación del alumnado. La prioridad de encauzar a los estudiantes hacia trayectorias académicas flexibles, adecuadas a sus capacidades e intereses, y de apostar por la mejora de su empleabilidad, el desarrollo del espíritu emprendedor y su capacitación para la actividad profesional, aparecen claramente reflejadas como prioridades (Delgado Sánchez, 2015).

Ahora bien, pese a la presencia de la orientación en la legislación educativa, en la práctica, la incorporación de elementos relacionados con el mundo laboral y las habilidades para la gestión de la carrera parece que ha sido endeble. Y no siempre se ha conseguido incorporar la orientación desde una perspectiva amplia que contemplara la dimensión profesional, prevaleciendo las tareas de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial o la atención a la diversidad. La investigación y literatura científica dedicada a caracterizar las funciones de la orientación en los centros, particularmente de Secundaria (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005), así como las competencias que los orientadores tienen para su desempeño (Vélaz de Medrano et al. 2012), muestra numerosas

evidencias que ratifican una cierta priorización de tareas en el ejercicio profesional, con tendencia a relegar lo profesional a un segundo plano.

Múltiples razones pueden hallarse en la explicación de esta realidad, unas asociadas a la arquitectura del sistema educativo, al sistema institucional de orientación (con estructuras internas o externas al centro educativo) y el dimensionamiento de las mismas por parte del sistema, y otras ligadas al perfil profesional del orientador educativo. Tampoco faltan explicaciones relacionadas con la sobrecarga funcional y las limitaciones horarias según las cuales desempeña su trabajo el orientador (Montilla y Hernando, 2009), que le abocan a una visión de la orientación centrada en la atención a las dificultades de aprendizaje individuales. Las preferencias personales del orientador motivadas por su propia formación inicial y trayectoria profesional, también es otra fuente de explicación plausible (Vélaz de Medrano et al. 2013b). O, incluso, la organización de los centros, puesto que la práctica de la orientación no permanece ajena a cuestiones de micropolítica y, en especial, a las expectativas que cada centro, y en particular su equipo docente, tiene sobre el papel del orientador y la orientación.

En síntesis, podemos señalar que los elementos que parecen condicionar el ejercicio de la orientación profesional en el marco escolar se agrupan en tres ámbitos: a) estructural, delimitado por todos aquellos aspectos que condicionan la intervención del profesional de la orientación y sobre los que no tiene poder decisorio o tiene muy poco (plazas y cupos, itinerancias, horas de coordinación según etapa); b) organizativo, definido por las características de desarrollo de la orientación acordadas en el propio centro educativo para dar respuesta a las necesidades que en él se plantean; y c) profesional/personal, marcado por aspectos como la formación inicial del profesional de la orientación, su experiencia o trayectoria en el centro educativo.

Nos detenemos a analizar las coordenadas que han de enmarcar la orientación profesional en el sistema educativo durante la escolaridad obligatoria: el momento en que la orientación profesional debe formar parte del currículo educativo (cuándo); el contenido de la orientación (qué); y las estrategias de incorporación al currículo (cómo).

2.1. El momento de incorporación de la orientación profesional al currículo

El periodo de la vida que tradicionalmente se ha considerado fundamental para contribuir a la equidad, prevenir la exclusión social y mejorar la cualificación incorporando el aprendizaje para la gestión de la carrera era el coincidente con la educación secundaria (en torno a los 12-18 años). Sin embargo, en las últimas décadas, siguiendo la teoría del desarrollo de la carrera de Super (1976), la teoría del aprendizaje de Krumboltz (1976,1999), la posición constructivista de Peavy (1996) y el enfoque multicultural y transcultural de Sue (1998), se promueve la incorporación de la orientación profesional en todos los niveles educativos y a lo largo del ciclo vital. Así se apuesta por iniciar el trabajo de orientación profesional desde las primeras etapas, sin esperar a la educación secundaria, cuando los prejuicios sobre elección profesional, mundo laboral, o elección formativa están ya instalados, y cuando las competencias asociadas a las habilidades para la gestión de la carrera deben estar ya en proceso de adquisición.

Si, como admitimos, es en el núcleo familiar y en la escuela donde se producen los primeros y, tal vez, más determinantes procesos de desarrollo (Obiol Francés, 2012), habremos de concluir que la dimensión profesional del desarrollo igualmente se va formando desde las primeras experiencias educativas. Siendo así, no parece haber obstáculo a que, de acuerdo con el proceso de desarrollo psicosocial y sus consecuencias sobre la práctica educativa, en la educación obligatoria, el aprendizaje

de las cuestiones profesionales tenga un espacio propio. Y que se articule una propuesta educativa sistemática que mejore las potencialidades de todos los alumnos en esta dimensión.

Si analizamos los sistemas educativos de nuestro entorno, observamos que la orientación profesional aparece de forma notoria en la etapa secundaria, ligada a las primeras tomas de decisiones de carácter académico (opcionalidad en el currículo). Es habitual comprobar cómo las primeras intervenciones orientadoras se han hecho coincidir con la edad adolescente (de los 12 años en adelante). Al respecto, hay quien sostiene que es en esta etapa cuando, “tras un crecimiento fisiológico y de maduración psicosocial se posibilita afrontar grandes interrogantes vitales. Entre ellos, ¿quién soy y deseo ser?, ¿qué sé hacer? ¿qué quiero hacer?, y ¿qué he de saber?, para responder a las demandas sociolaborales, dentro del espacio cultural circundante...” (Echeverría, 1997, p. 88). Se trata de una etapa en la que desde un punto de vista biosocial (bases genéticas, crecimiento cerebral, desarrollo motor, sentidos), cognitivo (percepción, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, comunicación) y psicosocial (emociones, sentimientos, personalidad y relaciones interpersonales con los otros) suceden importantes cambios que inician el camino hacia la madurez. El estudio científico del desarrollo humano desde la perspectiva del ciclo vital los ha identificado claramente (Berger, 2006; Del Val, 2008).

Desde esta consideración, es paradójico que las capacidades de gestión de la carrera (autoconocimiento, reflexión personal sobre intereses, capacidades, iniciativa, gestión del cambio, etc.) aparezcan en el sistema haciéndolos coincidir con una etapa evolutiva en la que todo está cambiando, cuando los cambios físicos y psicológicos suelen desconcertar al adolescente que, con cierta frecuencia, en la búsqueda de su propia afirmación, choca con el modelo de autoridad que representa el adulto y rechaza propuestas asociadas a la indagación personal. ¿No se puede empezar a trabajar aspectos profesionales (que incluyen autoexploración y autoanálisis) en etapas menos convulsas y como parte de un desarrollo progresivo en la generación de competencias asociadas al desarrollo de la carrera?

Por nuestra parte, coincidiendo en que el esfuerzo orientador ha de intensificarse en la educación secundaria, sostenemos que, en materia de orientación profesional, empezar a intervenir en esta etapa, sin haber trabajado en la educación primaria, es tarde. Las primeras decisiones se toman casi al término de la escolaridad obligatoria pero las preferencias, construcciones profesionales, expectativas, etc. han empezado a conformarse desde la entrada al sistema educativo. Empiezan a configurarse antes y, muchas veces, de forma estereotipada a partir de las experiencias familiares y la influencia de los iguales, quienes transmiten representaciones y concepciones personales sobre las vocaciones, las profesiones, los roles. Por otro lado, no es del todo cierto presuponer que, al aproximarse el final de la escolaridad obligatoria, el alumno “sabe lo que quiere hacer”, que sus intereses han cristalizado o que los elementos que motivan su presencia en unos u otros estudios postobligatorios obedezcan a sus intereses y no a una influencia puntual o a la proximidad de la oferta formativa al domicilio familiar, por ejemplo.

Con apoyo en la investigación sobre el asunto sabemos que, entre otras características, la madurez para la carrera es un proceso de desarrollo que se inicia en las primeras edades y continúa a lo largo de las etapas de la vida de la persona. La revisión realizada por Álvarez González (2008), a partir de los modelos de Super y Crites, destaca que la madurez para la carrera es un proceso continuo, aunque no uniforme puesto que el ritmo de desarrollo no es constante. Una orientación que parte de la perspectiva de desarrollo vital, tal y como señalan Gybers y Henderson (2001), entiende la importancia que tiene el autodesarrollo de la persona a lo largo de la vida mediante la integración de roles (estudiante, trabajador, desempleado), escenarios (hogar, escuela, empresa, comunidad) y acontecimientos (transiciones vitales y profesionales) que van sucediéndose. En esta misma línea, los estudios sobre formación de aspiraciones recalcan la importancia de intervenir antes de los 10

años, cuando las primeras actitudes y asunciones profesionales están prácticamente instaladas (Archer, 2014; Gutman y Akerman, 2008).

A tenor de las aportaciones investigativas, queda avalada la incorporación de acciones sistemáticas de orientación desde la educación primaria, en clave de educación para la carrera y haciéndola coincidir con la denominada niñez intermedia (desde los 6 a los 11 años, con énfasis a partir de los 8). No se trata sólo de preparar para la toma de decisiones que configuran el itinerario académico y, luego, las opciones profesionales, sino de sentar las bases de una progresiva madurez en la dimensión profesional, ayudar en la búsqueda de identidad y desarrollo incipiente de las habilidades de gestión de la carrera. Aquí la conexión entre la educación y la orientación para la carrera es esencial.

La premisa de poder sentar bases al final de la educación primaria se refuerza si tenemos en cuenta que el desarrollo de la carrera es un proceso que se extiende a lo largo de la vida y que, en la etapa educativa y madurativa inicial, se pueden proponer tareas de desarrollo de la carrera que, abordando determinadas habilidades, tengan continuidad en etapas posteriores. Teóricamente, el propio concepto de madurez para la carrera avala este planteamiento: “disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o al desarrollo de la carrera con los que uno se encuentra, comparado con otros que están en la misma etapa de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo” (Álvarez González, 2008, p. 4). Por tanto, se admite que la madurez para la carrera se desarrolla conforme la persona va teniendo más edad y va avanzando en las etapas educativas.

Por otro lado, limitar el trabajo de la orientación profesional en la educación secundaria parece retrotraernos a otras sociedades como la industrial para la que la juventud era la etapa crítica, donde se planteaban las encrucijadas y se tomaban las decisiones que marcaban el resto de la trayectoria vital, teniendo en cuenta que el estatus de formación o de empleo eran de “no retorno”. Ahora ya no hay etapas vitales de transición. El estado de transición se instala en toda nuestra trayectoria vital, lo que explica que el manejo de la incertidumbre se convierta en una competencia fundamental, tal como hemos abordado ampliamente a lo largo de esta obra.

La experiencia contrastada de algunos países que han incorporado la orientación profesional en sus currículos de la educación obligatoria desde la etapa primaria (de los 5 a los 18 años), tales como Canadá, parte de Estados Unidos o Finlandia, permite disponer de evidencias sobre los resultados de la incorporación de la orientación profesional desde las primeras etapas, frente a su incorporación en la etapa secundaria (en torno a los 12 años). Nos remitiremos para ello al análisis de los resultados sobre orientación profesional y desarrollo de la carrera en el estudio internacional PISA 2012 (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN, 2014).

PISA 2012 proporciona datos sobre 22 países (16 de ellos europeos) y constituye una oportunidad única para examinar el vínculo entre el desarrollo de las habilidades para la gestión de la carrera, cuestiones de política educativa (momento de incorporación de los elementos de la orientación profesional en la escolaridad) y el papel que el sistema educativo o agentes externos (familia amigos, etc.) desempeñan en la adquisición de dichas habilidades. Este estudio permite, por primera vez y a gran escala, disponer de información directamente de los estudiantes sobre sus competencias percibidas en el ámbito de la gestión de la carrera.

Existen grandes diferencias entre países en cuanto a la percepción de los jóvenes de 15 años sobre si disponen de habilidades para la gestión de la carrera, y en qué medida las han adquirido en la escuela y/o fuera de ella. Las diferencias se relacionan, por una parte, con la personalidad y actitudes características de los alumnos, y por otra, con las características estructurales de los sistemas escolares.

Se aprecian correlaciones muy significativas entre la percepción de contar con competencias para la gestión de la carrera y la toma de decisiones y las actitudes personales de perseverancia y apertura para la resolución de problemas: las competencias relacionadas con la carrera son mayores para los estudiantes que son, en general, más perseverantes y tienen una mayor apertura para la resolución de problemas que para los estudiantes cuyas puntuaciones son más bajas en estas escalas. Esta cuestión es significativa por cuanto la orientación profesional incluye la autonomía, la responsabilidad personal, la capacidad de adaptación al cambio y el afrontamiento de problemas entre las habilidades que deben ser trabajadas con el alumnado para prepararle para la gestión de su itinerario vital.

En el caso de las actitudes y resultados hacia la escuela, mayores competencias percibidas para la gestión de la carrera se asocian con una actitud más positiva hacia lo que se aprende en la escuela, al esfuerzo escolar, y a la percepción de la influencia de este esfuerzo para lo que acontecerá a lo largo de la vida. En consecuencia, si la mejora competencial asociada a la orientación profesional (habilidades para la gestión de la carrera) conduce a una mejora de las actitudes y los resultados escolares, es lógico pensar en la orientación como herramienta para la promoción del éxito escolar.

Asimismo, las características estructurales de los sistemas educativos y la incorporación de las competencias asociadas a la orientación profesional en los currículos desde los primeros niveles, presentan relación con mayores competencias percibidas de gestión de la carrera y mayor percepción de haberlas adquirido dentro del centro escolar. Mientras, en el caso de los países que incorporan la orientación profesional y las competencias para la gestión de la carrera en la etapa secundaria, los alumnos perciben que esta adquisición se ha realizado fuera de las instituciones educativas.

Los resultados ayudan a poner de relieve el importante papel que puede desempeñar el centro educativo en el desarrollo de capacidades asociadas a la práctica orientadora, y al mismo tiempo apuntan los desafíos que existen en el aprovechamiento del potencial que tiene el sistema educativo en este sentido.

En definitiva, se trata de sentar las bases para aprender progresivamente a gestionar de manera eficaz el proceso de construcción vital y laboral, y empezar a hacerlo trabajando en etapas donde la ductilidad del alumnado es mayor.

2.2. El contenido de la orientación profesional

En cuanto al contenido de la orientación profesional, la capacidad para orientarse se refiere a una serie de competencias que proporcionan estrategias para reunir, analizar, sintetizar y organizar uno mismo, información educativa y ocupacional, así como las habilidades para tomar e implementar decisiones y transiciones.

A nivel europeo, de entre los problemas que se identificaban en materia de orientación profesional en el marco escolar, ya en el 2004, se prevenía sobre la tendencia a reducirla a que fuera un servicio individual al alumnado, centrado en la elección de las opciones formativas e integrado en una orientación de carácter más generalizada de tipo pedagógico, cuando no psicosocial (OCDE, 2004). El predominio del carácter psicopedagógico de la orientación frente a un mayor desarrollo de la dimensión profesional de la acción orientadora obedece a razones de diversa índole. Entre otras destaca el carácter transversal de la orientación con respecto al curriculum escolar que, al menos en nuestro contexto, desde que la LOGSE estableciera su presencia en los centros, se vinculó de forma directa con el proceso de enseñanza aprendizaje. Con el paso del tiempo y los problemas a los que el sistema ha tenido que ir haciendo frente (compensación educativa, integración escolar, reducción de los niveles de absentismo y de las tasas de abandono prematuro, etc.), las energías se han seguido poniendo en prevenir las dificultades de aprendizaje y en promover medidas que garanticen la progresión escolar del alumnado.

En la práctica esto se ha traducido, de modo significativo, en un modelo orientador que atiende de manera reactiva muchas y diversas demandas. Esta situación lleva al orientador a priorizar unas tareas frente a otras, de forma que, en muchas ocasiones, la intervención sistemática sobre los contenidos de orientación profesional queda relegada a un segundo plano, frente a las tareas de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial o la atención a la diversidad. La investigación y literatura científica dedicada a caracterizar las funciones de la orientación en los centros, particularmente de Secundaria (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005), así como las competencias que los orientadores tienen para su desempeño (Vélaz de Medrano et al. 2012), muestra numerosas evidencias que ratifican dicha priorización de tareas. Y que dan como resultado un modelo de intervención de servicios interviniendo por programas.

Otra cuestión nos lleva a considerar que, en la mayoría de los centros, las acciones de orientación profesional han tenido un menor protagonismo que las relativas a la orientación académica, debido a que se percibía que la necesidad de estas últimas era más inminente ante la urgencia de tener que escoger optatividad o itinerarios posteriores no obligatorios. Incluso las actuaciones en orientación académica tienen serias limitaciones cuando, además de obviar la instrumentalidad de las decisiones académicas de cara a las decisiones profesionales, esta orientación académica se limita a ofrecer información sobre opciones formativas del sistema educativo (qué y dónde estudiar) desde la anacrónica perspectiva de la formación inicial como etapa previa a la inserción laboral, sin integrar la dimensión de la formación a lo largo de la vida, y sin abordar un trabajo de autoconocimiento que no puede reducirse a la mera aplicación de programas de toma de decisiones mecánicamente.

La dicotomía entre orientación profesional y académica es un tanto artificial, si consideramos que la académica es parte del desarrollo de la carrera hacia el objetivo de la orientación profesional y que, ambas, tienen sentido en un marco de orientación a lo largo de la vida. En otras palabras, en el contexto escolar, una buena orientación profesional incluye una buena orientación académica. Ahora bien, pierde su sentido toda orientación académica centrada en la toma de decisiones sobre itinerarios con finalidad en sí mismos. Cuando se está trabajando en discriminar entre opciones académicas, se debe estar construyendo un itinerario hacia campos profesionales. Lo académico ha de ser radicalmente propedeútico para la opción profesional puesto que, en el marco escolar, la orientación profesional entendida como proceso educativo ha de contribuir a construir la carrera y no sólo a elegirla. En trabajos previos (Manzanares Moya y Sanz López, 2012), ya señalábamos cómo la orientación ha de convertirse en garante de la calidad de los procesos de elección y de toma de decisiones bien informadas como puente entre los itinerarios educativos (punto de partida) y los profesionales (punto de llegada), relacionando sectores profesionales y ocupaciones con las opciones formativas asociadas. Solo en este marco tiene sentido prestar atención a cuestiones como la necesidad de integrar la comprensión de uno mismo y del contexto, la importancia de formarse en materias como lengua o matemáticas, el tiempo que se quiere y puede invertir en seguir formándose, el momento en que realmente uno se considera preparado para desarrollar una profesión, etc.

Al respecto, la OCDE (2010) marca el sentido y alcance de la orientación al señalar que “la orientación profesional individual debe ser parte de un marco de orientación profesional integral, que incluya un programa de educación con trabajo sistemático de formación y de información a los estudiantes sobre el mundo de las oportunidades de trabajo y de las oportunidades profesionales. Esto significa que las escuelas deben fomentar una comprensión del mundo del trabajo desde los primeros años, respaldada por las visitas a los lugares de trabajo y la experiencia laboral. Las asociaciones entre escuelas y empresas locales permiten que tanto los profesores como los estudiantes pasen tiempo en los lugares de trabajo”.

En esta línea, para delimitar los contenidos que la orientación debe incorporar en la escolaridad, y sobre los que al final de este capítulo realizaremos una propuesta de “currículo de la orientación”, utilizaremos los tres elementos que Watts (2009) diferencia dentro de la orientación profesional. La escolaridad obligatoria ha de incorporar todos ellos desde el inicio de la educación primaria, poniendo mayor énfasis en cada uno según la etapa:

1. *Career counselling*: asesoramiento individualizado para la toma de decisiones sobre itinerarios formativos o profesionales.

A nivel individual, cada alumno o alumna deberá iniciar, con mayor o menor acompañamiento, un trabajo de autoexploración sobre su propio proceso de aprendizaje, sus características y preferencias, a partir de una propuesta adaptada a su nivel y que irá haciéndose más compleja a medida que su evolución cognitiva lo permita. Se trata de ayudarle a reflexionar sobre su nivel de habilidades, necesidades de asesoramiento e intereses en cada momento. Esto incluye el trabajo de autoconocimiento (identificación de las propias competencias, características personales y aspiraciones), y el entrenamiento en la toma de decisiones con antelación a que el alumno deba enfrentarse a elecciones académicas, formativas, personales, profesionales y a la gestión de su propia carrera.

Este aprendizaje ha de plantearse desde un *currículo en espiral*, que se desarrolle progresivamente desde los primeros niveles para que realmente adquiera entidad de competencia adquirida e integrada en el desarrollo personal de cada alumno.

Cualquier intervención puntual en los últimos niveles de la educación obligatoria, sin contar con habilidades ya adquiridas mediante un trabajo previo en niveles iniciales, y coincidiendo además con un periodo evolutivo en que la autoexploración por parte del alumno deviene más complicada (la educación secundaria), no genera resultados útiles de cara a la madurez personal para futuras tomas de decisión.

2. *Career education*: desarrollo de competencias que permitan la gestión de la propia trayectoria formativa, profesional y vital.

Estas competencias, denominadas desde la orientación profesional como habilidades para la gestión de la carrera –*career management skills*, CMS–, son coincidentes con las también llamadas competencias transversales, genéricas o *soft skills*, y han de ser incorporadas como objeto de aprendizaje desde las primeras etapas.

Se trata de una serie de competencias, a las que nos referiremos más adelante, que aparecen recogidas en los currículos escolares dentro de las competencias clave, y que la educación y la orientación comparten como contenido.

3. *Career information*: información sobre estudios, profesiones y mercado laboral.

El enfoque de este elemento deberá variar en función del momento de la educación obligatoria al que nos refiramos, tal como veremos más adelante, pero incluirá desde el descubrimiento inicial de las profesiones (compensando el peso en elecciones posteriores de las profesiones familiares o próximas) hasta la exploración y aproximación del mundo profesional, de modo que tanto la construcción de la identidad profesional como la elección de itinerarios formativos post-obligatorios se realice desde referentes profesionales que superen las desigualdades de origen de los y las alumnas. Será así como la orientación cumpla su función en cuanto a la provisión de condiciones para la igualdad de oportunidades y equidad.

Más adelante presentamos una propuesta donde se apuesta por la continuidad en el trabajo de orientación como corresponde a una educación basada en competencias cuyo principio es que los individuos necesitan apoyarse en competencias clave que les permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia.

2.3. *Las estrategias de incorporación al currículo*

En un contexto preocupado por fomentar el aprendizaje permanente y en el marco de un currículo escolar basado en el desarrollo de competencias (con los matices que impone cada etapa educativa), la orientación no puede dejarse al libre hacer en los centros. En el marco escolar, la orientación responde a objetivos concretos entre los que se encuentra el de favorecer los procesos de madurez personal, social y profesional, de desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores y de la progresiva toma de decisiones que el alumnado ha de realizar a lo largo de su vida. Para la consecución de tales objetivos es preciso programar actuaciones concretas, articular procedimientos de coordinación entre todos los profesionales que participan en su desarrollo y organizar espacios y tiempos para ello. También suele sugerirse la conveniencia de contemplar su evaluación y seguimiento y, en su caso, propuestas de mejora de las actuaciones para que no se pierda de vista un enfoque activo, que reclama el protagonismo del alumnado en el proceso para la realización de las actividades, grupales e individuales, previstas para todas y cada una de las etapas y enseñanzas que se imparten en el centro.

Aunque todo profesor en su propia labor docente tiene implícita la función orientadora, el desarrollo de la orientación profesional se concreta esencialmente a través de la acción tutorial y de la figura del especialista en orientación. No es objeto de este capítulo describir las distintas estructuras de orientación en el ámbito educativo, que variarán en cada territorio según la política educativa (Vélaz de Medrano et al. 2013a), por lo que nos referiremos, en términos generales, a la intervención de las figuras del orientador, los tutores y el equipo docente, como los tres niveles implicados en la orientación en el centro educativo tanto en primaria como en secundaria.

Ciertamente, no tiene mucho sentido pensar en el orientador como el profesional que, en solitario, trabaja las competencias clave para el aprendizaje permanente, los itinerarios académicos, el descubrimiento de las profesiones o la situación del mercado laboral. Pero, para que esta función realmente sea compartida y desarrollada con calidad, es necesario un trabajo de coordinación con tutores y el resto del profesorado, tanto para planificar actuaciones puntuales como para incorporar en las programaciones de las diversas materias aspectos, bien de contenidos, bien de metodología, que permitan desarrollar lo que llamamos el “*currículo de la orientación*”. Contenidos como las ocupaciones, los sectores de actividad y el descubrimiento de las características de ciertas profesiones, por ejemplo, puede ser trabajados desde una materia o desde tiempos específicos como la tutoría, cuando estos periodos existen, una vez adoptada la decisión por parte del equipo docente de cada nivel. Otros contenidos, de carácter más procedimental y actitudinal, como la adquisición de habilidades de relación o de planificación y programación, por ejemplo, requieren acuerdos metodológicos a nivel de equipo de centro.

Por tanto, el ejercicio de la orientación profesional en los centros educativos, en cierto modo, depende de que el Departamento de Orientación establezca procedimientos de coordinación adecuados con los tutores y con el profesorado del centro para diseñar, desarrollar y evaluar las actuaciones integradas en sus programaciones didácticas, así como con agentes externos y servicios e instituciones del entorno (empresarios, asociaciones, organizaciones, etc.) para desarrollar actuaciones específicas. Es fundamental que el orientador ejerza un liderazgo que permita incardinar la orientación en la actividad docente, desde un enfoque colaborativo y una comprensión de su intervención entendida como asesoramiento. A este liderazgo lo calificamos de distribuido y transformacional (Spillane, 2010; Domingo y Ritarco, 2015).

Se plantean, a nivel organizativo, posibilidades distintas de integración de la dimensión profesional en el currículo y de implicación de la comunidad educativa y de los profesionales de la

orientación y de la educación internos y externos al centro. Así lo expresan autores como Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006), al hablar de modelos expertos o colaborativos, aislados o ecológicos, o Santana Vega (2013) cuando se refiere a modelos de adición, infusión o mixtos. En síntesis, estos análisis definen grados distintos de sistematización de la práctica orientadora en el centro y un continuo de presencia de la orientación que va desde la realización de actividades puntuales en determinados cursos (abandonando la dimensión educativa de la orientación) a la integración en el currículo de forma más o menos interdisciplinar, y con un mayor o menor protagonismo de los recursos del entorno.

2.3.1. *Modelo aislado o paralelo*

La orientación profesional que se organiza en un centro conforme a este modelo se caracteriza por localizar la realización de actividades puntuales en cursos y momentos determinados, sin formar parte de un programa sistematizado. Son actividades que se desarrollan ante transiciones decisivas como es el caso de los últimos cursos de primaria o secundaria.

Las actividades tienen que ver, sobre todo, con charlas o conferencias, mesas redondas sobre opciones académicas o profesiones, jornadas de puertas abiertas, etc.

Remitiéndonos a la estructuración de elementos de la orientación profesional recogida más arriba (Watts, 2009), se trata de intervenciones puntuales de *career information* que, de manera aislada, no pueden considerarse una intervención orientadora de calidad.

2.3.2. *Modelo disciplinar*

Bajo este modelo, las actuaciones en materia de orientación profesional pueden organizarse como parte de un plan de acción tutorial o vinculadas a materias específicas.

Acción tutorial

Un plan de acción tutorial debe contemplar las actuaciones de orientación profesional a lo largo de los diferentes cursos y etapas, con un desarrollo curricular en espiral. Las actividades pueden estar relacionadas con autoconocimiento, exploración del mundo de las profesiones, análisis de distintas opciones académicas, actividades prácticas de búsqueda de empleo, o programas de toma de decisiones, entre otras.

Asignaturas específicas

Esta opción viene determinada por las materias que la administración educativa contempla en cada etapa y que, bien incluyen aspectos de orientación profesional –esencialmente en el caso de la etapa secundaria–, bien a través de metodologías específicas permiten trabajar habilidades incluidas en la orientación. Las posibilidades, como no puede ser de otro modo, son generadas por el currículo vigente en cada momento.

Sirva como ejemplo de materias incorporadas al currículo y que cuentan con aspectos propios de la orientación, un breve recorrido por algunos de los ejemplos que las últimas propuestas curriculares que el sistema educativo español ha planteado.

La asignatura de *Transición a la Vida Adulta y Activa*, se propuso como una materia optativa de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (15 años) propuesta por el Ministerio de Educación en 1992, entre aquellas integradas bajo el título genérico de Iniciación a la Vida Laboral. Este grupo de materias optativas se justificaban desde la intención de que todo el alumnado recibiera enseñanzas profesionales a lo largo de la ESO y del bachillerato. Se trataba con ello de que a los

16 años se contara con una cierta aproximación al mundo profesional, aportada, como decimos, por la materia de Transición a la Vida Adulta y Activa, así como por lo que la normativa denominó “formación profesional de base” y que debía formar parte de cada una de las materias del currículo para facilitar la comprensión por parte de los alumnos de la relación entre la escuela y el trabajo, y la utilidad profesional de los aprendizajes planteados desde cada materia.

Años después, con la nueva ley de educación (LOE, 2006), se incluyó como materia optativa en cuarto curso de la educación secundaria obligatoria (16 años), la asignatura de *Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora* cuya finalidad era “ayudar al alumnado a mejorar su madurez vocacional, preparándoles para tomar decisiones sobre el itinerario formativo y profesional propio, y para afrontar un trabajo y unas condiciones laborales en continuo proceso de cambio, que obligarán a permanentes adaptaciones y a una formación permanente a lo largo de la vida” (Real Decreto 1146/2011). Su currículo se organizaba en torno a tres ejes: gestión personal y autoconocimiento, exploración de contextos de formación y trabajo, y toma de decisiones y planificación del proyecto personal y profesional. A la asignatura subyacía un claro planteamiento de contribuir a la adquisición de las competencias básicas en la escolaridad obligatoria.

En el caso de la LOMCE (2013) son varias las asignaturas que en la educación secundaria se vinculan al trabajo de contenidos relacionados con la dimensión profesional: *Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial* (tercer y cuarto curso -15 y 16 años-, con carácter optativo), *Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional* (4º curso -16 años, también optativo), o *Economía* (cuarto curso de opción académica con carácter optativo).

La materia de *Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial* recoge como finalidades la de preparar para una ciudadanía responsable y para el mundo laboral y la actividad profesional: conocimiento de quienes son los emprendedores, qué hacen y qué necesitan, y aprender a responsabilizarse de su propia carrera y su camino personal de formación; creación de un negocio propio o ser “intraemprendedores” dentro de una organización. Contenidos como la autonomía personal, el liderazgo y la innovación están incorporados en esta materia y forman parte de las habilidades para la gestión de la carrera que todos los alumnos deberían adquirir, aunque curiosamente su oferta únicamente se destine a los alumnos que previsiblemente vayan a realizar estudios postobligatorios profesionalizadores.

Por su parte, la materia de *Ciencias aplicadas a la actividad profesional* pretende aportar orientación general sobre los métodos prácticos de la ciencia, sus aplicaciones a la actividad profesional, y los impactos medioambientales. Busca, pues, establecer la relación entre los aprendizajes escolares y el trabajo.

Esta breve descripción nos permite observar que en el curso terminal (cuarto de ESO), las materias con esta dimensión profesionalizadora (*Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial* y *Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional*) únicamente se ofertan a aquellos alumnos que, previamente, han optado por la opción de enseñanzas aplicadas, pero no a los que realizan su último año de educación obligatoria por la opción de enseñanzas académicas. Como hemos insistido en reiteradas ocasiones, se constata cómo la orientación profesional que se ofrece a no es común para todo el alumnado. Se le ofrece unos u otros contenidos de orientación profesional en función de elecciones previas, donde criterios asociados al rendimiento escolar tienen un importante peso, dejando sin garantía de orientación profesional a cada alumno y cada familia antes de adoptar sus primeras decisiones. Así la oferta curricular puede quebrar la equidad e igualdad de oportunidades que desde la orientación debe perseguirse.

2.3.3. *Modelo conectado con el entorno*

Consiste en plantear actividades de orientación profesional a partir de la colaboración con las diversas entidades y agentes externos. Las actividades que suelen realizarse tienen que ver, sobre todo, con visitas a empresas, visitas a ferias o salones de empleo, estancias o experiencias en empresas o entidades dedicadas a la orientación profesional. Aquí se ubicaría la propuesta, cada vez más generalizada en los países de nuestro entorno, de incorporar en la escolaridad obligatoria breves aproximaciones al entorno laboral.

2.3.4. *Modelo integrado: interdisciplinar y conectado con el entorno*

La organización de la orientación profesional en el centro conforme a un modelo integrado se caracteriza por conectar las actividades con el currículo de diversas materias (no sólo de las específicamente destinadas a este fin) y articularlas en el marco de programas estables de colaboración con las entidades del entorno.

Se trata de un trabajo interdisciplinar, que ya hemos descrito más arriba, basado en articular las actuaciones en cada materia en torno a lo que podemos considerar centros de interés propios de la orientación profesional (Fernández Sierra, 1993). Recordemos que la metodología en estas materias permite también trabajar habilidades de gestión de la carrera, contenidas en el currículo de la orientación profesional.

Las actividades que pueden realizarse tienen que ver, sobre todo, con proyectos disciplinares o interdisciplinares, que pueden abarcar desde una o varias materias a todo el centro en cooperación con el entorno. Para su organización es necesario que el orientador coopere de forma estable con los distintos órganos didácticos, articulados por el liderazgo del equipo directivo y en estrecha colaboración con las entidades que participen en dicho proyecto.

3. CLAVES Y ESTRATEGIAS PARA UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD

¿Qué claves han de manejar el sistema educativo, los centros y, sobre todo, los orientadores, para planificar y realizar una orientación profesional de calidad? Abordaremos algunas cuestiones prioritarias que han de ser objeto de reflexión en los centros, siguiendo el análisis de la Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida (ELGPN, 2010).

3.1. *Favorecer la adquisición de las habilidades de gestión de la carrera personal, formativa y profesional*

Todos los estudios internacionales recientes llevados a cabo sobre orientación profesional (OCDE, Comisión Europea, World Bank, ETF, CEDEFOP) destacan la necesidad de que los ciudadanos estén bien equipados con unas habilidades que les permitan gestionar las transiciones que tendrán que afrontar a lo largo de la vida. Esas habilidades forman parte de los contenidos de la orientación profesional y debe garantizarse su adquisición por parte de todos los futuros ciudadanos –los actuales alumnos– a través de su incorporación en la educación obligatoria, tal como venimos planteando en este capítulo. Constituyen la dimensión más educativa de la orientación (*career education*) y requieren un desarrollo en espiral desde los primeros años de la escolaridad. Veamos una panorámica del tratamiento de este tipo de competencias o habilidades.

Hoy en día cualquier persona tiene una probabilidad mucho mayor de cambiar varias veces de trabajo o de perderlo que en un pasado no muy lejano. Y por ello es probable que entre y salga va-

rias veces del mundo educativo/formativo a lo largo de su vida, para reencontrarse de nuevo con el laboral en mejor disposición para encontrar un trabajo adecuado; o bien que compatibilice ambos mundos, formativo y laboral. La mayoría de los ciudadanos –los actuales alumnos– mantendrá una estrecha vinculación con el mundo de la educación y de la formación continua hasta una edad mucho más avanzada que antes.

El concepto de que ya no existe un trabajo para toda la vida y que es necesario “crearse” un perfil profesional lo más amplio y flexible posible ya forma parte de la concepción de la “vida laboral” de los grupos socio-profesionales que ocupan los puestos más cualificados. La generalización de este concepto para toda la población es uno de los grandes retos de la orientación hoy –y, en consecuencia, de la educación–, así como capacitar a los individuos para percibir el cambio de empleo como algo habitual no asociado necesariamente a un fracaso personal.

En la mayoría de los estados miembros de la Unión Europea, la incorporación de las habilidades de gestión de la carrera (HGC) en los currículos escolares es un gran reto para los sistemas educativos. Los currículos empiezan a incluir, con mayor o menor profundidad, estas competencias que ayudan a los jóvenes a planificar y gestionar transiciones entre educación, formación y empleo. Este proceso afecta desde los tramos de escolaridad obligatoria hasta la postobligatoria; incluso en el ámbito de la educación superior universitaria, procesos de modernización como el de Bolonia promueve la inclusión de HGC, al proponer un aprendizaje activo centrado en el estudiante, que amplíe las posibilidades de empleabilidad de los graduados.

De igual modo, se promueve también la adquisición de las HGC entre las personas desempleadas. Algunos servicios públicos de empleo ofrecen programas de formación para el desarrollo de las habilidades de empleabilidad entre los adultos, con objeto de ampliar sus posibilidades en el mercado laboral. Y, desde luego, la orientación con personas en riesgo de exclusión, particularmente en el caso de los jóvenes vulnerables, contempla el desarrollo de tales habilidades.

Son muchos los trabajos sobre habilidades para la gestión de la carrera que analizan los conocimientos necesarios (aprendizajes), el papel del contexto (familiar, educativo, social, laboral) y, también, las variables individuales, directamente vinculadas a la persona en un claro intento de destacar la dimensión psicosocial (comportamiento proactivo, autonomía, motivación, habilidades sociales) de la empleabilidad (Fugate et al, 2004). Sin embargo, existe una clara necesidad, por una parte, de definir y promover una estrategia de formación para orientadores, responsables de incorporar de modo sistemático a su práctica las habilidades para la gestión de la carrera, y por otra, de diseñar una programación secuenciada y adaptada a las necesidades de los tramos de edad correspondientes a cada etapa educativa o de formación.

El término anglosajón *Career Management Skills* (en español, habilidades para la gestión de la carrera) se utiliza prolijamente en toda Europa y la mayor parte del mundo desarrollado (USA, Canadá, Australia, ...), pero en la práctica engloba una amplia variedad de competencias, con múltiples clasificaciones, lo que genera cierta indefinición. Por ello es muy importante y se puede considerar un considerable logro y un progreso que, a nivel europeo, aunque todavía no existe un listado compartido de cuáles son estas habilidades, se haya llegado a una definición consensuada de las mismas:

“Las habilidades para la gestión de la carrera hacen referencia a un amplio abanico de habilidades y/o competencias que proporcionan herramientas, tanto a individuos como a grupos, para buscar, seleccionar, analizar, sintetizar y organizar por sí mismos la información de carácter educativo, formativo y profesional que en cada momento de su vida les interese; así como a las habilidades para adoptar y llevar adelante sus propias decisiones, proyectos y transiciones” (ELPGN, 2014, p. 15).

Aunque los contenidos y las formas de trabajar las habilidades para la gestión de la carrera son diversos en la Unión Europea, se ha llegado a un alto grado de convergencia en muchos temas, entre los que se halla la conciencia de la necesidad de incorporar las habilidades para la gestión de la carrera a los currículos. Y parece existir, como idea subyacente a este mayor interés por su enseñanza, la convicción de que la posesión de estas habilidades aumenta la madurez personal, la empleabilidad y, por consiguiente, apoya y defiende la equidad y la inclusión social.

Conforme a este escenario, cuestiones objeto de reflexión sobre las habilidades para la gestión de la carrera en cada centro son:

- El nivel, la profundidad y el enfoque con que deben tratarse las diferentes habilidades, fundamentalmente dependiendo de la edad y nivel educativo. La definición de cuáles son las habilidades para la gestión de la carrera, y el diseño de una secuenciación por edades de aquellas que se considera que todos los ciudadanos deben aprender durante su educación obligatoria para adquirir la madurez personal que les permita desenvolverse con soltura en la sociedad adulta.
- La necesidad de identificar aquellas habilidades para la gestión de la carrera que son específicas de cada grupo de riesgo, en especial en el contexto escolar, la de alumnos en peligro de abandono prematuro o con carencias importantes en su entorno.
- Los modelos de integración de las habilidades para la gestión de la carrera en los contextos educativos. Las opciones son variadas, tal como ya hemos planteado en el capítulo, desde incorporarlas como materia transversal al currículo, materia independiente, oferta extra-curricular (obligatoria o voluntaria), etc.
- El desarrollo de propuestas didácticas experimentales e innovadoras. El desarrollo de estas competencias está ligado a estrategias didácticas dinámicas, basadas en el entrenamiento, el aprendizaje por descubrimiento, la utilización de las TIC, etc., y no en un modelo instructivo. De ahí la necesidad de utilizar metodologías específicas en otras materias del currículo para, a través de ellas, generar los aprendizajes deseados.
- La evaluación de las habilidades para la gestión de la carrera. Pese a la dificultad para evaluar la adquisición de este tipo de competencias, se hace preciso avanzar hacia un método que permita objetivar su evaluación.

3.2. *Facilitar el acceso a los servicios de orientación*

Se trata de una cuestión relevante en la etapa de secundaria; no en primaria por la edad y el momento evolutivo de los alumnos. El acceso a la orientación profesional es un tema que la Unión Europea liga a cuestiones de justicia e inclusión social, y así se recoge en los documentos y acuerdos europeos. La orientación juega un papel muy importante a la hora de ayudar a las personas a tomar decisiones bien informadas sobre sus oportunidades en la vida, por lo tanto, la equidad en el acceso a la orientación está ligada a la igualdad de oportunidades y la justicia social (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2017). Al mismo tiempo, la importancia de acercar los servicios de orientación a todo el alumnado y ampliar la cobertura de necesidades se justifica a la vista de las evidencias sobre la percepción del alumnado acerca de las competencias asociadas a la orientación y el éxito escolar aportadas por el análisis PISA 2012.

En el ámbito escolar, los “usuarios” están inicialmente, y por tradición, “identificados”: el alumnado de cada centro. Sin embargo, a medida que estos avanzan en su escolaridad, la orientación profesional cuenta con una parte de su intervención con un carácter general, común para todo el

alumnado (*career education* y *career information*), y otra fundamental que adquiere progresiva relevancia para la toma de decisiones y es de carácter individual (*career counselling*). Este elemento incluye el asesoramiento y acompañamiento para la autoexploración de habilidades, preferencias, expectativas, asociadas a cuestiones con relevancia académica, profesional o vital en general. En este caso, cabe discutir si debe quedar a libre iniciativa de cada estudiante la opción de contactar o no con el departamento de orientación, si el contacto debe planificarse como cualquier otra actividad en el marco escolar, o si la orientación debería diseñar una intervención más amplia sobre la comunidad educativa, tanto hacia el alumnado como hacia los padres, atendiendo a los estudios que apuntan a la influencia que estos tienen en la toma de decisiones de aquellos.

Es patente la necesidad de desarrollar una intervención específica de orientación con determinados grupos de destinatarios como, por ejemplo, estudiantes que se encuentren en momentos cruciales de su vida personal, educativa o en la toma de decisiones en momentos de transición, jóvenes en riesgo de abandono prematuro, de fracaso escolar, y todos aquellos que, por una u otra razón, estén en desventaja a la hora de acceder al mercado laboral.

Un gran número de países identifican las tecnologías, en concreto internet y teléfono, como elementos fundamentales para el desarrollo de la orientación, ya que permiten acceder al servicio de orientación a través del recurso que mejor se adecua a las necesidades y características de cada alumno en cada momento. La tecnología está haciendo posible ofertar servicios a través de una combinación de modalidades como la orientación *on line*, línea de asesoramiento telefónico y orientación personalizada.

En los centros educativos, esto significa abandonar la limitación de realizar las sesiones de orientación, de manera individual o grupal, “cara a cara”, ya que hay estudiantes que pueden sentirse incómodos o no admitir este formato, renunciando a la orientación en su dimensión individualizada (*career counselling*) por lo que ellos consideran que supone de pérdida de privacidad en una etapa en la que ésta se considera fundamental en su construcción personal. La apertura al contacto telefónico o por correo electrónico con él o la orientadora debería ser una vía a generalizar en los centros.

Las nuevas tecnologías tienen un gran potencial a la hora de hacer que el acceso sea más cómodo y ajustado a las necesidades y características de cada uno, pudiendo crear unos servicios más flexibles e innovadores que además permitan sistemas de auto-acceso y auto-orientación para aquellas personas que sean más autónomas.

Por otra parte, debe entenderse que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación debe ser complementario, y nunca sustitutivo de las formas más tradicionales de orientación. Las tecnologías de la información y la comunicación desarrollan y complementan, pero nunca reemplazan la orientación basada en la relación personal.

Muchos países de la Unión Europea han desarrollado una nueva legislación sobre orientación, así como estructuras de coordinación entre los distintos servicios de orientación y desarrollo de nuevas herramientas de trabajo.

En nuestro entorno, hay decisiones políticas que promueven el uso más efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la orientación y que estas herramientas sean parte de una estrategia de *e-Government*, extendida por ejemplo entre los países escandinavos. Otros países, entre los que cabe destacar Alemania, Francia y Reino Unido, están centrando sus esfuerzos en el desarrollo de unos servicios integrados de orientación, donde la orientación en el ámbito educativo trabaje de manera coordinada y en línea entre centros y con relación con la orientación del ámbito laboral, que facilita el trabajo en los centros por cuanto cuenta con información relevante sobre el mundo laboral y el mercado de trabajo.

Cuestiones sobre las que tomar decisiones en este aspecto en los centros educativos son:

- La necesidad de facilitar al alumnado el acceso a la orientación profesional de manera diversificada y complementaria, que combine la oferta basada en las tecnologías de la información y la comunicación (consulta en línea y webs de orientación profesional) con la atención telefónica y la presencial, basada en entrevistas individuales o grupales. Ello implica una planificación de tiempos por parte del orientador y el conocimiento por parte de los alumnos de sus posibilidades de orientación, sin que ésta exija un “cara a cara” que muchos alumnos de la etapa secundaria rechazan si cuentan con dificultades personales.
- El establecimiento de conexiones entre servicios de orientación representa un gran reto que invita a repensar cómo hacer posible el conocimiento, la colaboración y el intercambio de información con los servicios de orientación de la zona (otros centros educativos de la misma o diferente etapa, servicios de empleo, orientadores municipales, etc.). Esto requiere una nueva mentalidad y una nueva cultura de trabajo basada en la coordinación y la cooperación.

3.3. *Desarrollar criterios de calidad en los servicios de orientación*

En la mayor parte de los países de nuestro entorno, los servicios de orientación son diversos y están fragmentados. Tan sólo se puede hablar de una minoría de países que tengan unos sistemas de orientación coherentes y articulados, con unos criterios de garantía de calidad comúnmente acordados. Algunos de estos enfoques contienen elementos de políticas basadas en evidencias. Por ejemplo, Escocia tiene un enfoque integral, dirigido a usuarios de cualquier edad, donde las “evidencias” están definidas como un conjunto de resultados individuales y sociales a medio y largo plazo (impacto), incluyendo los beneficios económicos. En Alemania se ha iniciado un proceso para el desarrollo de unos estándares de calidad compartidos.

Es fundamental, tanto para el alumnado, familias y profesorado, como para los organismos que financian los servicios de orientación –administraciones públicas, instituciones privadas, etc.–, trabajar con un enfoque que incorpore garantías de calidad. Será esto lo que permita, por una parte, recoger evidencias que hagan posible mejorar la calidad de lo que se hace, y por otra, legitimar el servicio de orientación profesional y profesionalizar la orientación, abandonando por fin la identificación entre información y orientación.

En orientación, no existe tradición de “medir” resultados, recoger evidencias, y ello impide la visibilidad de los servicios y práctica orientadora frente a, por ejemplo, las materias curriculares en los centros educativos. Este aspecto es uno de los grandes retos de la orientación en el ámbito educativo.

Cuestiones sujetas a reflexión por los centros serían, entre otras:

- El ajuste de la prestación de orientación a las necesidades de cada alumno. La variabilidad de situaciones que afecta al alumnado explica que en la realidad de los centros se encuentren alumnos capaces de tomar decisiones por sí mismos y, otros, que necesitan un elevado acompañamiento. En el ámbito escolar, proliferan las intervenciones estandarizadas, lo que puede suponer un cierto riesgo de no ajuste a las necesidades de cada estudiante.
- Se deben desarrollar ciertos estándares de calidad para las herramientas de orientación, en especial las basadas en las tecnologías de la información y la comunicación, sin dar por finalizada una intervención ligada exclusivamente a la información académica (*career information*).

Recogemos a continuación una propuesta tentativa de marco de calidad adaptado al ámbito escolar, que diseñamos a partir del planteamiento del Grupo de Expertos de la Comisión Europea sobre temas de orientación a lo largo de la vida y la Red Europea de Políticas de Orientación a lo largo de la Vida (ELGPN).

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de un marco de calidad para la orientación en el contexto escolar

Dimensión	Subdimensión
Participación/ implicación del alumnado	<ul style="list-style-type: none">• Disponibilidad de información y conocimiento sobre los servicios por parte del alumnado y familias.• Existencia de sistemas para obtener feedback del alumnado sobre la orientación recibida.
Mejora del Servicio	<ul style="list-style-type: none">• Definición de estándares para la prestación de los servicios de orientación (código ético, metodología, ratio orientador-alumnos, recursos económicos, procedimientos administrativos, equipamiento informático, información actualizada, información sobre el mercado laboral, propuesta de intervención con alumnos en riesgo, etc.)• Desarrollo de un plan de acción con protocolos de intervención con el alumnado.• Registro individual sobre el proceso de orientación y resultados.
Coordinación interna y externa	<ul style="list-style-type: none">• Coordinación con el equipo directivo, los tutores, los equipos docentes.• Éxito en la incorporación coordinada del “currículo de la orientación” en las programaciones didácticas de las materias, en aquellos aspectos que deben tratarse en ellas.• Implicación del centro en el desarrollo de la orientación.• Asunción por parte del centro del “currículo de orientación” como objetivo compartido por todo el centro.• Coordinación con servicios de orientación de diferentes organismos que intervienen en la misma zona.
Resultados	<ul style="list-style-type: none">• Mejora de resultados de aprendizaje.• Mejora de competencias del alumnado en habilidades para la gestión de la carrera, competencias para la toma de decisiones, nivel de confianza, conocimiento de sí mismo, de las profesiones y del funcionamiento del mundo laboral, etc.• Transición a niveles educativos postobligatorios o al empleo.• Reducción de los índices de abandono escolar prematuro.• Satisfacción con el nivel de acierto en procesos de elección de estudios postobligatorios o inserción laboral de los alumnos. Nivel de abandono de la opción elegida.
Competencias de los orientadores	<ul style="list-style-type: none">• Requisitos de formación inicial y continua.• Capacidad de gestión de los equipos docentes y liderazgo educativo.• Conducta profesional y código deontológico.• Modelo de orientación en uso.• Diversidad metodológica y utilización funcional de métodos adaptados a las necesidades del alumnado y del centro educativo.

4. HACIA UN CURRÍCULO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Como hemos visto hasta aquí, los marcos normativos que definen los sistemas educativos de nuestro entorno conceden un papel relevante a los aspectos orientadores de la educación. Ejemplificando en el caso español, la actual ley de educación (Ley Orgánica de Educación, 2012, texto refundido, 2016) incluye la orientación educativa y profesional como uno de los factores de calidad de la enseñanza, y como uno de principios de la educación. Si analizamos los fines del sistema educativo recogidos en la ley, observamos que, de los once fines de la educación, únicamente tres de ellos no están referidos a cuestiones incluidas en los contenidos de la orientación profesional:

Tabla 2. Fines del sistema educativo y de la orientación profesional

Fines compartidos entre el sistema educativo y la orientación profesional	Fines específicos del sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal. e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, [...] f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> e) [...]la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte. j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

También se aprecia una preocupación por incluir contenidos que, desde un enfoque de educación para la carrera, proporcionen al alumnado experiencias de aprendizaje sobre uno mismo y el mundo laboral y contribuyan a reforzar la acción orientadora para una mayor madurez vocacional del alumnado.

Sin embargo, pese a la importancia teórica y formal que se concede al tema, lo cierto es que, a nivel curricular, no se presenta un currículo de orientación que defina y oriente la acción orientadora. El profesorado de todas las materias que componen cada nivel educativo, cuando abordan la programación de su intervención, cuentan con un referente curricular prescriptivo. En el caso de la orientación y, en particular, de la profesional, este referente normativo no existe. Por lo que es relevante preguntarse qué referentes se utilizan para determinar los contenidos, indicadores de logro, actuaciones, responsables, y procedimientos de evaluación. No olvidemos que la existencia de este currículo no significa contar con periodos diferenciados para su tratamiento ni dotar a la orientación de entidad de materia escolar. Así, la actuación orientadora queda diseñada en cada centro educativo y en cada etapa con el único referente del criterio del orientador y su idea de qué ha de trabajarse desde la orientación en el ámbito escolar. La parte que sí queda abordada desde los desarrollos normativos presenta un enfoque disciplinar, incorporando materias optativas que se introducen únicamente en el sistema con excesivo retraso –últimos años de la escolaridad obligatoria y solo para aquellos alumnos que ya han tomado una primera decisión de itinerarios no académicos–.

Ante la ausencia de criterio institucional sobre cuáles son los contenidos de la orientación, esta ha quedado relegada a la etapa secundaria, en la cual, a menudo, se ha venido trabajando en relación a los interrogantes del modelo desarrollado en los años noventa por Watts (1996) en el National Institute of Careers Education and Counselling: *S self awareness* (¿quién soy?); *O opportunity awareness* (¿dónde estoy?); *D decision learning* (¿qué haré?); *T Transition learning* (¿cómo lo haré).

Las adaptaciones del modelo en nuestro contexto han sido numerosas, con evoluciones que han tenido buenos resultados en su integración en los centros como parte del Plan de Acción Tutorial (Santana, Feliciano y Cruz, 2010). De resultas, está extendida la tendencia a organizar la acción orientadora para trabajar dimensiones como autoconocimiento, información académica, información profesional y toma de decisiones. Sin embargo, no en todos los casos parecen estar claras las competencias que se espera conseguir o, en su caso, la relación que las competencias y habilidades a desarrollar desde la orientación guardan con las competencias clave del currículo.

Hay países, como se muestra con detalle en el capítulo tres de esta obra, donde cuentan con un marco de competencias para la gestión de la carrera profesional a lo largo de la vida, de alcance general para toda la población y graduado conforme a la etapa evolutiva. Se trata de modelos aplicados desde la escuela primaria (5 años) hasta la población adulta y desarrollado tanto por los orientadores del sistema educativo como por aquellos otros que trabajan desde otras estructuras sociales y laborales. Los resultados han sido, en todos los casos, exitosos en el desarrollo de competencias que se proyectan a lo largo de la escolaridad y fuera de ella. Lo diferencial de estos modelos es que aportan una propuesta institucional –no “cedida” al criterio de cada profesional– sobre los contenidos a desarrollar y su progresión en dificultad y dominio.

En apartados anteriores del capítulo hemos ido abordando aspectos que han de considerarse en el trabajo de orientación en un centro. Una vez revisados, en la práctica de la orientación en la educación obligatoria se plantean, al menos, dos cuestiones estratégicas a considerar en el momento previo a articular una propuesta de orientación profesional en estas etapas:

- Identificar claramente cuáles son los contenidos que hay que trabajar desde la orientación en toda la escolaridad obligatoria, cuál es su vinculación con el currículo básico de cada etapa y qué estrategias son las adecuadas para hacerlo. La indefinición de a qué nos referimos al hablar de habilidades para la gestión de la carrera es la principal dificultad para diseñar una propuesta curricular.
- Tener presente como horizonte de trabajo que una persona es madura, vocacionalmente hablando, cuando a) es consciente de sus intereses, b) se da cuenta de las diferencias entre su percepción de la realidad laboral y la realidad existente, c) es capaz de decidir sobre su futuro y e) sabe elegir sus estudios o profesión (Rivas, 2003). Además, diríamos que ha ser capaz de identificar sus habilidades, debilidades y fortalezas. Y todo ello no se genera de manera automática en el alumno; requiere un entrenamiento y un trabajo previo que vaya generando estas habilidades.

En el siguiente apartado, se aborda la primera de estas cuestiones.

4.1. Un marco de referencia secuenciado para educación primaria y secundaria en orientación

Como se ha señalado en páginas anteriores, planteamos la posibilidad de agrupar los “contenidos” de la orientación en tres bloques organizadores, siguiendo la clasificación de Watts (2009)¹:

- Career counselling*: aprendizajes asociados a la dimensión personal de autoexploración de habilidades, gustos, capacidades, expectativas, posibilidades, debilidades y fortalezas, etc.
- Career education*: habilidades para la gestión de la carrera, competencias genéricas y transferibles a todas las dimensiones de la madurez personal.
- Career information*: información sobre las profesiones, el mundo laboral y las opciones académicas y de formación asociadas.

Establecer una concreción sobre qué engloba cada uno de estos bloques no es sencillo, pero, a nuestro juicio, constituye un trabajo irrenunciable si se quiere plantear una orientación de calidad con dimensión educativa. En trabajos previos ya se ha realizado una primera definición (Manzanares Moya y Sanz López, 2012), que reformulamos a continuación dentro de la propuesta de marco de referencia para un trabajo de orientación secuenciado a lo largo de la etapa primaria y secundaria y basado en un desarrollo competencial.

Enfoque de la propuesta

Esta propuesta a lo largo de la educación obligatoria se basa en un enfoque de la orientación que se caracteriza por ser:

- Radicalmente educativa: Se estima pertinente el desarrollo de la propuesta mediante una metodología de aprendizaje activa y experiencial que promueva la autorreflexión del alumno sobre el proceso de construcción de sí mismo en interacción con su contexto. Y que lo haga en función de dos aspectos:
 - La fase evolutiva en la que el alumno se encuentra y sus necesidades de crecimiento personal.

1. Se opta por mantener los términos originales y no traducirlos. No obstante, esto no nos impide hacer referencia a la ambivalencia terminológica que afecta a la orientación y a la confusión conceptual que suele generarse con el uso extendido de determinados términos.

- En el marco de situaciones, actividades, proyectos que requieren su participación para facilitar la identificación de los obstáculos internos y externos que interfieren en el logro de sus objetivos (personales, formativos, profesionales), y la comprensión de los patrones sobre los que construye sus elecciones, motivaciones, intereses, actitudes, roles.
- Desde una perspectiva global y sistémica: Se trata de una propuesta que pretende promover la capacidad para gestionar la propia carrera y que, para hacerlo, aspira a ayudar al alumnado a construir el significado de sus circunstancias y elecciones en relación con los contextos a los que pertenece (familia, centro educativo, grupo de iguales, entorno social...) y que tienen un peso diferenciado según la etapa vital y educativa.

La apuesta por una perspectiva de este tipo es coherente con nuestra visión de la orientación para el desarrollo integral de la persona y de un aprendizaje en este ámbito basado en el trabajo por competencias que debe partir de una visión integradora de los conocimientos y experiencias del estudiante. Para catalizar estos procesos de desarrollo y de aprendizaje es necesario que al alumnado se le proponga situaciones de aprendizaje que tengan continuidad en los distintos contextos a los que pertenece, que puedan plantearse como retos a los que enfrentarse con mayor seguridad y en los que pensar de forma más elaborada a medida que progresa en su escolaridad.

- Conforme a un planteamiento socioconstructivista: La propuesta tiene como base el reconocimiento de la naturaleza constructiva del aprendizaje y, por tanto, pone de relieve la importancia que adquieren tanto los procesos internos del alumno (evolutivos, cognitivos, afectivos, motivacionales) como las ayudas sociales que son necesarias en este proceso y cuyo papel corresponde desempeñar al orientador o al tutor.

Se considera que el alumno puede construir su propia trayectoria vital, académica y profesional, dando sentido a la relación existente entre sus experiencias y valorando los logros educativos y formativos necesarios para conseguir sus metas personales y profesionales. Dada la corta experiencia de vida del alumnado en las etapas educativas a las que nos referimos, el aprendizaje que el alumno ha de hacer en materia de orientación tiene que ser resultado de las experiencias en las que participa por lo que es necesario:

- Proponer contextos, actividades, proyectos que respondan a sus intereses y expectativas.
- Diseñar procesos de trabajo que tengan como denominador común el trabajo individual en un escenario interactivo y social.
- Propiciar la conexión entre experiencia personal y formación para incrementar la comprensión que de sí mismo tiene el estudiante y el dominio de las habilidades de gestión de la carrera que se van adquiriendo a lo largo de la escolaridad y para mitigar las dificultades de transferencia de tales habilidades.

Dominios y Contenidos

Dominios	Contenidos	Educación Primaria		Educación Secundaria
		Periodo 6-8 años	Periodo 9-12 años	
Career counselling	1. Autoconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> – Análisis de las propias habilidades – Análisis de experiencias. – Identificación de rasgos de personalidad. Autoexploración. – Estilo de aprendizaje. – Estilo atribucional – Preferencias sobre estilo de vida asociado a actividades profesionales. – Valoración del ajuste de las propias expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar el autoconcepto y una imagen positiva de sí mismo. Analizar qué situaciones y comportamientos de otros afectan al autoconcepto. – Identificar cómo el éxito escolar afecta al autoconcepto. – Explicar las motivaciones que llevan a determinadas decisiones o comportamientos en situaciones imaginarias. – Describir sus rasgos personales y ejemplos de un comportamiento consistente con ellos. – Eliminar estereotipos asociados a las profesiones. – Intuir la relación entre estilo de vida y profesión. – Crear un portfolio para identificar, describir y justificar gustos, aciertos y errores en su proceso de aprendizaje escolar. – Discutir ventajas y desventajas de ciertas opciones (elección entre dos estilos de fiesta de fin de curso, de salida lúdica,). 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar el autoconcepto y una imagen positiva de sí mismo. Reconocer cómo los comportamientos hacia los otros afectan a los autoconceptos. – Manejar una idea lo más clara posible de su identidad personal. Justificar los rasgos personales que le definen. – Ilustrar con ejemplos imaginarios situaciones asociadas al trabajo que afectan al autoconcepto. – Elegir ocupaciones que resultan atractivas frente a otras que no lo son, justificando las razones personales, e incorporando la relación entre estilo de vida y profesión, así como los requisitos de formación asociados a la profesión. – Eliminar estereotipos asociados a las profesiones. – Portfolio para profundizar en sus rasgos de personalidad, sus fortalezas y aspectos mejorables, gustos e intereses, habilidades, aciertos y errores en el proceso de aprendizaje, preferencias académicas en cuanto a materias y actividades de ocio fuera del centro escolar. – Practicar la toma de decisiones ante situaciones imaginarias que requieren actuar con eficacia y seguridad. – Realizar un proyecto de investigación (sobre ocupaciones) que implique manejar y seleccionar de información, trabajo en equipo y presentación pública. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la comprensión de sí mismo y profundizar en el autoconocimiento, respetando la necesidad de reserva propia de esta etapa evolutiva. – Definir intereses curriculares y extracurriculares y los motivos de sus preferencias. – Reflexionar sobre sus preferencias y expectativas en cuanto a estilo de vida y distribución de su tiempo. – Valorar los niveles de rendimiento acordes con sus metas personales y profesionales. – Tomar decisiones sobre supuestos e intentar liderar una respuesta a una situación problemática. – Portfolio sobre la toma de decisiones académicas y profesionales, que incluya análisis de su estilo de aprendizaje, intereses, capacidades, afinidad con las características de determinadas profesiones, etc. – Establecer la relación entre nivel educativo y formativo –profesión– estilo de vida. – Diseñar de un proyecto académico y profesional, que incluya las primeras tomas de decisiones académicas coherentes con sus preferencias para la gestión de su carrera. – Evaluar cómo su proyecto es coherente con sus intereses y preferencias.
	2. Toma de decisiones 3. Planificación del proyecto personal y profesional			

Dominios	Contenidos	Educación Primaria		Educación Secundaria
		Periodo 6-8 años	Periodo 9-12 años	
Career education	4. Habilidades personales: <ul style="list-style-type: none"> – Autonomía personal y autodeterminación – Capacidad autocrítica – Búsqueda de información – Organización del tiempo – Capacidad de adaptación. – Gestión del cambio. – Tratamiento de la información y competencia digital 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluar los logros personales en las actividades escolares, identificando aspectos relevantes y aspectos de mejora. – Realizar juegos y actividades que exijan buscar información. – Simular roles de la vida adulta (compra-venta, elección de una vivienda, de un viaje, de una ciudad para vivir,). 	<ul style="list-style-type: none"> – Participar en el trabajo en equipo, distribuyendo las responsabilidades de acuerdo a criterios consensuados. – Debatir sobre posturas enfrentadas, argumentando a favor y en contra de cada postura. – Practicar el hablar en público, argumentando una postura que busque apoyos. – Identificar las implicaciones de la globalización a través de un objeto de su vida cotidiana (economía en una sociedad global y trabajo en equipo). – Simulación de la creación de una empresa para profundizar en el trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Presentar en público temáticas asociadas a las relaciones interpersonales desde el respeto a la diversidad. – Participar en trabajo en equipo. – Realizar propuestas creativas antes situaciones problemáticas. – Creación de una empresa grupal, con distribución de funciones y toma de decisiones.
	5. Iniciativa personal y espíritu emprendedor: <ul style="list-style-type: none"> – Creatividad e innovación – Sentido de la responsabilidad – Confianza en uno mismo y eficacia – Optimismo inteligente – Capacidad de asumir riesgos – Tenacidad y espíritu de superación 	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciarse en la cooperación y el trabajo en equipo. – Identificar los diversos roles de un adulto (ocio, familia, trabajo, formación, etc). 		
	6. Habilidades sociales, de relación y comunicación: <ul style="list-style-type: none"> – Tolerancia y respeto – Iniciativa y liderazgo – Cooperación y trabajo en equipo – Gestión de proyectos y resolución de problemas – Comunicación verbal y no verbal – Escucha activa y persuasión. – Empatía y asertividad 			
	7. Habilidades de participación activa y dirección: <ul style="list-style-type: none"> – Dirección y liderazgo – Asunción de responsabilidades y delegación – Gestión y organización – Planificación y programación – Toma de decisiones – Resolución de problemas – Motivación y madurez profesional – Habilidad negociadora 			

Dominios	Contenidos	Educación Primaria		Educación Secundaria
		Periodo 6-8 años	Periodo 9-12 años	
Career Information	<p>8. Descubrimiento del mundo laboral:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ocupaciones – Sectores de actividad – Mercado de trabajo – El entorno profesional: observación de diversas situaciones profesionales en entornos reales. – Perspectivas del mundo laboral a corto, medio y largo plazo <p>9. Itinerarios formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expectativas profesionales e itinerarios formativos asociados. – Preferencias de itinerarios académicos y formativos. <p>10. Hábitos de trabajo y actitudes necesarias para obtener y mantener un empleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Técnicas de búsqueda de empleo y autoempleo 	<ul style="list-style-type: none"> – Descubrir las profesiones: mapas de ocupaciones y profesiones por sectores. – Iniciarse en la descripción de competencias asociadas a las profesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexión sobre la interdependencia de los sectores y las profesiones. – Diseñar una ciudad con un mapa de ocupaciones y profesiones por sectores. Comprobar qué necesitan de otros (interdependencia). – Seleccionar un sector y explorar todos los tipos de ocupaciones asociadas. Mostrar el abanico de posibilidades profesionales. Incorporar profesiones y ocupaciones menos conocidas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Explorar trabajos en el contexto real, identificando el perfil y las características del entorno laboral. – Comprender las transiciones y el cambio de empleo como algo inherente a los actuales itinerarios profesionales. – Comprender el impacto de la pérdida de empleo. – Entender los cambios de tendencias de empleo las necesidades sociales y económicas. – Reconocer las fuentes para buscar empleo, las competencias generales requeridas (<i>soft skills</i>). Practicar las herramientas de búsqueda de empleo.

Metodología y temporalización

La propuesta presentada parte de un desarrollo en espiral del currículo de orientación, acompañando el desarrollo evolutivo del alumno desde sus primeros años hacia la madurez. En este sentido, y siguiendo la taxonomía de Anderson y Krathwohl, los niños y jóvenes afrontarán el aprendizaje poniendo en marcha procesos cognitivos o habilidades de pensamiento de orden progresivamente más complejo. El planteamiento de las actividades respetará el proceso de trabajo siguiente:

- Descripción y adquisición del conocimiento.
- Aplicación del conocimiento a sí mismos, a otros o a situaciones y problemas.
- Análisis, evaluación (juicio sobre el conocimiento) y creación (reconstrucción personal del conocimiento generando otro nuevo). En nuestro ámbito, coincidiría con la toma de decisiones y la creación de su propio proyecto.

Estas actuaciones han de combinar dos formas de incorporación al currículo:

- a) Durante un trabajo específico en tiempos destinados a ello. Esto ha de integrarse en las materias más afines con el tipo de contenidos a trabajar o en periodos específicos de tutoría.
- b) Mediante el acuerdo del equipo docente para decidir qué tipo de contenidos asociados a cuestiones puramente metodológicas no asociadas a contenidos conceptuales concretos (trabajar en equipo, hablar en público, debatir y argumentar, convencer, proponer iniciativas, proponer soluciones a dilemas o conflictos, etc.) se trabajarán en cada materia.

Esto exige un trabajo de planificación para asignar la responsabilidad de cada actuación, siendo el orientador o el tutor, en función de cada nivel orientador, la pieza clave para realizar el seguimiento y liderar los ajustes necesarios.

En cuanto a temporalización, las actuaciones contempladas, tanto en los dos periodos en que hemos dividido la educación primaria como en la secundaria, que tienen que ver con contenidos específicos (no asociados a metodologías), deberían dimensionarse en un módulo de en torno a 15 horas a lo largo de cada curso. La intervención sistemática a lo largo de los cursos sustituye así a intervenciones puntuales descontextualizadas y permite trabajar con un horizonte mayor para desarrollar las habilidades y fortalecer la competencia profesional del alumnado como parte fundamental de las competencias básicas.

5. PARA TERMINAR

La importancia que las etapas de educación obligatoria tienen en el desarrollo de la dimensión profesional de la persona como parte de su crecimiento integral consideramos que ha quedado ampliamente señalada en estas páginas. Incluso como los beneficios de ello no son sólo individuales sino para el conjunto de la sociedad, puesto que no es admisible que, desde una concepción de la orientación a lo largo de la vida, en las primeras etapas educativas se ponga en peligro la adquisición de aquellas competencias básicas para el ejercicio de una ciudadanía plena. Entre tales competencias se encuentran las relacionadas con la construcción y gestión de la carrera personal, formativa y profesional.

Sucede que el ejercicio de la orientación en estas etapas tiene una vinculación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en cierto modo explica que las energías orientadoras se pongan en prevenir las dificultades de aprendizaje, detectar necesidades educativas específicas y promover medidas que garanticen la progresión escolar del alumnado, muy particularmente las de atención a la diversidad. En la práctica esto se ha traducido, por un lado, en un modelo orientador donde, pese a que se programan las actuaciones, se atienden de manera reactiva muchas y diversas demandas que llevan al profesional de la orientación a priorizar. Y, por otro, en una práctica orientadora que, con cierta frecuencia, relega a un segundo lugar la dimensión profesional o, en el mejor de los casos, la reduce a actuaciones con el alumnado en tutoría en momentos críticos de transición y toma de decisiones. Este es el caso de la intervención en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tendente a informar sobre las diferentes profesiones y las titulaciones académicas y/o profesionales relacionadas con ellas. O, en 3º de la ESO, a explicar las opciones de optatividad de 4º de

la ESO. Y en 4º, a proporcionar información actualizada del mundo educativo y laboral y presentar las diferentes opciones formativas y profesionales al terminar el curso.

El ejercicio de la orientación profesional en estas etapas, de otra parte, no se entiende al margen de las condiciones organizativas de la orientación en los centros educativos ni de la naturaleza particular que tienen sus contenidos y que escapan al planteamiento instructivo propio de las materias curriculares.

El nivel de desarrollo organizativo de la orientación en los centros, a nuestro juicio, no es un asunto suficientemente tratado en nuestro contexto. Como tampoco lo son las implicaciones que tiene orientar en el marco de una cultura institucional caracterizada por la autonomía del profesorado y en la que resulta difícil desplegar un estilo de liderazgo capaz de atravesar las puertas de las aulas y desarrollar proyectos conjuntos –no ligados a la capacidad personal de “generar alianzas” vinculadas a personas concretas y, por lo tanto, limitadas en el tiempo–; sino a planteamientos institucionales que cuentan con una cultura explícita de la orientación profesional. Una respuesta orientadora de calidad que contribuya a la mejora de la eficacia y equidad escolar, debe plantearse estas cuestiones que exceden el objetivo de este capítulo pero que, en su cierre, no queríamos dejar de señalar.

Con respecto a los contenidos de orientación, la tendencia internacional muestra la utilidad que tiene disponer de marcos generales de habilidades de gestión de la carrera que pueden ser considerados como el “currículum de la orientación profesional”. En el contexto escolar, la identificación de estas habilidades y su gradación en dominio a lo largo de las distintas etapas es un ejercicio que hemos hecho en este capítulo con la intención de visibilizar la importancia y posibilidades que ello tiene a la hora de asegurar la integralidad y continuidad del proceso orientador a lo largo de toda la escolaridad. Y, con ello, sentar bases para fases posteriores del desarrollo del alumnado en su proceso de construcción de su carrera personal, formativa y profesional.

Estas condiciones que tan brevemente recogemos al cierre de este capítulo consideramos importante abordarlas puesto que impiden diseñar un modelo comprensivo de la orientación en el contexto escolar, desde la educación primaria hasta la secundaria, que atienda las necesidades no sólo personales y académicas de los estudiantes, sino también las profesionales. Aquéllas que les permiten construir su carrera, tomar decisiones idóneas en materia de formación y permanecer activos y productivos a lo largo de la vida en un contexto de aprendizaje permanente y complejo.

6. REFERENCIAS

- Álvarez González, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, Vol. 6 (3), 749-772. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_250.pdf
- Álvarez González, M. y Rodríguez Moreno, M.L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 38, 13-48.
- Archer, L. (2014). Conceptualising Aspiration. In A. Mann, J. Stanley & L. Archer, L. (eds.) *Understanding Employer Engagement in Education: theories and evidence*. London: Routledge.
- Berger, K. S. (2006). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Bermejo, B. (2007). Orientación y desarrollo profesional. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/formacionytrabajo/ponencias/blasbermejo.htm>

- Camps, J.M. (2015). El capital humano como elemento de recuperación económica. *Capital Humano*, 301, 44-47.
- CEDEFOP (2010). *Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. (pp. 25-39). Barcelona: Graó.
- Comisión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/>
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Madrid: CES.
- Delgado Sánchez, J.A. (2015). *Aproximación al estado actual de la orientación: reflexiones y propuestas para el debate*. Granada: Editorial Tleo.
- Domingo, J. y Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educare*, 58, 199-218.
- De la Fuente, A. (2016). *Capital Humano y productividad*. En AA.VV. Reflexiones sobre el sistema educativo español. (pp.15-42). Madrid: Fundación Ramón Areces. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona Graó.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- EC (2007). *Key competences for lifelong learning. European reference framework*. Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- EC (2009). *Key competences for a changing world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>
- ELPG (2014). *Lifelong Guidance Policy Development. Glossary*. Finland: Jyväskylä.
- Fugate, M., Knichi, A. & Ashfort, B.E. (2004). Employability: a psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38.
- Gutman, L. M. & Akerman, R. (2008). *Determinants of Aspirations*. London: Institute of Education Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Gybers, N.C. y Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4, 246-258.
- Krumboltz, J.D. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist* 6 (1), 71-81.
- Krumboltz, J.D. & Worthington, R.L. (1999). The School-to-Work Transition from a Learning Theory Perspective. *The Career Development Quarterly* 47 (4), 312-325.
- Manzanares Moya, A. y Sanz López, C. (2012). Situación actual y desafíos de la orientación: repensando la orientación en el ámbito educativo. En A. Manzanares Moya (ed.) *Temas educativos en el punto de mira*. (pp. 119-158). Madrid: Wolters Kluwer Educación.

- Montilla Coronado, V.C. y Hernando Gómez, A. (2009). La orientación en Secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 2, 353-370.
- Obiol Francés, S. (2012). El cambio familiar y el proceso educativo. En J. Beltrán y F. J. Hernández. *Sociología de la Educación* (pp. 75-99). Madrid: McGraw-Hill.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París: OCDE.
- Peavy, R. V. (2004). *Socio Dynamic Counselling: A Practical Approach to Meaning Making*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Pereira, M., Gringás, M. y Dupont, P. (1994). *Relaciones entre orientación para la carrera y educación para la carrera*. En E. Repetto y C. Vélaz de Medrano. Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP. Vol. II. (19-28). Madrid: UNED.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentalización*. Barcelona: Ariel.
- Santana Vega, L. E.; Feliciano, L. y Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. Una perspectiva de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP* 24 (3), 8-26. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-3%20-%20Santana.pdf>
- Spillane, J. P. (2010). Educational Leadership & management: taking a distributed perspective. En A. Manzanares Moya (ed.) *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. (pp. 21-38). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E. & Jensen, M. (eds.). (1998). *Multi-cultural counseling competencies: Individual and organizational development*. California: Sage.
- Super, D.E. (1976). *Career Education and the Meanings of Work*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- UNESCO (1990). *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. París, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Van den Branden, K., Van Avermaet & Van Houtte, M. (eds.) (2011). *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*. New York: Routledge.
- Watts, A. (2009). The relationship of Career Guidance to VET. París: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44246616.pdf>
- Vélaz de Medrano, C., Blanco Blanco, A. y Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria. Valoración de una muestra de orientadores, tutores y directores de Primaria y Secundaria en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, N° Extraordinario 2012 sobre “Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo”, pp. 138-173.
- Vélaz de Medrano, C., Manzano Soto, N. y Blanco Blanco, A. (2013a). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: evaluación comparada de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid, CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz de Medrano, C., Manzanares Moya, A. López-Martín, E. y Manzano Soto, N. (2013b). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, N° Extraordinario 2013 sobre «Competencias básicas», pp. 261-292.

CAPÍTULO VII. CLAVES SOBRE LA INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Clara Sanz López
Asunción Manzanares Moya

1. REVISANDO LA RELACIÓN ENTRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL

El presente capítulo pretende analizar el estado de situación de la relación que se establece entre los sistemas de formación profesional y orientación profesional, y cuál es la posición que deben ocupar ambas cuando hablamos de objetivos formativos y sociales compartidos.

En la necesidad de reforzar los mecanismos que aumenten las oportunidades de acceso y de éxito de las personas, jóvenes y adultas, en la formación profesional y el empleo, la orientación profesional a corto, medio y largo plazo constituye uno de los valores añadidos del sistema (Sultana, 2004).

- Sin embargo, una revisión de la incorporación actual de la orientación en las diversas etapas del sistema de educación y formación evidencia que la orientación profesional ha tenido, hasta nuestros días, menor presencia en la formación profesional que en estudios académicos generales, debido a la consideración de que las decisiones sobre el itinerario formativo y profesional están ya realizadas una vez que se accede a un itinerario de formación profesional. Ello parte de una concepción desactualizada tanto de la orientación profesional como de las enseñanzas de formación profesional (Sanz López, 2010), opuestas a las que la sociedad demanda.
- Un modelo de orientación basado en intervenciones puntuales en momentos críticos de toma de decisiones, centrado en la dimensión puramente informativa, sin incluir el imprescindible componente formativo y de acompañamiento en el desarrollo de la gestión de los itinerarios formativos y profesionales que se desarrollan a lo largo de la vida.
- Un modelo de formación profesional en que la decisión de optar por un itinerario formativo profesionalizador implica necesariamente un carácter terminal y de incorporación inmediata al mercado laboral, sin posibilidad de desarrollo posterior del itinerario formativo por es-

pecialización, acumulación de aprendizajes, o por reincorporación a vías de carácter más académico. Un sistema de formación profesional con ofertas cerradas, en que no caben las elecciones personales que permitan la configuración de perfiles profesionales personalizados.

Pese a ello, es evidente que la orientación en formación profesional debe incorporarse garantizando una atención similar a la que se recibe en un itinerario de carácter general. Las demandas sociales hacia los sistemas de formación profesional obligan a intensificar los lazos entre ambas prácticas, como veremos a continuación.

2. DEMANDAS SOCIALES HACIA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Si hubiera que definir con un único rasgo la sociedad actual del conocimiento sería probablemente el cambio, que se ha convertido en el factor permanente y definitorio de nuestro entorno. En la medida que esto sucede, la capacidad de adaptación de las personas y de las organizaciones se convierte en determinante, ya sea para garantizar su supervivencia o para progresar hacia niveles superiores de desarrollo.

La necesidad de adaptación permanente a los cambios hace del aprendizaje la herramienta central para que las personas puedan seguir a la dinámica económica y social. Los sistemas de educación y formación han pasado de tener una función solo ubicada en las etapas jóvenes de la vida de las personas a constituirse en un continuo que acompaña a la persona para mantenerla ligada a la rapidez de las transformaciones sociales y económicas.

El término ya acuñado de *aprendizaje a lo largo de la vida* identifica una realidad instalada y que exige una reformulación de los sistemas de formación, mayor cuanto la formación más se relaciona con el empleo, desde la flexibilidad necesaria para las personas en su etapa adulta.

- En este marco, cuando hablamos de formación profesional, entendemos incluido, tal como establece la OCDE, “los programas de formación diseñados para conducir a un trabajo o tipo de trabajo”. Contempla, por tanto:
 - a) La formación profesional inicial, con currículos diseñados inicialmente para un perfil de persona joven –menor de 30 años–, que elige este tipo de formación durante su trayectoria formativa inicial, al comienzo de su carrera, y normalmente antes de entrar al mercado de trabajo e iniciar su itinerario profesional.
 - b) La formación profesional continua, que incluye cualquier formación desde la empresa u otros ámbitos próximos al empleo, con carácter público o privado, dirigidos a personas en situación activa –empleado o desempleado–. Esta oferta de formación profesional adquiere así una orientación estratégica, dirigida a incrementar la capacidad de interpretar y adaptarse a una realidad cambiante, complementando, actualizando o reorientando las competencias ya adquiridas previamente por cada persona, bien en los sistemas formativos formales, bien por vías de aprendizaje no formal o informal.

La exigencia social y, en concreto del mercado de trabajo, de formación permanente como requisito para la mejora del capital humano, capaz de afrontar las cambiantes exigencias del mundo laboral y mantener la empleabilidad, han obligado a reformular numerosos aspectos de los sistemas de formación profesional.

En los últimos años, la formación profesional está sufriendo grandes cambios para adaptarse a las estrategias europeas iniciadas ya desde el Proceso de Copenhague, y destinadas a mejorar el rendi-

miento, la calidad y el atractivo de la formación profesional en Europa, convirtiéndola en la opción formativa que dé respuesta a las necesidades del mundo del trabajo.

Desde 2002, el proceso ha contribuido a mejorar la visibilidad y el perfil de la formación profesional en Europa, y pretende responder a los retos planteados por la nueva realidad económica y social. Con diferentes ritmos según las políticas nacionales de educación y formación, se hace realidad la responsabilidad, por parte de estas, de facilitar a cada persona las oportunidades de que “sume” formación progresivamente a lo largo de su vida, en cada momento que lo necesite, y en función de sus necesidades, y que esta sea reconocida e incorporada a su bagaje formativo.

Ello requiere una oferta de formación profesional que:

- Garantice la adquisición de competencias en un eje horizontal, es decir, actualizar o adquirir competencias nuevas, del mismo nivel de las que ya se poseen. Son competencias que facilitan la movilidad horizontal en el empleo, denominada también por algunos autores movilidad diagonal (Drexel, 1996), y que permiten el ajuste a las variaciones de perfiles de puestos de trabajo o el cambio de puesto en un mismo nivel profesional.
- Garantice la adquisición de competencias en un eje vertical, es decir, de un nivel superior a las que se poseen, asociadas a trayectorias profesionales con movilidad vertical.
- Facilite la capitalización de las competencias adquiridas en diferentes contextos- nacionales o internacionales-, y por diferentes vías –aprendizaje formal, no formal o informal–, garantizando su reconocimiento y acreditación.

Ello genera consecuencias en cuanto a la consolidación de un sistema integrado de formación profesional, cuya oferta depende de diversos agentes e instituciones –educativos, laborales, agentes sociales, etc.–, pero dentro del cual ha de permitirse al ciudadano circular en cualquier sentido y “acumular” las competencias que le permitan completar y personalizar su formación.

La transición de la escuela al trabajo en Europa se ha convertido cada vez en más larga y compleja. La media edad para la primera transición de la educación al empleo, según datos de Eurostat, fue de 21 años en 2014, ampliándose el porcentaje de personas afectadas por contratos temporales y poco estables (Eurostat, 2015).

La crisis económica ha creado nuevos tipos de presión en todos los grupos de interés, no sólo los jóvenes, las familias, y los centros de formación, sino también los empleadores y los gobiernos dirigen una serie de demandas a los sistemas de formación profesional. Un modelo exitoso de formación profesional será aquel que, desde su carácter instrumental, cumpla el requisito de facilitar la transición de la educación y la formación al empleo, y de mantener o elevar la empleabilidad.

Por último, pero no menos importante, es el papel que han de desempeñar los sistemas de formación profesional para salvaguardar la inclusión social y la equidad. Cambios en la distribución de los ingresos asociados a la crisis económica están cuestionando fuertemente las políticas sociales europeas y objetivos de Europa 2020. Una reciente publicación de la OCDE (2015) sobre la desigualdad declaraba:

“Desde mediados de la década de 1990, más de la mitad de toda la creación de empleo estaba en la forma de trabajo no estándar. Muchos de los trabajadores con empleo no estándar están peor en muchos aspectos de calidad del empleo, tales como los ingresos, la seguridad del empleo o el acceso a la formación. En particular trabajadores temporales poco cualificados se enfrentan a reducciones sustanciales de salario, inestabilidad de los ingresos y crecimiento de los salarios más lento.

Los hogares que dependen en gran medida de los ingresos del trabajo no estándar tienen mayor tasa de pobreza por ingresos (22% de media), y el aumento del número de estos hogares en los países de la OCDE ha contribuido a una mayor desigualdad total. Esto significa que las vacantes disponibles no son a menudo ni los trampolines para el empleo más seguro dentro del nivel de los individuos ni las mejores soluciones económicas para la economía. Conocer cómo navegar de un trabajo a trabajo nunca ha sido tan importante como hoy en día”.

A continuación revisaremos algunas de las demandas hacia los sistemas de formación profesional con repercusión en la orientación profesional, tales como la exigencia de modularización de la formación, la aproximación de la formación al entorno de trabajo, la revisión de los contenidos de formación para incorporar aquellas competencias demandadas por el mercado laboral y que sobrepasan las de carácter técnico que actualmente ocupan los programas formativos, o la metodología de trabajo en este tipo de enseñanzas. Todas ellas exigen la incorporación de elementos como la movilidad, la personalización de la formación y la orientación profesional.

2.1. Modularización y aproximación al entorno laboral

Como ya se ha planteado en anteriores capítulos de esta obra, la formación, el tipo de tareas, el contenido y los requisitos de empleos y ocupaciones varían con celeridad. La existencia de empleos y ocupaciones claramente diferenciados y caracterizables de otro tiempo ha dado paso a una situación mucho más fluctuante, donde la fragmentación del conocimiento exige perfiles especializados que combinen a menudo competencias técnicas propias de diversos sectores productivos y capaces de participar en proyectos globales con equipos pluridisciplinares y complejos.

En ese sentido, unos sistemas de formación profesional con programas rígidos, que obliguen a completar paquetes formativos ya configurados, y formen personas con perfiles homogéneos no se ajustan a las exigencias del actual mercado laboral.

Bien al contrario, los sistemas de formación profesional han de permitir la personalización de la formación, que cada persona adquiera las habilidades y competencias que necesite para afrontar, en las mejores condiciones individuales de empleabilidad y de rentabilidad para la organización, su acceso, mantenimiento, reorientación o ascenso en el mercado laboral.

La respuesta a la diversificación de puestos difícilmente categorizables solo puede venir desde una amplia oferta de formación poco estructurada, que permita a cada persona seleccionar aquellos aprendizajes y competencias que le resulten útiles en cada momento, mediante los cuales pueda configurar una trayectoria formativa tan personalizada como necesite.

La modularización de los sistemas de formación profesional se hace imprescindible para adecuarse a las necesidades del actual modelo de mercado de trabajo y a las necesidades específicas de cada persona. Consecuencia de la modularización, la complejidad en la identificación de itinerarios apela a potentes sistemas de orientación profesional, así como a mecanismos ágiles de reconocimiento de los aprendizajes.

Los trabajadores han de poder acceder a dispositivos de formación sencillos y próximos, que les permitan formarse por sí mismos segmentando el tiempo de aprendizaje sin usurpar tiempo de trabajo.

En otro orden de cosas, se constata que la participación en el aprendizaje, la formación práctica y el aprendizaje en el trabajo genera resultados positivos. Parece que aquellos jóvenes equipados con experiencias próximas al empleo durante su formación profesional acceden con mayor solvencia al empleo e, identifican y seleccionan mejor el tipo de puestos afines con aquellas competencias que

les son propias. Ciertos elementos indican que aquellos países que poseen un buen sistema de formación profesional próximo al mercado de trabajo mantienen menores tasas de desempleo.

En su sentido original, el modelo de “aprendizaje basado en el trabajo” (WBL, Work based learning) se puede lograr tanto en los centros de formación profesional como en los centros de trabajo. El significado pedagógico de WBL es mucho más cercano a la enseñanza basada en proyectos, un método de enseñanza sistemática que involucra a los estudiantes –de formación profesional inicial o continua– en el aprendizaje de conocimientos y habilidades a través de un prolongado proceso de consulta, estructurado en torno a preguntas complejas sobre productos y tareas cuidadosamente diseñadas.

Los análisis de la Comisión Europea (EC 2012, 2013a) parecen confirmar que los aprendizajes llevados a cabo en entornos próximos al productivo producen resultados positivos de empleo, que se mantienen de manera consistente en el tiempo, y no sólo en los países típicamente asociados con el sistema de formación dual.

Los datos a nivel europeo confirman la tendencia, dado que en la mayoría de los programas de formación profesional con estas características –Austria, Bélgica, Alemania, Grecia, Finlandia, Francia, Irlanda, Malta, y Reino Unido–, la mayoría de los aprendices aseguran el empleo inmediatamente después de finalizar: la proporción media es de aproximadamente 60-70%, y en algunos casos llega al 90%. Dentro de los seis meses a un año después de completar su formación profesional, la proporción de aprendices que cuentan con empleo aumenta aún más y es a menudo superior al 80%, según los datos de la Comisión Europea (2013b).

Otros estudios (OCDE, 2010, 2012) han puesto de manifiesto que, al contrario, la falta de experiencia de trabajo de aquellos que inician su carrera profesional guarda correlación con dificultades de acceso y permanencia estable en el mercado de trabajo.

En consecuencia, el aprendizaje próximo al entorno de trabajo y el aprendizaje y la práctica de las competencias requeridas en un contexto real pueden ser vistos como formas potencialmente exitosas para favorecer la integración sostenible social y laboral de las personas que siguen estudios de formación profesional.

La amenaza que representa el desempleo de los jóvenes para una nueva “generación perdida” en toda Europa (CEDEFOP, 2010) ha valorizado el enfoque de formación dual. Estados miembros con fuertes sistemas duales –Austria, Alemania– tienen bajos niveles de desempleo de los jóvenes y de las tasas de personas inactivas o NEET (*Not in Education, Employment or Training*). Pese a que no pueden considerarse los sistemas de formación dual la única razón de estas cifras, y que su eficacia y potencialidad está asociada al tipo de tejido productivo, otros países del entorno están realizando procesos de adaptación de sus sistemas de formación profesional hacia este modelo. Es el caso de República Checa, Hungría, Eslovaquia, o España, entre otros.

Iniciativas como la Alianza Europea de Aprendizaje (EAfA), puesta en marcha en Leipzig en 2013, reúnen a socios comerciales e industriales, así como a organizaciones juveniles, agentes sociales y proveedores de formación profesional, con tres líneas de acción: la reforma de los sistemas de aprendizaje, la promoción de los beneficios de aprendizaje y el uso inteligente de la financiación y los recursos.

Todos los trabajos llevados a cabo por la EAfA instan a:

- La personalización de las formaciones, e identifican el aprendizaje “próximo al trabajo” como una herramienta eficaz para luchar contra el desempleo en Europa.
- La importancia creciente de la movilidad en el marco del aprendizaje.

- La orientación profesional como un bloque esencial en las ofertas de formación profesional de calidad y como una herramienta y un servicio antes, durante y después de la participación en esta formación.

Sea cual sea el modelo a seguir, los sistemas de formación profesional han de presentar su formación estrechamente ligada al contexto laboral, para lograr no solo la adquisición de competencias técnicas, sino su práctica y manejo junto a otras competencias de carácter transversal, que más adelante trataremos, y que determinan el desarrollo de la madurez para la carrera.

2.2. Ajuste de contenidos de formación

Cualquier revisión de los programas formativos de la formación profesional, inicial o continua, permite constatar la carga de las competencias profesionales o técnicas que ocupan la mayor parte de los mismos.

Sin entrar en el debate sobre la innegable importancia de este tipo de competencias, el mercado laboral tiene unas expectativas concretas respecto a la formación inicial y continua de sus cuadros, técnicos o superiores, progresivamente más ligada a competencias genéricas y transversales, y no solo a competencias profesionales precisas que habrán quedado obsoletas en relativamente poco tiempo, tal vez incluso antes de que la persona en formación pueda trasladarlas al mundo laboral.

Según un informe de la OCDE (2009), los titulados de formación profesional, inicial y continua, no sólo necesitan competencias o habilidades profesionales específicas que permitan una transición sin problemas en el mercado laboral, sino también habilidades transferibles aplicables a su carrera profesional, lo que permite la movilidad entre empresas y entre ocupaciones.

Las competencias técnicas ya no bastan, y se consideran relativamente fáciles de adquirir. Son estas otras competencias genéricas, transversales o relacionales, mucho más complejas, las que establecen el valor añadido en el mundo laboral. Disponer de ambas crea un valor enorme en el mercado de trabajo (CEDEFOP, 2010b). Ello responde a beneficios, tanto individuales como sociales, ya que las demandas del mercado productivo establecen perfiles de trabajadores flexibles y adaptables.

La formación profesional deberá revisar sus contenidos y programas de formación, manteniendo en sus currículos el desarrollo de las competencias profesionales (*hard skills*), pero incorporando también hábitos de trabajo y actitudes necesarias demandadas desde el mercado laboral para obtener, mantener y progresar en el empleo (*soft skills*).

Estas nuevas competencias constituyen el ámbito compartido por la educación y la orientación, que aborda la adopción de habilidades y valores que se inscriben en el orden social y ético de la vida cotidiana y la actividad laboral: responsabilidad, disposición y capacidad de aprendizaje, dedicación, esfuerzo, creatividad, flexibilidad, inquietud, o emprendimiento. Este tipo de competencias, ajenas tradicionalmente a los sistemas de formación profesional, forman parte de la disciplina de la orientación profesional. Nos detendremos a analizar la relación del mercado laboral con este tipo de competencias, recogidas bajo diversas denominaciones: habilidades para la gestión de la carrera, competencias transferibles, competencias genéricas, competencias relacionales o transversales.

La época en que para ser un buen cuadro profesional se requería únicamente ser un experto en los conocimientos técnicos asociados al puesto ha acabado. Las competencias técnicas o ‘hard skills’ ya no bastan, dada la importancia que adquieren las redes sociales en las que los trabajos se desarrollan. Recordemos la noción de “sociedad red” (Castells, 2005) que plantea la complejidad a la que han de hacer frente las organizaciones en el trabajo.

En un mundo marcado por la aceleración tecnológica, por el cambio de comportamientos y de expectativas tanto de empresarios como de trabajadores, surgen nuevos desafíos que afectan a las demandas del mundo profesional. Cómo crear y formar parte de equipos de trabajo eficaces, cómo suscitar la implicación desde una cultura colaborativa, cómo redefinir nuevas organizaciones y estrategias de trabajo que fomenten la innovación y en las que las tecnologías tengan un papel relevante, etc. son algunas de las necesidades clave del mercado de trabajo.

Adquieren cada vez más importancia las competencias que se refieren a la ‘creatividad colectiva’, y que han de ponerse en práctica en un contexto de diversidad, complejidad e internacionalización.

Figura 1. Competencias asociadas a la creatividad colectiva.

Los americanos las llaman ‘*soft skills*’, los franceses ‘competencias relacionales’. Cualidades como la empatía, la comunicación, la escucha activa, y, sobre todo, la capacidad de adaptación y la versatilidad, se convierten en las armas del mercado de trabajo. Si avanzamos hacia un mercado permanentemente cambiante y global, se necesitan personas dotadas de competencias relacionales mucho más potentes que hasta ahora, cuando las carreras profesionales eran estables, individuales, y se desarrollaban en un entorno próximo.

Hemos entrado en una economía de servicios relacionales, donde el valor añadido se logra, en gran parte, sobre lo único que las nuevas tecnologías no pueden aportar, la relación interpersonal y el trabajo de equipos.

De ahí que ya se iniciara hace algunos años un proceso de reinventar las formaciones de los futuros perfiles directivos, que ha de descender e incorporarse también a los cuadros medios, en concreto, a la formación profesional de niveles superior y medio.

Las empresas esperan hoy cuatro cualidades de sus trabajadores, con independencia del puesto que puedan ocupar: espíritu crítico, creativo y capacidades interpersonales potentes para comunicar y para interactuar, tal como identifica Kosslyn (2014). Estas habilidades han de ser trabajadas a partir de la gestión de la inteligencia lógica y las emociones en el entorno laboral.

Europa cuenta con retraso en la incorporación de estas competencias a los itinerarios formativos. Su formación profesional inicial y continua permanece centrada en las competencias técnicas, frente a otros contextos como Estados Unidos, en que ya han sido fuertemente incorporadas a la formación profesional. En ese sentido, una institución de formación que mantenga entre sus finalidades la uniformización de las personas en cuanto a sus aprendizajes ya no responde a las necesidades sociales y económicas de nuestra sociedad; al contrario, supone incluso un freno al desarrollo económico.

Por otra parte, las estructuras y los modelos de relación en el mundo profesional se transforman. Las empresas más punteras en este sentido han abandonado ya los organigramas verticales basados en relaciones de subordinación. El modelo de organización jerárquica convive con un modelo creciente más horizontal, que fomenta la iniciativa individual, la creatividad y la responsabilidad compartida, desde una cultura colaborativa en las organizaciones que ha pasado a convertirse en uno de los puntos cruciales de mundo laboral. La evidencia de la necesidad de desarrollar nuevos modelos de relación basados en estructuras más horizontales y con movilidad, donde los puestos puedan ser flexibles y adaptables a las necesidades con agilidad, obliga a incorporar en las formaciones cuestiones clave como el trabajo en grupos interdisciplinares y la gestión de equipos.

No solamente estas competencias relacionales o transversales adquieren cada vez mayor importancia, sino que explican, tal como determina Deming (1996) la valorización a nivel salarial de los puestos que incluyen entre sus prerequisites estas competencias frente al resto, desde 1980.

Se trata, en definitiva, de competencias personales que permiten armonizar la relación con los demás y “vivir bien” el trabajo, percibiéndose parte de una organización con objetivos compartidos.

Incluyen la capacidad de reaccionar con control y conciencia de cada situación, gestionar el estrés, trabajar desde la confianza y el espíritu de cooperación, de trabajar con otros, de percibir la implicación en el proyecto común de la empresa. Son estas competencias genéricas, transversales, las que, a competencias técnicas similares, marcan la diferencia y que han de ser incorporadas desde la orientación profesional en la formación profesional.

Intentemos categorizar las competencias transversales que el mercado privilegia de cara al empleo:

Tabla 1. Competencias transversales solicitadas por el mercado

Gestión	Diversidad
	Internacionalización
	Complejidad
Desarrollo personal	Experiencia
	Comportamiento
	Digitalización
	Creatividad (design thinking)
Estrategia	Visión de la organización
	Trabajo en red
	Prospectiva
	Gestión del riesgo
Innovación y tecnologías	Emprendimiento
	Dimensión europea
	Innovación

La demanda de aprendizaje de competencias relacionales crece cada vez más. Se trata de comunicar, de mejorar la capacidad de aportar al equipo, de aprender a negociar o a gestionar los conflictos.

Identificar las oportunidades, conocer cómo “piensan” y actúan las empresas, comprender las implicaciones de la innovación, motivar, decidir y familiarizarse con las organizaciones y las “empresas ágiles”, saber escuchar y comunicar, negociar, controlar el estrés, participar de manera activa en el grupo, mostrar empatía, creatividad para aplicar estrategias originales ante situaciones problemáticas, comprender el funcionamiento de las redes sociales implicadas en el entorno laboral, identificar y evaluar las oportunidades de creación de negocio y empresas, y comprender las dimensiones humana, técnica, comercial, medioambiental y financiera de una organización, son ahora competencias muy importantes para las empresas.

Flexibilidad, movilidad, compartir información en tiempo real, desactivar los conflictos personales, manejar las relaciones laborales, desarrollar la autonomía y el sentido de la responsabilidad, identificar las habilidades individuales de los miembros de un equipo compuesto de diversas nacionalidades y perfiles, aceptar el multiculturalismo como algo valioso, han de constituirse en aprendizajes no dejados al azar en las formaciones profesionales.

2.3. Cambios metodológicos

Como venimos diciendo, son estas habilidades para la gestión de la carrera las que marcan verdaderamente la diferencia, pues permiten una gran adaptabilidad y transferencia de competencias primordiales en un mundo del trabajo cada vez más flexible.

Las empresas demandan adaptabilidad y flexibilidad, y también autonomía. De ahí la importancia de contemplar las nuevas fórmulas de formación que compartan los rasgos que caracterizan al mundo del trabajo y los que este exige a los trabajadores. Los sistemas de formación profesional deben dirigirse hacia la flexibilidad y la adaptabilidad.

Cada persona ha de poder diseñar su itinerario de formación desde una oferta cada vez más flexible, en la que cada cual pueda elegir “a la carta” lo que necesita, respetando las necesidades y circunstancias de cada persona. Esto exige una cierta desregulación de las formaciones.

En cuanto al trabajador, una formación profesional de calidad ha de contribuir a la adquisición de autonomía y motivación para gestionar la propia formación. La metodología de los sistemas de formación profesional ha de fomentar la autonomía, la curiosidad profesional, la toma de iniciativa, la voluntad de evolucionar y de adquirir nuevas competencias, la implicación y la apertura mental.

Nos referimos a modalidades formativas, presenciales, semipresenciales o a distancia, que garanticen el asesoramiento y la orientación permanente, y que entrenen en las competencias que serán requeridas en el mercado del empleo. Pautas metodológicas tradicionales de enseñanzas por transmisión o de entrenamiento por repetición quedan muy alejadas de las nuevas metodologías que subyacen a novedosas fórmulas de formación, como los Moocs.

El reto será facilitar la adquisición de saberes y competencias de manera autónoma, pero que han de anclarse en la realidad para convertirlos en eficaces.

Un modelo que incorpora la formación individual sin dotar de herramientas de trabajo interdependiente no se ajusta a las necesidades de la economía actual. Herramientas como el análisis de casos en grupo sobre la base de situaciones concretas desde miradas y puntos de vista diferentes, el entrenamiento del espíritu de innovación, son estrategias metodológicas obligadas en un sistema de formación profesional exitoso.

Las metodologías de trabajo humano en la empresa están progresivamente en alza. Ejemplos como el método IDEER para la innovación –identificar, definir, formular, evaluar, realizar– (Beati, 2012), la innovación participativa (García y De Peganow, 2011), o el modelo blue economy para el emprendimiento en una economía sistémica (Pauli, 2013) exigen una cierta traslación a las prácticas formativas.

El sistema del “*learning by doing*”, el trabajo grupal y el asesoramiento, secuencias interactivas, discusión sobre el modo de enlazar aspectos teóricos con situaciones sobre el terreno, talleres de creatividad, comprensión de la sociología de las organizaciones, el camino de ida y vuelta constante entre la teoría y la práctica han de encontrar su hueco en los sistemas de formación. Constituye la adquisición de una “caja de herramientas” para el empleo, privilegiando un cierto número de competencias para desenvolverse en un contexto en mutación.

Se trata, en definitiva, no solo de saber hacer, sino de saber ser para gestionar la propia carrera, y aprender cómo capitalizar la experiencia a medida que esta se produce. Y como cualquier otro aprendizaje, se hace indispensable un entrenamiento para aprender a plantear las buenas preguntas sobre las prioridades, definir los problemas a los que se enfrentan en cada momento y las posibles soluciones.

3. PAPEL DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Formación profesional y orientación son dos elementos integrados en un sistema destinado a convertir a cada persona en más competente profesionalmente. La importancia de una orientación de calidad vinculada e incorporada a la formación profesional, tanto inicial como continua, es esencial para facilitar el desenvolvimiento personal entre las oportunidades del mercado de trabajo.

Si la finalidad de una buena formación profesional es facilitar el acceso o la permanencia en el mundo laboral, la orientación profesional se ha concebido tradicionalmente como una herramienta que apoya el éxito las transiciones de los ciudadanos entre los diferentes niveles y formas de educación y formación y, al finalizar, entre éstos y el mundo del trabajo.

La orientación profesional reúne beneficios tanto de carácter social como individual (Cedefop, 2014):

- a) Beneficios educativos: ligados a la mejora de la eficiencia de los sistemas de formación y la gestión de su relación con el mercado laboral. Si los individuos toman “mejores” decisiones sobre lo que deben aprender, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades, aspiraciones y necesidades, las inversiones en los sistemas de formación profesional obtendrán mayor rentabilidad, y las personas realizarán un uso más ajustado de la oferta formativa.

En el caso de la formación profesional, los beneficios educativos son de especial relevancia. Si la formación profesional debe favorecer la transición al empleo, mantener o elevar la empleabilidad, requiere que la persona que accede a estos sistemas de formación disponga, como mínimo, de:

- Una idea clara de sus propias habilidades, preferencias y necesidades, para decidir qué formación aporta las competencias buscadas o complementa las que ya se poseen.
- Información sobre el mercado de trabajo para por una parte, evitar ocupaciones que no se correspondan con sus expectativas, y por otra, ajustar las preferencias formativas a las perspectivas del mundo laboral a corto y medio plazo.

La orientación profesional se constituye así en aseguradora de la calidad de procesos de elección, de toma de decisiones “bien informadas”, como puente entre la formación y el trabajo, reduciendo los periodos de acceso al empleo o de transición entre empleos.

- b) Beneficios laborales: ligados a la mejora de la adecuación entre la oferta y la demanda del empleo, entre las expectativas de cada persona y los perfiles y condiciones profesionales, y a la adquisición de competencias asociadas a la madurez profesional –las competencias transversales–, y a la empleabilidad. Si se ayuda a las personas a encontrar puestos de trabajo que aprovechen todo su potencial y satisfagan sus expectativas, aumentará su motivación y serán, probablemente, más productivas, evitando, además, las dificultades derivadas de la sobrecualificación. Por otra parte, la adquisición de competencias no solo profesionales o técnicas, sino relacionales o transversales –habilidades para la gestión de la carrera– aporta un valor añadido esencial en el mercado de trabajo.
- c) Beneficios de equidad: ligados al apoyo a la igualdad de oportunidades y la inclusión social. La orientación ha de realizar una labor de acompañamiento en las aspiraciones de las personas en riesgo de exclusión del mercado laboral, y facilitar el acceso a las oportunidades de formación y empleo, desde los principios de una formación a lo largo de la vida inclusiva.

Dado que la igualdad de oportunidades no ha de garantizarse únicamente en la incorporación a la formación, sino en la salida de la misma, es decir, en su finalización y la obtención de los resultados esperados de cara al empleo, la orientación se constituye en un acompañamiento presente durante todo el proceso formativo profesionalizador, no solo en su inicio.

La concepción comúnmente admitida sobre la orientación profesional como “los servicios destinados a ayudar a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, para tomar decisiones educativas, formativas y de empleo y para gestionar su carrera” (OCDE, 2004), hace que cuente con espacios compartidos y progresivamente más amplios con la formación profesional.

La orientación profesional, en todas sus dimensiones, de asesoramiento individualizado, de exploración del mundo del trabajo, y de desarrollo de las habilidades de gestión de la propia carrera, habilidades para la toma de decisiones y gestión de las transiciones, debe formar parte de los programas de estudio de formación profesional. No puede perderse de vista, además, que la intervención orientadora no se reduce a una mera inserción laboral, y que ha de contemplar las aspiraciones individuales y las demandas sociolaborales para facilitar los ajustes más beneficiosos tanto a nivel individual como colectivo.

La modularización de los sistemas de formación profesional, imprescindible para adecuarse a las necesidades del actual modelo de mercado de trabajo y a las necesidades específicas de cada persona, complejiza la identificación de itinerarios. La orientación permanente se constituye en una herramienta que debería estar disponible para apoyar a estudiantes, familias o trabajadores, a través de servicios de información y orientación imparciales antes, durante y después de los programas de formación profesional, incluso en lo concerniente a transferencia de créditos de formación profesional.

La orientación en formación profesional ha de tener en cuenta, además, la importancia de la participación activa de los estudiantes en el desarrollo del asesoramiento, orientación y sistemas de tutoría. Estos sistemas conducen a decisiones bien informadas y mejores tasas de permanencia y finalización de las formaciones, especialmente en la fase inicial de los estudios. La orientación y el asesoramiento deben apoyar a los estudiantes en su camino a la titulación exitosa, asegurar y reforzar su identificación con el sector profesional elegido, y ayudarles en el desarrollo de sus competencias individuales y transversales. Esto es especialmente importante para los sistemas de formación profesional que proporcionan un acceso, no solo al mundo productivo y en concreto a un sector profesional definido, sino a otros itinerarios formativos y a múltiples variantes de puestos donde los sectores profesionales se cruzan.

La relación entre orientación profesional y formación profesional debería ser bidireccional, utilizándose la primera como fuente de información cuantitativa y cualitativa sobre la población activa, que revierta en el sistema de formación profesional y permita mejorar tanto la gestión realizada en orientación como el diseño de las ofertas formativas.

Las políticas nacionales de formación profesional, conscientes de la necesidad estratégica de convertir esta formación en un mecanismo eficaz y de calidad, establecen planes de acción a nivel europeo, en línea con los desafíos que ya hemos comentado.

Promoviendo la implantación de enfoques basados en resultados de aprendizaje, el Plan de Acción 2015-2020 (Riga, 2015) fija cuatro factores clave de modernización:

1. Promover el aprendizaje basado en el trabajo en todas sus formas, con especial atención a los aprendizajes y la adquisición de competencias, mediante la participación de agentes sociales, empresas, cámaras de comercio y proveedores de formación profesional, así como estimular la innovación y el espíritu empresarial.
2. Desarrollar sistemas de aseguramiento de la calidad y, como parte de los estos, establecer cauces de orientación e información permanente para facilitar a todos la mejor utilización de los mecanismos de paso entre los sistemas de formación profesional inicial y continua.
3. Mejorar el acceso a la formación profesional y las cualificaciones para todos a través de sistemas más flexibles y permeables, en particular ofreciendo orientación eficiente e integrada en la propia formación, que mejore la accesibilidad a las ofertas de formación profesional, así como a la validación del aprendizaje no formal e informal.
4. Seguir fortaleciendo las competencias clave en los programas y planes de estudios de formación profesional, y proporcionar oportunidades más eficaces de adquirir o desarrollar esas habilidades –no solo técnicas– a través de la formación profesional inicial y continua.

Estas conclusiones de Riga sobre la formación profesional, coinciden con las directrices sobre la orientación en la formación profesional (ELGPN, 2015), y su énfasis en la necesidad de una orientación “eficiente e integrada” para mantener el liderazgo estratégico de estos sistemas de formación y como garantía de calidad.

La orientación queda posicionada como la herramienta para:

- El apoyo a la elección informada de la vía de aprendizaje idónea,
- La empleabilidad a largo plazo,
- La capacidad de adaptación a la evolución de las necesidades en materia de competencias,
- La incorporación en la formación profesional de las competencias genéricas, relacionales o para la gestión de la carrera,
- La mejora del acceso a la formación profesional y la progresión dentro de la misma,
- La validación del aprendizaje no formal e informal,
- El espíritu empresarial.

Asimismo, el papel primordial de la orientación profesional queda recogido en las estrategias europeas de empleo (PES 2020), basadas en tres pilares fundamentales:

- Incrementar las competencias genéricas, progresivamente más demandadas.
- Apoyar las transiciones, en un contexto que requiere saber gestionar el riesgo.
- Desarrollar itinerarios personales diversificados.

Estos tres elementos están asociados con el modelo de formación profesional en transición que hemos descrito y que ha de incorporar la orientación profesional como aspecto esencial.

4. MOMENTOS Y CONTENIDOS CLAVE DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La orientación profesional ha de intervenir como un “continuo”, con una presencia permanente de apoyo y soporte a las personas en su formación profesional, planteando intervenciones ligadas a objetivos de carácter preventivo, correctivo y de atención a las diversas transiciones que pudieran plantearse en cada caso individual.

En la intervención de la orientación en los sistemas de formación profesional, podemos establecer una distinción entre tres fases diferentes (ELGPN, 2015):

- **Compromiso:** Se busca el aumento de la comprensión de los ciudadanos sobre el mapa de ofertas de formación, las relaciones entre ellas, y las potenciales rutas, así como sobre el papel de la formación profesional, inicial o continua, del aprendizaje dirigido al trabajo, y los beneficios de la participación en una formación que se ha convertido en permanente a lo largo de la vida.
- **Logro:** Esta fase pretende ayudar a todos los actores de la formación –alumnos, empleadores y proveedores de aprendizaje– en la mejora de la empleabilidad, a través de competencias asociadas a las habilidades para la gestión de la carrera, y en el ajuste entre aquellas incorporadas a los procesos de formación y las demandadas por el mercado de trabajo, y en cuya adquisición y entrenamiento tendrá un papel prioritario el aprendizaje basado en el trabajo.
- **Transición:** Esta fase tiene como finalidad ayudar a la utilización eficaz de las habilidades desarrolladas en situaciones de aprendizaje basadas en el trabajo dentro de aprendizaje basado en el trabajo, mediante el apoyo y asesoramiento a las personas en las transiciones desde los programas de aprendizaje al empleo sostenible. Esta fase tendrá que compaginar procesos a nivel institucional (por ejemplo, cauces de coordinación entre centros de formación profesional o de educación superior y centros de trabajo) con un fuerte desarrollo a nivel individual.

A efectos de definir formas de trabajar y estrategias de intervención que apuntaremos más adelante, siguiendo a Watts (2009), cabe diferenciar tres tipos de elementos de la máxima relevancia para el trabajo en esta oferta de formación:

1. El asesoramiento individualizado para la toma de decisiones sobre itinerarios de formación (*career counselling*).

Centrado en el aseguramiento de un enfoque sistémico adaptado a cada persona, y atendiendo a su nivel de habilidades, necesidades de asesoramiento, e intereses en cada momento, es indispensable para mantener la participación de la persona usuaria de la orientación en la toma de decisiones y la gestión de su propia carrera.

2. El desarrollo de competencias que permitan al individuo gestionar su propia trayectoria formativa y profesional (*career education*).

Estas competencias, denominadas desde la orientación profesional como habilidades para la gestión de la carrera (*career management skills*, CMS) son coincidentes con las también llamadas soft skills, competencias transversales, genéricas o relacionales, tratadas a lo largo de este capítulo, cuya incorporación en los sistemas de formación profesional son una exigencia desde todos los ámbitos.

3. La información sobre estudios, profesiones y mercado laboral (*career information*).

Este elemento se hace cada vez más complejo por diversas causas: la diversificación de oferta formativa, las opciones de personalización que esta debe posibilitar, la rápida variación en las profesiones, perfiles ocupacionales y funcionamiento del mercado de trabajo, o la globalización del mercado laboral y la movilidad. De ahí la importancia de recursos de calidad basados en tecnologías de la información y la comunicación que pongan al servicio del profesional de la orientación información actualizada y manejable.

Centrándonos en la temporalidad de los procesos de formación, podemos identificar en qué momentos es relevante cada contenido de la orientación profesional para garantizar la calidad y la eficacia de la formación profesional, diferenciando cada una de las etapas de la intervención como anticipábamos en otros trabajos (Sanz López, 2010).

Describiremos brevemente los contenidos claves de la intervención en cada uno de los momentos.

4.1. *Antes de elegir la opción de Formación Profesional*

Este momento de la intervención orientadora, antes de elegir estudios de formación profesional, coincide con la fase que la red europea European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), denomina “compromiso”, y que pretende la comprensión de los ciudadanos del mapa de ofertas de formación, las relaciones entre ellas, las potenciales rutas formativas y sus relaciones con las profesiones y los tipos de ocupaciones a las que dan acceso.

Si la relación con los servicios de orientación está constituida como algo habitual al llegar a etapas de decisión, los resultados de las intervenciones serán más eficaces, ya que se cuenta de antemano con un clima de confianza.

Cuando se trata de una persona que no proviene del sistema educativo, la intervención ha de comenzar por establecer esa relación personalizada, mediante el establecimiento de sus necesidades y aspiraciones, y de un proceso de revisión de su itinerario formativo y profesional previo, y de su posterior inserción/reinserción profesional.

Se trata del momento que ha de facilitar las transiciones que provienen de dos ámbitos diferenciados:

- a) Cuando la persona proviene del sistema educativo:
 - desde la Educación Obligatoria a la formación profesional.
 - desde estudios generales post-obligatorios (bachillerato o universitarios) a estudios de formación profesional.
- b) Cuando la persona proviene del mundo laboral:
 - desde el mercado laboral en situación de ocupado a la formación profesional.
 - desde el mercado laboral en situación de desempleo a la formación profesional.

En ambos casos, los proveedores de orientación también están ubicados en ámbitos diferentes. Es esencial la coordinación entre los orientadores del ámbito educativo y laboral a fin de dar un servicio homogéneo y de calidad con independencia de la entidad que lo presta.

Los contenidos y estrategias de intervención, en este momento, deben centrarse en dos de los tres elementos identificados anteriormente como constitutivos de la orientación: la información sobre estudios, profesiones y mercado laboral –*career information*–, y el asesoramiento individualizado para la toma de decisiones sobre itinerarios de formación –*career counselling*–.

1) Información sobre estudios, profesiones y mercado laboral (*career information*).

Antes de la toma de decisión sobre la oferta de formación a realizar, todos los jóvenes y/o adultos deben disponer de información exhaustiva sobre todas las opciones formativas disponibles, sus contenidos y características, y ser conscientes de lo que puede o no aportar cada una de ellas a su futuro profesional. Asimismo, los jóvenes y/o adultos antes de iniciar opciones de formación profesional deben tener acceso a información cualificada sobre perfiles de profesiones y ocupaciones, por una parte, y por otra sobre datos prospectivos a corto y medio plazo de la evolución de la demanda del mercado laboral, para garantizar que sus decisiones parten de informaciones completas y objetivas. Gran parte de las opciones de formación profesional están estrechamente ligadas a grupos de ocupaciones, por lo que la orientación profesional es, contrariamente a lo que se produce en la práctica del ámbito educativo, más importante para los potenciales estudiantes de formación profesional que para los que acceden a opciones de educación general, debido a que sus decisiones pueden llevar a consecuencias más determinantes en su carrera.

Como ya hemos indicado anteriormente, el sistema educativo, al finalizar el tramo de escolaridad obligatoria, otorga mayor presencia a la prestación de orientación en los casos de aquellos estudiantes que permanecerán en etapas postobligatorias de carácter académico, es decir aquellos más alejados de una transición al empleo en ese momento, lo que comporta serios errores en la intervención orientadora que han de ser evitados.

La intervención orientadora se centra en las opciones profesionales únicamente para aquellos estudiantes que, a priori, han decidido la vía de la formación profesional. Los estudiantes que optan por una vía académica, de estudios superiores, no reciben orientación que incluya profesiones, ocupaciones o inserción en el mercado laboral, sino que se les ofrece esencialmente orientación académica, nunca profesional. Es decir, el sistema permite que los estudiantes opten por la vía profesionalizadora o la académica, únicamente desde los criterios propios, de su familia o entorno, manejando fundamentalmente argumentos de éxito escolar previo o de tradición profesional próxima y sus requisitos de formación. Así, la orientación no constituye, en este momento, un servicio que permita elegir entre todas las opciones posibles, dado que no elegimos aquello que nos resulta desconocido. Una vez hecha esa primera elección, se les propone orientación diferenciada, con contenidos diferentes en cada caso. Así planteada, se impide a la orientación profesional desempeñar su papel como herramienta de equidad e igualdad de oportunidades, y convirtiéndose en reproductora del sistema, limitando la movilidad profesional y social intergeneracional, tal como demuestran los estudios que relacionan el perfil ocupacional de las familias y los estudiantes de educación superior. Siguiendo el estudio de Ariño y Sintés (2016) que puede ilustrar la realidad, en España, los estudiantes de padres de ocupación alta tienen un índice de 1,7 –en un nivel de 0 a 2 en el que el 1 es la equidad– en estudios superiores universitarios. El 36% de las madres y el 49% de los padres de los estudiantes que, durante su itinerario académico adoptan opciones académicas hasta los estudios universitarios, tienen ocupaciones de nivel alto, mientras que en el conjunto de la población este nivel profesional es inferior, del 26% y el 27,7%, respectivamente.

En el caso de los estudiantes que optan por estudios postobligatorios académicos, tampoco la orientación profesional sirve a sus objetivos.

Una intervención centrada en itinerarios académicos y oferta educativa superior, sin incluir profesiones, ocupaciones o inserción en el mercado laboral a las que estas dan acceso, implica que las elecciones del itinerario formativo se hacen desde el desconocimiento o la idealización de las salidas profesionales que cada formación permite.

De acuerdo con lo anterior y para evitar los errores de intervención descritos, la orientación profesional centrada en la información sobre estudios, profesiones y mercado laboral –*career information*– ha de tener en cuenta lo siguiente:

- a) Debe ser la misma para todos aquellos que se encuentran en situación de elección entre las vías que el sistema educativo les propone al acabar su escolaridad obligatoria, sin diferenciar sus aprioris e inclinaciones iniciales hacia vías académicas o profesionalizadoras.
- b) La información ha de incluir opciones de estudios, pero no puede olvidarse el carácter instrumental de los mismos, que no han de ser elegidos sin una reflexión previa sobre el tipo de profesión a la que se quiere acceder. Por eso, la información sobre los sectores profesionales, las profesiones y los requisitos de formación para desempeñarlas, se convierte en esencial en esta fase.

Cada vez más se plantea la necesidad de incorporar el uso de aproximaciones al mundo del trabajo de manera previa a la primera toma de decisiones y con intenciones de descubrimiento del mundo profesional. Existen iniciativas, ya tomadas en algunos países de nuestro entorno, para incorporar en los programas de educación obligatoria módulos de aproximación y descubrimiento del mundo laboral y sus sectores profesionales.

La no incorporación de este contenido desde la orientación constituye un error de praxis con un coste económico y social importante, si pensamos en los abandonos de itinerarios una vez elegidos.

En cuanto a los adultos provenientes del mundo laboral, su punto de partida es diferente. Ya disponen de información sobre mercado laboral y profesiones. En consecuencia, la orientación ha de completar la que ya poseen en estos aspectos (nivel de salarios, trabajos dentro del sector de actividad directamente relacionado con cada opción de formación profesional, posibilidades de desplazarse hacia otros sectores de actividad, movilidad, demanda proyectada para esas ocupaciones, etc.), pero tendrá que insistir, a la inversa que con los estudiantes del sistema educativo, en la información sobre opciones formativas: oferta y modalidades de formación profesional, requisitos de acceso e itinerarios formativos posteriores, cualificación obtenida, ocupaciones a las que da acceso cada titulación.

El desarrollo de estos contenidos de orientación ha de contar con herramientas avanzadas de nuevas tecnologías, que aumenten la accesibilidad y mantengan la calidad de la orientación con independencia de dónde se realice, así como con informaciones del mercado de trabajo en tiempo real y proyecciones a medio plazo.

2) Asesoramiento individualizado para la toma de decisiones sobre itinerarios de formación (*career counselling*).

Al contrario que el elemento anterior, que permite un tratamiento grupal, este requiere una intervención orientadora individualizada.

La Orientación profesional, en este momento, ha de ayudar, en el caso de los estudiantes del sistema educativo, en la definición de los primeros objetivos profesionales, en función de los intereses, habilidades y preferencias individuales, ajustando las expectativas a las circunstancias personales, y asesorando en la selección del tipo de ocupación y la formación asociada más idónea.

El proyecto de cada estudiante, que se inicia en esta etapa con la elección formativa sobre estudios académicos o de formación profesional debe partir de informaciones comunes para todos y del asesoramiento individual que oriente su elección de formación desde la perspectiva del ámbito profesional.

En el caso de adultos provenientes del mundo laboral, la orientación previa a la incorporación a la formación profesional, incluirá dentro de la fase de asesoramiento, el análisis sobre sus habilidades transferibles a otros sectores, así como ayudarles a analizar su situación y a realizar un diagnóstico sobre aquellas competencias profesionales adquiridas a través de su experiencia profesional y que podrían acreditarse mediante procedimientos públicos.

4.2. Durante los estudios de Formación Profesional

Este momento de la intervención orientadora, durante los estudios de formación profesional, coincide con la fase que la red European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), denomina “logro”, cuya finalidad ha de ser la mejora de la empleabilidad, a través de competencias asociadas a las habilidades para la gestión de la carrera, y en cuya adquisición y entrenamiento debe tener un papel primordial el aprendizaje basado en el trabajo.

Siguiendo nuestro sistema de identificación de los contenidos y estrategias de intervención, en este momento, la orientación debe centrarse en los siguientes elementos que ya hemos identificado anteriormente: el asesoramiento individualizado sobre itinerarios de formación (*career counselling*), y el desarrollo de competencias que permitan al individuo gestionar su propia trayectoria formativa y profesional (*career education*).

1) Asesoramiento individualizado sobre itinerarios de formación (*career counselling*).

La orientación profesional ubicada a lo largo de los estudios de formación profesional ha de incorporar todo lo relativo a diversos aspectos:

- Atención al cursus de cada estudiante para proponer medidas preventivas que eviten potenciales abandonos. En esta fase, tiene una gran importancia la dimensión preventiva de la intervención orientadora, a fin de poner los medios para resolver dificultades en el mismo momento que éstas aparezcan.

Algunos estudios del entorno europeo (Kis et al, 2008) indican que más de un tercio de los estudiantes de formación profesional inicial escogerían una ocupación diferente si pudieran empezar de nuevo, lo que demuestra la importancia de la orientación en este periodo.

- Programas de toma de decisiones y gestión de la carrera profesional, incluyendo apoyo a la transferibilidad de los aprendizajes dentro del mismo sector y/o entre sectores.

Este aspecto es de especial importancia a partir del periodo medio de la formación, así como en el caso de personas que provienen del mundo laboral. Los servicios de orientación profesional deben garantizar que toda persona en formación baraje todas las opciones tanto dentro del itinerario iniciado como en otros itinerarios más afines en determinado momento a sus expectativas e intereses, que pueden evolucionar, rentabilizando al máximo la formación ya recibida.

- Trayectorias profesionales ligadas a las ocupaciones asociadas a cada formación, incluyendo oportunidades de autoempleo e iniciativa emprendedora, así como oportunidades de movilidad.

El asesoramiento individualizado en los momentos finales de la formación será tanto más importante cuanto el diseño de los estudios de formación profesional permita la personalización de itinerarios y la especialización progresiva.

La orientación ha de atender a las transiciones que pueden producirse:

- a) Entre diferentes estudios de formación profesional (cambio de itinerario de estudios profesionales).

- b) De los estudios de formación profesional en una familia profesional a estudios de especialización dentro de la rama elegida.
- c) De los estudios de formación profesional no finalizados al mundo laboral.

2) Desarrollo de competencias que permitan al individuo gestionar su propia trayectoria formativa y profesional (*career education*).

Uno de los retos de los sistemas de formación profesional es, como hemos planteado a lo largo de este capítulo, incorporar, además de las competencias profesionales específicas que respondan a las necesidades inmediatas, las competencias transferibles que generen empleabilidad, faciliten la movilidad laboral y la formación continua que hacen valiosas para el mercado de trabajo a las personas que realizan la formación profesional.

Es en ese conjunto de competencias transferibles –habilidades para la gestión de la carrera, competencias genéricas, relacionales o *soft skills*– donde se halla el terreno compartido entre la formación profesional y la orientación profesional, y donde debe determinarse cómo se trabajan habilidades relacionadas con la empleabilidad y también con la gestión de la propia carrera. Estas competencias de gestión de la carrera se constituyen cada vez más en un factor clave para la formación a lo largo de la vida, al permitir identificar y definir los objetivos que se van planteando a lo largo de la carrera. Han de permitir a cada uno conocerse a sí mismo, sus habilidades, competencias y aspiraciones, y sacar el máximo partido de ellas, así como identificar las informaciones que le interesan y determinar, a lo largo de su vida laboral, cuándo es necesario buscar ayuda adicional en profesionales de la orientación. Se trata de un conjunto de habilidades determinantes para la madurez personal y profesional, que facilitarán la toma de decisiones acertadas para acceder y operar en el mercado de trabajo, acortando, en muchos casos, la transición de la educación al trabajo o entre empleos.

El orientador deberá trabajar las competencias que ya han quedado definidas en el apartado 2.2. de este capítulo (ver Figura 2), coordinando con el equipo docente qué parte se trabajará desde su incorporación como contenidos específicos, y qué otra se aprenderá mediante metodologías específicas que desarrollen este tipo de competencias en los estudiantes.

A menudo, y es el caso español, los planes de estudios de formación profesional incluyen prácticas en empresas dentro del currículo. La orientación debe estar especialmente presente en este período, primero, trabajando todos los contenidos asociados a las competencias genéricas o relacionales, y las habilidades de gestión de la carrera, y segundo, poniendo en acción los conocimientos de mercado laboral y las oportunidades formativas a través de la concreción del itinerario formativo y profesional propio, sin presuponer el carácter terminal de las formaciones profesionales.

4.3. Tras finalizar los estudios de Formación Profesional

Este momento coincide con lo que la European Lifelong Guidance Policy Network ha denominado “transición”, y que se centra en acompañar en las transiciones desde los programas de aprendizaje al empleo sostenible o a otras formaciones posteriores, utilizando todas las habilidades desarrolladas dentro de aprendizaje realizado.

Los contenidos y estrategias de intervención orientadora, una vez finalizados los estudios de formación profesional, y de acuerdo con los elementos constitutivos de la orientación, han de centrarse en un único elemento: el asesoramiento individualizado para la toma de decisiones sobre itinerarios de formación o empleo (*career counselling*).

Se hace esencial en este punto que la orientación profesional atienda a la multiplicidad de transiciones posibles, presentando a las personas que han finalizado su formación todas las posibilidades de que disponen en el punto en que se encuentran:

- a) De la formación profesional al mercado de trabajo como empleado.
- b) De la formación profesional al mercado de trabajo /autoempleo.
- c) De la formación profesional a otros estudios (formación profesional del mismo nivel; formación profesional de nivel superior, de formación profesional a estudios académicos generales o universitarios).

Esto ha de incluir la flexibilidad entre las ocupaciones, teniendo en cuenta tanto los cambios en la oferta y la demanda laboral, como en las metas y preferencias de los individuos.

La orientación profesional es tanto más necesaria en itinerarios flexibles, que permiten pasarelas entre formaciones del mismo nivel y de niveles superiores. Cualquier mejora de los sistemas de formación profesional que implique ampliación de la flexibilidad no tendrá los resultados previstos si no se acompaña de la orientación profesional que garantice que estas formaciones no sean percibidas como callejones sin retorno y sin conexión por los usuarios. En momentos de crisis, el número de personas que no realizan una transición exitosa hacia el empleo puede aumentar, lo que exige una atención especial a esta cuestión (NCGE, Ireland, 2009). La gestión del riesgo y la identificación de las oportunidades se convierten en aprendizajes relevantes en la intervención orientadora.

Parece, pues, importante que la orientación profesional esté disponible al final de la formación profesional elegida, para ayudar a revisar cómo dar continuidad a los itinerarios formativos o profesionales, identificando el tipo de puestos de trabajo que respondan a sus metas, bien como primer empleo, bien como reinserción laboral desde el desempleo o como cambio de un empleo a otro, en el mismo o diferente sector.

5. RETOS DE LA ORIENTACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La orientación profesional en el ámbito de la formación profesional debe tener en cuenta que la mayoría de profesionales de la orientación no han sido formados en los complejos sistemas de formación profesional, sino dentro de itinerarios académicos con formaciones iniciales próximas a la psicología y a la pedagogía. Para garantizar una prestación de orientación de calidad en formación profesional, la formación y el perfeccionamiento del orientador deben incluir una atención significativa a la recogida, interpretación y utilización de información del mercado laboral, fortaleciendo la selección e interpretación de las cuestiones laborales y del mercado.

Asimismo, el diseño de las formaciones profesionales y su proximidad al mercado laboral, implican el manejo de competencias profesionales propias de cada sector productivo, así como resultados de aprendizaje específicos, propios de los expertos de cada sector o cada familia profesional.

La complejidad de las informaciones a barajar por la orientación en la formación profesional exige un trabajo interdisciplinar con un equipo de profesionales especializados. La coordinación entre profesionales de la orientación de los ámbitos educativo y laboral son elementos esenciales para hacer realidad una orientación profesional que incorpore todos los elementos a tener en cuenta por el ciudadano, así como la necesaria colaboración de los agentes sociales. Muchos profesores de formación profesional, inicial o continua, tienen experiencia previa o compatibilizan su actividad docente con la actividad profesional en el sector relacionado con la naturaleza de los estudios de

formación profesional, por lo que constituyen un activo importante hasta ahora poco utilizado y que puede colaborar en cuestiones de orientación ligadas al mundo productivo de cada sector.

Por otra parte, conviene hacer alguna reflexión sobre las sinergias que los profesionales de los servicios públicos de orientación pueden establecer con otras iniciativas en este terreno, tales como las que aportan organizaciones no gubernamentales, asociaciones juveniles, cámaras de comercio, organismos municipales, etc., que pueden llegar con mayor facilidad a usuarios reticentes a un asesoramiento más institucional.

La formación de orientadores en formación profesional es requisito previo para que la orientación desempeñe el papel que debe ocupar en una formación profesional que dé respuesta a las necesidades actuales.

Pero la formación profesional tiene por delante múltiples retos que han quedado recogidos a lo largo del capítulo. La modularización y flexibilización de las formaciones, la personalización de itinerarios, la facilidad para la capitalización de los aprendizajes, la aproximación de la formación al entorno laboral –aprendizaje basado en el trabajo–, la movilidad e internacionalización, la incorporación de las competencias transversales o de gestión de la carrera –*soft skills*–, las metodologías abiertas basadas en la autonomía personal y en el trabajo en redes, son cuestiones en las que orientación y formación profesional han de plantear objetivos comunes.

6. REFERENCIAS

- Ariño, A. y Sintés, E. (2016). *Ser estudiant universitari avui*. Barcelona: Xarxa Vves y Fundació Jaume Bofill.
- Beati, A. (2010). *Innovez en maitrisant la créativité collective*. Editions Caillade Publishing.
- Castells, M. (2005). *La era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- CEDEFOP (2010a). *Guiding At-risk Youth Through Learning to Work. Lessons from Across Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities / European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDEFOP (2010b). *Access to success. LLG for better learning and working in Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities / European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDEFOP (2014). *Note d'information. L'orientation professionnelle en période d'instabilité: une interaction de bénéfices économiques, sociaux et individuels*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities / European Centre for the Development of Vocational Training.
- Deming, E. (1996). *Du nouveau en économie*. Paris: Economica.
- Drexel, I. (1996). La relación entre la formación continua y ascenso profesional: el modelo alemán, sus virtudes y sus riesgos desde la perspectiva de la formación permanente (pp.60-68). *Revista Europea de la formación profesional*. N° 8/9.
- ELGPN (2015). Newsletter December 2015. Retrieved from <http://www.elgpn.eu/newsletters/elgpn-newsletters/elgpn-newsletter-2-2015>
- European Alliance for Apprenticeships Council Declaration (2013). Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council meeting, Luxembourg, 15 October 2013.

- European Commission (2012). *Apprenticeship Supply in the Member States of the European Union*. Brussels.
- European Commission (2013a). *Work-based learning in Europe. Practices and policy pointers*. Brussels.
- European Commission (2013b). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors: A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*. Brussels.
- European Commission (2013c). *Assessment Report on PES Capacities to Implement the Youth Guarantee*, HoPES. Brussels.
- European Commission, Riga Conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020.
- Eurostat (2015). Estadística de empleo. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/es
- Garcia, M. et De Peganow, N. (2011). *Innovation participative: remettre l'humain au cœur de l'entreprise*. Editions Scrineo.
- Kis et al. (2008). *Revisión actual de la formación profesional. Informes de los países. Hungría*. Paris: OCDE.
- Kosslyn, S. (2014). *Psychology: From Theory to Practice - A Conversation with Stephen Kosslyn*. Ideas Roadshow.
- National Centre for Guidance in Education, Ireland (2009). *Creative Guidance in Challenging Times*. Disponible en: <http://www.ncge.ie/reports/Creative%20Guidance%20FINAL.pdf>.
- OCDE (2009). *Jobs for youth*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2010). *Learning for Jobs*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2012). *Employment Outlook 2012*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *In it together: Why less inequality benefits all*. Paris: OECD Publishing.
- Pauli, G. (2013). *Les Nouveaux Entrepreneurs du Développement Durable*. Caillade Publishing.
- Sanz López, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 21 (3), 643 – 652.
- Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report. Cedefop Panorama series; 85*. Luxemburgo: European Centre for the Development of Vocational Training / Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A.G. (2009). Learning for Jobs. The Relationship of Career Guidance to VET. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.

CAPÍTULO VIII. LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Soledad Romero Rodríguez
Pilar Figuera Gazo

1. NUEVAS REALIDADES UNIVERSITARIAS, NUEVAS NECESIDADES Y OPORTUNIDADES DE ORIENTACIÓN

La enseñanza universitaria debe hacer frente, en el momento presente, a un marco contextual complejo que reclama una función de acompañamiento, apoyo y orientación del estudiantado (Romero Rodríguez, 2013):

- Mayor heterogeneidad en el alumnado (edad, procedencia, necesidades educativas especiales, alternancia con el empleo, minorías étnicas, mayor presencia de mujeres en estudios considerados tradicionalmente masculinos...).
- Planes de estudio más abiertos y multidisciplinarios, vinculados a nuevos perfiles profesionales que requieren la elaboración, por parte del alumnado, de proyectos profesionales como eje que vertebré su itinerario formativo y profesional.
- La propuesta de nuevas metodologías de enseñanza, centradas en el trabajo autónomo del alumnado y que pueden generar incertidumbre y desconcierto en los mismos si no cuentan con la debida tutorización. En el aula, a la vez, el estudiantado se puede encontrar con la paradoja de planteamientos metodológicos y de evaluación escasamente coherentes con el desarrollo de un aprendizaje autónomo y centrado en el desarrollo de competencias personales y profesionales.
- Utilización de sistemas virtuales de formación que requieren de la puesta en práctica de competencias que permitan hacer un uso adecuado de la amplitud de información y recursos que brindan dichos sistemas.
- Nuevas formas de evaluación que deben atender no sólo a la adquisición de conocimiento, sino que deben buscar evidencias del desarrollo de competencias técnicas y transversales. A esta nueva realidad hay que sumarle, como dificultad, la falsa consideración de la evaluación continua como “suma de parcialitos”, que hace que el alumnado esté en constante situación de examen y certificación (no de evaluación formativa). El alumnado, por tanto, se enfrenta a la

paradoja de programas de las materias en los que se expresan las competencias a desarrollar y un sistema de evaluación que sólo valora conocimientos.

- Potenciación de las prácticas académicas y profesionales cuya elección debería realizarse en función del propio proyecto profesional, a la vez que deberían ser una oportunidad para que los estudiantes aprendieran a valorar sus propias competencias profesionales.
- Movilidad de estudiantes que requieren de actuaciones de acogida e integración y de acompañamiento para la configuración de itinerarios formativos.
- Nuevas demandas de formación en competencias transversales (académicas, personales y profesionales) que faciliten la incorporación de los/as titulados/as al mundo laboral. A la vez, paradójicamente, el estudiantado se pone delante de un mercado de trabajo que ofrece escasas oportunidades de empleo, lo que menoscaba sus expectativas profesionales.
- Itinerarios formativos menos lineales y vinculados con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, nos encontramos con estudiantes cuyo proyecto profesional se ve frustrado en el mismo acceso a la Universidad e incluso en la elección de itinerarios formativos o de prácticas, como consecuencia de las limitaciones de plazas.
- Políticas universitarias europeas en las que se considera la orientación y la tutoría como un factor esencial de calidad de la enseñanza. A la vez, políticas que otorgan significativamente mayor peso a la investigación que a la docencia, lo que puede afectar de manera considerable a la implicación, la dedicación del profesorado a este menester, el cual debe desarrollar, además, en un contexto de masificación y de recursos y espacios que no son coherentes con la puesta en práctica de una docencia de calidad y centrada en el alumnado.

Los documentos oficiales que recogen los acuerdos y las bases para el desarrollo del EEES destacan la importancia de la orientación y la función tutorial como parte de la docencia universitaria (ANECA, 2006, 2007; CEDEFOP, 2006; Comisión Europea, 2004; ENQA, 2005; EUA, 2005) como elemento esencial para asegurar la calidad de la enseñanza y de prevención de la disminución de las tasas de rendimiento y el abandono de los estudios. La Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior en el área de la Unión Europea (EHEA - Bucarest 2012) señalan la necesidad de ofrecer servicios de apoyo y orientación a los estudiantes como medida para desarrollar la dimensión social de la Educación Superior y ofrecer una enseñanza de calidad a todas las personas.

En fechas aún más recientes el *Grupo de alto nivel para la modernización de la Enseñanza Superior* señala, entre sus *16 Recomendaciones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje* (Comisión Europea, 2013), las siguientes: *a) Recomendación 9*: Los centros de enseñanza superior y los políticos nacionales deben crear, en asociación con los estudiantes, servicios de asesoría, orientación, tutoría y seguimiento para apoyar a los estudiantes de enseñanza superior hasta su graduación y después de ella; *b) Recomendación 13*: La Unión Europea debe apoyar la aplicación de estas recomendaciones, en particular promoviendo: metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje y enfoques pedagógicos; métodos de orientación, asesoramiento y tutoría; mejora de la concepción de los programas, teniendo en cuenta las investigaciones recientes sobre el aprendizaje humano; profesionalización y desarrollo del profesorado, de los instructores y del personal; movilidad e intercambios de personal académico para misiones docentes a largo plazo; y recogida sistemática y periódica de datos sobre cuestiones que afectan a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Además, en la tercera recomendación sugiere la necesidad de considerar las opiniones del estudiantado para detectar problemas en el entorno de aprendizaje y en la séptima, hace hincapié en la

necesidad de consensuar con el propio estudiantado metodologías de aprendizaje que fomenten el desarrollo de competencias que incrementen sus posibilidades de empleo.

El cambio de escenario formativo ha removido los cimientos de las aulas universitarias y, en países como España, con una menor tradición en sistemas de orientación y seguimiento del alumnado, ha impelido a reflexionar sobre una adecuada planificación y desarrollo de estas acciones. La importancia de la orientación ha adquirido sólo recientemente su reconocimiento desde el mismo marco legal.

A nivel nacional la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades*, establece que el estudiantado tendrá derecho a *“una orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten, y al asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine”*. Por su parte, el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, indica que *“las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes”*.

Este derecho se concreta en el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*, que en su artículo art. 7.1.f. establece como derecho de todo/a estudiante universitario/a la *“información y orientación vocacional, académica y profesional, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de las mismas que les afecten, y, en especial, sobre actividades de extensión universitaria, alojamiento universitario, deportivas y otros ámbitos de vida saludable, y su transición al mundo laboral”*.

En el artículo 8 concreta el derecho del estudiantado de Grado a *“recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.”* Y en el caso del estudiantado de Máster se especifica en el artículo 9 que se desarrollará para *“facilitar el rendimiento académico, la preparación para la actividad profesional o la iniciación a la investigación”*.

Para que este derecho se haga efectivo, el Estatuto dedica el capítulo V a la tutoría y el XV a las unidades de atención al estudiante. La tutoría queda definida como un elemento esencial para facilitar que el estudiante sea un sujeto activo en su propio proceso de formación. El art. 19 establece la necesidad de crear sistemas de orientación en los que se integre la labor del profesorado tutor y personal especializado. Los artículos 20 a 22, por su parte, concretan las características que definen las tres modalidades de tutoría que propone: a) tutoría de titulación; b) tutoría académica y c) tutoría del alumnado con necesidades especiales. Las unidades de atención al estudiantado deberán desarrollar sus funciones en coordinación y conexión con los sistemas de acción tutorial y las acciones de formación del profesorado tutor.

La importancia de la orientación no sólo está reconocida desde el mismo marco legal, sino que es un requisito de calidad. Así, la ANECA, dedica los apartados 4.1 y 4.3 del Protocolo de Verificación de Títulos a las actuaciones de información y orientación a estudiantes preuniversitarios y universitarios, de manera que toda propuesta de nueva titulación debe especificar los mecanismos de orientación del alumnado, a la vez que, su seguimiento, es objeto de evaluación en sus diferentes niveles de intervención (titulación, centros y universidades).

El avance a nivel legal ha sido, desde la perspectiva histórica, muy significativo y es un primer paso importante para la consolidación de un ámbito de intervención claro desde la orientación. El camino para su concreción operativa ha recogido el fruto de experiencias pioneras en nuestro país, que han surgido al amparo de iniciativas desde la década de los 90 (Echeverría, Figuera y González, 1996). Contamos con varias revisiones interesantes de este proceso que ponen de manifiesto el interés de la comunidad orientadora (Álvarez Rojo y Lázaro, 2002; Rodríguez-Moreno, 2002; Sánchez García y Guillamón, 2008).

El desarrollo de planes de orientación y acción tutorial en las universidades, normalmente vinculados a la innovación docente, han permitido avanzar hacia un mayor reconocimiento de la tutoría como un componente fundamental de la función docente. La primera década del siglo XXI ha sido escenario de numerosas iniciativas, algunas con un marcado carácter interdisciplinar, diversificado los sistemas de tutoría (Rodríguez y otros, 2004; Álvarez González y Forner, 2008; Pantoja y Campoy, 2009; Sanz Oro, 2009; Sánchez García, Manzano, Rísque y Suárez Ortega, 2011; Álvarez Pérez, 2013; Lobato e Ilvento, 2013; Hernández, López y Olmedo, 2015). No obstante, la falta de apoyo institucional a la actividad tutorial ha constituido un freno significativo para su consolidación (Martínez Clares, Pérez y Juárez, 2014; Pérez y Martínez, 2015).

Desde la perspectiva de la implantación de la orientación en los sistemas universitarios también se ha avanzado en la implementación de una infraestructura de Servicios de Información y Orientación de los estudiantes y una organización de los mismos (Romero Rodríguez, 2009; Álvarez Pérez, 2012). El desarrollo de espacios de trabajo en red, como la red servicios de información y orientación universitaria (<http://www.um.es/web/siou/encuentros>), ha permitido avanzar en el análisis de las necesidades de los estudiantes y de las estrategias para su resolución.

Sin embargo, el análisis de la realidad actual pone de manifiesto que el desarrollo de los sistemas de orientación y tutoría en las universidades españolas ha sido desigual en el sistema, intermitente en el tiempo y vinculado, en muchas ocasiones, a proyectos electorales y/o equipos de gobierno más sensibles. Es importante generalizar su implantación en todas las universidades bajo la coordinación y acción de profesionales con una formación adecuada.

Existe, además, una desconexión importante entre los diferentes servicios dirigidos a los estudiantes facilitando el solapamiento de funciones en algunas áreas (acogida), allí donde otras necesidades quedan claramente al descubierto, como la orientación profesional de los estudiantes con discapacidad (Figuera y Coiduras, 2013; Galán-Mañas, 2015). Desde una perspectiva longitudinal, la falta de coordinación entre los servicios de orientación y los planes de acción tutorial ha limitado las actuaciones de orientación. Como consecuencia las acciones de acogida se multiplican, mientras el acompañamiento y orientación en el decurso de los años es casi anecdótico – salvo excepciones– y la orientación profesional decanta sus objetivos hacia la información, como función casi exclusiva.

No cabe duda que el reto actual está en el desarrollo real de la orientación a través de un modelo integral de orientación y tutoría desde el enfoque de la calidad (Romero Rodríguez, 2009; 2013; Álvarez Pérez, 2012, 2013; Rodríguez, Delgado y Romero, 2013; García, Conejero y Díez, 2014; Figuera y Álvarez, 2014; Álvarez y Álvarez, 2015;). La Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) situaba este como un objetivo prioritario de la política universitaria y así se ha venido trabajando en todos sus encuentros anuales (<http://www.gufoi.ull.es/red/>). El paso hacia este nuevo modelo debe partir de un análisis contextualizado de la coyuntura actual de las necesidades de los estudiantes que permita comprender el proceso y priorizar las necesidades. La efectividad

de las acciones requiere articular los diferentes servicios, programas y profesionales en función de estas necesidades y niveles de intervención e, ineludiblemente, asegurarse la adecuada formación y profesionalización de los profesionales que intervienen.

En los siguientes apartados se aportan elementos de reflexión sobre el estudiante universitario y las situaciones de transición que deben ser objeto de una atención desde la orientación y la tutoría. Este análisis justifica el desarrollo de mecanismos de orientación continuados en el tiempo y comprensivos en cuanto a su organización y funcionamiento.

2. EL PROYECTO PROFESIONAL Y VITAL: HILO CONDUCTOR PARA AFRONTAR LAS DIFERENTES TRANSICIONES DEL ESTUDIANTADO EN LA UNIVERSIDAD

2.1. Las transiciones en la Universidad. Un reto para la orientación y la tutoría

Una serie evidencias nos permiten afirmar que las transiciones son un espacio de intervención clave en la orientación y la acción tutorial (Anderson, Goodman, & Schlossberg, 2012; Brown & Lent, 2016). Estas evidencias las situamos en los cambios en la propia institución universitaria y también en el contexto de las carreras profesionales (Schlossberg, 2011; Figuera, 2015).

Una de las primeras razones que apoyan la importancia de intervenir en los espacios de transición está en el mismo sistema universitario y, más específicamente, en la transformación que está sufriendo dicho sistema. Así, son muchas las voces que indican que las universidades caminan hacia nuevo modelo que trata de equilibrar dos principios básicos: equidad y excelencia. Un modelo que plantea, a su vez, la importancia de responder a las necesidades de empleabilidad del mercado de trabajo sin traicionar su compromiso ético con el fin de la educación: el desarrollo integral de las personas.

El primer gran reto de la universidad es el principio de la equidad participativa, que representa el logro de la dimensión social de la universidad, factor clave de las políticas universitarias de principios del milenio. En su defensa se argumentan razones de tipo estratégico sobre el valor de la educación superior para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo. Precisamente Ariño, Llopis y Soler (2014) justifica el hecho de ampliar las puertas de la universidad cuando sostiene que, sólo incrementando la participación social, se ofrecerá oportunidades al talento, en una sociedad basada en la producción del conocimiento.

Frente a estos principios el reto está en las persistentes cifras de abandono y, sobre todo, en su relación inversa con el capital económico y social de la familia de origen. Estamos de acuerdo en señalar que el logro de la equidad implica potenciar la promoción del estudiante en los niveles académicos previos (Cabrera, Burkum, La Nasa y Bibó, 2012; Cabrera, Pérez y López, 2015). Pero la universidad debe, además, favorecer la gestión de la diversidad en el sí de la propia institución, desde el nivel de aula a los servicios, e implementar los mecanismos necesarios para que los estudiantes puedan finalizar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social o situación económica (Ariño, 2014). El papel de la orientación y la tutoría en este contexto requiere una revisión conceptual y operativa sobre sus fines y sus medios.

El segundo gran reto de la universidad postmoderna está en formar a los futuros profesionales para funcionar efectivamente en el actual contexto sociolaboral. Para ello debemos entender qué elementos condicionan el desarrollo profesional de las personas en las sociedades actuales. El primero es la necesidad de innovación constante de las organizaciones laborales para asegurar la competitividad y el progreso individual y social. Para ello, las organizaciones requieren de profesionales con una buena base formativa en competencias fácilmente intercambiables, tanto

técnicas como transversales, que permitan su rápida adaptación a los cambios que se producen en los equipos de trabajo y en el desarrollo de las tareas y funciones. Junto a esta base, debemos asegurarnos el compromiso del estudiante con la actualización y la formación a lo largo de la vida, facilitando los mecanismos para ello.

Además, la responsabilidad para con los estudiantes está en facilitarles la adquisición de estrategias que les permitan moverse y realizarse profesionalmente en un mundo en cambio, en el que las transiciones van a ser el eje configurador clave (Rodríguez Moreno y otros, 2009). Transiciones que se van a producir por imposición de un mercado de trabajo cada vez más desregularizado, pero, también, porque los patrones de desarrollo profesional han evolucionado al mismo ritmo que la sociedad. Y hoy sabemos que el final de la universidad es sólo el inicio de un amplio período de exploración de opciones reales de identidad en los ámbitos del trabajo, el amor, de movilidad entre países. Y, también que, más allá de esta etapa, la movilidad, el cambio, las transiciones laborales y/o personales serán, con una alta probabilidad, una realidad (Schlossberg 2008; Savickas et al., 2009). Por eso podemos afirmar que el proceso de desarrollo adulto esta hoy lleno de nuevos comienzos y redefiniciones de proyecto, como afirma Riverin-Simard (2000). Entender la empleabilidad desde una perspectiva amplia implica reconocer que el cambio obliga a que las personas sean más autónomas y justifica la necesidad de trabajar la gestión de las transiciones en su formación, entre las competencias clave para su desarrollo profesional (Alcoforado, 2013; Guichard, 2013). La orientación encuentra aquí, más que nunca, su razón de ser.

La hipótesis de partida es que la intervención orientadora en el contexto de los estudiantes universitarios debe tomar como hilo conductor el acompañamiento en los procesos de transición. ¿Cuáles son las claves a tener en cuenta?

2.2. Principios básicos en la comprensión de la transición

El estudio de las transiciones se ha convertido en un foco de interés de diferentes disciplinas que tratan de analizar aspectos clave como la dinámica de las transiciones vitales (entre las que están las que se producen en la etapa universitaria), el impacto sobre las personas y los contextos por los que transitan y los factores favorecedores. De las conclusiones de estos trabajos podemos sintetizar algunos principios básicos o algunas de las ideas fuerza.

La primera es que las transiciones siempre conllevan retos, reajustes y procesos de adaptación de la manera de funcionar previa de la persona. De hecho, para algunos autores como Schlossberg, sólo si la persona percibe disonancia o tensión entre las demandas del contexto y su respuesta podemos hablar de transición. La importancia de la transición en el contexto vital de los estudiantes trasciende el evento, la situación en sí misma, como lo confirma el hecho de que transitar a la universidad –o dentro de los itinerarios que le ofrece ésta, o de ésta al mundo laboral- es un reto estimulante para unos allí donde, para otros, es una barrera insuperable.

Una segunda clave está en el valor de las transiciones como espacio único para el crecimiento personal y el incremento de la autonomía, al facilitar el desarrollo de competencias para la vida (Figuera, 2015). Y es que las transiciones retan a las personas, a los estudiantes, a optimizar su funcionamiento por lo que palabras como “adaptación”, “transformación”, “aprendizaje” son términos que acompañan la visión positiva de la experiencia de transitar. La transición implica cierta ruptura en la experiencia personal pero la experiencia de resolver el proceso contribuye a incrementar la autonomía (Gimeno Sacristán, 1996).

No obstante, no podemos olvidar que las transiciones pueden ser espacios de riesgo ya que la forma de resolver el cambio puede llevar a que la persona crezca —en línea con las afirmaciones anteriores—, pero también a que se generen más obstáculos en su crecimiento. Por lo tanto, las transiciones son importantes no sólo por las consecuencias inmediatas del proceso (por ejemplo, abandonar los estudios o adaptarse) sino por el hecho de que la interpretación que la persona realiza de este resultado (como fracaso producto de su falta de capacidad, por ejemplo), condicionará la manera en que va a afrontar los retos académicos, profesionales y vitales futuros.

Desde la investigación sobre las transiciones vitales, se ha identificado una serie de factores personales y contextuales que contribuyen a la resolución de una transición y permite identificar aquellos grupos o categorías de personas que son más vulnerables. Desde los enfoques cognitivos se destaca la importancia de la capacidad de adaptación a los cambios; la percepción de control de la situación, es decir, de los recursos personales y/o sociales disponibles para hacer frente a las demandas o las expectativas de logro de un resultado (Lent y Brown, 2013). Otras variables que limitan la capacidad de acción del estudiante o incrementan la magnitud de los problemas son: la coexistencia en el tiempo de otros problemas añadidos, crisis o cambios personales; la falta de experiencias previas de afrontamiento a transiciones iguales o similares; y la ausencia de modelos de referencia en su contexto que orienten su conducta (este es el caso, por ejemplo, de los estudiantes que representan una primera generación en la universidad).

En este sentido el profesional de la orientación debe estar atento a situaciones de personas o colectivos en los que se puedan constatar barreras personales o contextuales a la autogestión de la transición. Y debe proveer de los instrumentos necesarios que permitan al estudiante realizar una evaluación adecuada del proceso y de sus resultados. Este aprendizaje progresivo de los avances o retrocesos en las experiencias de transición tiene como finalidad facilitar a la persona dar un hilo conductor a nuestras experiencias y poder controlar su incidencia futura. No olvidemos que, incluso, los errores, si se observan y analizan como oportunidad de aprendizaje, facilitan desarrollo y crecimiento personal.

La orientación no puede poner únicamente el punto de mira en la persona, sino también en las instituciones, en los contextos por los que transita el estudiante, analizando la contribución de los elementos institucionales y organizativos en la resolución de las transiciones educativas y ofreciendo elementos para la intervención (Rodríguez Espinar, 2015). Así, diversas investigaciones han constatado el valor del contexto como espacio que potencia o limita el desarrollo de una transición, favoreciendo las situaciones de riesgo en determinados grupos o colectivos (Figuera, Torrado, Freixa y Dorio, 2015). De esta manera debemos atender aspectos organizativos y curriculares que actúan de manera paralela a la orientación.

2.3. Las transiciones universitarias: espacios, retos y necesidades

Desde una perspectiva general podemos identificar los espacios más o menos comunes de cambio o transición, en los que coinciden una serie de necesidades generales que implican de manera creciente la labor del profesional de la orientación.

2.3.1. La experiencia del primer año

Los estudios a nivel nacional e internacional confirman que la experiencia del primer año de universidad es clave para entender la persistencia y los resultados del estudiante a más largo término. Este hecho ha llevado a muchas universidades a elaborar planes de transición a la universidad. Las evidencias son claras: independientemente de las instituciones, carreras o contextos geográficos y

culturales, los datos de los estudios confirman que los estudiantes abandonan durante o al final del primer año, en una proporción muy superior a los años posteriores (Johnston, 2013; Figuera y Torrado, 2015; Borgen y Borgen, 2015).

Sin duda el paso a la universidad implica adaptarse a un contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas sensiblemente diferentes a las de los sistemas previos. La falta de gradualidad entre los sistemas de acceso y la universidad afecta todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje (Figuera, 2016).

- En la dimensión académica, el estudiante debe hacer frente a un conjunto de retos concatenados. El primero es un incremento de la dificultad de los estudios que proviene no sólo de los conceptos a aprender, sino de las competencias cognitivas que se requieren. Cambios en las metodologías docentes y en la cultura evaluativa, incluido un menor *feedback* sobre su trabajo y los resultados. Los modelos de interacción y comunicación profesor-alumno varían; el profesorado se percibe como menos cercano o menos accesible, lo que condiciona la participación e interacción del alumno para poder preguntar, intervenir, pedir orientación. El tamaño de los grupos de primer año universitario, dificulta al profesorado atender la diversidad de partida, de manera que las lagunas en los aprendizajes previos o en los recursos instrumentales son responsabilidad única del estudiante. Además, los modelos de gestión del estudio (competencias y planificación) suelen resultar insuficientes o inadecuados para los nuevos contextos formativos y deben revisarse a la luz de los requisitos de las disciplinas para resolver las demandas académicas
- En la dimensión social emergen otras necesidades como: relacionarse en contextos culturales más diversos; integrarse y hacer nuevos amigos; consolidar un grupo de estudio que será un instrumento fundamental para su progreso (aun, con diferente sentido según carreras); y, por último, gestionar los conflictos sociales que se generen en este nuevo marco. La resolución de estas situaciones es muy importante ya que el soporte social es un factor clave de integración en la universidad.
- En la dimensión personal, tres son los focos clave de las necesidades del alumno: la identidad académica, el proyecto profesional-vital y la reubicación de prioridades y valores en el nuevo escenario formativo. El recién llegado debe, en primer lugar, reelaborar su identidad como estudiante a la luz de los nuevos *inputs* que recibe. De forma paralela, el contraste con la realidad académico-profesional servirá de *feedback* para confirmar la adecuación sus elecciones (con todas sus consecuencias). Este proceso reafirmará la motivación e implicación inicial con el proyecto formativo y sus elecciones futuras. Por último, accede a un espacio formativo donde debe gestionar su mayor autonomía, reestablecer prioridades y gestionar el estrés que se deriva de los propios cambios.

2.3.2. Las transiciones entre ciclos

Si estos son los retos del primer año, los años siguientes el estudiante va a ir encontrando otras situaciones de tránsito vinculadas con el incremento de la dificultad y especialización de los estudios; y las necesidades de ir tomando decisiones que le confrontarán con su proyecto vital y profesional.

Desde la dimensión académica, el alumnado debe afrontar las posibles dificultades relacionadas con la adecuación de sus estilos de aprendizaje a la diversidad de estrategias docentes, producto de los diferentes estilos docentes del profesorado y/o de las propias características de las disciplinas y de las materias. En un contexto como el actual, en el que el aprendizaje permanente es la clave, la

orientación debe promover en el estudiante una reflexión profunda sobre este proceso, facilitando la autoconsciencia y los procesos de atribución de significado a los resultados académicos.

En el ámbito personal uno de los retos importantes está en la elección de itinerarios. A medida que progresa en la carrera, los estudiantes tienen mayores opciones de elección. Seleccionar asignaturas, optar por las denominadas menciones, elegir un ámbito de prácticum o un tema de trabajo de fin de master son momentos de especial estrés para los estudiantes universitarios. Las necesidades se concretan en la exploración y clarificación de elecciones realistas basadas en el autoconocimiento de habilidades, intereses y valores. Como señalan Lobato e Ileveto (2013) los estudiantes universitarios deben saber interpretar sus diversas experiencias, considerar las diferentes perspectivas y encontrar un sentido a sus vidas. La orientación debe dar el protagonismo necesario a este proceso que se produce a lo largo de los años formativos. El punto central no está en una decisión, ya que el estudiante puede reconsiderarla en un futuro, sino en el aprendizaje de la autoconsciencia y la auto-regulación de sus vidas. Sólo desde esta perspectiva educativa de la orientación podemos ayudar al estudiante a progresar, a aportarle herramientas para gestionar las renunciaciones que toda decisión implica y, sobre todo, a promover las bases para la autogestión de futuras transiciones.

Desde el ámbito social, la implicación y la participación activa en la vida universitaria suele ser un aprendizaje fundamental que favorece, a corto plazo, la integración en el contexto y el desarrollo de relaciones sociales. Y, a más largo plazo, el desarrollo de competencias y actitudes clave para su futuro profesional y como ciudadano. La orientación debe estimular actitudes de participación y ciudadanía activa en el estudiante.

La etapa universitaria se desarrolla paralelamente a todo un conjunto de acontecimientos vitales que van a afectar en las diferentes dimensiones de la vida del estudiante. El desarrollo de nuevas relaciones sociales, la búsqueda de la independencia familiar y del lugar en la vida, la clarificación de sus valores y opciones políticas, la presencia de situaciones personales o familiares estresantes formarán parte de la experiencia del estudiante. La orientación debe asumir la interconectividad entre las áreas vitales y desarrollar procesos de intervención desde una perspectiva holística que contribuya a que el paso de las personas por la universidad sea una experiencia de crecimiento no solo intelectual, sino social, personal (Echeverría, Figuera y Gallego, 1996).

2.3.3. *La transición al mercado de trabajo*

La transición al mercado laboral será tan estresante o más que la entrada. El último año de los grados podemos constatar como los estudiantes expresan, de formas variadas, la inquietud frente al futuro. Coincidimos con Gimeno Sacristán (1996, p.82) cuando afirma que “la transición es para algunos estudiantes más real en las amenazas sentidas previamente que en la práctica cuando ocurre”.

Muchas veces las necesidades más inmediatas están en la propia definición de los objetivos, sobre todo si el transcurrir de las elecciones previas se ha hecho sin la toma de conciencia necesaria y sin información. El estudiante necesita establecer unas metas de futuro coherentes con sus posibilidades y expectativas y para ello debe elaborar unas expectativas de autoeficacia y de resultados realistas. Las estrategias de autoconocimiento y de exploración sociolaboral le permitirán realizar adecuadamente este proceso.

Pero, a más largo término, las necesidades van a incluir el establecer las estrategias para acceder a sus objetivos (por ejemplo, obtener una ocupación que se ajuste a sus expectativas), valorar las propias potencialidades, identificar las vías de acceso a un trabajo y afrontar con éxito los procesos de selección.

Como sucedió al inicio de la vida universitaria, deberá de nuevo adaptarse a un contexto organizativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas sensiblemente diferentes a la universidad. En la medida en que el proceso sea gradual y adecuadamente preparado, las dificultades de transición se aminorarán.

2.3.4. Las necesidades de colectivos en riesgo

La investigación desarrollada en el contexto universitario permite avanzar algunas hipótesis sobre determinados colectivos de riesgo académico a lo largo de toda la trayectoria. Uno de estos colectivos son los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no convencionales (Ciclos Formativos de Grado Superior, mayores de 25 y 40). Algunos estudios han encontrado que presentan niveles inferiores de adaptación e integración que se refleja en sus niveles de rendimiento y satisfacción con los estudios iniciados, incrementando la tasa de abandono y repetición. Otros colectivos en riesgo serían los estudiantes trabajadores y de más edad: presentan dificultades para compaginar el estudio y el trabajo. Los factores institucionales (requisitos de permanencia y organización de los horarios no son factores facilitadores). La falta de asistencia continuada les dificulta la integración social.

Por último, los estudiantes con discapacidad. El colectivo es tan diverso como las discapacidades que podemos incluir, pero podemos destacar algunas características. En primer lugar, persisten muchas barreras contextuales y, a pesar del incremento de recursos institucionales, se constata una ausencia de soporte académico para poder superar las demandas de los estudios (Galán-Mañas, 2015). El soporte familiar de estos grupos suele ser muy significativo, pero no compensa las barreras ambientales que encuentra el estudiante. En la dimensión sociopersonal, algunos estudiantes presentan déficits emocionales vinculados con su discapacidad que limitan su integración social. Para este colectivo de estudiantes, uno de sus problemas más importantes es la percepción de las dificultades para planificar e implementar un proyecto profesional viable (Figuera y Coiduras 2013).

2.4. Las fases de elaboración del proyecto profesional y vital: graduación de las competencias para su elaboración en función de los diferentes momentos de transición

La elaboración del proyecto profesional y vital puede ser un elemento clave en la resolución exitosa de las transiciones, favoreciendo el desarrollo personal y, en su caso, profesional. Desde una perspectiva psicopedagógica, se considera que las transiciones: a) se dan a lo largo de todo el ciclo vital; b) la persona se concibe como ser en aprendizaje; c) suponen un cuestionamiento, interpretación y construcción de la propia persona y de las representaciones que tiene de su entorno; d) la meta de este proceso de construcción es la elaboración de proyectos profesionales y vitales que ayuden a resolver cada una de las transiciones; e) los proyectos se construyen en interacción con la sociedad; f) se puede aprender el proceso de elaboración de dichos proyectos profesionales y vitales (Romero Rodríguez, 1999). Los resultados obtenidos recientemente por Álvarez, López y López (2015) avalan la importancia de aprender a construir proyectos profesionales y vitales en la Universidad.

2.4.1. ¿Qué es y qué sentido tiene el proyecto profesional y vital?

Entendemos por proyecto profesional y vital el proceso de construcción activa en el que la persona abre diferentes canales de conocimiento (reflexión, intuición, emoción, silencio, escucha de sí misma) en busca de sentido de sus experiencias vitales (académicas, relacionales, profesionales...)

toma la energía para transitar hacia el siguiente paso en su trayectoria vital de manera libre, consciente y motivada. De esta definición se derivan los siguientes rasgos que caracterizan el proyecto profesional y vital:

- Proceso en el que el principal referente está dentro del ser (parte desde el estar consigo mismo/a, desde el escucharse). Se centra, por tanto, en la persona.
- Significa tomar la experiencia vivida, comprendida y entregada desde el presente para lanzarse (como un pro-yectil, de ahí el sentido del pro-yecto) hacia el siguiente paso en el desarrollo vital, el siguiente paso en el proceso de transición. Supone liberarse y crear la narración de la propia historia vital con-sentido (*life-designing*, en palabras de Savickas et al., 2009 y Savickas, 2012). Es un proceso que implica a la persona de forma integral, referenciada en sí misma (qué tiene sentido para mí) no tanto comparándose con el exterior. Las transiciones son momentos esenciales en la elaboración del proyecto profesional y vital pues presentan situaciones y experiencias nuevas que llaman al cambio.
- En esta autorreferencia la persona reconoce el lugar que ocupa en los diferentes sistemas a los que pertenece (desde donde recibe influencia y en el que, a la vez, ejerce su propia incidencia); los vínculos establecidos con sus miembros (a nivel intra, inter y transgeneracional) y desde los que interactúa con factores de tipo personal, contextual (micro y macro) e histórico. Se trata, por tanto, de un proceso ecológico y sistémico.
- Este reconocimiento de sí mismo/a se realiza en interacción sistémica con el contexto, por lo que el movimiento de cualquier elemento provoca, a su vez, un cambio en el conjunto del sistema. Este proceso favorece la toma de conciencia de las diferentes influencias y relaciones de poder y, como consecuencia facilita la emergencia de posibilidades de transformación y transmutación de las mismas y, por tanto, de crecimiento personal y desarrollo social.
- El proceso se ve enriquecido por el desarrollo de la actuación orientadora en grupo, por cuanto permite el cuestionamiento no sólo del proyecto vital y profesional individual, sino como colectivo.
- Está comprometido con el principio de justicia social y con una visión crítica y transformadora de la educación, favoreciendo la igualdad de oportunidades para todas las personas. El proceso de partir de sí mismo/a, con la consciencia de pertenecer a un todo, favorece el empoderamiento, utilizando las propias fortalezas para aprovechar las oportunidades de transformación y cambio, de generar lo nuevo en sí mismo y en su entorno.
- Implica el ejercicio de diferentes canales de comprensión de sí mismo, de acercamiento a la realidad vital. Aquí juega un importante papel el silencio, la presencia.
- Requiere de implicación y compromiso, tanto por parte de la persona que se orienta como por quien realiza el acompañamiento.

Se trata, en definitiva, de situarse y crearse dentro del contexto en el que vivimos, con sus cambios, incertidumbres, liquidez, distorsiones encontrando el sentido de sí mismo/a y de las experiencias que la propia vida va presentando, aprovechándolas como oportunidades para el crecimiento personal y social.

2.4.2. ¿Cuál es el proceso de elaboración del proyecto profesional y vital?

De la definición de proyecto profesional y vital que hemos analizado anteriormente, se deriva que éste es un proceso en espiral que no tiene fin. Diríamos que, mientras tenemos vida, el proyecto está en constante movimiento, en constante construcción. El ciclo vital es una sucesión de constantes transiciones que afectan a todos los niveles de la persona, la cual ésta en un constante “ser-en-proyecto”.

No obstante, podemos pasar por la vida viviendo múltiples experiencias sin darnos cuenta de lo que aprendemos de ellas, sin tomar conciencia de lo que nos dicen respecto de nosotros y nosotras mismas, sin comprender que tienen un sentido que va más allá cada uno/a de nosotros/as mismos/as.

La tarea del/de la orientador/a consistiría precisamente en acompañar a la persona a re-conocer sus experiencias, buscar el sentido y, a partir de ahí, tomar decisiones respecto al siguiente paso a dar en su trayectoria vital, buscando los apoyos y las estrategias necesarias para darlo.

Revisamos y completamos en esta propuesta las fases que planteamos en trabajos anteriores (Romero Rodríguez, 2002, 2003, 2004, 2009). La elaboración del proyecto profesional y vital sigue el

mismo esquema de la espiral autorreflexiva de los procesos de investigación-acción, en los que se articulan de forma dialéctica el plan, la reflexión y la acción. Con cada bucle de la espiral (exploración y sentido-proyección-acción-reflexión) se da un paso más en la consolidación y el establecimiento de una nueva experiencia de crecimiento, de aprendizaje, de desarrollo personal y profesional (desarrollo de la carrera).

Analizamos a continuación brevemente cada una de las etapas:

1. La **acogida** es un momento esencial e implica el establecimiento, de manera consensuada, de los objetivos a perseguir en el proceso, las condiciones de participación (implicación y compromiso personal, confidencialidad, trabajo centrado en la persona, tipo y límites de la relación de ayuda...) y la creación de un ambiente adecuado para que fluya el proceso.
2. La etapa de **exploración y sentido** implica recoger, vivir, experimentar todas aquellas informaciones, sensaciones, intuiciones, sentimientos, sueños que permitirán poder partir de sí mismo/a, comprender y valorar críticamente la situación/contexto y dar un sentido propio a la experiencia vivida. Supone ampliar la mirada y situarse en el lugar de observador/a, crítico y a la vez sin juicio, sintiéndonos como parte de un todo, desde el que la experiencia cobra un sentido diferente. Se trata de una fase de apertura de todos los canales que permiten a la persona estar presente consigo mismo en interacción con su situación-contexto. Esta tarea realizada en grupo facilita la conciencia de formar parte de ese todo más amplio, de los factores que le dificultan el crecimiento, de las distorsiones, de los “programas de vida” asumidos de forma acrítica e inconsciente, por la necesidad de sentir que pertenecemos, de las condiciones que puedan favorecer el proyecto de vida de forma más satisfactoria. Es estar en el presente atento/a a la información que me llega del pasado y la anticipación de lo nuevo por-venir (futuro). La exploración y el dar sentido es un proceso que implica a toda la persona (plano físico-biológico, emocional, cognitivo, espiritual/existencial).
3. En la etapa de **proyección** se determinan cuáles son los siguientes pasos a dar, con sentido y en interacción con la situación, con el contexto, del que, aparentemente, podemos sentir que nos separamos (tomar una decisión diferente a la que desearían el padre y/o la madre, por ejemplo). Es importante darse la oportunidad de contrastar las decisiones, las incertidumbres, los temores con otras personas. En esta etapa se debe analizar cuáles son las informaciones que faltan, dónde y cómo se pueden obtener, qué recursos se pueden utilizar para encontrarlas. El proyecto concretará las posibilidades de transformación y cambio vislumbradas en la fase de exploración.
4. La fase de **acción** es la que permite transformar la realidad, “ir hacia” las situaciones soñadas, considerando tanto los obstáculos como las oportunidades existentes, con la perspectiva de abrir nuevos campos, nuevos ámbitos, nuevas formas de estar, de acuerdo con el ser. Desde una perspectiva de la transición, es el momento de cambio de la situación, de poner en juego las estrategias para llevar a cabo el plan de acción transformadora.
5. Por último, la fase de **reflexión** se lleva a cabo para revisar críticamente la acción desarrollada, desde la perspectiva de “lo que he hecho” y las condiciones en las que se ha llevado a cabo. Es una etapa no tanto para entrar en el juicio que “castiga” y, por tanto, bloquea, como un momento de reconocimiento de la experiencia y del aprendizaje que se desprende de ella de cara a elaborar un nuevo proyecto, un nuevo paso. Será una fase más rica en la medida en que se hayan tomado registros, reflexiones sobre la puesta en marcha de la acción.

2.4.3. *¿Cuáles son los contenidos/competencias a desarrollar para la elaboración del proyecto profesional y vital por parte del estudiantado universitario?*

Los contenidos a desarrollar en el proceso de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital por parte del estudiantado universitario deben girar en torno a los aspectos que éste tiene que manejar para poder afrontar con éxito los diferentes procesos de transición que tendrá que experimentar. Planteamos a continuación algunas de las cuestiones que pueden servir para generar diferentes experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias que le facilitarán la elaboración-reelaboración de su proyecto profesional y vital. Hemos tomado como referencia para estructurar las cuestiones, nuestros trabajos anteriormente citados, el modelo de las 4S de Nancy Schlossberg (2005) y el modelo sistémico de McMahon, Patton & Watson (Patton & McMahon, 1999; McMahon, Patton & Watson, 2005, 2006).

Primer curso de Grado	
Exploración-sentido	
Sí mismo/a	<p>¿Cómo me siento/vivo mi proceso de transición a la Universidad?</p> <p>¿Me siento satisfecho/a con la elección?</p> <p>¿Cómo vivo mis éxitos/fracasos? ¿Qué aprendo de ellos?</p> <p>¿Cómo puedo aprovechar mi experiencia?</p> <p>¿Cuáles el sistema de factores –personales, contextuales, generacionales, históricos– que inciden en mi desarrollo personal y profesional?</p> <p>¿Cómo me relaciono con los/as compañeros/as? ¿Cómo me relaciono con el profesorado?</p> <p>¿Qué sentido tiene para mí estar en la Universidad?</p> <p>¿Qué sentido tiene para mí los estudios elegidos?</p> <p>¿Cómo quiero estar en la Universidad?</p> <p>¿Cómo ha sido mi historia académica hasta ahora? ¿Cómo se está desarrollando en el presente?</p> <p>¿Qué competencias estoy desarrollando?</p> <p>¿Con qué competencias cuento para afrontar esta nueva etapa? ¿Cuáles me faltan?</p> <p>¿Cuáles son mis prioridades respecto a mis diferentes roles/actividades vitales?</p> <p>¿Cuáles son los motivos de elección del Grado? (cercanía, coste, salidas, oportunidades, estilo de vida, amistades, posibilidades de estudiar fuera...)</p> <p>¿Qué asignaturas me interesan más?</p> <p>¿Cómo compagino mi vida de estudiante con otras facetas de mi vida personal?</p> <p>¿Cómo afecta mi situación de estudiantes a mis relaciones? ¿Qué nuevas relaciones tengo?</p> <p>¿Cuáles son mis sueños?</p>
Situación-contexto	<p>¿Cómo se concibe y se organiza la enseñanza universitaria?</p> <p>¿Qué implica ser estudiante universitario/a?</p> <p>¿Qué lugar da la Universidad al estudiantado?</p> <p>¿Qué se valora en un estudiante universitario?</p> <p>¿Cuáles son mis derechos y deberes como estudiante?</p> <p>¿Cómo se regulan los exámenes, la evaluación, la permanencia?</p> <p>¿Cómo se organizan los estudios en el Grado?</p> <p>¿Cómo está organizada mi Escuela/Facultad?</p> <p>¿Qué sistemas de participación existen?</p>

Proyección	
Contraste Sí mismo- Situación	<p>¿Qué pasos dar?</p> <p>¿Qué informaciones me faltan?</p> <p>¿Con quién puedo compartirlo?</p> <p>¿Cómo puedo concretar mis deseos/sueños?</p> <p>¿Qué barreras me puedo encontrar? ¿Qué oportunidades?</p> <p>¿Con qué fortalezas cuento para contrarrestar debilidades y amenazas y aprovechar oportunidades?</p> <p>¿Qué objetivos realistas de aprendizaje me puedo plantear?</p> <p>¿Qué puedo hacer para mejorar mi rendimiento?</p>
Apoyos	<p>¿Quiénes me pueden ayudar? ¿Servicios/unidades de orientación, plan de acción tutorial, mentoría?</p> <p>¿Qué servicios me ofrece la Universidad? ¿Cómo los puedo utilizar?</p> <p>¿Qué ayudas/becas puedo disfrutar?</p> <p>¿Con qué apoyo familiar/de amistades cuento? ¿En qué me pueden ayudar?</p> <p>¿Qué docentes están más accesibles para que me puedan ayudar?</p>
Acción	
Estrategias	<p>¿Cómo puedo afrontar mi nueva situación como estudiante universitario/a?</p> <p>¿En qué actividades de orientación/apoyo voy a participar?</p> <p>¿Cómo y qué utilizar de los diferentes servicios de la Universidad en función de mis necesidades?</p> <p>¿Qué estrategias para aprender?</p> <p>¿Qué estrategias puedo utilizar para relajarme/afrontar la ansiedad?</p> <p>¿Cómo puedo estar más presente?</p>
Segundo y tercer cursos de Grado	
Exploración-sentido	
Sí mismo/a	<p>¿Me siento integrado/a en mi centro?</p> <p>¿Me siento satisfecho/a con los estudios que realizo?</p> <p>¿Qué barreras encuentro? ¿Cómo las estoy afrontando?</p> <p>¿Cómo vivo mis éxitos/fracasos? ¿qué aprendo de ellos?</p> <p>¿Qué sentido tiene para mí continuar estos estudios?</p> <p>¿Cómo y qué estoy aprendiendo? ¿Cómo es mi rendimiento? ¿Cómo planifico mi estudio?</p> <p>¿Qué temáticas me gustaría abordar en el Trabajo Fin de Grado?</p> <p>¿Qué competencias estoy desarrollando? ¿qué aprendizajes complementarios necesito?</p> <p>¿Con qué competencias cuento para continuar mie estudios? ¿Cuáles me faltan?</p> <p>¿Qué itinerarios/optativas me interesan más?</p> <p>¿qué tipo de prácticas me interesan? ¿Dónde me gustaría realizarlas?</p> <p>¿Deseo continuar estudios en el extranjero? ¿Estoy dispuesto/a a solicitar ayudas para estudiar en el extranjero?</p> <p>¿Me gustaría colaborar en algún departamento/proyecto/equipo de investigación?</p> <p>¿Cómo me planteo mi participación en la vida universitaria?</p> <p>¿Quiénes influyen en mis decisiones?</p> <p>¿Cómo compagino mi vida de estudiante con otras facetas de mi vida personal?</p> <p>¿Cómo afecta mi situación de estudiantes a mis relaciones?</p> <p>¿Cuáles son mis sueños?</p>

Situación-contexto	<p>¿Cómo se desarrolla la enseñanza universitaria? ¿Cómo lo vivo/valoro?</p> <p>¿Qué salidas profesionales tiene el Grado? ¿Qué empresas/instituciones existen en el entorno relacionadas con el Grado? ¿Con quiénes podría contactar para conocer mejor la profesión?</p> <p>¿Cómo se estructuran los itinerarios/menciones en el Grado?</p> <p>¿Cuál es la oferta de prácticas? ¿Qué condiciones/requisitos?</p> <p>¿Qué es un equipo de investigación y qué posibilidades existen de participar en ellos?</p> <p>¿Qué posibilidades de colaboración existen?</p> <p>¿Cuáles son las opciones para ejercer un voluntariado?</p> <p>¿Qué sistemas de participación existen?</p>
Proyección	
Contraste Sí mismo-Situación	<p>¿Qué pasos dar?</p> <p>¿Existe congruencia entre mis intereses/sueños y las opciones que elijo?</p> <p>¿Con quién puedo compartirlo?</p> <p>¿Qué itinerario/s es/son más acordes con lo que para mí tiene sentido?</p> <p>¿Es coherente la cantidad de materias matriculadas con mi disponibilidad, con las exigencias, el esfuerzo requerido?</p> <p>¿Cómo puedo mejorar mi aprendizaje y mi rendimiento?</p> <p>¿Qué dificultades me puedo encontrar? ¿Qué oportunidades?</p> <p>¿Con qué fortalezas cuento para contrarrestar debilidades y amenazas y aprovechar oportunidades?</p>
Apoyos	<p>¿Quiénes me pueden ayudar? ¿Servicios/unidades de orientación, plan de acción tutorial, mentoría?</p> <p>¿Con qué soporte grupal cuento entre mis compañeros/as?</p> <p>¿Qué ayudas/becas puedo disfrutar (incluyendo para salir al extranjero, colaborar...)?</p> <p>¿Con qué apoyo familiar/de amistades cuento? ¿En qué me pueden ayudar?</p> <p>¿Qué docentes están más accesibles para que me puedan ayudar?</p>
Acción	
Estrategias	<p>¿Cómo puedo concretar la configuración el itinerario elegido: relación de optativas, formación complementaria, practicum?</p> <p>¿Qué información me falta?</p> <p>¿Cómo mejorar/potenciar mis relaciones?</p> <p>¿Dónde la puedo localizar?</p> <p>¿Qué estrategias puedo utilizar para relajarme/afrontar la ansiedad?</p> <p>¿Cómo puedo estar más presente?</p>
Cuarto curso de Grado	
Exploración-sentido	
Sí mismo/a	<p>¿Qué temáticas me gustaría abordar en el Trabajo Fin de Grado? ¿Con qué metodología?</p> <p>¿Con quién?</p> <p>Revisión influencias en elecciones.</p> <p>¿Deseo continuar estudiando o insertarme en el mercado laboral, ambos?</p> <p>¿Salir al extranjero para completar formación?</p> <p>¿Cómo vivo el proceso de transición a otra etapa de estudios/mundo laboral?</p> <p>¿Me siento satisfecho/a con el itinerario realizado?</p>

Sí mismo/a	<p>¿Cuál es mi nivel de satisfacción con la formación recibida?</p> <p>¿Empleo vs. Autoempleo?</p> <p>¿Qué competencias he desarrollado? ¿Cuáles me faltan?</p> <p>¿Me siento motivado/a por emprender?</p> <p>¿Hacia dónde quiero ir? ¿Formación? ¿Empleo? ¿Autoempleo? ¿Individualmente? ¿En grupo? ¿Dedicarme a la investigación? ¿Buscar prácticas en empresas?</p> <p>¿Me gustaría colaborar en algún equipo de investigación?</p> <p>¿Cómo afronto la conciliación de vida laboral-estudios-familiar?</p> <p>¿Me equivoqué en algo? ¿Cómo lo asumo?</p> <p>¿Cómo afronto la indecisión/incertidumbre?</p> <p>¿Qué valor/sentido tiene para mí el trabajo?</p> <p>¿Qué barreras me he encontrado? ¿Cómo las he superado?</p> <p>¿Cuáles son mis sueños?</p>
Situación-contexto	<p>¿Qué salidas profesionales tiene el grado? ¿qué opciones de empleo típico y no típico?</p> <p>¿Qué estudios de Máster puedo continuar? ¿Cuáles son los requisitos, los trámites...?</p> <p>¿Qué formación especializada/complementaria?</p> <p>¿Qué prácticas profesionales se ofertan? ¿Cómo pudo acceder a ellas?</p> <p>¿Dónde me puedo inscribir como demandante de empleo?</p> <p>¿Qué redes existen para estar informado sobre empleo, formación...?</p> <p>¿Posibilidades de asociacionismo?</p> <p>¿Cómo crear empresa/cooperativa?</p> <p>¿Cómo vivo/valoro las opciones que se presentan?</p> <p>¿Qué es un equipo de investigación y qué posibilidades existen de participar en ellos?</p> <p>¿Qué posibilidades de colaboración existen?</p> <p>¿Cuáles son las opciones para ejercer un voluntariado?</p>
Proyección	
Contraste Sí mismo-Situación	<p>¿Qué pasos dar?</p> <p>¿Existe congruencia entre mis intereses/sueños y las opciones que elijo?</p> <p>¿Con quién puedo compartirlo?</p> <p>¿Qué itinerario/s es/son más acordes con lo que para mí tiene sentido?</p> <p>¿Qué dificultades me puedo encontrar? ¿Qué oportunidades?</p> <p>¿Con qué fortalezas cuento para contrarrestar debilidades y amenazas y aprovechar oportunidades?</p>
Apoyos	<p>¿Quiénes me pueden ayudar? ¿Servicios/unidades de orientación?</p> <p>¿Qué ayudas/becas puedo disfrutar (incluyendo para salir al extranjero, colaborar...)?</p> <p>¿Con qué apoyo familiar/de amistades cuento? ¿En qué me pueden ayudar?</p> <p>¿Qué docentes están más accesibles para que me puedan ayudar?</p> <p>¿Pueden ayudarme desde un Colegio u Asociación Profesional?</p>
Acción	
Estrategias	<p>¿Qué técnicas de búsqueda de empleo utilizaré? ¿Cómo planifico la búsqueda?</p> <p>¿Cómo puedo crear una empresa? ¿Con quiénes?</p> <p>¿Con qué redes e contacto cuento?</p> <p>¿Cómo puedo utilizar las redes sociales?</p> <p>¿Qué estrategias puedo utilizar para relajarme/afrontar la ansiedad?</p> <p>¿Cómo puedo estar más presente?</p>

Para el alumnado de Máster serían pertinentes las mismas cuestiones que se han planteado para 4º curso de Grado, adaptadas a su nueva situación. Además, habría que añadir, entre otras:

- *Respecto a sí mismo/a*: ¿Realizar itinerario profesionalizante vs. Investigador? ¿Qué temática elegir para el trabajo fin de máster? ¿Qué programa de doctorado elegir, en su caso?
- *Respecto a la situación*: ¿cómo se concibe la tutela/dirección de trabajos de investigación?
- *Respecto a las estrategias*: ¿Cómo elegir temática de TFM? ¿cómo elegir tutor/a?

En el caso del estudiantado de Doctorado algunas de las cuestiones pueden girar en torno a los siguientes aspectos:

- *Respecto a sí mismo/a*: ¿qué temáticas tiene para él/ella sentido investigar? ¿con qué tipo de metodologías se identifica más? ¿cómo concibe la relación director/a tesis-doctorando/a? ¿Cuál es su posicionamiento respecto a la investigación en su área de estudio? ¿Está dispuesto/a a colaborar en un equipo de investigación? ¿qué tipo de tesis quiere realizar? ¿cómo se siente/vive el proceso de desarrollo de una tesis? ¿por qué ha decidido realizarla? ¿Qué sentido tiene?
- *Respecto a la situación*: ¿cómo se concibe la dirección de tesis en el programa elegido? ¿Qué posibilidades de colaborar en equipos de investigación? ¿Cuáles son los trámites a realizar?
- *Respecto a los apoyos*: ¿Qué tipos de becas/ayudas existen? ¿Quiénes pueden informar/orientar –búsqueda bibliográfica, trámites, metodologías...? ¿Quiénes, además del/de la directora/a puede aportar al trabajo de investigación?
- *Respecto a las estrategias*: ¿cómo elegir director/a?

La etapa de **reflexión** es la fase de integración de los aprendizajes desarrollados durante la acción y supone plantearse cuestiones como las siguientes: ¿qué descubrimientos he realizado?; ¿de qué he tomado conciencia?; ¿qué puedo confirmar sobre mí mismo/a? ¿cómo me siento?; ¿qué me ha ayudado a avanzar?; ¿qué me ha bloqueado? ¿qué se puede cambiar? ¿qué nuevas oportunidades existen?

2.4.4. ¿A través de qué metodología?

La intervención orientadora que se realice con el objetivo de que el alumnado universitario desarrolle las competencias necesarias para la elaboración de un proyecto profesional y vital con sentido y abierto hacia la transformación y el cambio debe utilizar herramientas que conjuguen elementos de carácter **experiencial, narrativo, integral, sistémico y participativo**.

- a) **Experiencial**: el aprendizaje se produce a través de la búsqueda de sentido de la propia experiencia vital y la integración de la misma (qué incorporo de este aprendizaje para el cambio en mi vida y en mi contexto). Al desarrollarse en situaciones grupales este aprendizaje se hace más rico, por la posibilidad de compartir las diferentes experiencias y vivencias de cada miembro que lo compone.
- b) **Narrativo**: a través de las historias que la propia persona crea para narrar la vivencia subjetiva de su experiencia se facilita la comprensión de los patrones vitales, los “programas” que explican la propia trayectoria vital. Tomando conciencia de ellos es posible decidir libremente si se desean o no seguir dichos “programas” o corresponde crear nuevas historias de futuro.
- c) **Integral u holística**: atendiendo a los diferentes roles, lugares que ocupa la persona a lo largo de su trayectoria vital, mirados desde diferentes canales de aprendizaje y utilizando, por tanto, no sólo la reflexión, sino también el silencio, la meditación, la emoción.

- d) **Sistémico:** utilizando herramientas que permitan que la persona pueda percibir las fuerzas que se mueven en lo más profundo de su ser, reconocer los vínculos que se dan en sus diferentes sistemas de pertenencia, sus implicaciones y diferenciar lo que pertenece a la propia historia-trayectoria vital de las influencias ocultas de dichos vínculos, para resolver su propia situación en el aquí y el ahora.
- e) **Participativo:** a través de experiencias que favorezcan en el seno del grupo la generación de proyectos colectivos de acción transformadora, coherentes con lo que tiene sentido para cada uno/a de sus componentes y para el colectivo como tal, en interacción.

Algunas de las herramientas y técnicas que se pueden utilizar son las que señalamos a continuación (Romero Rodríguez, 2009; 2013):

- *Narraciones subjetivas: historias de vida, entrevistas autobiográficas* como elemento esencial para establecer la relación entre pasado, presente y futuro e identificar temas de vida.
- *Balance de competencias:* identificación de potencialidades personales y profesionales que pueden ayudar a la realización del proyecto.
- *Fotolenguaje:* favorece la expresión de aspectos afectivos, así como la imaginación, la creatividad y la tolerancia.
- *Fotobiografía:* permite, a través de las fotografías, realizar una mirada, a los acontecimientos y vivencias más importantes en la vida de la persona, quien, con sus propias palabras, y dejando espacio para las emociones, explica el significado de las fotografías. A partir de aquí puede identificar cómo continuar la historia.
- *Silencio, respiración:* sirve para estar consigo mismo, para no distraerse con las distorsiones que crea la propia mente. Un ejercicio de silencio puede consistir en observar durante un minuto cómo entra y sale el aire durante la respiración, sin forzarla (cuando entra tomo de todo lo que me rodea, lo que nutre; al expulsar suelto todo lo que no necesito). Favorece tener la calma suficiente para estar presente, para poder entrar en el interior.
- *Técnicas de relajación:* permiten controlar la ansiedad, observar los miedos, mantenerse en calma frente a la incertidumbre, disminuir el estrés y estar más centrado/a en lo que se vive o experimenta.
- *Trabajo corporal:* a través de la escucha del cuerpo podemos conocer mucho sobre nosotros/as mismos/as, ya que éste se moldea en función de la forma en que vamos adaptándonos y respondiendo al contexto en el que vivimos.
- *Técnicas de dinámica de grupos:* sirven como soporte tanto desde una perspectiva cognitiva (comprensión, expresión, elaboración de ideas y conceptos) como afectiva (apoyo del grupo).
- *Técnica de la fantasía guiada:* desde la que se toman los sueños como punto de partida para la elaboración del proyecto.
- *Rejillas de constructos personales:* matriz en la que se contrastan elementos de la experiencia personal (p. Ej. Actividades profesionales) y el sentido de dichos elementos (p. Ej. Valores personales). En el cruce de ambos aspectos el sujeto debe otorgar una puntuación que indique el grado de coherencia entre los mismos.
- *Trabajo de proyectos:* planes de investigación/indagación sobre la situación, los apoyos posibles, las oportunidades...
- *El diario narrativo o el registro de incidentes críticos* puede ser un elemento esencial de análisis y toma de conciencia de los aprendizajes realizados.

- *Entrevistas individualizadas de orientación*: Servirán para realizar un acompañamiento del alumnado durante la fase de concreción y valoración de su propio proyecto profesional.
- *Portafolios de aprendizaje*: es una herramienta de reflexión de los aprendizajes realizados a través de las diferentes actividades curriculares y extracurriculares realizadas por el alumnado, que será más o menos útil en la configuración del proyecto profesional y vital en la medida en que sirva para recibir retroalimentación por parte de la persona que lo supervise (tutor/a; orientador/a). Para que el alumnado pueda utilizarlo debe estar dispuesto/a a reflexionar sobre sus aprendizajes, estar abiertos/a al cambio, e interesado en su propio desarrollo personal y profesional.

3. ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: HACÍA UN MODELO COMPRENSIVO, INTEGRAL Y SISTÉMICO

Los procesos de orientación y acción tutorial se acercarán más y mejor al estudiantado universitario en función de que se desarrollen en el espacio y el momento más cercano a él, es decir, en las aulas, a través de las materias. Por tanto, el/la docente es el primer agente de orientación ya que es quien tiene mayor responsabilidad en la formación integral del alumnado (finalidad de la docencia universitaria). Todas las memorias de verificación de los títulos, tanto de Grado como de Master recogen un elenco de competencias genéricas o transversales que justifican esta responsabilidad a la que aludimos. Integrar aspectos orientadores en el curriculum universitario no implica incluir más contenidos, sino insertar metodologías y actividades que potencien precisamente el desarrollo de dichas competencias. No debemos olvidar por otro lado, que es el dominio de estas competencias lo que puede inclinar la balanza en un proceso de selección laboral, por no decir que en algunos casos pueden estar incluso por encima del dominio de las competencias específicas.

En el contexto universitario debemos hacer un ejercicio de dar un salto cualitativo entre lo puramente academicista y una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, la cual incluye el propio cuestionamiento de cada profesor/a como docente, como profesional de la educación.

La labor orientadora del profesorado debe quedar integrada en un sistema más complejo e integral de orientación, que incluya la Acción Tutorial y la atención de los servicios de orientación de cada Universidad, y de todas las unidades con funciones de información al estudiantado. Considerar la docencia desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida y como un proceso centrado en el estudiante, implica la necesidad de realizar un trabajo coordinado e integrado por parte de todos los vicerrectorados y unidades administrativas que se encargan de la ordenación académica, estudiantes, prácticas en empresas, internacionalización, investigación, etc., así como por la dirección de los centros y el propio estudiantado... Como indicamos en otro lugar (Romero Rodríguez, 2013) desarrollar un sistema integral implica la disponibilidad y la generosidad de cada una de las unidades y servicios implicados así como de sus responsables. En este modelo comprensivo se ha de potenciar asimismo la participación de agentes externos a la propia Universidad (Centros de Educación Secundaria, Colegios Profesionales, Entidades públicas de empleo...). En nuestras universidades se desarrolla una gran variedad de acciones de orientación, si bien, como indica Zulaica (2012) se enfocan de una forma muy dispersa, y diríamos que, en demasiadas ocasiones, poco visibilizadas, lo que las convierte en un fin en sí mismo, por lo que dejan de tener sentido.

Por otro lado, los diferentes servicios, unidades y centros que se han preocupado y ocupado por la orientación y la acción tutorial, tradicionalmente se han concentrado en algún momento del proceso de transición del estudiantado, sin que existiera solución de continuidad entre las diferentes acciones, caracterizadas, por otro lado, por un enfoque más informativo que formativo, más puntual que

procesual, más centrado en la propia acción que en el alumnado. A pesar de todo ello, hay que poner en valor todos los esfuerzos y experiencias que se han llevado a cabo en la historia de la orientación y la acción tutorial en la Universidad y, sólo desde ellas y con sus agentes será posible crear un sistema más integrado y educativo.

Esta diversidad de agentes, de espacios, de tiempos, de contenidos, de metodologías unido a la magnitud de las posibles personas destinatarias de la intervención orientadora (todo el alumnado, estudiantes preuniversitarios, antiguos alumnos...) hacen necesario generar una estructura básica de organización y funcionamiento que de coherencia, sentido y visibilidad a las actuaciones que se generen. Se hace necesario desarrollar sistemas integrales de orientación.

3.1. *Finalidades y características que definen un sistema integral de orientación universitaria*

Un sistema integral de orientación y tutoría es un conjunto de unidades, servicios, actuaciones, proyectos programas que se desarrollan de forma coordinada e interactiva con la finalidad, de acuerdo al art. 19.2. y 19.3 del Estatuto del Estudiante, de reforzar la docencia como formación integral y crítica del estudiantado y como preparación para el ejercicio de actividades profesionales. En el sistema se deben integrar de manera coordinada las acciones de información, orientación y apoyo formativo dirigidas al estudiantado y desarrolladas, en colaboración, por el Personal Docente e Investigador, el de Administración y Servicios y el propio estudiantado.

Las finalidades de un sistema de orientación universitaria deben tender a:

1. Apoyar los procesos de transición

- Facilitar la adaptación a la vida universitaria.
- Favorecer los procesos de cambio de estudios (horizontal y vertical).
- Facilitar la incorporación laboral y a la formación continua.

2. Mejorar el rendimiento académico y la permanencia

- Favorecer el desarrollo de competencias para mejorar el aprendizaje.
- Apoyar la elaboración de itinerarios formativos coherentes, conscientes y motivados.
- Apoyar el desarrollo de la tutoría académica.

3. Potenciar el desarrollo personal y profesional

- Potenciar la elaboración de Proyectos de Desarrollo Personal.
- Favorecer el desarrollo de competencias para la empleabilidad y la ocupabilidad.

4. Favorecer la igualdad de oportunidades

- Facilitar el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva de género.
- Facilitar el desarrollo de procesos educativos adaptados a las necesidades del alumnado con alguna discapacidad.
- Promover el acceso y la permanencia de estudiantes de colectivos sociales desfavorecidos

Analizamos a continuación las características más importantes de estos sistemas:

a) **Integral:** en otro lugar (De la Fuente, Romero Rodríguez, 2012) expusimos las razones por las que la organización de la orientación en la Universidad debe responder a este carácter integral:

- Porque es preciso realizar un acompañamiento integral al estudiantado, para que éste pueda dar coherencia y sentido a todas sus experiencias de aprendizaje.
- Porque para que ello sea posible se hace necesario contar con la participación de personal técnico especializado perteneciente a los diferentes servicios y unidades universitarios que tienen asignadas funciones de información, atención y orientación al estudiantado.
- Porque los agentes más cercanos de orientación de cada estudiante son sus propios compañeros y compañeras (mentoría) y su profesorado. Por tanto, profesorado en general, profesorado tutor (de titulación), estudiantes mentores (en su caso) y personal especializado deben trabajar de manera conjunta y colaborativa.
- Porque debe organizarse de manera cooperativa con los agentes externos que actúan antes de la transición a la Universidad (orientadores/as; familias, profesorado de Secundaria...) y los que pueden apoyar el durante y el después de finalizar los estudios universitarios (orientadores de los servicios de empleo; asociaciones y colegios profesionales; empresas...)
- Porque el proceso de orientación universitaria es un continuum que comienza antes de la transición a la Universidad, se hace más intensivo mientras que el alumnado realiza sus estudios universitarios y se prolonga hasta su transición hacia el mundo laboral o hacia opciones formativas complementarias.
- Porque la acción tutorial forma parte de la propia docencia y, como tal, debe quedar integrada en los planes de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.
- Porque debe dar cabida a la utilización de diferentes metodologías y modelos de actuación, en función del lugar, el momento, el contenido de la intervención a desarrollar (servicios, programas, atención individualizada, acciones grupales...).
- Porque debe atender de manera integrada a los tres principios de la intervención orientadora: la prevención (del abandono, de desigualdad de oportunidades), el desarrollo (de todas las capacidades y potencialidades de la persona a nivel individual y como grupo) y la intervención social (el empoderamiento personal y colectivo, la implicación y participación social).

b) **Educativo:**

1. Las actuaciones deben estar basadas en los principios de **prevención, desarrollo y transformación** social que caracterizan los procesos de orientación.
2. Responden a una concepción educativa de **orientación a lo largo de la vida**. Cada estudiante desarrolle las competencias necesarias para identificar, elegir y/o reconducir las diferentes alternativas formativas profesionales y personales coherentes con su proyecto vital, contrastadas con lo que le ofrece el entorno educativo, laboral y social.
3. Se centra en las **necesidades de todo el estudiantado**, dando prioridad a las etapas esenciales de transición por las que éste pasa desde antes de ingresar en la Universidad hasta después de su egreso.
4. Atiende a la **diversidad del alumnado** con especial atención a las necesidades del estudiantado con discapacidad.
5. La acción orientadora y tutorial se conciben como **parte de la docencia**, por lo que está ligada a la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Adopta una **perspectiva de género**, lo cual implica detectar y analizar las diferencias y desigualdades que se producen en la transición a la Universidad por cuestiones de género y actuar para promover una mayor igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

7. Se lleva a cabo a través de los **Planes de Orientación y Acción Tutorial de los Centros (POAT)**, en los que los agentes de orientación son el personal docente e investigador a través de su función tutorial, el personal de administración y servicios de los centros, mediante sus funciones de información y el propio estudiantado, a través de su actuación como mentores/as.
8. Potencia la **integración de contenidos orientadores** vinculados al desarrollo de competencias transversales **en el currículum** de las materias de los planes de estudio.
9. Favorece el desarrollo de estudios y análisis en materia de orientación y tutoría como forma de fundamentarla empíricamente y **garantizar la calidad** de las actuaciones que se emprendan desde el sistema.

c) **Comprensivo**: porque interactúan en él diferentes servicios/unidades, agentes de orientación (orientadores/as y profesorado de centros de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación de Personas Adultas; técnicos/as de orientación universitaria; personal de administración y servicios, profesorado y estudiantes universitarios; otros profesionales) y modelos de actuación orientadora (programas, consulta colaborativa, atención individualizada).

d) **Sistémico**: este carácter le viene dado por las siguientes razones:

- Porque la transición se produce a través de un proceso de interacción de sistemas implicados (sistema familiar, sistema educativo no universitario, sistema universitario).
- Porque se considera que el proceso de transición implica un reajuste en la relación de los diferentes elementos que configuran el sistema de la carrera de una persona (individual; contexto inmediato; contexto social, económico y cultural; relación histórica entre los diferentes elementos pasado-presente-futuro).
- Porque para que el proceso de transición sea exitoso y rico como aprendizaje es preciso que se atienda no sólo a la actuación “sobre” el alumnado sino “con” el alumnado y ampliar la mirada hacia el cuestionamiento de la docencia y la organización institucional.
- Desde estas consideraciones, la intervención orientadora debe responder a las normas que regulan los sistemas y favorecen que el proceso de aprendizaje que implica toda transición se desarrolle con fluidez. Estas tres normas son:
- La pertenencia: necesidad de sentir que pertenecemos al sistema y que esto se reconozca (soy parte de la Universidad).
- Ocupar el lugar que nos corresponde y las tareas, funciones asociadas a este lugar (soy estudiante de la Universidad).
- El equilibrio entre el dar y el recibir: Para que exista el equilibrio es preciso dar y también estar dispuesto/a a tomar, a recibir (doy mi esfuerzo, mi compromiso y recibo experiencias de aprendizaje y desarrollo personal y profesional).

e) **Participativo**: por cuanto se desarrolla a través de un proceso colaborativo en el que participan en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las actuaciones los diferentes agentes de orientación, cada uno/a desde el lugar que ocupa. La participación estudiantil en el desarrollo del sistema se considera como un elemento clave por cuanto el estudiantado es el protagonista y principal destinatario del mismo. Esta participación en la planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación del sistema se debe potenciar a través de diferentes actuaciones específicas, además de las contempladas estatutariamente.

3.2. Elementos básicos y ejemplificación de actuaciones para el desarrollo de un sistema integral de orientación universitaria

3.2.1. Elementos organizativos y ejemplificación de actuaciones estratégicas

Recogemos en la siguiente tabla los elementos, objetivos estratégicos y ejemplificación de actuaciones a emprender para la creación, desarrollo y seguimiento de un sistema integral de orientación universitaria:

1. Información y comunicación.

- 1.1. Diseñar, desarrollar y mantener un sistema integrado de información dirigida a estudiantes.
 - Elaboración/revisión de mapa de servicios/unidades de información y orientación.
 - Diseño, aplicación y evaluación del sistema.
 - Mantenimiento de enlaces de información a web de orientación.
 - Coordinación de informaciones publicadas en webs oficiales de la Universidad.
 - Coordinación con responsables de redes sociales oficiales de la Universidad.
- 1.2. Crear y gestionar un sistema de información multicanal de atención a consultas de estudiantes.
 - Determinación del personal responsable de respuestas dentro del sistema integrado de gestión de la información.
 - Elaboración y realización de seguimiento de un protocolo de actuación del sistema.
- 1.3. Diseñar y mantener un espacio virtual de orientación que facilite al estudiantado y a los diferentes agentes de orientación un acceso ágil, fácil e interactivo a la información necesaria.
 - Diseño de contenidos interactivos.
 - Organización de la información pertinente.
 - Mantenimiento actualizado de enlaces y contenidos.
- 1.4. Utilizar los canales de comunicación de la Universidad, para difundir, dentro de misma, las acciones del sistema.
 - Información a los responsables de comunicación sobre las acciones a desarrollar en el sistema para su difusión.

2. Orientación y acción tutorial.

Antes de entrar a la Universidad:

- 2.1. Diseñar y desarrollar un programa de orientación para la transición a la Universidad, que atienda a la diversidad del alumnado y al principio de igualdad de oportunidades (por razón de género o procedencia sociocultural).
 - Diseño, seguimiento y actualización de actuaciones y actividades.
 - Diseño de material didáctico dirigido a estudiantes preuniversitarios y sus familias, aspirantes a pruebas de mayores, docentes y orientadores/as de Secundaria, Bachillerato, FP y EPA.

Durante el tránsito por la Universidad:

- 2.2. Diseñar y apoyar el desarrollo de un marco común para la implantación y consolidación de los Planes de Orientación y Acción Tutorial en los centros, incluyendo la tutoría de materia, titulación y alumnado con discapacidad (Estatuto del Estudiante) y las acciones de acogida, orientación educativa y profesional y mentoría.
 - Asesoramiento a equipos decanales/directivos en diseño, desarrollo y evaluación POAT.
 - Asesoramiento al profesorado tutor (tutoría académica, de titulación y de estudiantes con discapacidad).
 - Colaboración, en su caso, en la formación de estudiantes mentores.

- Diseño de material didáctico para el desarrollo de los POAT.
- Revisión del modelo POAT de la Universidad.

2.3. Planificar y asesorar la aplicación de un programa de orientación profesional para la elaboración del proyecto personal y profesional por parte del alumnado de Grado y Máster.

- Diseño y desarrollo de programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital y elaboración material didáctico.
- Asesoramiento al profesorado para la integración de contenidos orientadores en el curriculum.
- Asesoramiento profesorado tutor de prácticas.

2.4. Proponer y desarrollar módulos de orientación y apoyo al aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales.

- Diseño de herramientas autoevaluación y autodiagnóstico.
- Diseño de acciones formativas para el desarrollo de competencias transversales.
- Asesoramiento al profesorado para la integración de contenidos orientadores en el curriculum.

2.5. Diseñar y apoyar el desarrollo de planes de orientación y tutoría en Doctorado.

- Asesoramiento y acompañamiento a comisiones académicas de Doctorado en la elaboración, desarrollo y seguimiento de planes de orientación y tutoría de estudiantes de Doctorado.

Preparación para el egreso:

2.6. Desarrollar un proceso personalizado de orientación para la realización de itinerarios de inserción laboral, dentro del proceso de elaboración del proyecto profesional y vital.

- Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje para exploración mercado laboral, búsqueda de empleo, balance de competencias, Europass, planificación itinerario de inserción. Diseño de material didáctico.
- Diseño de acciones formativas para el desarrollo de competencias de creatividad y actitud emprendedora.

3. Investigación.

3.1. Potenciar y, en su caso, coordinar, estudios, análisis e investigaciones que ofrezcan evidencias para fundamentar empíricamente las acciones de información, orientación y tutoría desarrolladas desde el sistema, así como para diseñar materiales y recursos de orientación.

- Contacto con equipos de investigación en materia de orientación.
- Elaboración de propuestas y/o apoyo investigación aplicable al desarrollo del sistema.
- Recopilación de la información generada y difusión de la misma.

4. Participación.

4.1. Establecer y dinamizar canales de participación del estudiantado en el diseño, desarrollo, ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones de información y orientación del sistema.

- Mantenimiento de vías de comunicación con representantes estudiantiles en las decisiones relativas a las actuaciones de orientación del sistema.
- Facilitación de vías de participación estudiantil en las actividades desarrolladas.
- Potenciación del desarrollo de la mentoría en los centros.

4.2. Desarrollar vías para la toma de decisiones consensuadas en relación con el propio sistema, con participación efectiva del personal de las unidades y servicios implicados, así como del personal docente e investigador y el de administración y servicios implicados en los correspondientes POAT de los centros.

- Planificación y convocatoria de sesiones de trabajo a lo largo del curso y ante nuevos proyectos.
- Establecimiento de vías de coordinación y comunicación continua entre servicios, unidades, centros (coordinadores/as POAT, Secretarías).

5. Colaboración.

- 5.1. Iniciar y/o establecer convenios y/o planes de colaboración con diferentes organismos y entidades públicas para el desarrollo de las acciones de orientación del estudiantado como proceso continuo.
 - Diseño y participación en el desarrollo y seguimiento plan de colaboración en la orientación para el tránsito a la Universidad en colaboración con la administración educativa no universitaria y la de empleo.
- 5.2. Dinamizar el establecimiento de convenios y acuerdos de colaboración con entidades públicas y privadas para la realización de actividades puntuales de información y orientación a estudiantes.
 - Realización de contactos con entidades públicas y privadas para su participación en actividades.
 - Análisis, valoración y, en su caso, elevación de convenios de colaboración en materia de orientación.

6. Formación de los agentes de orientación.

- 6.1. Proponer a los correspondientes secretariados y/o unidades, programas y planes de formación en competencias para la información, la orientación y la acción tutorial, dirigidos a PDI y PAS y colaborar en su desarrollo.
 - Elaboración de propuestas de formación del PDI y PAS participantes en acciones de información, orientación y tutoría, en función de sus necesidades de desarrollo de competencias.
- 6.2. Apoyar, asesorar y/o colaborar en la formación de estudiantes mentores y colaboradores.
 - Colaboración centros en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación del estudiantado mentor en función de sus necesidades.

7. Seguimiento y evaluación.

- 7.1. Diseñar y aplicar planes, procedimientos, técnicas e instrumentos para el seguimiento y la evaluación de la calidad de las acciones de orientación del sistema.
 - Planificación de la evaluación del sistema, los criterios, técnicas e instrumentos...
 - Elaboración, consensuada con centros, de indicadores de calidad de los POAT de cara a la verificación de los títulos.

8. Difusión.

- 8.1. Difundir, tanto en el ámbito de la práctica como entre la comunidad científica, la experiencia y resultados de las actuaciones del sistema.
 - Participación en encuentros, jornadas, congresos sobre información, orientación y tutoría universitarias para dar a conocer el sistema y recibir retroalimentación.
 - Colaboración en publicaciones académicas y científicas para difundir los resultados de los procesos de evaluación, seguimiento e investigación relativos al sistema.
 - Colaboración en la celebración de encuentros SIOU y sectoriales de RUNAE relacionadas con la orientación.

9. Incentivación y reconocimiento.

- 9.1. Utilizar las diferentes vías de incentivación y reconocimiento habilitadas por la Universidad para reconocer la participación efectiva de los agentes en las acciones de información, orientación y acción tutorial.
 - Facilitación de información a los correspondientes Vicerrectorados y Secretariados para el reconocimiento, en su caso, de la participación en planes, programas y actividades de orientación y acción tutorial.

3.2.2. Objetivos y ejemplificación de actuaciones en los Planes de Orientación y Acción Tutorial

Hemos señalado anteriormente que los Planes de Orientación y Acción Tutorial deberían ser el eje en torno al cual se desarrollan las actuaciones del sistema integral. La finalidad de un POAT es

ofrecer al estudiantado la ayuda, acompañamiento y herramientas necesarias para que puedan afrontar con éxito los retos académicos, personales y profesionales que le plantea la vida universitaria. En concreto, los POAT pueden atender a los siguientes objetivos:

1. Facilitar la integración del alumnado en la vida universitaria.
2. Prevenir el abandono de los estudios.
3. Acompañar y orientar al alumnado en la resolución de todas aquellas cuestiones relativas a su trayectoria académica y su vida como estudiante universitario/a.
4. Facilitar el desarrollo de competencias transversales/clave (aprender a aprender, toma de decisiones, resolución de problemas...) y fomentar el aprovechamiento de las oportunidades formativas formales y no formales que le oferta la Universidad en su proceso de formación integral.
5. Favorecer la elaboración del proyecto profesional y vital del estudiantado.
6. Fomentar la participación de alumnado en los diferentes aspectos de la vida universitaria (formación, gestión, investigación, cultura...).
7. Facilitar y acompañar al alumnado en su proceso de transición a estudios posteriores y/o al mundo laboral.
8. Favorecer la reflexión, el debate y la adopción de las medidas oportunas en el marco de los consejos de curso y de los sistemas de garantía de calidad de los títulos, para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de los contenidos vinculados a estos objetivos será graduado en función del momento en el que se encuentre el estudiantado destinatario (al entrar en la Universidad, durante su estancia en ella, al egreso). La concepción educativa de la orientación y la acción tutorial implica también la introducción de contenidos orientadores en los programas de las materias, como forma de favorecer el desarrollo de las competencias transversales incluidas en los mismos. Los POAT deben incluir las actuaciones individuales y/o grupales a desarrollar por el profesorado tutor y, en su caso el alumnado mentor, las que se llevarán a cabo directamente por personal técnico de las diferentes unidades y servicios integrados que prestan apoyo al alumnado, o bien por personal especializado externo a la Universidad. También se incluirán las actuaciones desarrolladas por el profesorado en general y que estén consideradas bien parte de la tutoría de materia o asignatura o como actividades de orientación integradas en el curriculum (relacionadas con el desarrollo de competencias transversales).

Exponemos a continuación algunos ejemplos de posibles actividades a desarrollar desde los Planes de Orientación y Acción Tutorial (adaptados de Romero Rodríguez y Correa Manfredi, 2014).

Actividades de orientación preuniversitaria

Dirigidas a estudiantes

Jornadas de Puertas Abiertas en centros y/o campus de la Universidad.

Conferencias/actividades divulgación científica y difusión de la investigación entre estudiantes preuniversitarios (centros, centros de investigación...)

Olimpiadas de Física, Química y Matemáticas.

Jornadas de información sobre la Universidad dirigidas a mayores de 25, 40 y 45 años.

Jornadas de presentación de la oferta de estudios, servicios de la Universidad; participación estudiantil; herramientas para transitar a la Universidad con éxito.

Concurso de dibujos o narraciones sobre expectativas de estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y FP.

Actividades en los centros de Secundaria para mostrar la oferta (desarrolladas por profesorado y estudiantes universitarios).

Participación en eventos organizados por centros de Educación Secundaria, Formación Profesional y de Educación de Personas Adultas.

Actividades específicas dirigidas a estudiantes con discapacidad.

Programa de actividades en centros zonas desfavorecidas.

Programa de actividades dirigidas a estudiantes de CFGS.

Programa de prácticas.

Cajón de orientación: actividades de orientación para desarrollar en centros de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional atendiendo a una perspectiva de género.

Atención individualizada.

Dirigidas a familias

Jornadas de Puertas Abiertas y mesa redonda dirigida a familias de estudiantes de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

“Yo también soy de la Universidad”: Oficina de antiguos alumnos y amigos de la Universidad.

Dirigidas a orientadores/as y profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Personas Adultas

Jornadas de orientación dirigidas a orientadores/as y profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Concurso de elaboración de material didáctico de orientación para la transición a la Universidad.

Elaboración conjunta de programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital.

Dirigidas a todos los colectivos

Salón de estudiantes.

Serie de televisión (canal de la Universidad).

Aplicación informática descargable en dispositivos móviles (Guía para estudiantes, familias y orientadores/as),

Información multicanal.

Dirigidas a estudiantes universitarios/as

Al inicio

Acogida/transición a la universidad

Actividades de transición del alumnado de nuevo ingreso (charlas, visitas guiadas, encuentros con estudiantes de cursos avanzados o egresados, participación en actividades culturales y de ocio)

Sesión de presentación y uso de la guía de Estudiantes de la Universidad, web de orientación, web del centro.

Cursos de iniciación para atender a las carencias formativas de los estudiantes de nuevo ingreso (Cursos 0).

Taller de desarrollo de competencias informáticas e informacionales.

Actividades de motivación de la participación estudiantil en órganos de gestión y presentación de los representantes.

Durante

Orientación profesional

Módulos formativos para aprender a aprender (competencias informáticas, competencias informacionales, técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje).

Módulos formativos para la elaboración del proyecto profesional y vital en Grados, Másteres y Doctorado: Autoexploración; exploración de opciones e itinerarios formativos, toma de decisiones, elaboración del proyecto.

Acompañamiento en movilidad (charlas, folletos, jornadas, visitas...)

Módulos formativos y de motivación a la participación de estudiantes.

Tutoría académica

Actividades del profesorado para la tutela académica (resolución de dudas, seguimiento de proyectos, seguimiento de resolución de problemas, tutela del practicum...)

Elaboración de guías docentes de las materias

Tutoría de titulación

Sesiones individuales/grupales de seguimiento del aprendizaje y el desarrollo del proyecto profesional y vital Foros de debate, actuaciones on-line.

Actuaciones de coordinación con equipo docente.

Acciones destinadas a estudiantes con necesidades académicas especiales.

e-tutorías

Tutoría de estudiantes con discapacidad

Sesiones individuales/grupales de seguimiento del aprendizaje y el desarrollo del proyecto profesional y vital Foros de debate, actuaciones on-line.

Actuaciones de coordinación con equipo docente.

Actividades a desarrollar en colaboración con las unidades de atención al alumnado con discapacidad.

Mentoría

Sesiones de formación de estudiantes mentores y de seguimiento y evaluación de su actuación.

Sesiones individuales/grupales de seguimiento mentor/a-mentorizado/a

Foros de debate, actuaciones on-line.

Información

Difusión de folletos, trípticos, vídeos específicos de la titulación/titulaciones, posibilidades culturales y docentes del centro.

Al egreso

Orientación Profesional

Presentación de los servicios de orientación y empleo de la Universidad

Actividades para la aproximación al mundo de trabajo (cursos, jornadas, charlas sobre: el mercado de trabajo, las salidas profesionales, prácticas en empresa...)

Actividades de orientación para la búsqueda de empleo (cursos, jornadas, charlas sobre: planificación de la búsqueda de empleo, herramientas para la búsqueda de empleo...)

Actividades para mejorar la profesionalización (cursos, jornadas, charlas sobre: formación continua, prácticas profesionales y estancias en el extranjero, colegios y asociaciones profesionales, experiencia profesional de otros graduados, mantenimiento del empleo conseguido, foros-jornadas de empleo, presentaciones de empresa...)

Sesiones individuales/grupales para la elaboración del proyecto profesional y vital.

Exploración-balance de competencias

Elaboración de portafolios personales y profesionales.

Seguimiento de egresados

4. REFERENCIAS

- Adame Obrador, M.T. (2012). La orientación y tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educación y Cultura*, 15, 215-232.
- Alcoforado, L. (2013) Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida. P. Figuera (coord.) *Orientación profesional y transiciones en un mundo global*. (pp. 21-50). Barcelona: Laertes.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142.
- Álvarez, P; López, D. y López, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-24.
- Álvarez González, M. y Forner, A. (coords.) (2008). *La tutoría Universitaria: Guía práctica*. Barcelona: AUR - ICE Universidad de Barcelona.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (coord.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Barcelona: Laertes.
- Álvarez Pérez, P. (coord.) (2012). La práctica profesional de la orientación: la orientación en las universidades. *Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación*. Sevilla, 22 y 23 de marzo (material inédito).

- Álvarez Pérez, P. (2013). La Tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-88.
- Álvarez Rojo, V. & Lázaro, L. (coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Anderson, M.L.; Goodman, J. y Schlossberg, N.K. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (4th ed.). New York, NY: Springer Publishing Company, LLC.
- ANECA (2006). *Memoria de actividades 2006*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2007). *Memoria de actividades 2007*. Madrid: ANECA.
- Ariño, A.; Llopis, R. y Soler, I. (2014). *Desigualdad y universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. València: Universitat de València.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *RASE*, 7(1), 17-41.
- Borgen, S. T. & Borgen, N. T. (2015). Student retention in higher education: Folk high schools and educational decisions. *Higher Education*, 1-19.
- Brown, S. D. y Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541-565.
- Cabrera, A. F.; Burkum, K. R.; La Nasa, S. M. y Bibb, E. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion among socio-economically disadvantaged students. In Seidman, A. (ed.). *College Student Retention: A Formula for Student Success* (pp. 155-209). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Cabrera, A.F., Pérez, P. y López, L. (2015). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (ed.) *Persis-tir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Barcelona: Laertes.
- CE (2004). *Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Go-biernos de los Estados*. Bruselas: CE. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF>
- CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herra-mientas de referencias comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/400/4045_es.pdf
- Echeverría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La Orientación Universitaria: del sueño a la reali-dad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 7(12), 207-220.
- Comisión Europea (2013). *Grupo de alto nivel de la Unión Europea: enseñar a los profesores a enseñar*. Comunicado de Prensa de la Comisión Europea. Bruselas, 18 de junio.
- De la Fuente Fera, J.; Romero Rodríguez, S. (2013). La acción tutorial en la Universidad de Sevilla: Una apuesta por la docencia de calidad. En A. Conejero; M.A. Fernández; V. Vivancos y L. J. Rodríguez. *Sistemas de acogida y tutorización en estudios universitarios (SATEU)*. (pp. 122-135). Madrid: MEC

- Echeverría, B., Figuera, P., & Gallego, S. (1996). "Orientation" in Spanish universities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19 (1), pp. 3-13.
- EHEA (2012). *Beyond the Bologna Process: Creating and connecting national, regional and global higher education areas Statement of the Third Bologna Policy Forum*. Bucharest, April 27th. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Documents/BPF%20Statement_27042012_with%20additional%20event.pdf
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA. Retrieved from [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)
- EUA (2005). *Trends V. Universities shaping the European Higher Education Area*. EUA. Retrieved from http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/publications/final_trends_report__may_10.pdf
- Deming, E. (1996). *Du nouveau en économie* Figuera, P. y Alvarez Gonzalez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28 (54), 31-49.
- Figuera, P. y Coiduras J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 49, 23-40.
- Figuera, P., Torrado, M., Freixa, M. y Dorio, I. (2015). Trayectorias de persistencia abandono en estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (2), 107-123.
- Figuera, P. (2015). *Las transiciones: eje configurador del desarrollo de la carrera*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/65624>
- Figuera, P. (2016). *Retos de la psicopedagogía en la formación universitaria del siglo XXI*. Videoconferencia impartida el 15 de febrero de 2016. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OthsATNEq7M>
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 26 (1), 83-99.
- García, E., Conejero, J.A. y Díez, J.L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Guichard, J. (2013). Anticipar el propio futuro y orientarse al final de la adolescencia y en el momento de la emergencia de la edad adulta. En P. Figuera (coord.). *Orientación profesional y transiciones en un mundo global*. (pp. 85-109). Barcelona: Laertes.
- Hernández, C.M., López M.D. y Olmedo, E. (2015). Evaluación de la satisfacción de estudiantes universitarios de nuevo ingreso con el programa E.S.C.L.O.S.A.: Experiencia de un programa de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 26 (2), 123-135
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

- Lantarón, B.S (2013). Servicios de Orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (2), 27-42. Recuperado de <http://red-u.net>.
- Lent, R.W. & Brown, S.T. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568.
- Lobato, C. e Ilvento, M.C. (2013). La orientación y perspectiva universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(2), 17-25.
- McMahon, M., Patton, W. & Watson, M. (2005). *My System of Career Influences*. Victoria: ACER Press.
- Martínez Clares, P., Pérez, J. y Juárez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría de grado: la percepción de los estudiantes y tutores de estudios de grado. *REDU Revista de docencia Universitaria*, 12 (1), 269-305.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (coord.) (2009). *Los planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: a new relationship*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense.
- Pérez, J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 177-192.
- Riverin-Simard, D. (2000). Career Development in a Changing Context of the Second Part of Working Life. In A. Collin & R. A. Young (eds.) *The Future of Career* (pp.115-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, S.; Delgado, J.A.y Romero, S. (2013). Cambios en la política universitaria y su incidencia en el futuro de la orientación. *Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación*. La Laguna, 7 y 8 de marzo. (Material inédito).
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, S. (coord.), Álvarez, M., Dorio, I., Figuera, P., Fita, E., Forner, A., Homar, J. M., Mauri, T., Nogué, G. y Torrado, M. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro- ICE Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (2015). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. (pp. 41-94). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M.L. (coord.), Álvarez González, M. Figuera, P. y Rodríguez, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.

- Romero Rodríguez, S. (2002). Orientación para el Desarrollo de la Carrera Profesional del Universitario. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (coord.) *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. (pp. 305-324). Málaga: Aljibe.
- Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón*, 55, (3), 425-432.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado y A. Cortés. *Orientación Profesional*. Barcelona: Estel.
- Romero Rodríguez, S. (2008). Técnicas para la orientación desde el enfoque del desarrollo de la carrera. *Tavira*, 24, 56-75.
- Romero Rodríguez, S. (coord.) (2009). La acción tutorial en la Universidad: un eje en el desarrollo de competencias profesionales en el EEES. *Actas del Congreso de AIDIPE*, Huelva, 24-26 junio.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Ampliando miradas en orientación universitaria. El enfoque sistémico en US-Orienta. En J. Ginés (coord.). *Actas del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa*. Granada, 21-23 noviembre (pp. 115-134).
- Romero Rodríguez, S. y Correa Manfredi, J. (2014). *Diseño de Planes de Orientación y Acción Tutorial: Una propuesta adaptada a la Universidad de Sevilla*. Material del curso sobre Competencias tutoriales. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Sánchez García, M.F. y Guillamón, J.R. (coords.) (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, (341), 329-352
- Sánchez García, M.F.; Manzano, N.; Rísque, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, septiembre-diciembre, 719-732.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Savickas, M.L. et alt. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, (3) 239-250.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*. 90, 13-19.
- Schlossberg, N.K. (2008). *Overwhelmed. Coping with life's ups and downs*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Schlossberg, N.K. (2011). The challenge of change: the transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48 (4), 159-162.
- Zulaica, F. (2013). Dificultades de acceso e integración de los estudiantes universitarios. En A. Conejero; M.A. Fernández; V. Vivancos y L.J. Rodríguez. *Sistemas de acogida y tutorización en estudios universitarios (SATEU)*. (pp. 4-13). Madrid: MEC.

CAPÍTULO IX. DESARROLLO DE LA CARRERA DENTRO DE LAS ORGANIZACIONES

Pilar Mamolar Alarcón

1. CLAVES Y PARADOJAS PARA COMPRENDER LA EVOLUCIÓN DEL TRABAJO Y LA CARRERA PROFESIONAL

El trabajo, como aspecto central de la vida de los individuos y los grupos, ha ido variando en forma, contenido y continuidad al ritmo de los cambios experimentados en las sociedades tradicionales y modernas. Aunque el trabajo entendido como “actividad voluntaria que conlleva cierta exigencia mental o física” (Budd, 2014, p.18) forma parte de nuestra existencia, tenemos que trasladarnos hasta los años previos a la revolución industrial para encontrar los orígenes del trabajo moderno. La idea de puesto de trabajo y la configuración de la jornada laboral se introduce entre los años 1760 y 1830 (Donkin, 2003), en torno al trabajo de las fábricas y al estudio de métodos para el control de la producción. Tales prácticas constituirán el foco de una incipiente teoría y práctica de la administración del trabajo calificada como “científica” que dictará la forma de entenderlo y planificarlo en las organizaciones de principios del siglo XX.

El surgimiento del sistema fabril y la aparición del capitalismo industrial transformaron el trabajo y el control del proceso productivo, que pasaría de los hogares a las fábricas dando forma a un trabajo-empleo remunerado, regulado y estandarizado. Por otra parte, el trabajo no remunerado y relativo al cuidado y mantenimiento del hogar y la familia, ejercido principalmente por mujeres, quedaría oculto en comparación con aquel, y reduciría la idea de trabajo valioso al de empleo remunerado (Budd, 2014).

A mediados del siglo XX Toffler identifica un punto de inflexión que inaugura una nueva sociedad postindustrial o “tercera ola”, metáfora que utiliza para hacer referencia a un movimiento que comienza a expandirse cuando aún no se han agotado los efectos de una primera ola agrícola y una segunda ola industrial (Toffler, 1993). En este periodo comienza un proceso de terciarización de la economía donde el componente intangible del conocimiento, unido a las emergentes formas de empleo y sistemas de gestión, configuran una nueva cultura del trabajo transformando nuestra forma de relacionarnos, trabajar y vivir en un mundo cada vez más globalizado (Mamolar, 2001).

El desarrollo incipiente de servicios financieros, tecnológicos, comerciales, educativos o sanitarios, exigirán nuevos conocimientos y cualificaciones. Las sociedades informacionales experimen-

tan un rápido ascenso de puestos ejecutivos, y técnicos, y exigirán la capacitación y formación de los nuevos obreros de “cuello blanco” (Brunet y Belzunegui, 1999). Este término es una traducción literal de la expresión inglesa “*white-collar*” utilizada para referirse a los nuevos trabajadores asalariados integrados por administrativos, operadores o vendedores, que constituyen la nueva mano de obra en las empresas, en contraste con los “*blue-collar*” trabajadores de la fábrica y los talleres.

La tradicional estructura de puestos de trabajo como eje fundamental de la vida organizativa permitió una relativa progresión hacia posiciones de mayor responsabilidad sobre la base del compromiso, la antigüedad o el mérito. En este contexto pudo entenderse la carrera como planificación de sucesivos pasos hacia posiciones de mayor responsabilidad. Aunque la *carrera* planificada, lineal y ascendente estuvo reservada a un limitado número de empleados, la relación laboral entendida como vínculo a largo plazo permitiría mayores expectativas de progreso para buena parte de los trabajadores.

Pero lo que conectaría a los trabajadores de las fábricas con los nuevos asalariados y a éstos con sus líneas de mando será un sentido lineal del tiempo donde sus pequeños o grandes logros serán *acumulativos* (Sennett, 2001). Unos y otros podrán articular un relato lineal y previsible donde el progreso, bien en forma de continuidad en el empleo, de pequeños ahorros, de mejoras domésticas, de eventual ascenso en la escala social o de proyección de mejores expectativas de vida para sus hijos, configura un fuerte sentido de identidad y autoría sobre sus propias vidas. Este periodo de estabilidad apenas duraría un cuarto de siglo, pero permitió pensar en la posibilidad de un bienestar progresivo.

La situación socioeconómica que produjo esta época dorada entre los años 50 y 70, proporcionó una relativa protección y seguridad en el empleo, mientras se mantenía una visión estandarizada del comportamiento laboral y un modelo de organización burocrática donde cada pieza tenía su lugar y función. Hacia finales de la década de los sesenta, las organizaciones empiezan a prestar mucha más atención a la estrategia para responder y adaptarse a las nuevas condiciones del medio en el que operan. Y los principios rectores que funcionaron en las empresas burocráticas empezaron a dejar de funcionar con la misma celeridad que se producían cambios profundos en las sociedades, las tecnologías y las economías.

Si en la década de los 50 y los 60 las sociedades más avanzadas creyeron haber logrado la fórmula para el pleno empleo, desde 1973 los economistas hablan de crisis estructural o periodos de sucesivas crisis que disminuyen las tasas de crecimiento económico y aumentan el paro. Así, acaba un periodo de crecimiento sostenido y estable que habría tenido lugar desde 1950 en los países capitalistas desarrollados. Un nuevo orden caracterizado por continuas crisis y periodos de recesión cambiará la manera de organizar el trabajo y los vínculos individuo-organización. Si bien globalmente aumenta la producción de bienes y servicios, las sociedades avanzadas generan desigualdad y paro persistente. El bienestar social queda supeditado a las exigencias del libre mercado que puede generar altos índices de eficacia pero que en términos generales puede no coincidir con las necesidades de la sociedad y de las personas (Berzosa, 1994).

Desde entonces y para ganar en flexibilidad y competitividad las organizaciones han achatado o reducido sus estructuras, externalizado funciones que no constituyen el núcleo del negocio, rediseñado sus sistemas de producción, reorganizado el trabajo y planificado o reducido sus plantillas según los requerimientos de las economías y los *mercados*. Este término se ha utilizado para hacer alusión a un nuevo poder fáctico que tendería a reducir las conquistas de los beneficios sociales conseguidos a partir de la segunda mitad del siglo XX, teniendo como aliado el miedo a los nuevos riesgos derivados de la pérdida de un bien cada vez más escaso, el trabajo, y con ello la marginación

económica y social (Estefanía, 2011). Estos cambios tendrán importantes consecuencias para los individuos y sus trayectorias vitales, planteando una necesaria revisión de la misma idea de *carrera* en los nuevos contextos sociolaborales.

Por otra parte, el talento, selectivamente apreciado, en función de su valor y singularidad, será el nuevo criterio de gestión aplicable a los trabajadores cualificados, pudiendo dejar al margen, con carácter temporal o permanente a un creciente número de trabajadores desempleados.

El talento, su *valor* y *singularidad* podrían configurar diferentes formas de relación y vínculos contractuales organización-empleado que trascienden los límites de la organización. El *valor* sugiere que las competencias que poseen los individuos tienen un alto componente estratégico para la organización. La *singularidad* significa que tales competencias podrían ser difíciles de obtener o de adquirir fuera de la organización. Estos criterios combinados podrían dar lugar a diferentes estrategias de desarrollo del talento y relaciones contractuales: a) de *alto compromiso, normalmente sostenidas, con inversiones intensivas en desarrollo del capital humano*; b) de *mercado, simbióticas*; c) de *conformidad o transaccional* a partir de la externalización de ciertas funciones; d) o de *asociación, o de partnership* (Lepak y Snell, 1999).

Constituyendo el talento y las habilidades una prioridad, surgen también los temores de no poder llegar, o quedar fuera del mercado laboral. El “fantasma de la inutilidad” es un argumento utilizado para explicar cómo en las sociedades de las habilidades, los temores a estar de más o quedarse atrás se relacionan con el talento (Sennett 2013). La educación y la cualificación, aunque necesarias no son garantía de calidad o continuidad en el empleo. Trabajadores cualificados en todos los sectores de la actividad económica han de competir con tres fuerzas que a juicio de Sennett (2013) dan forma a este temor. La *globalización de la fuerza del trabajo*, sostenida por una economía global que busca salarios más bajos y trabajadores altamente cualificados y preparados en cualquier parte del mundo; las *tecnologías*, que transforman la naturaleza del proceso productivo y nos enfrentan con un problema no resuelto y relativo a cómo organizamos, repartimos y potenciamos el trabajo humano; y el *envejecimiento*, pues el talento no siempre prioriza el valor de la experiencia acumulada y trabajadores con una amplia experiencia pueden tener dificultad para transitar entre trabajos o gestionar una carrera y vida laboral cada vez más larga.

Para las generaciones posteriores a los años de expansión, las expectativas de carrera, seguridad y progreso se han reducido notablemente. El empleo continuado deja de ser una certeza y surge la posibilidad de un “futuro por defecto”, expresión utilizada por Gratton (2012), para anticipar y describir los efectos negativos de la marginalidad, el aislamiento o la exclusión, frente a la posibilidad de crear escenarios que auguren un mejor futuro para el trabajo, y donde prevalecerían la co-creación, el compromiso social y el microemprendimiento. Mientras tanto, gestionar la carrera a lo largo del tiempo, dentro o fuera de las organizaciones puede adquirir tintes heroicos. En uno de sus informes sobre Perspectivas Sociales y Empleo, la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) advierte de la menor representatividad de un modelo de *empleo tradicional*, esto es, de trabajadores asalariados a tiempo completo que perciben un salario en una relación sostenida con sus empleadores. Este modelo deja de ser la norma en el mundo del trabajo: menos de uno de cada cuatro trabajadores está hoy empleado según ese modelo (OIT, 2015).

Las nuevas sociedades trasladan a los individuos unos riesgos cuyas dimensiones sobrepasan con mucho la esfera de lo personal, lo privado o lo subjetivo. La intervención orientadora con individuos y grupos, aunque necesaria, no será suficiente para abordar un problema de dimensión mundial como lo es el acceso al empleo y el reparto del trabajo. Tales cuestiones demandan políticas que ayuden a afrontar los cambios en las relaciones laborales sin generar desigualdades. Esta es la

primera paradoja a la que hemos de enfrentarnos trabajadores y orientadores profesionales para abordar el desarrollo de la carrera como parte del derecho al trabajo. No obstante, ello no disminuye nuestra capacidad de intervención e influencia en el ámbito de lo personal, grupal e institucional con objeto de crear mejores oportunidades de trabajo y carrera, y con ello la posibilidad de acceder a una vida digna o plena. Al mismo tiempo, los individuos han de estar mejor preparados que nunca para comprender la naturaleza de los cambios, y crear para sí mismos o para otros, oportunidades de aprendizaje y trabajo, más allá del empleo tradicional.

Reconocer la dimensión social del problema supone además exigir nuevas respuestas y compromisos a los agentes económicos, políticos y sociales para invertir el curso de los acontecimientos. En este sentido las organizaciones del siglo XXI y sus líderes juegan un importante papel para favorecer un empleo de calidad y apostar por la inversión en el desarrollo de sus trabajadores como base de un crecimiento sostenido.

Por otro lado, la colaboración y cooperación con otros será un aspecto esencial para trabajar y vivir en un contexto global y altamente competitivo, esta es la segunda paradoja a considerar. De no ser así organizaciones y personas nos enfrentamos a efectos especialmente nocivos para la cohesión y el bienestar de las sociedades más avanzadas. Tales efectos llegan hasta lo más íntimo y subjetivo, transformando la propia identidad y el carácter¹: “En la sociedad moderna hace su aparición un nuevo tipo de carácter, la persona que no puede gestionar las existentes y complejas formas de compromiso social y se aísla.” (Sennet, 2012, p. 254). Cooperación superficial, ansiedad, depresión, soledad, narcisismo, autocomplacencia, obsesión, son algunas de las respuestas predominantes de un “yo no cooperativo” y desligado de vínculos sociales y laborales consistentes.

Es probable que la constante exposición a las exigencias del mercado laboral y de bienes de consumo fomente actitudes escasamente cooperativas y degrade la colaboración y el trabajo en equipo a la categoría de tácticas o medios instrumentales que se abandonan o se eliminan una vez se consiguen los objetivos perseguidos (Bauman, 2007). Revertir esa tendencia podría suponer un enorme reto que excede a nuestro análisis, pero sí al menos invitar a la reflexión sobre el papel que juegan las organizaciones y, en suma, las personas que las integran, para crear contextos donde sea posible el aprendizaje y la cooperación, aún en ausencia de vínculos a largo plazo.

Si puede o no resultar apropiado mantener el término *carrera* para hablar de trayectorias tan poco predecibles y al margen de cualquier camino inicialmente trazado, es algo que podría ser objeto de debate. En lo que diferentes profesionales podemos coincidir es en la necesidad de explorar nuevos significados y posibilidades de las actuales trayectorias profesionales en las sociedades avanzadas. Estas sociedades trasladan al individuo tanto oportunidades como riesgos, conformando un abanico de posibilidades y elecciones de doble filo: por una parte, se abren nuevos espacios para la elección del propio trabajo y de la propia vida mientras que por otro lado los individuos adquieren y han de afrontar nuevos riesgos: inestabilidad en el empleo, fragmentación del trabajo y la carrera, posibilidad de aislamiento o exclusión (Ulrich, 1999).

En los siguientes apartados utilizaremos el término *carrera* como sinónimo de desarrollo profesional para apuntar hacia estos nuevos significados. Después abordaremos el sentido urgente de una orientación y asesoramiento que apoye el aprendizaje y el desarrollo profesional, cuyo ámbito

1. Sennett utiliza el término “carácter” para apelar al valor ético que configura las relaciones interpersonales y los deseos que nos mueven hacia la búsqueda o el rechazo de ciertos objetivos o metas. Todo ello configura una constelación de rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que nos gustaría ser valorados (Sennet, 2000).

de intervención sea la organización, y el rol que el consultor-orientador podría desempeñar en este contexto. Nos gustaría hacerlo sin perder de vista las dos paradojas que hemos apuntado. La primera implica comprender nuestra capacidad de intervención e influencia con organizaciones, grupos e individuos, reconociendo la dimensión social y mundial de un problema no resuelto como lo es el acceso al empleo y al reparto de trabajo en nuestras sociedades. La segunda, sugiere considerar las contribuciones clave de nuestro rol en un momento en el que se hace más evidente la necesidad de desarrollar vínculos cooperativos y relaciones de mutuo beneficio organización-empleados, que proporcionen oportunidades para construir las nuevas trayectorias profesionales.

2. CARRERA, DESARROLLO PROFESIONAL Y PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES ACTUALES²

La definición de la carrera profesional en los nuevos contextos sociolaborales se ha vinculado a la “secuencia de posiciones, roles, actividades y experiencias realizadas por una persona y relacionadas con el empleo” (Arnold, 1997, p. 16); o con la “sucesión de experiencias de trabajo de cualquier persona a través del tiempo” (Arthur y Rousseau, 1996, p.30). Las experiencias laborales constituyen un elemento central de la vida de los individuos, y las organizaciones son uno de los principales proveedores de estas experiencias. Aunque esta afirmación podría estar cambiando, cuando “el modelo de creación de empleo descansa más sobre el trabajo autónomo, independiente y que transita por la red, sin la empresa como intermediaria” (El Mundo, 2015). El desarrollo profesional –no necesariamente lineal o ascendente–, y adquirido a partir de diferentes posiciones, roles, actividades y experiencias de aprendizaje, sería una definición más ajustada a las posibilidades de *carrera* en las organizaciones actuales. “...La carrera ya no puede ser confinada en una sucesión de puestos: a) estática; b) ligada a una ocupación; c) externa al individuo; d) que se recorrerá como consecuencia de la mejora en la capacitación y en la responsabilidad, y e) en la que los avances supondrán un progreso en la jerarquía y una contrapartida económica” (Alcover, Martínez, Rodríguez, Domínguez, 2004, p.358). Aun así, las organizaciones proporcionan en potencia excelentes oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional. Proclamada la extinción de la carrera tradicional, el desarrollo profesional vinculado a las experiencias laborales sigue siendo un aspecto central de la vida de los individuos y de las prácticas de Gestión de Recursos Humanos (en adelante, GRH) en las organizaciones.

La *carrera* dentro de las actuales organizaciones se ajusta también a una *sucesión de experiencias de trabajo* y la *gestión de la carrera* implicará distintas acciones e intervenciones realizadas tanto por los propios individuos como por sus managers, y orientadas a configurar tales experiencias (Arnold, 1997). Esta gestión intencional implicará proporcionar oportunidades de aprendizaje formal y no formal, que mejoren la aportación de valor del trabajador e incrementen sus competencias. Al menos ese podría ser el propósito de la difundida gestión del talento. La gestión de ese intangible, el talento, se define dentro del contexto organizacional desde una perspectiva de negocio, con relación a las capacidades esenciales de una organización y a su estrategia. Para hacer operativa esa estrategia, los individuos necesitarán disponer de ciertas habilidades y competencias, algunas de las cuales podrían ser escasas, debido a la necesidad de diferenciación o innovación, la singularidad de los procesos de negocio o el uso de las nuevas tecnologías. Eso ha hecho popular la expresión “com-

2. Al hablar de organizaciones en este capítulo nos referimos a instituciones de carácter público o privado, con o sin ánimo de lucro, que disponen de políticas o prácticas de formación y desarrollo de sus trabajadores asalariados en un modelo de empleo tradicional. Sin embargo, estos trabajadores podrían llegar a considerarse la excepción en un sistema y mercado de trabajo incapaz de integrar por la vía del salario a un elevado porcentaje de trabajadores desempleados.

petir por el talento” para dotarse de las personas mejor preparadas que aporten un valor específico o singular en la organización. Esta gestión del talento y de las oportunidades de carrera, cobra sentido dentro de unos principios y políticas de gestión de personas o GRH que favorece tales experiencias, las estimula y las promociona internamente.

Los planes más específicos de carrera y sucesión, orientados a disponer de personas capaces y dispuestas a dirigir la organización en los próximos años constituyen un microcosmos en la gestión de personas (Lundy y Cowling, 1996). Estos planes suelen referirse comúnmente al hecho de disponer de la gente adecuada, en el lugar adecuado y en el momento adecuado, y técnicamente se relacionan con el proceso o los procesos que permiten disponer de un adecuado número de personas preparadas para ocupar posiciones clave de liderazgo. Estos procesos incluirán tanto la identificación de necesidades de plantilla en función de la estrategia actual o futura, como la previsión de los próximos retiros generacionales. Los planes asociados a garantizar la sucesión implicarán diferentes momentos o fases: la evaluación y análisis de la organización y de sus posiciones clave; la identificación de las competencias de esas posiciones clave; la evaluación del desempeño y talento de los potenciales candidatos; la creación de planes de desarrollo y la coordinación, evaluación, revisión e información del proceso y resultados (Gabour, 2007).

Los sistemas de evaluación y gestión del talento permiten tomar decisiones relativas a quienes podrían asumir este relevo generacional. La figura 1. representa un ejemplo de matriz en la que pueden combinarse diferentes criterios para facilitar la toma de decisiones relativa a lo que una organización considera *alto potencial*. La evaluación a partir de diferentes fuentes: gestión del desempeño anual y realizada habitualmente por un supervisor; evaluación multifuente o feedback 360°; y herramientas específicas de medición, pueden ser utilizadas o combinadas entre sí con objeto de decidir acerca de quienes podrían estar mejor preparados para ocupar posiciones clave; quienes necesitan desarrollar, mantener o mejorar ciertas competencias; o quienes podrían resituarse hacia otros posibles roles. Tradicionalmente las organizaciones han combinado criterios de desempeño (objetivos) y potencial (competencias). Sin embargo y actualmente, se puede dar un mayor peso específico a las competencias profesionales de alto valor estratégico combinadas con habilidades de liderazgo, con tendencia a incluir “una nueva forma de segmentación que centra su atención en los factores intangibles como el engagement” (Boccalari, 2011, p.94). En todo caso la elección de los criterios dependerá de lo que se considera *talento clave* en la organización.

Figura 1. Matriz de Compromiso, Competencias Profesionales y Liderazgo. Fuente: Boccalari, 2011.

Mientras que los planes de carrera y sucesión estarían destinados a quienes demostraran estar más preparados o dispuestos para asumir posiciones clave en un futuro, la gestión de la carrera, tal y como hemos apuntado, involucraría a cualquier empleado y a las oportunidades de aprendizaje –formal y no formal– que mejoren las aportaciones del trabajador y sus competencias.

2.1. Planificar el desarrollo profesional y la carrera: modelos de gestión del trabajo y sistemas de gestión del talento

El trabajo dentro de las organizaciones y la planificación de plantillas como eje fundamental de la GRH han sido aspectos susceptibles de predecir y describir de manera relativamente estable a efectos de un mayor control y efectividad. En un entorno inestable la planificación del capital humano resulta algo más compleja.

Los límites del puesto de trabajo y de las funciones a realizar en las organizaciones actuales se desdibujan, dejando paso a amplios roles o niveles de contribución donde se espera que el trabajador cualificado de sentido al trabajo y lo configure. Los antiguos criterios de planificación y gestión basados en el ajuste persona-puesto dejan de ser prioritarios, toda vez que disponemos de puestos poco definidos que priorizan el talento en forma de habilidades y competencias frente a elementos más tangibles como factores, tareas y funciones. Charles Handy describió este cambio de rumbo con la analogía del donuts invertido (Handy, 1993): el donuts “al revés” nos hace pensar en un relleno de la parte central y un espacio vacío alrededor. Sólo una pequeña parte del trabajo estará claramente definido, dejando amplio margen para la contribución personal. Esta contribución cualificada constituye ahora el núcleo de la gestión, donde los nuevos criterios de valor exigidos pueden readaptarse constantemente.

Figura 2. Evolución de los modelos de gestión del trabajo y las personas. Fuente: adaptación de Towers Perrin, 1997

Los modelos clásicos de valoración del trabajo y las personas han cambiado considerablemente en muy poco tiempo. Los enfoques tradicionales de gestión basados en actividades y tareas cuyo

elemento central es el puesto de trabajo se muestran ahora rígidos para impulsar una gestión que tenga como ejes fundamentales las competencias y la contribución.

Por otra parte, las compañías necesitan combinar cuestiones aparentemente dispares como la planificación estratégica de un futuro a medio plazo con la flexibilidad para adaptar, desarrollar y asegurar un capital humano capaz de hacer efectiva esa estrategia. Este planteamiento se traslada a las políticas de GRH, a los sistemas de gestión del trabajo y a los propios individuos que necesitan conocer las claves sobre cómo progresar o hacer progresar a otros en ausencia de elementos fijos como categorías profesionales, descriptores de puesto o criterios de antigüedad. Pero esto no significa la ausencia de planificación, más bien lo contrario ya que planificar las necesidades actuales y futuras en materia de capital humano resulta ser más importante que nunca. En el plano operativo y sustituyendo el concepto tradicional de planificación de plantillas la nueva planificación se define como “la habilidad para identificar, en base a la estrategia de negocio, la oferta y la demanda de los roles y capacidades actuales y futuras, determinando la solución óptima de cara a cubrir posibles gaps de capital humano en términos de cantidad, calidad, tiempo y localización” (Spehrer-Patrick, Pennington, Louw & Shell, 2011, p.66).

Para algunas corporaciones esto se traduce en sistemas de gestión y medición del talento más sofisticados que incluyen valoraciones cuantitativas y cualitativas, con un enfoque de anticipación entre lo que actualmente tienen y lo que podrían necesitar en el largo plazo, periodo que no supera el marco temporal de los 5-10 años. Tales decisiones pueden referirse al número de empleados y tipo de estructura más adecuada para hacer efectiva la estrategia; a los principales roles y contribuciones necesarias para proporcionar valor a los procesos de negocio; o a las competencias que podrían requerirse ahora y en el futuro. Teniendo en cuenta que muchas compañías operan en un mercado global, el lugar de la geografía en que se ubica su capital humano será una decisión a valorar, así como los efectos que tendrán las elecciones realizadas.

Los Sistemas de Gestión del Talento (SGT) y los procesos asociados a la identificación, estímulo y desarrollo de las competencias, son ahora mucho más precisos o efectivos de lo que fueron hace tan solo una década. En 2009, en un contexto de crisis económica, un 66% de empresas españolas disponían de un sistema de gestión del talento y desempeño aplicable a todo su colectivo (Hay Group, 2009) y es previsible que esa cifra haya aumentado considerablemente. En periodos de recesión las compañías invierten en el desarrollo de sistemas y herramientas que permitan identificar y evaluar su talento. Disponer de las personas adecuadas en el momento y lugar adecuado se convierte en una necesidad estratégica que trasciende a los departamentos de Recursos Humanos (en adelante, RR.HH.) para involucrar a los principales directivos de las compañías.

Con cierta variedad en el diseño de procedimientos y procesos, estos sistemas de gestión comparan algunos de estos objetivos:

- Clarificar los criterios de gestión y realizar las orientaciones necesarias para estimular las aportaciones de valor y el reconocimiento de esas aportaciones.
- Desarrollar las competencias profesionales y de liderazgo de acuerdo a la estrategia y valores corporativos.
- Favorecer el compromiso (*engagement*) de las personas con los objetivos de la compañía y proporcionar el apoyo necesario para el desarrollo teniendo en cuenta la contribución, aspiraciones e intereses profesionales.
- Proporcionar oportunidades de carrera adquiridas a partir de diferentes experiencias de aprendizaje formal y no formal.

En la práctica, los SGT y la gestión de las competencias como uno de los principales criterios de desempeño laboral, proporcionan un marco normativo para asegurar ciertos compromisos, generalmente entre un empleado y su manager o supervisor que podrían concretarse en:

- Acuerdos sobre los diferentes criterios de desempeño que deben ser atendidos (competencias, objetivos, contribuciones, proyectos).
- Valoraciones y evaluaciones a lo largo del ejercicio y con relación a los logros y los progresos realizados.
- Identificación y elaboración de planes de desarrollo, formación y entrenamiento que apoyen el aprendizaje y el desempeño.
- Apoyos y seguimiento que serán necesarios para favorecer y estimular el desempeño acordado.

La relación del empleado con su línea de mando tiene una especial importancia para crear oportunidades de desarrollo y aprendizaje en la organización. Aunque tradicionalmente esta relación se basaba principalmente en la jerarquía y el mecenazgo, las relaciones actuales podrían definirse en términos de reciprocidad donde ambas partes podrían encontrar mutuos beneficios (Doyle, 2000).

El proceso de gestión se realiza habitualmente a lo largo de un ejercicio económico anual, e implicaría intercambios y acuerdos (empleado-supervisor) para favorecer el desempeño y desarrollo profesional de cada empleado a partir de acciones dirigidas al mantenimiento, adquisición o mejora de sus competencias.

Figura 3. Planificación de la Gestión del Talento y Desempeño anual

De este modo, las posibilidades de desarrollo profesional y carrera se sustentan ahora sobre la base de ciertos acuerdos y dentro del marco de una estrategia: qué resultados podrían esperarse, cuáles serían las competencias clave a desarrollar, qué nuevos proyectos serán prioritarios y cuáles son los niveles de consecución adecuados, podrían ser ejemplos de asuntos a tratar. El aprendizaje formal y no formal para apoyar tales resultados, así como las oportunidades de carrera a corto y medio plazo formarían parte de una gestión que, sin una clara orientación al desarrollo y a la creación de oportunidades de aprendizaje, se alejará mucho de sus objetivos prioritarios.

La información obtenida durante el proceso alimenta las políticas de RR.HH. y sus principales misiones: de *adquisición* o definición de necesidades y gestión previsional del capital humano; de *estímulo*, reconocimiento y compensación de las aportaciones; y de *desarrollo*, promoción y gestión de la carrera, a partir de diferentes intervenciones formales y no formales.

Por otro lado, el desarrollo profesional adquiere un significado más temporal, coyuntural y efímero. Como medio de perfeccionamiento para el crecimiento profesional, los *planes de desarrollo anual* se convierten en una herramienta central de planificación de las experiencias profesionales en buena parte de las empresas de tamaño medio y grande. Estos planes configuran tanto las expectativas profesionales como las oportunidades de carrera. El argumento es claro: con objeto de afrontar los constantes cambios en un entorno poco predecible, las organizaciones necesitan adquirir y actualizar constantemente las competencias necesarias para cumplir con sus objetivos. Todo ello implica sistemas dinámicos de gestión del trabajo y una planificación de la carrera en el corto y medio plazo. Así, el desarrollo profesional queda ligado a la gestión del talento en cuanto a sistema que planifica las experiencias de trabajo y de aprendizaje extendiéndose a todos los trabajadores en las distintas áreas de una organización, tanto las relacionadas con las actividades centrales (*FrontOffice*) como las áreas de apoyo y soporte (*BackOffice*), a sus directivos, líneas de mando y equipos de trabajo.

Limitar los riesgos de una utilización normativa es uno de los principales desafíos de la puesta en práctica de estos sistemas de gestión. Evitar que deriven en sistemas prescriptivos, o en un simple ajuste de la experiencia de las personas a las prioridades de la organización podría implicar, como veremos enseguida, un cambio de enfoque en la manera de entender la organización, sus políticas y sus prácticas.

En todo caso, el diseño y la implantación de un sistema de gestión del talento debe tener en cuenta las posibles tensiones que pueden surgir al confrontar los intereses y expectativas del individuo y de la organización.

Tabla 1. Elementos generadores de tensión individuo-organización en los Sistemas de Gestión del Talento

PROCESO IMPLICADO EN LA GESTIÓN DEL TALENTO	ELEMENTOS GENERADORES DE TENSIONES INDIVIDUO-ORGANIZACIÓN
Evaluar el talento y potencial	Falta de claridad y de acuerdos previos sobre los principales criterios de valor (competencias, objetivos, contribuciones). Falta de un entorno de soporte y apoyo en el que los trabajadores aprendan y exploren sus propias fortalezas mientras que se les llama a participar en una evaluación rigurosa de sus logros. Falta de legitimidad del sistema, del proceso o de los procedimientos establecidos que podrían estar muy alejados de las prácticas reales y cultura de la organización. Dinámicas orientadas al control y evaluación y no al aprendizaje, el seguimiento, el apoyo y la supervisión.
Conocer los intereses y aspiraciones de los empleados	Falta de confianza para discutir o confrontar expectativas de desarrollo y carrera. Relaciones superficiales, no cooperativas, basadas en la posición o la jerarquía. Estilos de dirección gerenciales o normativos, escasamente participativos. Falta de claridad o visibilidad de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional en la organización.

PROCESO IMPLICADO EN LA GESTIÓN DEL TALENTO	ELEMENTOS GENERADORES DE TENSIONES INDIVIDUO-ORGANIZACIÓN
Crear planes de desarrollo anual	<p>Falta de acuerdo y negociación de los posibles planes o acciones de formación y desarrollo.</p> <p>Escasa información o comprensión de las oportunidades de aprendizaje en la organización.</p> <p>Basados en la perspectiva de la organización y no en mutuos intereses individuo-organización.</p> <p>Elaborados sobre las debilidades y no sobre las fortalezas.</p>
Seguir y apoyar los planes de desarrollo anual	<p>Falta de continuidad de los planes.</p> <p>Escaso valor y reconocimiento de las relaciones de mutuo apoyo o patrocinio de los managers y otros posibles interlocutores.</p> <p>Chocan con entornos muy competitivos o poco orientados a proporcionar el soporte y la ayuda necesaria.</p> <p>No se invierte el tiempo, ni se percibe el valor de esta inversión.</p>

Cabe destacar como todas estas prácticas influyen notablemente en el conjunto de expectativas de los individuos con relación a su carrera e identidad profesional. Por un lado, la organización estimula comportamientos orientados a cumplir con las expectativas de un rol, lo que habitualmente supone cambios en la comprensión de sí mismo vinculado a ese rol. Por otra parte, configura una constelación de rasgos de carácter y autopercepción de los propios intereses ocupacionales, habilidades y valores, –tales como ser responsable, digno de confianza, cooperativo, o mantener un fuerte sentido de la ética (Mortimer, Lam y Lee, 2015)– que influirá en la manera entender y gestionar la carrera de cada individuo. Adquirir un nuevo rol, formar parte de un proyecto, de un equipo de trabajo, o de un programa de *altos potenciales* es al mismo tiempo algo que hacemos y una forma de participación y de afiliación. Tal participación no sólo establece lo que hacemos, sino que crea significados acerca de quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos (Wenger, 2001).

Disponer de sistemas de gestión que combinen sencillez, equidad y facilidad de uso, puede resultar necesario para muchas corporaciones que apuestan por el valor del talento y buscan medidas cuantitativas y cualitativas de gestión. Sin embargo, hacer de los sistemas un medio útil para ofrecer oportunidades de carrera estará condicionado por buenas prácticas capaces de estimular el aprendizaje y dar sentido a la experiencia laboral de los trabajadores. El modelo de liderazgo corporativo y la manera de entender el aprendizaje y el cambio en la organización, serán elementos a tener en cuenta para favorecer buenas prácticas.

2.2. *Planificar los procesos de aprendizaje: principios para una intervención fundamentada en la práctica*

Hasta ahora nos hemos centrado en describir los sistemas de gestión del talento y desempeño como medio para planificar el desarrollo, mejorar las competencias y proporcionar oportunidades de carrera entendida como *sucesión de experiencias de trabajo a lo largo del tiempo*. Hemos formulado, además, que la gestión de la carrera incluirá diferentes intervenciones orientadas a configurar tales experiencias siendo el aprendizaje –formal y no formal–, el eje central de estos sistemas. Pero

los sistemas no garantizan el aprendizaje y lo que las personas aprenden es a menudo algo muy diferente de lo que pueden planificar los mejores diseños y sistemas de gestión. Ésta es una de las cuestiones que trataremos en este apartado desde la óptica de la consultoría y la orientación, destacando la centralidad de los procesos de aprendizaje para los individuos, los grupos y la organización como sistema.

El aprendizaje ha sido considerado en la literatura de gestión empresarial uno de los aspectos esenciales para garantizar la evolución y sostenibilidad de las organizaciones: “La única fuente de ventaja competitiva sostenida es la capacidad de una organización para aprender más pronto que la competencia” (Senge, 1995, p.11). Pero tomar conciencia de lo esencial del aprendizaje para la supervivencia de los individuos y las organizaciones no parece ser suficiente. Las promesas y propuestas formuladas en torno a las organizaciones que aprenden no siempre han alterado nuestros supuestos acerca del aprendizaje, cómo ocurre y cómo planificarlo en el contexto laboral. Ya sea que nos ocupemos del diseño de una acción formativa o de un sistema de gestión del talento, necesitamos indagar acerca de los principios que guían nuestras intervenciones: “Quizá sea nuestra concepción del aprendizaje lo que necesita una atención más urgente cuando decidimos inmiscuirnos en él a la escala en que lo hacemos ahora” (Wenger, 2001, p.26). Tal reflexión, lejos de ser un aspecto teórico, nos puede ofrecer criterios para mejorar las intervenciones y apoyar los procesos de *aprendizaje, formación y desarrollo*.

Vale la pena, antes de abordar las formas más habituales de planificar los procesos de aprendizaje en las organizaciones, profundizar en los significados de estos términos, incluyendo lo que entendemos por *organización*, pues de esta comprensión dependerá nuestra manera de pensar el aprendizaje.

Aprendizaje, formación y desarrollo, implican actividades y procesos diferentes en el contexto laboral. El *aprendizaje* puede entenderse como:

“Un cambio más o menos permanente en el comportamiento como resultado de la experiencia; “Un cambio relativamente permanente en el comportamiento que ocurre como resultado de la práctica”; “El proceso a través del cual el conocimiento es creado a partir de la transformación de la experiencia; “El proceso de transformación de la experiencia en conocimientos, habilidades y actitudes” (Jarvis, 1990, p.196)

En todas estas definiciones el cambio ocurre como resultado de la experiencia y de la práctica. Más concretamente y como veremos más adelante, el aprendizaje en la organización surge de los problemas derivados de la práctica cuando el comportamiento actual (lo que se sabe, se sabe hacer o se es) no concuerda con lo esperado o se percibe insuficiente para conseguir los resultados que se esperan en el futuro.

La *formación* es una intervención pensada para mejorar los modos de hacer vinculados al ejercicio o la práctica profesional. Los participantes o los prescriptores de una intervención formativa podrían esperar de la formación una mejora perceptible de las habilidades y competencias en el corto plazo y con ello satisfacer ciertas metas sociolaborales.

El *desarrollo*, en sentido amplio, es un proceso a partir de cual actualizamos nuestro potencial de crecimiento (Jarvis, 1990). Dentro del contexto organizacional, el *desarrollo* abarca un conjunto de políticas, planes y acciones orientadas a proporcionar oportunidades de carrera, de adecuación o mejora de las habilidades y competencias sociolaborales. Ejemplos de éstas prácticas son los planes de desarrollo anual para estimular el desempeño y mejorar las competencias, el Coaching, los Programas de Mentoría y acompañamiento, los Programas de integración, etc.

Por otra parte, conviene analizar lo que entendemos por *organización*. Tradicionalmente al describir la organización se ha puesto el foco en los aspectos instrumentales, describiéndola como un sistema organizado y regulado por una serie de elementos (cultura, estrategia, estructura y sistemas) utilizados por la gerencia para influir en el comportamiento de los individuos. Este es el modo más habitual de influencia indirecta para impulsar el cambio organizativo y así cumplir con ciertas exigencias externas (Sweringa y Wierdsma, 1995). En contraste con este modelo, la organización ha sido descrita como un sistema social construido a partir de los intercambios entre individuos: mediante el diálogo y la conversación se empiezan a establecer nuevas relaciones, y es a partir de éstas que se despliega el futuro de la organización (Gergen y Gergen, 2011). A estas dos concepciones nos podemos referir respectivamente como la *organización diseñada o instrumental*, y la *organización como sistema social y comunidad de prácticas*. Atendiendo a estas dos concepciones, podemos definir y entender la organización apelando a la relación entre ambas: “Una organización es la reunión de dos fuentes de estructura: la estructura diseñada de la institución y la estructura emergente de la práctica” “La organización misma podría definirse como la interacción entre estos dos aspectos” (Wenger, 2001, p.287).

Desde nuestro punto de vista los elementos instrumentales (de estructura, funciones, roles, políticas, reglas, normas o procedimientos) crean condiciones de posibilidad que los individuos transforman en acciones y en prácticas. Estas prácticas a su vez pueden generar cambios en el diseño organizativo. Las intervenciones planificadas (sistemas de gestión, programas educativos, de formación o de entrenamiento), son potencialmente útiles para dirigir el cambio organizativo, cuando lo que se hace o se sabe ya no ofrece los resultados esperados. Al menos ese es el potencial transformativo de un proceso de aprendizaje (Figura 6). Sin embargo, en ocasiones, la intervención no llega a estar a la altura o al servicio de la práctica y se utiliza desde un enfoque prescriptivo o *modelo de gerencia*: más que transformar, prescribe lo que debe ser cambiado o aprendido. Veremos cómo ocurre esto.

Las organizaciones actuales son herederas de una cultura del trabajo basado en un orden burocrático, estructura jerárquica y reglamentación de normas, donde los aspectos instrumentales han regulado el cambio de comportamiento de los individuos. Tradicionalmente, los procesos de aprendizaje han sido fundamentalmente procesos prescriptivos, orientados a producir cierto ajuste o adecuación de los comportamientos –individuales y grupales– a los requerimientos del sistema. En contraste con ese modelo, la organización como sistema social se basa en los supuestos de participación y liderazgo relacional (Gergen y Gergen, 2011) donde los intercambios y la aportación creativa de los individuos fomentan el cuestionamiento de las cosas para ofrecer respuestas no contempladas por el sistema.

Ambos modelos generan prácticas adaptadas a los supuestos de los que participan. De este modo, si creemos que la productividad y los resultados en la organización se miden en función de cómo las personas ejecutan tareas y procedimientos de manera diligente, tendría sentido prescribir esos comportamientos. A partir de descripciones de puesto, ajuste a perfiles, diccionarios de competencias e indicadores de conducta, las organizaciones buscan el ajuste a tales requerimientos. Pero si pensamos que las personas contribuyen con su talento e inventiva a través de prácticas sociales que no pueden ser totalmente definidas ni reproducidas entonces limitaremos la prescripción, ya que podría coartar la posibilidad de ofrecer respuestas creativas (Wenger, 2001). En cualquiera de las dos concepciones o en algún punto entre ellas, las organizaciones podrían transitar hacia nuevas maneras de liderar o gestionar su capital humano y con ello desarrollar sus procesos de innovación y de crecimiento sostenido.

Las organizaciones necesitan crear contextos apropiados para aprender a distintos niveles y generar nuevas comprensiones acerca de lo que conocen y saben hacer, de lo que son y desean ser. Los procesos de aprendizaje pueden generar cambios a distintos niveles: identidad, creencias, valores, habilidades, hábitos o conductas que pueden observarse en la organización y con relación a sus prácticas. Algunos modelos han propuesto distinciones útiles para ayudar a decidir a qué nivel intervenir o donde facilitar el cambio.

El modelo de Swieringa y Wierdsma (1995), identifica 3 niveles de cambio que condicionan el comportamiento organizacional: a) cambios en las *reglas y comportamientos*, b) cambios en lo que *se sabe, se conoce o comprende*, y c) cambios en los *principios, creencias y supuestos* acerca de lo que la organización es y desea ser. Por otra parte, el modelo de McWhirter (2011), identifica 4 niveles de gestión relacionados con el aprendizaje y el cambio, aplicables a un individuo, un grupo o a un sistema complejo como una institución: a) lo que la organización hace, sus comportamientos o su *desempeño*; b) la *gestión* o las maneras de hacer o de gestionar a efectos de obtener un mejor desempeño, c) la *dirección*, los principios, razones o valores que prevalecen o se priorizan, y que condicionan las maneras de hacer y el comportamiento organizacional; d) un nivel supervisor de cualquiera de los niveles anteriores con objeto de identificar lo que podría ser cambiado o mejorado (principios, formas de gestión o comportamientos) (Mamolar, 2013). Estos dos modelos y distinciones describen posibilidades de cambio en una organización con relación a un problema y necesidad de aprendizaje de sus miembros. Por otro lado, implican intervenciones a distintos niveles. Por ejemplo: mejorar nuestra marca como empleador –*Employer Branding*– invirtiendo en una mejor utilización de las redes sociales y reputación online para atraer el talento, es un cambio que opera a un nivel diferente de un cambio operado en los sistemas y procedimientos de gestión de personas para fidelizar el talento; cuestionar las políticas y estrategias de Desarrollo de Personas o el liderazgo interno como aspecto clave de la fidelización y el compromiso, implicaría aprender o cambiar “a otro nivel”.

A través del aprendizaje podemos llegar a nuevas comprensiones y nos preparamos para hacer algo distinto a lo que solíamos hacer. Tal es el reto de los procesos de aprendizaje en los contextos laborales, en contraposición con los procesos de aprendizaje prescriptivo. El aprendizaje implica un proceso creativo a partir del cual ampliamos nuestra capacidad para crear (Senge 1990). Éste ha sido uno de los principios de las organizaciones *abiertas al aprendizaje* o las *organizaciones que aprenden*.

Por otro lado, nos gustaría reformular el supuesto que afirma que *las organizaciones aprenden*, y evitar un error que puede influir en la manera de entender el aprendizaje. Como señala Gairin (2000), «las organizaciones como entidades abstractas, no pueden aprender; solo aprenden los seres vivos; sin embargo, transferimos a un nivel superior lo que es propio de las personas” (p.32). Al suponer que las organizaciones aprenden, olvidamos un importante principio o axioma general ya enunciado por Russell y Whitehead (1910) en sus *Principia Mathematica* y reformulados por Watzlawick (2007): *que cualquier cosa que comprenda o abarque a todos los miembros de una colección, no tiene que ser un miembro de la misma*. Individuo y organización constituyen entidades diferentes (resulta evidente que una organización es una totalidad que agrupa a un número de personas, pero ella misma no es una persona). Esto que puede parecer obvio, crea en la práctica ciertas confusiones. El comportamiento organizacional no puede entenderse a partir del comportamiento de todos los trabajadores, departamentos o divisiones que componen una compañía. La totalidad de la organización no es igual a la suma de las partes que la integran, es sencillamente diferente. Al implicarse en un conjunto de prácticas y mediante procesos de socialización, influencia y negociación, las personas generan cambios cualitativos de muy distinto signo y no siempre

previstos. Este principio es válido para una organización, o para un contexto familiar, social o comunitario. Constantemente observamos los efectos adversos o favorables de este principio, desde integraciones y fusiones fallidas, equipos disfuncionales, pandillas urbanas... a individuos que cooperan de manera informal en torno al café de la mañana, o profesionales con experiencia que acompañan de manera informal y no planificada a los menos experimentados. Para favorecer el aprendizaje y el cambio necesitamos comprender mejor cómo funcionan estos sistemas a través de sus prácticas.

Dentro de las organizaciones se han intensificado las políticas, planes y programas orientados a impulsar procesos de aprendizaje individual y colectivo, observándose en la práctica cierta separación entre:

- Las *intervenciones formales* y específicamente diseñadas para aprender, con cierta estructura y programación.
- Y las *actividades realizadas en el trabajo* y relacionadas con los difusos límites del puesto/rol donde los individuos se implican en diferentes situaciones y se influyen, se apoyan, negocian y deciden a partir de intercambios, rituales, rutinas, símbolos, lealtades, historias o relatos.

Las *intervenciones formales* responden habitualmente a necesidades identificadas por la dirección de RR.HH., la línea de mando o la gerencia, dando lugar a una oferta de formación y desarrollo relacionado con lo que debe ser aprendido y cómo. Por otra parte, las *actividades realizadas en el trabajo* responden mejor al concepto de *prácticas y comunidades de práctica* y al aprendizaje que emerge de estas comunidades informales. Para los *individuos* estas actividades realizadas en el trabajo implicarán participar en esa comunidad y contribuir a sus prácticas; para las *comunidades* de práctica supondrá la posibilidad de mejorar sus prácticas y garantizar la continuidad de sus miembros; y para las *organizaciones* podría significar un aprendizaje capaz de sostener estas comunidades, “a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización” (Wenger, 2001, p.26).

Una de las claves de este tipo de prácticas y comunidades de prácticas será el trabajo realizado junto con otros. Trabajando juntos dentro de una organización los individuos participan en redes de relaciones e intercambios informales, creando maneras de avanzar, de llegar a acuerdos o de decidir. Y aunque hacen lo necesario para cumplir con ciertas exigencias y criterios de gestión marcados por la organización, lo que hacen juntos es algo diferente que emerge a partir de la práctica. Mucha de la información que ayuda a la gente en el trabajo pasa por la mediación de comunidades de práctica, las cuáles por su naturaleza no admiten fácil definición, nombre, afiliación formal ni posición reconocida. “Yo tardé años en descubrir una de las más influyentes comunidades de práctica: un grupo de personas que jugaban conjuntamente a la lotería... La mayor parte de los empleados ni siquiera habían notado la existencia de tal grupo” (Senge, 199, p.410).

Fomentar los procesos de aprendizaje en la organización implica manejarse con la *organización diseñada* y la formalización de sistemas, planes o intervenciones, y la *organización como sistema social y la estructura emergente de la práctica*, que nos sugerirá qué diseño podría ser más adecuado para apoyar esas prácticas o *constelaciones de práctica* que tienen lugar en la organización.

Esto supone un cambio de enfoque al considerar la organización como un sistema social de intercambios entre individuos y al aprendizaje como instigador del cambio y la transformación.

Tabla 2. Maneras de aprender a partir de “lo diseñado” y “lo emergente”

Lo diseñado: aprendizaje a partir de intervenciones formales a distintos niveles	Lo emergente: aprendizaje a partir de la práctica o de las comunidades de práctica
<p>Programas educativos (aprender acerca de principios, razones, valores).</p> <p>Programas formativos (aprender maneras efectivas de hacer, de proceder, de gestionar).</p> <p>Entrenamiento / coaching (aprender a mejorar el desempeño laboral).</p> <p>Mentoría (aprender sobre cualquiera de los niveles anteriores con la guía formal y el acompañamiento de otro/s).</p> <p>Consultoría y asesoramiento (aprender a decidir y crear soluciones a problemas/oportunidades organizativas).</p>	<p>Derivado de la actividad individual y colectiva (en proyectos, acciones comerciales, negociaciones, presentaciones, entrevistas, análisis y prospecciones, evaluaciones...).</p> <p>Fruto de los intercambios, de las conversaciones, del apoyo informal y/o supervisión de otros (pares, managers y mentores informales).</p> <p>Impulsado por las condiciones de posibilidades que ofrece la institución, (sus sistemas, estrategias, normas, programas...) y que los individuos transforman en acciones y prácticas.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Wenger (2001)

Sería interesante pensar, para una organización en particular o una parte de ella, cuál es la relación entre lo diseñado y lo emergente, y cómo la propia organización y sus líderes entienden esa relación. Dicho de otro modo, interesa saber cómo una organización convierte las cuestiones de aprendizaje en cuestiones de diseño, teniendo en cuenta los problemas y oportunidades que surgen de la práctica. Identificar tales problemas y oportunidades de aprendizaje sería el inicio de una intervención orientadora, de asesoramiento y consulta.

Encontrar una relación adecuada que limite la prescripción al servicio de la práctica, es uno de los principales desafíos de las organizaciones y de la función de la consultoría interna o externa. La intención no es promover la ausencia de formalización, de sistemas o programas. El desafío consistirá más bien, en explorar, fomentar y apoyar el saber hacer que ocurre en la práctica y no sortearlo o sustituirlo a base de institucionalizar sistemas y programas. Un exceso de formalización, podría sofocar o limitar el aprendizaje desde la práctica, en la medida en que éstas terminan sirviendo al aparato institucional, pero la ausencia de toda formalización puede también limitar la cohesión o el aprendizaje colectivo (Wenger, 2001). Este principio puede aplicarse a los programas educativos, de formación o de Mentoría, como a los sistemas de gestión y evaluación del talento que hemos descrito en el apartado anterior.

En cualquier momento, una organización puede promover internamente o como parte de un proceso de asesoramiento y consulta, una reflexión compartida acerca de cómo organizar y apoyar el aprendizaje desde la práctica: ¿Cuáles son los principales problemas derivados de la práctica? ¿Qué prácticas “formales” e “informales” favorecen el aprendizaje de los individuos, los grupos y la organización? ¿Cuál es la relación entre ellas? ¿Cómo se comparte y se generan los nuevos conocimientos? ¿Estamos dispuestos a cuestionarnos las formas de hacer y de pensar, no sólo en épocas de crisis, sino cuando no hay síntomas de alarma que alerten de la necesidad de cambio? ¿Estamos fomentando procesos de aprendizaje capaces de transformar lo que la organización sabe o sabe hacer, lo que es o quiere ser? ¿Qué tipo de aprendizaje y de cambio promueven nuestros programas formativos? ¿Cómo de efectivo es ese aprendizaje para el presente y el futuro de la organización?

Ante una extensa oferta de programas e intervenciones en consultoría y formación, donde la influencia de las modas y tendencias comerciales no siempre generan el cambio esperado, conviene tener en cuenta algunas diferencias entre la formación prescriptiva y los procesos de aprendizaje que buscan el cambio o la transformación. Éstos últimos tienen como propósito generar nuevas comprensiones para la acción y para el cambio a partir de las oportunidades o problemas que plantea la práctica en cualquier parte de la organización.

Tabla 3. Diferencias entre un proceso de aprendizaje prescriptivo y transformativo

Características de un proceso de aprendizaje prescriptivo	Características de un proceso de aprendizaje transformativo
Partimos de algo determinado y acotado a enseñar, y por tanto, algo que debe ser aprendido.	Se parte de una oportunidad/problema percibido por los individuos y derivado de la práctica.
Con variable aplicabilidad y transferencia de lo aprendido a la práctica.	Orientado a crear condiciones de posibilidad para optimizar o transformar las prácticas existentes.
Separados de la práctica o paralelos a ellas.	Vinculados a la práctica o conjunto de prácticas en que se implican los individuos en cualquier parte de la organización.
Centrados en soluciones probadas o elaboradas que han tenido éxito en otros contextos.	Orientados a experimentar (atiende a la búsqueda de soluciones construidas por los participantes en ese contexto).
Orientados a practicar (a partir de ejercicios, roles, casos...) que pueden utilizarse de manera prescriptiva como un medio para conseguir cierto resultado.	Orientado a explorar e investigar lo que ocurre en la práctica a partir de la experiencia real de los implicados. Capaz de transformar esa experiencia en nuevas comprensiones no contempladas.
El carácter de la exploración está limitado a lo que hay que descubrir.	El carácter de la exploración no está limitado a lo que ha de ser aprendido "a priori".
Orientado a instruir sobre el tipo de acciones, maneras de hacer o principios que deben ser aprendidos.	Capaz de poner en tela de juicio acciones, maneras de hacer o principios para mejorarlos.

Es el problema derivado de la práctica el que da origen a un proceso de aprendizaje, determina sus metas y objetivos, los temas a tratar y la elección de los participantes y propietarios de esas mismas prácticas (Sweringa y Wierdsma, 1995).

Dirigir y planificar procesos de aprendizaje que estimulen el desarrollo de los individuos como base del desarrollo corporativo podría ser crucial tanto para los profesionales, como para las organi-

zaciones que están transitando hacia nuevos modelos de liderazgo. Tradicionalmente las organizaciones han utilizado un *modelo de gerencia* para afrontar los desafíos externos, siendo los individuos *instrumentos, costes o recursos*, para lograr cierto resultado. A lo largo de la reciente historia de los RR.HH. hemos construido varias metáforas para describir el valor de las personas en la organización: las personas como coste, como recurso, como activo, y más recientemente las personas como inversoras o emprendedoras de su talento. El modelo de gerencia, como forma de influencia indirecta e instrumental para influir en el comportamiento de los individuos, se asociaría a la metáfora del talento como recurso. Pero este modelo podría ser poco apropiado para las organizaciones que necesitan responder creativamente a los desafíos actuales. Parece que no lo será para satisfacer las expectativas de las nuevas generaciones de trabajadores, inversores de su propio talento y para quienes el trabajo tiene un componente creativo, de diversión o de oportunidad. Estos profesionales altamente cualificados y con capacidad de elección, podrían preferir invertir en un entorno que les permita crear y no solo reproducir lo establecido. Estos trabajadores son y serán los más buscados por las organizaciones que apuestan por el talento.

2.3. ¿Nueva agenda para las organizaciones del siglo XXI?

Las organizaciones pueden desempeñar un importante papel para generar beneficios invirtiendo en las personas. Las recomendaciones que se vienen trasladando al tejido empresarial para crecer en los próximos años inciden en inversión en talento, en políticas de retención y compromiso, y en la mejor formación de los trabajadores como aspecto esencial para generar valor. A estas consideraciones se añaden otras como el uso de las TIC para la mejor adaptación a las nuevas formas de organización del trabajo y la transformación de la función de los RR.HH. para que asumir un rol necesariamente estratégico dentro de la organización (PwC, 2014).

Las necesidades de la organización en términos de rentabilidad no deberían ser incompatibles con aquello que la mayor parte de las organizaciones consideran su principal valor: las personas. Sin embargo y en la práctica, existe cierta brecha entre lo que institucionalmente se declara y la existencia de oportunidades reales de desarrollo y aprendizaje, o dicho de otra forma, entre lo que se dice y se hace en materia de gestión de personas. Una perspectiva a corto plazo, una excesiva presión por resultados en ausencia de los apoyos necesarios, así como la falta de mutuos acuerdos relacionados con las oportunidades de carrera y empleabilidad, podrían reducir o limitar las aportaciones de los profesionales y con ello la sostenibilidad de la organización en el futuro. Esto es especialmente decisivo en momentos de crisis, cuando la presión por los resultados puede eclipsar la atención a las personas.

Estas cuestiones plantean una necesaria relación entre ética y rentabilidad en un mundo globalizado. Si la globalización puede favorecer un comportamiento más responsable es una hipótesis que aún está por comprobar. Parece evidente que el fenómeno de la globalización podría estar incrementando nuestra percepción de los riesgos, de la desigualdad o de las malas prácticas que tienen lugar en cualquier parte del mundo. Grandes marcas en todos los sectores de la industria y los servicios incorporan el valor de la reputación como parte importante de su valor económico que crece con la confianza de los clientes actuales y potenciales. La falta de ética de estas marcas en sus políticas de contratación, acogida, formación o desvinculación, así como su comportamiento medioambiental o su gestión financiera tendrán un impacto inmediato en una ciudadanía que podría estar cada vez más sensibilizada con lo que ocurre en cualquier parte del mundo. “Si todo esto fuera cierto, apelar a conductas responsables y acordes con principios éticos y morales, como forma de interiorizar efectos externos de alcance global y evitar que se produzcan, tendría más éxito a medida que avanza la globalización” (Salas, 2008, p.19).

Además, otros dos movimientos podrían favorecer la necesaria vinculación entre ética y rentabilidad en las organizaciones del siglo XXI. Por una parte, el mayor control del comportamiento organizacional y de los principales líderes de las compañías, cada vez más expuestos a la opinión pública. Por otra, las expectativas y preferencias de las generaciones que se incorporan al mercado laboral, principal target de las corporaciones que necesitan atraer y fidelizar el talento.

Cultivar un liderazgo responsable con el entorno y generoso con las personas podría ser una de las prioridades para las organizaciones del siglo XXI, sobre todo por el impacto que tendrá para poder “competir por el talento” en los próximos años. La metáfora de “la guerra por el talento” acuñada en los 90, sigue preocupando a las organizaciones de los países más desarrollados. Un estudio realizado en 2014³ y dirigido a CEOs de todo el mundo, ponía de manifiesto la preocupación de un 63% de los encuestados para encontrar el talento clave para su negocio. Empresarios de todo el mundo están preocupados por atraer o perder el talento que más aprecian.

Por otra parte, el estilo de liderazgo está cambiando y las corporaciones reconocen que además de conseguir resultados necesitan líderes capaces de influir, motivar y apoyar la innovación. Las grandes compañías buscan personas que sepan cómo desarrollar internamente el talento, hasta el punto de que algunas están cambiando la orientación de sus programas de desarrollo directivo. De una orientación focalizada en el entrenamiento de competencias, se observa una mayor preocupación para enseñar a tomar decisiones relacionadas con el desarrollo y la planificación de las necesidades de capital humano, cuestión que hasta ahora había sido única responsabilidad de la función de RR.HH. (Dorruci, R., Wilbs, D., Sarrazin, E. & Bohner, J., 2011).

Los intereses y expectativas de los trabajadores serán un aspecto central para aquellas organizaciones que necesitan crear valor y aportar soluciones innovadoras. Pero esto requiere crear entornos abiertos a la cooperación con otros, que generen confianza y estimulen el aprendizaje. Este aspecto podría contrastar con la realidad que perciben muchos trabajadores, cuando el temor a la movilidad descendente o a quedar fuera del mercado de trabajo podría limitar el compromiso, la contribución o la innovación. Crear relaciones que estimulen la participación y el compromiso implica mucho más que un intercambio instrumental o transaccional y supondrá desafiar los clásicos estilos gerenciales basados en la metáfora del trabajador como recurso. Pasar de una cultura gerencial, planificada instrumentalmente por unos pocos, a una cultura de liderazgo, basada en el aprendizaje, la cooperación y el compromiso de muchos, podría ser uno de los principales retos para algunas organizaciones.

La diferentes experiencias y expectativas de las distintas generaciones que coinciden y se irán incorporando a las organizaciones: baby boomers o nacidos entre 1945 y 1964; generación X entre 1965 y 1979; generación Y entre 1980 y 1995, y futura generación Z o nacidos después de 1995 (Gratton, 2012), harán de la diversidad un elemento clave en la gestión del talento. Por una parte, las organizaciones necesitarán comprender sus expectativas, si quieren atraer y comprometer el talento que más aprecian. Por otro lado, necesitarán crear entornos mucho más abiertos al aprendizaje, donde la diversidad generacional aporte valor a los procesos de negocio.

Diferentes estudios coinciden en señalar que la función de RR.HH. debe adquirir un mayor peso estratégico en los procesos de cambio y transformación (PwC, 2014). La Gestión Estratégica de RR.HH. aparece en la literatura americana desde principios de los 80 para remarcar la importancia de las personas a la hora de implementar una estrategia y la necesidad de que esta función se sitúe al

3. La décimo séptima edición del estudio PwC Annual Global CEO Survey contó con la participación de más de 3.000 CEOs de 68 países.

más alto nivel (Lundy y Cowling, 1996). Actualmente y para ganar influencia, se vienen apuntado como principales recomendaciones: estar más cerca del negocio; tener un profundo conocimiento de la organización y de las personas; participar en el diseño de la estrategia de la compañía; e implementar herramientas de medición y análisis para poner en valor su contribución. Podemos reflejar en la tabla 4. la transición hacia ese rol estratégico de RR.HH. donde distintas organizaciones en todos los sectores están transitando o han evolucionado.

Tabla 4. La Gestión de Recursos Humanos desde un enfoque tradicional hacia un enfoque estratégico

Rol Tradicional		Rol estratégico
Proveedor de servicios transaccionales y administrativos.		Servicios de consultoría estratégica que aportan valor a la organización.
Falta de habilidades esenciales que tradicionalmente han consistido en administrar o gestionar recursos.		Habilidades y conocimientos muy precisos del negocio y de las prácticas existentes en la organización.
Falta de credibilidad en su contribución, más orientada a proporcionar servicios genéricos de tipo transaccional o administrativo.		Mayor credibilidad derivada de proporcionar servicios esenciales de valor añadido y prioridad estratégica.
Baja satisfacción debido a la falta de poder de decisión y baja aportación sobre temas clave que afectan a empleados y managers.		Alta satisfacción de empleados y managers que buscan encontrar soluciones en beneficio de sus intereses.
Falta de apoyo de la dirección y escaso poder de negociación sobre las cuestiones estratégicas de la compañía		Función directiva (al más alto nivel) y estratégica con relación al capital humano: liderazgo, compensación, planes de sucesión, conciliación...
Escasa proyección global, foco en lo local y en las necesidades específicas del lugar donde opera.		Foco en lo local y lo global, con una estructura que permita mantener ambas perspectivas

Fuente: Adaptación de Mercer (2011)

Desde nuestro punto de vista, y sobre la base de lo que venimos argumentando, esta función será efectiva si gana autoridad para crear o negociar la mejor relación posible entre el desarrollo corporativo y el desarrollo de las personas. Ello implicará un profundo conocimiento de la organización como vínculo entre la estructura diseñada y la estructura emergente de la práctica, y de los procesos de aprendizaje como instigadores del cambio y la transformación. Por otro lado, necesitará negociar con los empleados y la línea de mando soluciones de mutuo beneficio, evitando la búsqueda de rentabilidad de “uno frente a otro”. La función, no puede quedar al margen de un liderazgo responsable hacia dentro, y más allá de los límites de la organización, de ahí su autoridad y capacidad de influencia y negociación. Como en toda negociación en la que hay intereses parecidos y otros diferentes, surgirán tensiones, especialmente en las actuales condiciones de competencia, inestabilidad y desconfianza generalizada en las propias instituciones o en sus líderes. Influir, negociar y liderar con-

textos que favorezcan la cooperación y el mutuo beneficio organización-empleados formará parte de sus atribuciones, tal es el componente estratégico que se viene demandando a la función de RR.HH.

3. EL TRABAJADOR COMO EMPRENDEDOR: OPORTUNIDADES Y RIESGOS ASOCIADOS AL DESARROLLO DE LA CARRERA

Los cambios experimentados en el trabajo y los modelos de relación laboral están desplazando la responsabilidad de la gestión del desarrollo profesional a los propios individuos. Tales cambios promueven una nueva filosofía de gestión que fomenta la idea de un trabajador-emprendedor con iniciativa y capaz de adaptarse en todo momento a las nuevas exigencias del empleo y del trabajo. La consigna “depende de ti” se transfiere a los individuos, y las organizaciones esperan de sus empleados una gestión activa de sus carreras y de su ‘empleabilidad’ dentro de una cultura que solo puede garantizar el “trabajo por el momento” (Doyle, 2000).

Las habilidades asociadas al emprendedor (iniciativa, orientación estratégica y al logro, negociación, autogestión...) son ahora más importantes que en el pasado, pues las organizaciones necesitarán asegurar su sostenibilidad y se verán amenazadas para garantizar sus resultados en un contexto de lógica financiera y de mercado. La propia estructura de la organización –descentralizada, en red, fragmentada, tecnológica–, configura un nuevo perfil de trabajador que se ajusta perfectamente a la definición de quien “emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas” –propuesta por la R.A.E.– y precisa decisión e iniciativa para realizar gestiones que entrañan algún riesgo.

Las organizaciones demandarán a sus trabajadores habilidades propias del emprendedor en lo que se refiere al desarrollo y gestión de la carrera. La idea de un trabajador emprendedor, capaz de gestionarse y dirigir su carrera sin intermediarios puede ser un aliciente para las organizaciones que desean evitar estilos paternalistas y fomentar relaciones más igualitarias entre mandos y empleados. Pero esto sugiere una reflexión más profunda sobre si los individuos disponen de las habilidades, la información y el poder de negociación suficiente para dirigir y planificar su propio desarrollo. Incluso las mejores inversiones y oportunidades de aprendizaje en la organización, no serán insuficientes si el individuo no sabe, no puede o no quiere apropiarse de ellas, dotarlas de sentido, y aprovechar esas oportunidades de aprendizaje que puede, en potencia, proporcionar la organización.

Trasladar al empleado la responsabilidad sobre la gestión de su carrera, debería ir acompañado de la capacidad de la organización para proporcionar oportunidades de aprendizaje ligadas al trabajo que mejoren la calidad de las experiencias laborales y la empleabilidad. La organización puede asegurar el aprendizaje individual y colectivo manteniendo una corresponsabilidad apropiada en materia de desarrollo profesional, que podrían traducirse en acuerdos y compromisos relativos a los planes de desarrollo, las acciones de aprendizaje y las competencias que necesitan ser adquiridas. Por otra parte, y si se desea fomentar en los trabajadores la iniciativa y autonomía para crear oportunidades para sí mismos y para otros, los propios trabajadores no deberían ser ajenos a información de carácter estratégico relacionada con los planes de desarrollo de la organización, su situación financiera o sus perspectivas de futuro.

En los escenarios actuales el individuo gestionará su carrera en diferentes organizaciones, al margen o fuera de ellas y en ausencia de algunas certezas anteriores: estabilidad en el empleo, expectativa de progreso, relación contractual sostenida, o supervisión del desarrollo profesional. Crear oportunidades de desarrollo en el lugar de trabajo, con escasa dependencia de quienes antes solían decidir el camino a seguir (RR.HH., dirección o línea de mando), será habitual para los trabajadores emprendedores. A la vez que se le demandará autogestión y autonomía, necesitará fomentar sus habilidades para la cooperación y el networking. Las habilidades para crear relaciones y fomentar

intercambios colaborativos, serán críticas para emprender acciones y proyectos, identificar oportunidades de aprendizaje y crear acuerdos de mutuo beneficio, dentro y más allá de los límites de la organización. Por otro lado, el desarrollo de este capital social tendrá una clara incidencia en la empleabilidad: un capital social que puede ser definido como la habilidad para identificar y aprovechar las oportunidades de carrera dentro de la organización y entre organizaciones, siendo un elemento crítico para realizar sus aspiraciones ocupacionales (Fugate, Kinick & Ashforth, 2004).

La experiencia subjetiva, resultará un aspecto clave para dirigir y gestionar la carrera. Algunos autores han destacado esta subjetividad como uno de los elementos diferenciadores de las nuevas carreras. Los antiguos itinerarios objetivos –diseñados sobre la base de las necesidades organizativas y de los planes de sucesión y gestión de plantillas–, están siendo reemplazados por la subjetividad de las carreras individuales en las que se enfatiza la auto-dirección y la autonomía personal (Kidd, 1996). Pero ello no significa que la subjetividad reemplace los aspectos más objetivos, ni negar la influencia del contexto y la cultura organizativa. La carrera no se desarrolla en ausencia de influencias y oportunidades sociolaborales, como tampoco se produce totalmente en una vida interior subjetiva (Law, Meijers, Wijers 2002). Desde nuestro punto de vista tal subjetividad debería enfatizar la posibilidad de empoderar al individuo para comprender algunas de las claves de las nuevas carreras en los actuales escenarios, así como el desarrollo de habilidades de autogestión, que implicará mayores niveles de reflexividad sobre su propia trayectoria, tomando en consideración tanto riesgos como oportunidades. Las personas se implicarán en distintas experiencias sociolaborales y necesitarán dotarlas de significado y resituirlas constantemente a lo largo del tiempo. La percepción de falta de continuidad, de logro o de significado puede poner en riesgo el propio avance. El desarrollo profesional en los actuales escenarios precisa de habilidades para construir significado en una variedad de experiencias profesionales no lineales o fragmentadas, e integrarlas en la vida como un todo.

Los trabajadores necesitarán dotar de sentido a sus experiencias profesionales de trabajo y empleo dentro de una o varias organizaciones e incluso fuera de ellas como resultado de transiciones voluntarias (cambio de trabajo, de rol, de profesión, de entorno), o no deseadas e imprevistas (reestructuraciones y despidos). Para un número creciente de trabajadores todo no será suficiente. Los riesgos asociados a la gestión de las actuales carreras adquieren hoy una dimensión social que no podemos eludir. La posibilidad de revertir ese “futuro por defecto” (Grantton, 2011) dependerá del papel que jueguen los diferentes agentes económicos, políticos, sociales y empresariales para crear oportunidades de empleo y crecimiento sostenido.

4. PAPEL DEL ASESORAMIENTO Y ROL DEL ORIENTADOR-CONSULTOR EN LAS ORGANIZACIONES

En primer lugar, conviene delimitar la utilización del término que hacemos consultor, habitualmente utilizado en los contextos organizativos para describir el rol de un profesional que *asesora, diseña, ejecuta o evalúa políticas, planes, acciones o intervenciones vinculadas al desarrollo profesional y de carrera*. Este rol puede ejercerse desde dentro de la organización, en la figura de un consultor interno y vinculado a la GHR y sus políticas (de adquisición, estímulo y desarrollo); bien con carácter externo a la organización trabajando para otras compañías que ofrecen servicios de consultoría; o como profesional independiente. En estos tres casos nos estaremos refiriendo a un mismo rol, aunque en cada uno de ellos el consultor trabaja bajo ciertas exigencias en forma de principios, reglas o directrices que influirán en el ejercicio de su actividad.

En los apartados anteriores hemos perfilado las grandes transformaciones relativas a la evolución del trabajo y la carrera, así como los principales desafíos de las organizaciones y las personas para

aprender y desarrollarse en un contexto marcado por altas exigencias, oportunidades y riesgos. El papel actual del asesoramiento y el rol del consultor solo puede concretarse con relación a dicho contexto que configura el desarrollo y ejercicio de sus principales contribuciones y competencias. Las competencias constituyen un marco de referencia útil para delimitar el papel de estos profesionales siendo este enfoque el que lidera actualmente la formación y la acreditación de estos profesionales. Tales competencias y sus principios de aplicación han sido ampliamente estudiadas en diferentes trabajos de investigación (Repetto, 2018; Reid & Ford, 2008; Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, Reid & Weber, 2012).

Sin embargo, las competencias del consultor podrían variar en función de lo que consideremos son sus principales contribuciones, entendidas como aportaciones esenciales del rol. En este apartado nos gustaría delimitar el papel de la asesoría y el rol del consultor en un particular contexto como lo es la organización, donde las *tareas* “como unidades de trabajo específicas o conjunto de actividades necesarias para obtener cierto rendimiento”, y las *competencias* “como conjunto de conocimientos y características personales relacionados con el buen desempeño de un trabajo específico” (Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009) dependerán de esas aportaciones esenciales.

Por tanto, y teniendo en cuenta las transformaciones y desafíos descritos, en este apartado nos gustaría responder a esta cuestión: *¿cuál sería la principal contribución o contribuciones del consultor –interno o externo– cuyo ámbito principal de intervención sea la organización, las personas y los grupos que trabajan en ella?* Esta pregunta limita a un ámbito concreto –la organización– la gran variedad de contextos profesionales no escolares donde el orientador o consultor puede intervenir, entre los que se incluyen: servicios de orientación para poblaciones específicas; servicios educativos en centros públicos y privados, universidades y sistemas a distancia; agencias implicadas en formación profesional dirigidas a empleados y demandantes de empleo, adultos y grupos específicos; servicios de empleo públicos y privados; y servicios de información, asesoramiento y orientación vía internet (Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009). Nuestro análisis se refiere principalmente al contexto organizativo y empresarial y al rol de los consultores internos o externos que prestan servicios en este contexto.

Una forma de responder a la anterior pregunta consiste en atender a las principales misiones de la GRH, de *adquisición, estímulo y desarrollo* de las competencias en la organización (Besseyre Des Horts, 1989) o a los subsistemas de RRHH: selección y contratación, diseño y evaluación de puestos y roles, planes de carrera y sucesión, formación y desarrollo, remuneración, evaluación del potencial y evaluación del talento y desempeño (Mitrani, Dalziel y Suárez de Puga, 1993). Este enfoque tendría como principal foco de atención el *diseño y la puesta en práctica y la evaluación* de estrategias de GRH en cada uno de estos ámbitos, lo cual, en cierta medida, podría confinar la acción consultiva a cuestiones ejecutivas o estratégicas. Estas atribuciones podrían ser aplicables al consultor de RR.HH. que interviene preferentemente desde dentro de la organización, y ser esenciales para el ejercicio de una consultoría experta y el papel del consultor como experto en contenidos. Pero si además nos interesa abordar el rol del consultor interno o externo ampliando las posibilidades de asesoramiento, atender a los sistemas y subsistemas de la GRH podría no ser suficiente.

Nuestro enfoque parte de la comprensión de la consultoría como un tipo de intervención específica, como lo es el counseling, la terapia, la formación, o más recientemente el entrenamiento o coaching. La relación cliente-consultor en consultoría se basa en el apoyo para ayudar a decidir o incrementar el aprendizaje para la toma de decisiones. Un consultor o asesor ayuda a conducir situa-

ciones y apoya o facilita a su cliente para la toma de decisiones. Podríamos decir que ‘asesorar es ayudar a decidir’ (Swieringa & Wierdsma, 1995).

La consultoría ha sido definida como un tipo de ayuda basada en la mutua colaboración y en los conocimientos del cliente y del consultor; orientada a las necesidades de la empresa-cliente; y a favorecer en los gerentes y otros miembros de la organización una toma de decisiones acertada (Quijano, 2006). Este autor ha definido el foco principal y criterios de éxito del consultor, con relación a los de un gerente de la organización, identificando similitudes y diferencias:

Tabla 5. Roles y criterios de éxito del Consultor y del Gerente

ROLES	PODER DE DECISIÓN	FOCO	CRITERIOS DE ÉXITO
Consultor	NO tiene	Visión holística y sistémica relacionada con la estrategia y el entorno.	<i>Ayudar a la mejor comprensión del funcionamiento actual de la organización y a la toma de decisiones</i> para solucionar problemas o desarrollar potencialidades <i>en relación a los objetivos estratégicos</i> de la organización.
Gerente		Visión holística y sistémica relacionada con la estrategia y el entorno.	<i>Tomar decisiones de intervención</i> que resulten eficaces para los resultados de la organización.

Fuente: Quijano, 2006

La consultoría tiene una estrecha relación con el aprendizaje, constituyendo la relación cliente-consultor, una relación de partnership, o asociación entre personas que se unen en calidad de socios con un propósito. Aunque los objetivos de un proceso de consultoría pueden ser muy variados, el aprendizaje es el propósito de la ayuda, o si se prefiere, confiere al proceso de ayuda una dirección que favorece cierto tipo de cambio como resultado del proceso y la relación cliente-consultor. Por otra parte, estamos de acuerdo con la afirmación de que el éxito de la consultoría consistirá en facilitar una mejor comprensión del funcionamiento actual de la organización (Quijano, 2006). Esta comprensión podría referirse a cualquier elemento de la organización, incluidos sus principios, políticas y estrategias, especialmente cuando lo que se sabe, lo que se hace o lo que se es, no ofrece los resultados esperados.

Trabajar con el cliente desde sus necesidades, implicará alcanzar unos objetivos relacionados con una demanda inicial y apoyarle en la toma de decisiones con relación a posibles asuntos de desarrollo y gestión del trabajo y las personas. Esta intervención podrá incluir, la ejecución de lo acordado, lo diseñado o lo convenido. La consultoría, como ayuda a la toma de decisiones está vinculada en la práctica a otras posibles intervenciones, como la formación o el entrenamiento, que podría efectuarse por un mismo consultor habilitado (por ejemplo un consultor podría formar y entrenar si dispone de la experiencia y las competencias necesarias).

Desde esta perspectiva, una de las principales aportaciones de la consultoría a los procesos de negocio, sería por tanto la de mejorar la capacidad para aprender a tomar de decisiones mediante una mejor comprensión de las situaciones, de los comportamientos organizacionales o de los patrones de aprendizaje de un sistema organizativo. Una mejor comprensión del funcionamiento de la organización, tal y como formula Quijano (2006), resultará esencial para la toma de decisiones, la solución de problemas actuales o la creación de oportunidades futuras.

Por otra parte, la centralidad del aprendizaje en los procesos de consultoría puede ayudar a clarificar contribuciones específicas del rol, identificar habilidades y competencias a adquirir, así como precisar cuestiones éticas y deontológicas de quienes ejerzan esta profesión. La consultoría es, como lo es el mundo del empleo y de la economía de mercado, un ámbito sometido a las mismas leyes de eficiencia y rentabilidad a corto plazo, y como también se ha apuntado, “un consultor suele tener que trabajar de una manera u otra en respuesta a los caprichos o los cambios de idea de los que pagan” (Sennett, 2000, p.18). Es por ello que consideramos esencial la centralidad del aprendizaje en los procesos de asesoría, pues confiere un propósito sin el cual la consultoría es principalmente una intervención ejecutiva e instrumental aun pudiendo tener un carácter estratégico.

Dada la complejidad de los contextos organizativos y empresariales la preparación para el ejercicio de este rol podría vincularse con diferentes disciplinas vinculadas a la actividad de una organización (tecnológica, financiera, de marketing y ventas, jurídica, administrativa...). En todo caso, la consultoría y el asesoramiento deberían ser realizados desde una sólida formación académica vinculada al aprendizaje y al desarrollo de personas como aspecto clave del desarrollo organizativo. La planificación de procesos de aprendizaje, formación y desarrollo, junto con la capacidad para el análisis de las prácticas emergentes que tienen lugar en la organización, formarán parte de sus competencias y conocimientos teórico-prácticos desarrollados a partir de modelos contrastados y paradigmas de investigación propios de las ciencias sociales.

A lo largo de la breve historia de los RRHH y de la práctica de la administración del trabajo, se han promovido valores organizativos de distinto signo, incluyendo principios éticos y de carácter humanista en un contexto donde la efectividad, la rentabilidad o el beneficio, han promovido a menudo una visión instrumental del trabajo y las personas. Como hemos apuntado, uno de los grandes desafíos de las organizaciones será el hacer compatibles objetivos de rentabilidad invirtiendo en las personas e impulsando conductas responsables y acordes con valores éticos. Esta cuestión debería formar parte de la formación de los profesionales de la consultoría, con objeto de promover unas prácticas donde los criterios económicos y de rentabilidad sean compatibles con el aprendizaje y el desarrollo profesional, la empleabilidad y el crecimiento sostenido.

4.1. Apuntes finales para futuros orientadores y consultores que provengan de las Ciencias Sociales y de la Educación

Un consultor interno o externo, experto en procesos de aprendizaje y en contenidos vinculados a la GRH necesitará comprender el conjunto de intereses (económicos, sociolaborales, éticos, personales y grupales), a veces contrapuestos, y manejarse con las exigencias de un sistema complejo como lo es la organización. Este sistema opera a su vez en una economía global que orienta e influye en buena parte de sus comportamientos e intercambios. Cabe pensar que esta situación pueda alejar de la consultoría a un profesional o futuro profesional de las ciencias sociales y de la educación cuya orientación y formación humanista vinculada al bienestar del individuo puede verse limitada en un contexto claramente condicionado por el poder de los mercados. Desde nuestro punto de vista esta visión podría resultar poco pragmática con relación a lo que venimos exponiendo acerca

del comportamiento organizacional y la organización como un sistema social de intercambios. Un consultor establece una relación de ayuda o apoyo en una situación y contexto donde finalmente son las personas quienes marcarán la diferencia entre un comportamiento ético y otro irresponsable. Como hemos observado, el consultor no tiene poder de decisión, pero ayuda a tomar decisiones o a favorecer una mejor comprensión de las situaciones. Algo no tan diferente de lo que otros profesionales de la educación, la psicología o la pedagogía vienen haciendo en contextos como la familia, los centros educativos, la calle o la intervención comunitaria. La consultoría ejercida en contextos organizativos y los consultores, como cualquier otro profesional de la intervención, deberá atender tanto al valor de su contribución y su ética profesional, como a las condiciones de posibilidad, oportunidad y riesgo de los contextos donde intervienen. La intervención, en todo caso, debería poder añadir posibilidades y no restarlas.

Por otra parte, nos parece apropiado y nos gustaría invitar a mantener viva la reflexión acerca de nuestras principales contribuciones clave, dónde y cómo queremos facilitar el cambio y la transformación, sin perder de vista las paradojas que apuntábamos al inicio de este capítulo: por una parte, la necesidad de *comprender nuestra capacidad de intervención e influencia* cuando abordamos problemas complejos y no resueltos de dimensiones sistémicas y, vinculado a esto, la necesidad de *trabajar desde enfoques colaborativos* promocionando una mejor comprensión de este principio en los contextos donde participamos.

Si pensamos que las organizaciones del siglo XXI pueden jugar un importante papel para ofrecer oportunidades de desarrollo y crecimiento sostenido, este contexto podría ser realmente atractivo para apoyar, formar, entrenar o facilitar ciertos cambios en las direcciones que venimos apuntado. Ser un agente de cambio (Ulrich, 2000), papel habitualmente reclamado como parte de nuestro rol, no será fácil para quienes comienzan a ejercer esta profesión o incluso para quienes hayan adquirido las competencias y experiencia necesaria para la práctica de la consultoría. Pero pequeños cambios pueden crear futuras oportunidades en un sistema complejo. La afirmación de Senge (2000) de *dadme una palanca y moveré el mundo*, continúa siendo una sugerente metáfora para enseñarnos que los actos pequeños y bien focalizados a veces producen importantes mejoras si se dirigen de manera apropiada.

5. REFERENCIAS

- Alcover D., Martínez I., Rodríguez M. y Domínguez B. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Arnold, J. (1997). *Managing career into the 21st century*. Londres: Paul Chapman.
- Arthur, M. B. & Rosseau, D. M. (1996). A career lexicon for the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10 (4), 28-39. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/210537646?accountid=14609>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Ensayo Tusquets.
- Berzosa, C. (1994). *La economía mundial en los 90*. Barcelona: Icaria.
- Besseyre Des Horts, C.H. (1989). *Gestión estratégica de los Recursos Humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.

- Boccalari, R. (2011). Changing Trends in Talent Management: What will make the difference in the decade 2010-2020? In Mercer LLC. *The human capital agenda in IMEA. Navigating the new rules of engagement*. (pp.89-97). Retrieved from <http://www.mercer.com/content/dam/mercer/attachments/global/Talent/human-capital-agenda/Anthology%202011/the-human-capital-agenda-in-emea-navigating-the-new-rules-of-engagement-europe-2012-mercer.pdf>
- Brunet, I. y Belzunegui Á. (1999). *Estrategias de empleo y multinacionales. Tecnología, competitividad y recursos humanos*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Budd, J.W. (2014). *El pensamiento sobre el trabajo*. Valencia: Tirant humanidades.
- Collins, S. & Hiebert, B. (2002). Developing a competency framework for career counsellor Training. In H. Suzin (ed.), *Natcon Papers 2002*. Toronto: Career Centre, University of Toronto. Retrieved from <http://www.contactpoint.ca/resources/natcon-conat/2002/foreword.shtml>
- Donkin, R. (2003). Más que sólo un puesto de trabajo: breve historia del trabajo. En J. Pickford (ed). *Máster en gestión de personas*. (pp. 11-18). Madrid: Prentice Hall.
- Dorruci, R., Wilbs, D., Sarrazin, E. & Filmer, S. (2011). New Insights on global leadership development. In Mercer LLC. *The human capital agenda in EMEA. Navigating the new rules of engagement*. (pp. 77-889). Retrieved from <http://www.mercer.com/content/dam/mercer/attachments/global/Talent/human-capital-agenda/Anthology%202011/the-human-capital-agenda-in-emea-navigating-the-new-rules-of-engagement-europe-2012-mercer.pdf>
- Doyle, M. (2000). Managing careers in organizations. En A. Collin & R. A. Young (ed.) *The Future of Career*. (pp. 228-242). United Kindong: Cambridge University Press.
- Estefanía, J. (2011). La ideología del miedo. El País, edición impresa. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/11/27/domingo/1322369560_850215.html
- Fugate, M., Kinick, A.J. & Blake E. A. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behaviour* 65, 14-38.
- Gabour, C. (2007). *Succession planning basics*. USA: American Society for Training and Development.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación* 27, 31-85.
- Gergen, J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Gratton, L. (2012). *Prepárate: el futuro del trabajo ya está aquí*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Handy, C. (1993). *La Edad de la Sin Razón. Cómo afrontar los cambios del mundo actual*. México: Limusa.
- Hay Group (2009). Estudio Benchmark Sistema de Gestión del Desempeño en empresas españolas. Recuperado de https://www.haygroup.com/downloads/es/misc/informe_gral_sgd.pdf
- Jarvis, P. (1990). *An internacional dictionary of adult and continuing education*. New York: Routledge.
- Kidd, J.M. (1996). Career planning within work organisations. In A. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & E. Hawtron. *Rethinking careers education and guidance. Theory, Policy and Practice*. (pp. 143-154). London: Routledge.

- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30 (4), 431-449.
- Lepak, D. P. & Snell, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24 (1), 31-48.
- Lundy, O. & Cowling, A. (1996). *Strategic Human Resource Management*. London: International Thomson Business Press.
- Mamolar, P. (2001). Evolución de la cultura del trabajo y de la empresa: la dimensión personal del nuevo empleo. *Aedipe. Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal* 15, 3-11.
- Mamolar, P. (2013). Desarrollo de habilidades de autogestión. En L. Malik, V. Senra y P. Mamolar. *Asesoramiento y consulta en Educación Social*. (pp. 77-90). Madrid: UNED.
- McWhirter, J. (2010). “El arte y la ciencia del aprendizaje y la enseñanza efectiva” Primera parte. Alicante 2010.
- McWhirter, J. (2010). “El arte y la ciencia del aprendizaje y la enseñanza efectiva” Segunda parte. Alicante 2011.
- McCaw, B. & Piercy, K. (2011). HR transformation in EMEA and the new generation of HR. In Mercer LLC. *The human capital agenda in IMEA. Succeeding in a era of contradictions*. (pp.95-104). Retrieved from <http://www.mercer.com/content/dam/mercer/attachments/global/Talent/human-capital-agenda/Anthology%202011/the-human-capital-agenda-in-emea-navigating-the-new-rules-of-engagement-europe-2012-mercer.pdf>
- Mortimer, J. Lam, J. & Shi-Rong, L. (2015). Transformation, Erosion, or Disparity in Work Identity? Challenges During the Contemporary Transition to Adulthood. In K., McLean & M. Syed (eds.) *The Oxford Handbook of Identity Development*. (pp. 319-336). New York: Oxford University Press.
- El Mundo (2015). Dos tercios de los trabajadores en el mundo no tienen un trabajo decente. Europa Press. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/2015/10/07/5614f6ec22601dc1168b4623.html>
- Mitrani, A., Dalziel, M. M. y Suarez de Puga, I. (1994). *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Mudarra Sánchez, M. J., Uribarri González, M., Repetto Talavera, E., Vélaz de Medrano Ureta, C. y Manzano Soto, N. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: El proyecto europeo EAS (*European Accreditation Scheme*). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 20 (3), 225-237.
- OIT (2015). Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. El empleo en plena mutación. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_368643.pdf
- PwC (2013). Tendencias para 2014. Revista Aptitus. Recuperado de <http://www.pwc.com/pe/es/prensa/tendencias-para-el-2014.html>
- PwC (2014). Trabajar en 2033. Colección España 2033. Recuperado de <https://www.pwc.es/es/publicaciones/espana-2033/assets/trabajar-en-2033.pdf>

- Quijano, S. (2006). *Dirección de Recursos Humanos y Consultoría en las organizaciones. El ASH (Auditoría del Sistema Humano)*. Barcelona: Icaria
- Reid, H. & Ford, A. (2008). *Guide on the Accreditation of Careers Guidance Practitioners: putting the EAS into practice*. European Commision: EAS-Leonardo da Vinci Program.
- Repetto, E. y Pérez-González, J. C. (2007). La orientación y formación de competencias socio-emocionales a través de las prácticas en empresas. *European Journal of Vocational Training (Special Issue)*, 40 (1), 92–11
- Repetto, E. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners: An IAEVG trans-national study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(3), 135-195.
- Repetto, E., Mudarra, M.J., Manzano, N., Uribarri, T. y Vélaz de Medrano, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares. El proyecto europeo EAS (European Accreditation Scheme). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 20 (3), 225-237.
- Salas, V. (2008). ¿Es rentable la ética empresarial en el nuevo orden mundial? En Fundación ÉTNOR (ed.). *XVII Seminario Permanente de Ética Económica y Empresarial*. Valencia: Fundación ÉTNOR.
- Schiersmann, C., Ertelt, B.J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (2012). NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Retrieved from http://www.nice-network.eu/wp-content/uploads/2015/11/NICE_Handbook_full_version_online.pdf
- Senge, P. (1992). *La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. (1995). *La Quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. (2000). *La danza del cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Deusto. Gestión 2000.
- Sennet, R. (2001). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2013). *La cultura del Nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Spehrer-Patrick, E., Pennington J., Louw, G. & Shell, R.D. (2011). The need for rigorous strategic workforce planning in today's volatile environment. In Mercer LLC *The human capital agenda in IMEA navigating the new rules of engagement*. (pp.65-74). Retrieved from <http://www.mercer.com/content/dam/mercer/attachments/global/Talent/human-capital-agenda/Anthology%202011/the-human-capital-agenda-in-emea-navigating-the-new-rules-of-engagement-europe-2012-mercer.pdf>
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Toffler, A. (1993). *La Tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

- Gutierrez, Y., Gómez, Y., Hernández, J. y Pousa, A. (1998). *Seminarios sobre política retributiva*. Madrid: Towers Perrin.
- Ulrich, B. (1999). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

En una sociedad en constante cambio donde el aprendizaje del dinamismo socioeconómico y la búsqueda de equilibrio entre oportunidad y riesgo demanda de las personas niveles elevados de autonomía en la dirección de su carrera, la orientación profesional tiene planteados nuevos desafíos que exigen revisar sus referentes teóricos y las prácticas desarrolladas desde estructuras y servicios de orientación diversos.

La consideración de la orientación como elemento esencial para la implantación de estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida ha sido fundamental para reactivar su papel como factor de calidad de las políticas públicas de educación, empleo y formación. Pero también ha puesto de manifiesto algunas paradojas a las que la orientación profe-

sional se enfrenta y que están ligadas al reto de preparar un futuro imprevisible donde las coordinadas, hasta hace poco asumidas, muestran una cierta insuficiencia explicativa.

La pregunta acerca de qué tipo de orientación profesional puede contribuir a que la persona incremente sus posibilidades de desarrollo a lo largo de la vida es la que subyace al presente texto. Un texto que proporciona reflexiones, experiencias y estrategias para un ejercicio de la orientación profesional en ámbitos de intervención que abarcan desde las primeras edades hasta la etapa adulta. Su enfoque teórico-práctico le hace una herramienta única para todos los interesados en el desarrollo de la orientación profesional como disciplina científica y profesional.