

Contextualización de la formación para el empleo y la orientación

Alejandra Cortés Pascual

Universidad de Zaragoza; Facultad de Educación; San Juan Bosco, 7; 50009 - Zaragoza. alcortes@unizar.es

Recibido: Noviembre de 2007. Aceptado: Diciembre de 2007.

Biblid (0214-137X (2008) 24: 35-54).

Para Andrés

Resumen

Se presenta un panorama amplio, a modo de contextualización, de los factores (individuales vs ambientales vs casuales) que influyen en el proceso de orientación para el empleo y la formación. Se realiza una reflexión y análisis general actualizado de cómo se pueden entender dichas variables en la orientación profesional, puesto que ello es una función primordial del asesoramiento vocacional y, como objetivo del mismo, en la construcción de un proyecto académico-profesional.

Palabras clave: variables de la orientación profesional; orientación para el empleo; orientación para la formación; proyecto académico-profesional.

Summary

It presents a comprehensive picture, as a contextualization of the factors (individual vs. environmental vs. circumstance) that influence the guidance process for employment and training. It performs a comprehensive analysis and updated reflection of how you can understand these variables in professional guidance, because this is a primary function of vocational counselling, and as an objective in the construction of a professional academic project.

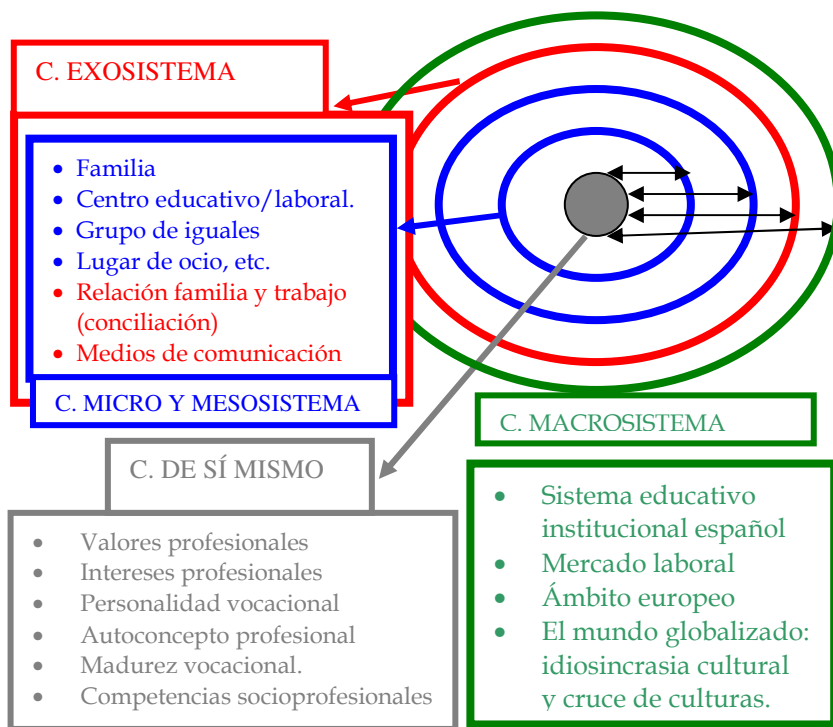
Key words: Variables in career guidance; guidance for employment; guidance for professional training; professional-academic project.

Résumé

On présente un large tour d'horizon, en guise de contextualisation, des facteurs (individuels vs. de l'environnement vs. casuels) qui incident sur le processus d'orientation pour l'emploi et pour la formation. On fait une réflexion et une analyse générale actualisée de comment ces variables peuvent être comprises dans l'orientation professionnelle, car il s'agit là d'une fonction primordiale de l'orientation vocationnelle et, comme objectif de celle-ci, dans la construction d'un projet académique-professionnel.

Mots-clés: variables de l'orientation professionnelle ; orientation pour l'emploi ; orientation pour la formation ; projet académique-professionnel.

El proceso de decisión académica y/o vocacional es multicausal puesto que las razones que lo acompañan son variadas. No obstante se pueden agrupar en tres tipos: personales, ambientales y azarosas o casuales. Cuanto más conozca una persona dichas variables, mejor preparada estará, en principio, para la formación y el empleo. Desde una perspectiva ecológica (Cortés, 2005), se atienden a estos aspectos que influyen en el proceso de construcción de un proyecto académico y/o profesional como objetivo fundamental para la inserción, transición y mantenimiento de la persona en el contexto laboral (ver gráfica 1).



Gráfica 1. Factores que influyen en el desarrollo y educación para la carrera (Cortés, 2006: 286)

Reflexión sobre las variables en orientación profesional

Respecto a las variables de autoconocimiento (ver gráfica 1), aunque existen diferentes clasificaciones respecto a los aspectos a incluir, en nuestro caso consideramos a seis como las principales, es decir, valores laborales, intereses profesionales, personalidad vocacional, madurez vocacional, autoconcepto profesional y competencias socioprofesionales. El conocimiento de todas estas áreas puede hacerse con procedimientos cuantitativos o estandarizados y/o cualitativos o no estandarizados, a pesar de que son los primeros los que más se han utilizado desde el diagnóstico/evaluación en orientación profesional (McMahon y Patton, 2002; Patton y McMahon, 2006). Como expresan dichos autores, la orientación para la carrera requiere también de una evaluación cualitativa, puesto que dicho proceso debe ser individualizado, con una retroalimentación de la evaluación y con un diálogo del asesoramiento (reflexión y respeto). En nuestra opinión, ambos tipos, esto es, diagnóstico cuantitativo y cualitativo, deben conjugarse y, sobre todo, analizar en cada caso individual qué técnicas son las más apropiadas. Si se emplean los primeros, que, por ejemplo, Rodríguez Moreno (2002) detalla en algunas áreas (aptitudes, inteligencia, intereses, personalidad, valores, autoestima, desarrollo profesional, conducta exploratoria, etc.), los resultados de los mismos no tendrán que devolverse al orientado como algo ya concluido o producto final, sino que habrá que cotejarlo con su opinión narrativa y con más pruebas. Dentro de la instrumentalización no estandarizada, se destaca la entrevista como una forma de recoger datos para el diagnóstico, así como las historias de vida (Cortés y Medrano, 2007) y el diálogo intrapersonal (McIlveen y Patton, 2007) que se defiende desde una perspectiva constructivista de la educación para la carrera. En esta línea, aquí también recogemos la evaluación de la conducta autoexploratoria (Donoso et al., 2000), propuesta desde un enfoque sociocognitivo, en la que se consideran tres fases: dimensión de las creencias sobre sí mismo y del entorno laboral; dimensión del proceso conductual en la búsqueda de información y del trabajo, y dimensión de las reacciones afectivas sobre porque tiene esas expectativas.

Por otro lado, la instrumentalización ha de contextualizarse, puesto que las pruebas realizadas fuera del ámbito de aplicación pueden presentar problemas cuando se ofrezcan a los sujetos, ya que la transferibilidad llega a ser complicada (Padilla, 2001; Pérez y Cupani, 2006). Así, Aguado (2003) critica que es injusto el uso de procedimientos de diagnóstico que no tengan

en cuenta los marcos culturales de referencia, puesto que además el resultado de los mismos tiene consecuencias en sus aprendizajes posteriores. Aneas (2004) argumenta que la interculturalidad ha de ser una dimensión de la orientación profesional, esto es, una competencia del orientador, y que el diagnóstico debe contar con los referentes culturales del lugar dónde procede la persona y al que llega. Además hay que disponer de una oferta variada de instrumentos para combinarlos de manera adecuada a cada situación y atender a la diversidad. En todos los casos, nos estamos refiriendo a utilizar un procedimiento riguroso y sistemático de conocimiento de sí mismo, es decir, aunque lo intuitivo puede ser pertinente para el individuo, el orientador ha de mediar para que prime dicho autoconocimiento “bien hecho”.

En relación a las variables ambientales (ver gráfica 1), nos referimos, en primer lugar, a las microsistémicas (contextos de relación próximos como el familiar, el educativo, el del grupo de iguales, el laboral, etc.) y la relación entre éstas (mesosistema); en segundo lugar, a las exosistémicas (aquellos entornos en los que la persona no participa, pero que le influyen como, por ejemplo, a un padre el entorno educativo de su hijo, a un hijo el ámbito laboral de su padre, etc.) y, por último, se alude a las transformaciones sociales del mundo del trabajo que afectan a la orientación profesional. Al centrarnos en estas últimas, nos basamos en el triángulo expuesto por Echeverría (1999) que vincula los vértices de formación, empleo y orientación, con el fin de comprender cómo está configurado el contexto laboral, que es una tarea compleja al igual que lo es el panorama económico, tecnológico y social actual que afecta al trabajo. Algunas características del mismo, basándonos en varios autores y referencias (Castells, 1997; Fossas, 2000; Sarasola, 2000; Martínez y Vega, 2002; Kirpal, 2004; Zufiaur, 2005; UNICEF, 2005; Naciones Unidas, 2005; *Population Referente Bureau*, 2005), son: globalización y deslocalización; teleformación y teletrabajo; tendencia hacia el sector de servicios y tecnológicos; mercado laboral cambiante (mercado estructural, variedad contractual, protección social, etc.), vinculación entre el sistema formativo (formal, no formal, informal, continuo, inicial, etc.) y el mercado productivo. El caso español está influenciado por las anteriores características, pero a su vez destaca por varios aspectos:

- La deslocalización también es un fenómeno que sucede en España. Se invierte cada vez menos desde fuera en cuanto a iniciativas I+D que hace unos años, y es que la inversión en productividad,

educación, patentes y empleo es baja; aunque el mercado laboral esté bien situado en términos generales (Zufiaur, 2005).

- El sector con más empleo es el de servicios y construcción, pero el de industria y agricultura están más rezagados. Los dos primeros crecerán menos, como se ha comprobado en los últimos datos del Instituto Nacional de Empleo de 2007 y sí lo harán sectores tecnológicos y de I+D.
- El sector de la construcción es el más dinámico, aunque está en retroceso, después del de servicios y la agricultura, bajando el sector industrial.
- La tasa de actividad es del 58,86% (Instituto Nacional de Estadística, 2007), casi tres décimas mayor que en el primer trimestre de 2007. La de los varones es del 69,33% (cuatro décimas superior a la del trimestre anterior) y la de las mujeres del 48,78% (dieciséis centésimas más alta).
- El número de parados descende en 96.100 personas respecto al trimestre anterior y se sitúa en 1.760.000. La tasa de desempleo ha descendido más de medio punto hasta el 7,95%, la más baja desde el cuarto trimestre de 1978. La cifra de desempleados ha disminuido en 77.000 en los últimos 12 meses.
- El papel de la inmigración también está siendo decisivo en la evolución del mercado laboral y del paro en España. Más de un tercio de los nuevos empleos creados en España en el año 2006 eran inmigrantes, aunque estos soportan un mayor índice de desempleo que los españoles y también realizan más trabajos de tipo eventual.
- La precariedad es notable, sobre todo en jóvenes.
- La tasa de desempleo juvenil es de 22,1%, pero se quiere alcanzar el 18,9% que es la media europea o el 19,3 según las pautas fijadas en la Estrategia de Lisboa. Este desempleo disminuye paulatinamente. El 38% están inactivos porque se dedican a estudiar.

Un hecho relevante en el ámbito laboral español es producto del diálogo social mantenido en 2005 entre el Gobierno, sindicatos y empresarios para reformular la situación laboral y dar luz a la Reforma

Laboral (concretada en Real Decreto-ley 5/2006, de 9 de junio, para la Mejora del Crecimiento y del Empleo). Los aspectos acordados son: recomendación (aunque en un inicio fue obligación) de paridad en la contratación entre hombres y mujeres (en empresas de más de 250 empleados) (se incluye también en la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres); la propuesta sindical de que como máximo se encadenen tres subcontratas frente a la media actual de seis ó siete -en algunos casos se llega a 20 ó 25-; el contrato fijo cuando un trabajador lleve en la misma empresa 2 años o más ocupando el mismo puesto laboral; aumento de inspectores de trabajo; y la responsabilidad entre subcontratas se fije por escalón, esto es, que cada empresa sea responsable de ella misma y de la siguiente en la cadena. Esta modalidad se denomina «responsabilidad pareada». El programa para el fomento del empleo, dentro de esta reforma, considera significativamente, sobre todo, a las mujeres (y aquí, también a las mujeres maltratadas), a los mayores de 45 años, discapacitados, y personas en situación de exclusión social. Asimismo, a nivel económico ha habido compensaciones para aquellas empresas que se acogían a un plan de choque durante los 6 meses siguientes de la puesta en marcha de la Reforma Laboral, y que realizaban durante ese tiempo contratos indefinidos. Así, también, a las empresas les suponía menos gasto el contrato indefinido que el temporal.

El ejecutivo propone impulsar contratos estables, una política de empleo para colectivos con dificultad de colocación (mujeres, inmigrantes, víctimas de violencia sexista y parados de larga duración) y fomentar la formación desde las propias empresas. Esta propuesta se ha afianzado con la Ley de Igualdad (2007) en la que, además de reforzar esa paridad entre hombres y mujeres, se proponen otras medidas como la sanción o multas (hasta 90.000 euros) para las empresas que discriminen por razón de sexo o por cualquier motivo (físico, racial, etc.) y por represalias a los trabajadores que denuncien un trato desfavorable (en octubre de 2007 se han propuesto varios planes de actuación entre 2008 y 2010 para desarrollar la medida legislativa efectivamente). Por otro lado, los sindicatos no están conformes con que exista una indemnización de 33 días por año trabajado en vez de 45 días que es lo que estaba realizando hasta el momento. Otros aspectos que se abordaron con motivo de la Reforma Laboral son: en política industrial, potenciar inversiones tecnológicas y el cumplimiento del protocolo de Kyoto; subida del Sueldo Mínimo Interprofesional (SMI) de 451 a 490; participación de los trabajadores: análisis del papel sindical en las reestructuraciones y el aumento de productividad; políticas activas de

detención y eliminación de sus causas; negociación colectiva: estudiar formas para adaptarlas a las necesidades de empresas y sectores, así como para mejorar la productividad; reforzar el papel de los agentes sociales; pensiones: reforzamiento de la contributividad en el marco del Pacto de Toledo, mejorando la correspondencia entre aportaciones y prestaciones para el tema de pensiones; rebajar el margen de intervención de los jueces para decidir si un despido por causa objetivas (económicas, organizativas o productivas) se ajusta a derecho. Un asunto pendiente es el Estatuto de los Trabajadores Autónomos para la mejora sus prestaciones laborales, cuyo esquema casi definitivo está debatiéndose desde principios de octubre de 2007. Desde esta misma fecha, se cumplen 18 meses de la puesta en vigor de la Reforma Laboral. Aunque al principio dicho cambio afectó positivamente sobre todo a la contratación indefinida, hacia agosto de 2007 dichos contratos registraron una caída del 8,9%, además de seguir existiendo una brecha importante entre el empleo masculino y femenino, teniendo este último peores resultados y condiciones. Se tendrá que ir observando la evolución de la Reforma Laboral.

Además de estos aspectos de carácter sociológico, es también importante considerar, desde nuestro punto de vista, dos acontecimientos más: primero, el sistema de acreditación de competencias que se desarrolla con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, los Catálogos que se derivan, el modo de certificación y evaluación, y el Observatorio de Profesiones; y el segundo, las medidas legislativas que se adoptan para la conciliación entre la vida laboral y familiar y, al fin y al cabo, personal. En relación al primer tema, es notable la evolución que el Instituto Nacional de Cualificaciones realiza en varios sentidos y, entre ellos, en la línea de la información y la orientación a lo largo de toda la vida (ver artículos 14 y 15 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional) muy regulada e influenciada por el marco europeo (OCDE, 2004). En torno al segundo punto, la conciliación entre la vida familiar y la vida laboral se requieren posiciones de concienciación social para una igualdad entre sexos, así como medidas legislativas. En esta dirección, en el ámbito español, se van a referenciar a continuación las siguientes: Ley 39/99 de Interrupción o reducción de la actividad laboral para atender responsabilidades familiares; Plan Integral de Apoyo a la Familia (2001-2004) (que incluye el Plan de Vivienda 2002-2005); y el más reciente Plan Concilia (2005). También mencionamos la ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (2006) y la ya mencionada Ley de Igualdad del

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). Todas estas medidas ayudan a la construcción de un proyecto académico-profesional integrado en el vital.

Junto a las variables personales y ambientales, que aquí hemos meramente anunciado, también existen otras de tipo azarosas que son, en principio, no tan controlables como las otras, pero que pueden influir de igual forma que las dos previas. Por ejemplo, según un Informe de Inserción Laboral 2004 realizado por la Universidad Carlos III, 1 de cada 5 jóvenes recurre a familiares y amigos para conseguir un puesto de trabajo; el 17,8% lo intenta a través de la bolsa de empleo de su universidad; el 16,5% recurre a la autocandidatura espontánea, el 12,9% encuentra en Internet su vía de búsqueda de empleo; el 8,6% recurre a las prácticas en empresas y el 7,4% escribe un anuncio en prensa. En un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de febrero-marzo de 2006 se constata que un 42% consiguió su trabajo por contactos personales; un 17,4% contestando anuncios (enviando currículum o autopresentación en una empresa); un 13,1% por oposición o concurso público de empleo; un 12,6% creando su propia empresa; un 5,7% a través de la empresa familiar y un 4,9% por el INEM u otra agencia de colocación. Dada la fuerte influencia de estos factores, en ocasiones uno debería preguntarse realmente la funcionalidad de los procesos de orientación profesional; simplemente plantearse. No obstante, se apuesta, que desde la orientación e intervención para el empleo y la formación, hay que minimizar la influencia de este tipo de variables porque pueden repercutir en sentido positivo, pero también en el negativo. En cambio, habrá que maximizar la información, el (auto-) descubrimiento y la asimilación de los contenidos personales y los ambientales para que el sujeto, mediante la mediación orientadora, se decida de forma autónoma en sus propias decisiones. Y, en todo caso, educar y orientar en la incertidumbre o la frustración ya que las dificultades (intrínsecas, extrínsecas y/o casuales) pueden aparecer en cualquier situación y obligan a reconstruir o deconstruir el proyecto.

Formación y orientación inicial, ocupacional y continua

Del análisis del anterior apartado abordado, podemos extraer la consecuencia de que el contexto laboral debe ser conocido, analizado, explorado, asimilado, etc. en el proceso de Orientación Profesional y con el fin de la construcción del proyecto académico y/o profesional. Así, el sujeto

cuando transite del mundo académico al laboral, o desde otro tipo de transiciones, deberá estar preparado para ellas.

La transición es un paso, un cambio, una transformación o un cambio de una situación a otra. Para Schlossberg (1984) existen varios tipos de transición: anticipada, no anticipada, persistente o crónica y sin resultado esperado, y los enmarca en dos dimensiones: la dimensión personal (los sentimientos, las actitudes, las motivaciones y todo el conjunto de vivencias propias) y la situacional, que vendrá condicionada por la realidad social y laboral. Romero (1999) conceptualiza la transición como un concepto amplio que se da a lo largo de toda la vida y en diferentes momentos y que implica el cuestionamiento, la interpretación y la construcción de la propia identidad personal y profesional. Además plantea tres etapas: 1) separación de la condición previa, 2) desarrollo de una situación a otra, e 3) incorporación a una nueva situación profesional y social. Desde aquí, se comprende una serie de elementos básicos para la transición (Romero, 1999): autoconcepto, madurez vocacional, información, exploración, proceso de toma de decisiones, proyectos profesionales y empleabilidad. Según esta autora, el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP) de Pelletier y Bujold (1984) es el que mejor sirve para el tránsito escuela-trabajo y para los programas de orientación en este sentido.

Se entiende que la formación y la orientación ha de tener un carácter profesional y continuo. Desde aquí, éstas pueden darse de forma inicial (no superior y superior), ocupacional y continua y, en ellas nos detenemos brevemente. De hecho, en el comunicado “Educación y Formación 2010” de la Comisión Europea (2002, 2003) se fijaron una serie de objetivos para alcanzar en 2010 como que la educación se lleve al nivel más elevado y hacer que se considere Europa una referencia por la calidad y, que todos los ciudadanos europeos de todas las edades tengan acceso a la educación permanente. Para el seguimiento de esta propuesta, se sintetizan los indicadores para 2010, esto es, reducir el número de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro, incrementar la tasa de rendimiento en enseñanza secundaria superior, mejorar las competencias básicas, incrementar la participación en formación permanente e invertir en recursos humanos. En el comunicado de Maastricht (2004c) se vuelve a destacar la colaboración entre la formación profesional y el mercado de trabajo para favorecer a las personas la inserción en él.

Respecto a la formación y orientación inicial, nos detenemos en la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) que propone que “todas las

personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional” (LOE, art 5. 1). De dicha ley, también encontramos interesante el énfasis en la formación permanente (preámbulo, art. 1, art. 5) y la mención constante al sistema nacional de cualificaciones profesionales (art. 30, art. 39) en pro de un acercamiento entre el mundo académico y laboral.

En relación a la formación y orientación ocupacional y continua, el tránsito escuela-trabajo es fundamental, y dependerá de la edad, la cualificación adquirida (su grado y titulación), así como la existencia de las mínimas habilidades para la empleabilidad. No obstante, no sólo acontece la transición de la escuela al trabajo, sino también otras (Corominas e Isus, 1998; Sánchez García, 2003; Sarasola, 2000): 1) Tránsito del empleo al desempleo (la edad y el tiempo de desempleo son los que establecen en muchos casos la cuantía de los recursos y las posibilidades de reinserción laboral); 2) Tránsito del desempleo al empleo; 3) Tránsito del trabajo al trabajo de los que pretender mantener el empleo ante los procesos de reconversión o recolocación; 4) Tránsito dentro del empleo para la mejora en él mismo (ascenso profesional, modificación de la remuneración) o en dirección contraria (descenso profesional); 5) Tránsito del empleo a la jubilación. En el tránsito de la escuela al trabajo, del empleo al desempleo y de éste al empleo, la situación de los sujetos es de desocupación, y en el resto (reconversión o recolocación, ascenso y descenso) es de ocupación. En el primer caso, para los desempleados o desocupados, se dirige, sobre todo, la orientación y la formación ocupacional. Para el resto de las personas empleadas se señala fundamentalmente la formación continua. La orientación ocupacional busca la adecuación del individuo al empleo más acorde en un momento determinado. Surge para ajustar la formación y el empleo y para aquellos colectivos menos favorecidos (Pérez y Blasco, 2001). Esto es: “la Orientación Ocupacional es la intervención realizada en un momento determinado para lograr la empleabilidad de aquellos sujetos que estando desempleados, encuentran dificultades para su inserción profesional, así como para todos aquellos que tienen un empleo precario o sienten la necesidad de cambiar y/o progresar en el trabajo” (Pérez y Blasco, 2001: 345). Así, la formación ocupacional se dirige a trabajadores desempleados para proporcionarles las cualificaciones que requiere el sistema productivo e insertarles o reinsertarles laboralmente.

La formación continua se dirige a trabajadores en activo para la mejora de sus competencias, cualificaciones y recualificación. Sarasola (2000) también distingue entre la formación ocupacional y la continua. La primera está destinada a desempleados para su inserción y reinserción, y responsabilizada por la Administración Laboral. La segunda está propuesta para trabajadores en activo con el fin de mantener y mejorar en el empleo, y se encargan los agentes sociales de su desarrollo. De hecho, en el I Plan Nacional de Formación Profesional (1993-1996) ya se diferencia entre la formación profesional inicial, la ocupacional para desempleados y la continua para ocupados (Arbizu, 2003). El INEM también realiza dicha diferencia: desde la ocupacional se centra en los programas FIP (Formación en Inserción Profesional) y en la continua alude a programas en esta línea. Los primeros comprenden el conjunto de acciones de formación profesional ocupacional dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada. Están destinados a: a) los desempleados perceptores de prestación o subsidio por desempleo, que es una renta especial para los que no han cotizado o no lo han hecho suficientemente y sus rentas anuales son inferiores al 75% del salario mínimo interprofesional (con la subida de éste en 2007, obviamente también será superior el subsidio por desempleo); los desempleados mayores de 25 años, en especial a los que llevan inscritos más de un año como parados; los desempleados menores de 25 años que hubiesen perdido un empleo anterior de, al menos, seis meses de duración; y los desempleados con especiales dificultades para la inserción o reinserción laboral, en especial mujeres que quieran reintegrarse a la vida activa, minusválidos y migrantes. En cuanto a la formación continua, desde el 1 de enero de 2004 está en vigor el Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, que regula el modelo de gestión de la Formación Profesional Continua. Este modelo de gestión tiene por objeto facilitar a las empresas, especialmente a las pequeñas y medianas, el desarrollo de programas de formación para sus trabajadores, bien de forma individual o utilizando las diferentes opciones e Iniciativas de Formación que contempla el sistema. Se prevé tres tipos de Iniciativas de Formación Continua: Acciones de Formación Continua en las empresas (incluye los Permisos de formación); Contratos de Programa para la Formación de trabajadores; y Acciones Complementarias y de Acompañamiento para la Formación.

Para finalizar, tanto para la inserción, la reinserción y como para la mejora del empleo, es importante el conocimiento de los instrumentos y técnicas específicas para dicha transición y proceso, como:

- ✓ Conducta exploratoria para buscar toda la información relacionada con el mundo del trabajo que pueda ser pertinente para el proceso de desarrollo personal, como apunta Rodríguez Moreno (2002). Además de un recurso, es una actitud y una competencia constante e importante para poder realizar un proceso de transición y de construcción del proyecto profesional.
- ✓ Conocimiento del uso de las tecnologías de la información, como es Internet, para poder indagar en programas y espacios dedicados a la orientación para la carrera. Ello está muy relacionado con la autoorientación, que se le otorga relevancia en la actualidad (Sánchez García, 2003).
- ✓ El conocimiento de cómo elaborar un currículum *vitae* y/o un portafolio o carpeta profesional.
- ✓ La preparación de una entrevista de trabajo (individual o en grupo, como es el método *Gronholm*.
- ✓ El conocimiento de formas de emplearse (autoempleo, Sociedad Cooperativa, Sociedad Anónima, Sociedad Limitada, Sociedad Laboral, etc.).

Una forma de proyectar la formación y el empleo: los proyectos y portafolios profesionales

Como ya se ha señalado precedentemente, la realización procesual de un proyecto profesional como la estrategia más propicia para plasmar las variables personales y ambientales influyentes en el desarrollo formativo y profesional de un individuo, puesto que además ello se puede representar en un portafolio profesional, que es un instrumento relevante en la actualidad (Arraiz y Sabirón, 2007; Arraiz, Sabirón, Cortés, Bueno y Escudero, en prensa). Rodríguez Moreno y Gallego (1999) señalan el portafolio como estrategia socrática de autoevaluación y autoanálisis en la elaboración del proyecto académico y/o profesional. Rodríguez Moreno (2002) lo define como un conjunto sistemático y ordenado de datos objetivos y subjetivos sobre las adquisiciones que una persona consigue en su itinerario académico

y/o profesional. La persona se “autoobliga” a conocerse (habilidades y competencias) y también al entorno. Así, Blanchard (1995) sugiere que en la selección profesional es importante contar con un portafolio de competencias personales que construyen la biografía de un individuo. Nos parece atractiva la concepción de la vida como un bricolaje de la identidad personal (Mallon, 1999) y en este proceso de construcción y reconstrucción, el portafolio puede ser favorecedor; incluso Fenwick (2006) asocia la construcción del portafolio, desde una función terapéutica con el *career resilience*. Al igual que nos referimos en el apartado del proceso del proyecto académico y/o profesional, por las similitudes que tiene con éste, el portafolio es un medio para aprender una serie de competencias socioprofesionales, es decir, que sirven ya para la empleabilidad y la vivencia laboral, como las que apunta Rodríguez Moreno (2002): autoconciencia, aprender a planificación, aprender a recoger información y sistematizarlas, comunicarse intrapsíquicamente y en grupo (si el portafolio, por ejemplo, se comparte en grupo).

Ibarra y Sánchez (1999) subrayan otras ventajas como que es una técnica fácil y sencilla, automotivante (para el propio orientado) y que permite que se comparta entre alumnos las posibilidades y limitaciones en la realización del portafolio. Se está de acuerdo con Gairín y Armengol (2005), cuando defienden que dicho instrumento permite documentar evidencias de la actuación profesional de un individuo para reflexionar y mejorarla, así como promocionarse en su carrera profesional. Puede realizarse en formato papel, pero también tecnológico (*CD-rom* y página web) y la estructura dependerá del objetivo del portafolio y de los solicitantes (profesores o contratadores). En la misma línea, Pomson (2004) destaca la conveniencia de establecer los propios itinerarios profesionales o “*career portrait*” desde el comienzo, durante el proceso y al final de la propia formación. Y por último, se finaliza con Savickas (2005), que enfatiza el portafolio como el nuevo paradigma necesario en la Sociedad de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en el que las competencias profesionales son tan relevantes. Así, este instrumento, ofrece la posibilidad de presentar el desarrollo profesional desde la identidad y autoconstrucción personal.

Es decir, en nuestra opinión en la dirección de lo expuesto, el portafolio se puede entender en dos sentidos complementarios: como fin porque expone y recoge las competencias profesionales (a modo de variables de conocimiento personal y del entorno), y como medio, ya que mediante la construcción del mismo se aprenden conocimientos,

procedimientos y actitudes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) para el mundo académico y laboral. A modo de resumen, en nuestra opinión, el portafolio ayuda a la persona a que se sitúa en su trayectoria académica y profesional, a motivarla al progreso y avance personal, más allá de la medición psicométrica. Educa la reflexión y facilita, como medio y como fin, la construcción de un proyecto académico y/o profesional, al fin y al cabo, del proceso de Orientación Profesional.

Referencias

- Aguado, María Teresa. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aneas, Ana. (2004). Orientación e interculturalidad. En *IV Jornadas de Orientación Profesional*. Zaragoza.
- Arraiz, Ana. y Sabirón, Fernando. (2007). «El portafolio-etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1, 65-72.
- Arraiz, Ana., Sabirón, Fernando., Cortés, P. Alejandra., Bueno, Concepción y Escudero, Tomás. (2007). *El portafolio etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Arbizu, Francisca María. (2003). El sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. *Bordón*, 55, 3, 379- 390.
- Blanchard, Sylvie. (1995). Introduction: des événements de vie au histories de vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 24, 3, 219-231.
- Castells, Manuel. (1997). *La era de la información*. Vol.1. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para el 2010*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales.
- Comisión Europea (2003). *Comunicación "Educación y formación 2010": urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa* COM (2003) 685 final.
- Comisión Europea (2004). *Towards a European Qualification Framework (and credi transfer system for VET)*. En www.mec.es/educa/incual/files/EQF_Maastricht_Final_. Consultado en febrero de 2006.

- Corominas, Enric. E Isus, Sofía. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 155-184.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2006). *Clases sociales y estructura social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. En www.cis.es Consultado en julio de 2006
- Cortés, P. Alejandra (2005). Un marco psicopedagógico para la educación. Valencia: Promolibro.
- Cortés, P. Alejandra (2006). *Orientación profesional* (proyecto docente). Texto inédito. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Cortés, P. Alejandra y Medrano, Concepción. (2007). Las historias de vida: fundamentación y metodología. En *Las historias de vida: implicaciones educativas* (coord. Medrano, Concepción.). Buenos Aires: Alfagrama.
- Donoso, Trinidad., Figuera, Pilar. Y Rodríguez Moreno, María Luisa. (2000). Análisis y validación de una escala para medir la conducta exploratoria. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 201-223.
- Echeverría, Benito. (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado, *Orientación e intervención sociolaboral* (pp. 9-40). Barcelona: Estel.
- Fenwick, T. (2006). Contradictions in portfolio careers: work design and client relations. *Career Development International*, 11, 1, 66-79.
- Fossas, Enric. (2000). Propuestas para un debate crónico. *Revista de Occidente*, 229, 55-68.
- Gairín, Joaquín. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS
- Ibarra, Marisol. y Sánchez, Carlos (1999). Posibilidades del portafolios en Auto-orientación Profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, 63-82.
- Instituto Nacional de Estadística. ver www.ine.es
- Kirpal, Simone. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9, 3, 199-221
- Mallon, Mary. (1999). Going ``portfolio": making sense of changing careers. *Career Development International* 4/7, 358-369
- Martínez, Daniel y Vega, Mari Luz. (2002). *La globalización gobernada. Estado, Sociedad y mercado en el siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- McIlveen, Peter y Patton, Wendy (2007). Dialogical self: author and narrator of career life themes. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 7, 67-80.

- McMahon, Mary y Patton, Wendy. (2002). Using Qualitative Assessment in Career Counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 51-66.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE). (BOE 4/05/2006).
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1999). Ley 39/99 de Interrupción o reducción de la actividad laboral para atender responsabilidades familiares.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001-2004). *Plan Integral de Apoyo a la Familia*. Madrid: Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *Ley Orgánica Integral de Medidas contra la Violencia ejercida sobre las Mujeres*. Madrid: Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). *Plan Concilia*. http://www.map.es/iniciativas/mejora_de_la_administracion_general_del_estado/fun. Consultado en enero de 2006. Madrid: Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). Ley de la Reforma Laboral. *Real Decreto-ley 5/2006, de 9 de junio, para la mejora del crecimiento y del empleo* http://premium.vlex.com/actualidad/especiales/Reforma_proteccion_trabajadores-autonomos/2500-ETA,05.html. Consultado en mayo de 2006. Madrid: Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia*. Madrid: Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Afectiva de Mujeres y Hombres. Madrid: Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- NACIONES UNIDAS (2006). World Economic Situation and Prospects 2006. www.un.org/esa/policy/wess/wesp.html. Consultado en abril de 2006.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004a). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (traducción

realizada desde el MEC) www.SourceOECD.org Consultado en julio de 2006

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004b). *Orientación profesional. Guía para responsables políticos*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (traducción realizada desde el MEC) www.SourceOECD.org Consultado en julio de 2006

Padilla, María Teresa. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas*. Barcelona: Laertes.

Patton, Wendy. y McMahon, Mary. (2006). Constructivism. What does it mean for career counselling. En Mary McMahon, & Wendy Patton (Eds.), *Career counselling. Constructivist approaches* (pp. 3–15). London: Routledge.

Pelletier, Denis. y Bujold, Charles. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gaëtan Morin.

Pérez Boulosa, Alfredo y Blasco, Pilar. (2001). *Orientación e inserción profesional*. Valencia: Nau Llibres.

Pérez, Edgardo y Cupani, Marcos. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: el CIP-4. *Psicothema*, 18, 2, 238-242.

Pomson, Alex D.M. (2004). Loosening chronology's collar: reframing teacher career narratives as stories of life and work without end. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 5, 647-661. 2004.

Population Reference Bureau (2005). *Cuadro de la población mundial de 2005*. www.prb.org. Consultado en abril de 2006.

Rodríguez Moreno, María Luisa. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: UB.

Rodríguez Moreno, María Luisa y Gallego, Sofía. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 179-192.

Romero Rodríguez, Soledad. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.

Sánchez García, Marifé. (2003a). Las características del mercado de trabajo actual y el papel de la orientación profesional. En Araceli, Sebastián (Coord.), María Luisa., Rodríguez Moreno y M.F., Sánchez, *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. (pp. 217- 254). Madrid: Dykinson.

Sarasola, Lander. (2000). *Proyecto docente de Orientación Profesional*. Texto inédito. Universidad del País Vasco.

- Savickas, Mark. (2005). New challenges and tasks in career construction. Conferencia, CD-rom en *AIOSP Conferencia Internacional*. Lisboa.
- Schlossberg, Nancy.K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Universidad Carlos III (2004). *Informe de Inserción Laboral*. Madrid: Universidad Carlos III.
- UNICEF (2005). *Estado mundial de la infancia 2005*. New York: UNICEF.
- Zufiaur, José María. (2005). Globalización versus localización y calidad versus trabajo. En Tejada, J. et al. (coords.), *Actas del IV Congreso de Formación para el trabajo*. Zaragoza.