

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ
ESCOLAR

TRÁNSITO HACIA UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
INTEGRAL. ESTUDIO DEL PROCESO DE
IMPLEMENTACIÓN EN UNA ORGANIZACIÓN SINDICAL

MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2009

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 12 de febrer de 2009 davant un tribunal format per:

- Dr. Antonio Benito Echeverría Samanes
- Dr. Bernardino Salinas Fernández
- Dra. Catalina Guerrero Romera
- Dra. Luz Sanfeliu Gimeno
- Dra. Almudena Navas Saurin

Va ser dirigida per:

Dr. Fernando Marhuenda Fluixà

©Copyright: Servei de Publicacions
María José Chisvert Tarazona

Dipòsit legal: V-3741-2009

I.S.B.N.: 978-84-370-7498-6

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Arts Gràfiques, 13 baix
46010 València
Spain
Telèfon:(0034)963864115



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Tránsito hacia una orientación profesional integral.

**Estudio del proceso de implementación en el seno de una
organización sindical.**

Tesis doctoral presentada por:

María José Chisvert Tarazona

Dirigida por:

Dr. D. Fernando Marhuenda Fluixá

Valencia, 2008

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a Fernando Marhuenda, director de esta tesis, por su asesoramiento y estímulo para seguir creciendo. A Luz Sanfeliu, por hacer de la historia un referente de "incombustible moral de victoria", por sus acertados consejos y su calor en los momentos difíciles. A Amparo Fernández, que hace hermoso aquello que se escribe, por participar en la maquetación definitiva de la tesis, por su amistad. A Luis Salvador, por posibilitar la disposición de espacios y tiempos irrenunciables para seguir avanzando. A Ricardo Guillem, por su aportación inestimable sobre el sentir de la organización sindical. A Pilar Cambroner, a mi lado desde la infancia, y a Encarna Berges, por su colaboración en la transcripción del trabajo de campo. A Tatiana Sapena, por facilitar mi aprendizaje en el tratamiento de datos poblacionales. A todas aquellas personas que han participado en grupos de discusión, entrevistas y encuestas, por su honestidad al transmitir su imaginario sobre la orientación profesional, sus creencias y anclajes en la organización.

También mi especial agradecimiento a CCOO PV, y personalmente a Martín Carpena, Raül Alcocel y Fernando Casado, por el ofrecimiento de todos los recursos necesarios para hacer posible el desarrollo de esta investigación.

Gracias a todas y a todos porque he aprendido a vuestro lado.

A mis padres, que me infundieron la fortaleza y la tenacidad que toda tesis requiere. A mis hermanas, por su generosidad y su confianza en mí. A Cristina, compañera y cómplice en reflexiones y desánimos, por estar ahí. A mi familia, visible e invisible.

ÍNDICE

Parte I: Marco contextual y teórico	1
Capítulo 1 Introducción y origen de esta investigación	1
1.1 Introducción	1
1.2 Proceso de elaboración de esta tesis	7
1.3 Supuestos y objetivos de la investigación	11
1.4 Estructura del trabajo	14
Capítulo 2 ¿Un lugar habitable para la orientación profesional?	19
2.1 El capitalismo global como proyecto político	20
2.2 El Estado de Bienestar en Europa	24
2.3 Situación socioeconómica actual	27
2.3.1 Procesos de deslocalización y pérdida de inversiones en Europa	31
2.3.2 Año 2007, nacimiento de una nueva crisis económica mundial	33
2.3.3 El acceso al mercado de trabajo: colectivos con especiales dificultades	37
2.4 Las políticas de empleo a debate	58
2.4.1 Programa Nacional de Reformas 2005-2008: cumplimiento de las directrices europeas	59
2.4.2 La Ley 56/2003 de Empleo: concreción de las políticas activas	65
2.4.3 Legislación autonómica	68
2.4.4 Garantías laborales bajo el discurso de la flexibilidad	77
2.4.5 La empleabilidad ¿sustituye al empleo?	79
2.5 ¿Dónde ubicar la orientación profesional bajo este contexto?	81

Capítulo 3 Mirando hacia el futuro: Formación, Cualificaciones y Competencias profesionales	87
3.1 Historia reciente de la Formación Profesional en el Estado español	92
3.1.1 Ley de Cualificaciones y Formación Profesional	98
3.1.2 Aplicación actual de la Ley de las Cualificaciones	105
3.2 El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: fuente de normalización y acreditación	108
3.2.1 Conceptos básicos del Sistema Nacional de Cualificaciones	111
3.2.2 Instrumentos y acciones para el desarrollo del SNCFP	115
3.2.3 Reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones	117
3.3 Las competencias profesionales, núcleo de estudio y evaluación	127
3.3.1 Balance de competencias. Instrumento de orientación en la organización objeto de estudio.	130
3.3.2 La formación en competencias transversales. Experiencia en la organización objeto de estudio.	139
3.4 Impacto del SNCFP en la orientación profesional	141
Capítulo 4 La orientación profesional a grandes rasgos	143
4.1 Conceptualización de la orientación profesional	144
4.2 La Orientación Profesional en la Unión Europea	149
4.2.1 Objetivos y principios comunes de la Orientación Profesional a lo largo de la vida	150
4.2.2 Sistemas de orientación en algunos países europeos	156
4.3 Evolución histórica de la orientación profesional en el Estado español	173
4.3.1 Orígenes de la orientación psicopedagógica	173
4.3.2 Periodo de progreso en la orientación psicopedagógica desde 1900 hasta 1939	174
4.3.3 La postguerra (1939-1952): aislamiento de la orientación psicopedagógica	179
4.3.4 El periodo de transición (1959-1969)	181
4.3.5 De los años 70 hasta la actualidad	185
4.4 Políticas vigentes en la orientación profesional en el Estado español	191
4.4.1 La orientación profesional en el sistema educativo	191
4.4.2 La orientación profesional dirigida a alumnado universitario	195
4.4.3 La orientación profesional para el Empleo y el Autoempleo	196
4.4.4 Las transferencias en la orientación profesional: el caso de Cataluña	202

4.4.5	Políticas vigentes de la orientación profesional en el País Valenciano _____	206
4.4.6	Otros programas y organismos públicos y privados prestan servicios de Orientación Profesional _____	210
4.5	Enfoques que nutren de significado la orientación _____	211
4.5.1	Enfoques psicológicos _____	213
4.5.2	Enfoques situacionales, sociológicos y contextuales _____	221
4.5.3	Enfoques integrales _____	224
4.6	Análisis de las políticas y prácticas en la orientación profesional _____	233
 Capítulo 5 La orientación profesional dentro de las organizaciones _____		239
5.1	Cultura y clima de una organización _____	240
5.1.1	Delimitación conceptual del clima organizacional _____	241
5.1.2	Delimitación conceptual de cultura organizacional _____	242
5.1.3	Proceso de cambio en una organización _____	245
5.1.4	Estadios de desarrollo organizacional en una entidad orientadora _____	246
5.2	Modelos de orientación profesional en las organizaciones _____	250
5.2.1	Clasificaciones de modelos de intervención _____	251
5.2.2	Discursos en torno a la finalidad de la Orientación en el ámbito de las Políticas Activas de Empleo _____	259
5.3	La figura del orientador/a como miembro de una organización _____	262
5.3.1	Perfil académico del orientador/a _____	262
5.3.2	Competencias, capacidades y cualificación del orientador u orientadora _____	264
5.3.3	La profesionalidad en la figura del/de la orientador/a _____	269
5.3.4	La figura del/de la orientador/a como agente del cambio organizativo _____	271
5.4	Las organizaciones sindicales como gestoras de orientación profesional _____	272
5.4.1	Claves en las organizaciones sindicales europeas _____	274
5.4.2	El sindicalismo español contemporáneo a partir de los años 70 del siglo XX _____	276
5.4.3	La gestión de la orientación profesional desde organizaciones sindicales españolas _____	279
5.5	Discursos reguladores y sus prácticas _____	280

Parte II: Resultados de la investigación y conclusiones	285
Capítulo 6 Anclajes metodológicos en la investigación	287
6.1 Enfoque del estudio: perspectiva sistémica	287
6.2 El método: Investigación cualitativa y cuantitativa	290
6.2.1 El valor de verdad y la aplicabilidad bajo la metodología cuantitativa	293
6.2.2 La consistencia y la neutralidad bajo la metodología cuantitativa	294
6.2.3 El valor de verdad y la aplicabilidad bajo una metodología cualitativa	296
6.2.4 La consistencia y la neutralidad bajo una metodología cualitativa	299
6.3 Fases de desarrollo	301
6.3.1 Fase Documental	301
6.3.2 Fase Experimental	302
6.3.3 Fase de Análisis de los resultados	306
6.4 Técnicas de recogida de información	307
6.4.1 Encuesta	308
6.4.2 Grupo de discusión	311
6.4.3 Entrevistas en profundidad	317
6.5 Metodologías de análisis de la información	322
6.5.1 Descripción de técnicas de análisis	322
Capítulo 7 Propuesta de un nuevo modelo de orientación profesional: el caso de una organización sindical	325
7.1 Antecedentes de la propuesta	326
7.1.1 Organigrama de la organización CCOO PV	328
7.1.2 La formación profesional en la organización	337
7.1.3 La orientación profesional en la organización	346
7.2 Objetivos y conceptualización de un modelo de orientación profesional propio	366
7.2.1 El para qué del modelo de orientación profesional	366
7.2.2 Concepto de la orientación profesional	368

7.3 Ejes: principios, creencias y valores	371
7.3.1 Principios sociales y sindicales	371
7.3.2 Principios de reconocimiento de la persona	372
7.4 Solicitudes a la Administración Laboral	373
7.4.1 Estabilidad del servicio	374
7.4.2 Ventanilla única	375
7.4.3 Relación de la orientación con la formación profesional	376
7.4.4 La flexibilidad en la definición de las acciones	376
7.5 Propuestas metodológicas de intervención en la orientación	377
7.5.1 Bases del enfoque holístico e integral	378
7.5.2 Perspectiva sistémica del modelo	381
7.5.3 Fases del modelo de orientación propuesto por la organización	383
7.5.4 Perfil del personal orientador bajo este modelo de orientación	386
7.6 Evaluación propuesta desde el modelo de orientación profesional	389
7.6.1 Evaluación de la viabilidad de la acción	391
7.6.2 Evaluación del plan de trabajo	391
7.6.3 Evaluación de la práctica de intervención	392
7.6.4 Evaluación del servicio de orientación	397
7.7 Estrategias de implementación del modelo	399
7.7.1 Modelo participado: implicación de todos los agentes en su desarrollo	399
7.7.2 Plan de formación: profundizando en el modelo	401
7.7.3 Coordinación de equipos: hacia una visión integral	403
7.8 Alcance	404
7.8.1 Difusión en la estructura sindical de CCOO y sus fundaciones	405
7.8.2 Difusión en CCOO y FOREM de ámbito estatal	405
7.8.3 Presentación del modelo a la Administración Laboral Autonómica	406
7.8.4 Presentación del modelo en el ámbito académico	406
7.9 Fortalezas y debilidades del modelo de orientación	407
 Capítulo 8 Imaginarios sobre la orientación en la organización objeto de estudio	 409
8.1 Percepciones sobre el marco europeo en el empleo	410

8.2	Percepciones sobre enfoques europeos en las políticas activas de empleo	412
8.3	Percepciones sobre la finalidad de la orientación profesional	414
8.4	Percepciones sobre la eficacia de la orientación profesional	416
8.5	Programas de orientación profesional	417
8.5.1	Orientación profesional para el empleo	417
8.5.2	Orientación profesional para la mejora del empleo	420
8.5.3	Orientación profesional para el autoempleo	421
8.6	Bagaje experiencial de los/as profesionales de la orientación de CCOO PV	423
8.6.1	Características del servicio de orientación	427

Capítulo 9 La cultura organizacional en la implementación de un nuevo modelo de orientación profesional. El caso de CCOO PV _____ **439**

9.1	Cultura organizacional	440
9.1.1	Sistema de creencias compartidas	440
9.1.2	Formas culturales: símbolos, lenguaje, relatos y prácticas	445
9.2	Lógicas discursivas sobre el servicio de orientación	447
9.2.1	Cualificación y realizaciones profesionales de los agentes en el servicio de orientación profesional	447
9.2.2	Supuestos compartidos: características de los servicios de orientación	467
9.2.3	Compromiso de/con la organización	473
9.3	Clima laboral: representación de una subcultura de la organización	478
9.3.1	Perspectiva estructural: la orientación hacia unos objetivos	480
9.3.2	Perspectiva perceptual: de la estabilidad hacia el cambio	482
9.3.3	Perspectiva interactiva: las relaciones de la figura de orientación en la organización	487
9.4	La cultura del servicio de orientación en la implementación de un nuevo modelo	493
9.4.1	Suposiciones y creencias sobre el nuevo modelo de orientación	493
9.4.2	Relaciones profesionales del servicio de orientación dentro y fuera de la organización	501
9.5	Discursos sobre los instrumentos de tránsito hacia el nuevo modelo	513
9.5.1	La coordinación operativa de estas acciones	513
9.5.2	El plan de formación visto por los agentes intervinientes	517

Capítulo 10 **Debate y discusión sobre los resultados del trabajo investigador** 525

10.1 Nivel organizacional I: Principios sistémicos y discusión sobre el modelo de orientación en la organización _____ **527**

10.1.1 Principio de isomorfía _____ 528

10.1.2 Principio de jerarquización _____ 538

10.1.3 Principio de la autonomía relativa de los subsistemas _____ 543

10.1.4 Principio de la diferenciación/ integración _____ 547

10.2 Nivel Organizacional II: Estadios de desarrollo organizacional. Un antes y un después del modelo de orientación _____ **551**

10.2.1 Primer estadio: la organización como soporte. _____ 552

10.2.2 Segundo estadio: organización como contexto/texto de actuación. _____ 554

10.2.3 Tercer estadio: organización que aprende. _____ 559

10.2.4 Cuarto estadio: la organización genera conocimiento. _____ 562

10.3 Nivel de intervención: anclajes del modelo de orientación implementado y respuestas desde la práctica orientadora _____ **563**

Capítulo 11 **Conclusiones de esta investigación** _____ **569**

11.1 Conclusiones sobre el modelo de orientación objeto de estudio _____ **570**

11.1.1 ¿Qué ofrece este modelo en la actualidad? _____ 571

11.1.2 ¿Cuáles son sus resultados? _____ 572

11.1.3 ¿Cuáles son sus limitaciones? _____ 577

11.1.4 ¿Qué requiere este modelo de la organización? _____ 578

11.1.5 ¿Qué requiere este modelo de los servicios de orientación? _____ 579

11.2 Coordenadas favorecedoras de la construcción de un modelo de orientación integral _____ **580**

11.2.1 Primer eje: políticas vigentes en la orientación _____ 581

11.2.2 Segundo eje: enfoques y modelos de orientación _____ 585

11.2.3 Tercer eje: la cultura de la organización _____ 595

11.2.4 Cuarto eje: Profesionales de la orientación. _____ 603

11.3 Contextos de transferibilidad de las conclusiones obtenidas	607
11.3.1 Enfoque del modelo de orientación profesional	608
11.3.2 Tipo de organización que incluye un servicio de orientación profesional.	608
11.4 Cuestiones sobre el proceso de investigación	612
11.4.1 Aportaciones para el debate	613
11.4.2 Líneas de investigación abiertas	617
BIBLIOGRAFÍA	619
ANEXOS	647

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Áreas de Actuación del Programa Nacional de Reformas de España (2005-2008).	60
Ilustración 2. Ejes del Programa Nacional de Reformas de España (2005-2008).	61
Ilustración 3. Trayectoria de la Generalitat Valenciana en el ámbito de la concertación social y las políticas de economía y empleo.	69
Ilustración 4. Sistemas de Formación Profesional Vigentes en el Estado español en el II Programa Nacional de Formación Profesional.	97
Ilustración 5. Evolución de la FP hacia la Ley de las Cualificaciones.	98
Ilustración 6. Principales hitos de la Formación Profesional no Reglada en el Estado español desde los años 90.	105
Ilustración 7. Estructura de la cualificación según el CNCP.	113
Ilustración 8. Ejemplificación de mapa de ocupaciones.	115
Ilustración 9. Evolución histórica de los requisitos profesionales.	129
Ilustración 10. Tipología de competencias transversales.	133
Ilustración 11. El proceso de desarrollo y la orientación profesional.	183
Ilustración 12. Estadios relativos al papel de las organizaciones en la orientación profesional.	247
Ilustración 13. Ámbitos de la orientación profesional.	258
Ilustración 14. Subsistemas relacionados con la orientación profesional en la organización objeto de estudio.	289

Ilustración 15. Calendario de la fase experimental. _____	306
Ilustración 16. Órganos de Dirección en CCOO PV. _____	329
Ilustración 17. Modelos organizacional y de servicios en CCOO PV. _____	332
Ilustración 18. Organigrama de FOREM PV. _____	333
Ilustración 19. Ubicación de los servicios de orientación profesional en la estructura de CCOO PV y la Fundación FOREM PV. _____	336
Ilustración 20. Orientación profesional para el empleo. _____	348
Ilustración 21. Diagrama de flujo ATLAS II. _____	358
Ilustración 22. Enfoque holístico de CCOO PV. _____	380
Ilustración 23. Enfoque sistémico del modelo. _____	382
Ilustración 24. Fases del modelo de orientación propuesto por CCOO PV. _____	385
Ilustración 25. Dimensiones de la evaluación. _____	393
Ilustración 26. Estructura y actores participantes en la definición del modelo de orientación. _____	400
Ilustración 27. Ámbitos de reflexión y debate sobre la implementación del nuevo modelo de orientación en la organización sindical de CCOO PV. _____	526

Índice de tablas

Tabla 1. Ejes y objetivos de esta tesis. _____	14
Tabla 2. Comparativa Europea Paro de larga duración (III-2007). _____	46
Tabla 3. Porcentaje de personas paradas de larga duración respecto del total de parados/as. _____	47
Tabla 4. Tasa de actividad y de empleo en personas con y sin discapacidad en el Estado español y en el País Valenciano. _____	52
Tabla 5. Población ocupada: tasas de discapacidad total y específicas por sexo y edad. _____	53
Tabla 6. Políticas de empleo vigentes en la actualidad en el Estado español. Fuentes: Ley 56/2003 del empleo y Ley General de la Seguridad Social RD 1/1994 de 20 de junio. _____	66
Tabla 7. Procedimientos de Reconocimiento, Evaluación y Acreditación de la competencia profesional. _____	118
Tabla 8. Cuadro comparativo de los instrumentos y métodos específicos de evaluación de la competencia en diversos países. _____	119

Tabla 9. Modelo británico de rangos competenciales adoptado por la organización CCOO PV. _____	132
Tabla 10. Esquema propuesto para el análisis de las competencias en el balance. _____	137
Tabla 11. Teorías en la orientación vocacional. _____	212
Tabla 12. Tipología de la personalidad de Holland (1985). _____	225
Tabla 13. Complementariedad de las tres perspectivas teóricas. _____	244
Tabla 14. Funciones y actividades vinculadas a la dinamización de los estadios organizativos. _____	249
Tabla 15. Clasificación de modelos de intervención en la orientación. _____	251
Tabla 16. Categorizaciones sobre los principales modelos bajo el criterio tipo de intervención. _____	252
Tabla 17. Tipología de los modelos de orientación. _____	254
Tabla 18. Perfiles en el grupo de discusión 3. _____	316
Tabla 19. Perfiles en las entrevistas en profundidad. _____	321
Tabla 20. Programas de orientación profesional vigentes en la actualidad en CCOO PV. _____	347
Tabla 21. Volumen de objetivos acciones OPEA 2007-2008. _____	353
Tabla 22. Volumen de intervenciones en el proyecto ATLAS 2007-2008. _____	363
Tabla 23. Herramientas de evaluación de la orientación profesional en la organización. _____	390
Tabla 24. Plan de trabajo mensual. _____	391
Tabla 25. Chequeo autoevaluativo de la intervención orientadora. _____	394
Tabla 26. Instrumentos de evaluación desde la percepción de las personas usuarias en acciones OPEA. _____	395
Tabla 27. Instrumento de evaluación de talleres en ATLAS. _____	396
Tabla 28. Instrumento de evaluación de intervenciones comunitarias en ATLAS. _____	396
Tabla 29. Instrumento de evaluación del impacto en ATLAS. _____	397
Tabla 30. Informe cualitativo final de evaluación del servicio de orientación por orientadores/as. _____	398
Tabla 31. Instrumento de evaluación del servicio de orientación ATLAS. _____	398
Tabla 32. Fortalezas y debilidades del modelo holístico. _____	407
Tabla 33. Valoración de los objetivos de la Estrategia Europea de Empleo. _____	411
Tabla 34. Valoración de los enfoque europeos en las políticas activas de empleo a la base de la acción de orientación. _____	413

Tabla 35. Valoración de la finalidad de la orientación profesional. Encuesta a los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. _____	415
Tabla 36. Valoración de la eficacia de la formación como acción específica o integrada en programas de formación y/o empleo. _____	416
Tabla 37. Necesidades en la orientación profesional para el empleo en valores absolutos y en medidas de tendencia central. _____	418
Tabla 38. Necesidades en la orientación profesional para la mejora del empleo. _____	420
Tabla 39. Necesidades en la orientación profesional para el autoempleo en valores absolutos y en medidas de tendencia central. _____	422
Tabla 40. Participación de los/as orientadores/as de CCOO PV en acciones, servicios o actividades de orientación. _____	426
Tabla 41. Perfil de los colectivos destinatarios de los servicios de orientación profesional en valores absolutos.	428
Tabla 42. Tipos de intervención en los servicios de orientación profesional. _____	431
Tabla 43. Instrumentos al servicio de la orientación profesional. _____	432
Tabla 44. Valoración de las competencias profesionales de la figura de coordinación bajo un criterio de dificultad. _____	454

Índice de gráficos

Gráfico 1. Tasa de actividad en jóvenes (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	40
Gráfico 2. Tasa de empleo en jóvenes (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	41
Gráfico 3. Tasa de paro en jóvenes (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	42
Gráfico 4. Tasa de actividad en mujeres (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	44
Gráfico 5. Tasa de empleo en mujeres (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	45
Gráfico 6. Tasa de paro en mujeres a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	45

Gráfico 7. Porcentaje de parados/as de larga duración (2001-2006) a partir de datos de la EPA en el País Valenciano. _____	48
Gráfico 8. Tasa de actividad en mayores de 45 años (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	49
Gráfico 9. Tasa de empleo en mayores de 45 años a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	50
Gráfico 10. Tasa de paro en mayores de 45 años (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	51
Gráfico 11. Tasa de actividad en población extranjera a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano 2001-2007. _____	56
Gráfico 12. Tasa de empleo en población extranjera a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	56
Gráfico 13. Tasa de paro en población extranjera a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. _____	57
Gráficos 14, 15 y 16. Datos de clasificación del Grupo de Discusión 1. _____	315
Gráficos 17, 18, 19. Datos de clasificación del Grupo de discusión 2. _____	316
Gráficos 20, 21, 22. Datos de clasificación del Grupo de Discusión 3. _____	317
Gráfico 23. Acceso a la Formación Profesional Continua en el País Valenciano. _____	339
Gráfico 24. Usuarios/as en acciones grupales OPEA en CCOO PV programación 2007-2008. _____	354
Gráfico 25. Talleres desarrollados en la convocatoria 2007-2008 del proyecto ATLAS. _____	364
Gráfico 26. Número de cursos por área profesional en las derivaciones a Formación Intersectorial de sectores en crisis realizadas por ATLAS en la convocatoria 2007-2008. _____	364
Gráfico 27. Instituciones en las que han desarrollado orientación profesional los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. _____	424
Gráfico 28. Periodo de experiencia en entidades que desarrollan orientación profesional de los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. _____	424
Gráfico 29. Antigüedad en la orientación desarrollada por los/as orientadores/as de CCOO PV atendiendo al criterio objetivo profesional. 2007. _____	425
Gráfico 30. Incidencia de las organizaciones sobre las que se desarrolla el servicio de orientación. _____	427
Gráfico 31. Valoración de la coordinación de los recursos de orientación. _____	429

Gráfico 32. Estrategias de difusión del servicio de orientación. _____	429
Gráfico 33. Ajuste de las actividades a las necesidades de los/as usuarios/as en porcentaje y valores absolutos.	430
Gráfico 34. Cantidad de información ofrecida en los servicios de orientación. _____	432
Gráfico 35. Actualización de la información ofrecida a las personas usuarias de los servicios de orientación. _	433
Gráfico 36. Importancia de la información ofrecida a las personas usuarias de los servicios de orientación. __	433
Gráfico 37. Valoración de la duración del servicio de orientación. _____	434
Gráfico 38. Valoración de la autonomía en la toma de decisiones de las personas usuarias. _____	435
Gráfico 39. Conocimiento sobre el seguimiento de porcentajes de inserción en los servicios de orientación analizados. _____	435
Gráfico 40. Entidades en las que el/la orientador/a valora positivamente la realización futura de acciones de orientación profesional. _____	436

Parte I: Marco contextual y teórico

Capítulo 1

Introducción y origen de esta investigación

Más que ver las mutaciones como algo que hay que evitar, se podría admitir que son una virtud política. Las reformas podrían ser diseñadas para facilitar su adaptación a las necesidades locales y al conocimiento. Asimismo, las propias finalidades podrían considerarse como hipótesis, como anteproyectos pragmáticos para ser evaluados por sus efectos, más que como objetivos inamovibles (Tyack y Tobin, 1994).

1.1 Introducción

En las dos últimas décadas se aporta una reflexión teórica y experiencial en el ámbito del trabajo en constante proceso de actualización. Nuevos significados del trabajo son reformulados por conceptos como empleabilidad, flexibilidad, cualificación, competencia o acreditación. Los cambios en la actualidad son tan acelerados que obligan a nutrirse de herramientas que faciliten la adaptación, que mejoren la capacidad para incorporar nuevos aprendizajes, que doten de autonomía en la toma de decisiones, aportando un valor diferencial al conocimiento en sí mismo.

Nos encontramos en un momento nuevo, de transición, en el que el trabajo en la sociedad industrial y salarial cambia, apuntando hacia un panorama incierto, basado en transformaciones organizativas y tecnológicas. Cambian los límites e imposiciones del capital y de la actividad productiva, ubicándose en espacios y tiempos nuevos; cambian las condiciones de competencia, las maneras de tomar decisiones, las formas de integrar o segmentar procesos; cambian, amplificándose, los requerimientos a las personas trabajadoras, que deberán demostrar que son cada vez más flexibles, más versátiles, más responsables y más autosuficientes; cambian las relaciones laborales, tendiendo hacia una individualidad que nos hace olvidar lo colectivo.

En palabras de Alonso (1998), los años 80 del pasado siglo supusieron una profunda transformación del modelo productivo, de la regulación del capitalismo y del sistema de convenciones que lo enmarca cognitiva e ideológicamente.

El salto cualitativo dado desde los sistemas de formación profesional tradicionales, inspirados en modelos de tipo académico que preparaban al trabajador o trabajadora para el desempeño de ocupaciones más o menos formalmente definidas, marca una diferencia que afectará significativamente al mundo del trabajo, a la sociedad y a la orientación profesional. La premisa fundamental de este planteamiento era la estabilidad de los contenidos y de las tecnologías implicadas en la actividad laboral, marcada por un aprendizaje experiencial ubicado exclusivamente en el puesto de trabajo. Cuando se rompe esta premisa, resulta difícil seguir manteniendo los presupuestos de los sistemas tradicionales de formación profesional, la inestabilidad creciente de los contenidos del trabajo nos ubica en una realidad nueva que modifica también el lugar que ocupa la orientación profesional.

La importancia relativa que se le atribuye al factor "conocimiento" es el elemento que ha provocado el punto de inflexión en el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información. En esta línea, la Unión Europea tiene como objetivo estratégico convertirse en 2010 en la sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. El conocimiento se convierte, en las economías de finales del siglo XX y principios del XXI, en el medio principal de creación de riqueza. Pero, ¿a qué tipo de riqueza nos estamos refiriendo? Patrick Viveret¹ nos recuerda como las catástrofes son fuente de crecimiento y alimentan nuestro Producto Interior Bruto (PIB). Tal vez sea un elemento de reflexión sobre el que habrá que profundizar, dado que este tipo de cuestiones convierten a nuestras sociedades en muy desarrolladas en lo económico y cuestionables en lo ético.

A pesar de ello, ciertamente esta evolución nos sitúa en una sociedad del conocimiento² acompañada de planteamientos de orientación nuevos que parten de la premisa de que es

¹ P. VIVERET y EQUIPO PROMOCIONS editan en 2004 "Reconsiderar la riqueza y el empleo". Esta publicación recoge el importante informe sobre la riqueza que realizó Viveret en el marco de los trabajos de la Secretaría de Estado de Economía Solidaria y la DIES (Delegación Interministerial) durante los años 2001 y 2003 en Francia.

² Este término es acuñado por la Comisión Europea en el Libro Blanco sobre la educación y la formación "Enseñar y aprender. Hacia una sociedad del conocimiento" en 1995. Uno de los objetivos de la Unión Europea, desde los primeros pasos de la Sociedad de la Información, es que empresas, gobiernos y ciudadanía europea, desempeñen un papel destacado en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la información y participen activamente en ella. Para alcanzar este objetivo, en el que existen tantos agentes implicados, se desarrolló un modelo de concertación entre los países miembros de la Unión. Se

la persona la protagonista de sus proyectos de vida, tanto personales como profesionales. La ciudadanía va a tener la necesidad, pero también la oportunidad, de tomar sus propias decisiones sobre su futuro, sin olvidar las claves que la convierten en parte del engranaje de esta sociedad, parte del sistema que, con sus valores y también sus prejuicios, alimenta una imagen del trabajador o trabajadora actual. Para todo ello podrá disponer de servicios de orientación y asesoramiento profesional.

Determinados factores socioeconómicos sitúan a la orientación profesional en un contexto que favorece su fortalecimiento (CIDEA, 2000)³. Entre ellos se encuentra la persistencia del desempleo. El proceso de desaceleración debido al deterioro de las condiciones económicas internacionales anuncia una caída de las tasas de crecimiento del consumo y un aumento del volumen de personas desempleadas. Si bien con independencia de la situación actual de la economía, el pleno empleo es un objetivo cargado de contradicciones en el sistema actual. El desempleo en sí mismo, en volúmenes aceptables, dota de oportunidades a las empresas en procesos de selección y favorece unas relaciones laborales menos conflictivas. Por otra parte, los periodos en los que nos encontramos en situación de desempleo se nutren de esfuerzos formativos que amplían las posibilidades de adaptación a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo. La orientación profesional tradicionalmente ha formado parte del paquete de políticas activas de empleo destinando la mayoría de sus recursos a las personas desempleadas con el objetivo explícito de mejorar su empleabilidad.

Otro factor clave es la necesidad creciente de cualificación, flexibilidad y movilidad de la mano de obra. La fidelidad entre empresa y trabajador o trabajadora es cada vez menor. La temporalidad, los profundos cambios en los sistemas productivos, la estacionalidad de la producción, las fórmulas cada vez más flexibles de organización del trabajo, nos ubican en un espacio que requiere de la formación y la orientación profesional a lo largo de la vida.

La mayor complejidad de la sociedad y, como consecuencia, de las elecciones profesionales y personales, es otro de los factores que incorpora la necesidad de acudir a un servicio de orientación profesional que facilite la toma de decisiones.

fomenta la investigación dirigida a profundizar y difundir nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Se establece y mantiene un marco reglamentario y normativo que genere competencia.

³ Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales, creado en San Sebastián en 1990.

Por otra parte, la incipiente desintegración de los vínculos y las relaciones informales entre las personas conlleva un cierto aislamiento que dificulta el acceso al sistema productivo, obligando a regularizar mecanismos facilitadores del proceso, ya cíclico, de entrada y salida en el mercado de trabajo. La Administración Laboral, las empresas de trabajo temporal, los intermediadores laborales y empresas de colocación conviven con los servicios de orientación con objeto de paliar esta dificultad, pero sin atreverse a resolver las causas que la provocan, actuando exclusivamente sobre los síntomas.

Algunas voces como Ulrich Beck⁴ (1994) consideran que esta desintegración de los vínculos viene promovida por el liberalismo nacido en la Ilustración. La idea neoliberal de individuo del libre mercado es inseparable del concepto de individualización que presupone que las personas pueden dominar la totalidad de sus vidas y les responsabiliza por tanto de todo lo que les ocurre. Esto lo ilustra a la perfección el coaching, proceso interactivo en la búsqueda del camino más eficaz para alcanzar los objetivos fijados. Técnica que utiliza los propios recursos y habilidades de la persona a través de un sistema de preguntas que lanza el coach (profesional) a su cliente. También lo ilustra el discurso sobre el "yo emprendedor/a", tan habitual en la orientación profesional.

Otro factor socioeconómico que sitúa a la orientación profesional en una situación ventajosa es el profundo desajuste entre la oferta y la demanda en formación, educación y empleo. Desajuste que requiere de soluciones institucionales y estructurales desde las administraciones educativa y laboral, pero que en la actualidad queda en manos de personas expertas que nos permitan acceder a toda la información referida a los puentes, de haberlos, entre los sistemas.

Junto a los factores enumerados anteriormente, las crisis y las nuevas formas de gestión de los recursos humanos han incrementado considerablemente el número de rupturas y cambios en las trayectorias profesionales.

⁴ Ulrich Beck (1994) denomina la "modernidad reflexiva" a un cambio de la sociedad industrial que se produce de forma no planeada, desde el interno de la modernización actual, y dentro de un orden político y económico intacto. Implica una radicalización de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial y que abre vías a una modernidad distinta, en la que la individualidad "es una característica de una sociedad altamente diferenciada y no pone en peligro su interacción, sino que más bien la hace posible". Pensamiento también compartido por el estructural funcionalismo. La escuela funcionalista americana, basada sobre todo en la obra de Talcott Parsons, pone un énfasis particular en el mantenimiento de la estabilidad social.

La confluencia de los factores nombrados ha obligado a las administraciones europeas a asignar a los servicios de asesoramiento y orientación una mayor significación. Pero, ¿tiene la orientación soluciones frente a estos problemas? ¿Qué se espera de la orientación profesional?

Ante estos factores de riesgo surge la orientación profesional como una oportunidad que no podrá por sí misma asumir la responsabilidad de eliminar el desempleo, de garantizar la cualificación, de simplificar la complejidad de la sociedad y sus estructuras formativas, o de garantizar la mejora de los vínculos y las relaciones informales. Su prevalencia se beneficia de los riesgos que acontecen en la sociedad actual, ampliando su legitimidad, y posiblemente, dotándola de un cuerpo profesional más consolidado, pero sería un error considerar que por sí sola la orientación profesional es capaz de hacer frente a los factores nombrados.

La labor de la orientación es más modesta, pero no por ello está exenta de gran valor, bastaría con dotar a la ciudadanía de instrumentos y conocimiento para una toma de decisiones satisfactorias en el ámbito personal y socioprofesional que favoreciera su acceso al autoconocimiento, al aprendizaje, al empleo, al espacio público. Y esta labor, de acompañamiento al crecimiento, a la madurez de la sociedad, paradójicamente, debería tender hacia la desaparición de estos servicios, siendo éste el más claro indicador de haber cumplido la misión encomendada.

La orientación profesional nos ubica necesariamente en un marco ideológico. No hay respuestas universales, unívocas, de un solo significado. Son los actores que intervienen en su formulación y desarrollo los que efectivamente la dotan de un cuerpo cognitivo y de pensamiento. Es ineludible profundizar en el conocimiento de estas cuestiones fundamentales para avanzar en la definición de modelos de orientación profesional explícitos, con posibilidades de revisión y mejora constante.

Por ello esta tesis tiene como objetivo ubicar con claridad las oportunidades de tránsito hacia un modelo de orientación integral. Su intención es visibilizar las coordenadas que están incidiendo en este proceso de crisis, de cambio, hacia un nuevo modo de entender la orientación. Este cambio vendrá marcado por un contexto económico y social que efectivamente es caduco y que, por otra parte, se interpretará de modo diferenciado en cada organización. Un modelo de orientación se ubica en presupuestos ideológicos, identitarios, y busca ofrecer respuestas metodológicas a la misión, el "para qué" de la

organización. Tal vez ese modelo esté enmarcado en los estatutos o en los Manuales de calidad de una organización, o es conocido a través de las declaraciones de mayor o menor calado de quienes la representan. La caducidad de estos modelos, su constante transformación y adaptación a un entorno cambiante, convive con realidades más perennes que efectivamente constituyen también los fundamentos de esta tesis. El tratamiento de las coordenadas que facilitan ese tránsito, posiblemente perdure en el tiempo convirtiéndose en el objeto de análisis de este estudio. Por tanto, no dirijo esta tesis hacia la defensa del modelo de orientación objeto de estudio, dado que si su objetivo es mantenerse vigente, está sujeto a un constante ajuste y adaptación a nuevas realidades. Es más bien el análisis de los factores, variables, puntos críticos en su implementación, lo que nutrirá de sentido el estudio que presento.

Al inicio de esta investigación el lector o lectora se situará en el marco contextual que explica la realidad actual de la orientación profesional en el marco Europeo, nacional y autonómico. La perspectiva europea es transmitida por el Consejo de la UE (2004) al considerar que la orientación abarca una amplia gama de actividades que "capacitan a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias".

Este cambio de enfoque obliga, por una parte, a extender considerablemente el acceso a la orientación, para hacerla asequible a todas las personas a lo largo de su vida. Por otra, requiere adecuarla a la creciente diversidad de necesidades de las personas usuarias, en cuanto a la metodología de intervención, lugar de prestación, recursos necesarios y periodicidad. Pero además, exige asumir como objeto fundamental de la intervención orientadora el desarrollo de competencias de gestión autónoma y colectiva de la trayectoria profesional, yendo más allá de la toma de decisiones en momentos precisos de la vida de cada persona.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida necesita de los Estados para dar respuesta a un número cada vez más considerable de personas adultas que retoman su formación, o que desean pasar por la evaluación y reconocimiento de las competencias adquiridas mediante la experiencia profesional. A su vez, requiere de las personas un considerable control individual, y a mí me gustaría pensar, también colectivo, en relación a qué, cuándo, dónde y cómo se aprende, unido a una alta motivación hacia el aprendizaje y gran capacidad de

gestión autónoma. Para todo ello la orientación profesional se convierte en un instrumento necesario.

Si fijamos la mirada en las organizaciones que ofrecen los servicios de orientación, sobre la praxis de los orientadores y orientadoras, esta conceptualización de la orientación cobra nuevos significados, se nutre de objetivos organizacionales, de metodologías propias, de procedimientos y acciones que responden al saber hacer de la entidad. La investigación que presento parte de este nivel de conocimiento.

La oportunidad de acceder al estudio del proceso de implantación del modelo de orientación de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras del PV (CCOO PV) me ha permitido contar con un gran volumen de documentación e información de una fuente primaria que podría muy bien representarse como paradigma del cambio en la orientación profesional actual. Escogí esta organización sindical para la realización de gran parte del trabajo de campo por su posicionamiento reflexivo, pero también proactivo, en la definición de un modelo de orientación que personalmente comparto porque he participado en su proceso de construcción activamente.

1.2 Proceso de elaboración de esta tesis

A mediados de 2006 surge desde la dirección de la organización sindical una demanda de revisión del modelo de orientación que se estaba utilizando en las acciones de orientación. Para llevarla a cabo se constituyó un grupo de trabajo en el que intervinimos los responsables de la orientación, como gestores y dinamizadores de este proceso, y las figuras de coordinación de acciones OPEA⁵ y de la acción complementaria ATLAS⁶ que se implementó como experiencia piloto dirigida a la orientación a trabajadores y trabajadoras en activo de sectores en crisis y que tuve la oportunidad de coordinar. Este grupo de trabajo realizó propuestas que respondían a investigaciones previas realizadas desde la

⁵ Las acciones OPEA son programas destinados a financiar acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia al autoempleo financiadas por la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo. Forman parte de las políticas activas de empleo, definidas por la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, y cuya gestión ha sido traspasada al País Valenciano, siendo asumida por el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF). A lo largo de la tesis se profundizará sobre ellas.

⁶ ATLAS. Orientación y asesoramiento a trabajadores y trabajadoras en activo en los sectores del textil y de la confección, del calzado y cuero. Solicitante: Confederación Sindical de CCOO PV. Financiado por el Servef y el Fondo Social Europeo. 2006.

organización en este ámbito, a iniciativas y demandas que la práctica orientadora aportaba, así como a las acciones, herramientas o metodologías que se estaban implementando con buenos resultados. En la fase siguiente tuve el privilegio y la responsabilidad de elaborar el primer borrador del modelo de orientación que respondía al contenido de estas reuniones y al amplio bagaje que desde las investigaciones realizadas en el marco de las acciones complementarias y de acompañamiento a la formación se había capitalizado⁷. En palabras de uno de estos actores: "La organización se plantea que hay que avanzar, que fruto de las investigaciones realizadas hay que cambiar y a partir de ahí ha hecho una apuesta firme." (EPRO1: 6)⁸.

Las investigaciones a las que se refiere la cita son aproximaciones y reflexiones no académicas, de corte pragmático, que buscaban dar respuesta a objetivos claramente definidos de aplicación en la práctica de la orientación, lo cual no excluyó que cada una de estas aportaciones partiera de un sustrato empírico y se realizaran importantes reflexiones teóricas. El balance final de estos proyectos fue muy enriquecedor y se obtuvieron interesantes resultados y conclusiones. Este recorrido investigador se inicia con un estudio de corte más teórico desarrollado por Montalbá (2006) bajo mi coordinación técnica. Esta investigación, ORIENT⁹, giraba en torno a la identificación de los mecanismos de la orientación profesional, explicaba cómo se construyen los imaginarios colectivos en los profesionales de este ámbito y reflexionaba sobre su práctica. Permitted ubicar con claridad los estilos éticos asociados a dichas intervenciones y sobre todo, nos invitó a construir nuevos imaginarios en torno a los cuales poder proyectar transformaciones en el sentido y en la propia práctica de la orientación profesional. En la siguiente convocatoria se aprueba una nueva acción complementaria dirigida al ámbito de la orientación que fue desarrollada por Montalbá y Fernando (CCOO PV, 2006b), bajo una coordinación técnica que compartí con Fernández. Este proyecto, denominado INTEGRA¹⁰, se asienta sobre los pasos iniciados

⁷ Las acciones complementarias y de acompañamiento a la formación a las que se hace alusión están financiadas por el Fondo Social Europeo y por el Servef y enmarcadas en el País Valenciano. Tienen por objetivo impulsar y fomentar el desarrollo de estudios e investigaciones destinados a establecer las líneas de desarrollo de la Formación Continua a medio plazo y proponer elementos de mejora de la misma. Estas acciones se han realizado con la colaboración de entidades como la Universidad de Valencia, a través del departamento de Didáctica y Organización Escolar y del Departamento de Sociología y Antropología Social.

⁸ El trabajo de campo desarrollado en esta investigación incluye, entre otras intervenciones, once entrevistas en profundidad. La cita pertenece a la entrevista realizada a un Responsable de la orientación de la entidad objeto de estudio.

⁹ ORIENT. Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional y propuestas de mejora. Solicitante: Confederación Sindical de CCOO PV. Responsable técnica del proyecto: Carmen Montalbá. Financiado por el Servef y el Fondo Social Europeo. 2005.

¹⁰ INTEGRA. Diseño de metodologías de orientación profesional para trabajadores/as en activo, como proceso educativo de toma de conciencia. Coordinadas metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación. Solicitante: Confederación

en el anterior estudio y trabaja con el objetivo de proyectarse hacia el futuro y prever si el Sistema Integrado de la Orientación Profesional propuesto por el Nuevo Sistema Nacional de la Formación Profesional será capaz de superar los déficits detectados en el anterior estudio sobre la orientación profesional vigente. Déficit entre los que destacaba la distancia entre la norma y la realidad, la inestabilidad y la política de plazos, el carácter fragmentario de las acciones de orientación, la precariedad laboral de los profesionales o la imposibilidad del seguimiento, beneficiado por la volatilidad de estas acciones. Se realizó un innovador trabajo de campo que permitió la toma de contacto de trabajadores y trabajadoras de diversos sectores sobre una interpretación contrastada con la normativa vigente, pero todavía no implantada, de lo que pudiera ser el sistema de acreditación de las competencias profesionales. Para ello se desarrolló un material específico y se utilizó una metodología de talleres en los que a través de una dinámica grupal entraron en procesos de concientización y opinión sobre el fenómeno estudiado. Nos permitió conocer sus opiniones sobre una realidad que hasta ese momento les era absolutamente desconocida, valorar su idoneidad desde las propias personas destinatarias.

Paralelamente, un proyecto de gran envergadura, ATLAS, dirigido a trabajadoras y trabajadores en activo, en el que participé directamente en su coordinación y desarrollo, nos permitió implementar una orientación nueva desde los inicios. Fue cuestionada y revisada la práctica profesional, dirigida hasta ese momento al tratamiento de las técnicas de búsqueda de empleo, dado que difícilmente podrían afrontar las necesidades de este colectivo. Se inicia el camino hacia un modelo de orientación integral. La nueva realidad nos invita a retomar investigaciones previas y a iniciar los pasos hacia un concepto construido desde la reflexión y desde la práctica sobre la orientación. Se multiplican las experiencias de trabajo en red, de intervenciones comunitarias, con el objetivo de favorecer la captación de personas usuarias; se establecen espacios de reflexión sobre la intervención orientadora; se elaboran materiales y herramientas, como el balance de competencias, con los que los orientadores y orientadoras comienzan a familiarizarse desde la responsabilidad de participar también en su proceso de validación.

En 2007 se sigue avanzando en la investigación sobre la orientación, en esta ocasión con un carácter muy aplicado a la práctica. Se crean dos nuevas herramientas dirigidas a mejorar las

realizaciones profesionales de los orientadores y orientadoras. El proyecto DECIDE¹¹, desarrollado por Fernández (CCOO PV, 2007a) construye una herramienta de balance de competencias transversales para la orientación de los trabajadores y trabajadoras en activo que complementa el balance ya operativo en los servicios de orientación. Este proyecto dispone de un amplio catálogo competencial con indicadores que permiten ubicar el nivel de adquisición de la competencia y una batería de preguntas facilitadoras del proceso de asesoramiento.

El proyecto EVIDENT¹², que desarrollé personalmente, nos ubica en la creación de un dossier de evidencias o portafolios que se contextualiza en un modelo de orientación explícito y contaba con una clara propuesta metodológica. El dossier de evidencias se compone de una colección de archivos y de informaciones documentales organizados de modo funcional y ordenado que informan sobre la formación académica de la persona, sobre el trabajo que ha realizado hasta entonces, o sobre experiencias de vida pertinentes, dotando de la posibilidad de evidenciarlas siguiendo principios fundamentales de evaluación como fiabilidad, validez, viabilidad y equidad. Esta herramienta tiene la potencialidad de generar/potenciar habilidades en la persona que la construye: aptitudes de autoconciencia, aptitudes para planificar, habilidades para recoger información, para comunicarse, para revisar su itinerario (Rodríguez Moreno, 2003). Cada vez nos alejamos más de una orientación dirigida a informar a través de guías de recursos bien estructuradas. El asesoramiento y la formación cobran relevancia.

Estos proyectos aportaron, por tanto, un conocimiento innegable a la construcción del primer borrador que fue remitido al grupo de trabajo. Las revisiones, modificaciones y nuevas propuestas se fueron incorporando hasta ser presentado a la dirección de la organización que realizó nuevas aportaciones, fundamentalmente en la línea de garantizar el compromiso del modelo con los principios de la organización sindical.

El siguiente paso era dar a conocer este borrador sobre el modelo de orientación a los profesionales de la orientación, escuchar sus valoraciones, incorporarlas de considerarse

¹¹ DECIDE. Elaboración de una herramienta de balance de competencias transversales para la orientación de los trabajadores y trabajadoras en activo. Solicitante: Confederación Sindical de CCOO PV. Responsable Amparo Fernández. Financiado por el Servef y el Fondo Social Europeo. 2007.

¹² EVIDENT. Herramienta de orientación para la elaboración del Dossier de evidencias profesionales de los trabajadores y trabajadoras en activo del País Valenciano. Solicitante: FOREM PV. Responsable María José Chisvert. Financiado por el Servef y el Fondo Social Europeo. 2007.

adecuadas, intentar renovar su compromiso con la organización, garantizar su implicación desde el momento del diseño. Este proceso se desarrolló a través de un plan de formación en el que participé como docente junto a Fernández.

Paralelamente, estos proyectos y el proceso de definición del modelo de orientación que se estaba fraguando, me ayudaron a definir el objeto de esta tesis.

Mi elevada implicación en la creación y desarrollo de este modelo podría ser considerado una debilidad metodológica para un trabajo de corte académico. He intentado paliarlo desde la introducción de objetivos de análisis que no buscaban demostrar su excelencia, sino ubicar al lector o lectora de la investigación en la detección de las coordenadas de cambio que pudieran servir de indicadores a ser tenidos en cuenta por otras organizaciones que pretendieran implementar un modelo de orientación y cuestionar, necesariamente, el proceso de orientación vigente. Por tanto la debilidad se convierte en fortaleza en la medida en que el elevado conocimiento sobre el modelo y el fácil acceso a todos los elementos y actores que han participado en su construcción, me convierte en una observadora de privilegio. La perspectiva sistémica de la que parte esta investigación nos permitirá valorar distintas dimensiones que nos ayuden a explicar la evolución hacia un nuevo modo de orientar.

Me preocupa especialmente situar con claridad el objeto de esta tesis, generar un conocimiento contrastado desde la investigación que, posteriormente, pueda ser transferido a otras realidades de cambio en el marco de la orientación profesional. En el siguiente epígrafe se trata la primera de estas cuestiones: situar los supuestos y objetivos de los que parte.

1.3 Supuestos y objetivos de la investigación

Desde las consideraciones introducidas, esta investigación se basa en seis supuestos que deben ser explicitados desde el inicio:

Supuesto 1. La normativa en el Estado español tiende a seguir los trazos que la Unión Europea está dibujando en el escenario de la Formación para el Empleo y la Orientación Profesional. Sin embargo las convocatorias reguladoras de los presupuestos finalistas

destinados y quienes deciden sobre su filosofía, ofrecen claras resistencias al cambio hacia una orientación profesional a lo largo de la vida. Resistencias que se pondrán especialmente de relieve cuando una organización decide iniciar un proceso de revisión sobre su práctica orientadora.

Supuesto 2. Entidades que desarrollan orientación profesional tienden a dejarse llevar por el inmovilismo que muestra la Administración y a no cuestionar la orientación que llevan a cabo, utilizándola como puente para la captación de alumnado en acciones de formación para el empleo o bien como un servicio aislado de escasa proyección.

Supuesto 3. Los/as orientadores/as difícilmente acceden en las organizaciones a modelos explícitos de orientación, en ocasiones comparten guías de recursos, pero difícilmente se les dota de un modelo de orientación diferenciado.

Supuesto 4. La volatilidad de las acciones de orientación en las Políticas Activas de Empleo, su carácter coyuntural y fragmentario, provoca una inestabilidad laboral que dificulta la profesionalización de los/as orientadores/as.

Supuesto 5. Las personas usuarias acceden a estos servicios de orientación, en su mayor parte, no desde la necesidad experimentada, sino en respuesta a una convocatoria cursada por la Administración laboral que implica una obligatoriedad y la posibilidad de pérdida de prestación si no acuden en la fecha indicada. Si este servicio desapareciera en la actualidad posiblemente habría una escasa sensación de pérdida por parte de la ciudadanía, dado el enfoque que se ha dado a estas acciones.

Supuesto 6. Las dimensiones que deberán ser tenidas en cuenta al desarrollar un cambio de modelo de orientación son comunes a las organizaciones, independientemente del modelo de orientación que se considere deseable desde éstas, siempre que se trate de un modelo de orientación integral.

Estos seis supuestos que reflejan una parte relevante de los problemas de la orientación profesional en este país, dibujan el mapa que ha guiado este proceso de investigación y dirigen la mirada hacia cada uno de los actores de este proceso de orientación.

Con la finalidad de aportar un conocimiento contrastado sobre los supuestos abordados, se plantean a continuación los **objetivos** que sustentan esta investigación. Es imprescindible dirigirnos al “para qué”, al fondo de la cuestión:

A menudo se reduce el problema de las políticas de empleo y desarrollo local a cuestiones técnicas, metodológicas, de recursos económicos o de competencias organizativas y se soslaya la componente ética e ideológica del asunto.

Es importante en el discernimiento de la “misión”, tener una “visión” global para no quedarnos atrapados en el espiral de los procedimientos y la justificación de la financiación (Equipo Promocions, 2004).

Los objetivos definidos nos permitirán analizar actuaciones que integran a la totalidad de los actores implicados en el proceso de orientación profesional y dirigirnos hacia la “misión” de reconocer con claridad las características que dan consistencia a un modelo de orientación y las oportunidades disponibles de aplicabilidad en la práctica profesional. Cuatro ejes ordenan estos objetivos: (1) las políticas vigentes en la orientación profesional; (2) los modelos de orientación profesional; (3) cuestiones organizativas; y (4) la figura del profesional de la orientación. Las problemáticas abordadas desde cada uno de estos ejes se concretarían en:

Políticas vigentes en la orientación.	1. Abordar el estudio de las políticas vigentes en la orientación profesional del Estado español, ubicando con claridad el marco social y económico que las propician. Profundizar en las condiciones socioeconómicas, los recursos públicos, las políticas de los servicios públicos de empleo, sus fortalezas, sus debilidades, sus contradicciones, en la orientación profesional.
Los modelos de orientación profesional.	2. Valorar a través de fuentes secundarias los imaginarios que conviven en la actualidad en la construcción de modelos de orientación profesional en el ámbito europeo, nacional y de la comunidad. 3. Alcanzar conclusiones transferibles sobre las condiciones macro y micro que favorecen la construcción de un nuevo marco metodológico de orientación profesional.

Cuestiones organizativas	<p>4. Profundizar en el conocimiento del modelo de orientación profesional que propone la organización sindical de CCOO PV, valorar sus puntos fuertes y sus puntos débiles y analizar las coordenadas que han favorecido y/o dificultado el proceso de implementación o puesta en marcha.</p> <p>5. Describir el perfil de la organización que desarrolla orientación profesional desde la perspectiva de los profesionales participantes en la investigación.</p> <p>6. Conocer los indicadores de la cultura y del clima organizacional que pueden verse alterados bajo una situación de cambio producida con la implementación de un nuevo modelo de orientación.</p>
Profesional de la orientación.	<p>7. Revisar la evolución competencial de los profesionales de la orientación profesional participantes en este cambio, la evolución de su práctica de orientación, el proceso que siguen hasta ubicarse en un nuevo modelo de orientación.</p>

Tabla 1. Ejes y objetivos de esta tesis.
Elaboración propia.

En realidad esta tesis busca ofrecer a las organizaciones que deseen implementar un nuevo modelo de orientación un contexto que les permita ubicarse en el entramado político, económico y social que se teje alrededor de la orientación profesional, pero sobre todo, facilitar la oportunidad de conocer las dimensiones o indicadores que deberán cambiar de lugar para su implementación. Estas variables podrán ser especialmente tenidas en cuenta para favorecer una deconstrucción y una vuelta a reconstruir, de un modo no traumático para los profesionales afectados, permitiendo la consecución de los objetivos fijados.

Paso a definir como se ha estructurado este estudio.

1.4 Estructura del trabajo

La estructura propuesta consta de dos partes claramente diferenciadas. Una primera parte que nos ubica en el marco que contextualiza la orientación profesional y una segunda que nos sitúa en los resultados de la investigación.

En la primera parte se dirige la mirada hacia el sistema político, hacia las premisas socioeconómicas que explican las relaciones laborales y socioprofesionales actuales. También nos familiarizará con el Sistema Nacional de las Cualificaciones y con herramientas para el análisis competencial, elementos fundamentales en el nuevo marco de ordenación de la formación profesional y de la orientación. Nos situará en un nivel macro: orígenes, modelos y políticas vigentes; y un nivel micro, desde el análisis de la gestión realizada dentro de las organizaciones.

La segunda parte, dirigida a dar a conocer los resultados de la tesis, incluye un capítulo al inicio sobre las metodologías de investigación, recogida y análisis de la información. Se analizarán también las líneas generales del modelo de orientación definido en la organización sindical de CCOO PV y cómo se llevó a cabo su proceso de implementación. Y por último, se incorporan los que serían posiblemente los cuatro capítulos más relevantes para el análisis de resultados de esta tesis, aportando reflexiones sobre las percepciones de los profesionales sobre su práctica, sobre la representación de la cultura de una organización y su clima laboral, y por último, se incorporan las conclusiones del trabajo de campo y de esta investigación.

Si profundizamos sobre el contenido, en el capítulo segundo se reflexiona sobre la habitabilidad del contexto que enmarca la orientación profesional, introduciendo ideas relevantes sobre el capitalismo global, las garantías laborales, la diversidad de los trabajadores y trabajadoras, la empleabilidad y los factores socioeconómicos que resultarán determinantes para alimentar un cambio de modelo de orientación.

El capítulo tercero ofrece la posibilidad de dirigir una mirada integradora hacia la formación profesional, como nexo favorecedor de la orientación profesional. El conocimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones, de los perfiles que propone a través del catálogo, de las oportunidades que concede para la realización de un balance de competencias, es trasladado a esta investigación en la medida en la que se convierte en materia básica de estudio para un orientador u orientadora del futuro.

El cuarto capítulo analiza la orientación a nivel macro, la conceptualiza, la ubica en el marco legislativo Europeo, revisa su evolución histórica, las políticas activas de empleo en el Estado español y en el País Valenciano, para finalizar en un análisis descriptivo de los enfoques que nutren de significado la orientación.

En el quinto capítulo se profundiza en la cultura y clima de las organizaciones con objeto de transferir este conocimiento a los servicios de orientación y favorecer la comprensión sobre reflexiones relacionadas con un cambio meditado de las metodologías de trabajo y de los presupuestos que las inspiran. Se dirige también la mirada hacia una descripción de los modelos de orientación en las organizaciones, así como de las organizaciones sindicales como gestoras de la orientación.

Considero que la exploración realizada en la primera parte de esta tesis es una aportación con valor en si misma y no únicamente como fuente y marco contextual de los resultados de la investigación. De un lado, se trata de una recopilación pormenorizada de reflexiones teóricas, datos empíricos, legislaciones y programas vigentes en el entorno europeo, español y del País Valenciano. Complementariamente, al ubicarse el estudio en la organización sindical de CCOO PV, he considerado fundamental sustentar una buena base teórica que me permitiera hacer una reflexión contrastada, fundamentada y en profundidad sobre la cultura de la organización.

Sólo a través de un estado de cuestión global sobre la orientación profesional y el espacio en el que se ubica nos situaremos en marcos más particulares, posibilitando el estudio sobre el proceso de implementación de un modelo de orientación integral en una organización.

Ya en la segunda parte y con objeto de mostrar con claridad los resultados de esta tesis, se introducen los presupuestos metodológicos que permitirán al lector o lectora valorar la fortaleza del trabajo investigador desarrollado y la credibilidad de los resultados. En este capítulo se define un enfoque sistémico, las metodologías utilizadas, las fases de desarrollo, y las técnicas de investigación y análisis.

El séptimo capítulo da a conocer los postulados del modelo de orientación que se implementa en la organización sindical objeto de estudio. Para ello nos acerca a una definición de la orientación enmarcada en sus presupuestos ideológicos y también compatibles con lo que la Administración requiere de las organizaciones que gestionan estos fondos. Profundiza en los ejes que son tenidos en cuenta a la hora de plasmar el modelo de orientación, para, posteriormente, realizar una propuesta de modelo holístico, integral, que busca ofrecer respuestas a lo largo de la vida. Finalmente, se justifica la elección del modelo, identificando sus fortalezas y debilidades.

El capítulo octavo aporta resultados sobre la figura del orientador/a como miembro de una organización. Se analiza el perfil de este profesional, los imaginarios que conviven sobre la orientación profesional, el bagaje experiencial que aporta a la organización. Los resultados del trabajo de campo bajo una metodología cuantitativa han sido vitales para el desarrollo de este Capítulo.

El capítulo noveno ofrece los resultados de la investigación en la construcción del nuevo modelo desarrollado por la organización sindical de CCOO PV. En la organización conviven la orientación dirigida a personas desempleadas a través de las acciones OPEA y la orientación dirigida a trabajadores y trabajadoras en activo en los sectores del textil y de la confección, del calzado y cuero. Estas acciones entran en procesos de aproximación al nuevo modelo desde tiempos y procesos diferenciados, encontrándose en momentos distintos de implementación, de lo cual se ha beneficiado también esta investigación, puesto que ha permitido identificar procesos evolutivos en el tránsito hacia el nuevo modelo. Cultura organizacional, lógicas discursivas sobre el servicio de orientación, clima, instrumentos de tránsito hacia el nuevo modelo, son revisados por los propios agentes del servicio de orientación.

El capítulo décimo nos presenta la oportunidad de ubicar con claridad las dimensiones que están favoreciendo la implementación del modelo de orientación en la organización. Permitirá identificar un marco de referencia (función y finalidades institucionales, concepciones que guían la intervención), un conjunto de componentes (objetivos, estructuras, sistema relacional) y de dinámicas organizativas (dirección y procesos organizativos vinculados) que toda intervención debería considerar en un momento de implementación de un nuevo modelo de orientación profesional. Lo característico no será tanto su consideración individual como el análisis de la coherencia entre los distintos elementos, el dinamismo, complejidad y carácter instrumental de las organizaciones.

El capítulo once incorpora las conclusiones más significativas de esta investigación, presentando algunas ideas fuerza planteadas en la tesis, sugerencias o propuestas de mejora destinadas a la Administración, servicios de orientación y empresas, así como nuevas propuestas de investigación, ventanas que se abren para seguir avanzando.

Es momento de recuperar la cita de Tyack y Tobin que se incluye al inicio de este capítulo. Aunque en origen no viene referida a la orientación profesional, sino a las reformas educativas, me ha parecido significativo su contenido, dado que condensa las

oportunidades que el cambio, las reformas, ofrecen a quienes acceden a ellas desde una mente abierta al aprendizaje. Las oportunidades de adaptación, la posibilidad de considerar sus finalidades como hipótesis, susceptibles de ser mejoradas, abiertas a nuevas revisiones, reducen las resistencias al cambio posibilitando nuevos avances. En palabras de un responsable de la orientación entrevistado:

Se trata de entrar en una nueva forma de vivir la orientación. Es lo que piden las personas corrientes. Está también en Europa. Hay que superar el miedo de las personas a aceptar que hay cosas que no conocen, que no controlan, y a no saber. (EPRO2: 4)

Pasemos pues a conocer dónde se ubica la orientación profesional como política activa de empleo, qué sentido tiene, qué posibilidades de sobrevivir en el capitalismo globalizado.

Capítulo 2

¿Un lugar habitable para la orientación profesional?

El futuro será luminoso y nuestro sólo en la medida en que lo habremos imaginado. (García Márquez, 1999).

Si reconocemos que la responsabilidad en el ámbito de lo profesional no está exclusivamente en la persona orientada, es ineludible visibilizar condicionantes estructurales y coyunturales que inciden en el mantenimiento del puesto de trabajo, en su pérdida, en las oportunidades de promoción, de formación, en la inserción laboral y en tantos otros puntos clave en las relaciones socioprofesionales que pudieran ser objeto de intervención y asesoramiento.

En este marco, la orientación profesional se sitúa en una realidad productiva en constante evolución. Los cambios socioeconómicos han ido parejos a cambios en las estrategias políticas y favorecen el impulso que está tomando la orientación profesional en estos últimos años.

A lo largo de este capítulo nos vamos a referir, entre otras, a dos realidades distintas aunque profundamente interconectadas: el trabajo y el empleo. El trabajo, entendido como la actividad por la que los seres humanos, con la ayuda de instrumentos cada vez más sofisticados, transforman la naturaleza, los materiales y la tecnología misma, con el objetivo de producir bienes y servicios que satisfagan sus necesidades y deseos. Por otra parte, el empleo vendría definido como la forma de relación social que adquiere dicha actividad, en otras palabras, el papel social que cada persona asume, yendo aparejadas unas condiciones materiales, una posición social, unas formas de entender dicha actividad y hasta una simbología (Miguélez, 1999). En muchos casos se olvida que su expresión como empleo remunerado, desarrollado habitualmente en la esfera mercantil, encierra limitaciones y

contradicciones. El empleo construido sobre convenciones sociales excluye la actividad y el trabajo desarrollado por una parte importante de la población, el realizado en la esfera de lo privado, en el núcleo familiar, generalmente por mujeres.

Estas limitaciones, y otras que se irán desgranando a lo largo del capítulo, nos sitúan frente a un concepto de mercado de trabajo que requiere de una reflexión profunda.

El capítulo comienza dirigiendo la mirada hacia la conceptualización del capitalismo global, marco de todo proceso económico y social. En el siguiente epígrafe se describe la evolución del sistema de bienestar social europeo, considerado el principal rasgo que confiere a las sociedades europeas su cualidad distintiva. En tercer lugar, resultaba imprescindible tratar la situación económica actual, analizar variables relevantes como los procesos de deslocalización y pérdida de inversión, la situación de crisis recién iniciada o visibilizar los colectivos que en la actualidad son más proclives a la exclusión social. Esta revisión nos situará en disposición de referirnos al debate actual sobre las políticas de empleo, a revisar la idoneidad de las garantías laborales y la sustitución del empleo por un nuevo concepto, la empleabilidad. El capítulo se cierra con una reflexión sobre el lugar que ocupa la orientación profesional en este contexto.

Pasemos a profundizar sobre el capitalismo global, incipiente en las últimas décadas del pasado siglo y cada vez más enraizado en el siglo actual.

2.1 El capitalismo global como proyecto político

El capitalismo es un sistema económico surgido en la Europa del siglo XVI. Adam Smith, uno de los máximos exponentes de la economía clásica, fue su fundador intelectual. En las definiciones más relevantes que sobre el capitalismo encontramos existe una referencia a su origen etimológico en la idea de capital: quienes crean o adquieren capital permanecen como sus propietarios durante el proceso de producción. La acumulación de capital es el eje central de la vida económica, y tanto el interés como la renta del capital se sitúan por encima del valor del trabajo. Tres características nos ayudan a definir con claridad el capitalismo: (1) está basado en la propiedad privada; (2) los medios de producción se dirigen al beneficio, a la inversión y a la competencia por los mercados de consumo; (3) predomina el capital sobre el trabajo como elemento de producción y creación de riqueza.

Los análisis de Marx, Durkheim y Weber sobre el capitalismo plantean cuestiones que son todavía objeto de debate. Cada uno de ellos basa las raíces de la sociedad moderna en concepciones diferentes sobre la estructura básica que la conforma. Sus posiciones, actuales en muchos aspectos, se revisan a continuación.

En *El Capital*, Marx¹³ (1959) define en términos económicos el capitalismo, considerándolo un sistema de producción de mercancías cuyo objetivo es la búsqueda de un alto valor de cambio también aplicable al trabajo humano. Ello sitúa a la clase obrera en una constante privación económica, dado que no puede vender su fuerza de trabajo a un precio superior a su valor de cambio. Marx vincula la expansión de la división del trabajo, y por tanto la ramificación de las formas de alienación, con la aparición de una estructura polarizada de clases. Considera que la principal contradicción del capitalismo es que necesita aumentar al máximo el valor de cambio, no siendo su objetivo producir para necesidades conocidas, desencadenando con ello crisis periódicas. Para el padre del materialismo histórico, el capitalismo se destruirá a si mismo, transformándose hacia un nuevo orden social que trasciende el sistema de clases de la sociedad burguesa y la actual división del trabajo alienante.

En cambio en Weber (1991) el principal elemento de la cultura moderna occidental y de la empresa capitalista es la racionalización a la que se llega desde la religión: "...el puritanismo se valía del ethos, de la industria racional burguesa y de la disposición racional del trabajo, y únicamente aquello que se ajustaba a estas formas fue lo que extrajo de la ética del judaísmo." Para Weber la burocracia de las instituciones se convierte en instrumento de dominio social en respuesta a la creciente complejidad de la sociedad, pero acaba por esclavizar al ser humano porque lo imposibilita a actuar con criterio propio, con libertad. Enfrentado ideológicamente a Marx, Weber estaba convencido de que no era el materialismo, la búsqueda del dinero, el mecanismo social más importante, sino que era la ideología, sobre todo religiosa, el principio fundamental que regía la vida de las personas y los pueblos. La relación de clases para este autor no es el eje del capitalismo, como enmarcaba Marx, sino un elemento más dentro de la racionalización.

¹³ El pensamiento de Marx sobre el capitalismo deriva de la síntesis y crítica de tres elementos: la economía clásica inglesa (Adam Smith, David Ricardo y Thomas Malthus), la filosofía idealista alemana (fundamentalmente la dialéctica hegeliana) y el movimiento obrero de la primera mitad del siglo XIX (representado por autores que Marx calificaba de socialistas utópicos).

Durkheim (1987) nos aporta una nueva perspectiva. Para este autor el principio organizativo más relevante de la sociedad moderna tampoco se halla en el capitalismo como sistema de clases, sino en la especialización “orgánica” de las divisiones profesionales que cooperan entre sí. Se refiere a una solidaridad social que en sociedades avanzadas individualistas busca el equilibrio desde las normas morales y jurídicas. En un mundo racionalizado ya no es la religión, sino el Estado y las asociaciones profesionales, quienes deben preservar la norma. Su ausencia, la anomia, se debería al desequilibrio económico y/o al debilitamiento de las instituciones, e implicaría un bajo grado de integración social.

Las perspectivas sociológicas de Marx, Durkheim y Weber definen el capitalismo desde postulados bien diferenciados, dando prueba de la complejidad del sistema capitalista.

En la actualidad se añade a este sistema un nuevo concepto que lo modifica sustancialmente ampliando, si cabe, su complejidad. El nuevo siglo comienza en un momento en el que todo parece ser cuestionado. El cambio político, económico y cultural se resume en el término “globalización”. Los extraordinarios avances tecnológicos y el propio capitalismo, sirven de motor al proceso de transformación.

Giddens (2001) valora que son varias las coordenadas que hacen posible la globalización. En primer lugar, la revolución mundial de las comunicaciones, cuyo origen se remonta a finales de los sesenta y que incorpora como ejemplo más claro Internet. El segundo gran cambio está representado por la “economía intangible¹⁴” de los mercados financieros internacionales que modifican profundamente el mundo laboral. El tercer cambio viene propiciado por la caída del comunismo soviético en 1989, incapaz de competir en la nueva economía electrónica de escala mundial. Por último, las transformaciones que se producen en la vida cotidiana de la mayor parte de las sociedades: la igualdad entre hombres y mujeres, los cambios en la familia y en la vida emocional en general.

¹⁴ La dimensión que alcanza esta economía invisible tiene inevitablemente efectos sobre el mercado de trabajo. De hecho, la inversión ha encontrado su paraíso en este mercado basado en los beneficios económicos que olvida cualquier rentabilidad social. Estos intercambios financieros son muy elevados, equivalen a dos veces el Producto Interior Bruto mundial (Santos, 2004). En este modelo económico se aumentan las diferencias entre quienes son más ricos, con más oportunidades para ver multiplicadas sus fortunas desde la inversión en ámbitos diferentes a los de la actividad productiva, y quienes son más pobres, con menos posibilidades de salir de su situación porque el crecimiento del mercado financiero no responde a la creación de puestos de trabajo (Montalbá, 2005).

Junto a todo ello, se incorpora una dirección política enmarcada en un capitalismo en el que los Estados difícilmente pueden recuperar el control por sí solos y no ven más alternativa que permitir que el proceso siga adelante (Hutton, 2001).

Caen todas las fronteras: económicas, políticas, sociales. Los cambios tienen tal dimensión que suponen un desafío para el nuevo capitalismo. Giddens (2001) nos recuerda que hace sólo una generación en los países occidentales más de la mitad de la fuerza laboral trabajaba en la producción o en la agricultura, eran la clase obrera. Hoy no representan más allá del 20% en la mayoría de estos países. Este descenso viene provocado por los avances tecnológicos y en menor medida por la globalización del comercio¹⁵. En la actualidad, menos del 2% de la fuerza laboral en los países industrializados está en el sector agrario y producen mucho más de lo que pueden vender¹⁶. A cambio, crecen los sectores de las comunicaciones, de la tecnología de la información, del entretenimiento. Las transformaciones de mayor alcance que mueven el capitalismo son el aprovechamiento de la ciencia y la tecnología en la producción y el nuevo papel de los mercados europeos de dinero.

En el capitalismo global, otra de las cuestiones que preocupa es que países como Estados Unidos podrían poner sus propios intereses por encima de una gestión internacional del sistema. Si bien, Hutton (2001) interpreta que la tendencia es inversa, todos los países buscan alianzas.

También deben ser considerados determinados riesgos con los que convive este sistema capitalista y que en muchos casos los ha propiciado. Giddens (2001) cita riesgos como un medio ambiente gravemente dañado, o el incremento de la desigualdad de rentas y riqueza tanto dentro de los países, como entre el mundo desarrollado y el menos desarrollado.

Giddens y Hutton (2001) consideran que se trata de un periodo sin ideologías rivales, sin inflación, en el que crece el comercio, la esperanza de vida aumenta, la mortalidad infantil descende, las mujeres acceden al mundo laboral, etc. Un periodo en el que la economía

¹⁵ Junto a estos factores señalados por Giddens se encontraría también en las sociedades occidentales la deslocalización de la producción, que será tratada en este Capítulo en el epígrafe "Situación socioeconómica actual".

¹⁶ La revolución verde apareció en los años 60 en el entorno de la agricultura, y cereales como el trigo, el arroz y el maíz ampliaron su producción. Se buscaba una solución para atenuar el hambre en el mundo y consistió en la obtención de variedades agrícolas muy productivas, pero el uso de tecnologías altamente dependientes y costosas, entre las cuales aparecen como principales la aplicación de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas y técnicas de riego, empobrecieron, según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) a los pequeños agricultores y al ecosistema.

global ofrece oportunidades, creatividad y riqueza. Sin embargo también valoran que se trata de un sistema “precario y potencialmente peligroso; está en el límite.” Los mercados financieros son inestables, y esto convierte el momento actual en un momento impredecible. A pesar de ello valoran que la durabilidad del sistema internacional está garantizada porque no existen alternativas, es muy resistente y tiene gran capacidad de recuperación frente a las crisis.

En este contexto, el Estado de Bienestar que caracteriza Europa está también sometido a transformaciones que se tratan bajo el siguiente epígrafe.

2.2 El Estado de Bienestar en Europa

En la historia reciente de las economías europeas occidentales se conformó el Estado de Bienestar, diseñado tras la Segunda Guerra Mundial. Este estado social combinaba en aquel periodo una gran acumulación de capital, producto de un intenso desarrollo industrial y de la expansión de mercados, junto a un nivel de pleno empleo. En este modelo social la ciudadanía tenía garantizado el derecho al empleo, a una vivienda, a la protección por desempleo o a la jubilación. Los mecanismos de redistribución que correlacionaban con este crecimiento económico se accionaban a través de la intervención del Estado, con un eficaz sistema fiscal que permitía un elevado gasto público en ámbitos sociales. Los sectores más dinámicos, con rentas mayores, gracias a estas medidas de redistribución, permitían generar puestos de trabajo en otros sectores, evitando condiciones laborales significativamente diferentes.

El sistema fordista desarrollado entre finales de los años treinta y principios de los setenta supuso una combinación de cadenas de montaje, maquinaria especializada, altos salarios y un número elevado de personas trabajadoras en plantilla. Este modo de producción resultaba rentable siempre que el producto pudiera venderse a un precio reducido en una economía desarrollada. Bajo este modelo la concertación social permitió al Estado cumplir un rol mediador, generándose mejoras en el nivel de vida, garantía de derechos laborales y políticas cuyo objetivo era reivindicar la justicia social. Tradicionalmente al sistema fordista se le ha valorado que supo equilibrar lo económico y lo social, si bien la realidad es más compleja. Giddens (2007) señala como para algunos países europeos como España,

Portugal, Grecia y la mayoría de los que se han incorporado recientemente a la Unión Europea no hubo tal equilibrio, ya que sus instituciones de bienestar social eran débiles e inadecuadas. Incluso en los países más desarrollados se evidenciaba un Estado de Bienestar con importantes carencias: la producción en masa y las jerarquías burocráticas, el trabajo en las líneas de montaje, los estilos de gestión habitualmente autocráticos, las escasas mujeres que accedían al mercado de trabajo, la poca formación, los insuficientes servicios sanitarios, etc.

El sistema fordista fue cuestionado con la crisis de 1973. Hutton (2001) señala como la crisis del petróleo aumentó los precios de la energía en un momento en el que el movimiento obrero tenía gran fuerza y los gobiernos occidentales querían frenar el desempleo. Se protegieron los salarios reales, se controlaron los precios y las empresas tuvieron menores beneficios, cayendo las acciones.

La solución que plantea el liberalismo a esta crisis parte de la libertad de mercado y el ajuste a la nueva situación de precios.

En el avance de las políticas neoliberales, se está produciendo una reordenación de la relación entre el Estado, los servicios públicos y las personas usuarias. Europa está revisando los postulados del Estado del Bienestar que asegura la protección social, entendida ésta como los derechos a la sanidad, vivienda, educación, seguro de desempleo, servicios sociales, o las pensiones de jubilación. A partir de este posicionamiento ideológico se inicia una apuesta de cada vez más sectores por reivindicar un modelo de Estado mínimo, donde la iniciativa privada cobre protagonismo y sea ésta la que determine las reglas del juego en el mercado. Durante los últimos años, países como Alemania, Francia, Reino Unido e Italia han emprendido el camino de la reforma laboral y de los recortes en los sistemas de pensiones, prestaciones sanitarias o por desempleo con medidas como la fuerte reducción de los subsidios, el estricto control de las ayudas o la promoción de los trabajos a turnos, lo que ha provocado protestas ciudadanas (Santos, 2004).

Si bien no sería justo afirmar que el Estado del Bienestar está fracasando en toda Europa. El economista austriaco Aiginger¹⁷ (2005) analiza los resultados económicos de Dinamarca, Finlandia y Suecia, entre 1990 y 1995 y su buen comportamiento económico en criterios

¹⁷ Kart Aiginger, "Towards a new European model of a reformed welfare state" *United Nations Economic Survey of Europe*, 1, 2005. Citado por Giddens (2007) *Europa en la era global*. Barcelona, Paidós.

como crecimiento del PIB, inflación y sostenibilidad económica, resultados económicos que resultaron compatibles con un Estado de Bienestar.

Esping-Andersen (1993) distingue tres tipos principales de "capitalismo del bienestar" en Europa: el tipo nórdico, el conservador o corporativista y el liberal o anglosajón. La lógica que subyace a esta diferenciación parte de considerar que en la economía actual es imposible disfrutar simultáneamente de unos presupuestos equilibrados, unos niveles reducidos de desigualdad económica y unas tasas elevadas de empleo. Por ello, los diferentes tipos de sistema optan por el cumplimiento de objetivos dispares. El tipo nórdico, modelo social representado por Suecia, está basado en un Estado fuerte, con elevada recaudación fiscal y grandes oportunidades de empleo en la Administración pública del Estado del Bienestar. El conservador o corporativista, de Alemania, Francia o Italia, vendría caracterizado por las deducciones salariales. Y el liberal o anglosajón, representado por Reino Unido e Irlanda, reduce a lo residual el sistema de Bienestar y recurre a políticas dirigidas a colectivos muy específicos. Ferrera (1998) incorpora un cuarto modelo en el que se situaría España, Portugal y Grecia, de tipo mediterráneo, que se caracteriza por una base fiscal baja y por depender en gran medida de la provisión familiar. Si bien Giddens (2007) sostiene que los límites entre uno y otro son cada vez más difusos y son los modelos híbridos los que mejor se han adaptado a los cambios.

En palabras de Giddens (2007), en estos últimos veinte años la UE ha ido por detrás de EEUU en los indicadores de éxito económico comúnmente aceptados. El PIB per cápita no ha superado nunca el 70% del nivel estadounidense a lo largo de todo este período. La consolidación del mercado único y la introducción del euro no ha sido suficiente para la regeneración económica. Este autor considera que la mayor tasa de desempleo, el menor número de horas trabajadas o la incorporación de países en la UE con un PIB inferior, amplían las distancias, aumentando los problemas de desigualdad y cohesión.

El proyecto de la UE desarrolla el Modelo Social Europeo que no es un concepto unitario, sino una mezcla de valores, logros, expectativas, que varían de un Estado a otro en cuanto a su forma y grado de realización. Para Giddens (2007) este concepto contendría:

Un Estado desarrollado e intervencionista, financiado a partir de unos niveles de impuestos relativamente elevados; un sistema de bienestar sólido que proporciona una protección social eficaz hasta niveles considerables para todos los ciudadanos, pero, especialmente, para aquéllos más necesitados; una limitación, o contención, de la desigualdad económica y de otros tipos. (Giddens, 2007)

En la garantía de estas instituciones el autor considera que tienen un papel fundamental los agentes sociales, sindicatos y organizaciones que promueven los derechos de las personas trabajadoras. Este Modelo Social Europeo está todavía en proceso de consolidación e incluso de revisión tras el “no” de Francia y Países Bajos a la Constitución Europea en 2005. Dos años después, los Jefes de Estado y de Gobierno de los 27 Estados miembros de la Unión Europea firmaron el Tratado de Lisboa el 13 de diciembre de 2007 que, a grandes rasgos, pretendía agilizar el proceso de toma de decisiones. El rechazo a dicho tratado en Irlanda, el único país europeo que lo sometía a referéndum —la ratificación en los demás países debe tener o ha tenido lugar en el Parlamento—, sume a la UE en otra nueva crisis.

Los posicionamientos que sobre el Estado de Bienestar emergen en Europa se dirigen a afrontar las situaciones socioeconómicas que se producen en un panorama cada vez más globalizado. En el siguiente apartado se describen.

2.3 Situación socioeconómica actual

El escenario del mercado laboral internacional está marcado por los contrastes y la incertidumbre. Somavia, Director General de la OIT, presentaba el Informe de las Tendencias Mundiales de empleo en 2008:

Si bien el crecimiento económico genera millones de empleos cada año, el desempleo aún es elevado y este año puede alcanzar niveles sin precedentes. Y si bien hay más gente empleada que nunca antes, eso no significa que sean empleos decentes. Hay demasiadas personas que cuando no están desempleadas quedan atrapadas en las filas de los trabajadores pobres, de los más vulnerables o de los desalentados. (Somavia, 2008)

El informe de la OIT destaca que la desaceleración del crecimiento en las economías industrializadas, atribuida a la crisis del mercado del crédito y los elevados precios petroleros, hasta ahora ha sido “compensada por lo que ocurre en el resto del mundo”, y en especial en Asia, donde siguió siendo fuerte el crecimiento de la economía y el empleo. Sin embargo, el documento advierte que una mayor desaceleración del crecimiento pronosticada para 2008 podría aumentar la tasa de desempleo mundial hasta un 6,1%, lo que implicaría que otros 5 millones de personas no tendrían empleo.

El Libro Blanco de la Comisión Delors sobre crecimiento, competitividad y empleo planteó en 1993 el debate sobre el empleo en la Unión Europea. Un año más tarde, en Essen, los líderes europeos aprobaron el primer plan de acción para hacer frente a este desafío, estableciendo cinco ámbitos prioritarios¹⁸ de la política de empleo a escala nacional. Los sucesivos Consejos Europeos de Madrid en 1995 a Dublín en 1996 evaluaron los progresos hechos en la "Estrategia de Essen", añadiendo nuevos elementos a los cinco ámbitos antes señalados. Durante este período, el Fondo Social Europeo apoyó las políticas de los Estados miembros cofinanciando programas dirigidos a perfeccionar las capacidades y el potencial de trabajo de la población.

En Amsterdam, en junio de 1997 nace una nueva estrategia de empleo para Europa, dando un fuerte impulso a la estrategia adoptada en Essen. Se reconoció que el empleo era un "asunto de interés común" para Europa.

La Estrategia Europea de Empleo, definida en el Tratado de Amsterdam, insta a los Estados miembros a coordinar sus políticas laborales en torno a cuatro pilares de actuación prioritaria con objetivos claros y bien definidos que se concretan en los ámbitos de actuación:

- Desarrollo de políticas activas para luchar contra el desempleo.
- Fomentar la inclusión social y la igualdad de oportunidades para que todos puedan trabajar.
- Profundizar en la educación y la formación, dentro de una política de formación continuada.
- Conseguir trabajadores y trabajadoras cualificados, bien formados y con capacidad de adaptación, alentar la innovación y la adaptabilidad en las empresas, fomentar el espíritu emprendedor y el potencial humano en los campos de la investigación, la ciencia y la tecnología;
- Incrementar el número de mujeres presente en el mundo del trabajo, sin olvidar sus posibilidades de desarrollo profesional.

¹⁸ Estos pilares básicos dirigidos al crecimiento y la competitividad europea se concretaron en: formación profesional y adaptación a las nuevas tecnologías; flexibilización del trabajo mediante la moderación salarial y la implementación de los nuevos yacimientos de empleo; incentivación empresarial para crear empleo; estímulo al trabajador/a en la búsqueda de empleo; apoyos a grupos especialmente castigados: jóvenes, parados de larga duración y mujeres.

La situación socioeconómica actual en la UE es valorada por la CE (2004) en el Tercer informe sobre la cohesión económica y social: situación socioeconómica de la Unión e impacto de las políticas europeas y nacionales, dirigido a presentar propuestas concretas sobre el futuro de la política regional posterior a 2006.

En este informe se constata como desde 1994 han disminuido las disparidades de renta entre Estados miembros y regiones. Prueba de ello es que el PIB y la productividad aumentaban más rápidamente en los cuatro países beneficiarios de los Fondos de Cohesión (España, Grecia, Irlanda, Portugal) que en el resto de la Unión Europea. La subida era especialmente elevada en España e Irlanda y más modesta en Portugal y Grecia. A pesar de todo, subsistían grandes diferencias entre Estados. En Grecia y Portugal, el PIB per cápita se situaba en torno a un 70% de la media comunitaria. Sin embargo, la contribución de los Fondos Estructurales alimentaba el crecimiento de los cuatro países de la cohesión: 1,5% en España, 2% en Grecia, casi 3% en Irlanda y más de 4,5% en Portugal. Durante el último decenio, los intercambios comerciales entre estos cuatro países y el resto de la Unión se duplicaron. Por término medio, cerca de una cuarta parte de los gastos estructurales regresaba al resto de la Unión en forma de importaciones, siendo Alemania el primer beneficiario.

A un nivel inferior al nacional, las regiones menos desarrolladas consideradas Objetivo 1 se beneficiaron de un crecimiento anual del 3%, frente a algo más del 2% en la Unión. Sin embargo, el proceso de recuperación variaba mucho de una región a otra. Además de los cuatro países que se beneficiaban de los fondos de cohesión, un escaso crecimiento nacional retrasaba el crecimiento en las regiones Objetivo 1.

Las disparidades regionales en términos de empleo eran considerables. En los países que disfrutaban de los fondos de cohesión, en diez años el empleo avanzó considerablemente. Si bien hay cifras que ensombrecen estos resultados: solamente el 43% de las personas en edad de trabajar ocupaban en 2002 un empleo en las regiones del sur de Italia. A pesar de todo el balance fue positivo, mientras que en los diez nuevos Estados miembros la reestructuración económica de la agricultura y las industrias tradicionales implicaba un aumento del desempleo y un 56% de las personas en edad de trabajar ocupaban un empleo en el momento de su incorporación, en 2004 esta cifra se situaba en un 64% en la Unión Europea.

Este informe también advierte del envejecimiento de la población que podría conducir a una reducción progresiva de la población activa y a tener repercusiones importantes en el potencial de crecimiento. Preveía que en 2010, esta disminución afectará a Alemania, los cuatro Estados miembros del sur, así como a la mayoría de los nuevos Estados miembros. También preveía que en 2025 habrá por término medio menos de tres personas en edad de trabajar por cada persona mayor.

Según el Informe Económico y Financiero del Ministerio de Economía y Hacienda (2008) "el crecimiento del conjunto de las principales economías industriales durante la primera mitad de 2007 se situó en torno al 2,5% interanual, un ritmo sólido pero algo más moderado que el pasado año, reflejando la ralentización estadounidense." Simultáneamente, las economías emergentes mantuvieron un fuerte ritmo de actividad, especialmente China e India, donde el aumento del PIB en el II trimestre alcanzó las espectaculares tasas de 11,9% y 9,3%, respectivamente.

En el informe económico y financiero citado se observa como durante los meses de agosto y septiembre de 2007 los mercados financieros se vieron sacudidos por las repercusiones del mercado hipotecario estadounidense de alto riesgo, al tiempo que se conocieron algunos indicadores de la economía estadounidense más débiles de lo esperado, como el descenso del empleo en agosto.

El Ministerio de Economía y Hacienda (2008) reconoce dudar sobre los efectos de la situación económica actual a la que denomina crisis, dada su persistencia. Valora el posible impacto sobre la confianza de los agentes económicos y el mercado de créditos, si bien destaca la solidez de la economía actual y confía en que las autoridades monetarias sean capaces de frenar la crisis:

"las incertidumbres y los riesgos han aumentado, siendo difícil realizar una valoración de la crisis, ya que ésta persiste y aún no se puede evaluar su impacto sobre la economía estadounidense y la mundial, así como sus efectos sobre la confianza de los agentes económicos y el grado de cautela que va a predominar en el mercado crediticio. En términos generales, se confía en que la solidez de los fundamentos de la actual expansión económica y la actuación de las autoridades monetarias permitirá sortear la situación con un moderado tributo del ritmo de crecimiento."

Estos datos requirieron de una actualización de las previsiones de diversos organismos internacionales, modificando a la baja las proyecciones para 2007 en el conjunto de las grandes economías industriales. En 2008 el impacto es más acusado tal y como preveía el

Ministerio de Economía y Hacienda (2008), cuando todavía manejaba datos del II trimestre de 2007, reconociendo también la dificultad para realizar una cuantificación adecuada con los indicadores disponibles.

Bajo este epígrafe se van a tratar como antecedentes los procesos de deslocalización y pérdida de inversiones, así como el nacimiento de una nueva crisis económica mundial. Por último, se introduce un análisis de la situación de los colectivos con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo, resultado de los procesos analizados en primer lugar.

El capitalismo global y unos medios de transporte y comunicaciones cada vez más efectivos han cuestionado en las últimas décadas la producción industrial en los países occidentales. En el siguiente punto se tratan estas cuestiones que vienen produciéndose en las dos últimas décadas.

2.3.1 Procesos de deslocalización y pérdida de inversiones en Europa

La deslocalización industrial es un fenómeno inherente a cualquier economía industrializada en este capitalismo global. Consiste en trasladar total o parcialmente la producción a otros países, a los que se dirigen las empresas con el objetivo de optimizar la rentabilidad de las inversiones realizadas.

De entre los factores más relevantes que están influyendo en la actual realidad productiva, el proceso de deslocalización es de los más inquietantes puesto que está cuestionando la productividad del tejido industrial en Europa. La descentralización y la división internacional del trabajo han derivado en estos últimos años en la deslocalización de la producción en sectores del tejido productivo. Este proceso viene favorecido por el menor coste de la mano de obra en países que inician su proceso de crecimiento económico, en los que las legislaciones son menos restrictivas con la protección del medio ambiente y las condiciones de trabajo están poco regularizadas.

Las empresas con capital extranjero protagonizan este proceso. Europa Central y Oriental, dentro ya de la Unión Europea, pero sobre todo China y el resto de economías asiáticas, están viendo ampliadas las inversiones de capital extranjero, convertidos en países de destino de los procesos de deslocalización productiva.

Los países que ven perder este capital extranjero, como es el caso español, se enfrentan a la destrucción de empleos y a la impotencia de las empresas nacionales que no pueden competir con los precios impuestos por estos países que acceden al sistema productivo con una mano de obra escasamente especializada, y en condiciones laborales muy precarias. En muchos casos, esta situación se está viendo agravada por la marcha de las propias empresas nacionales a estos paraísos de mano de obra barata y la poca o nula regulación laboral, imitando el modelo de muchas empresas transnacionales y multinacionales.

Los yacimientos de empleo que se incluyen en el Libro Blanco de Delors (1993), en busca de un desarrollo sostenible de las economías europeas, se repartían en proporciones iguales entre los servicios de la vida diaria, los de mejora del marco de vida, los culturales y de ocio y los de medio ambiente, pasando el tejido industrial a países del Sur.

Según algunos autores, entre las causas de la deslocalización no debemos buscar la falta de rentabilidad de las empresas, ya que la mayoría de ellas obtiene beneficios; su motivación es más bien aumentarlos. Este proceso resulta difícil de contener, debilitando la capacidad de negociación de los trabajadores y trabajadoras que ven como la actividad productiva que desarrollan es cuestionada. En este sentido, Santos (2004) describe la situación del/la trabajador/a en estos países:

Los obreros europeos de la industria perciben desde hace quince años cómo su actividad ha sido transplantada a otros países del Sur, porque allí lo hacen más deprisa y más barato. Este velado chantaje que implica ver cómo tu puesto de trabajo se esfuma a un país remoto condiciona las reivindicaciones y las acciones colectivas de los trabajadores pierden fuerza. (Santos, 2004).

Subraya Etxezarreta (2001) que estos procesos de deslocalización no equilibran las diferencias entre los países, disminuyendo las barreras entre el norte y el sur, sino que las agrandan: "el que las empresas transnacionales inviertan en el mundo entero no quiere decir que las condiciones del mundo se igualen. Al contrario, se trata de aprovecharse de la diferencia".

Si descendemos a la situación del Estado español, Fernández-Otheo, Martín y Myro (2004) analizan como el capital extranjero está también deslocalizando actividades y vendiendo participaciones accionariales en empresas que no controla en exclusiva, al mismo tiempo que parece afirmar su posición hacia la deslocalización en aquellas que controla mayoritariamente. Estos autores confirman que la industria manufacturera española registró

durante los años noventa un proceso de desinversión de capital extranjero apreciable, si bien en los últimos años la deslocalización se sitúa en los sectores de alta tecnología, fundamentalmente en maquinaria de oficina, ordenadores y equipos de precisión; y en sectores de baja intensidad tecnológica, como los alimentos y productos transformados de minerales no metálicos. Esta situación afecta a la producción de empleo y a su estabilidad.

En el País Valenciano este modelo económico incide negativamente en los sectores industriales tradicionales y mayoritarios: textil, calzado, curtido, mueble y juguete. En la última década esta realidad se palió por el crecimiento de los sectores de la construcción y servicios, favoreciendo un claro proceso de crecimiento económico. Pero la inflación y la crisis comenzaron a ofrecer cifras de desaceleración económica, tal y como se describe bajo el siguiente epígrafe.

2.3.2 Año 2007, nacimiento de una nueva crisis económica mundial

Bradford (2008) considera que tres eran los motores que habían impulsado la economía mundial durante los últimos quince años. El primero era la inversión a gran escala, que se concentraba en EEUU y se debió a la revolución de la tecnología de la información. El segundo, la inversión inmobiliaria, impulsada por el auge de la vivienda. El tercero era la inversión manufacturera -en especial, en Asia-, de la que EEUU se convertiría en el importador de la economía mundial.

Este autor norteamericano puntualiza que en el 2000 la revolución tecnológica dejaba de ser motor económico y pasaba el relevo a la inmobiliaria que daba muestras de debilidad en 2006 en EEUU. El último recurso, la industria manufacturera, experimenta en la actualidad dificultades ante la debilidad del dólar, dado que el mayor importador era EEUU. Este es el punto en el que se dibuja el inicio de la crisis.

Muñoz y Pérez (2008) señalan como grandes bancos de inversión tenían en 2007 niveles de deuda muy elevados. Hipotecas otorgadas a gente de dudoso crédito permitían a las entidades bancarias multiplicar sus beneficios. Los amplios incentivos que producían provocaron una falta de control sobre el riesgo. Muchos de sus clientes ya no podían hacer frente a los pagos y la falta de liquidez convirtió la situación en insostenible. Los títulos que avalaban las hipotecas, en un momento en el que las ventas inmobiliarias habían descendido

tan notablemente, perdieron su valor. Se evidencia que el desarrollo económico estaba fundado en el sobreendeudamiento de las familias y las empresas. Estos analistas cuestionan la falta de reacción de las autoridades monetarias para prever las consecuencias de una economía altamente especulativa apoyada en instrumentos financieros sobredimensionados.

Las soluciones aportadas ante la crisis crediticia pasan por la actuación de los Estados y de las entidades financieras que los representan. El Banco Central Europeo y la Reserva Federal comienzan a aplicar inyecciones de liquidez en las economías de la zona euro con este objetivo (Muñoz y Pérez, 2008).

Pero no hay una sola causa en esta crisis, según Delgado (2008), los elevados precios en todo el mundo de alimentos como el maíz, el arroz, el trigo o la soja, que a su vez heredan los productos cárnicos, que se nutren también de ellos, arrastran hacia una inflación de difícil solución en occidente, inflación que en los países pobres se traduce en hambre. El biocombustible es, entre otros factores, causante del incremento del precio de estos productos primarios. El compromiso adquirido por la Unión Europea de que en el 2020 el 10% del combustible será biocombustible genera unas expectativas de compra de cereal que hace que los precios sigan subiendo (Tió¹⁹, 2008). Otra causa de amplio calado es el aumento de la población mundial, que crece a un ritmo de 75 millones de personas al año, siendo el incremento de la producción agrícola muy inferior. También el elevado precio del petróleo está incidiendo en el incremento del precio de la producción agrícola, debido al combustible que afecta al cultivo y el transporte de los alimentos. Además, países como China e India han variado su dieta incluyendo carnes que requieren de grano y agua para su crecimiento. Los precios desestabilizarán, según la ONU, la economía de al menos 30 países.

Gómez (2008) valora que la tercera causa de esta crisis se sitúa en el sector inmobiliario, especialmente dura en EEUU, Reino Unido, Irlanda o España. Los precios de la vivienda crecieron durante años gracias a unos tipos de interés históricamente bajos tanto en EEUU como en Europa. El bajo precio del dinero favoreció el endeudamiento y con él la demanda creció, multiplicando su precio entre 1996 y 2006. En España llegaron a construirse más de 800.000 viviendas en 2006. Efectivamente la contribución del sector de la construcción al empleo y al crecimiento fue importante, encabezando junto a Irlanda las tasas de

¹⁹ Citado por Cristina Delgado (2008).

crecimiento en los últimos años. El encarecimiento del dinero con la subida de los tipos de interés invirtió la situación, contribuyendo paralelamente al endeudamiento de las familias. Hoy el sector de la construcción, fuente de empleo hasta mediados de 2007, comienza a despedir a trabajadores/as. Las consecuencias inmediatas de esta crisis son la bajada de inversión y consumo, el menor crecimiento económico y el aumento del paro.

La situación en la economía española viene precedida por la fuerte expansión en la primera mitad de 2007. El Ministerio de Economía y Hacienda (2008) valoraba que era debida a la aportación de la demanda externa al crecimiento, compensando la suave desaceleración de la demanda nacional. Todas las grandes ramas de actividad presentaron en la primera mitad del año 2007 aportaciones de signo positivo al crecimiento del PIB, a excepción de la energía, cuyo valor añadido bruto retrocedió una décima respecto al mismo periodo de 2006. Entre las restantes ramas resultaba destacable la pujanza del sector industrial, que se había visto favorecida, entre otros factores, por la recuperación de las exportaciones y la fortaleza de la inversión en bienes de equipo. Por su parte, el consumo público avanzaba a mayor ritmo que el privado, aumentando su tasa de crecimiento ocho décimas en el primer semestre de 2007 en comparación con el conjunto del año anterior. En ese periodo el empleo siguió avanzando a buen ritmo, aunque inferior al de 2006, y la tasa de paro se redujo hasta niveles del 8%, cifras no conocidas desde hacía casi tres décadas. Esta favorable evolución del mercado laboral estuvo en consonancia con la fortaleza de la economía que continuó mostrando tasas de crecimiento interanual elevadas, por encima del 4 por ciento.

En el informe del Ministerio de Economía y Hacienda (2008) también se evidencia la entrada en un proceso de desaceleración en la inversión en construcción, en las exportaciones e importaciones de bienes y servicios y en el consumo privado. En este informe se analizaba que factores como el endurecimiento de las condiciones monetarias frenaban el crecimiento, si bien ello quedaba paliado por el buen nivel de renta disponible de los hogares, impulsada a su vez por el buen comportamiento del empleo y por la moderación de la inflación.

Tras una década de crecimiento económico sostenido, la economía española se enfrenta en la actualidad a una nueva fase del ciclo caracterizada por la desaceleración, y una de sus manifestaciones es la disminución del ritmo de creación de empleo.

Según la Encuesta de Población Activa (EPA)²⁰, del IV trimestre de 2007, hay en España 37,8 millones de personas mayores de 16 años, de los que 22,4 están en activo, es decir que están trabajando o dispuestos a trabajar, lo que supone un tasa de actividad²¹ del 59,1%. De esta población activa, 20,4 millones están ocupados/as, lo que se traduce en una tasa de empleo²² del 54,0%, de los que 16,8 millones son asalariados/as, es decir trabajan por cuenta ajena y presentan una tasa de temporalidad²³ del 30,9%. Por último, el desempleo afecta a un 1,9 millones de personas, reflejándose en una tasa de paro²⁴ del 8,6%.

Siguiendo los datos aportados por la EPA en el último trimestre de 2007, el 66,4% de la población ocupada del Estado español trabaja en el sector servicios, le sigue en importancia la industria con el 16% de ocupados/as, la construcción con el 13,1% y la agricultura con el 4,4%. En términos interanuales observamos que la desaceleración en el empleo se produce sobre todo porque el sector servicios no crece al mismo ritmo que lo hacía antes. Si en 2006 el crecimiento era de un 4,3%, en 2007 es del 3,5%. Similar comportamiento tiene el sector de la construcción, que en 2006 presentaba un crecimiento del empleo respecto al año anterior del 8,3% y en 2007 este incremento era del 2,7%. También la industria se ve afectada por este proceso de desaceleración, el incremento en 2006 era del 1% y en 2007 experimenta un descenso de 1,2%.

Los hombres se ven más afectados que las mujeres por la desaceleración del empleo, debido al recorte en el empleo industrial y la rebaja de la creación de empleo en la construcción. Este es un modelo por tanto, cada vez más terciario en el empleo, con menor peso del ámbito industrial, y con un sector como el de la construcción que pese a haberse convertido en los últimos años en el motor de crecimiento en la ocupación muestra claros síntomas de agotamiento.

²⁰ La EPA es una de las principales fuentes de información estadística laboral de España. Es una investigación por muestreo, es decir los datos se obtienen a través de una encuesta y no de un registro administrativo, que elabora trimestralmente el Instituto Nacional de Estadística (INE) desde 1964. Está dirigida a la población que reside en viviendas familiares del territorio nacional y su finalidad es obtener datos de las principales categorías poblacionales en relación con el mercado de trabajo (ocupados, parados, activos e inactivos), clasificar estas categorías según diversas variables y posibilitar la obtención de series temporales homogéneas a nivel nacional, autonómico y provincial. Una de sus principales ventajas es que al ser una encuesta armonizada, es decir al utilizar definiciones y criterios coherentes con los establecidos por los organismos internacionales que se ocupan de temas laborales, permite la comparación con datos de otros países.

²¹ Cociente entre el total de personas activas y la población de 16 o más años.

²² Cociente entre el total de personas ocupadas y la población de 16 o más años.

²³ Cociente entre el total de personas asalariadas con contrato temporal y el total de personas asalariadas.

²⁴ Cociente entre el total de personas paradas y el total de personas activas.

El mercado de trabajo español es un reflejo de un modelo económico muy dependiente de las actividades intensivas en mano de obra, que se basa cada vez más en el sector terciario, con menor peso del ámbito industrial.

Según el avance de la Contabilidad Nacional del primer trimestre de 2008 presentado por el INE, esta situación se agrava debido a la dimensión global de la nueva economía. El PIB generado por la economía española registró un crecimiento real del 2,7% en el primer trimestre de 2008 respecto al mismo periodo del año anterior, según la estimación avance del PIB trimestral, continuando así la senda de desaceleración iniciada en el II trimestre de 2007.

Frente a esta situación económica es relevante tomar conciencia del lugar que ocupan los colectivos que acceden con dificultades al mercado de trabajo. Se trata bajo el siguiente epígrafe.

2.3.3 El acceso al mercado de trabajo: colectivos con especiales dificultades

Viveret (2004) cuestiona la definición dominante de la riqueza, especialmente centrada en su relación con las cosas, con los objetos y las máquinas, subestimando la relación con los seres humanos, así como la relación de los seres humanos con su entorno natural. A su juicio el término de riqueza debería reconocer el valor esencial de las personas, amplificando el Estado de Bienestar e incluso la propia democracia.

Según el Tercer informe sobre la cohesión económica y social de la Unión Europea (2004), en el año 2000, aproximadamente 55 millones de personas se encontraban expuestas al riesgo de pobreza, lo que representaba un 15% de la población europea. La pobreza afectaba especialmente a las personas mayores de 65 años, así como a las familias monoparentales, parados/as de larga duración, minorías étnicas y personas minusválidas. Esta proporción era elevada en los países del sur de Europa, en el Reino Unido, Irlanda y en la mayoría de los nuevos Estados miembros.

En el artículo 23 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo se introduce que el Gobierno español y las comunidades autónomas adoptarán, de acuerdo con los preceptos constitucionales y estatutarios, así como con los compromisos asumidos en el ámbito de la Unión Europea, programas específicos destinados a fomentar el empleo de las personas con

especiales dificultades de integración en el mercado de trabajo, especialmente jóvenes, mujeres, parados/as de larga duración, mayores de 45 años, personas discapacitadas e inmigrantes, con respecto a la legislación de extranjería. Bajo este epígrafe paso a describir la situación de estos colectivos.

Jóvenes

Las personas jóvenes en la actualidad representan para la UE la oportunidad de convertirse en la sociedad del conocimiento más dinámica del mundo. En el Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de abril de 2004 se tratan reformas para favorecer el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia de Lisboa²⁵. En este informe intermedio "Educación y formación 2010" se pone de relieve la importancia de paliar el fracaso escolar, tratándose como una de las prioridades. Entre otros datos este informe alerta de que en 2002, casi el 20% de los jóvenes de 18 a 24 años había abandonado los estudios prematuramente y se situaba al margen de la sociedad del conocimiento. Los Ministros de Educación se pusieron de acuerdo sobre el objetivo de reducir este porcentaje al 10% antes de 2010. Paralelamente, los Estados miembros convinieron en que, antes de esa fecha, al menos el 85% de los jóvenes de 22 años de la Unión Europea deberían tener terminado el segundo ciclo de la secundaria.

Aunque ya se ha avanzado considerablemente y hay motivos de optimismo, la mayoría de los Estados miembros tendrán que mantener el esfuerzo para alcanzar estos objetivos.

Los datos estadísticos del Estado español, reflejados en los *Informes de Seguimiento de los Objetivos de la UE sobre Educación y Formación para el 2010*, indican que debe incrementarse el número de jóvenes que completan estudios postobligatorios y mejorar la proporción de los que hacen formación profesional sobre los que estudian Bachillerato o Universidad, así como elevar la formación continua.

En la actualidad, en el Estado español la inserción juvenil en el mercado de trabajo se ha convertido en una etapa prolongada y de gran complejidad, en la que los y las jóvenes se

²⁵ La Estrategia de Lisboa, también conocida como Agenda de Lisboa o Proceso de Lisboa es un plan de desarrollo de la Unión Europea. Fue aprobado por el Consejo Europeo en Lisboa en marzo de 2000. La preparación se llevó a cabo dentro del Consejo de Europa, la Organización Internacional de la Gran Europa.

ven más afectados por el paro y se mueven con mayor frecuencia entre situaciones de empleo, desempleo e inactividad que en décadas anteriores. Los datos que suministra el Módulo de Transición de la Educación al Mercado Laboral²⁶ parecen corroborar la tesis de que la transición desde la escuela al mercado de trabajo, lejos de ser un fenómeno instantáneo, se ha convertido en un proceso largo y difícil, fundamentalmente para los jóvenes cuyo nivel de estudios no supera la educación primaria, y aunque en menor medida, también para el colectivo que ha cursado estudios superiores.

La situación actual de los jóvenes que desean trabajar es extremadamente precaria. A finales de 2007, según la EPA habían en España 8,2 millones de jóvenes de 16 a 29 años, lo que supone un 37,1% de la población en edad de trabajar (16 a 64 años). De estos jóvenes 5,5 millones son población activa, de los cuales 762.000 están en situación de desempleo, lo que supone una tasa de paro del 13,8%, el doble de la tasa de paro de los/as trabajadores/as de entre 30 y 64 años que es del 6,9%.

El INE (2006) realizó una encuesta de gran envergadura a 45.000 jóvenes de educación secundaria y formación profesional tanto del sistema educativo como de la formación profesional ocupacional, la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005)²⁷. Esta encuesta permite dar a conocer las diferentes formas de transición desde la educación y la formación al mercado laboral, como apoyo a la toma de decisiones en materia de educación, formación profesional y empleo. Los principales resultados aportados señalan que los jóvenes que terminan ciclos formativos de grado medio y superior consiguen altas tasas de empleo estable, superiores a las de su grupo de edad. De las personas que finalizaron ciclos formativos de grado medio en el curso 2000/01, repartidas casi por igual entre hombres (52%) y mujeres (48%), el 67,4% ya estaba trabajando a los seis meses de la finalización de sus estudios. Otro dato revelador es que el 88,2% de estas personas ha tenido algún trabajo significativo en los cuatro años analizados. Entre quienes terminan un ciclo formativo de grado superior, un 35% decide continuar estudiando (un 25% en la universidad y un 10% en otro ciclo formativo), encontrando un 55,2% un empleo de 20 horas o más semanales, seis meses después de terminar los estudios.

²⁶ En el año 2000, el Instituto Nacional de Estadística elaboró el Módulo de Transición de la Educación al Mercado Laboral.

²⁷ La investigación se organiza en siete colectivos independientes que en el año 2001 se graduaron en ESO, abandonaron los estudios de ESO, se titularon en Bachillerato, terminaron Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior, finalizaron cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) o concluyeron programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios. Esta encuesta estudia las trayectorias formativas y laborales de 45.000 jóvenes entre los años 2001 y 2005.

En esta encuesta se observa también como un 47,1% de los/as jóvenes desempleados/as que finalizaron cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) estaban trabajando al menos 20 horas semanales seis meses después de finalizar el curso y un 19,4% buscando trabajo. En este colectivo el 74,3% obtienen un empleo significativo²⁸ a lo largo de los cuatro años del periodo analizado (2001-2005). Por su parte, un 60% de alumnos/as de Escuelas Taller y Casas de Oficios trabaja a los seis meses de finalizar sus programas.

En el siguiente gráfico se observa la evolución de la tasa de actividad de las personas jóvenes del País Valenciano en los últimos años, introduciendo dos franjas de edad diferenciadas en cuanto a resultados, de 16 a 24 años y de 25 a 34 años, y situándolas en un periodo de análisis que inicia en 2001 y finaliza en 2007 (IVE, 2008). Su tasa de actividad es inferior a la tasa del total de la población en la primera franja de edad, de 16 a 24 años, fundamentalmente por la dedicación al estudio de un volumen significativo de jóvenes. La tasa de actividad de las personas de entre 25 y 34 años es muy elevada, situándose en 2007 en un 88,1%. La evolución interanual muestra un ligero y paulatino crecimiento en las tres tasas. La franja de 25 a 34 años es la que experimenta un mayor aumento de actividad tal y como se refleja en el gráfico 1.

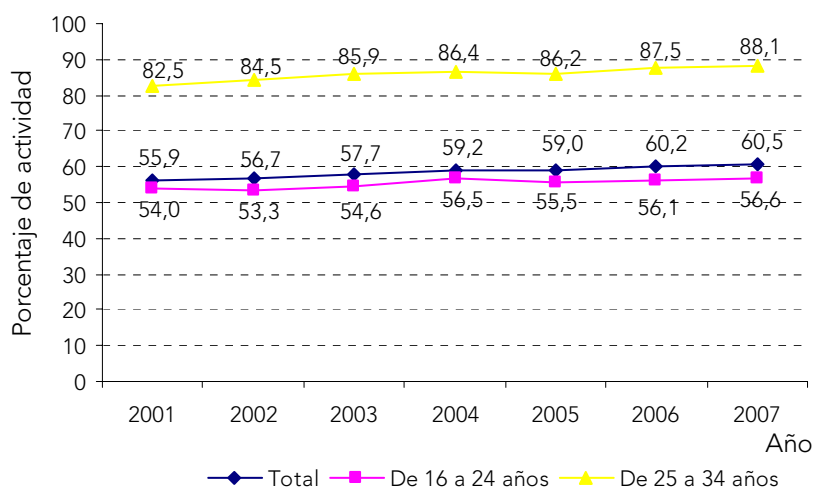


Gráfico 1. Tasa de actividad en jóvenes (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. Fuente IVE. Elaboración propia.

²⁸ Aquel empleo con una duración mayor o igual a seis meses y de al menos veinte horas semanales.

La tendencia al crecimiento de la tasa de actividad se mantiene a lo largo de todo el periodo salvo un leve descenso en 2005. Este aumento viene propiciado por una incorporación cada vez más elevada de las mujeres jóvenes al mercado laboral. En la franja entre 16 y 24 años son las mujeres las que a lo largo del periodo 2001-2007 amplían la tasa en 4,2 puntos, mientras que los hombres crecen en un 1,8. En la franja entre 25 y 34 años se hace más evidente, con un crecimiento de la tasa en las mujeres de 9,4 puntos en el periodo analizado, frente a 1,6 puntos en los hombres.

La tasa de ocupación de las personas jóvenes en el País Valenciano muestra como en la franja de 16 a 24 años es mucho más baja que la tasa de actividad. Las personas más jóvenes en disposición de trabajar tienen mayores dificultades para acceder al mercado de trabajo. En el IV trimestre de 2007 la tasa de empleo total es 5,5 puntos porcentuales más baja que la tasa de actividad, en los más jóvenes esta diferencia se amplía a 11,5 puntos y en jóvenes de 25 a 35 años se sitúa en 7 puntos.

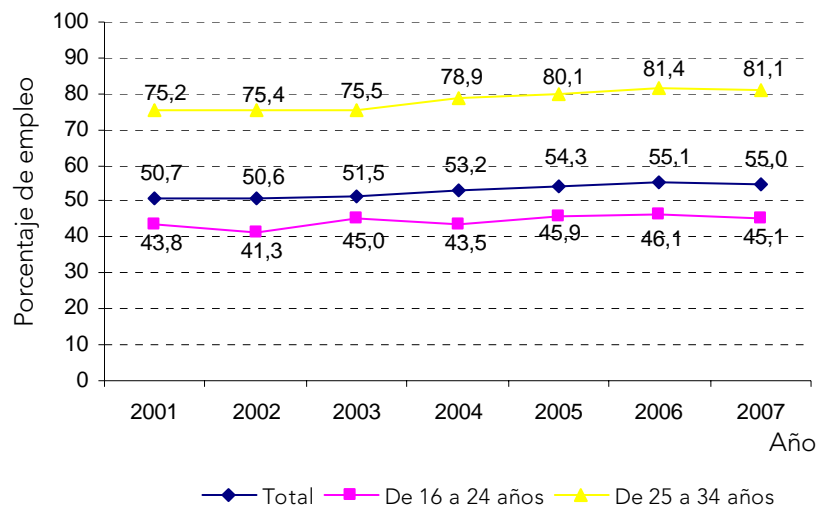


Gráfico 2. Tasa de empleo en jóvenes (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano.
Fuente IVE. Elaboración propia.

De entre los/as jóvenes activos, 762.000 están en situación de desempleo en el IV trimestre de 2007 en el País Valenciano, lo que supone una tasa de paro del 13,8%, duplicando la tasa de paro de los/as trabajadores/as de entre 30 y 64 años que es del 6,9%. En el gráfico 3 se aporta la tasa de paro desde 2001 hasta 2007.

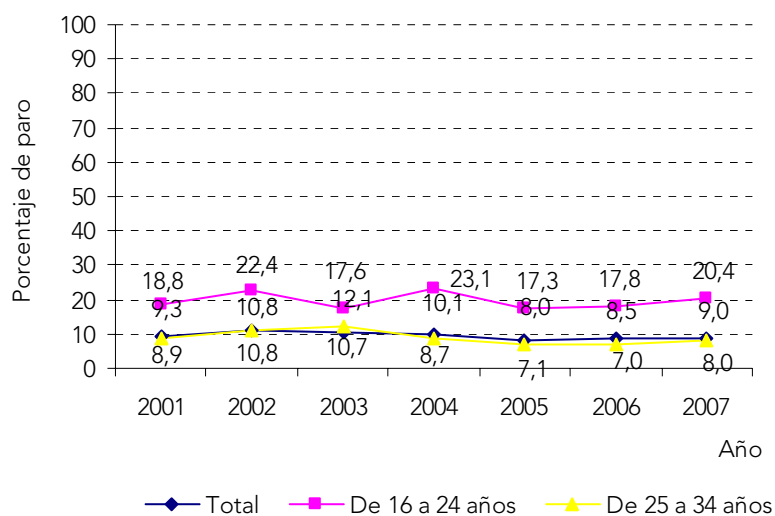


Gráfico 3. Tasa de paro en jóvenes (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. Fuente IVE.Elaboración propia.

Son los más jóvenes, en edades entre los 16 y 24 años, los que tienen la tasa de paro más elevada, situándose 11,4 puntos por encima de la tasa total en el IV trimestre de 2007. Además las importantes fluctuaciones evidencian la situación de incertidumbre frente al paro en esta franja. Mejor comportamiento tiene la tasa de paro en las edades comprendidas entre los 25 y 34 años que a partir de 2004 y de forma sostenida está por debajo de la total.

La tasa de paro condiciona completamente la participación de los jóvenes en el mercado de trabajo en la medida en que el temor al desempleo les obliga a soportar unas precarias condiciones de trabajo a cambio de conseguir un empleo, con unos elevados niveles de temporalidad. De hecho, la tasa de temporalidad de los personas entre 16 y 29 años es del 50,5%, siendo en el total de edades del 30,9%. Situándose en menores niveles salariales y mayores niveles de flexibilidad laboral.

Y todo ello en un panorama en el que se dispone de la generación de jóvenes mejor preparados en cuanto a nivel de educación, con una alta "sobrecualificación"²⁹ en el empleo, en la medida que la formación no se ve reconocida ni retribuida por las empresas.

²⁹ La "sobrecualificación" indica cuando un trabajador/a desempeña una ocupación de inferior cualificación a la formación y estudios que posee. Un fenómeno complementario que se podría denominar "infraocupación" se produce cuando las empresas se aprovechan y benefician de la formación y cualificación de las personas trabajadoras a través de ocupaciones en las que no se reconoce ni salarial ni profesionalmente dichos conocimientos.

En el IV trimestre de 2006 había según la EPA casi 3,9 millones de asalariados/as con titulación universitaria y apenas 2,5 millones de asalariados/as en puestos de trabajo que reconocen esa cualificación. El desajuste entre la formación adquirida y el puesto de trabajo desempeñado afecta especialmente a los jóvenes y, de hecho, la perciben como uno de los primeros componentes de la precariedad laboral.

Mujeres

En lo que respecta al empleo, los desequilibrios entre hombres y mujeres no han cesado de disminuir en Europa en los últimos diez años, en particular debido a la llegada masiva de las mujeres al mercado laboral, tal y como muestra en sus informes anuales la Comisión Europea. La necesidad de conciliar la vida privada y la actividad profesional, de obtener la misma representación en la toma de decisiones, de erradicar todas las formas de violencia de género y eliminar los estereotipos sexistas, requiere de objetivos que en la actualidad se impulsan desde políticas europeas y nacionales, así como desde el ámbito asociativo local.

La incorporación al mercado de trabajo de las mujeres en Europa se caracteriza por tasas de empleo más bajas que las de los hombres; diferencias salariales consecuencia de desigualdades estructurales como la segregación en los sectores laborales; dificultades para acceder a puestos de responsabilidad y dirección por razón de género; o dificultades de acceso a la formación.

Siguiendo a Licerias (2008), en el Estado español se traduce en condiciones de empleo proclives a convertirse en situaciones de precariedad laboral. Las mujeres en la EPA realizada por el INE en el IV trimestre de 2007 presentan mayor tasa de temporalidad, 32,7%, comparativamente los hombres se sitúan en un 29,6%. Y también presentan mayor empleo a tiempo parcial, el 25% de las mujeres frente al 4% de los hombres, lo que contribuye a aumentar su vulnerabilidad en el mercado de trabajo. En esta línea, la segregación ocupacional concreta el empleo femenino en siete ramas de actividad: hostelería, educación, comercio, actividades sanitarias y servicios sociales, servicios a las empresas, administraciones públicas y servicio doméstico; actividades cuyos niveles salariales son más bajos, ahondando en la precariedad laboral femenina.

A estos análisis habría que sumar que las mujeres asumen todavía la mayoría de las tareas cotidianas, dificultando su incorporación al mercado de trabajo. Beck-Gernsheim (2001) acuñó este tipo de relación como “trabajo de persona y media”

“Dado que el trabajo remunerado no toma en consideración ningún otro ámbito de la vida, la mujer asume la mayoría de las tareas cotidianas con las que no cumple el hombre” (Beck-Gernsheim, 2001)

Si nos situamos en el Estado español, en la encuesta de empleo del tiempo 2002-2003 realizada por el INE, se evidencia como las mujeres españolas dedican cada día tres horas más que los hombres a tareas relacionadas con el hogar y la familia.

Si bien efectivamente en relación al mundo laboral la entrada de la mujer es año tras año más significativa. El IVE (2008) según datos obtenidos de la EPA, muestra como la tasa de actividad de las mujeres en el País Valenciano (50,5%) es 20,2 puntos porcentuales inferior a la de los hombres (70,7%) en el IV trimestre de 2007. En el gráfico 4 se puede valorar la evolución de 2001 a 2007, una evolución que es en este periodo de 6 puntos porcentuales en las mujeres y de 2 puntos en los hombres.

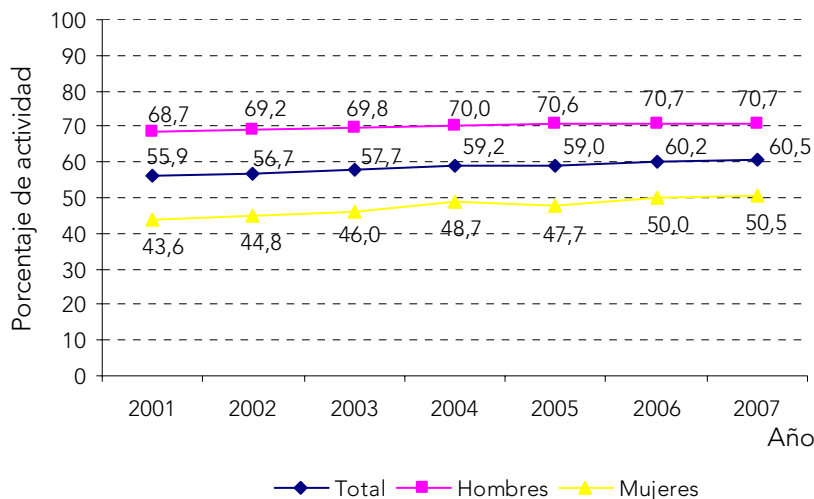


Gráfico 4. Tasa de actividad en mujeres (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. Fuente IVE. Elaboración propia.

La tasa de ocupación de las mujeres en el IV trimestre de 2007 es 20 puntos porcentuales inferior a la de los hombres, tal y como se muestra en el gráfico 5, si bien esta diferencia en 2001 era mayor, situándose en 26,4 puntos.

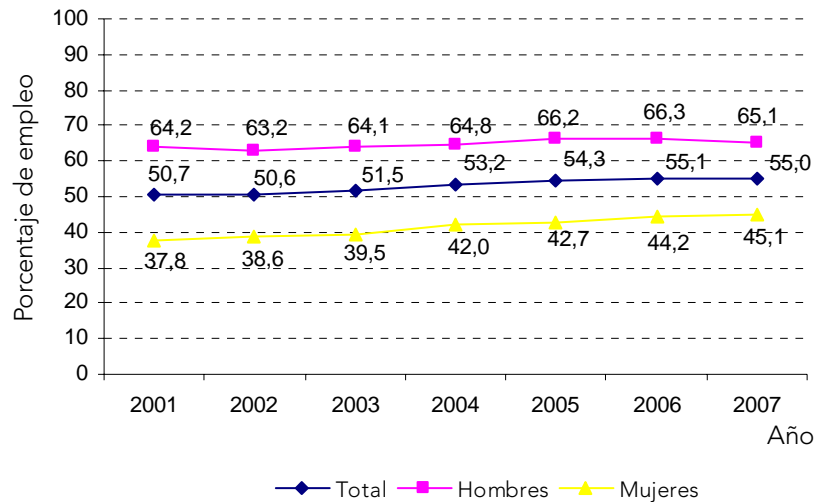


Gráfico 5. Tasa de empleo en mujeres (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. Fuente IVE. Elaboración propia.

Tal y como se observa en el gráfico 6, aunque las mujeres están menos presentes en la actividad laboral que los hombres, su tasa de paro es a lo largo de este periodo muy superior. Si bien el comportamiento en 2007 mejora sustancialmente acortando distancias, encontrándose a 2,7 puntos porcentuales de la tasa de paro masculina.

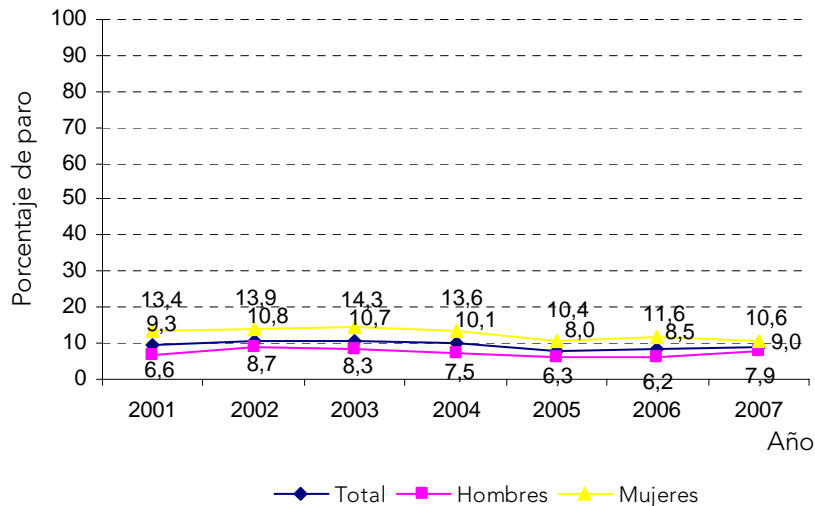


Gráfico 6. Tasa de paro en mujeres a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. Fuente IVE. Elaboración propia.

Estos resultados se interpretan en un mayor riesgo de pobreza para las mujeres que para los hombres, dado que es más habitual encontrarse sin actividad laboral o con actividades laborales interrumpidas y, en consecuencia, se acumulan menos derechos laborales.

La invisibilidad de las mujeres en el mundo laboral afecta también al ámbito de la salud. En los sistemas actuales de prevención de riesgos laborales se centran habitualmente las investigaciones en las características de los hombres y en sectores predominantemente masculinos.

Esta difícil realidad se amplifica en casos de discriminación múltiple sobre todo en las mujeres inmigrantes o de minorías étnicas.

En esta línea, la Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres incluye como mayor novedad la prevención de las conductas discriminatorias y la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad.

Personas paradas de larga duración

El Instituto Nacional de Empleo (INEM) define a las personas paradas de larga duración como aquellas inscritas de forma ininterrumpida como demandantes de empleo durante al menos 12 meses.

En la UE son Holanda, Reino Unido y España los países que mantienen porcentajes más bajos de personas desempleadas. En la tabla 1 se muestran los resultados de los países más relevantes con datos del tercer trimestre de 2007. En el caso español el peso del desempleo de larga duración sobre el total del desempleo (19,1%) es el más pequeño de la muestra de países.

UE	Paro de larga duración como % de la población activa	Paro de larga duración como % del desempleo
Alemania	4,7	57,9
España	1,5	19,1
Francia	3,2	39,6
Holanda	1,1	37,9
Italia	2,6	45,7
Reino Unido	1,2	22,8
UE 15	2,7	39,7
UE 25	2,9	41,6

Tabla 2. Comparativa Europea Paro de larga duración (III-2007).
Fuente EUROSTAT.

El porcentaje que representan las personas paradas de larga duración sobre el total de parados/as viene en claro descenso en el Estado español. En 1980 los/as parados/as de larga duración representaban el 32,6% de los/as desempleados/as y cinco años después el

56,2%, en su mayor parte parados/as de más de dos años (34%). Las cifras no mejoran en 1990 ni en 1995. A partir de 2000, con un 46,1%, comienza a experimentarse un descenso porcentual de esta categoría, tal y como se muestra en detalle en la Tabla 3 que incorpora datos tratados desde el IVE a partir de la EPA.

Sin embargo, el peso de las personas paradas de larga duración sobre el total de paradas se sitúa en el Estado español en el 22,7% en el último trimestre de 2007, de modo que casi uno de cada cuatro parados/as lleva más de un año buscando empleo. Respecto al trimestre precedente, el dato alerta con un ligero incremento de los/as parados/as de larga duración (y no a una disminución del número de parados/as totales).

Según datos de la EPA del IV trimestre de 2007, por grupos de edad, el tramo de 45 a 49 años es el que más personas paradas de larga duración presenta, el 12,8% del total, seguido de trabajadores/as de 40 a 44 (12,4%) y de 25 a 29 (12,3%).

Por sexos, la principal diferencia aparece en el grupo de edad de 40 a 44 años. En este caso, las mujeres paradas de larga duración representan el 13,5% de su total, comparado al 10,6% de los hombres en la misma situación para una media conjunta de dicho grupo de edad del 12,4%.

La proporción de paro de larga duración en el Estado español ha sido muy elevada en su historia reciente y contrasta con la del País Valenciano, con porcentajes más bajos. En 2001 el total de personas paradas de larga duración es 4,3 puntos porcentuales superior en el Estado español y en 2006 se amplía a 4,8.

	P. Valenciano				España	
	Total	De 1 a 2 años	Más de 2 años		Total	De 1 a 2 años
1980	32,9	23,1	9,8	32,6	22,2	10,4
1985	55,8	24,1	31,6	56,2	22,2	34,0
1990	49,3	18,0	31,3	53,2	18,2	35,0
1995	52,5	18,8	33,6	56,6	19,1	37,5
2000	40,2	16,4	23,8	46,1	16,1	30,0
2001	36,1	14,1	22,0	40,4	15,7	24,8
2002	30,2	13,1	17,1	37,5	15,4	22,1
2003	28,3	15,0	13,2	37,1	15,8	21,3
2004	27,5	13,9	13,5	35,6	15,4	20,2
2005	26,2	13,6	12,6	28,9	13,4	15,5
2006	20,8	11,0	9,7	25,6	12,7	12,9

Tabla 3. Porcentaje de personas paradas de larga duración respecto del total de parados/as.
Fuente: IVE a partir de datos obtenidos por el INE (EPA). Elaboración propia.

En el gráfico 7 se representa la tendencia en el País Valenciano hacia el descenso de este colectivo en ambas categorías: parados/as de 1 a 2 años y parados/as de más de 2 años. Los resultados de 2006³⁰ sitúan a la Comunidad en un 20,8%, del total de parados/as, la mejor cifra en las dos últimas décadas.

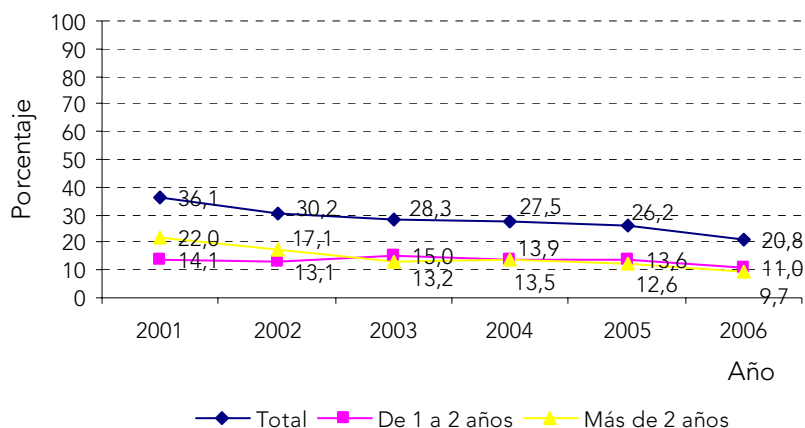


Gráfico 7. Porcentaje de parados/as de larga duración (2001-2006) a partir de datos de la EPA en el País Valenciano. Fuente IVE. Elaboración propia.

En la situación actual, con el aumento del desempleo, la tendencia es a ampliar el volumen de personas paradas de larga duración.

Mayores de 45 años

La difícil situación por la que están pasando sectores industriales está provocando la pérdida de puestos de trabajo en personas en edad de producir, pero que en muchas ocasiones deberán enfrentarse a cambios de empresa, de ocupación e incluso de sector productivo en una edad ya avanzada. Esta situación se agrava si se trata de trabajadores o trabajadoras de escasa cualificación, con grandes dificultades para hacer frente a los avances tecnológicos de que provee la sociedad del conocimiento.

Según datos obtenidos del IV trimestre de la EPA de 2007 en el País Valenciano, los mayores de 45 años representan tasas de actividad diferenciadas dependiendo del segmento de edad que representen. Las personas de 45 a 55 años tienen una tasa de actividad de 76,3%.

³⁰ El IVE no disponía de datos de 2007 desagregados por duración del desempleo en el País Valenciano. Consulta: [23-05-2008].

En contraste con esta cifra, las personas de entre 55 y 65 años de 48,8%, lo cual supone el abandono del mercado de trabajo de un 27,5%.

La tendencia en el periodo analizado (2001-2007) es hacia el crecimiento moderado de estas tasas, en sintonía con la tasa de actividad total. En el gráfico 8 se observa esta evolución.

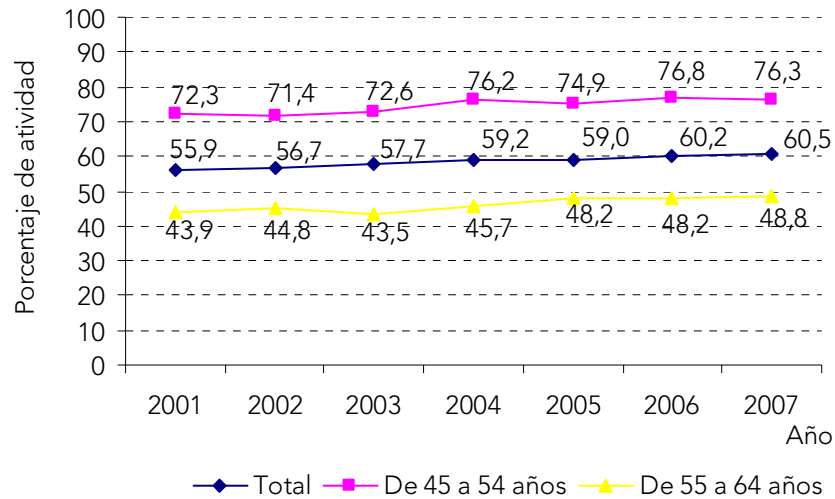


Gráfico 8. Tasa de actividad en mayores de 45 años (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano.
Fuente IVE. Elaboración propia.

La tasa de empleo en edades comprendidas entre 45 y 54 años muestra porcentajes superiores a los de la tasa de empleo total, situándose en 2007 en un 70,2%, más de 15 puntos porcentuales por encima de la tasa total.

La tasa de empleo en la franja de edad de 55 a 64 años es muy cercana a la tasa de actividad, tal y como se observa en el gráfico 9. Este resultado correlaciona con una tasa inferior de paro. Ello podría indicar que en esta franja los despidos se concretan en prejubilaciones en muchos casos.

La evolución de las tasas de empleo en mayores de 45 años no muestra grandes cambios interanuales, si bien la tendencia es hacia el crecimiento.

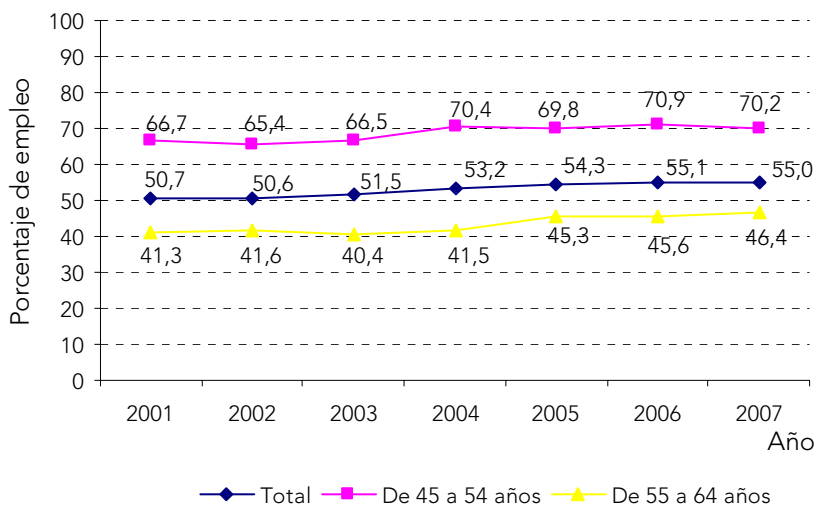


Gráfico 9. Tasa de empleo en mayores de 45 años a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano. Fuente IVE. Elaboración propia.

Según la Fundación Adecco (2007)³¹ se ha consolidado un paradigma que ha terminado convirtiéndose en una práctica habitual: prejubilarse a los/as trabajadores/as a partir de los 55 años. Esta práctica apoya, en consecuencia, la idea en el empresariado de que disminuye su capacidad productiva una vez alcanza esa edad. La tasa de paro representada en el gráfico 10 muestra como en edades entre los 55 y 64 años la tasa de paro es inferior a la tasa de las edades comprendidas entre 45 a 54 años y a la tasa total, que está también por encima de ambos colectivos.

La tasa de paro en personas de entre 45 y 54 años tiende a incrementarse ligeramente en 2006 y 2007, acercándose hacia los valores de la tasa total.

³¹ La Fundación Adecco ha participado junto con Ceoma y la Comunidad Autónoma de Madrid en el estudio “El trabajo más allá de los 50”. El Programa de Integración Laboral para Mayores de 45 años de la Fundación Adecco ha facilitado el acceso al trabajo a 96.188 mayores.

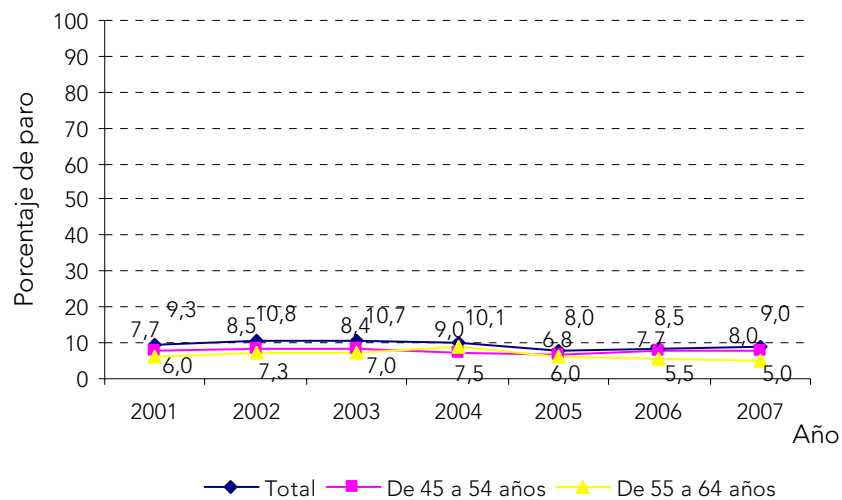


Gráfico 10. Tasa de paro en mayores de 45 años (2001-2007) a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano.
Fuente IVE. Elaboración propia.

La población mayor de 45 años, muestra un buen comportamiento en el mercado laboral en la franja de edades comprendidas entre 45 a 54 años, si bien se observa una escasa actividad productiva en la franja comprendida entre 55 y 64 años. A partir de los 45 años la tasa de discapacidad pasa a un 9,2%, incidiendo en la sustancial bajada de la actividad, si bien los despidos y prejubilaciones están favoreciendo también estos resultados. Este colectivo requiere, en una sociedad del conocimiento, de aprendizajes a los que en la actualidad no se accede exclusivamente desde la experiencia laboral.

Personas discapacitadas

Según el INE (2003) el 8,7% de la población española entre 16 y 64 años manifiesta tener algún problema de salud o discapacidad, en datos obtenidos a través de la EPA en el II trimestre de 2002 referidos al Estado español³².

Los resultados del informe que elabora este Instituto muestran como una de las prioridades básicas de las personas con discapacidad en edad activa es la incorporación al empleo. En este sentido, un nivel de estudios suficiente constituye una garantía formativa para que una

³² Sobre las personas discapacitadas no se dispone de información que permita realizar una valoración interanual. Los últimos datos disponibles se remontan a la EPA de 2002 desarrollada por el INE.

persona tenga más opciones de encontrar un empleo o acceder a niveles educativos más altos. De entre las personas con discapacidad o problemas de salud, el 19,2% ha completado estudios secundarios o superiores, el 51,2% ha terminado la educación primaria o al menos sabe leer y escribir, y el 7,5% es analfabeta.

Una gran mayoría de la población con problemas de salud o discapacidad no participa en el mercado de trabajo. De hecho, los datos basados en la EPA del II trimestre de 2002 indican que dos de cada tres personas en edad de trabajar están en situación de inactividad ya que únicamente el 33,7% son activas. De ellas, tienen empleo un 28,5%, perteneciendo mayoritariamente al colectivo de hombres, dado que las mujeres sólo representan el 35%. En el caso de las personas sin problemas de salud o discapacidad se invierte la situación, siendo la tasa de actividad del 70%. Entre los motivos de que una gran parte de las personas con problemas de salud estén al margen del mercado laboral se encuentran las restricciones que tienen a la hora de trabajar como consecuencia de los problemas o discapacidades que padecen y su menor cualificación profesional.

La mayor carga de restricciones en el tipo de trabajo la experimentan las personas con discapacidad que están paradas o son inactivas. El 84,6% de ellas estiman que tendrían restricciones en el tipo de trabajo. Considerando exclusivamente las personas con empleo, la proporción de quienes tienen restricciones en el tipo de trabajo se reduce al 54,6%, del que sólo el 6,3% manifiesta recibir asistencia relacionada.

En el País Valenciano apenas si se dispone de información relativa a este colectivo, si bien destaca la mayor tasa de actividad y empleo comparativamente con el Estado español.

	Con discapacidad		Sin discapacidad	
	Tasa de actividad	Tasa de empleo	Tasa de actividad	Tasa de empleo
Total Estado español	33,7	28,5	70,0	62,4
País Valenciano	37,9	31,1	72,3	65,0

Tabla 4. Tasa de actividad y de empleo en personas con y sin discapacidad en el Estado español y en el País Valenciano.
Fuente IVE, EPA II trimestre 2002 (INE), País Valenciano.

El IVE a través de la EPA del II trimestre de 2002, analiza el claro incremento por edades de las minusvalías en la población ocupada, siendo las mujeres de más de 45 años las más afectadas, tal y como muestra la tabla 5.

		Total	Hombres	Mujeres
Total	%	5,1%	5,3%	4,7%
	Error est.	0,4%	0,5%	0,5%
Menos de 25 años	%	2,7%	2,7%	2,7%
	Error est.	0,7%	0,9%	1,1%
De 25 a 44 años	%	3,5%	3,9%	2,9%
	Error est.	0,4%	0,5%	0,5%
45 y más años	%	9,2%	8,8%	10,0%
	Error est.	0,9%	1,1%	1,3%

Tabla 5. Población ocupada: tasas de discapacidad total y específicas por sexo y edad.
Fuente IVE, EPA II trimestre 2002 (INE), País Valenciano.

En la tabla anterior se observa un salto cualitativo en el porcentaje de discapacidad entre el tramo de edad de 25 a 44 años, con un 3,5% y el tramo de 45 a más años, con un 9,2%.

Las minusvalías alejan de la actividad laboral por razones ya tratadas: el bajo nivel educativo de la mayor parte de este colectivo, las restricciones condicionadas por la propia salud y la falta de adaptación de los puestos de trabajo.

Personas inmigrantes

El Estado español ha pasado de ser un país netamente emisor de emigrantes a ser receptor de un intenso flujo migratorio. A partir de 1973, con la crisis del petróleo, la emigración de españoles/as al extranjero empezó a dejar de ser significativa y se produjo el retorno de muchas personas emigrantes forzado por el aumento del paro que golpeó a casi todos los países de acogida. El restablecimiento de la democracia coincidió con una fase de relativo equilibrio en los saldos migratorios netos, que se prolongó hasta mediados de la década de los noventa. Sin embargo, el dinamismo que ha mostrado la economía española desde entonces es origen del fuerte crecimiento de la inmigración extranjera. Desde el año 2000, el Estado español ha presentado una de las mayores tasas de inmigración del mundo, situándose, independientemente de su cualificación de origen, en los sectores más desprotegidos y precarios: servicio doméstico, agricultura, hostelería y construcción. A medida que avanza y se impulsa la globalización económica emerge un proceso de transnacionalización del trabajo y el capital adopta diversas formas, como la propagación de

los consorcios o el surgimiento de élites transnacionales. El espacio y el tiempo se reducen. Los medios de comunicación de masa transmiten realidades de libertad, bienestar, dignidad, que desean ser disfrutadas también por quienes carecen de ello. La globalización cultural se une a la económica para impulsar la espiral de la movilidad geográfica. Si bien la nueva realidad difícilmente se ajusta al imaginario de las personas desplazadas.

Una medida beneficiosa desarrollada en el Estado español ha sido la regulación de la inmigración. En febrero de 2006 se iniciaba el periodo extraordinario de regularización de personas trabajadoras extranjeras en situación irregular en España.³³ Dicho proceso tuvo como objetivo reducir la bolsa de personas ilegales residentes en territorio estatal. Esta medida excepcional y previa a la aplicación del régimen ordinario del Reglamento, abrió un camino hacia la normalización que permitió contratar legalmente a los trabajadores y trabajadoras extranjeros que ya se hallaban en España.

Según la EPA, en el IV trimestre de 2007 había en España 4,3 millones de personas extranjeras en edad de trabajar (16 y más años), de los que 3,2 millones eran activos, lo que representa una tasa de actividad del 75,3%, cifra muy superior a la de personas autóctonas que es del 56,8%. De esta población activa de origen extranjero 2,8 millones están ocupados, y 407.700 en situación de desempleo, lo que se traduce en una tasa de paro del 12,3%, superando a la de los/as españoles/as que es del 7,9%. Por lo tanto, una de las principales peculiaridades de la relación de la población extranjera con el mercado de trabajo español es que presenta una tasa de actividad y de paro muy altas, superando las de la población española.

Según Antuñano (2007) no es posible hablar genéricamente de un mercado de trabajo en el que se observe una competencia entre todos los trabajadores y trabajadoras por los puestos disponibles, sino de un mercado segmentado o dual. Los trabajadores y trabajadoras inmigrantes poseen, en conjunto, niveles educativos comparables a los autóctonos, sin embargo, esa situación no se corresponde con el tipo de ocupaciones que desarrollan, ubicándose mayoritariamente en puestos de trabajo no cualificados. Considerada la riqueza aportada por la inmigración, no hay que olvidar la generación de xenofobia entre las clases

³³ Presente en la Disposición Adicional Tercera del Real Decreto 2393/2004 de aprobación del Reglamento de la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de las personas extranjeras.

sociales más bajas que compiten por el empleo con la mano de obra extranjera, viéndose perjudicadas en muchas ocasiones en sus condiciones salariales y laborales.

En situaciones de crisis es habitual constatar como se cuestionan en primer lugar los salarios de las personas inmigrantes. La desaceleración económica que se está viviendo en la actualidad afecta especialmente al sector de la construcción, siendo los trabajadores y trabajadoras inmigrantes los primeros en abandonar el mercado de trabajo. Según la EPA del II trimestre de 2007, suponen un 13,5% de la ocupación existente en el Estado español, y un 17,5% en el País Valenciano. Ambos porcentajes son inferiores a los relativos a la población parada, dado que la población extranjera presenta tasas de paro sensiblemente superiores, cuatro puntos por encima, a la tasa de la población española. Otro aspecto de las condiciones de vida de las personas extranjeras es el de las diferencias en la renta respecto a las nacionales. Una brecha del 38% separa la renta media por persona española de la que tienen las extranjeras no europeas residentes en el país.

Según Ivie y la Fundación Ceimigra (2007), si analizamos la situación de las personas sin hogar en España, un 48% son extranjeras. García Díaz, Martín y Zarapuz (2007) consideran que la falta de derechos laborales ha sido históricamente la norma en el proceso de incorporación de la mano de origen extranjero. Como resultado de esta situación se puede estimar que a finales del primer semestre de 2007 había en el Estado español 1.105.000 personas extranjeras extracomunitarias en edad de trabajar que no podían ejercer sus derechos laborales, pues no disfrutaban de un permiso de residencia.

En el País Valenciano la tasa de actividad de las personas extranjeras en el tramo comprendido entre 2001 y 2007 ha mantenido porcentajes con diferencias significativas interanuales, tal y como muestra el gráfico 11. La tasa se incrementa en el primer periodo, entre 2001 y 2004, disminuyendo 8,7 puntos porcentuales en 2005, con suaves aumentos en 2006 y 2007. Es destacable la diferencia porcentual al compararla con la tasa de trabajadores y trabajadoras españoles, situándose muy por encima. Ello es debido a que en muchos casos la persona inmigrante se desplaza sin su familia al país de acogida en busca de empleo. En los últimos años esta tasa disminuye, podría verse afectada esta disminución por la ampliación de procesos de reagrupamiento familiar.

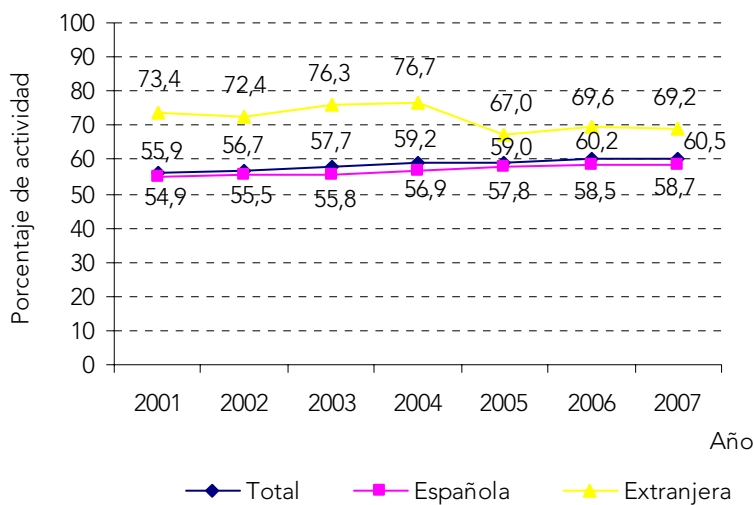


Gráfico 11. Tasa de actividad en población extranjera a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano 2001-2007.
Fuente IVE.Elaboración propia.

En la tasa de empleo que se representa en el gráfico 12 se observa como las diferencias entre la población valenciana y extranjera se atenúan. La elevada tasa de actividad de las personas inmigrantes contrasta con una tasa de empleo más moderada, si bien sigue siendo superior a la de la población valenciana. La tendencia a partir de 2005 es hacia tasas de empleo más bajas en la población extranjera y en crecimiento en la población autóctona.

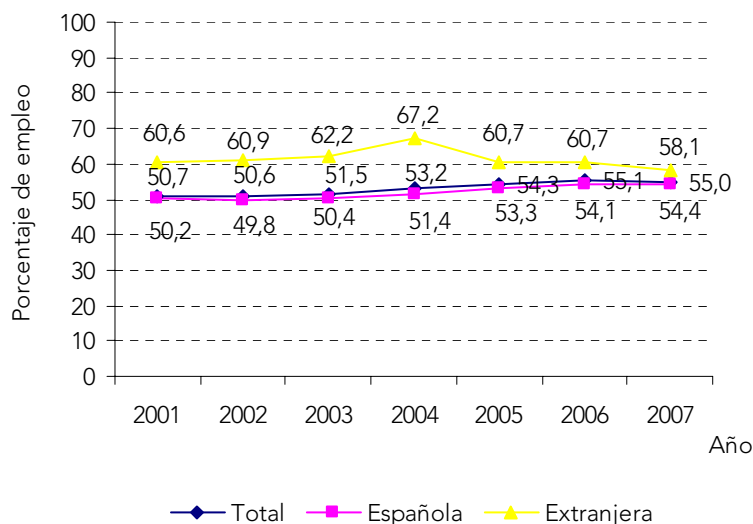


Gráfico 12. Tasa de empleo en población extranjera a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano.
Fuente IVE.Elaboración propia.

Las tasas de paro de personas extranjeras han sido en el periodo analizado superiores a las de la población activa valenciana, tendiendo a reducir las diferencias en 2004 y 2005 por el importante crecimiento económico, si bien en los años siguientes la diferencia se amplía, resultando significativa en el IV trimestre de 2007, 8,8 puntos por encima de la tasa de la población valenciana, tal y como muestra el gráfico 13.

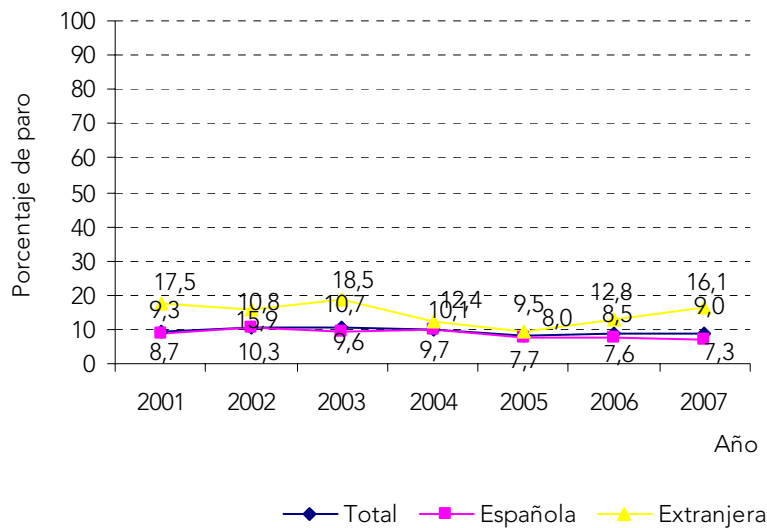


Gráfico 13. Tasa de paro en población extranjera a partir de datos del 4º trimestre de la EPA en el País Valenciano.
Fuente IVE.Elaboración propia.

La situación política y económica actual ha permitido en el Estado español el relanzamiento de políticas sociales con el objetivo de paliar la situación de los colectivos más desprotegidos, si bien sigue quedando un largo camino que recorrer hacia la equidad social y el respeto a la diversidad.

En los próximos apartados se acomete el debate sobre las políticas activas de empleo que debieran tener como objetivo eliminar los problemas de acceso al mercado de trabajo de los colectivos tratados, si bien en la actual situación de crisis económica son ya los primeros afectados.

2.4 Las políticas de empleo a debate

En la actualidad conviven en la UE tres modelos de políticas de empleo que según Santos (2006) parten de lógicas profundamente diferenciadas y cuyo nivel de prevalencia es también diferenciado: el modelo de intervención estatal de tipo Welfare State, el modelo neoliberal de tipo Workfare State y el modelo socialdemócrata, en una posición intermedia.

El primer modelo, de intervención estatal y política social, reivindica el propósito universalista de los derechos de ciudadanía y diseña políticas del Welfare State o Estado del Bienestar, sensibles con los colectivos desfavorecidos. Siguiendo la tipología de Esping-Andersen (1993), vendría representado por el capitalismo de tipo nórdico. Su lógica es de reparación y subsidio y para ello desarrolla acciones redistributivas. Considera que la creación del empleo debe asumirse desde las políticas económicas desarrolladas por el Estado y no responsabiliza a la persona desempleada de su situación laboral. Este modelo ha sido muy significativo en Europa, si bien la tendencia que empieza a imponerse en algunos países europeos desde finales de los años setenta se dirige hacia su cuestionamiento.

El modelo neoliberal, de tipo Workfare State, parte de la activación y la obligación al trabajo. Este modelo ha endurecido los sistemas tradicionales de seguros de desempleo y busca favorecer la empleabilidad. Encuentro similitudes con la propuesta de Esping-Andersen (1993) en la tipología liberal o anglosajona, si bien también el enfoque conservador o corporativista tiene muchas características comunes a estas políticas de empleo. Bajo este modelo se traslada la responsabilidad sobre su situación laboral a la persona parada, quien deberá realizar el trabajo que se le proponga desde los servicios de empleo. La obtención de la asistencia se condiciona a una contraprestación. Cuenta con instrumentos como la formación para el empleo y la orientación profesional. También incorpora bonificaciones en la contratación de colectivos desfavorecidos con objeto de favorecer su empleabilidad. Este es el modelo de políticas de empleo que trata de imponerse en países como Reino Unido, Alemania o Francia.

Los anteriores modelos encarnan dos filosofías opuestas sobre como afrontar la pobreza, la exclusión y, consecuentemente, la asistencia social.

El tercer modelo, socialdemócrata, incorpora posiciones intermedias. Jérôme Gauthier (2003) habla de esta tercera vía entre el neoliberalismo y las posturas sociales y sindicales. Su

objetivo es reducir los efectos nocivos de la flexibilidad laboral, limitando su crecimiento y armonizándola con nuevos derechos para quienes la sufren. Considera fundamental reducir el paro y la exclusión. Para ello regula y protege las transiciones laborales entre empleos o entre la inactividad y el empleo: nuevas formas de contratos, formación, implicación de las empresas. Paralelamente, incorpora reformas en el sistema de protección social con objeto de abaratarlo y dinamizarlo desde la prevención. Mantiene una presencia fuerte del Estado en su papel regulador y de redistribución. Este modelo busca el equilibrio entre derechos y deberes de las personas desempleadas desde la creación de plataformas sociales que permitan a la ciudadanía apoyarse y actuar de forma responsable, autónoma e implicada. La formación es entendida como bien colectivo. En la clasificación de los tres principales tipos de capitalismo de bienestar de Esping-Andersen (1993) la posición más acorde con estas políticas de empleo se ubicaría entre la de tipo nórdico y la conservadora o corporativista.

Si bien en la actualidad la UE busca un modelo común dirigido a alcanzar el pleno empleo mediante la mejora de la integración de las personas desfavorecidas, una mayor inversión en recursos humanos, la adaptación de los sistemas de educación y formación, y la promoción de la flexibilidad combinada con la seguridad del empleo. Bajo el siguiente epígrafe se concretan las directrices europeas.

2.4.1 Programa Nacional de Reformas 2005-2008: cumplimiento de las directrices europeas

Las Políticas de Empleo se encontraban anualmente definidas en los Planes Nacionales de Acción para el Empleo (PNAE) en virtud a las recomendaciones y directrices de la Estrategia Europea para el Empleo dictadas para cada Estado miembro. Actualmente los Planes de Acción pasan a formar parte de los Programas Nacionales de Reformas. Responden a indicadores adaptados al nuevo diseño de la Estrategia Europea de Empleo, estructurados en torno a las ocho directrices específicas para conseguir los tres objetivos prioritarios en materia de empleo: el pleno empleo, la calidad y la productividad del trabajo, y por último, la cohesión territorial y la inclusión social.

Estas directrices forman parte del conjunto más amplio de *Directrices Integradas para el Crecimiento y el Empleo 2005-2008*, adoptadas por el Consejo Europeo el 12 de julio de 2005, en torno a las cuales los Estados miembros elaboran sus Programas Nacionales de

Reformas, estableciendo las prioridades a nivel macroeconómico, microeconómico y de empleo.

El Consejo de Lisboa fijó el objetivo del pleno empleo a partir de una economía basada en el conocimiento a la vez que cohesionada socialmente, estrategia que ha quedado reforzada en los Consejos posteriores de Niza, Estocolmo, Laeken, Barcelona, Sevilla, Tesalónica y Bruselas. En el año 2003 se procedió a revisar la estrategia en el horizonte del año 2010, cuya evaluación intermedia se ha realizado en el 2005, con el objeto de reforzarla y garantizar su aplicación por parte de los Estados miembros. En el Consejo de Primavera, celebrado el mes de marzo de 2005 en Bruselas, se presentó la Estrategia de Lisboa revisada sobre un ciclo a tres años, a partir de dos instrumentos básicos: las Directrices Integradas trianuales y los Programas Nacionales de Reformas.

Los objetivos principales contenidos en el Programa Nacional de Reformas de España 2005-2008³⁴ incluyen:

- La convergencia plena en renta per cápita con la UE 25.
- Alcanzar una tasa de empleo del 66% (porcentaje de empleados/as sobre el total de población entre 16 y 64 años).
- Las áreas de actuación del Programa Nacional buscan la productividad y el empleo desde tres grandes áreas de actuación: el entorno, los mercados y los factores productivos.



Ilustración 1. Áreas de Actuación del Programa Nacional de Reformas de España (2005-2008).
Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005)

³⁴ El Programa Nacional de Reformas de España 2005-2008, vigente en estos momentos, ha sido aprobado en el Consejo de Ministros de 13 de octubre de 2005, en el marco de la Estrategia Europea de Empleo.

Este Programa Nacional está conformado por siete ejes que deberán afrontar los objetivos principales ya enumerados y que introduzco en la ilustración 2. El Eje 6, Mercado de trabajo y diálogo social es el que se dirige a dar cobertura a las políticas de empleo.

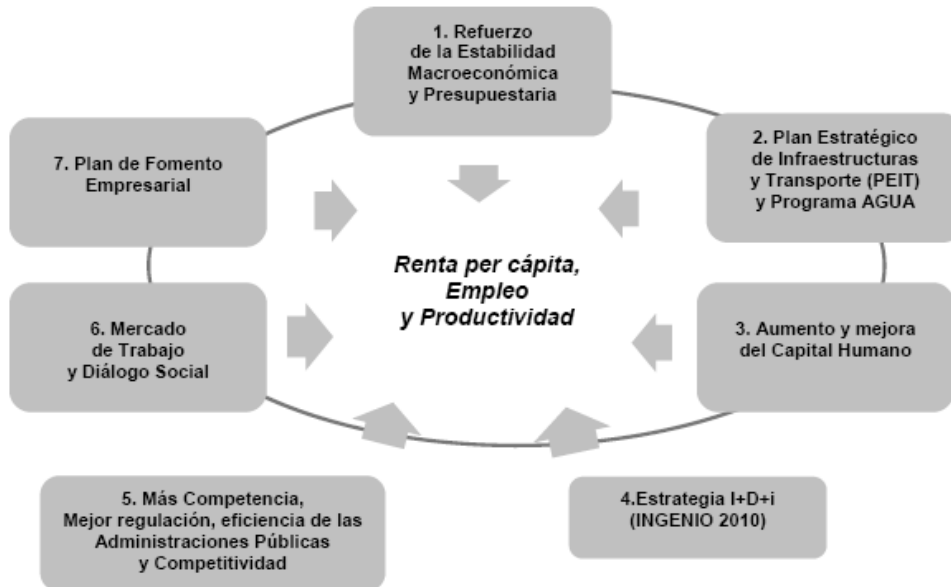


Ilustración 2. Ejes del Programa Nacional de Reformas de España (2005-2008).
Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005)

Las ocho directrices de empleo marcadas desde la Comisión Europea contenidas en este Programa Nacional de Reformas incluidas en el Eje 6 son las siguientes:

Directriz 17. *Políticas dirigidas al pleno empleo, la calidad y la productividad del trabajo y la cohesión social y territorial.* Los Estados miembros deberán lograr, en promedio, una tasa general de empleo del 70%, una tasa de empleo femenino no inferior al 60% y una tasa de empleo del 50% para los trabajadores y trabajadoras de más edad (55 a 64 años), así como a reducir el desempleo y la inactividad.

Directriz 18. *Promover un enfoque del trabajo basado en el ciclo de la vida.* Para ello los Estados miembros deberán lograr el desarrollo de las acciones siguientes: la renovación de los esfuerzos dirigidos a crear vías hacia el empleo para los jóvenes y a reducir el paro juvenil, tal como recomienda el Pacto europeo para la juventud; medidas decididas para incrementar la participación de las mujeres en la vida activa y reducir las diferencias existentes entre hombres y mujeres en materia de empleo, desempleo y remuneración; una mejor conciliación de la vida familiar y profesional, y la provisión de servicios accesibles y

asequibles de asistencia infantil y cuidado de otras personas dependientes; el fomento de condiciones laborales propicias para el envejecimiento activo; la modernización de los sistemas de protección social, incluidas las pensiones y la asistencia sanitaria, de modo que se garantice su adecuación social, viabilidad financiera y capacidad de adaptación ante la evolución de las necesidades, con el fin de apoyar la participación en el empleo y la permanencia en el mismo, así como la prolongación de la vida activa.

Esta directriz debería aplicarse teniendo en cuenta la directriz nº 2: «Salvaguardar la sostenibilidad económica y presupuestaria».

Directriz 19. *Mercados de trabajo inclusivos, hacer que el trabajo sea rentable y el empleo atractivo.* Acciones para su desarrollo por parte de los Estados miembros serán: medidas activas y preventivas del mercado de trabajo, como la definición temprana de las necesidades, la ayuda en la búsqueda de empleo, la orientación y formación en el marco de planes de acción personalizados y la prestación de los servicios sociales necesarios para favorecer la inserción de las personas más alejadas del mercado laboral y contribuir a la cohesión social y territorial y la erradicación de la pobreza; una revisión constante de los incentivos y medidas disuasorias derivados de los regímenes fiscales y de prestaciones, incluidas la gestión y la condicionalidad de éstas y la reducción significativa de los elevados tipos impositivos efectivos marginales, en particular para las personas de ingresos bajos, garantizando a la vez unos niveles adecuados de protección social; y el desarrollo de nuevas fuentes de empleo en los servicios a los individuos y a las empresas, en particular en el ámbito local.

Directriz 20. *Mejorar la adecuación a las necesidades del mercado de trabajo.* Los Estados miembros deberán incorporar las acciones siguientes: la modernización y el fortalecimiento de las instituciones del mercado de trabajo, especialmente de los servicios de empleo; una mayor transparencia de las oportunidades de empleo y formación a escala nacional y europea; la supresión de los obstáculos a la movilidad de los/as trabajadores/as en toda Europa dentro del marco de los Tratados; una mejor previsión de las necesidades de cualificación y los déficits del mercado de trabajo; y la gestión adecuada de la migración económica.

Directriz 21. *Flexibilidad y seguridad del empleo, reducir las segmentaciones del mercado de trabajo con atención a los interlocutores sociales.* Los Estados miembros deberán llevar a cabo: la adaptación de la legislación sobre empleo, revisando en su caso las diferentes

modalidades contractuales y las disposiciones relativas al tiempo de trabajo; medidas para hacer frente al problema del trabajo no declarado; una mejor anticipación y gestión positiva de los cambios, incluidas las reestructuraciones económicas, en particular los cambios vinculados a la apertura de los mercados, con el fin de minimizar sus costes sociales y facilitar la adaptación; el fomento y la difusión de métodos de organización del trabajo adaptables e innovadores, con el fin de mejorar la calidad y la productividad laboral, lo que incluye la salud y la seguridad; y la facilitación de las transiciones en materia de categoría profesional, incluidas la formación, la actividad profesional autónoma, la creación de empresas y la movilidad geográfica.

Esta directriz debe aplicarse teniendo en cuenta la directriz integrada nº 5: «Promover una mayor coherencia entre las políticas macroeconómicas, estructurales y de empleo», relativa a la política macroeconómica.

Directriz 22. *Costes laborales y fijación de salarios favorables al empleo.* Acciones para su desarrollo por parte de los Estados miembros serán: alentar a los interlocutores sociales, en los ámbitos de su competencia, a establecer un marco adecuado para la negociación salarial que tome en consideración los desafíos de la productividad y el mercado de trabajo en todos los niveles pertinentes y evite las disparidades de remuneración entre hombres y mujeres; examinar la incidencia sobre el empleo de los costes laborales no salariales y, en su caso, ajustar su estructura y nivel, en particular con objeto de reducir la presión fiscal sobre los/as trabajadores/as con salarios reducidos.

Esta directriz debe aplicarse teniendo en cuenta la directriz nº 4: «Garantizar una evolución de los salarios que contribuya a la estabilidad macroeconómica y el crecimiento», relativa a la política macroeconómica.

Directriz 23. *Ampliar y mejorar la inversión en capital humano.* Requiere el desarrollo de las siguientes acciones por parte de los Estados miembros: acciones de educación y formación integradoras que faciliten de manera significativa el acceso a la formación profesional inicial, a la enseñanza secundaria y a la enseñanza superior, incluido el aprendizaje profesional y la formación empresarial; reducción significativa del número de alumnos/as que abandonan la escuela prematuramente; estrategias eficaces de aprendizaje permanente accesibles a todos en las escuelas, empresas, autoridades públicas y hogares conforme a los acuerdos europeos, incluidos incentivos adecuados y mecanismos de reparto de costes, con vistas a

mejorar la participación en la formación continua y en el lugar de trabajo a lo largo de toda la vida, especialmente para los/as trabajadores/as poco cualificados y de mayor edad.

Esta directriz debe aplicarse teniendo en cuenta la directriz nº 7: «Aumentar y mejorar la inversión en I+D, en particular por parte de las empresas», relativa a la política macroeconómica.

Directriz 24. *Sistemas de educación y formación adaptados a las competencias exigidas.* Los Estados miembros deberán incorporar las acciones siguientes: aumentar y garantizar el atractivo, la apertura y el nivel de calidad de los sistemas de educación y formación, ampliando la oferta de oportunidades de educación y formación y garantizando vías de aprendizaje flexibles que permitan la movilidad de los estudiantes y las personas en formación; facilitar y diversificar el acceso de todos y todas a la educación y la formación, así como al conocimiento, mediante la organización del tiempo de trabajo, servicios de ayuda a las familias, servicios de orientación profesional y, en su caso, nuevas fórmulas de reparto de los costes; Responder a las nuevas necesidades profesionales, las competencias clave y las necesidades futuras en materia de cualificaciones mediante una mejor definición y una mayor transparencia de las cualificaciones, su reconocimiento efectivo y la convalidación de la educación no formal e informal.

Es por tanto en la Directriz 19 *Mercados de trabajo inclusivos, hacer que el trabajo sea rentable y el empleo atractivo*, y en la Directriz 24, *Sistemas de educación y formación adaptados a las competencias exigidas*, en las que se introduce la orientación profesional como servicio que participa de respuestas a medidas activas y preventivas del mercado de trabajo como la definición temprana de las necesidades, la ayuda en la búsqueda de empleo o facilitar el acceso a la formación y la educación.

Los Estados europeos fijan objetivos para el cumplimiento de estas directrices. Según el Plan Nacional de Reformas 2005-2008 dos de los principales problemas del mercado de trabajo en España son el escaso volumen de empleo, especialmente femenino y la segmentación del mercado de trabajo. Por ello los objetivos específicos que se introducen con objeto de cumplir los objetivos europeos son:

- Aumentar la tasa de empleo femenina, alcanzando el promedio de la UE-15, situada en el 57%.

- Reducir la tasa de desempleo juvenil, situándola en el promedio de la UE-25, en el 18,6%.
- Reducir la siniestralidad laboral³⁵ en un 15%.
- El cumplimiento de estos objetivos se enmarca en la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea, si bien las políticas activas de empleo responden también a una legislación nacional, a la Ley de Empleo, que se trata bajo el siguiente epígrafe.

2.4.2 La Ley 56/2003 de Empleo: concreción de las políticas activas

En la actualidad socioeconómica de este país, la política de empleo se define en la Ley 56/2003, de 16 de diciembre de Empleo como:

“...el conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las comunidades autónomas que tienen por finalidad el desarrollo de programas y medidas tendentes a la consecución del pleno empleo, así como la calidad en el empleo, a la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda de empleo, a la reducción de las situaciones de desempleo y a la debida protección en las situaciones de desempleo.”(Ley 56/2003, de 16 de diciembre, artículo 1)

Este conjunto de programas y medidas de orientación, empleo y formación tienen por objeto mejorar las posibilidades de acceso al empleo, por cuenta propia o ajena, y la adaptación de la formación y recalificación para el empleo, así como implementar medidas destinadas a fomentar el espíritu empresarial y la economía social. Estas políticas, se cita en la actual Ley de Empleo, deberán desarrollarse en todo el Estado, teniendo en cuenta la Estrategia Europea de Empleo, las necesidades de las personas demandantes de empleo y los requerimientos de los respectivos mercados de trabajo, de manera coordinada entre los agentes de formación profesional e intermediación laboral que realizan tales acciones, con objeto de favorecer la colocación de los/as demandantes de empleo.

Dichas políticas se complementan con la protección por desempleo regulada en el título III del texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. La acción protectora por

³⁵ Número de accidentes de trabajo con baja en jornada laboral por cada 100.000 trabajadores/as afiliados/as a la Seguridad Social.

desempleo a que se refiere el artículo 206 del referido texto legal comprende las prestaciones por desempleo de nivel contributivo y asistencial y las acciones que integran las políticas activas de empleo.

Una clasificación inicial de las políticas de empleo nos lleva a la distinción primaria entre políticas activas y políticas pasivas. Las *políticas activas* tienen carácter anticipador y combativo, tanto sobre los efectos del cambio económico y tecnológico, como sobre las deficiencias asociadas al comportamiento del mercado de trabajo. Las *políticas pasivas*, por el contrario, tienen un carácter compensador frente a los efectos que los cambios operados en el mercado de trabajo tienen sobre las personas, por tanto, están vinculadas a la aplicación de las prestaciones de desempleo.

Los ámbitos de actuación de estas políticas de empleo en el Estado español se sintetizan en la tabla 6 y nos permiten valorar el momento que se vive en la actualidad.

Políticas activas	Programas y medidas
<p>Su objetivo es crear las condiciones que incrementen la empleabilidad de los/as desempleados/as, mediante el incremento de la flexibilidad de entrada y de salida en el mercado de trabajo, incrementando la creación de empleo, desarrollando principios de igualdad de derechos, potenciando la estabilidad del empleo y atendiendo a los colectivos con especiales dificultades para acceder al mercado de trabajo.</p>	<p>Informar y orientar hacia la búsqueda activa de empleo. Desarrollar programas de formación profesional para el empleo (ocupacional y continua) y cualificar para el trabajo. Facilitar la práctica profesional. Crear y fomentar el empleo, especialmente el estable y de calidad. Fomentar el autoempleo, la economía social y el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas. Promover la creación de actividad que genere empleo. Facilitar la movilidad geográfica. Promover políticas destinadas a inserción laboral de personas en situación o riesgo de exclusión social.</p>
Políticas pasivas	Programas y medidas
<p>El objetivo es afrontar las necesidades económicas de las personas desempleadas.</p>	<p>En el nivel contributivo: Prestaciones por desempleo. Abono de la aportación de la empresa correspondiente a las cotizaciones a la Seguridad Social, así como del complemento de la aportación del trabajador/a. En el nivel asistencial: Subsidio por desempleo. Abono de las cotizaciones a la Seguridad Social correspondientes a las prestaciones de asistencia sanitaria, protección a la familia y, en su caso, jubilación, durante la percepción del subsidio por desempleo.</p>

Tabla 6. Políticas de empleo vigentes en la actualidad en el Estado español. Fuentes: Ley 56/2003 del empleo y Ley General de la Seguridad Social RD 1/1994 de 20 de junio.
 Elaboración propia.

Las políticas de empleo en el Estado español responden sintéticamente a:

- Los factores que inciden de forma más directa en la determinación de costes laborales: modalidades de contratación laboral y de despido, protección por desempleo, sistema de negociación colectiva, cotizaciones sociales.
- El sistema de cualificación, reciclaje y movilidad profesional.
- Las fórmulas de incentivación de la creación de empleo no relacionadas directamente con contratación.
- La gestión de intermediación laboral y de la orientación profesional.

Estas políticas de empleo pueden ser analizadas desde dos posiciones que se complementan: por su valoración actual como única solución al desempleo y por la calidad de su aplicación.

Siguiendo a Aragón y Cachón (1999), el debate sobre el empleo debe ampliarse más allá de las políticas generadas, ubicadas en ámbitos que resultan insuficientes para alcanzar objetivos como el pleno empleo o condiciones laborales dignas. El desempleo se produce por razones que están por encima de las políticas de empleo y estas razones deberían incorporarse en el marco de reflexión. El problema requiere de visiones macro para la búsqueda de soluciones, tendentes a dirigir la mirada más allá del mercado de trabajo, tomando en cuenta el sistema económico en su totalidad, sin obviar las relaciones con lo ético y lo político .

Según estos autores es necesaria una estrategia global de promoción y desarrollo integral, concertado, que articule las políticas sociales, de empleo y el crecimiento económico y territorial con otros recursos y medidas complementarias para mejorar las perspectivas tanto de integración como de desarrollo.

En cuanto a la calidad de su aplicación, la inestabilidad y la política de plazos la ponen a prueba. En el Estado español la mayoría de las políticas activas de empleo están sujetas a convocatorias puntuales, tienen un carácter fragmentario y disponen de un plazo de ejecución, finalizado el cual existen periodos en los que no se cubren las necesidades por las

que esa medida o programa es concebido. Si bien es cierto que habitualmente son recursos de renovación anual, siempre están subordinados a la voluntad política y por tanto están exentos de certeza en su continuidad o de pautas que claramente favorezcan planificaciones plurianuales.

En el Estado español convive un enfoque neoliberal heredado de gobiernos que aplican políticas conservadoras tendentes a la privatización de empresas públicas y a disminuir la regulación del Estado sobre las actuaciones empresariales, con un enfoque socialdemócrata, liderado por el Gobierno de la Nación, que en la actualidad está incorporando medidas sociales y redistributivas.

Un ejemplo de lo que se describe es la intervención estatal en la economía española que ha intentado paliar la desregulación del mercado de trabajo en la última reforma del mercado laboral. Gobierno y agentes sociales negociaron en 2006 una reforma laboral para incentivar el mercado de trabajo y rebajar así la creciente precariedad. Si bien en los primeros meses de aplicación se constató un aumento de la contratación indefinida, al poco tiempo se evidenció como una medida insuficiente. En esta línea, la Ley de igualdad entre hombres y mujeres también prevé mejoras sociales referidas a la conciliación de la vida familiar y profesional y un tratamiento igualitario desde una perspectiva de género en la contratación.

2.4.3 Legislación autonómica

La plena asunción de la mayor parte de las competencias del INEM por la Generalitat Valenciana constituye uno de los importantes cambios que ha tenido lugar en el escenario institucional de los últimos años. Esta nueva circunstancia permite realizar una gestión integral de las políticas activas de empleo a través del Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF) y amplía, en consecuencia, las posibilidades de actuación de la Generalitat Valenciana en el mercado de trabajo valenciano. En julio de 2001 ésta y los agentes económicos y sociales más representativos del País Valenciano firmaron el Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo (PAVACE) para el periodo 2001-2006. Firmándose en septiembre de 2008 un nuevo Pacto para el periodo 2009-2013.

La trayectoria de la Generalitat Valenciana en el ámbito de las políticas de empleo cabe situarla en tres grandes apartados: los diferentes Programas Económicos Valencianos, más

conocidos como PEV's, los Programas Operativos del País Valenciano, que participan de los fondos estructurales europeos, y los Pactos por el empleo, tal y como se representa en la ilustración 3.

PROGRAMAS ECONÓMICOS VALENCIANOS		PACTOS POR EL EMPLEO		PROGRAMAS OPERATIVOS	
		2009-2013	PAVACE II Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo	2007-2013	PO FSE Programa operativo Fondo Social Europeo
		2001-2006	PAVACE Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo	2001-2006	POICV Programa operativo Integrado de la Comunidad Valenciana
1994-1999	PEV-3	1996-2000	AVEF Acuerdo Valenciano por el empleo y la formación		
1991-1993	PEV-2 (Prórroga)			1994-1999	POCV Programa operativo del País Valenciano
1988-1991	PEV-2	1993	AESC Acuerdo por el Empleo, la Solidaridad y la competitividad	1990-1993	POCV Programa operativo de la Comunidad Valenciana
1984-1987	PEV-1				

Ilustración 3. Trayectoria de la Generalitat Valenciana en el ámbito de la concertación social y las políticas de economía y empleo.
Elaboración propia.

Los Programas Económicos Valencianos (PEV)

Los sucesivos programas económicos valencianos se desarrollaron con el objetivo de ordenar el conjunto de acciones a llevar a término por la Administración valenciana en el marco de una política a medio plazo y fueron, en su momento, un instrumento de programación estratégica consensuado con los agentes económicos y sociales.

En palabras de Martínez (2002) el proceso de concesión de las transferencias de competencias a la Generalitat Valenciana marcó la aprobación del PEV-1 y el PEV-2, mientras que el PEV-3 ya contaba con un marco financiero y competencial más definido.

En la Ley de la Generalitat Valenciana 9/1984, de 29 de diciembre se aprobó el Primer Programa Económico Valenciano para 1984-1987 y se enunciaba ya en el preámbulo que la política de programación económica partirá, gracias a estos programas, de un diagnóstico de los problemas que tiene planteados la economía y la sociedad valencianas, proponiendo una ordenación de prioridades en la resolución de los mismos. Para ello se incluían los

objetivos siguientes: (1) La elevación del nivel de ocupación existente; (2) un crecimiento de la renta y la riqueza lo suficiente importante para elevar de manera sensible los niveles de vida de la ciudadanía y mejorar la distribución de la renta mediante una política social avanzada; y (3) un uso del territorio que sirva de soporte a las actividades productivas y los asentamientos humanos.

Las actuaciones propuestas en el PEV-I para luchar contra el paro eran de tres tipos: las que se instrumentan a través del programa de fomento del empleo; las que se realizan mediante el incremento del cien por cien en la magnitud del programa de inversiones públicas; y las que de manera indirecta pretenden contribuir a paliar el paro a través de la expansión de la actividad económica.

Para Beneyto (2000) el PEV-I se situaba en un proceso de crecimiento acelerado de la Administración autónoma que asumía nuevas competencias y a un tiempo definía sus objetivos y prioridades en plena recesión económica. Su intervención acabó resultando más exploratoria que operativa. Aunque en palabras de este autor, se abría una vía que se demostraría especialmente fecunda.

La Ley 1/1988, de 29 de febrero, de presupuestos de la Generalitat Valenciana para el ejercicio 1988 incorpora la estrategia en el PEV II en base a tres frentes de actuación: (1) incrementar la competitividad de la economía valenciana; (2) avanzar en la corrección de las desigualdades sociales; y (3) recuperar y conservar nuestro patrimonio natural y cultural. El presupuesto para 1988 priorizó el objetivo de avanzar en la corrección de las desigualdades sociales: extender y mejorar los servicios públicos de carácter social (sanidad, servicios sociales y educación), así como los aspectos sociales de la política de empleo (formación ocupacional, fomento empleo juvenil, etc.). El segundo bloque de prioridades lo constituían: (1) las infraestructuras productivas, tanto en su vertiente destinada a la corrección de los más graves estrangulamientos que sufre nuestra economía (agua y carreteras), como en tener un decisivo efecto arrastre sobre la generación de un sector productivo de alta tecnología y cualificación profesional; (2) la conservación y recuperación del patrimonio natural (defensa y regeneración forestal, medio ambiente, áreas naturales).

Siguiendo la valoración de Beneyto (2000), el PEV-II ya respondía a una Administración más consolidada que buscaba mejorar sustancialmente la eficiencia de su gestión, con las transferencias prácticamente finalizadas. Este programa se negoció en un momento de fuerte dinamismo en la economía valenciana, con altas tasas de crecimiento del PIB y del

empleo y en un contexto de internacionalización que implicaba reorientar el modelo económico, hasta entonces basado en los diferenciales de coste, con objeto de resituarlo hacia la calidad de los productos, su diferenciación y el grado de innovación.

El tercer Programa Económico Valenciano fue aprobado en 1994, con una previsión de seis años, en línea con las políticas europeas. En este documento, la Administración autonómica valenciana muestra su preocupación por el ciclo de retroceso económico que se está viviendo, y por las consecuencias que está teniendo en los niveles de desempleo, que se convierte en objetivo fundamental (Perales, 2000). Los cambios en el escenario internacional marcados por el Mercado Único, los Acuerdos GATT de liberalización comercial, marcan una progresiva apertura económica, pero al mismo tiempo evidencian los problemas de competitividad de las empresas valencianas (Beneyto, 2000).

El PEV-III se concreta en actuaciones referidas al mercado laboral a través de tres programas de actuación: (1) Fomento del empleo; (2) Formación Profesional; y (3) Salud laboral.

Entre el primer y tercer PEV Beneyto (2000) señala el gran avance producido tanto en la dotación presupuestaria, como en su orientación programática y en los instrumentos operativos disponibles.

Programas Operativos

El segundo instrumento de programación económica regional ha venido constituido por los Programas Operativos del País Valenciano establecidos hasta la actualidad. Estos programas, en el marco de las políticas de cohesión europeas, dotan de inyecciones económicas a este territorio desde que en 1989 fue considerado objetivo 1³⁶.

En el primer y segundo programa operativo se recibía la ayuda comunitaria de uno de los Fondos Estructurales.

El Programa Operativo para el desarrollo económico y social del País Valenciano 2000-2006, aprobado por la Comisión Europea el 7 de marzo de 2001, se caracterizó por estar

³⁶Según la Comisión Europea, las regiones subvencionables consideradas objetivo 1 en el periodo 2000-2006 son aquellas cuyo PIB por habitante no supera el 75% de la media comunitaria. En España: Galicia, Principado de Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana, Andalucía, Región de Murcia, Ceuta y Melilla, Canarias. Fuente: http://ec.europa.eu/regional_policy/objective1/regions_es.htm. Consulta: [27-05-08].

financiado por los tres principales Fondos: FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), FSE (Fondo Social Europeo) y FEOGA-Orientación (Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agraria, sección Orientación). Se trata por tanto de un programa que se hacía eco de uno de los principios de la nueva reglamentación comunitaria para esta nueva etapa: la aplicación de un enfoque integrado en la acción regional de los Fondos Estructurales.

La Comunitat Valenciana es beneficiaria de los Fondos Estructurales de la Unión Europea desde el año 1988. El periodo 2007-2013, constituye el cuarto periodo de programación cuyo rasgo más distintivo y diferencial respecto a los anteriores períodos, es que ya no forma parte de las regiones denominadas Objetivo 1, al situarse fuera de las regiones con fuertes déficits económicos estructurales. En la actualidad el País Valenciano pasa a situarse en el Objetivo de competitividad y empleo, con un estatus específico de "transición" hacia el mismo que se conoce con el nombre de *phasing-in*.

En este nuevo período, siguiendo el Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2007-2013, el Gobierno Regional ha definido una nueva política de cohesión de la UE que debe respetar y cumplir los objetivos de la agenda de Lisboa renovada y las Directrices Estratégicas Comunitarias, aprobadas por el Consejo a propuesta de la Comisión Europea, y cuyo exponente normativo lo constituye el Reglamento (CE) N° 1083/2006 del Consejo de 11 de julio de 2006. Asimismo, las actuaciones del PO FSE estarán en total consonancia con las líneas más específicas definidas para el Estado español tanto en el Plan Nacional de Reformas de España (PNR) 2005-2010 como en el Marco Estratégico Nacional de Referencia (MENR) 2007-2013.

El objetivo estratégico de este programa es continuar el proceso de acumulación de capital humano modificando las fuentes de su crecimiento, basándolo en la generación de un empleo más estable, de mayor calidad y productividad, más justo desde la perspectiva del género y facilitador de la integración social y territorial. Se trata de aproximarse al objetivo europeo de construir una sociedad basada en el conocimiento.

El PO se articula en cinco ejes prioritarios de actuación: (1) fomentar del espíritu empresarial y mejorar la adaptabilidad de los/as trabajadores/as, empresas y empresariado; (2) fomentar la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad entre hombres y mujeres; (3) aumentar y mejorar el capital humano; (4) promover la Cooperación Transnacional e interregional; y (5) la asistencia técnica.

Pactos por el Empleo

El Consejo Económico y Social (CES) valenciano se constituyó en base a la Ley 1/1993, de 7 de julio, con participación de las diferentes organizaciones y corporaciones empresariales, sindicales, de consumidores y cooperativistas. El CES actúa como órgano consultivo de la Administración y como instancia permanente del diálogo social y de la concertación. Ese mismo año se firma el Acuerdo por el Empleo, la Solidaridad y la Competitividad. Este pacto une por primera vez en el área del empleo las voluntades de la Administración y de los agentes sociales más representativos del País Valenciano. Si bien queda como algo aislado, sin continuidad plurianual y habrá que esperar hasta 1996 para la firma de un nuevo Acuerdo.

El Acuerdo Valenciano por el Empleo y la Formación (AVEF), suscrito el 16 de julio de 1996 por la Generalitat junto a las organizaciones empresariales y sindicales más representativas respondía a la trayectoria ya iniciada con el Primer Programa Económico Valenciano. En él se reitera la preocupación de la Generalitat Valenciana por la situación del mercado laboral, y articula una serie de medidas en las que el empleo es el objetivo principal. Las dificultades que atravesaba el mercado laboral valenciano en ese momento, el proceso de integración europea, intensificado en la tercera fase de la unión monetaria y el proceso de mundialización de la economía, constituyeron el entorno básico del nuevo pacto. En este documento, con una planificación a cuatro años (1996-2000), se plantean los dos retos fundamentales de la economía valenciana: (1) la generación de empleo; (2) la disminución del grado de precariedad del mercado laboral. La reactivación del mercado laboral, mediante la creación de empleos de calidad, por tanto, se presenta como objetivo prioritario.

En julio de 2001 la Generalitat Valenciana y los agentes económicos y sociales más representativos del País Valenciano firmaron el Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo (PAVACE) para el periodo 2001-2006.

Para cumplir los objetivos finales de crecimiento económico y generación de empleo, el PAVACE se articuló en torno a dos ejes estratégicos y una serie de requerimientos de orden social.

El primer eje se centra en la valorización de los factores productivos: el tejido empresarial, la innovación tecnológica y los recursos humanos. El segundo eje estratégico se dirige hacia las políticas de sectores productivos, eje que configura el apartado que destinó el PAVACE a

la estrategia de modernización y mejora de la competitividad de los sectores productivos valencianos. Aquí se encuentran, básicamente, las políticas agraria, industrial, comercial y turística.

Todas las actuaciones contenidas en los anteriores dos grandes ejes se complementan finalmente con un conjunto de *políticas de mercado carácter social*.

En el Capítulo 3 del Pacto, relativo a las Políticas integrales en el mercado de trabajo, bajo el epígrafe 2 dirigido a la Formación Profesional se proponen algunos ámbitos de actividad entre los que Montalbá (2006) destacaba:

1. La creación de un Sistema Integrado de Formación Profesional que diera lugar a una red de centros integrados que asumieran las distintas modalidades de FP existentes, así como un servicio de asesoramiento, información y orientación en materia de formación profesional y empleo.

Con este modelo se generaría el contexto idóneo para que la orientación a lo largo de la vida fuera una realidad. Estas propuestas cobran vigencia normativa a través del Real Decreto 1558/2005 emitido por el Ministerio de la Presidencia, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. En el proceso de elaboración de este Real Decreto fueron consultados las comunidades autónomas, el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo Escolar del Estado. En relación con la orientación profesional se incluye en el punto cuarto del artículo 2:

“Además de las ofertas formativas propias de las familias o áreas profesionales que tengan autorizadas, los Centros integrados incorporarán los servicios de información y orientación profesional, así como, en su caso, de evaluación de las competencias adquiridas a través de otros aprendizajes no formales y de la experiencia laboral, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.”

Si bien en la actualidad estos centros integrales siguen siendo experimentales, manteniéndose la distancia entre el ideal normativo y la aplicación práctica.

2. La creación de un Observatorio Profesional y de Empleo, con el objetivo de proporcionar información útil sobre la evolución de las ofertas y demandas, territoriales y sectoriales, de profesiones tradicionales o novedosas, y sobre los cambios producidos en los perfiles profesionales que requiere el mercado de trabajo.

La creación de este observatorio se ha hecho realidad, el Observatorio Ocupacional del SPEE-INEM cuenta con datos sobre empleo, formación y otros factores relevantes sobre mercado de trabajo y se dedica de forma especial al estudio de los colectivos con especiales dificultades para encontrar empleo.

3. Programas de Garantía Social, dirigidos al alumnado que no ha terminado la ESO, con la finalidad de proporcionarle una formación adecuada y lograr una mejor inserción profesional de estas personas en sectores donde exista una demanda importante de empleo. La Administración facilitará el desarrollo de programas de garantía social de las tres modalidades: formación-empleo, iniciación profesional y alumnos/as con necesidades educativas especiales. Se pretende la ampliación progresiva de la oferta de programas de garantía social a la Administración Local y a todos los centros públicos que lo soliciten.
4. Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional, dirigido a la formación profesional reglada, ocupacional y continua. Contempla la elaboración de un instrumento integrado de información y orientación profesional que responde a la necesidad de hacer llegar, a todos los colectivos potencialmente interesados, información sobre el empleo, con las competencias profesionales que se requieren y las vías de adquisición de tales competencias que ofrece el sistema formativo en cualquiera de sus modalidades.

A tal fin, se establecerán criterios de coordinación entre los procesos de información-orientación y formación para el desarrollo de itinerarios completos. Como parte de este sistema integrado, el Consejo Valenciano de Formación Profesional elabora una guía integrada de recursos públicos y colaboradores de formación profesional a través de la web del Servef desde la cuál centraliza toda la información en materia de formación y empleo

(<http://www.gva.es/servef/portalv.htm>) dirigida tanto al/la ciudadano/a, como a las empresas y a los centros homologados.

La articulación de la red de centros del servicio público de empleo con el resto de los servicios de orientación y formación profesional de los centros educativos, organismos y entidades de información y orientación, tampoco se ha concretado en la realidad. Si bien se ha realizado el primer esfuerzo de integración al implementar la formación para el empleo que unifica en un único subsistema la Formación Ocupacional y la Formación Continua. Este proceso se describe en profundidad en el Capítulo 3 de esta tesis.

5. Formación de personas con especiales dificultades de integración. Se presentan los programas de Talleres de Formación e Inserción Laboral (T.F.I.L.) destinados a los colectivos con mayores dificultades de inserción laboral: jóvenes sin empleo anterior, mujeres, desempleados/as de larga duración, discapacitados/as, colectivos con riesgo de exclusión social, así como inmigrantes con residencia legal. Estos programas pretenden, mediante itinerarios integrados de inserción y en colaboración con las políticas de fomento del empleo, ajustarse a las características específicas de estos colectivos y a las prioridades profesionales detectadas. De manera individualizada, estos itinerarios pueden incluir formación básica, profesional y en habilidades sociales, orientación, apoyo y seguimiento en la búsqueda de empleo, combinando medidas complementarias de apoyo.

El PAVACE finalizó en 2006. El Consell, los sindicatos UGT y CCOO PV y la patronal autonómica (Cierval) acordaron el 11 de septiembre de 2008 la puesta en marcha de un nuevo pacto por el crecimiento y el empleo, dando origen al PAVACE II, con vigencia en el periodo 2009-2013.

Las políticas de empleo descritas vienen por tanto definidas por:

- La concertación social en la definición de los ejes y objetivos que las guían y dotan de transparencia y legitimidad a las políticas de empleo.
- La existencia de importantes aportaciones económicas desde Europa a través de los programas operativos, que benefician el crecimiento y la mejora de oportunidades, pero dirigen gran parte de las políticas

desarrolladas a la obtención de los objetivos fijados por el Consejo Europeo (si bien para su concreción se tuvieron en cuenta Programas Económicos Valencianos).

- Los escasos avances en cuanto a las políticas que integran la formación y la orientación profesional. El discurso integrador, heredado de Europa, comienza a concretarse en el ámbito legislativo, pero tiene graves dificultades para su desarrollo en la práctica.

Estas políticas de empleo enmarcan un discurso de la flexibilidad que merece ser considerado bajo el siguiente epígrafe.

2.4.4 Garantías laborales bajo el discurso de la flexibilidad

El riesgo, la incertidumbre, habitan en el sistema laboral imponiéndose un empleo inseguro y precario, y un requerimiento de flexibilidad permanente. En la actualidad se imponen empleos informales, de corta duración, se constata un crecimiento de trabajadores/as autónomos/as.

Los cambios relacionados con la forma de organización del trabajo y, sobre todo, en las relaciones laborales, dominan este discurso. El mercado de bienes y servicios se ha flexibilizado en el sentido de que es menos estándar y se ha tenido que especializar según demandas más particulares, lo que ha llevado a una utilización más diversificada de la tecnología y del trabajo. Pero si profundizamos sobre ello el mercado del empleo ha trasladado el peso de la flexibilidad sobre quienes desarrollan la fuerza de trabajo. Esta circunstancia conlleva una utilización arbitraria de recursos materiales y humanos. El razonamiento que defiende este supuesto trata de ofrecer "respuesta a nuevas demandas" y a una construcción de la realidad que busca justificar determinadas prácticas empresariales.

CCOO PV (2005a) dibuja con claridad las consecuencias de este discurso cuando se refiere a la flexibilidad exigida al trabajador, a la trabajadora:

Flexibilidad en la entrada, con la proliferación de un abanico diverso y heterogéneo en las modalidades de contratación. Flexibilidad en el puesto de trabajo, o también llamada flexibilidad funcional, que supone la movilidad a diferentes puestos y funciones, en una misma

empresa. Y por último, la flexibilidad en la salida, que se traduce en la posibilidad de despido sin demasiadas rigideces, o dicho de otro modo, sin demasiados costes para el/la empresario/a. (...) La flexibilización del mercado de trabajo ha supuesto, en la práctica, la pérdida de garantías laborales. La flexibilidad tiene conexiones cada vez mayores con la precariedad laboral y el paro, propiciando la rotación, entrada y salida, en el mismo. (CCOO PV, 2005a).

Citando a Viveret y Equipo Promocions (2004) la sociedad del pleno empleo con derechos y garantías sociales está siendo socavada por la generalización de lo precario, el discurso de la flexibilidad y del riesgo continuo. Bajo estos términos se encubre una estrategia de reducción de costes. En clave económica, la flexibilidad permite controlar mejor los costes de la producción, mientras que en clave política lo que se consigue es reducir las demandas de los trabajadores y trabajadoras, así como de las organizaciones sindicales que les representan (Miguélez, 2004).

Los vínculos preordenados, no cuestionados, estables, de épocas pasadas se sustituyen por el principio de la precarización en todo tipo de relaciones, no exclusivamente en las laborales. En palabras de Bauman (1994):

En nuestros días todo parece conspirar contra (...) los proyectos a largo plazo, los vínculos permanentes, las alianzas eternas, las identidades inmutables. Yo no puedo invertir a largo plazo en mi trabajo, en mi profesión, ni tampoco en mis aptitudes. Sí puedo esperar, empero, que mi trabajo se vea reducido, que mi profesión cambie hasta el punto de no ser reconocida, que mis aptitudes ya no sean solicitadas.

Desde 1987 las reformas laborales en España no han hecho más que avanzar en el sentido de la flexibilización del mercado de trabajo. Será a partir de la reforma de 1994 cuando estas medidas caracterizarán la entrada al mercado de trabajo, desde la proliferación de fórmulas de contratación temporal. En contraposición, el Real Decreto Ley de Reforma del mercado de trabajo de 2006, cuyo texto refleja el acuerdo firmado por el Gobierno y los interlocutores sociales, tenía el objetivo prioritario de reducir la temporalidad y promover el empleo estable. Efectivamente esta nueva reforma laboral buscaba detener la tendencia a una ampliación de la flexibilización, entre otras razones porque era fruto de acuerdo entre los agentes sociales. Para ello se incluyeron reglas contra el encadenamiento de contratos temporales, estableciendo paralelamente bonificaciones para favorecer los contratos indefinidos. A cambio, el despido se abarató sustancialmente.

La “modernidad líquida”, término acuñado por Bauman (2003), es una figura del cambio y de la transitoriedad, y aporta luz a esta realidad: «los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran; mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados”. La modernidad líquida esta dominada por una inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes a los que anclar nuestras certezas.

Si la flexibilidad es síntoma de la liberalización de los mercados, la empleabilidad representa uno de los objetivos más relevantes de las políticas de empleo.

2.4.5 La empleabilidad ¿sustituye al empleo?

Al inicio de este capítulo he analizado el sistema capitalista global, aportando el análisis de Giddens (2001) sobre las coordenadas propiciadoras de este profundo cambio en el sistema: las comunicaciones, las tecnologías, la economía intangible, la caída del comunismo soviético, o la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, entre otros. El Estado de Bienestar que bajo el fordismo mejoró sustancialmente la concertación social, al menos en los países más industrializados, es cuestionado con la llegada de la crisis del 73, momento en el que el crecimiento del desempleo³⁷ reformula significados en el mundo laboral.

En esta coyuntura, la empleabilidad posee, obviamente, un nexo tanto conceptual como práctico con el empleo, hasta el punto de que podríamos decir que ha pasado a ocupar su lugar. El discurso neoliberal sitúa la empleabilidad como una oportunidad, casi como una actitud hacia el empleo, y así la enmarca la Organización Internacional del Trabajo:

Ella abarca las calificaciones, conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida. (OIT, 2000).

La estabilidad en el empleo ha desaparecido y en su lugar despierta un nuevo concepto que exige a los trabajadores y trabajadoras una constante adaptación a las necesidades del

³⁷ La OTI (2006) en su informe sobre Tendencias Mundiales de Empleo valora que el número de personas desempleadas en el mundo no deja de aumentar, ni siquiera en periodos de fuerte crecimiento económico, sobre todo entre el grupo de jóvenes.

mercado. Es incuestionable que la inversión en la mejora de la empleabilidad de las personas puede incidir positivamente en la reducción de aquel tipo de desempleo que se debe a la falta de personal debidamente cualificado para oportunidades de empleo ya existentes, pero si profundizamos en el significado de este concepto se evidencia una nueva realidad laboral en la que las garantías laborales tienden a reducirse.

La empleabilidad requiere tener en cuenta tres conceptos clave de las políticas sociales: la orientación, la formación y la ocupación. En esta encrucijada, la Unión Europea construye nuevos sistemas de cooperación. En Amsterdam, 1997, la declaración titulada "Una nueva estrategia de empleo para Europa" insta a los Estados miembros a coordinar sus políticas laborales en torno a cuatro pilares de acción prioritaria:

- Conseguir un alto nivel de empleo en la economía de todos los colectivos del mercado laboral.
- Sustituir la lucha pasiva contra el desempleo por la promoción, empleabilidad y la creación de empleo sostenido.
- Fomentar un nuevo planteamiento de la organización del trabajo, de modo que las empresas de la UE puedan hacer frente al cambio económico conciliando la seguridad y la adaptabilidad y permitiendo a los trabajadores y trabajadoras participar en actividades de formación a lo largo de toda su vida.
- Ofrecer un marco de igualdad de oportunidades en el mercado del trabajo para que todos/as puedan participar de él y acceder a un empleo.

El segundo de los pilares de acción prioritaria incorporaría la orientación profesional como estrategia de empleabilidad, y dada la influencia de la política comunitaria en los Estados miembros, es constatable que se convierte en objetivo fundamental de la orientación profesional. Los nuevos paradigmas europeos sobre los que se proyectan las políticas nacionales y locales tienden, por tanto, a la activación de la persona desempleada, a su movilización. Este paradigma de la activación tiene como mecanismo de transmisión más efectivo a la orientación profesional.

Bajo este capítulo se ha tratado también la situación económica actual, describiendo los procesos de deslocalización y pérdida de inversiones que sufre Europa. La plena consciencia

de los gobiernos europeos sobre la imposibilidad de ofrecer desde las políticas activas de empleo garantías de inserción, nos ubica en este nuevo concepto que elimina la responsabilidad de porcentajes de inserción como garantía de calidad de los servicios de intervención. ¿A quien se traslada entonces esta responsabilidad? Dependerá del modelo de política activa que prime el Estado, de hecho en algunos países influenciados por el modelo anglosajón o liberal se prioriza sobre políticas de empleo de obligación al trabajo, responsabilizando de la situación de paro a la persona desempleada. En otros, en los que el modelo socialdemócrata imprima mayor influencia, entre los que se incluiría el Estado español en la actualidad, se busca paliar la situación de desempleo y otras formas de pobreza desde la redistribución de la riqueza, si bien se realiza desde la asunción de la flexibilidad de los/as trabajadores/as.

El objetivo de la empleabilidad está centrado en elementos cuantificables que permiten valorar en la persona desempleada las competencias profesionales disponibles para hacer frente a las necesidades del mercado laboral. De la orientación profesional se espera que informe y asesore a las personas usuarias sobre qué esfuerzos serán necesarios para ampliar esa empleabilidad que, sin modificar el estatus de persona parada, la sitúe en una predisposición positiva hacia la revisión de sus competencias con objeto de responder a las necesidades que transmiten desde las empresas.

Efectivamente la orientación y la formación profesional sólo pueden situarse bajo un objetivo de empleabilidad, dado que no depende de su acción la consecución de un empleo, si bien es importante mantener un especial cuidado para no trasladar la responsabilidad de la obtención del empleo exclusivamente sobre la persona, culpabilizándola de ello. Y en este contexto ¿qué lugar ocupa la orientación profesional?

2.5 ¿Dónde ubicar la orientación profesional bajo este contexto?

La orientación, según el Consejo de la Unión Europea (2004) hace referencia a una gama de actividades que capacita a la ciudadanía de cualquier edad y en cualquier momento de su vida a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas

en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias. La orientación permanente contribuye al logro de los objetivos de desarrollo económico, eficacia del mercado de trabajo y movilidad geográfica y profesional de la Unión Europea, mejorando la eficacia de la inversión en educación y formación profesional, de la formación permanente y del desarrollo del capital humano y la mano de obra.

Bajo estas coordenadas europeas, las administraciones tienden hacia políticas de empleo que ponen el acento en la formación y la orientación como procesos integrales a lo largo de toda la vida. Si bien no han sido reguladas en todos los ámbitos estas condiciones, que aparecen reflejadas exclusivamente en las normativas de mayor envergadura³⁸, quedando en declaraciones de buenas intenciones y manteniendo desde hace más de una década un modelo de intervención sin revisiones.

La influencia de la política comunitaria en las políticas de empleo del Estado español contrasta con la descentralización llevada a cabo en las comunidades autónomas. En la actualidad en el Estado español la falta de articulación de las políticas de empleo, el carácter fragmentario y la temporalidad de las acciones y de los profesionales que las desarrollan son determinantes a la hora de valorar la calidad de las acciones, que aunque esporádicas, tienen alguna presencia en el escenario social y de lucha contra el desempleo. Si bien esta situación no es generalizable. Determinados territorios como Andalucía, Galicia, Castilla la Mancha o Cataluña³⁹ han sido capaces de mejorar la calidad de la orientación profesional, eliminando la concentración de los recursos en escasos meses y posibilitando la orientación a lo largo de la vida. Desaparecen en estas comunidades los solapamientos previsibles con otras organizaciones que efectivamente conviven con los mismos plazos de ejecución, y los vacíos que impiden la continuidad en el desarrollo de planes de acción o el seguimiento de itinerarios de inserción. Por tanto en el Estado español determinadas administraciones autonómicas están desarrollando normativas que posibilitan la adaptación hacia una orientación a lo largo de la vida, contrastando con territorios como el País Valenciano, en los que no se han incorporado cambios. Estos temas serán tratados en mayor profundidad en el Capítulo 4.

³⁸ La Ley Organica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional incorpora en sus artículos 14 y 15 la información y orientación profesional a lo largo de la vida. Será tratada en profundidad en el Capítulo 3 de esta tesis.

³⁹ En el Capítulo 4 se incorpora un epígrafe que describe el programa desarrollado desde Cataluña, como referente del cambio que comienza a producirse en determinados territorios.

En un contexto de crisis económica es previsible imaginar que las políticas activas de empleo amplíen sus recursos. Si bien habrá preguntas relevantes y de difícil respuesta: ¿Qué dirección van a tomar estas políticas de empleo? Favorecer las condiciones de acceso a la formación y orientación se afianza como estrategia, pero es necesario reparar en los constantes esfuerzos exigidos a las personas trabajadoras y las escasas contrapartidas requeridas a otros agentes del ámbito laboral, fundamentalmente a las empresas o la Administración.

El peso que actualmente tiene la economía resulta determinante para que las reformas en los servicios de orientación sean desarrolladas de manera óptima, pero a su vez esta inversión se torna en plan estratégico para que se produzcan las grandes transformaciones socioeconómicas tal y como lo expresa Gairín (2003). Como expresaba Naville hace tres décadas al referirse a la evolución de la orientación profesional y a su práctica:

“(…) en el estado actual de la evolución económica y política mundial. La orientación profesional no desempeña de ningún modo el papel que pretende desempeñar, es decir, escoger para el adolescente un oficio que convenga a su naturaleza, sus gustos, etc. Por el contrario se ve forzado a realizar una especie de selección enmascarada, cuya orientación general depende de factores políticos y sociales absolutamente coercitivos”. (Naville, 1975).

Se requieren nuevos discursos en los que se cuestione la calidad de las políticas activas y se garantice su coordinación bajo políticas económicas más amplias. Si bien estas cuestiones serán abordadas desde perspectivas absolutamente diferenciadas dependiendo del modelo que influya con mayor claridad en cada uno de los ámbitos de toma de decisiones. Las políticas de empleo se encuentran hoy en una coyuntura de cambio en Europa. Cobran fuerza enfoques más liberales que eliminan ataduras con el Estado hacia el libre mercado, endureciendo los sistemas tradicionales de seguros de desempleo, con políticas marcadas por la activación y la obligación al trabajo⁴⁰. Pero siguen vigentes otros modelos más partidarios de una Europa social, con políticas de empleo redistributivas y más sensibles con los colectivos desfavorecidos.

⁴⁰ Los ministros de Trabajo de la Unión Europea aprobaron el día 10 de junio de 2008 en Luxemburgo la propuesta de la presidencia eslovena que permitirá elevar la semana laboral vigente, de 48 horas, aprobada por la Organización Internacional de Trabajadores en el año 1917, hasta 60 en casos generales y 65 para ciertos colectivos como los médicos. En cualquier caso, la directiva está pendiente de aprobación por el Parlamento Europeo.

Bajo un enfoque neoliberal, el espacio reservado a la orientación profesional se dirigiría a dotar a las personas usuarias de los servicios de información relacionada con el mundo laboral, a favorecer la empleabilidad, a garantizar su adaptación a un mercado de trabajo que les exige absoluta flexibilidad, a responsabilizarse de su situación laboral.

En un espacio discursivo diferenciado se ubica el modelo social, que considera que la mejora de la información y asesoramiento sobre la situación del mercado de trabajo o la mejora de la formación de los trabajadores y trabajadoras son acciones positivas, pero de escaso calado en la generación de empleo. Bajo este modelo social se cuestiona por tanto el sentido de la orientación profesional ubicada bajo el paradigma de la activación. Lo cual debería de llevarnos a cuestionar el sentido de la orientación profesional, a realizar el esfuerzo de encontrar el espacio que efectivamente podrá cubrir, a descubrir nuevos ámbitos de desarrollo, abriéndose paso hacia la intervención comunitaria.

Estos modelos podrán imprimirse con mayor o menor contundencia en cada ámbito territorial: el comunitario, el estatal, el autonómico y el local. Entrando en ocasiones en conflicto la definición de las políticas activas de empleo. El poder legislativo dota de gran calado a las iniciativas en ámbitos como el europeo o estatal, si bien la cercanía, el desarrollo operativo, sólo puede garantizarse desde los ámbitos autonómico y local. La confusión que genera esta toma de decisiones tan globalizada y a un tiempo descentralizada, dificulta el reconocimiento del origen de dichas decisiones y de la asunción de responsabilidades. Si el objetivo que persigue la Administración es mejorar las condiciones de vida y trabajo, habrá que superar las incoherencias entre lo realizado y lo planificado. Entre lo que se dice en las grandes normativas y lo que se hace en la práctica local. Dado que todo ello sólo contribuye a la pérdida de confianza y credibilidad.

Los colectivos más afectados por el desempleo también han sido descritos bajo este capítulo. Si bien su tratamiento específico es difícil de abordar correctamente desde las políticas activas dada su amplitud y los recursos limitados. Lo cual no sorprende si tomamos conciencia de cómo uno de estos colectivos, el de las mujeres, representa más de la mitad de la población. Definitivamente, tanto desde la formación como desde la orientación profesional se tiende a no diferenciar, a tratar de forma homogénea amplios colectivos, salvo que los criterios de financiación obliguen a circunscribirse a determinados ámbitos. Una cuestión aún sin consenso es si la orientación debiera dirigirse hacia la especialización, que parte de la consideración de la necesaria diferenciación de programas y acciones con objeto de responder a necesidades específicas —bajo criterios entre los que se incluyen los

colectivos más desfavorecidos—⁴¹; o hacia la integración, que valora la necesidad de contar con un corpus de conocimiento común y parte de una visión integral del sentido de la orientación. Estas cuestiones serán tratadas a lo largo de la tesis.

Otra pregunta con múltiples respuestas sería ¿qué lugar desean cubrir los servicios de intervención en la orientación profesional? En la actualidad se están abriendo espacios de reflexión sobre la orientación en los que los modelos vigentes están siendo cuestionados. Los cambios del entorno modifican también el “para qué” de la orientación y requieren de un debate en el que debe participar la sociedad en su conjunto. La necesidad de afrontar un modelo de orientación integral e integrador, no asistencial, requiere de la participación en su definición de la totalidad de sus actores. En palabras de Ettore Gelpi (2004): “Los adultos están interesados no sólo en la observación del contexto social, sino también en su transformación.”

De lo que no cabe duda es de que la orientación profesional dispondrá de un espacio propio en el futuro de las políticas activas de empleo, dado que tanto el enfoque neoliberal, como el social o el socialdemócrata le ofrecen un valor relevante. El sentido final de esa orientación dependerá de “quien” decide sobre el modelo a desarrollar. En próximos capítulos se profundiza sobre estas cuestiones.

⁴¹ Sirva de referencia como las acciones OPEA se dirigen a la orientación profesional de personas desempleadas, o el proyecto ATLAS responde a las necesidades de orientación de trabajadores y trabajadoras en activo pertenecientes a sectores en crisis. En alusión a estas acciones, se ha producido la paradoja del cierre de empresas de sectores en crisis en un periodo temporal en el que las acciones de orientación a trabajadores/as desempleados/as no estaba operativo, quedando excluidos del disfrute de estas políticas activas.

Capítulo 3

Mirando hacia el futuro: Formación, Cualificaciones y Competencias profesionales

Un sistema nacional de educación es algo vivo, el producto de luchas olvidadas y de "lejanas batallas". Guarda en su seno parte de las tendencias invisibles de la vida nacional. (Sandler, 1983)

La relación entre formación y productividad se inscribe en el actual entorno de las organizaciones y se caracteriza por cambios constantes, propiciados por un acceso a la información muy fluido, lo que demanda la creación y recreación de nuevos ambientes y dinámicas de aprendizaje. En otros momentos históricos la formación era un tema asumido en el interior de la empresa a través de sus capataces, pero en la actualidad el aprendizaje emerge como un aspecto estratégico que se analiza en las juntas directivas de las organizaciones. Incidir de la mejor manera en la capacidad de aprender es el desafío de la empresa, pero también de las organizaciones sindicales y de los propios trabajadores y trabajadoras, cada vez más preocupados por garantizar su empleabilidad, así como el mantenimiento y ampliación de sus competencias profesionales.

La formación tradicional conductista⁴², con currículum estructurado y rígido, centrada en la programación y derivada de una visión estática del saber requerido en los procesos de trabajo, pierde su significado en este contexto. Se reconoce que son múltiples las formas de aprendizaje de las organizaciones a través de las personas que las integran. La pérdida de esa identidad que la gestión de la formación tradicionalmente tenía, requiere de nuevos instrumentos y procesos formativos (Mertens, 2002).

⁴² El conductismo es un movimiento en la psicología que avoca el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas (respuestas) con relación al ambiente (estímulo). Esta formación asume que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido. Los docentes deben de proveer a los estudiantes de un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

Estas formas múltiples de aprendizaje que muestran la necesidad de una formación profesional nueva, responden también a unas políticas de empleo, descritas en el Capítulo 2 de esta tesis. El enfoque neoliberal, de tipo Workfare State, vigente en la mayor parte de Europa, la formación profesional, dado que permite ampliar y visibilizar las competencias profesionales y sitúa a la persona desempleada en una posición proactiva frente al empleo.

El modelo Welfare State o del Estado del Bienestar, muestra mayores dificultades para prevalecer en las políticas de empleo europeas, especialmente en momentos de crisis socioeconómica en los que se tienden a endurecer las condiciones laborales. Su vigencia se preserva desde posicionamientos defendidos mayoritariamente por las organizaciones sindicales, que también participan del diseño de políticas desde una mayor sensibilización con los colectivos desfavorecidos, y desde la valoración de la formación profesional como un derecho personal, más allá del derecho de la empresa o de las necesidades del sistema. En palabras de Gregorio Marchán, Secretario de Formación para el Empleo de CCOO, escuchadas en unas Jornadas sobre la Formación Profesional en 2008, esta formación desde el modelo descrito deberá cubrir tres vértices: (1) la aspiración personal, el enriquecimiento de la propia persona; (2) la satisfacción del sistema, la adaptación a las necesidades del sector productivo; y (3) la formación crítica que favorezca el cambio del modelo productivo.

El modelo socialdemócrata, tercera vía entre el neoliberalismo y las posturas sociales y sindicales, responde a la mirada actual de la Administración estatal, y tiene como objetivo reducir los efectos nocivos de una flexibilidad laboral que considera inevitable, limitando su crecimiento y armonizándola con nuevos derechos para quienes la sufren, entre ellos el derecho a la formación profesional.

La totalidad de los enfoques que sitúan las políticas de empleo valoran la formación profesional, si bien matizan sobre su contenido, sobre su objetivo y sobre cómo acceder a ella. En la década de los noventa del siglo pasado, la mayor parte de los países europeos ha reformulado sus políticas de formación profesional y ha acometido el desarrollo de estos sistemas, con variaciones en la «filosofía», conceptos y métodos de trabajo (Torres, 2000). De hecho, el desarrollo de los Sistemas Nacionales de Cualificación es producto de la necesidad de transparencia de las competencias. Se trata de ofrecer la posibilidad de reconocimiento de aquello que se «sabe» en relación a un contexto de actividad, más allá del lugar en que haya realizado el trabajo. Por ello, diferentes países desde sus sistemas formativos están abordando la competencia laboral vinculada a la evolución del mercado productivo, incorporando aspectos propios sobre lo que se entiende por una formación

basada en competencias: la alternancia entre teoría y práctica, la evaluación a partir de criterios de desempeño y no sólo de conocimientos, una visión integradora de las materias a enseñar, una manera flexible de transitar entre los diferentes subsistemas y tipos de formación, ritmos individualizados de avance y modalidades de formación a lo largo de la vida, etc.

Siguiendo la clasificación de Mertens (1996), los sistemas de cualificaciones y formación profesional podrían ser agrupados en tres modelos basados en las competencias profesionales. Un primer grupo contendría aquellos países que desarrollan su sistema desde un impulso gubernamental, aunque con la presencia de los agentes sociales en los órganos nacionales del sistema. Sería el caso de Reino Unido, Australia, Sudáfrica y Nueva Zelanda. En estos países se ha creado por ley una autoridad nacional de cualificaciones, encargada de impulsar y gestionar el sistema. Este modelo tiene la inconveniencia de que los actores sociales, empresariado y sindicatos, participan de forma limitada y que la mayoría de las iniciativas son impulsadas por el gobierno, de manera directa o indirecta. El sistema de competencias responde a una cohesión conceptual, pero no necesariamente a una cohesión social.

Un segundo grupo desarrolla sus sistemas desde el impulso de los sectores económicos y profesionales, bajo la demanda del mercado de trabajo, como es el caso de EEUU. Los sectores económicos de ese país han impulsado el sistema de competencias hacia una acción dirigida desde la iniciativa privada. La argumentación es que permiten controlar mejor los costes y evitar las regulaciones del gobierno. Además, obliga a los proveedores de los servicios que se vinculan a las competencias a estar más cerca de los cambios que se producen en el mercado de trabajo. La participación de los sindicatos se da en los casos en los que la cualificación se incluye en la negociación colectiva, habitual en el sector industrial norteamericano, estableciéndose programas de formación administrados conjuntamente entre empresa y sindicato. Bajo este sistema no hay un marco conceptual, ni un lenguaje común entre los diferentes programas de certificación y la comunidad educativa.

Un tercer bloque de países tendría su principal impulso en la iniciativa de los agentes sociales. Entre ellos Alemania, Francia o Canadá. El surgimiento de este modelo de sistema de cualificación reflejó la creciente conciencia de los actores para abordar conjuntamente varios elementos clave en materia de cualificación: (1) la necesidad de los/as trabajadores/as de involucrar más activamente a sus sindicatos en temas de cualificación; (2) la necesidad de tratar esos temas fuera del marco limitado del modelo de negociación colectiva; y (3) el

hecho de que resultaba más fácil evitar el problema de empresas que no desarrollan formación. Esto condujo a la percepción de que la formación sectorial era más idónea para tratar temas relacionados con la cualificación, comparado con la aproximación limitada de la formación en la empresa (Wolfe, 1996).

El modelo español, ecléctico, se situaría entre el primer y el tercer grupo de países, dado que viene impulsado por el gobierno, pero con una fuerte participación de las comunidades autónomas y los agentes sociales.

En el marco de la Unión Europea, cada día más ciudadanos y ciudadanas intentan hacer prevalecer sus derechos a la hora de ejercer su oficio, competencias, o cualificaciones profesionales en otro país miembro. Sin embargo, las cualificaciones se vinculan a cada sistema nacional de formación profesional, y son desconocidas al otro lado de las fronteras de dónde son emitidas. La apreciación de su valor es aleatoria en función de factores como: dificultades lingüísticas, variación del contorno de las profesiones, etc., lo cual refuerza la opacidad de las cualificaciones.

Si revisamos el sistema de certificación en Gran Bretaña, se evidencia que se trata de un Sistema de Cualificaciones muy institucionalizado, atendiendo al elevado nivel de implantación y al alto grado de reconocimiento en las relaciones de empleo de las competencias certificadas a las personas asalariadas. Bajo este sistema cada persona tiene la posibilidad de validar sus competencias profesionales desde los 16 años haciendo uso del llamado portafolios profesional, dossier de evidencias o learner record⁴³. Si bien, la escasa participación de sindicatos, la fuerte privatización y la individualización de las cualificaciones profesionales, dificultan el reflejo en los convenios colectivos.

Por otra parte, el sistema de certificación francés, también fuertemente institucionalizado, inicia su andadura en los años cuarenta con una ordenación a través de diplomas profesionales. A finales de los setenta comienza a situar correspondencias entre los títulos de formación profesional. En los años ochenta aparecen los certificados de formación profesional. Se trata de un sistema políticamente prestigiado y con reconocimiento en el

⁴³ Documento que retrata la carrera académica y profesional del portador/a y que es completado por éste/a, con la eventual ayuda de un/a acompañante. La relación de las competencias profesionales adquiridas se hace en referencia a los NVQ (Sistema Nacional de Cualificaciones) y a las competencias transversales: comunicación, cálculo matemático, método de trabajo, trabajo en equipo y nuevas tecnologías. El Sistema Nacional de Cualificaciones del Estado español podría recoger una idea similar a través del llamado carné o cartilla profesional.

conjunto de las relaciones sociales, que busca fórmulas de reconocimiento y certificación de las competencias individuales con reflejo en los convenios colectivos⁴⁴. En 2002 inicia un proceso de reforma dirigido a afirmar el derecho efectivo a la formación individual transferible a las empresas y de garantía colectiva, favoreciendo la movilidad. Abre Títulos y Diplomas a las competencias y cualificaciones adquiridas a lo largo de la vida profesional con objeto de reconocer la experiencia personal y social, ofrece verdaderas oportunidades de acceso a las cualificaciones a los/as demandantes de empleo, en especial a los colectivos más vulnerables (Incual, 2003).

La Unión Europea está desarrollando numerosas iniciativas en materia de calidad de la formación profesional. Entre ellas, se ha llevado a cabo un programa llamado Marco Común de Aseguramiento de la Calidad para la Formación Profesional en Europa (2003-2004) en el que los Estados miembros, los países candidatos, los interlocutores sociales y la Comisión estuvieron representados. Cedefop y la Fundación Europea de Formación apoyaron también este trabajo. Su objetivo era "promover la cooperación en el aseguramiento de la calidad, con especial énfasis en el intercambio de modelos y métodos, así como criterios comunes y principios para la calidad en la educación y formación profesional". Uno de los principales resultados de este programa es el desarrollo de un marco de Aseguramiento de la Calidad. Se trata de un marco común de referencia destinado a apoyar el desarrollo y la reforma de la calidad de la FP en los sistemas y proveedores de los niveles, respetando plenamente la responsabilidad y la autonomía de los Estados miembros a llevar a cabo su propio control de calidad. La constitución de la Red Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Formación Profesional fue aprobada en una Conferencia celebrada en Dublín el 3 de octubre de 2005.

La Comisión Europea adopta en 2006 una propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Este Marco proporcionará un lenguaje común para describir las cualificaciones que ayudará a los Estados miembros, las empresas y las personas a comparar las cualificaciones de los distintos sistemas de educación y formación de la UE, favoreciendo la movilidad.

⁴⁴ Datos extraídos del Seminario "Encuentro de los tres subsistemas de formación profesional". Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación. Convocatoria 1998.

Tanto el sistema de certificación británico como el francés han enraizado en la estructura social, económica y política de sus respectivos Estados. Hacia dónde se dirige el Sistema Nacional de Cualificaciones en el Estado español es una pregunta de obligada reflexión, no sólo para las entidades que desarrollan formación profesional, sino para la sociedad en su conjunto.

Articular un sistema de cualificaciones definido desde una metodología de análisis funcional, que conecte con las demandas concretas de los sectores productivos y cuente con la participación de los agentes sociales es el objetivo del Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (en adelante SNCFP) desarrollado en el Estado español. Si bien para conocerlo en profundidad habría que incidir en primer lugar en los pasos dados en las últimas décadas en la formación profesional.

3.1 Historia reciente de la Formación Profesional en el Estado español

Bajo una incipiente política de concertación se firma el Acuerdo Económico y Social (AES) en 1984 entre la Administración y los agentes sociales⁴⁵. La preocupación en aquellos momentos pasaba por la consolidación de la democracia y por el establecimiento de medidas que pusieran freno a la grave crisis económica por la que atravesaba España. Junto a medidas de política presupuestaria, seguridad social, empleo, precios y salarios, aparecen principios para llevar a cabo la reforma fiscal, educativa o urbanística, así como una serie de objetivos de política legislativa a corto plazo, introduciendo reformas parciales y urgentes para adaptar el ordenamiento jurídico a las exigencias propias de la realidad democrática (Rubio, 1986).

Estos acuerdos han sido considerados particularmente desfavorables para los trabajadores y trabajadoras, dado que la moderación salarial no fue acompañada de medidas contra el

⁴⁵ La fuerza sindical más representativa de aquel momento, CCOO, no es parte firmante del Acuerdo. Razones que podrían inspirar esta falta de acuerdo fueron, según Rubio (1986) la exclusión de todos los temas propuestos por CCOO: reforma agraria, pesca, incidencia de la integración en la CEE, reconversión industrial. Paralelamente, se decidió como método para hacer avanzar las negociaciones la celebración de acuerdos bilaterales o trilaterales, para evitar los inconvenientes de las reuniones masivas. CCOO se opuso a este método de trabajo por considerar fundamental dar luz pública a los distintos aspectos de la negociación.

paro o que al menos mejoraran la situación de las personas paradas. Pero por otra parte, abren las puertas hacia la concertación social como vía de legitimación, previa a la parlamentaria, de aspectos económicos y sociales.

El AES, según análisis desarrollado por el Incual (2003), valoró que una de las causas de la deficiente situación del mercado de trabajo y del empleo en España era consecuencia del alejamiento de la formación profesional de las necesidades de mano de obra. Para hacer frente a esta problemática se impulsó: (1) la ampliación de la investigación del mercado de trabajo; (2) la incorporación de los agentes sociales, empresariado y organizaciones sindicales, a los objetivos y actuaciones de la formación profesional; (3) la integración de la formación profesional con los programas de empleo; y (4) la constitución de un Consejo General de Formación Profesional, como órgano de participación institucional y de asesoramiento al gobierno en la materia.

En 1985 nace, propiciado por el AES, el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP). Este plan, desarrollado por orden de 31 de julio de 1985, pretende vincular estrechamente las acciones de formación profesional con las medidas de fomento del empleo, ampliar y modernizar la cualificación y reciclaje profesional, en especial de aquellos colectivos que presentan mayores dificultades a la hora de encontrar empleo, reciclar profesionalmente a trabajadores/as que poseen conocimientos obsoletos, como consecuencia de cambios productivos y tecnológicos, y potenciar la formación continua de trabajadores/as ocupados/as. Desde entonces, anualmente, se ha modificado el citado plan para adaptarlo a las transformaciones acaecidas en el mercado de trabajo y mejorar la gestión y calidad de la oferta de formación profesional ocupacional.

Un año después, en 1986, se crea el Consejo General de Formación Profesional (CGFP). Órgano consultivo de carácter tripartito que cuenta con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales, así como de las Administraciones Públicas. Adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Está concebido como el órgano especializado que asesora al Gobierno en materia de Formación Profesional Reglada y Ocupacional. Su misión en origen era la elaboración, actualización y control de ejecución de un Programa Nacional de Formación Profesional, así como la propuesta de acciones para mejorar la orientación profesional.

Durante la vigencia del Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se aprueba la reforma del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, se inicia el proceso de

traspaso de la gestión de la formación ocupacional a las Comunidades Autónomas, la asunción por parte de los interlocutores sociales de un alto grado de responsabilidad en la impartición de la formación continua a los/as trabajadores/as asalariados/as, la necesidad de asegurar la complementariedad entre la formación profesional reglada y la ocupacional.

En esta línea, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se constituye en punto de arranque de las bases de la Formación Profesional moderna. En su artículo 30, establece que la Formación Profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta Ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores y trabajadoras, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Bajo esta normativa las Administraciones públicas tienen como objetivo garantizar la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.

El avanzado modelo de formación profesional inspirado por la LOGSE se caracterizaba por: (1) una formación basada en la competencia, tomando como referente el sistema productivo para la definición del perfil profesional de los Títulos y el perfil ocupacional de los Certificados de Profesionalidad; (2) una formación altamente profesionalizante y flexible, organizada en estructuras modulares con la duración no marcada a priori, sino en función de las competencias a adquirir; y (3) una formación adaptada al entorno geográfico y socioeconómico, dado que las comunidades autónomas disponían de competencias plenas en materia de Formación Profesional inicial/Reglada, permitiendo en los Títulos de Formación Profesional Inicial completar los contenidos básicos que fija el Estado, en materia de Formación Profesional Ocupacional disponían de competencias de gestión⁴⁶. Esta Ley fomentó la formación permanente, para ello inicia el esfuerzo de concretar correspondencias y convalidaciones, si bien faltó coordinación y voluntades en los ámbitos autonómicos y locales para hacer realidad este proceso.

En 1992 el I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua es firmado por CEOE, CEPYME, UGT y CCOO, así como el complementario Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua, firmado por las anteriores organizaciones y el Ministro de Trabajo y Seguridad Social. Su

⁴⁶ Desde la LOGSE se denominaba Formación Profesional Ocupacional a la Formación profesional no reglada: dirigida a trabajadores en activo y dirigida a personas desempleadas.

objetivo es asegurar mecanismos complementarios para el reciclaje profesional de los/as trabajadores/as ocupados/as.

El Consejo General de la Formación Profesional, apoyado por la ordenación del sistema educativo que enmarca la LOGSE, y por los Acuerdos de Formación Continua, elaboró el I Programa Nacional de Formación Profesional, vigente en el periodo de 1993 a 1996 y cuyas directrices se recogen en el Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo para la nueva regulación al Plan FIP. En este I Programa se recogían objetivos y medidas dirigidas a reorientar y potenciar la formación profesional. Durante su vigencia se acometió la elaboración del Catálogo de Títulos y del Repertorio de Certificados de Profesionalidad, tomándose como referencia las necesidades de cualificación detectadas en el sistema productivo. Para ello, se contó con la participación de las comunidades autónomas con transferencias y con los agentes sociales. En este primer Programa, se contemplaba la creación e implantación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales como base para la articulación de las ofertas de formación profesional. Este objetivo no se consiguió, aunque se dieron los primeros pasos, con la creación de la Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales. Las posibilidades de tender puentes que favorezcan una formación coherente y flexible a lo largo de la vida laboral se veían reducidas a falta de una correspondencia entre los tres subsistemas de formación profesional. La escasa articulación y credibilidad de la Formación Ocupacional y Continua, difíciles de ubicar en un Sistema de Cualificaciones por la falta de control sobre sus contenidos, profesorado, metodología e infraestructuras; así como la falta de financiación, impidieron el desarrollo de la totalidad del programa.

En diciembre de 1996 concluyó la vigencia del I Programa Nacional, pero hasta el 13 de marzo de 1998 no se dio aprobación al II Programa Nacional de Formación Profesional. La ORDEN de 14 de octubre de 1998 por la que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción profesional atenderán a los principios y objetivos establecidos en el nuevo Programa Nacional.

Entre sus objetivos, el más importante fue la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones orientado a la formación a lo largo de la vida, a través de la integración de los tres subsistemas de formación profesional⁴⁷. Valora también la necesidad de

⁴⁷ En el II Programa se define un único Sistema de Formación Profesional con tres subsistemas diferenciados que son: Formación Profesional Reglada o Inicial, dependiente del MEC; Formación Profesional Ocupacional, dependiente del INEM y

profesionalizar para la inserción, potenciando la colaboración entre empresa–escuela; de garantizar la calidad de la formación profesional, su evaluación y seguimiento; así como de ofrecer respuestas formativas a los colectivos con necesidades específicas. Si bien el proyecto que más incumbe al objeto de esta tesis es que por primera vez se explicita la necesidad de desarrollar un sistema integrado de información y orientación profesional.

En la ilustración 4 se incluyen los objetivos y ámbitos de trabajo que cada uno de los tres subsistemas de formación profesional asume, así como las administraciones de las que dependen en origen.

F. P. REGLADA	<p>Objetivo: Tiene como finalidad la preparación para la actividad en un campo profesional, proporcionando una formación polivalente que permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de la vida. La acreditación se realiza a través de los Títulos profesionales.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionaliza a los jóvenes para su incorporación al mercado de trabajo. • Integrada en el Sistema Educativo y regulada por la LOGSE. • Está conformada por el Catálogo de Títulos Profesionales. 	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
F. P. OCUPACIONAL	<p>Objetivo: Proporcionar a los/as trabajadores/as desempleados/as las cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada. A través del certificado de profesionalidad acreditaría las competencias profesionales (pendiente).</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca la adaptación y mejora de las competencias ajustándose a las nuevas exigencias del mercado de trabajo con objeto de incrementar la empleabilidad. • Dirigida a trabajadores/as desempleados/as. • Responde al desarrollo de la Ley Básica de Empleo. • Se regula a través del Plan FIP (Plan Nacional Formación Inserción Profesional) • Esta formación se ha transferido a las diferentes Comunidades Autónomas. • Está conformada por Certificados de Profesionalidad, si bien no se dispone de un catálogo completo, desarrollándose la mayor parte de la formación sin esta referencia. 	ADMINISTRACIÓN LABORAL

de las comunidades autónomas; y Formación Profesional Continua, desarrollada por los principales agentes sociales: patronales, sindicatos, asociaciones, etc.

F. P. CONTINUA	<p>Objetivo: Tiene como objetivo mantener el empleo y la empleabilidad de la población ocupada, así como su promoción mediante la mejora, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, de lo cual se debe derivar la mejor competitividad de las empresas.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca la especialización y adaptación a los nuevos requerimientos que imponen los cambios en las empresas desde la actualización de las competencias profesionales. • Dirigida a trabajadores/as ocupados/as. • Se regula a través de los I-II-III Acuerdos Nacionales de Formación Continua.
-----------------------	--

Ilustración 4. Sistemas de Formación Profesional Vigentes en el Estado español en el II Programa Nacional de Formación Profesional.
Fuente: Secretaría de Formación de CC.OO. Elaboración propia.

Las competencias actuales del Consejo General de Formación Profesional, modificadas tras las transferencias en materia de formación profesional a las comunidades autónomas, se describen en la Ley 19/1997, de 9 de junio: (1) elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas con competencias en la gestión de aquél podrán regular para su territorio sus características específicas; (2) controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actualización cuando fuera necesario, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en este ámbito; y (3) informar sobre aquellas cuestiones sobre formación profesional que le sean asignadas por las Administraciones Públicas.

Bajo este nuevo Programa de Formación Profesional se considera prioritaria la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante Incual)⁴⁸, como instrumento técnico de carácter independiente, de apoyo al Consejo General en el desarrollo de las funciones y cometidos que éste tiene encomendados. Entre sus objetivos destacan la observación de la evolución de las cualificaciones, la determinación de las cualificaciones y su acreditación, la integración de las cualificaciones asociadas a los subsistemas de formación profesional y la evaluación del Sistema Nacional de Cualificaciones.

En definitiva, el II Programa Nacional de Formación Profesional pretendió instrumentar políticas y planes, públicos y privados, de Formación Profesional, buscando la adecuación de las cualificaciones profesionales facilitadas por cada subsistema con las competencias profesionales que en cada momento demandase el sistema productivo.

⁴⁸ Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.

En junio de 2000 se anuncia la elaboración de una Ley de Formación, que se aprobará en 2002, la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, vigente en la actualidad, que paso a describir.

3.1.1 Ley de Cualificaciones y Formación Profesional

La aprobación de la Ley de Cualificaciones y de Formación Profesional supuso un avance respecto a la situación anterior porque con ella se establece, por primera vez en España, un marco legal que pretende ordenar un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación. Es decir, se pasó de tener Planes Nacionales de Formación Profesional, cuyo contenido era exclusivamente orientativo, a disponer de una Ley Orgánica específica para Formación Profesional cuyo contenido es, por tanto, de cumplimiento obligatorio para todas las Administraciones.

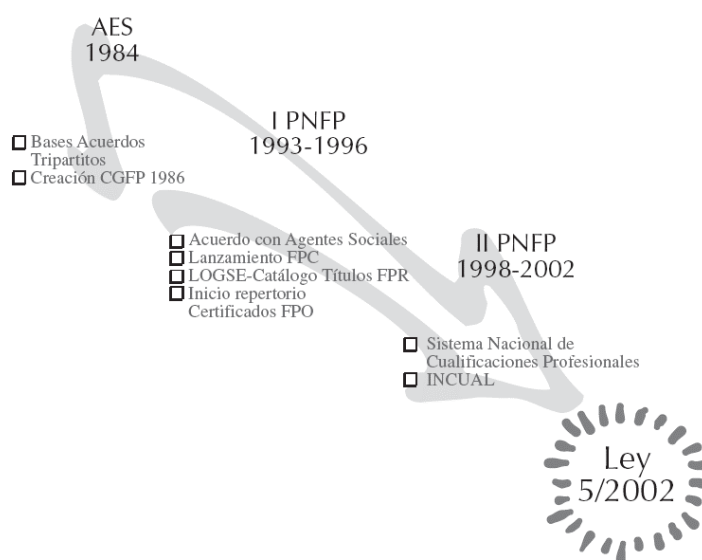


Ilustración 5. Evolución de la FP hacia la Ley de las Cualificaciones.
Fuente: CCOO (2007)

Se trata de la única ley educativa que parte de la concertación social y en la que hay consenso para su aprobación entre gobierno y oposición. El Gobierno y los agentes sociales esgrimieron cinco razones fundamentales para la creación de esta Ley, sustentadas en la situación de la Formación Profesional en España: (1) la necesaria adaptación de la Formación Profesional a la rápida evolución de las nuevas profesiones; (2) el ofrecer respuestas a la Unión Europea que reclamaba acciones formativas que capacitaran profesionalmente a las personas; (3) el Sistema de Formación Profesional español no estaba a la altura de los sistemas europeos, siendo necesario un nuevo sistema que articulara las ofertas formativas con las necesidades del mercado; (4) la Formación Profesional en España no contaba con un

sistema integrado, sino que se impartía por medio de tres vías independientes, la cualificación que se obtenía por cualquiera de estas tres vías no era reconocida por las otras dos; y (5) la evolución de la Formación Profesional en España mostraba la necesidad de una normativa con rango de Ley que regulase estas enseñanzas.

Por lo tanto se hacía necesario una regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre estos tres subsistemas, incluyendo además la experiencia laboral y el aprendizaje informal, con objeto de que las personas pudieran ver reconocido el esfuerzo realizado en cualquiera de las vías.

Los objetivos y contenidos más significativos de esta ley, desarrollados parcialmente, son:

1. Relacionar directamente la formación con el empleo. Para alcanzar este objetivo la Ley crea un Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales, apoyado en la edición de un Catálogo de Cualificaciones Profesionales y un Catálogo Modular de Formación Profesional en el que se detallarán los módulos de formación necesarios para que las personas puedan conseguir cada una de esas cualificaciones que demanda el mercado laboral.
2. Colaborar con el mundo empresarial para garantizar mejor formación y más posibilidad de empleo. Esta colaboración se desarrollará en diversos ámbitos: identificación de las cualificaciones necesarias en el mercado; definición de la formación necesaria para cada una de esas cualificaciones; y también en la propia Formación Profesional.
3. Facilitar la movilidad del alumnado y trabajadores/as. Esta ley establece que las cualificaciones tendrán los efectos establecidos en las Directivas europeas, con lo que el sistema de Formación Profesional español será homologable con Europa. Ello facilitará la movilidad de alumnos/as y trabajadores/as por todo el espacio de la Unión Europea.
4. Integrar las tres modalidades de Formación Profesional. Al reconocer la integración de los tres subsistemas, la formación superada en una modalidad podrá ser reconocida por las otras.
5. Facilitar mayor oferta a los grupos con dificultades de integración laboral. A través del Catálogo de Cualificaciones y su formación asociada, las

Administraciones podrán diseñar ofertas formativas adaptadas a las necesidades de las personas y los grupos con especial dificultad de integración en el mercado laboral, tales como mayores de 45 años, mujeres, trabajadores/as temporales, trabajadores/as con bajos niveles de cualificación, trabajadores/as autónomos y agrarios.

6. Crear centros integrados⁴⁹ de Formación Profesional cuyos objetivos más significativos son: (1) capacitar a las personas, a lo largo de la vida, para el ejercicio de actividades profesionales mediante una oferta formativa integrada⁵⁰, (2) acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de vías no formales e informales de formación y, (3) orientar a las personas para que tomen decisiones informadas respecto a sus necesidades de formación profesional en relación con el entorno productivo en el que se desenvuelven. Estos centros posibilitarán la integración de las tres ofertas de Formación Profesional y serán un referente para las empresas de su entorno.
7. Reconocer las competencias y las cualificaciones profesionales. Esta Ley establece por primera vez y en sintonía con las directrices de la política comunitaria, el reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales mediante procedimientos objetivos. Esto será posible gracias al Catálogo de Cualificaciones, que permitirá que todas las personas puedan disponer de una acreditación oficial de sus conocimientos.
8. Establecer los ámbitos competenciales y de participación de todos los sectores implicados en la Formación Profesional. La Ley ubica los espacios de participación de las Administraciones y de los agentes sociales en el Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones. El Consejo General de la Formación Profesional, órgano de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación, es el ente consultivo y de participación institucional de las Administraciones y de los agentes sociales. Su actividad es fundamental para el

⁴⁹ Los centros integrados de formación profesional están regulados por el REAL DECRETO 1558/2005, de 23 de diciembre.

⁵⁰ Impartirán todas las ofertas formativas referidas al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales que conduzcan a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, en consonancia con lo dispuesto en los artículos 11.4 y 10.1 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

desarrollo del Sistema Nacional de Formación Profesional y de las Cualificaciones y en esta Ley se refuerza el papel que le corresponde desempeñar.

9. Crear un Sistema de Información y Orientación para que todas las personas implicadas conozcan las cualificaciones profesionales que se requieren en el mercado de trabajo y los centros en los que se imparte la formación correspondiente, así como para dar a conocer las oportunidades de empleo y la movilidad profesional.
10. Garantizar la calidad y evaluación del Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones. Para ello se establecerá un sistema de evaluación y calidad externa que posibilitará la realización de los ajustes necesarios que mantengan viva la eficacia y credibilidad del SNCFP.
11. Hacer realidad la formación a lo largo de toda la vida. Con este nuevo marco formativo en España, se abren nuevas vías para desarrollar procesos de formación a lo largo de toda la vida, de modo que las personas puedan recibir una actualización permanente de sus saberes profesionales, y hacer frente a los cambios organizativos y técnicos que experimentan los sistemas de producción y las empresas.

Por tanto, el objetivo principal de esta ley es la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas, favoreciendo de este modo la formación a lo largo de toda la vida. A dicho objetivo se orientarán las acciones formativas programadas y desarrolladas en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores y trabajadoras.

Esta Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional establece en el TÍTULO III la finalidad y la organización de la información y la orientación profesional. En su artículo 14 se incorporan las finalidades de: (1) informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales, y de cómo progresar en ellas a lo largo de toda la vida; (2) informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios

formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

En el artículo 15 se expresa quien podrá desarrollar esta orientación, incluyendo a los servicios de las Administraciones educativas y laborales, de la Administración local y de los agentes sociales, correspondiéndole a la Administración General del Estado desarrollar fórmulas de cooperación y coordinación entre todos los entes implicados.

Asimismo, siguiendo la Ley, corresponde a las Administraciones públicas poner a disposición de los interlocutores sociales información sobre el sistema que pueda servir de referente orientativo en la negociación colectiva, sin perjuicio de la autonomía de las partes.

Con objeto de ofrecer garantías de aplicabilidad a esta Ley se firma el actual Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo, sobre el que paso a exponer su contenido más significativo.

Acuerdo Tripartito de Formación Profesional para el Empleo

El actual Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo suscrito por el Gobierno y los agentes sociales CCOO, UGT, CEPYME y CEOE, en febrero de 2006, da un primer paso hacia la unificación de los tres subsistemas al fusionar la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua en un único sistema, el de la Formación para el Empleo. Esta medida aumentará las posibilidades de acceso a la formación, si bien seguirá manteniendo las especificidades que justifican la existencia de ofertas diferenciadas. Con objeto de posibilitar la unificación de la formación profesional, garantizará una oferta formativa ligada al Catálogo Nacional de las Cualificaciones.

Además profundiza en esta línea de materialización de la propuesta de aprendizaje permanente, persiguiendo entre sus fines: favorecer la formación a lo largo de la vida de trabajadores/as desempleados/as y ocupados/as; proporcionar conocimientos y prácticas adecuados a los requerimientos del mercado de trabajo; contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas; mejorar la empleabilidad de trabajadores/as desempleados/as; y promover competencias profesionales adquiridas por procesos formativos y/o por la propia experiencia, siendo objeto de acreditación.

Este Acuerdo revitaliza la Formación Profesional situando de nuevo a los agentes sociales en el ámbito de la toma de decisiones. La fusión de la Formación Profesional Continua y Ocupacional se regulará a través del Real Decreto que se presenta a continuación.

Regulación del subsistema de Formación Profesional para el Empleo.

La Formación Profesional para el Empleo tiene por objeto la formación de los/as trabajadores/as desempleados/as y ocupados/as para mejorar su capacitación profesional y desarrollo personal.

El Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, regula las distintas iniciativas de formación que configuran el subsistema de formación profesional para el empleo, su régimen de funcionamiento y financiación, así como su estructura organizativa y de participación institucional. Su cumplimiento se garantiza a través de diferentes iniciativas de formación, que serán desarrolladas por órdenes ministeriales que regulan la formación de demanda, la formación de oferta y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a personas desempleadas.

La formación de demanda⁵¹ se realiza por las empresas que planifican y gestionan la formación para sus trabajadores y trabajadoras. Utilizan para su financiación la cuantía para formación que se asigna a cada empresa en función de su plantilla, accediendo a una bonificación en la Seguridad Social⁵². Esta iniciativa de formación comprende también los permisos individuales de formación, que permiten a los trabajadores y trabajadoras realizar acciones formativas reconocidas por una titulación oficial, sin coste para la empresa donde prestan sus servicios.

La formación de oferta se dirige a los/as trabajadores/as en activo y a las personas desempleadas. Esta iniciativa de formación está contemplada en la Orden TAS/2388/2007, que regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de oferta, y cuenta con la participación del Fondo Social Europeo.

⁵¹ Esta iniciativa de formación está contemplada en la Orden TAS/2307/2007 que regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda y su financiación.

⁵² Las empresas disponen de un crédito para financiar la formación de sus trabajadores/as cuyo importe se obtiene al aplicar a la cuantía ingresada por cada empresa el año anterior, en concepto de cuota de formación profesional, el porcentaje que anualmente se establece.

La formación de oferta podrá solicitarse a través de la convocatoria de subvenciones para la formación dirigida prioritariamente a personas ocupadas que contempla la firma de convenios de colaboración para la realización de distintos tipos de planes de formación:

- Intersectoriales, para la adquisición de competencias transversales a varios sectores económicos.
- Intersectoriales dirigidos a trabajadores/as y socios/as en la economía social.
- Intersectoriales para personas autónomas.
- Sectoriales, dirigidos a trabajadores/as de un sector productivo concreto y al reciclaje y recualificación de aquellos procedentes de otro sector en situación de crisis.

Esta formación es desarrollada por organizaciones empresariales y sindicales representativas en el territorio estatal o sectorialmente, organizaciones de la economía social y asociaciones de trabajadores/as autónomos/as con suficiente implantación en el ámbito estatal.

Por último, se desarrollan acciones formativas dirigidas prioritariamente a los/as trabajadores/as desempleados/as. En los ámbitos territoriales que no han asumido el traspaso de competencias sobre la gestión de la formación profesional ocupacional vienen reguladas en el artículo 25 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo. La ejecución de estas acciones se realiza mediante convocatoria del Servicio Público de Empleo Estatal. En comunidades como el País Valenciano las transferencias se regulan a través de la Orden de 17 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo. La programación y ejecución de las acciones formativas podrá ser anual o plurianual, según lo que establezcan al respecto las convocatorias.

La ilustración 6 presenta gráficamente el proceso de regulación que la formación profesional ha protagonizado en las tres últimas décadas. Las formaciones profesionales no regladas son las que presentan un mayor contenido normativo, dado que se trata todavía de sistemas en proceso de consolidación, en constante revisión y actualización. Esta legislación en muchas ocasiones no cumple los objetivos fijados, observándose una distancia entre la norma y la realidad.

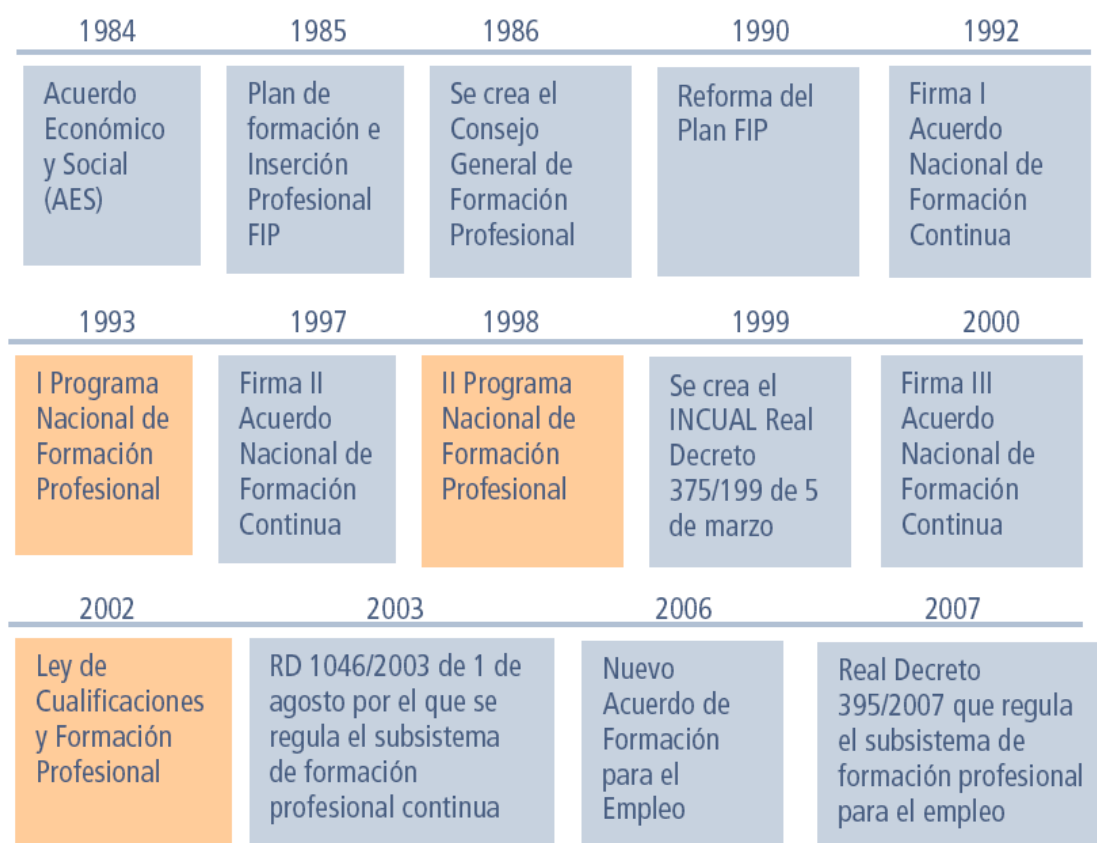


Ilustración 6. Principales hitos de la Formación Profesional no Reglada en el Estado español desde los años 90.
Fuente: Fernández y Chisvert (2008)

Los avances que se detectan en la formación profesional dotan al SNCFP de posibilidades cada vez más evidentes de consolidación. En el siguiente epígrafe se profundiza sobre la aplicación de la Ley de las Cualificaciones en el momento actual con objeto de facilitar esta valoración.

3.1.2 Aplicación actual de la Ley de las Cualificaciones

Si se retoman los objetivos que se enmarcan en la Ley de las Cualificaciones, encontramos distintos niveles de aplicabilidad en la actualidad. Se podrían diferenciar objetivos alcanzados, en proceso de desarrollo y objetivos cuya consecución ni siquiera se ha iniciado.

Objetivos alcanzados

Entre los objetivos alcanzados, esta Ley ha consolidado el establecimiento de los ámbitos competenciales y de participación de todos los sectores y agentes implicados en la Formación Profesional. El papel del Consejo General de la Formación Profesional se refuerza y por tanto el de los agentes sociales y la Administración que lo conforman, constituyéndose para el Estado como órgano fundamental de consulta sobre la Formación Profesional.

Objetivos en proceso de desarrollo

El primero de los objetivos, dirigido a relacionar la formación con el empleo está en proceso de consecución. El Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales dispone ya de un Catálogo de Cualificaciones muy avanzado⁵³ en su desarrollo y un Catálogo Modular de Formación Profesional que se actualiza a la par, constituyéndose como referente común para la integración de las ofertas de Formación Profesional del que se nutren los Títulos de Formación Profesional Reglada y los Certificados de Profesionalidad, actualmente en proceso de adaptación al Catálogo.

Paralelamente, la realización de este Catálogo se relaciona con la consecución del segundo objetivo que marca la Ley, dado que el proceso de diseño de las cualificaciones y de la formación profesional se está realizando desde la colaboración con el mundo empresarial para garantizar una mejor formación y más oportunidades de empleo.

Otro de los objetivos bajo esta Ley, la integración de las tres modalidades de Formación Profesional, es todavía una oportunidad de futuro. Si bien se ha realizado un primer acercamiento desde la unificación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua, pasando a denominarse Formación Profesional para el Empleo, descrita bajo el anterior epígrafe. A pesar de ello, la falta de correspondencias y convalidaciones entre los sistemas dificulta el fomento de la formación permanente.

También se ha avanzado en el objetivo de creación de centros integrados de Formación Profesional en la medida en que desde 2005 se cuenta con su regulación bajo Real Decreto

⁵³ En la actualidad existen 407 cualificaciones aprobadas en Consejo de Ministros y publicadas en el Boletín Oficial del Estado. Se pueden ver los avances del catálogo en la web del Incual: http://www.mepsyd.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html. Consulta [19/8/08].

y está en proceso de discusión en los Consejos de Formación Profesional su aplicación. En la actualidad se cuenta con experiencias piloto ubicadas en centros de Formación Profesional Reglada.

Incorporo el objetivo de hacer realidad la formación a lo largo de la vida como un objetivo en proceso de consecución, dado que aunque las convocatorias tienden a racionalizarse, y a ofrecer respuestas formativas durante todo el año desde convocatorias plurianuales, se siguen encontrando deficiencias que garanticen el acceso a la formación, fundamentalmente en la formación profesional dirigida a trabajadores/as en activo pertenecientes a pymes. Por otra parte, mientras las correspondencias entre los sistemas no estén garantizadas, la formación profesional no ofrecerá respuestas integrales a la ciudadanía.

Objetivos no desarrollados

Hay dos dispositivos fundamentales que mediatizan la puesta en marcha de sistemas objeto de la Ley e incluso cuestionan la implantación del propio Sistema Nacional de las Cualificaciones. Se trata de la finalización del Catálogo Nacional de las Cualificaciones y su formación asociada, así como de la implantación del sistema de reconocimiento y acreditación. Sin ellos, los avances actuales no se dotan de significación para la ciudadanía y determinados sistemas no pueden ser implementados.

Por tanto está pendiente la creación de un sistema de evaluación y calidad externa que posibilite la realización de los ajustes necesarios y mantenga viva la eficacia y credibilidad del SNCFP, así como el objetivo que pudiera ser de mayor interés para esta tesis, de la creación de un Sistema de Información y Orientación.

A estas razones se suman otras que dificultan la movilidad del alumnado y trabajadores/as, uno de los objetivos de esta Ley, dado que el Catálogo Nacional de las Cualificaciones todavía no es homologable en el espacio de la Unión Europea. Si bien la requerida sintonía con las directrices comunitarias hacia la homologación de las acreditaciones es muy reciente, de ahí que los países europeos estén en proceso de adaptación a los criterios marcados. Se profundiza sobre ello en este capítulo, en el epígrafe dirigido al reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones.

Por otra parte, el objetivo marcado de facilitar una mayor oferta a los grupos con dificultades de inserción se vincula en la Ley a la aplicación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones

y a su formación asociada, todavía en proceso de elaboración, razón por la que tampoco se ha desarrollado.

A pesar de que podría dar la sensación de que esta Ley no está avanzando en su aplicación, lo cierto es que los cambios producidos desde 2002 son significativos tanto en relación al desarrollo normativo, como al avance hacia el cierre definitivo del Catálogo Nacional de las Cualificaciones, pilar del Sistema. Bajo el siguiente epígrafe paso a profundizar sobre estas cuestiones.

3.2 El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: fuente de normalización y acreditación

La mayoría de las iniciativas parecen afrontar el reto de la reorientación de los sistemas formales de enseñanza y formación, que pasan, de estar basados en sus elementos de entrada, a orientarse hacia sus productos. Este replanteamiento del sistema de formación profesional y de los programas curriculares, vino en parte motivado por los cambios acaecidos en las décadas de los 70 y 80 del pasado siglo, que llevaron hacia la regulación internacional de la calidad (Vossio, 2002). La necesidad de esta reorientación fue asumida por parte de la Administración Pública de diversos países del mundo, por las empresas, sobre todo las de gran tamaño y pertenecientes a sectores innovadores de producción, y por las organizaciones sindicales. Los agentes sociales dirigen su mirada hacia la generación de sistemas de cualificaciones que respondan a las necesidades del mercado de trabajo, que visibilicen las competencias/as de los/as trabajadores/as, que mejoren su cualificación.

El SNCFP tiene su origen en la necesidad de abordar la ordenación integral de la formación profesional, cualificaciones y acreditación, y responder con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de la formación profesional. En coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores y trabajadoras, busca favorecer la formación a lo largo de la vida, y responder a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales.

Su objetivo explícito es mejorar las cualificaciones de la población activa, la transparencia del mercado de trabajo, el ajuste entre la oferta y la demanda, y la coherencia del sistema de

formación profesional. Para su cumplimiento propone un modelo inclusivo, capaz de abarcar aprendizajes obtenidos por distintas vías, y universalizador, en la medida en que se dirige a toda la población trabajadora, esté en situación de desempleo o en activo.

El estudio comparativo de diferentes realidades nacionales realizado por el Incual (2003), evidencia el largo proceso de gestación requerida en todo modelo de formación permanente y de equivalencias entre los sistemas de formación inicial, profesional y aprendizaje experiencial.

Los rasgos esenciales del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales vienen definidos por procesos que buscan la integración en tres ámbitos: las cualificaciones profesionales, las diversas formas de adquisición de las competencias, y la oferta de formación profesional.

La norma básica reguladora del SNCFP busca articular las políticas de formación profesional que emanan de la Administración General del Estado, de las Comunidades Autónomas y de los agentes sociales. La sensación de paralización, de escasos avances en la concreción definitiva del sistema viene dada, no sólo por la complejidad de su diseño, sino porque son muchas sensibilidades las que deben ser tenidas en cuenta.

Hasta la actualidad se ha trabajado en la concreción de las cualificaciones a través del denominado Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP). En los últimos años se ha dado un importante empuje a este catálogo, base y pilar del sistema, en la medida en que define las cualificaciones a través de la competencia general y las unidades de competencia (en adelante UC) que la componen y asocia a cada UC módulos formativos de los que se nutrirán los dos subsistemas: la Formación Profesional Reglada y la Formación para el Empleo.

Por otra parte, la oferta de formación profesional no reglada se ha ido consolidando, habilitándose fórmulas diversas que buscan la integración de los colectivos más vulnerables, sin olvidar también la necesidad de hacer frente a las necesidades formativas de las organizaciones. Pero el análisis en profundidad de esta situación realizado por Beneyto et al. (1998), nos indica que en las pequeñas empresas, que constituyen la mayor parte del tejido productivo de este país, existen problemas ligados a la sustitución de la mano de obra que se forma, a la retención de la que ya se ha cualificado o al miedo de futuras reivindicaciones

salariales. Estas circunstancias dificultan la formación, utilizando mayoritariamente vías de aprendizaje más tradicionales, como la transmisión de conocimiento entre compañeros/as.

Las mujeres, con menor disponibilidad de tiempo efectivo; las personas mayores de 45 años o los/as trabajadores/as no cualificados/as, muy alejados del sistema formativo; disfrutaron de una discriminación positiva en los procesos de selección que ha favorecido su incorporación al sistema. El perfil sociolaboral de las 48.162 personas participantes en la Convocatoria 2006 de los contratos programa dirigidos a trabajadores/as ocupados/as (Fundación Tripartita, 2008)⁵⁴ está conformado por mujeres y hombres en porcentajes similares, los hombres aventajan ligeramente con un 50,1%; pertenecen en su mayor parte al área de producción, representando un 51,7%; son jóvenes de entre 26 y 35 años en un 42,1%; y trabajadores/as cualificados/as en un 38%. Las personas mayores de 45 años representan cifras de formación de un 14,2%, y los/as trabajadores/as no cualificados/as representan el 32,3%. Es relevante el amplio porcentaje de formación que recibe el personal directivo, situado en cifras absolutas en un 10%. La sensación es que, salvo las mujeres, siguen accediendo con dificultad los colectivos más desfavorecidos.

El colectivo participante en la formación dirigida a personas desempleadas del País Valenciano es sensiblemente diferente. En la convocatoria 2006, según el Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales 2006⁵⁵ publicado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se realizaron un total de 2.300 acciones formativas, formándose un total de 27.057 alumnos/as, respondiendo a un perfil en el que en un 65% eran mujeres, en un 43,8% de 35 años o más, y en un 65,5% habían cursado educación general. Estos porcentajes sí responden especialmente a los colectivos más desfavorecidos, lo cual no sorprende dado que se trata de personas desempleadas.

Los tránsitos entre el empleo y el desempleo aumentan y cada vez es más urgente garantizar la acreditación de las competencias en la formación profesional no reglada y en la experiencia laboral. El trazado de puentes entre los sistemas se ve dificultado por sensibilidades diversas en los agentes intervinientes. El consenso es difícil. De un lado se encuentra una Administración Educativa que durante décadas ha emitido Títulos

⁵⁴ Perfil sociolaboral de los participantes formados en Contratos Programa de ámbito estatal de la Convocatoria 2006 en el País Valenciano. Formación realizada en 2006- 2007.

⁵⁵ En el Anuario citado se indica que no se dispone de información completa de algunas comunidades autónomas, entre ellas el País Valenciano.

Profesionales. Esta acreditación del aprendizaje pasaría a compartir su espacio con los Certificados de Profesionalidad, emitidos desde el subsistema de Formación para el Empleo, e incluso con el reconocimiento de la experiencia laboral como fuente de aprendizaje. Su poder formal, consolidado, su experiencia fuertemente institucionalizada, cuestiona la calidad de aprendizajes no formales e informales. De otro lado, la Administración Laboral cuestiona el currículo de la Formación Profesional Reglada, poco flexible, sin el suficiente contacto con las necesidades del mercado de trabajo, reivindicando su conocimiento del entorno profesional a través de observatorios, de la gestión de demandas de empleo o del conocimiento de los sectores y ocupaciones. Se incorporan también al debate las comunidades autónomas, con visiones particulares sobre sus necesidades formativas y sobre como enfrentarlas. Y por último, los agentes sociales, con objetivos diferenciados sobre las aportaciones que debe ofrecer el SNCFP y también la acreditación de la formación profesional.

Existe cierto consenso en cuanto a las bondades del sistema. Todos ellos coinciden en la importancia de la formación e incluso de la orientación a lo largo de la vida, pero se producen desencuentros a la hora de legitimar la acreditación. La patronal del empresariado valora la diferenciación que genera, individualiza a los/as trabajadores/as, lo que facilita la gestión de los recursos humanos: procesos de selección de personal, análisis de necesidades de formación, o incluso la gestión por competencias, en caso de disponer de este sistema de organización del trabajo. Las organizaciones sindicales encuentran en este sistema la posibilidad de visibilizar las competencias profesionales que los/as trabajadores/as poseen, esta mayor transparencia, consideran, debería trasladarse a los convenios colectivos y mejorar las condiciones laborales. También valoran significativamente que los/as trabajadores/as más vulnerables, sin ningún tipo de acreditación en la actualidad, puedan acceder al reconocimiento de su experiencia laboral, incrementando sus posibilidades de promoción, movilidad o búsqueda de empleo.

3.2.1 Conceptos básicos del Sistema Nacional de Cualificaciones

El uso de las cualificaciones como fuente de análisis de las competencias profesionales requiere familiarizarse con conceptos básicos de su estructura. El Incual y otras organizaciones aportan información significativa sobre conceptos clave. Entre estos términos

destacan la cualificación profesional, la competencia profesional y las unidades de competencia.

La cualificación es entendida en el SNCFP como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral. Se considera que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido.

Cada cualificación viene definida por una competencia general, entendida como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Se trata por tanto de la suma del saber y del saber hacer.

A su vez esta competencia, que da sentido a la cualificación, se descompone en unidades de competencia. Éstas representan el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación y con significación en el empleo, a los efectos previstos en el artículo 8º de la Ley Orgánica 5/2002. Cada unidad de competencia está integrada por realizaciones profesionales, que son elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona en forma de resultados de actividad. Cuenta también con criterios de realización que nos ayudarán a evaluar cada realización profesional.

La cualificación incorpora además la descripción del entorno profesional, enmarcando el ámbito, sectores y ocupaciones relacionadas, demostrando su vinculación con el mercado de trabajo.

Por último, se asocia a cada unidad de competencia un módulo formativo que permitiría la obtención de la cualificación. Estos módulos se constituyen en un Catálogo Modular de Formación Profesional que proporciona un referente común para la integración de las ofertas de formación y permite la capitalización y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida.

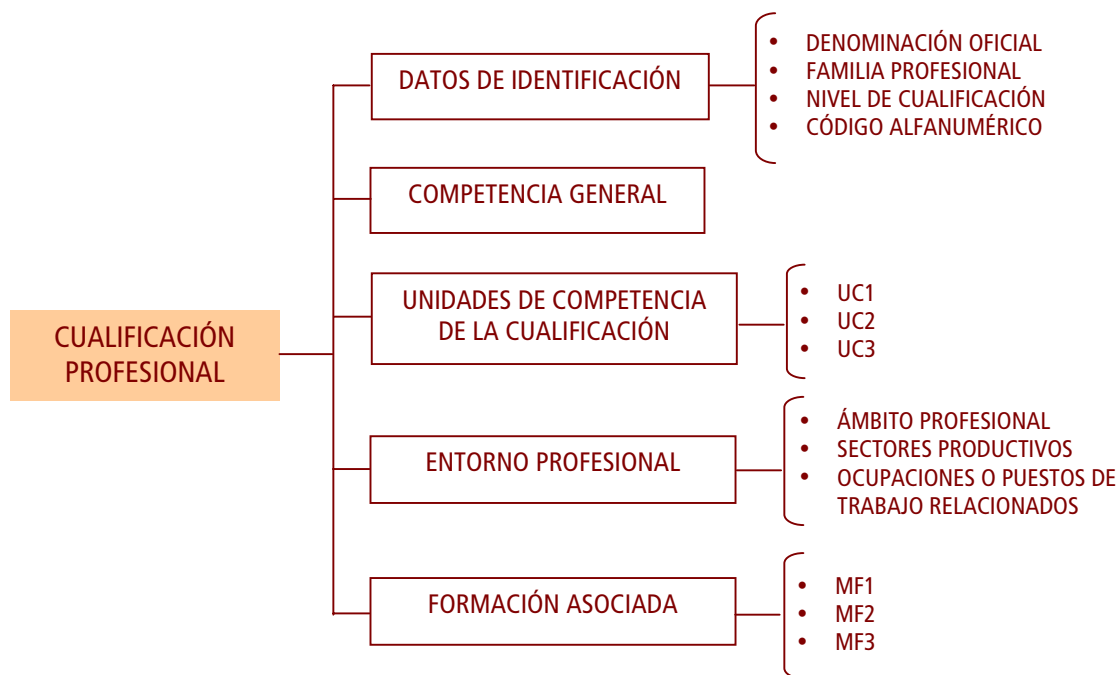


Ilustración 7. Estructura de la cualificación según el CNCF.
Fuente: INCUAL.

¿Por qué vías se concreta el acceso a este Catálogo? Desde la Formación Profesional Reglada, a través de los Títulos Profesionales, o desde la Formación para el Empleo, a través de los Certificados de Profesionalidad.

En la anterior década se publicaron a través de Reales Decretos un número importante de certificados de profesionalidad, caducos en la actualidad, dada su vigencia reconocida en 5 años. Tan sólo experimentalmente se realizaron ensayos de evaluación y certificación, si bien quedaron paralizados por la necesidad de nutrir toda la FP de una fuente común: el CNCFP. En la actualidad los certificados de profesionalidad están en proceso de reelaboración siguiendo estas premisas.

También los Títulos Profesionales se están actualizando con objeto de adaptarse a las cualificaciones que incluye el CNCFP.

El reciente REAL DECRETO 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad, los configura como acreditaciones de las competencias profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales adquiridas mediante: la experiencia laboral, vías no formales de formación y acciones de formación profesional para el empleo,

estas últimas en los términos previstos en el subsistema de formación profesional para el empleo. Además recoge métodos de aseguramiento de la calidad, tanto en la configuración de las ofertas formativas vinculadas a cada certificado de profesionalidad, como en el sistema de expedición de los certificados acreditativos de las competencias profesionales adquiridas.

El certificado de profesionalidad se convierte bajo esta normativa en el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la Administración laboral, que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo y asegura la formación necesaria para su adquisición, en el marco del subsistema de formación profesional para el empleo.

En el diseño de los Certificados de Profesionalidad el mapa de ocupaciones debería permitir seleccionar sin dificultad las unidades de competencia asociadas. El trabajo de investigación que requerirá su elaboración definitiva es importante en la medida en la que habría que ser minuciosos a la hora de determinar qué unidades de competencia son susceptibles de ser requeridas en cada actividad laboral. El CNCP enmarca en cada cualificación ocupaciones de referencia, si bien en ocasiones no requieren la totalidad de unidades de competencia que propone la cualificación o incluso las ocupaciones se ubican en varias cualificaciones. La formación asociada a estas unidades será la base del trabajo en el proceso de elaboración de los certificados de profesionalidad. Posiblemente sea necesario fragmentar su contenido con objeto de garantizar el acceso a la formación de los/as trabajadores/as en activo, así como el desarrollo de prácticas no laborales, dada la relevancia de mantener la vinculación al mercado de trabajo.

En la siguiente imagen se ilustra esta idea que podría estar a la base del diseño propuesto en los certificados de profesionalidad, si el objetivo es garantizar la unificación de los subsistemas de formación profesional.

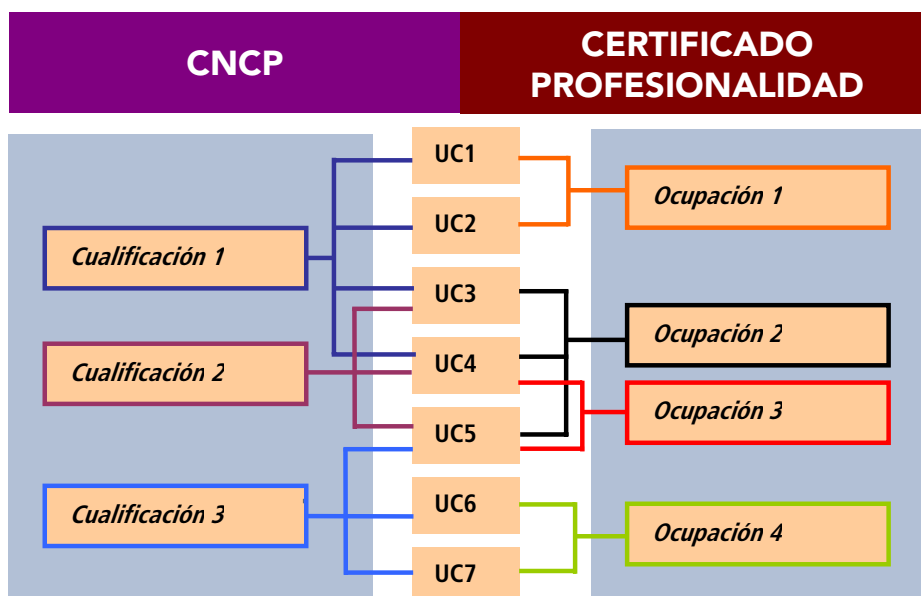


Ilustración 8. Ejemplificación de mapa de ocupaciones.
Fuente: elaboración propia.

Pero ¿cuáles son los elementos, instrumentos o acciones que están conformando este sistema? ¿Qué medidas se toman para convertirlo en una realidad? En el siguiente apartado intentaré dar respuesta a estas preguntas.

3.2.2 Instrumentos y acciones para el desarrollo del SNCFP

El Incual es un instrumento técnico orientado a alcanzar los objetivos del SNCFP, con dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional y con dependencia orgánica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. En 2002 fue designado como Punto Nacional de Referencia sobre Cualificaciones y responsable, por tanto, de la implementación de un sitio Web que sirva como primera referencia y punto de contacto en todas las cuestiones relativas a las Cualificaciones Nacionales, los Títulos/Certificados y los Suplementos al Título/Certificado⁵⁶.

⁵⁶ En cada uno de los Estados Miembros de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo, existe un Punto Nacional de Referencia sobre Cualificaciones (PNRC). Coordinados y enlazados entre sí, estos PNRCs permiten acceder a la información que, en cada país, existe sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. En abril de 2002 y por acuerdo entre los Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales y Educación, Cultura y Deporte, el Instituto Nacional de las Cualificaciones fue designado como Punto Nacional de Referencia sobre Cualificaciones.

Desde este Instituto y desde Institutos creados en algunas comunidades autónomas⁵⁷ se incorporan esfuerzos para facilitar el avance del Sistema. Para ello cuentan con cuatro acciones clave:

- El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional.
- Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales. Todavía en estudio.
- La información y orientación en materia de formación profesional y empleo. Para ello cuenta con un Observatorio Profesional que proporciona información sobre la evolución de la demanda y oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo, participa en la actualización del CNCP y coordina la red de observatorios en el Estado español.
- La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, para proporcionar la oportuna información sobre el funcionamiento de éste y sobre su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo.

Los institutos, agencias y centros de cualificaciones de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco tienen un desarrollo desigual. El Instituto de las Cualificaciones de mayor trayectoria es el Instituto Vasco que incluso precedió al Incual en su constitución. Los solapamientos de competencias se han estado produciendo entre el Incual y los institutos autonómicos más activos, si bien mayoritariamente ha supuesto más ventajas que inconvenientes, dado que ha favorecido constantes avances en el sistema. Actualmente el Comité Técnico de las Cualificaciones, constituido por los responsables de estas organizaciones, participa en la elaboración de cualificaciones y cooperan con el Incual en el desarrollo de sus funciones. Se prioriza la participación desde los Institutos en el diseño de cualificaciones especialmente relevantes en el mercado laboral de su comunidad.

⁵⁷ El Instituto Valenciano de las Cualificaciones se constituyó el 2005. DECRETO 92/2005, de 13 de mayo, del Consell de la Generalitat, por el que crea y regula el Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales. [2005/5469].

Esas acciones obtendrán todo su sentido cuando el proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación se concrete en la realidad, son piezas no activadas en su totalidad. Las diferencias de la evaluación por competencias que propondría este proceso con la evaluación tradicional de la formación son evidentes: no estará asociada necesariamente a un programa de estudios y se centrará en los resultados del desempeño laboral (definidos en el CNCFP), decidiendo su certificación en cada unidad de competencia objeto de evaluación. Estas, entre otras diferencias, en un sistema que busca la transparencia, equidad, fiabilidad y validez, retrasan su aplicación definitiva. Por otra parte, el absoluto desconocimiento de la sociedad sobre este sistema y sobre las ventajas y desventajas que podría aportarle, dificulta la posibilidad de debate público (CCOO PV, 2005b). En el siguiente epígrafe se profundiza sobre estas cuestiones.

3.2.3 Reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones

Si la evaluación es una de las fases más complejas de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, mayor dificultad entraña en el proceso de reconocimiento, acreditación y certificación de competencias (Echeverría, 2008). Esta acreditación implica el reconocimiento público, formal y definido en el tiempo de la capacidad laboral demostrada por un trabajador o trabajadora, desde el reconocimiento de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo.

Reconocimiento, evaluación y acreditación en la UE

Ya en la década de los ochenta del siglo pasado, una gran parte de los Estados Miembros de la UE y algunos países extracomunitarios emprendieron la tarea de crear metodologías e instituciones que permitieran reconocer, evaluar y certificar los aprendizajes que tienen lugar externamente a las instituciones educativas regladas, reconociendo por primera vez el aprendizaje no formal e informal. Cada país ha diseñado su propio sistema, pero se adoptan medidas comunes, entre las que se encuentran el impulso de políticas e iniciativas de aprendizaje más abiertas y flexibles.

Con objeto de conocer sintéticamente las variables básicas que definen los sistemas de reconocimiento, evaluación y acreditación, en la tabla 7 se cruzan procedimientos como el dossier de evidencias, la acreditación de profesionales, la validación del aprendizaje previo o

la acreditación de la formación; con algunas variables importantes que inciden en la práctica de estos procedimientos. Este análisis, elaborado por la Comisión Permanente del Consejo General de Formación Profesional (2004) con el objetivo de avanzar en el desarrollo del propio SNCFP, nos ayudará a contextualizar las propuestas que en la actualidad comienzan a definir el proceso de acreditación en el Estado español.

VARIABLES	DOSSIER DE COMPETENCIAS	ACREDITACION DE PROFESIONALES	VALIDACIÓN APRENDIZAJE PREVIO	ACREDITACIÓN DE LA FORMACION
Evaluación situación trabajo	NO	SI	NO	NO
Mecanismos garantía de calidad	Sistema de Verificación Individuales con evaluadores, verificadores internos y externos.	Sistemas de verificación colectivos tipo Panel, Consejos y Comités de evaluación.	Prerrequisitos en años de experiencia laboral o académica.	Fiabilidad y Validez de la prueba.
Transparencia criterios de evaluación	Criterios de evaluación visibles basados en estándares de competencia nacionales	Criterios evaluación, visibles basados en estándares de competencia del sector profesional	Criterios evaluación basados en un referente formativo o de estándares de competencia nacionales	Criterios de evaluación basados en un referente formativo nacional.
Acceso dispositivo	Flexibles. Requisitos previos basados en los estándares de competencia	Rígidos. Requisitos basados en los años de experiencia laboral	Flexibles. Requisitos previos basados en los años de experiencia laboral o titulaciones.	Rígidos. Requisitos previos de tipo formativo
Evidencias de competencia	Indirectas de tipo documental	Directas, observación de productos del trabajo.	Directas e Indirectas de tipo documental fundamentalmente	Directas de los exámenes y pruebas.
Temporalización dispositivo	Secuencial, más de una visita	Puntual en el momento de la visita.	Secuencial	Puntual en el momento de la prueba o examen.
Tipo dispositivo predominante	Información/Orientación/Evaluación/Registro	Información/Evaluación/Registro	Información/Orientación/Evaluación/Registro	Certificación
Actores	Institucionales y profesionales	Profesionales	Institucionales	Institucionales
Costes		720 euros/persona 400 libras/ candidato en IMI 198 euros como derechos de examen en Sedigas.		
Efectos Acreditaciones	Académico/ Profesional	Profesional	Académico	Académico
Papel de la Autoridad Nacional de Cualificaciones	Regulador	Propone	Regulador	Regulador
Ejemplos Modelos	Gran Bretaña, Francia, Holanda	Asociaciones profesionales Restauradores, Conservadores Patrimonio Histórico del Reino Unido Certificación de Personas ISO 17024: Sedigas	Francia(VAP), Canadá(PLAR), Nueva Zelanda(RPL), Holanda(APL),	Pruebas para la obtención de Títulos de Formación Profesional y Certificados de Profesionalidad.

Tabla 7. Procedimientos de Reconocimiento, Evaluación y Acreditación de la competencia profesional.
Fuente: Comisión Permanente Consejo General de Formación Profesional (2004).

Atendiendo a las conclusiones del proyecto ERA desarrollado por el MEC (2004), la mayoría de estos sistemas nacionales coinciden en el esquema general de procedimiento, y difieren en el método específico de evaluación de la competencia. Dichos métodos se resumen en la Tabla 8.

PAÍSES	PORTAFOLIO Dossier Competencias	ENTREVISTAS Asesoramiento	PRUEBAS Profesionales	OBSERVACION Puesto de trabajo
FRANCIA	•••	•••	••	••
REINO UNIDO	•••	•••	•	•
AUSTRALIA	••	••		
NUEVA ZELANDA	••	••	••	
EE.UU			•	•
SUDAFRICA	••	••		••
CANADÁ	••	••		
ALEMANIA	•	•	•••	
HOLANDA	••	••	••	•••
NORUEGA	••	••	••	••
FINLANDIA	•	•	•••	•

• Débil presencia •• Presencia moderada ••• Fuerte presencia

Tabla 8. Cuadro comparativo de los instrumentos y métodos específicos de evaluación de la competencia en diversos países.
Fuente: PROYECTO ERA (2003).

Es valorable la importancia que reviste el asesoramiento y orientación a los/as candidatos/as, así como la amplia utilización del portafolio o dossier de competencias como procedimiento de reconocimiento y no sólo como instrumento de evaluación. La elaboración de este dossier requiere dar cuenta de la experiencia laboral en clave de competencias y la dificultad implícita a esta elaboración convierte en imprescindible la existencia de mecanismos de información y asesoramiento. De hecho, el sistema británico ha tenido gran cantidad de problemas burocráticos por la utilización excesiva del dossier de competencias.

Las pruebas profesionales, especialmente significativas en Alemania y Finlandia, se suman a las herramientas anteriores en la recopilación de evidencias de competencia desde fuentes secundarias.

Por otra parte, la observación en el puesto de trabajo, con escasa presencia en la mayor parte de los países referenciados, es el método más aconsejado en la recopilación de evidencias de competencia, dado que la fuente de evidencia es primaria. Sin embargo, la aplicación de este método de observación se ve restringido y condicionado, tanto por su mayor coste económico, como por factores en la propia organización de las empresas que dificultan su aplicabilidad: necesidades de producción, infraestructuras y dotaciones insuficientes para dar prueba de las realizaciones profesionales requeridas, etc. Echeverría (2008b) refleja y comparte la opinión lanzada desde el Instituto Vasco de las Cualificaciones cuando valora que el modelo que somete a las personas a pruebas de competencia y más aún, que evalúa, en la medida que es posible, la competencia de las mismas en el desempeño de sus roles o funciones habituales en su puesto de trabajo, es un modelo que confiere al certificado mayores índices de validez y fiabilidad, aunque su coste sea mayor.

En otro orden de cosas, la importancia concedida en el marco de la Unión Europea a la movilidad de los/as trabajadores/as ha fraguado en la búsqueda de principios comunes con objeto de garantizar una mayor comparabilidad entre los enfoques de los distintos países. Las orientaciones y recomendaciones del Consejo Europeo de Lisboa en 2000⁵⁸, la Declaración de Copenhague celebrada en 2002⁵⁹, la Resolución del Consejo de la Unión Europea del mismo año⁶⁰, y el Consejo de la Unión Europea de 18 de mayo de 2004 trataron la convalidación de la educación no formal e informal. Los principios que se consensuaron en estos encuentros fueron asumidos por los países participantes, entre ellos, el Estado español:

- Derechos individuales. El participar en el proceso debe realizarse desde una libre elección. El acceso debe ser igualitario y equitativo para todos/as

⁵⁸ El Consejo Europeo celebró una sesión especial los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa para acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión a fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento.

⁵⁹ La Declaración de Copenhague celebrada el 29 y 30 de noviembre de 2002, trató el tema de la mejora de la cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional. En ella participaron los Ministros Europeos de Formación y Enseñanza Profesional y la Comisión Europea.

⁶⁰ Resolución del Consejo de la Unión Europea en fecha 19 de noviembre de 2002.

los/as candidatos/as, respetándose, en el proceso, los derechos y la intimidad de las personas.

- Obligaciones de los responsables. Se debe garantizar la calidad del procedimiento, e incluir mecanismos de orientación, asesoramiento e información sobre el sistema de acreditación.
- Fiabilidad y confianza. Debe asegurarse la justicia y transparencia de los procesos de evaluación y acreditación de competencias adquiridas por vías no formales e informales.
- Credibilidad y legitimidad. Se deben respetar los intereses legítimos y garantizar una participación equilibrada de todas las partes interesadas.

El Incual para el desarrollo del sistema tiene en cuenta cada uno de los principios que se establecieron en 2004 en la Unión Europea, tal y como se infiere de su definición sobre el reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones:

Un conjunto de procedimientos para reconocer, evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia profesional o cualquier otro tipo de aprendizaje no formal. Esta evaluación y acreditación de las competencias profesionales se desarrollará siguiendo criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales sirve de referencia objetiva en este procedimiento.

Si bien no se establecía ningún principio específico, aseguraban la comparabilidad y aceptación de distintos enfoques y sistemas en los Estados miembros.

En 2006 se da un nuevo paso y se define el Marco Europeo de las Cualificaciones, (en adelante EQF, European Qualifications Framework)⁶¹, una nueva herramienta para entender las cualificaciones en toda Europa que busca proporcionar un lenguaje común para describir las cualificaciones que ayudará a los Estados miembros, las empresas y las personas a establecer comparaciones entre los distintos sistemas de educación y formación de la UE.

⁶¹ Esta propuesta es uno de los resultados concretos del programa de trabajo «Educación y Formación 2010», establecido después del Consejo Europeo de Lisboa de 2000, solicitado específicamente en los Consejos Europeos de primavera de 2005 y 2006 tras una extensa consulta con los estados miembros e interlocutores sociales, entre otros.

Por tanto, la principal función del EQF, en palabras de la Comisión Europea, es facilitar la conversión de las cualificaciones otorgadas por las autoridades nacionales.

En este Marco Europeo los resultados del aprendizaje se constituyen como el elemento central. Se compone de niveles de referencia que describen qué conoce, comprende y es capaz de hacer una persona, independientemente del sistema por el que haya adquirido una cualificación determinada. No le preocupa cómo se ha accedido a ese aprendizaje: tipo de centro, duración de la experiencia, contenido curricular, etc. Más bien, busca situar los resultados del aprendizaje como origen. De este modo contribuye a mejorar la correspondencia entre las necesidades del mercado laboral y la oferta de formación, facilita la validación del aprendizaje no formal e informal, así como la transferencia y el uso de cualificaciones entre distintos países y sistemas de educación. Este Marco Europeo incluye la enseñanza general y para adultos, la formación profesional y la enseñanza superior y abarca en ocho niveles todo el espectro de cualificaciones. Se prevé que los Estados miembros alineen sus sistemas nacionales de cualificaciones a través del EQF antes de 2009, utilizándose como herramienta de referencia para comparar los niveles de cualificación de diferentes países y sistemas de educación y formación.

Al ser una cuestión de carácter transnacional, los Estados miembros no pueden desempeñar por sí mismos esta misión, sobre todo si tenemos en cuenta que la falta de confianza entre las partes interesadas a nivel nacional y sectorial se considera una de las principales causas de la falta de transparencia y uno de los grandes obstáculos a la transferencia de las cualificaciones, contando para ello con el apoyo del EQF.

La descripción de los ocho niveles de referencia se basa, según la Comisión Europea (2006) en los resultados del aprendizaje que son la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje. Este planteamiento supone un cambio importante en la forma en que se conciben y describen la educación, la formación y el aprendizaje. Este nuevo énfasis en los resultados introduce un lenguaje común que permite comparar las cualificaciones en función de su contenido y de su perfil, y no de métodos y procesos de adquisición. En el EQF, los resultados del aprendizaje se definen como una combinación de conocimientos teóricos y/o fácticos; destrezas cognitivas y prácticas; y competencias que se describen en términos de responsabilidad y autonomía. El equilibrio entre estos elementos varía de una cualificación a otra, pues el EQF abarca todas las cualificaciones a todos los niveles, ya sean universitarias o de formación profesional. El uso de resultados del aprendizaje para describir los niveles de cualificación

facilitará la validación del aprendizaje llevado a cabo fuera de las instituciones oficiales de educación y formación, lo que se suele considerar un elemento clave del aprendizaje permanente.

La confianza mutua necesaria para la cooperación entre las diferentes partes interesadas del sector de la educación y la formación debe basarse en procedimientos y criterios comunes. Para ello, es preciso que se hagan públicas las decisiones relativas a la correlación de las cualificaciones nacionales o sectoriales con el EQF. Otro elemento decisivo para la promoción de planteamientos comunes estriba en la creación de un organismo consultivo europeo compuesto por representantes de todos los países que aplican el EQF.

En definitiva, se propone un modelo que abarque una gran variedad de aprendizajes obtenidos por diferentes vías, formales, no formales e informales, capaz de dirigirse a toda la población trabajadora, y que sea fiable, transparente, objetivo y riguroso. Pero este Sistema está todavía en proceso de desarrollo y también en proceso de ajuste al Marco Europeo. De hecho, en la actualidad el Incual incorpora en su estructura exclusivamente cinco niveles de cualificación, de los cuales tan sólo ha desarrollado cualificaciones en los tres primeros. Y por otra parte valora los resultados de aprendizaje exclusivamente desde las competencias, desglosadas en unidades de competencia y realizaciones profesionales, si bien podría considerarse que engloba los conocimientos y destrezas que, de forma diferenciada a las competencias, se nombran en el EQF.

Reconocimiento, evaluación y acreditación en el Estado español

La evaluación de las competencias (CIDEC, 2000) remite a la recolección del conjunto de evidencias a través de las cuales se puede verificar si el desempeño del/la trabajador/a cumple o no con las especificaciones establecidas en la norma (en este caso el CNCFP), al tiempo que aporta una medida de la “distancia” que la persona debe todavía recorrer, en su caso, para alcanzar una competencia.

En el Estado español, en relación a la acreditación de profesionales, actualmente se dispone de acreditaciones en determinados campos como en la Seguridad —vigilante de seguridad privada, escolta privado, vigilante de explosivos o guardas particulares de campo—, a través de centros de formación homologados por el Ministerio de Interior. Por otra parte la Entidad Nacional de acreditación, ENAC, acredita organizaciones conforme a

los criterios recogidos en la Norma UNE-EN ISO/IEC 17024:2003 (CGA-ENAC-CPE), para la certificación de personas en soldadura, aeronáutica, materiales metálicos y materiales no metálicos. Se podrían sumar ejemplos de carnés de instalación y mantenimiento en el área de industria y energía, gruistas, etc.

La obtención de la acreditación de la formación profesional actualmente es posible a través de la Formación Profesional Reglada que imparte la formación y evalúa a su alumnado, contando con la acreditación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Paralelamente, se observa una cierta desconfianza hacia la formación profesional no reglada, situando en la actualidad instrumentos de reconocimiento, evaluación y acreditación externos a las entidades que imparten esta formación. Prueba de ello es que la Dirección General de Enseñanza convoca pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y de Técnico Superior de Formación Profesional Específica⁶². El reconocimiento de competencias se realiza atendiendo a las unidades de competencia establecidas en los respectivos títulos de Formación Profesional Específica. La acreditación puede ser total (título de técnico o de técnico superior) o parcial (unidades de competencia). Además del requisito de edad, los solicitantes han de cumplir alguna de las condiciones siguientes: (1) acreditar una experiencia laboral de al menos dos años, relacionada con el sector productivo del ciclo formativo a qué pertenezca el módulo profesional correspondiente o la unidad de competencia el reconocimiento de los cuales se pretende; (2) justificar haber cursado con anterioridad formaciones profesionales relacionadas con el sector profesional correspondiente.

Para acceder a las pruebas no se exige, inicialmente, titulación académica, además las personas podrán acceder a la acreditación parcial. Una vez aprueban todos los módulos incluidos en el ciclo, si se quiere obtener el título de técnico o técnico superior debería tener los niveles académicos de acceso requeridos. Esta opción está regulada desde hace algunos años, si bien es de escasa aplicación, no sólo por no haber ningún tipo de difusión sobre esta oportunidad de acreditación, sino porque los propios centros de enseñanza, IES,

⁶² Resolución de 20 de marzo de 2007, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se convocan pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y de Técnico Superior de Formación Profesional Específica.

reorientan la propuesta hacia la entrada en su sistema formativo aduciendo la enorme dificultad de aprobar a través de esta vía.⁶³

Al objeto de referenciar modelos de certificación de las competencias de los/as trabajadores/as, se podrían diferenciar atendiendo a la naturaleza del proceso que se sigue (Irigoien y Vargas, 2002). Nos encontraríamos con: (1) modelos de primera parte, en los que los certificados son emitidos por las instituciones formativas al finalizar el proceso de formación, aunque en el proceso de evaluación participa la empresa; (2) modelos de segunda parte, en los que, además de la institución formativa, interviene la autoridad pública en materia educativa. En esta ocasión, la autoridad pública actúa como garante y se reserva para sí mantener o suprimir la facultad de otorgar o no dicho certificado, así como de verificar la actividad de la institución formativa; (3) modelos de tercera parte, cuando la expedición de la certificación la realiza un órgano especializado independiente a las instituciones de formación, de evaluación y de certificación; la autoridad pública actúa estableciendo los estándares y acreditando a dichas instituciones.

¿Dónde se ubicará nuestro sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación? Todavía no se conoce la respuesta, si bien la certificación de competencias para la obtención de Títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional, nos situaría claramente en el modelo de segunda parte.

La base sobre la que implantar un sistema de evaluación, reconocimiento y acreditación debiera partir de la aceptación de todos los actores, agentes sociales y Administración, mediante acuerdo o consenso del objeto (qué), el objetivo (para qué), el procedimiento (cómo), los recursos (con qué) y la distribución de papeles (quién).

Los beneficios de este proceso de evaluación, certificación y acreditación de las cualificaciones son claros. Las previsiones concluyen que ampliaría la transparencia del mercado laboral, activaría la mejora de las cualificaciones, favorecería la movilidad de los trabajadores y trabajadoras, fomentaría la formación y la orientación a lo largo de la vida.

⁶³ Existen indicios de tres institutos referenciados en la resolución, tras visita al centro desarrollada por orientadores/as del proyecto ATLAS II (2008) con objeto de informar a las personas usuarias sobre este proceso de acreditación.

Un sistema de cualificaciones se configura como un instrumento de intervención social que trata de las relaciones entre las capacidades profesionales, la formación y el mundo del trabajo. Establecer la interrelación entre la competencia profesional y los campos de actividad productiva coopera en la mejora de la cualificación, oportunidad que deberá vincularse con mejores condiciones de empleo y trabajo. Se trata de transformar los derechos individuales en derechos colectivos. Avanzar hacia un nuevo modelo socio-económico donde los valores básicos no sean la competitividad y el crecimiento descontrolados, y la consiguiente consolidación de un contexto de desigualdad creciente, sino nuevas formas de producción sostenible en una sociedad más solidaria y equitativa, desde las que ofrecer soluciones reales y más prometedoras para el conjunto de la población.

Quedan muchas preguntas todavía sin resolver: ¿Qué ocurrirá con aquellas personas que no posean esta acreditación? ¿Regulará la acreditación el mercado laboral hasta el punto de convertirse en la única posibilidad de acceder a él? ¿Qué instrumentos utilizará para el reconocimiento y evaluación de las competencias? ¿Incorporará técnicas de evaluación que excluyan a trabajadores/as competentes, reproduciendo el sistema evaluador de la Formación Profesional Reglada? ¿Quién decidirá sobre la acreditación? ¿Cuáles serán las competencias autonómicas?

Las opciones de respuesta son tan amplias que es difícil intuir cuál será el resultado definitivo. Si bien los avances en los últimos años, tras la sensación de estancamiento durante casi una década, han sido significativos y se prevén respuestas a corto plazo. Prueba de ello son las cualificaciones disponibles en el CNCFP y en el inicio del proceso de elaboración de nuevos certificados de profesionalidad, aún pendientes de publicación.

Tras la descripción del SNCFP y la revisión de sus instrumentos más relevantes, se incorpora una breve reflexión sobre las competencias, fuente de estímulo en la orientación profesional actual y en la organización objeto de estudio.

3.3 Las competencias profesionales, núcleo de estudio y evaluación

Una preocupación permanente de las empresas ha sido el disponer de trabajadores/as y técnicos/as formados profesionalmente, capaces de enfrentar las tareas que se les proponen. Con objeto de dar respuesta a esta demanda, los sistemas de formación profesional tradicionales se inspiraron en modelos de tipo académico y se propusieron preparar trabajadores/as para determinadas ocupaciones y el desempeño de puestos de trabajo más o menos formalmente definidos. La premisa fundamental de este planteamiento era la estabilidad de los contenidos y de las tecnologías implicadas en la actividad laboral. Cuando se rompe esta premisa resulta difícil seguir manteniendo los presupuestos de los sistemas tradicionales de formación profesional.

La crisis económica a mediados de los años setenta supuso el momento de transición de la cualificación a las competencias, momento en el que se cuestiona la relación idílica entre formación y empleo “el crecimiento demográfico descendió, la recesión económica y la reconversión industrial pusieron freno a la demanda de trabajadores cualificados, y la crisis fiscal del Estado obligó a reconsiderar las estrategias de la inversión en educación y formación” (Hirtt, 2003).

A partir de este momento la economía se define por cambios rápidos, donde resulta difícil la planificación, y los/as trabajadores/as se ven sometidos/as también a cambios en el empleo. Las necesidades de mano de obra se ven modificadas y las cualificaciones aparecen como un freno al desarrollo. El sistema educativo, y especialmente la formación profesional, comienzan a experimentar la necesidad de adaptarse a los nuevos entornos de trabajo. En el terreno de las estructuras se promueve que los centros sean más flexibles. La mercantilización de la enseñanza nos pide profesionales con cualificaciones cada vez más elevadas y especializadas, pero al mismo tiempo, se explota una masa mayor de mano de obra para “todo”: lo bastante competente y flexible para que sea productiva, y lo bastante numerosa y privada de educación para que sea poco exigente (Hirtt, 2003).

La cualificación profesional sustituirá a la capacitación y añadirá a los conocimientos y habilidades profesionales clásicos los condicionantes de flexibilidad, es decir, incorpora la adaptación de las capacidades disponibles a diferentes situaciones, incluso cuando éstas son inéditas para la persona; y de autonomía, entendida como criterio profesional propio, en

la aplicación de las capacidades disponibles. La cualificación profesional supone un avance respecto a la capacitación, en la medida que posibilita al trabajador/a adaptarse a los cambios en los contenidos laborales y tecnológicos, y se plantea la posibilidad de incorporarse a tareas de perfeccionamiento de los procedimientos de trabajo a través de los programas de mejora continua.

En los años ochenta el concepto de cualificación es sustituido básicamente por el de competencias, las cualidades gerenciales y relacionales comienzan a ser esenciales en una economía competitiva. Ya no se trata sólo de ocupar un puesto de trabajo, sino de participar activamente en la realización de los objetivos de la empresa. Se demanda de las personas adaptaciones más rápidas y mayores grados de iniciativa y de implicación en el aprendizaje de nuevos contenidos y técnicas. A estas exigencias no puede responder con éxito el modelo de cualificaciones profesionales. Se trata de modelos que todavía dependen demasiado de las descripciones de actividades de los puestos de trabajo y pierden por ello adaptabilidad y capacidad de anticipación.

Un estudio del Education Development Center (EDC) en 1998⁶⁴, realizado sobre un conjunto de grandes empresas norteamericanas, planteó que aproximadamente el 70% de los conocimientos y habilidades de los/as trabajadores/as han sido adquiridos fuera de los sistemas de formación y por tanto no han sido sometidos a ningún tipo de evaluación sistemática o de acreditación formal previa. Una parte importante de estos conocimientos y habilidades resultan de muy difícil catalogación en el sistema de cualificaciones, pero sí que encuentran un espacio para su conceptualización como competencias en la medida en que se relacionan con las exigencias de un desempeño laboral concreto, con los problemas que han de ser resueltos, o con las situaciones que deben plantearse en los contextos laborales.

Gran cantidad de autores (Le Boterf, 2001; Descy-Tessaring, 2002; la OIT, 2000; Lévy-Leboyer, 1997; Corominas et al., 2005; Perrenoud, 2003) han definido la competencia y todos ellos coinciden en incorporar el saber hacer o actuar, la garantía de aplicación en la práctica profesional, pero también la visión de mayores niveles de implicación que ponen a la disposición de las empresas recursos personales, trascendiendo lo profesional. La competencia integra la idea de movilización, de motivación, de desempeño o de corresponsabilidad (Rodríguez Moreno, 2006). La nueva lógica nos sitúa frente a

⁶⁴ Citado en J. López y I. Leal (2002) *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Gestión 2000.

capacidades disponibles a fin de que una persona pueda producir un resultado de trabajo previsto de forma intencional. Se trata de capacidades puestas en acción, probadas en el ámbito profesional, o incluso en el personal. La corresponsabilidad en los resultados sustituye a la prescripción tradicional, y la interdependencia de las diferentes funciones va supliendo a la simple adición de puestos de trabajo (Zarifian, 1991). La referencia empieza a ser el conjunto de competencias que la persona ha de tener para desempeñar diferentes actividades laborales en el contexto de una organización.

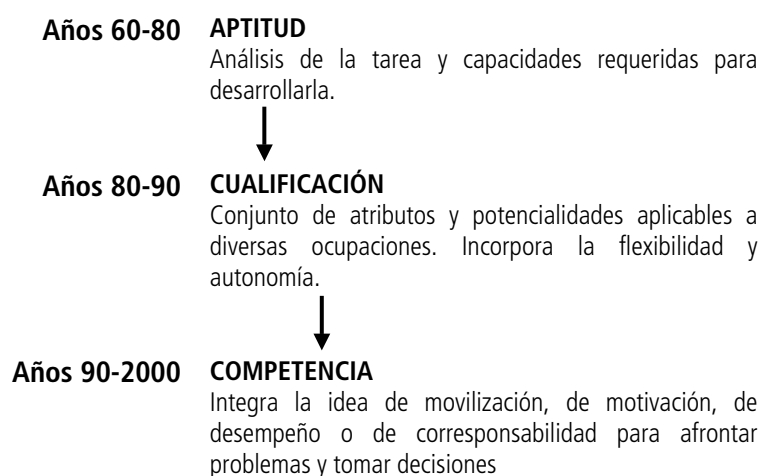


Ilustración 9. Evolución histórica de los requisitos profesionales.

Fuente: elaboración propia⁶⁵.

La definición que considero más completa y rigurosa de competencia la aporta Rodríguez Moreno (2006) al identificarla como:

La combinación específica y sinérgica de los recursos de una persona que le va a permitir actuar expertamente ante situaciones laborales de diversa complejidad. Concretamente, es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes verificables que se aplican en la ejecución de una función productiva en un contexto laboral determinado. Este primer concepto significa que la competencia profesional implica saber actuar de forma competente ante una situación profesional específica, a partir de la movilización de recursos personales y de recursos del entorno, implicando por tanto acción.

⁶⁵ Esta ilustración es una propuesta adaptada de la ofrecida por M^o Luisa Rodríguez (2006) Evaluación, Balance y Formación de competencias laborales transversales. Pág: 52. Editorial Laertes educación. Si bien incorpora matices: la flexibilidad y la autonomía las integro en la cualificación y no en la descripción de competencia aunque no estaría exenta de ellas, más bien las amplía. Pero considero más acertado nombrarlas en el momento comienzan a identificarse como requisitos profesionales. A lo largo de este Capítulo se encuentran alusiones que explican esta revisión.

Si las competencias se relacionan más con los roles que con las tareas, revisan también los vínculos entre la persona y la empresa, sobre todo cuando ésta exige cada vez mayores niveles de implicación, de capacidad de adaptación a lo nuevo y de aportación de contenidos mentales y relacionales. A cambio, la persona habrá de disponer de oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Estos cambios hacen cada vez más difícil el autoconocimiento. Modelos, tipologías, taxonomías, intentan facilitar la tarea que nos permita el reconocimiento de las competencias disponibles, la realización de un balance, de un dossier o portafolio que las evidencie, o la formación en competencias. Cada vez resulta más necesario contar con profesionales de la orientación que nos ayuden a dar este paso hacia el desarrollo de nuestros proyectos de vida.

3.3.1 Balance de competencias. Instrumento de orientación en la organización objeto de estudio.

El proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones, descrito con antelación, incluye el dossier de competencias como procedimiento e instrumento específico de evaluación. Si bien el método que paso a describir, el balance de competencias, no va dirigido a ofrecer respuestas a este sistema, sino a la persona que se dirige a un proceso de orientación y desea conocer sus competencias profesionales, desde el autonálisis de competencias tutelado por el/a orientador/a, constituyéndose en herramienta básica de un proceso de orientación para el desarrollo de su proyecto profesional.

Serreri (2006) define el balance de competencias como “un método de autoanálisis asistido de competencias, de actitudes, de intereses profesionales y del potencial de un individuo en función de la puesta a punto, por su parte, de un proyecto de desarrollo profesional o de inserción laboral o de formación para el trabajo”. Este autor valora que determinadas dimensiones intervienen en el balance. La dimensión proyectual, en tanto que la finalidad del mismo incluye el desarrollo de un proyecto profesional; la dimensión activa y proactiva, que requiere de la actuación principalmente de la persona orientada; la dimensión de individualización, dado que el patrimonio de competencias y el modo en que han sido adquiridas es personal; la dimensión ecológica, pues la competencia se define con relación

a un trasfondo social, a un contexto laboral y a un mercado de trabajo; la dimensión formativa, en la medida en que incorpora formación madurativa y orientadora, centrada en la reelaboración de lo vivido y en el desarrollo de la propia conciencia.

Además de contar con estas dimensiones, todo balance debe regirse por ciertos principios: adhesión voluntaria del individuo, derecho por parte de éste a la propiedad de lo registrado, transparencia y neutralidad del lugar de realización.

Los primeros balances de competencias se realizaron en Francia hacia la mitad de los años ochenta del pasado siglo. Su origen es consecuencia de los importantes procesos de reestructuración industrial y reconversión productiva en la que se ve envuelta Francia en esos momentos. Para hacer frente a esta situación se precisaba de instrumentos que ayudasen a las personas a adquirir plena conciencia de todo su patrimonio, de su experiencia, de los saberes y las competencias acumuladas a lo largo de los años, con el fin de reinvertirlo en el futuro. La experimentación del balance se realizará a lo largo de 6 ó 7 años, hasta 1991, cuando tiene lugar su institucionalización y regularización a través de la legislación.

El enfoque actual de la competencia laboral, en tanto instrumento de análisis del trabajo, se refiere a la combinación de capacidades complejas que las personas movilizan para resolver una situación real de trabajo. La referencia no es ya el puesto, ni las tareas, sino las personas en el contexto de la actividad productiva.

El modelo británico inspiró los inicios de un balance de competencias propio a la organización objeto de estudio⁶⁶, valorado en su momento por esta entidad en la medida en que toma conciencia de la articulación de los procesos cognitivos y permite la transferibilidad de las competencias. Para la elaboración del balance de competencias CCOO PV utilizó en 2006 un sistema compuesto de cuatro categorías que se diferencian entre sí, fundamentalmente, por la amplitud del rango de aplicación de las competencias, es decir, por la diversidad de situaciones a las que son aplicables. Se entiende que este rango excede, en la práctica, la esfera de las actividades laborales y se extiende a otros ámbitos significativos de la vida. Recuérdese a este respecto que las competencias se identifican

⁶⁶ FOREM PV (2006) ATLAS: Orientación y asesoramiento a trabajadores y trabajadoras en activo de los sectores del textil y de la confección, del calzado y cuero. Acciones Complementarias y de acompañamiento a la formación. Servef. En este proyecto, bajo mi coordinación y con la colaboración de PAINA SL, se desarrollo un balance de competencias inspirado en el modelo británico, validándose su aplicabilidad a través de la experiencia de 21 orientadores/as que se iniciaron tras un proceso formativo en su validación y desarrollo junto a las personas usuarias que lo requerían.

como cualidades de las personas que aplican a las situaciones y contextos organizativos, contrariamente a lo que ocurría con las cualificaciones que partían de las exigencias del trabajo.

<p>Competencias básicas o clave (Key skills)</p>	<p>Se relacionan con los contenidos instrumentales fundamentales para el desempeño, no sólo laboral, sino también social y cultural. Se refiere a competencias del tipo de la lecto-escritura y el cálculo, la comprensión y la generación de conceptos abstractos, la interpretación simbólica, los desempeños relacionales y sociales, etc. Esta categoría de competencias constituye la base de desarrollo de cualesquiera otras competencias, de forma que su ampliación implica la ampliación del potencial de desarrollo competencial de cualquier persona.</p>
<p>Competencias técnicas</p>	<p>Se trata de las competencias necesarias para el desempeño adecuado de una ocupación específica. Se entiende que una ocupación puede ser considerada como parte de una profesión, en el sentido de constituir un ámbito de aplicación de aquella. Por otra parte, no ha de confundirse con la idea de puesto de trabajo que es el resultado de un proceso de racionalización organizativa de la actividad laboral.</p>
<p>Competencias técnico-procedimentales</p>	<p>Se trata de competencias vinculadas a tareas específicas propias de un puesto de trabajo, a la interacción con una máquina o a un procedimiento establecido generalmente con un amplio grado de estandarización. Estas suelen tener un grado de transferencia bajo y por tanto resultan de relativamente poca utilidad en la elaboración del balance de competencias.</p>
<p>Competencias transversales o metacompetencias (Core Skills)</p>	<p>Se trata de competencias, que por la amplitud de su rango de aplicación, superan el ámbito de lo profesional y son comunes a diferentes ocupaciones y actividades laborales. Constituyen, como las competencias básicas, uno de los fundamentos de la empleabilidad. Las metacompetencias poseen una fuerte carga de componentes emocionales y actitudinales que se articulan con elementos cognitivos hasta configurar capacidades de acción muy complejas que posibilitan a la persona trascender las competencias propias de una profesión o actividad específica y extraer el máximo rendimiento a las competencias básicas.</p>

Tabla 9. Modelo británico de rangos competenciales adoptado por la organización CCOO PV. Elaboración propia.

Ya en aquel momento se incorporaba una propuesta de análisis de los factores psicosociales que influyen en las actitudes ante el trabajo y las mediatizan.

Posteriores investigaciones en el ámbito de las competencias transversales desarrolladas por CCOO PV (2007a) nos permitieron profundizar en el modelo de balance, rentabilizándose estas experiencias en revisiones constantes, que en la actualidad se están implementando a través del nuevo modelo de orientación profesional propuesto por la organización.

En el balance de competencias desarrollado, además del saber técnico, adquieren una especial relevancia aspectos tales como la iniciativa, la autonomía, la habilidad para hacer frente a imprevistos y resolver problemas, la responsabilidad y la relación interpersonal, la disposición a aprender, etc. Se trata de dimensiones actitudinales, sociales y personales que, conjugándose con la idoneidad técnica, componen un todo integral que se evidencia en el contexto laboral. Las competencias transversales pueden asociarse a la resolución de muy diversas situaciones reales de trabajo, trascendiendo más de un sector ocupacional; tienen generalmente un fuerte componente social, relacional y metodológico y se vinculan a la comunicación, el trabajo con otros y en equipo, la comprensión de sistemas, el manejo de información, la capacidad de gestión, de planificación y evaluación, la orientación al servicio, etc.

Fue de ayuda, en su definición, el modelo integral de competencia de acción desarrollado por Echeverría et al. (2001), en el que se incorpora la competencia técnica (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia personal (saber ser) y la competencia participativa (saber estar). Si bien, CCOO PV (2008a) introduce como elemento diferenciador la competencia básica, perteneciente al modelo británico.

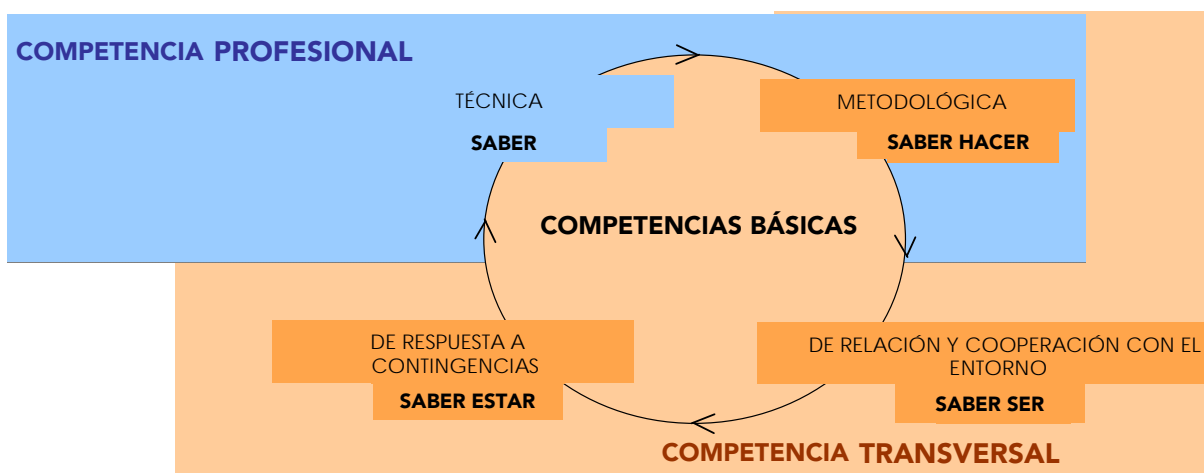


Ilustración 10. Tipología de competencias transversales.
Fuente: CCOO PV (2008a). Adaptación de Echeverría et al. (2001)

En el balance que se propone se diferencian dos grandes grupos: el de las competencias transversales y el de las competencias profesionales.

Las competencias transversales se definirían como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance, necesarias para dar respuesta a

situaciones personales y laborales de diversa complejidad. Se caracterizan por ser transferibles, y por tanto aplicables en muchas situaciones y contextos, y multifuncionales, en tanto que pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas.

En el conjunto de las competencias transversales se incorporarían las competencias básicas, las metodológicas, las de relación y cooperación con el entorno y las de respuesta a contingencias. Las competencias básicas representan los contenidos instrumentales fundamentales para el desempeño, no sólo laboral, sino también social y cultural. Esta categoría de competencias constituye la base de desarrollo de otras competencias, de forma que su mejora implica la ampliación exponencial del potencial de desarrollo competencial de cualquier persona, por ello se incorporan en la ilustración en la parte central. Asimismo, se establecen como el referente de la capacidad de aprendizaje de nuevos contenidos. Incorporamos en el balance la comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia informática y la competencia social y ciudadana.

Por otra parte, las competencias metodológicas responden a la aplicación de procesos, técnicas y estrategias que permiten dar una respuesta adecuada, movilizándolo el pensamiento lógico, el análisis y la deducción en función de las situaciones, solucionando problemas de una manera autónoma y transfiriendo con creatividad e ingenio las experiencias previamente adquiridas a situaciones nuevas o inesperadas. La autonomía, la capacidad de análisis, la capacidad de aprendizaje, de planificación y organización, la iniciativa, la toma de decisiones, la visión o la creatividad estarían en este grupo.

Las competencias de cooperación y relación con el entorno, el saber ser, consistirían, a grandes líneas, en estar atento/a a los cambios y evolución del entorno personal y laboral, desarrollando actitudes de predisposición activa al entendimiento interpersonal, sabiéndose comunicar cooperativamente con los/as otros/as y demostrando una conducta orientada a la interacción grupal. Alude a la conciencia organizativa, la gestión de conflictos, habilidades de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo.

Las competencias de respuesta a contingencias hacen referencia al saber estar y están relacionadas con poseer una imagen realista de sí mismo/a, basada en la confianza en las propias convicciones y potencialidades, en saber asumir responsabilidades personales y laborales, saber tomar decisiones inteligentes, superando fracasos y errores de una manera

emocionalmente madura. Adaptabilidad, autocontrol, perseverancia y responsabilidad responderían a esta clasificación.

El otro gran grupo, el de las competencias profesionales, representaría aquellas necesarias para el desempeño adecuado de una ocupación específica. Se entiende que una ocupación puede ser considerada como parte de una profesión en el sentido de constituir un ámbito de aplicación de aquella. Por otra parte, no ha de confundirse con la idea de puesto de trabajo que es el resultado de un proceso de racionalización organizativa de la actividad laboral. Así, generalmente una ocupación puede coincidir o no con una profesión, pero casi siempre conlleva la realización de tareas que pertenecen a diferentes puestos de trabajo, tal como estos se definen para una o varias organizaciones laborales. Las competencias profesionales son, en realidad, el resultado de un conjunto complejo de elementos y, por tanto, no pueden ser reducidas simplemente a un conjunto de saberes y habilidades. Efectivamente, entendidas como capacidades para el desempeño de una ocupación o de una profesión, requieren para su formación y desarrollo asentarse, además, sobre competencias básicas (instrumentales) y en muchos casos también sobre metacompetencias que facilitan la creación de esquemas y de hábitos de trabajo necesarios para la aplicación efectiva de los contenidos competenciales específicos.

Para la elaboración de la propuesta de herramientas del balance de competencias se ha recurrido, en primer lugar, al Catálogo Nacional de Cualificaciones (CNCP). De no encontrar referencias en éste sobre la(s) competencia(s) propias de la persona usuaria o en caso de no reconocerse en ellas, se describe la competencia del modo más detallado posible, intentando conservar los mismos criterios de definición utilizados desde el propio catálogo.

Tanto las competencias profesionales catalogadas como las no catalogadas pueden ser situadas en dos dimensiones de evaluación: el grado de profundidad o nivel de maestría en la ejecución y la tipología de la experiencia laboral.

Se incorporan además dos dimensiones de análisis relevantes: la horizontalidad y la verticalidad.

La **horizontalidad** es planteada en términos de capacidad del individuo para abordar diferentes funciones que requieren conocimientos y habilidades diversas. Constituye una importante aportación a la flexibilidad de la organización para responder a demandas

exteriores y a la distribución de cargas de trabajo. De esta manera, la horizontalidad determina: (1) la polivalencia, entendida como capacidad para asumir funciones diferentes en un mismo ámbito de conocimiento o de actividad; y (2) la plurivalencia, definida en relación a la capacidad de asumir funciones pertenecientes a ámbitos de conocimiento diferentes.

La otra dimensión, la **verticalidad**, se refiere al grado en que la persona es capaz de asumir niveles de autogestión en su trabajo. En este sentido podemos establecer una gradación que va desde la ejecución de tareas prescritas y descritas por otros, al ejercicio del liderazgo, pasando por la programación del trabajo, la coordinación de equipos o la organización de unidades de trabajo.

Las competencias propiamente dichas forman parte de un contexto personal que determinará en gran medida su disponibilidad y capacidad para generar oportunidades de desarrollo profesional en una persona concreta. Así, es necesario considerar la relevancia de algunos factores de índole psicosocial que han de ser incorporados al balance de competencias dado que su influencia resulta, en la práctica, determinante. Entre estos factores se consideraron especialmente los siguientes: (1) la autoeficacia, que se relaciona con las capacidades percibidas por el propio sujeto acerca de su potencial de desarrollo; (2) el significado del trabajo, que alude a los resultados buscados por el individuo a través del trabajo, a su vinculación a los valores personales, y a la posición que se le otorga en la realización personal; (3) los objetivos profesionales y personales, que determinarán la dirección de los esfuerzos que la persona se puede mostrar dispuesta a realizar.

El modelo pretende establecer una visión de conjunto de las capacidades de la persona evaluada considerando no sólo su perfil de competencias estructuradas en función de una categorización operativa, sino también la influencia de variables psicosociales que determinan en gran medida la disponibilidad de las competencias que componen el perfil.

Esta propuesta para la realización del balance de competencias recoge todos los aspectos anteriormente mencionados en la Tabla 10.

Competencias transversales

Competencias básicas	Comunicación lingüística	
	Competencia matemática	
	Competencia informática	
	Competencia social y ciudadana	
Metacompetencias	Metodológicas SABER HACER	Autonomía
		Capacidad de análisis
		Capacidad de aprendizaje
		Capacidad de planificación y organización
		Iniciativa
		Innovación y creatividad
		Toma de decisiones
	Visión/ sentido del propósito	
	De relación y cooperación con el entorno SABER SER	Conciencia organizativa
		Gestión de conflictos
		Habilidades de comunicación
		Liderazgo
		Trabajo en equipo
	De respuesta a contingencias SABER ESTAR	Adaptabilidad
		Autocontrol
Perseverancia		
Responsabilidad		

Competencias profesionales

Competencias catalogadas en el CNCP y no catalogadas.	Grado de profundidad	Es capaz de apoyar la realización de la actividad
		Realiza la actividad con supervisión directa
		Realiza la actividad con posibilidad de supervisión y consulta
		Realiza la actividad sin necesidad de supervisión
		Es capaz de supervisar a los demás
	Tipología	Actividades simples y repetitivas
		Actividades que comportan relaciones interpersonales
		Actividades que comportan la aplicación de procesos intelectuales complejos
	Horizontalidad	Polivalencia
		Plurivalencia
	Verticalidad	Ejecuta tareas por prescripción
		Realiza la programación de su propio trabajo
Coordina un equipo de trabajo		
Organiza diversas unidades de trabajo		

Factores psicosociales

Condicionantes de la Autoeficacia	Autoconocimiento
	Autoestima
El significado del trabajo	
Los objetivos profesionales y personales	

Tabla 10. Esquema propuesto para el análisis de las competencias en el balance.
Fuente: CCOO PV (2008a)

Como todo aprendizaje, las competencias laborales son una construcción social. Se desarrollan y se transforman en la interacción entre las personas, adquiriéndose tanto en las instancias de aprendizaje formalizadas, como a través de la experiencia social y laboral. La competencia es una síntesis de los saberes construidos por la persona a través de sus múltiples experiencias en los diversos espacios (laboral, social, familiar, etc.) que han constituido y constituyen su entorno vital.

El balance de competencias se confirma como una herramienta de intervención que comienza a dotar a las actividades de orientación profesional del rigor imprescindible para hacer estos procesos más fiables, centrados en la reflexión que genera la ordenación de las competencias. Asimismo, el balance ha partido de la consideración de las personas como entidades complejas y difícilmente reductibles a un conjunto de acciones dispersas y más o menos conectadas entre sí apenas por la voluntad de los profesionales de la orientación, que buscan la coherencia en sus intervenciones. Aunque se trata en principio de una descripción de competencias y capacidades de las personas, estas competencias posibilitan formular y asumir metas de cambio laboral y profesional. Es por ello que el balance de competencias ha de traducirse en un plan de acción operativo que contemple los objetivos de las personas y los recursos que se habilitarán para conseguirlos.

Esta técnica facilita la identificación de los conocimientos y competencias adquiridos por la persona con vistas a la definición de un proyecto de vida profesional. Permite al usuario/a conocerse mejor, descubrir sus posibilidades y competencias personales y profesionales, y trazarse un proyecto de vida; posibilitando la detección de necesidades y la definición de itinerarios formativos, dispositivos que son tenidos en consideración desde el SNCFP.

Críticas vertidas sobre esta técnica de análisis competencial surgen de determinados discursos sociológicos que cuestionan la fragmentación en competencias (Montalbá, 2006). Estos planteamientos consideran que la deconstrucción competencial da lugar a una deconstrucción de la identidad vinculada al oficio, y se prevén posibles efectos de cara a una desmovilización social. La concepción de lo social como campo abierto de relaciones de poder donde toda identidad es una estabilización contingente y precaria, conducen a su politización, y lógicamente la identidad es el espacio desde el que articular una política de resistencia. Si bien, es su carácter abierto e incompleto lo que permite su resignificación. Implica sustituir la aspiración a la integración en el orden socio-económico que acompaña a toda política de empleo, para reivindicar otro lugar de enunciación, otro discurso ubicado tal vez en objetivos y no en identidades comunes, en el que la movilización también es posible.

En esta línea argumental, Beck y Beck-Gernsheim (2003) mantienen que se ha producido una ruptura definitiva de los principios fundamentales sobre los que actuaba la sociología en la primera modernidad, que consistían en que las instituciones se orientaban al individuo, mientras que actualmente los individuos no encuentran sistemas lineales y regulados, conformando el desequilibrio y vacío institucional de la "segunda modernidad". La individualización viene referida como una transformación estructural de las instituciones sociales, modificando la relación del individuo con la sociedad. El individualismo institucionalizado, según estos autores, tiene que ver con los derechos, las responsabilidades y las obligaciones, y no es tanto un sistema autorreproductor, como un mecanismo mediante el que los individuos ejercen presión colectiva sobre una sociedad que se des-establece sin re-establecerse. Las comunidades ya no están unidas sólo por la tradición, sino por una paradójica colectividad de recíproca individualización que, por su naturaleza, no es lineal ni cerrada, sino más bien ambivalente. Hay una nueva ética, que consiste en descubrir el «nosotros».

Bajo esta nueva mirada, es importante la realización de balances de competencias desde la orientación profesional en la medida en que se trata de crear conocimiento/autoconocimiento en la persona usuaria como parte de una estrategia de toma de poder. Porque lo que está en juego no es otra cosa que quién tiene autoridad para decir, quién se constituye en sujeto de enunciación, en sujeto de conocimiento, y quién es el objeto de ese discurso y por lo tanto se somete al escrutinio y al control de aquel. La individualización propia de esta segunda modernidad muestra posibilidades de generación de redes, de intervención comunitaria, si suma conocimiento, información y lucha desde objetivos comunes. La diferenciación y la integración forman parte de un mismo principio sistémico.

3.3.2 La formación en competencias transversales. Experiencia en la organización objeto de estudio.

Un plan de acción que incorpora el balance de competencias en el proceso de asesoramiento y orientación podrá encontrar entre los puntos débiles el desarrollo de alguna competencia fundamental para el cumplimiento de sus objetivos profesionales. ¿Qué ocurre entonces? Es habitual el aprendizaje de las competencias profesionales o técnicas, pero, ¿es posible desarrollar las competencias transversales? Los programas formativos

tradicionales ofrecen habitualmente una formación inadecuada para el desarrollo de estas competencias. Además existe la creencia de que las competencias transversales son casi tan estables como cierto rasgo de la personalidad, y por tanto difícilmente objeto de aprendizaje. Para el desarrollo de estas competencias Rodríguez Moreno (2006) propone el uso de técnicas individualizadas, fundamentalmente la guía, monitorización o acompañamiento (*coaching*), y valora relevante disponer de un/a formador/a conocedor de las competencias de partida. También introduce la posibilidad de formación en pequeños grupos que deseen desarrollar la misma competencia.

Desde el proyecto de orientación ATLAS, objeto de investigación en esta tesis por desarrollarse desde la organización de CCOO PV, se han puesto en marcha talleres de aproximadamente dos horas de duración, dirigidos a trabajar competencias transversales como el trabajo en equipo, el afrontamiento del cambio o el autoconocimiento. La experiencia la realizaban los propios orientadores/as que disponían de materiales diferenciados por su profundidad y contenido para el/la orientador/a y para las personas usuarias, y en algunos ámbitos, también de formación previa. Esta experiencia, en la que suelen participar grupos de entre 4 y 6 personas interesadas en profundizar en la competencia, no contenía evaluación diagnóstica ni final debido a la escasa duración, a pesar de ser clave para conocer si efectivamente se obtuvo alguna rentabilidad. La evaluación de estas competencias requeriría de una estructura formativa de mayor amplitud que permitiera incorporar instrumentos capaces de medir la secuencia circular adaptada a las cuatro fases que propone Rodríguez Moreno (2006): saber, saber cómo, mostrar cómo y hacer. Esta propuesta de evaluación, muy próxima a la aportación que desarrolla la pirámide de Miller (1990), pasa a ser circular dado que el propio proceso de aprendizaje también lo es y los métodos inductivos y deductivos se complementan.

A pesar de no disponer de una evaluación de este proceso, las valoraciones de la organización son positivas, tal y como se evidenciará en el trabajo de campo descrito en próximos capítulos, dado que se abre un espacio de reflexión sobre estas competencias, representando el primer paso en su aprendizaje: la toma de conciencia. El profundo cambio que representa el sistema capitalista global, tal y como se refleja en el Capítulo 2 desde el análisis aportado por Giddens (2001), requiere de herramientas como el balance o la formación en competencias, en una coyuntura en la que la empleabilidad sustituye al empleo.

3.4 Impacto del SNCFP en la orientación profesional

Efectivamente el SNCFP encierra luces y sombras, posibilidades que no son reales todavía, pero también elementos que podrían perjudicar a colectivos vulnerables. Será relevante garantizar la no exclusión del sistema. ¿Cuál es el lugar que ocupará la orientación profesional en este sistema? ¿Cuál es el lugar que deseáramos que ocupara?

La orientación profesional hasta la actualidad ha cubierto un espacio secundario en el escenario de las políticas activas de empleo, definido por proyectos finalistas y por tanto coyunturales, por una excesiva rigidez en el establecimiento de procedimientos, o una evaluación exclusivamente centrada en el volumen de personas usuarias atendidas. Paralelamente, en el ámbito normativo se está propiciando el aumento de su reconocimiento, fundamentalmente en el marco europeo y estatal, la Ley de las Cualificaciones nos sitúa en un sistema integral en el que la formación va de la mano de la orientación profesional, a lo largo de la vida.

El SNCFP podría beneficiarse de la orientación profesional si decide convertirla en garantía de equidad social, no sólo en el sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación, ámbito en el que no existen garantías de que esta figura asuma los procesos de información y orientación profesional⁶⁷, sino también en el desarrollo de una orientación y asesoramiento que posibilite la asunción de proyectos de vida y el acceso a la formación. Los profesionales de la orientación deberán asumir la responsabilidad de posibilitar el acceso de los colectivos más vulnerables a este sistema. Para ello podrán contar con herramientas como el balance de competencias, ofrecer información sobre el mercado de trabajo, participar en la elaboración de proyectos profesionales, desarrollar formación en competencias transversales, desde intervenciones individuales, colectivas y comunitarias.

En el próximo capítulo se incorpora una visión general sobre la orientación profesional que nos permitirá contextualizar estas cuestiones.

⁶⁷ Existe la posibilidad, ya introducida en el proyecto de CCOO PV (2006c) "VISUAL: Visualización de aprendizajes informales. Diseño de propuestas metodológicas adaptadas a los/as trabajadores/as de baja cualificación" de que la figura que informe y oriente el proceso de acreditación en el Sistema deba pertenecer a la familia profesional objeto de acreditación.

Capítulo 4

La orientación profesional a grandes rasgos

Si reflexionamos sobre la idea de orientación, en su definición subyace una metáfora geográfica. Estar orientado/a supone conocer dónde se quiere llegar y a través de qué camino hacerlo. Estas dos ideas básicas se pueden plantear de otro modo: estar orientado/a supone tener objetivos realistas y disponer de mapas adecuados y fiables para conseguirlos. (CCOO PV, Proyecto ATLAS, 2006a)

El sentido del trabajo en la sociedad actual evoluciona desde la conquista y dominación de un medio hostil, hasta la diferenciación de otros seres a través de la cultura. El trabajo variará en función de las capacidades físicas y mentales, pero también de los sentimientos, ideales, actitudes, creencias y aspiraciones. Rodríguez Moreno (1992) observa la preponderancia en gran parte de los estudios sobre orientación de significados socioeconómicos, obviando el sentido personal y social del trabajo, que debieran ser especialmente reivindicados. En esta línea, Rodríguez Moreno (2006) retoma la complejidad de la capacitación para el trabajo condicionada bajo una matriz de exigencias sociales, individuales, de estructuras, profundamente arraigadas, matizando la importancia que para la orientación tiene su toma de conciencia:

Los niveles de eficiencia y de compromiso exigidos como resultados del trabajo van a ser condicionantes de la labor de la formación continua y de la orientación profesional sobre personas que presentan distintas destrezas para trabajar, aunque siempre en función de las exigencias sociales de su propio y único entorno empresarial y social. (Rodríguez Moreno, 2006)

En el Capítulo I ya se indicaban los condicionantes actuales que dan sentido a la orientación, multiplicándose los espacios en los que es requerida: nuevas estructuras organizativas, cambios cualitativos en las competencias profesionales, escasa estabilidad de los puestos de trabajo, necesidades de formación, etc. Los cambios en el mundo del trabajo y educativo hacen que el número de transiciones en la carrera profesional de las personas se suceda a lo largo de toda la vida. La calidad de las decisiones realizadas durante estas transiciones va a ser significativa para la persona y la sociedad (Gati et al., 1996).

La orientación nace para ofrecer respuestas a los tránsitos dentro del entorno educativo, entre el contexto educativo y el laboral, y en el interno del mundo laboral. Se diseña y se financia desde la encrucijada, en la búsqueda de resolución de un momento de crisis, de cambio. Si bien, desde una visión más integral, comienza a participar en la construcción de proyectos de vida, superando la inmediatez de la toma de decisiones en momentos críticos, frente a una coyuntura concreta.

El análisis de estos procesos se ha realizado de modos diversos atendiendo a teorías que interpretan y construyen a lo largo de la historia el sentido de la orientación. Incluso en su denominación hay controversia: orientación psicopedagógica, vocacional, profesional, académica, educativa, laboral, para el empleo, etc. ¿Es la evolución lo que ha ido modificando el adjetivo que acompaña a la orientación? ¿Son teorías, enfoques, que conviven en la actualidad? ¿Qué ciencias están a la base de su estudio? ¿Es relevante la orientación profesional para las políticas públicas? A lo largo de este capítulo intentaré ofrecer algo de luz sobre estas preguntas a través de la visión de autores y autoras significativos que han aportado en nuestra historia reciente su visión sobre estas cuestiones. La primera pregunta que formulo está en el origen de esta tesis, ¿a qué llamamos orientación?

4.1 Conceptualización de la orientación profesional

La conceptualización de la orientación lleva implícito un posicionamiento sobre su contenido. Desde el surgimiento de la orientación diversos autores/as han articulado su definición en función de sus objetivos, atendiendo a los campos de acción, o desde el perfil de las personas destinatarias. Responder a qué es la orientación aporta información relevante sobre el "para qué", sobre el "para quien" e incluso sobre el "cómo". El hecho de que en la actualidad remita a gran diversidad de realidades en su propia denominación, responde al esfuerzo de los agentes de este ámbito profesional por diferenciar la singularidad de cada una de sus realizaciones, multiplicando las acepciones y favoreciendo en cierta medida la confusión.

CCOO PV (2005a) considera que esta confusión se viene produciendo por la diversidad de actividades que se desarrollan, por la heterogeneidad de figuras profesionales implicadas,

así como por una diferenciación interna: "Cuando utilizamos la palabra orientación, las acepciones pueden ser múltiples según dónde se desee poner el acento: orientación vocacional, orientación educativa, orientación psicopedagógica, orientación profesional y/o orientación sociolaboral." También la fragmentación de los recursos, la diversidad de vías de financiación, marcan especificidades.

Los criterios de uso de la palabra orientación se establecen atendiendo a múltiples variables. Uno de los más profundamente arraigados responde al espacio en que se desarrolla. En este caso la segmentación es bipolar. En el sistema educativo, países como Francia, Bélgica, Grecia, Islandia e Irlanda denominan a los/as orientadores/as consejeros/as de orientación; consejeros pedagógicos en Bulgaria; o profesores/as de orientación profesional en la República Checa. En el ámbito laboral pasan a denominarse consejeros de empleo en Grecia o Malta; prestatarios del balance de competencias en Francia; consejeros de movilidad en Países Bajos, etc. (Cedefop, 2004).

La OIT define la orientación como una ayuda en la toma de decisiones que tendrá en cuenta las características de la persona y las opciones del mercado laboral:

La ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del/la interesado/a y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado de empleo (OIT, 1949 cit. en Sebastián, Rodríguez y Sánchez, 2003).

Un informe de la CEE (1993) ubica servicios de orientación profesional en las instituciones educativas y de formación, pero también en las empresas, como parte de su estrategia:

Dentro de las instituciones educativas y de formación, la orientación debería contemplarse como una parte integral del currículo (...). Dentro de las empresas deberían crearse de forma regular oportunidades para revisar la necesidad de cualificaciones y las aspiraciones profesionales del personal, a la luz de las oportunidades disponibles dentro de la empresa y de las cambiantes necesidades empresariales. La provisión de estos servicios debería ser parte de una estrategia empresarial para el desarrollo de sus recursos humanos, que, a su vez, debería ser una parte de su estrategia comercial en general (...). (CEE, 1993).

Company (2005), uno de los miembros de la Comisión de expertos de Orientación a lo largo de toda la Vida de la Comisión Europea se refiere a una toma de decisiones consciente y autónoma en materia de educación, formación y empleo que permita la gestión de su trayectoria vital. Sorprende que sitúe exclusivamente en el autoconocimiento la

identificación para la toma de decisiones, si bien incorpora una visión amplia de la orientación en cuanto a los entornos en los que puede ser desarrollada:

La orientación se refiere a un conjunto de actividades⁶⁸ que permiten a los ciudadanos de cualquier edad identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (a lo largo de toda la vida). La orientación se facilita en una variedad de entornos: educación, formación, empleo, a escala local y a nivel privado. (Company, 2005).

En el marco español, de un lado la orientación en la educación reglada, denominada habitualmente orientación educativa, psicopedagógica o vocacional; del otro, la orientación enmarcada en el mundo laboral, que comienza a denominarse, en sintonía con la unificación de los subsistemas de formación ocupacional y continua, orientación para el empleo; si bien este nuevo término convive con la orientación para la inserción sociolaboral, el asesoramiento profesional o la mediación laboral.

El MEC (1990) define la orientación profesional como un proceso en el que la persona toma la decisión sobre su futuro profesional en función del autoconocimiento referido a aptitudes, competencias e intereses, y en función de la demanda laboral:

Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en el futuro próximo, y en función de ambos conjuntos de variables, toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso modificar, con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria. También compete a la orientación profesional, dentro del sistema educativo, (...) llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción profesional. (MEC, 1990).

Para Jiménez (2004) la orientación profesional viene definida por estar integrada en el ámbito educativo, relacionada íntimamente con la orientación educativa y la intervención psicopedagógica, y debe desarrollarse a lo largo de los diferentes niveles educativos:

(...) acción educativa real que, apoyada en modelos integradores de diagnóstico (tanto de los alumnos como del entorno donde se desenvuelven) se encamina hacia un estímulo del

⁶⁸ El propio autor identifica ejemplos de estas actividades como la oferta de información, consejo y asesoramiento, la evaluación de las capacidades, la tutoría, el apoyo, la enseñanza en materia de toma de decisiones y de las capacidades de gestión de la propia carrera profesional.

desarrollo personal, educativo y profesional de los sujetos implicados, al mismo tiempo que es capaz de ofrecer respuestas válidas a una sociedad caracterizada por sus constantes cambios. (Jiménez, 2004).

Autores como Echeverría (1997), refiriéndose a los servicios de orientación universitarios, plantean la necesidad del alumnado de ser orientado en la identificación, elección y reconducción de alternativas formativas y profesionales, de acuerdo con sus características e intereses personales.

Si nos ubicamos exclusivamente en el ámbito laboral, la orientación profesional desarrolla gran número de programas dirigidos hacia colectivos específicos cuyas fuentes de financiación acotan el perfil de personas destinatarias, pero que no muestran mayor signo de especialidad: los profesionales de la orientación pasan de unos programas a otros sin serles requerida una formación o experiencia diferenciada y sin aplicar metodologías adaptadas a cada colectivo, a lo sumo cuentan con una guía de recursos específicos.

Para Rodríguez Moreno (2003a) la orientación ante la Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones deberá afrontar el reto de la integralidad.

Si somos capaces de insertar, hasta el 2012, según sugieren las decisiones de la Cumbre de Barcelona (marzo 2002), sistemas de formación continuada (*Long Life Learning*) y sistemas integrados de orientación personal, educativa y profesional en el marco de la formación profesional a todos los niveles, habremos dado el definitivo paso adelante dignificando ese nivel y, a la vez, jugando una importante baza a favor del aprendizaje a lo largo de la vida. Y nos habremos puesto, en justicia, al mismo nivel que cualquier otro país europeo que defendía hace ya casi cuarenta años la bondad de la orientación en el aprendizaje de los oficios y profesiones. (Rodríguez Moreno, 2003)

Lo cual no significaría dejar de afrontar la diferencia, u homogeneizar los procesos de orientación. De hecho, la autora en el artículo citado considera que habría que atender a las personas beneficiarias de la orientación ofreciendo respuestas específicas en cuanto a objetivos, actuaciones, metodología y recursos aplicados en este nuevo escenario de la formación profesional en España.

Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) definen la orientación como un proceso que permanece en el tiempo:

La orientación e información profesional se constituye como un proceso de socialización laboral continuo, ininterrumpido a lo largo de la vida de la persona. (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004).

En esa línea, Álvarez (1995) define la orientación como un proceso de intervención preventiva, social, integral y continuada que cubre el periodo formativo, el profesional y el tiempo de ocio:

La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales. (Álvarez 1995)

Molina (2002) analiza los elementos presentes en la conceptualización de la orientación incluyendo: (1) la orientación como proceso permanente de interacción a lo largo de la vida; (2) orientación que apoya a la persona sin olvidar el entorno; (3) la orientación como práctica pedagógica dirigida a las áreas: personal-social, escolar, vocacional y comunitaria; (4) la orientación concebida como parte integrante del proceso y proyecto educativo; (5) la orientación sustentada en principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad de los sujetos; y (6) la orientación que asume funciones de diagnóstico, asesoría, asistencia, ayuda, desarrollo y tutoría.

Tras este marco que ofrece Molina se hace necesaria una definición capaz de articular gran parte de los elementos que representa. La definición de orientación profesional que propone la OCDE (2003) nos parece especialmente acertada, dado que responde a una visión de la orientación profesional integradora y proyectada hacia la autonomía de la persona asesorada. Esta definición ha acompañado los proyectos de orientación en los que he participado:

La orientación profesional se refiere a las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional. La orientación profesional ayuda a los individuos a reflexionar sobre sus ambiciones, sus intereses, su cualificación y sus capacidades. Les ayuda a comprender el mercado laboral y los sistemas educativos, y a relacionar estos conocimientos con lo que saben sobre ellos mismos. Una orientación profesional integral intenta enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica. La orientación profesional hace asequible la información sobre el mercado laboral y las oportunidades de formación, organizando y sistematizando esta información y haciendo que esté disponible en el momento adecuado, cuando las personas tienen necesidad de ella. (OCDE, 2004)

Bisquerra y Álvarez (1998) sugieren que el discurso de la orientación sea analizado a varios niveles entre los que sitúan el conceptual. Analizan como lo *conceptual* plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos que no siempre son usados con el mismo sentido. Esto nos obliga a definir con precisión los términos utilizados y tal vez también a introducir un debate sobre el concepto de la orientación. Esta tesis en su propia denominación se posiciona conceptualmente sobre la orientación profesional definiéndola como una propuesta integral, en la línea de las definiciones citadas bajo este epígrafe.

Paradójicamente, incorporo maneras diversas de nombrar la orientación, fundamentalmente bajo el epígrafe destinado a realizar un breve trazado histórico de la orientación en el Estado español o en el tratamiento de enfoques de la orientación. Las razones responden al respeto a la evolución histórica del concepto, o a los autores y autoras que aportan su propia mirada sobre la orientación.

La denominación que considero más integradora en la actualidad es la que está siendo utilizada desde el marco de la UE: la orientación profesional. La definición que incorpora la OCDE (2004), citada con antelación, responde a un concepto holístico, integrador, sistémico, de la orientación, que comparto plenamente.

Bajo el siguiente epígrafe se revisa el lugar que ocupa la orientación profesional en la UE, que objetivos y acciones deberá asumir en la sociedad del conocimiento, actual reto en Europa.

4.2 La Orientación Profesional en la Unión Europea

Los objetivos políticos de la UE enmarcados en la Estrategia de Lisboa sobre la educación y la formación en 2010, sitúan a la orientación profesional como una de las cuatro acciones esenciales para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, tal y como se expresa en el informe del Consejo Europeo (2003). *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Este documento valora la necesidad de mejorar el rol, la calidad y la coordinación de los servicios de la orientación profesional con objeto de favorecer la autonomía en el aprendizaje y en la elección de la trayectoria profesional. El lugar que la orientación puede

jugar en las políticas públicas es cada vez más reconocido en Europa. De hecho, una de las acciones principales anunciadas en este informe parte de la elaboración de principios comunes europeos en materia de orientación para el desarrollo de las políticas nacionales.

Las políticas de la UE aportan dos niveles diferenciados de actividad: (1) las políticas centralizadas a nivel de la UE; y (2) las políticas a nivel de los Estados miembros. En política social, los niveles enunciados son muy relevantes debido a que existen escasas políticas en el ámbito de la UE, si bien ésta ejerce una influencia muy importante sobre la política social de los Estados miembros. Bajo los siguientes epígrafes trataré cada uno de ellos.

4.2.1 Objetivos y principios comunes de la Orientación Profesional a lo largo de la vida

La orientación en la Comunidad Europea a la que se incorporaba España en 1986 presentaba, en líneas generales, las siguientes tendencias (Watts, Dartois y Plant, 1987):

- Carácter continuo de la orientación, tanto profesional como escolar, entendiéndose que debía prolongarse hasta el período de transición a la vida adulta y laboral.
- La orientación era considerada como la otra cara del proceso educativo. De ahí que se tratara de involucrar a todos los agentes educativos en las actividades de orientación, desarrollando para ello formas de apoyo que garantizasen la generación de redes. Se defendía la necesidad de ofertar al alumnado una educación integral; para ello se propiciaba en el profesorado una formación general de amplio espectro, donde las tareas de orientación y tutoría jugaran un papel destacado.

También las familias y los agentes sociales se implicaban en la orientación profesional:

- Se defendía un modelo profesional abierto. Esto es, el *objeto de intervención* ya no era la persona aislada, sino los grupos primarios, la institución y la comunidad, dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo.

- Los *objetivos* de la intervención no eran exclusivamente de índole terapéutica, sino fundamentalmente de prevención y de desarrollo. Esto es, se ponían las bases para prevenir los problemas en aquellas poblaciones diagnosticadas como de alto riesgo y se propiciaban las condiciones para promover el desarrollo personal y laboral de los agentes involucrados en el proceso educativo.
- Las *estrategias* de intervención contemplaban la actuación directa sobre la persona que acudía al servicio de orientación, pero también se enfatizaba sobre la importancia de la consulta y formación de los "otros significativos" (familiares, docentes y compañeros/as), así como la actuación sobre los agentes sociales relevantes.

El hecho de que la persona orientada fuera considerada como agente activo en el proceso de orientación se traducía en: (1) el aumento de programas de educación para la carrera (*career education*), programas de experiencia laboral, etc. diseñados para ofrecer al alumnado una gama de habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias que les ayudaban a tomar sus propias decisiones; (2) un menor énfasis en la psicometría, para dar paso a un incremento del interés por promover la autoevaluación en lugar de la evaluación del orientador/a como autoridad; y (3) el énfasis en la "educación para la iniciativa" como un modo de desarrollo de la autoconfianza y el espíritu de emprendedurismo, por considerarlo factor fundamental para promover las medidas de autoempleo. Estas cuestiones, ya introducidas hace dos décadas, son todavía hoy objeto de debate y revisión.

La firma en 1986 del Acta Única Europea (AUE) favorecerá el impulso de la formación y orientación profesional a través de programas como el PETRA (Programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional). El AUE también supuso la creación de los fondos estructurales responsables de la financiación de su desarrollo y, en particular, del Fondo Social Europeo (FSE), desde el cuál se da cobertura a aquellas iniciativas comprometidas con combatir el paro y mejorar las posibilidades de empleo de diferentes colectivos. Así, en el marco del mismo se financiarán iniciativas comunitarias como:

- ADAPT: adaptación de los/as trabajadores/as a las transformaciones.

- Empleo-HORIZON: mejora de las perspectivas de empleo para las personas con discapacidad.
- Empleo-INTEGRA: integración de las personas en peligro de exclusión social y medidas contra el racismo y la xenofobia.
- Empleo-NOW: fomento de la igualdad de oportunidades para la mujer y del acceso de ésta a las profesiones del futuro y a los puestos de responsabilidad.
- Empleo-YOUTHSTART: integración en el mercado laboral de los menores de 20 años sin cualificación o sin formación básica.

La política comunitaria de empleo tendrá un impacto fundamental sobre el tipo de medidas que los Estados miembros deberán impulsar. No sólo por la financiación directa de proyectos europeos en esta línea, sino por el desarrollo de un marco de recomendaciones en el que la orientación junto a la formación profesional, se incorpora como estrategia europea hacia el conocimiento y la empleabilidad que difícilmente los Estados miembros pueden cuestionar.

Un momento, estratégicamente decisivo, porque conecta las Políticas de los Estados miembros con las recomendaciones comunitarias, ha sido la Cumbre de Luxemburgo de 1997, en el marco de la cuál se define la Estrategia Europea para el Empleo. En la misma, se plantean las directrices comunes para el empleo que cada Estado miembro deberá adoptar en sus Planes Nacionales de Acción para el Empleo, las cuales se fundamentaban en cuatro pilares:

1. Empleabilidad: necesidad de introducir mejoras en la capacidad de inserción profesional, con el fin de llenar el vacío técnico; prevenir el desempleo de larga duración y favorecer la inclusión de los grupos más desfavorecidos.
2. Desarrollo del espíritu de empresa: estimular el empleo autónomo, reduciendo la burocracia y señalando nuevas fuentes de empleo (desarrollar el potencial de actividad del sector servicios).
3. Adaptabilidad: fomentar la capacidad de adaptación de los/as trabajadores/as y de las empresas a los cambios en el mercado de trabajo

(modernizar la organización del trabajo, contando con los interlocutores sociales).

4. Igualdad de oportunidades: facilitar la entrada de las mujeres en el mercado de trabajo y la igualdad de trato en el mismo, así como la conciliación de la vida familiar y laboral.

Como se puede concluir, estos pilares subrayan el protagonismo de las políticas activas de empleo y especialmente la empleabilidad pone el acento en la activación y desarrollo de medidas preventivas como la orientación profesional. Los instrumentos ocupacionales básicos disponibles en los Estados miembros para el desarrollo de estas directrices son la formación para el empleo y la orientación.

En esta línea, el nuevo objetivo estratégico incorporado en la Estrategia Europea para el Empleo en la Cumbre de Lisboa de 2000 se dirige a la consecución del pleno empleo a través de un sistema de educación y formación permanente que garantice la transición hacia una economía y una sociedad basada en el conocimiento. Objetivo que incorpora como fecha máxima para su cumplimiento, como se recogía en el Capítulo 3, el 2010.

A partir de este momento, las referencias en documentos y normativas europeas en materia de orientación se multiplican.

El informe sobre los futuros objetivos de los sistemas educativo y de formación, refrendados por el Consejo Europeo de Estocolmo de 2001, define el acceso a los servicios de orientación, su calidad, el papel de la orientación en el desarrollo de los recursos humanos y para facilitar la movilidad, el aprendizaje y el empleo en Europa, como áreas prioritarias a la hora de aplicar el programa de trabajo de Educación y Formación 2010. Con objeto de favorecer la movilidad de los trabajadores y trabajadoras de la UE, la Comisión en este Consejo se compromete a colaborar con los gobiernos nacionales y locales, los servicios de empleo y otras entidades competentes para evaluar la viabilidad de establecer un sitio único europeo de información sobre movilidad, suministrando a los servicios de empleo una base de datos de dimensión europea sobre puestos de trabajo, currículos y posibilidades de formación.

El Libro Blanco *Un nuevo impulso para la juventud europea* (2001) hace referencia a la necesidad de los jóvenes de contar con un sistema flexible de orientación y asesoramiento

que complemente el acceso actual al aprendizaje durante toda la vida y en todos sus aspectos.

La Confederación Europea de Sindicatos⁶⁹ ha aportado una importante contribución a la promoción de la formación y la orientación profesional en toda la UE a través del diálogo social europeo y, específicamente, gracias al acuerdo sobre el “Marco de Acciones para el Desarrollo Permanente de Competencias y Cualificaciones”, aprobado en 2002. Este marco se centra en cuatro áreas de acción prioritarias: identificar y anticipar las necesidades de cualificaciones y competencias; reconocer y convalidar las competencias y las cualificaciones; informar, apoyar y ofrecer orientación; y movilizar recursos.

En esta línea, en la Resolución del Consejo sobre la educación permanente, de 27 de junio de 2002, se recomendó que los Estados miembros y la Comisión dieran prioridad a los servicios de información, orientación y asesoramiento de buena calidad y al acceso a los mismos, en relación con las oportunidades de educación y formación en Europa, destinados especialmente a colectivos prioritarios.

En diciembre del mismo año, la Comisión Europea puso en marcha un grupo de personas expertas⁷⁰ sobre orientación profesional a lo largo de la vida, dependiente de la Dirección General de Educación y Cultura, que tiene como objetivos: (1) desarrollar una comprensión común de los conceptos y principios fundamentales de la orientación; (2) analizar la calidad de la oferta de la orientación, a fin de elaborar las directrices sobre criterios de calidad comunes teniendo en cuenta los distintos contextos políticos; (3) reflexionar sobre la dimensión europea de la orientación en el seno de los sistemas de educación; (4) revisar los recursos necesarios para responder a las necesidades de orientación en los grupos más desfavorecidos; (5) examinar el rol de la orientación a lo largo de la vida y su relación con el aprendizaje a lo largo de la vida; (6) revisar los lazos entre orientación, educación y mundo laboral, para garantizar un aprendizaje mutuo (Cedefop, 2004). El establecimiento de objetivos y principios comunes en materia de orientación a lo largo de la vida a nivel

⁶⁹ La Confederación Europea de Sindicatos (CES) se fundó en 1973 con el objetivo de representar de manera unitaria a los trabajadores y a los afiliados de sus respectivos países a escala europea. Su papel en el proceso de toma de decisiones en Europa ha ido adquiriendo cada vez más importancia desde el momento en el que la integración europea ha ampliado la influencia de la Unión en las políticas económicas, sociales y de empleo.

⁷⁰ El grupo está conformado por 25 miembros delegados por ministerios de educación y trabajo, agentes sociales europeos, asociaciones europeas de consumidores, padres y madres de alumnado, asociaciones juveniles, agencias Europeas como el Cedefop o la Fundación Europea de la Formación, y organismos internacionales como la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Asociación Mundial de Servicios Públicos de Empleo.

europeo para apoyar el desarrollo de la política y los sistemas nacionales se recomendó por este grupo de personas expertas en el informe provisional «Educación y Formación 2010» del Consejo Europeo (Educación, Juventud) y la Comisión Europea (2004) y se expusieron en la Resolución del Consejo de mayo de 2004 sobre el refuerzo de las políticas, los sistemas y las prácticas de orientación a lo largo de la vida en Europa, sobre el que profundizo más adelante.

La Directiva 2002/73/CE⁷¹, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres, en el capítulo referido al acceso al empleo, formación promoción profesional y condiciones de trabajo, incluye el requisito de facilitar el acceso a todas las opciones que la orientación profesional ofrece.

El informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión (2004) sobre la aplicación de la Estrategia de Lisboa, *Educación y Formación 2010* definió la orientación como una de las cuatro acciones claves para crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles, con vistas a facilitar la gestión del aprendizaje y el trabajo desde la orientación:

(...) apoyar el aprendizaje en todas las edades y en diversas estructuras, facilitar a los ciudadanos los medios de gestionar su aprendizaje y su trabajo, en particular allanando su acceso a una extensa gama de posibilidades de aprendizaje y de carreras profesionales y su progresión en dichas formaciones y carreras. (Consejo y Comisión Europea, 2004)

El Proyecto de Resolución del Consejo Europeo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa, de 18 de mayo de 2004, parte de postulados ampliamente conocidos en la UE: una orientación de calidad dirigida a la totalidad de la ciudadanía a lo largo de la vida. Para ello proponen la cooperación mediante acciones y políticas; reforzar los mecanismos a nivel nacional, regional y local para garantizar servicios de calidad; mejorar las estructuras de concepción de políticas y sistemas a nivel nacional y regional haciendo partícipes a los principales actores: ministerios, interlocutores sociales, servicios de empleo, prestadores de servicios, orientadores/as, centros de educación y formación, consumidores, padres y madres, jóvenes; y la necesidad de realizar un seguimiento de la política de orientación dentro del programa de trabajo Educación y Formación 2010.

⁷¹ Esta Directiva modifica a la Directiva 76/207/CEE.

De entre todas las conceptualizaciones vigentes en la orientación, la orientación profesional ha sido el área a la que se ha prestado mayor atención desde las organizaciones europeas, hecho que es consecuencia de la visión económica de la Unión Europea y de los objetivos que, en su día, quedaron planteados en el Tratado de Maastricht, de entre los cuales destaca el deseo de la libre circulación de trabajadores y trabajadoras (Rodríguez Moreno, 1996).

¿Cómo se traducen estos objetivos en los Estados miembros? De modos diversos. Bajo el siguiente epígrafe se evidencian contrastes y singularidades que cada país aporta desde su trayectoria en las políticas activas, siendo especialmente significativo el modelo del que parten.

4.2.2 Sistemas de orientación en algunos países europeos

La UE está constituida en la actualidad por veintinueve países con diferencias relevantes entre ellos. Cedefop (2004) destaca algunas de ellas: la importante disparidad en términos de prosperidad económica⁷²; la existencia de una economía sumergida en determinados países de la Unión, especialmente en Malta, Italia, sur de Grecia, o Rumanía; la historia, tradición, ideología y régimen político diferencial que incide sobre los sistemas formativos y de orientación. Se trata por tanto de un espacio con diferencias significativas que deben ser consideradas para intentar convertirlas en experiencias enriquecedoras y favorecedoras de un aprendizaje mutuo.

Si retomamos los tipos de “capitalismo de bienestar” que distingue Esping-Andersen (1993), completados por Ferrera (1998), y tratados en el Capítulo 2 de esta tesis, comprobaremos que están a la base de los modelos de orientación europeos, en la medida en que suponen el fundamento para el diseño de las políticas activas, entre las que se incluiría la orientación profesional. He considerado interesante realizar una selección de Estados miembros bajo el criterio de representatividad de cada una de las tipologías aportadas en la clasificación.

⁷² Sirva de ejemplo que el PIB por habitante se eleva a 50.000 € en Luxemburgo, mientras en Rumanía es inferior a 6.000 €. (Cedefop, 2004).

Por tanto, he incluido una descripción sintética, pero actualizada, de los modelos de orientación de Suecia, Francia, Reino Unido, y Portugal.

El Sistema nórdico o social: Suecia

Este país escandinavo, ubicado al norte de Europa, participa de un modelo de políticas de empleo social basado en un Estado de Bienestar con importantes recaudaciones fiscales, lo cual favorece una Administración Pública fuerte, capaz de crear servicios para la ciudadanía y el empleo.

Antecedentes

Los Países Nórdicos comparten un mercado de trabajo común y abierto desde los años 50 del pasado siglo, sus ciudadanos/as no necesitan permiso de trabajo o seguro adicional, ni siquiera pasaporte, para moverse de un País Nórdico a otro. Esta normativa se creó varias décadas antes de que la Unión Europea adoptara procedimientos similares.

Actualmente en Suecia hay establecida una economía de mercado mixta, en la que el Estado sueco interviene para corregir las ineficiencias de las economías puras. Esta intervención pública podría considerarse alta, comparada con la de otros países, gracias a lo cual Suecia puede alcanzar un elevado nivel de bienestar social. La economía de este país estaba basada en gran medida en la explotación de los recursos naturales que se encuentran al norte, en Norrland.

En 1965 el gobierno reformó el sistema general de educación de personas adultas con el objetivo de permitir que aquellas con un bajo nivel de instrucción, pero con gran cantidad de experiencia laboral estudiaran matemáticas, lengua sueca, lengua inglesa y cívica. Los participantes podían acceder a esta formación durante el tiempo de trabajo y se les compensaba financieramente por medio de recursos públicos. En 1991 un gobierno conservador retiró esta financiación, si bien se mantuvo la educación general de personas adultas. El mercado laboral ha tenido dificultades en Suecia en los últimos años, sufriendo recortes el sistema de Bienestar Social (Bridgford y Stirling, 2002).

Articulación de los servicios

Según la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOSP, 2006) los profesionales de la orientación en los Países Nórdicos están organizados en la Asociación Nórdica para la Orientación Educativa y Profesional. Como parte del desarrollo de sus estándares profesionales, todas las asociaciones de orientación profesional adoptan los estándares éticos nacionales.

Los servicios de orientación se articulan desde el gobierno central, el cual firma acuerdos con las administraciones regionales y prescribe el nivel mínimo de servicios para proporcionar orientación, evitando así la excesiva disparidad entre regiones.

La oferta de orientación se articula en varios niveles, fomentando en las personas usuarias el acceso a la información de forma autónoma, a fin de liberar personal para que pueda dedicarse al beneficio individual o de grupo con los que tienen más necesidades específicas (Cedefop, 2004).

Los sindicatos, como en España, prestan también servicios de orientación profesional, favorecidos por la confianza de los trabajadores y trabajadoras, que se incorporan también a los servicios de orientación profesional.

Los servicios privados de empleo están legalizados en Suecia desde 1993, lo cual sorprende en un país con tan amplia presencia estatal. Favoreciendo la aparición de un pequeño mercado de servicios de orientación que financian las personas usuarias.

Características y funciones

Siguiendo a AIOSP (2006), la orientación como mecanismo social pasa a ser el concepto clave. En sueco, '*Kompensatorisk vägledning*', significa orientación como compensación social. En Dinamarca, Noruega y Suecia los servicios municipales de juventud desarrollan una modalidad de orientación proactiva que ofrece, por un lado una cobertura de seguridad social para los más vulnerables, y por otro un sistema de control. Esto es muy común en la orientación nórdica, que forma parte de lo que se conoce como el Estado del Subsidio en los países Nórdicos.

Cedefop (2004) describe en Suecia las directrices que marcan la intervención de los/as orientadores/as en los centros de enseñanza obligatoria, quienes no deberán obstaculizar

las elecciones educativas o profesionales del alumnado con independencia de su género, origen social o cultural. En este ámbito la tendencia es a valorar las expectativas del alumnado. Si bien al alumnado no se le permite inscribirse en un programa de estudios o de formación profesional sin haber consultado a un consejero y establecido un proyecto educativo. En la educación primaria y secundaria disponen de servicios de orientación y de bibliotecas especializadas con información sobre las profesiones.

El ritmo de evolución de la orientación en las políticas públicas de este país es tan rápido que es difícil mantener la actualidad en la descripción de los programas. Siguiendo a Cedefop (2004) el dinamismo en materia de orientación se evidencia por la incorporación a procesos de orientación de nuevos colectivos como los trabajadores y trabajadoras en activo; la introducción de las TIC e Internet para facilitar el acceso a los servicios; la evolución de la orientación profesional hacia colectivos específicos; así como por la relevancia de generar autonomía en las personas usuarias y facilitar el acceso a la información laboral.

AIOSP (2006) valora la orientación a lo largo de la vida en Suecia como una parte integrada. Comienza en los colegios —por ejemplo, vía portafolios y entrevistas de orientación evolutiva con el alumnado— y continúa con la validación del aprendizaje adquirido hasta la jubilación gradual en la Tercera Edad (Plant, 2000)⁷³. Los enfoques constructivistas y filosóficos de la orientación, reflejan la urgencia de cada individuo por dar un significado a su vida en un estado de flujo e inestabilidad. Por tanto, el desarrollo de la carrera en estos días es más una narración, una historia personal que será contada una y otra vez a lo largo, ancho y profundo de una vida.

Algunas características del modelo de orientación enmarcadas desde Cedefop (2004):

- Desarrolla orientación profesional a distancia. Para ello han establecido a escala local puntos de acceso a Internet en las instalaciones de ocio y en los espacios públicos, que permiten la apertura de enlaces a sitios web para identificar las propias capacidades e intereses y buscar oportunidades en formación y empleo correspondientes al perfil.

⁷³ Citado por AIOSP (2006). Plant, P. (2000). Geronto vejledning (Geronto Guidance) (in) RUE-REVUE 3, 2000, pp. 3-6. Copenhagen: Raadet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.

- Ha establecido "*infothèques*", espacios que ofrecen a los/as usuarios/as un acceso abierto y autónomo de información.
- Es práctica habitual que los estudiantes hagan estancias de una o dos semanas de formación práctica o de experimentación en puestos de trabajo antes de determinar su elección de carrera.

Suecia, ya en los años 70 abandona su modelo de orientación basado en el profesorado, que se dio a conocer como Profesorado para la Elección de la Carrera, a favor de especialistas en orientación adscritos a cada centro educativo, conocidos como Consejeros/as para el Estudio y la Vocación. La mayoría de los profesores/as orientadores/as tienen un título de postgrado en orientación. Pero algunos aspectos de los sistemas de orientación se sostienen mediante trabajadores/as que carecen de una cualificación formal en orientación. Muy pocos profesionales de la orientación cuentan con un título de master en Orientación o Educación, y sólo una pequeña élite tiene Doctorado (AIOSP, 2006).

Alcance

Siguiendo a AIOSP (2006) los países nórdicos han recorrido diferentes caminos en el desempeño de actividades para el desarrollo de la carrera: el bagaje profesional, el objetivo, y el alcance de la orientación varían, aunque en la mayoría de los casos se adopta una aproximación común a la corriente Rogeriana⁷⁴ de carácter terapéutico y centrada en el cliente. En la actualidad se complementa a menudo con un enfoque constructivista (Peavy, 1998). Por el contrario, son poco frecuentes los procedimientos de evaluación y selección basados en la teoría de rasgos y factores, excepto para unas pocas, pero crecientes empresas de selección y outplacement.

En la actualidad, según informe de Cedefop (2004) es prácticamente el único país que ha reducido significativamente los recursos destinados a la orientación profesional, invirtiendo la tendencia general europea a ampliar el compromiso económico para promover el

⁷⁴ Carl Rogers (1951-1975) hipotetiza que como resultado de la psicoterapia "centrada en el cliente", el individuo reorganiza su personalidad y lleva una vida más constructiva por el hecho de que adquiere mayor confianza en sí mismo y los demás, tiene una mayor apertura a la experiencia, aumenta su autoestima y adquiere una mayor confianza en su organismo. El individuo se vuelve más consciente de sus sentimientos y actitudes. Tiene una mayor facilidad, para percibir las realidades externas en lugar de experimentarlas como categorías preconcebidas. Se vuelve más abierto en su trato hacia los demás, a las situaciones y problemas nuevos. El cliente aprende nuevos aspectos de sí mismo y nuevas formas de conducirse.

aprendizaje y la orientación a lo largo de la vida. Interpreto que un largo recorrido en la formación y la orientación profesional permite a Suecia hacer uso de menos recursos, dado que su modelo de orientación tiene una larga trayectoria.

El sistema conservador o corporativista: Francia

Este Sistema, caracterizado en la propuesta de Esping-Andersen (1993), por las deducciones salariales, muestra un gran desarrollo de las políticas activas de empleo, a partir de una propuesta redistributiva hacia los colectivos más desprotegidos.

Antecedentes

En un Informe del Consejo de Análisis Económico⁷⁵ (2000) se destaca un cambio de paradigma productivo durante los años ochenta en Francia que pasa a centrarse en la calidad e innovación, así como en un mayor reconocimiento económico al sector servicios. Ello indujo al aumento de los niveles de cualificación en formación inicial, disminuyendo, paralelamente, la demanda de empleo no cualificado, fundamentalmente en la década de los noventa, afectando especialmente a la industria, agricultura o comercio. El esfuerzo realizado por este país en cualificación y acreditación favoreció que las nuevas generaciones accedieran a un empleo más estable y en mejores condiciones laborales. La formación permanente⁷⁶ en competencias profesionales se convierte en clave del cambio de paradigma.

En los años noventa tuvo lugar la creación de los centros interinstitucionales de balance de competencias que se encargaban de prestar servicios de orientación profesional (Incul, 2003).

En 1992 se promulgó la Ley sobre Validación de las Adquisiciones Profesionales (VAP) que suscitó un importante debate entre los agentes sociales, cuestionándose su viabilidad.

⁷⁵ El Consejo de Análisis Económico francés es una instancia consultiva creada en 1997 por el Primer Ministro, que actúa como presidente el mismo.

⁷⁶ En Francia las empresas tienen la obligación, por ley, de destinar al menos un 1,5% de su masa salarial a la Formación Continua desde 1971. El Consejo de Análisis Económico propone en el 2000 ampliar su obligación desde la imposición a las empresas de una formación permanente de sus trabajadores/as.

Con la “Ley de Modernización Social”, aprobada en enero de 2002 se inicia el proceso de reforma del Sistema de Formación Profesional con tres prioridades: (1) afirmación de un derecho efectivo a la formación de carácter individual, transferible a las empresas y de garantía colectiva; (2) apertura de Títulos y Diplomas a las competencias y Cualificaciones adquiridas a lo largo de la vida profesional; (3) facilitar a las personas demandantes de empleo el acceso a las cualificaciones.

Para coordinar el Sistema de Certificación se crea un Repertorio Nacional de Cualificaciones que incluirá Diplomas Públicos, Títulos de organismos privados y Certificados de Cualificaciones Profesionales, de gran utilidad para orientar a las personas y empresas sobre las certificaciones y el nivel de cualificación. La Comisión Nacional de Certificación, órgano consultivo de los actores sociales y económicos, será el encargado de poner en marcha el Repertorio. Es relevante el papel que juegan los interlocutores sociales en la ordenación de las cualificaciones.

Articulación de los servicios

Las finalidades del sistema nacional de las cualificaciones francés a partir de la Ley de Modernización Social de 2002, parten de la necesidad de diseñar un sistema de educación y formación profesional cercano y abierto a las personas y empresas, por medio del cual se puede acceder a servicios de información y orientación profesional, independientemente de la situación laboral o social de la persona. Esta reforma requirió de la implicación de regiones y redes territoriales de empleo, formación y orientación (Incual, 2003).

La OCDE (2004) enmarca los tres organismos nacionales que se encargan de la recogida, producción y difusión de la información y orientación profesional: el *Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions* (ONISEP), creado en 1970, responsable de la coordinación de todos los sistemas de formación profesional; el *Centre d'Information et de Documentation Jeunesse* (CIDJ), creado en 1969, dirigido a documentar de las oportunidades en empleo y formación para las personas jóvenes; y el *Centre pour le Développement de l'Information sur la Formation permanente* (centro INFFO), creado en 1976. Es destacable la fuerte conexión de estas estructuras con la formación profesional.

Con el objetivo explícito de luchar contra la exclusión, el Informe realizado por el Consejo de Análisis Económico (2000) valora cambios en la formación inicial que faciliten las rutas de

aprendizaje y eviten su salida del sistema educativo sin cualificación. Para ello la información y orientación profesional fueron consideradas de especial utilidad y condición previa a la formación profesional.

Este proceso se lleva a cabo desde discursos diferenciados sobre el sentido de la orientación profesional, observándose cierta tensión entre las definiciones de la orientación en el sector educativo y en el mundo laboral. Según Cedefop (2004) en el primero se tiende a primar las expectativas y aspiraciones del alumnado que acude al servicio; mientras que en el segundo caso, se dirige con más contundencia hacia ofertas de empleo disponibles en el mercado de trabajo.

Por otra parte, la necesidad de consolidar las competencias y las capacidades profesionales de trabajadores/as activos/as de mayor edad, y en riesgo por tanto de exclusión, lleva a la creación de programas basados en el balance de competencias que debería desembocar en la certificación de los saberes adquiridos.

La pieza principal del sistema de orientación francés son los Centros de Información y Orientación (CIO)⁷⁷. En Francia existen 600 Centros de Información y Orientación que dependen del Ministerio de Educación y en los que trabajan alrededor de 4.500 Conseillers d'Orientation-Psychologues. Cada CIO tiene un director o directora y es supervisado en el ámbito del departamento o provincia por la inspección nacional de educación especializada en orientación.

Los CIOs actúan según un modelo de intervención externo en el que los miembros del equipo visitan cada centro escolar. En los centros educativos dedican la mayor parte del tiempo a las entrevistas y al asesoramiento individual, aunque actúan también como asesores técnicos del equipo educativo en aspectos relacionados fundamentalmente con la orientación académica. Los CIOs son también centros abiertos al público en los que cada consejera o consejero dedica parte de su horario semanal de trabajo a atender consultas de jóvenes, adultos o familias sobre cuestiones relacionadas con la elección de estudios y profesiones. Los visitantes tienen también a su disposición un fondo documental que pueden consultar, de cuya elaboración se encarga el ONISEP (Office National d'Information

⁷⁷ Más información en la página web oficial de los CIO: <http://www.ciosarthe.com/>. Consulta [10/7/08].

sur les Enseignements et les Professions). Este organismo edita y distribuye diverso material escrito, audiovisual y multimedia.

En Francia los servicios de orientación universitaria se denominan SCUIO, Servicios Comunes Universitarios de Información y Orientación. Son servicios centralizados y externos a las universidades. Su misión es responder a los problemas de orientación de los estudiantes. La calidad de estas intervenciones se beneficia de investigaciones llevadas a cabo desde hace años en Norteamérica en el campo del desarrollo de carrera (Bausela, 2006).

También incorpora dispositivos de orientación pedagógica dirigidos a la tercera edad, especialmente en el contexto universitario.

Características y funciones

Al igual que en Suecia, las políticas de empleo se adaptan con gran facilidad a nuevos contextos. El Cedefop (2004) valora el dinamismo de la orientación en Francia a través del esfuerzo investigador en materia de orientación profesional, así como por la planificación y puesta en marcha de reformas de orientación en el ámbito educativo o en el laboral.

En la mayoría de los países europeos, la orientación se dirige especialmente hacia colectivos desfavorecidos, también en Francia. Los grupos más significativos son el de jóvenes sin cualificación ni empleo, las personas paradas de larga duración y los trabajadores/as de empresas en situación de reestructuración. Si bien estos servicios suscitan inquietudes, y algunos de estos grupos son reacios a utilizarlos.

En cuanto a las características de las intervenciones, Cedefop (2004) valora:

- En los programas escolares la orientación se desarrolla a través de seminarios y talleres bajo criterios de agrupación por edad o por tema.
- En los servicios del ámbito profesional el método más utilizado es la entrevista personal individual.
- Incorpora recursos novedosos: orientación telefónica y telemática, así como recursos de orientadores/as móviles que permiten el acceso a grupos que disponen de escasos recursos en orientación en su territorio.

- Francia ha adquirido una experiencia significativa en la evaluación de competencias a través de los centros de Balance de Competencias (CIBC). Su misión es evaluar las competencias con el objetivo de facilitar la formación de los trabajadores/as y aumentar su flexibilidad. El acceso a estos centros es voluntario y está destinado a personas desempleadas y en activo.

En el mismo informe, Cedefop (2004) plantea que en Francia se accede a la profesión de consejero/a de orientación a través de tres tipos de formación:

- La educación superior universitaria. Se requiere en organismos profesionales públicos: orientadores/as y psicólogos/as.
- La formación avanzada en alternancia en un organismo profesional: asesores ANPE (Agencia Nacional de Empleo).
- Formaciones universitarias cercanas al empleo en el ámbito de orientación, trabajo y recursos humanos.

Estos tres tipos de formación se complementan con otras actividades de formación continua, así como prácticas de formación sobre la base de tutoría proporcionada por los organismos públicos, tales como AFPA (Asociación para la Formación Profesional de Adultos), CAFOC (Centro de formación académica) o los proveedores privados. Es de destacar la creación de asociaciones de estos profesionales, constituyéndose en factor de calidad de la orientación desarrollada.

Alcance

Cedefop (2004) considera que estrategias de políticas de empleo en materia de orientación profesional, recursos, instrumentos y métodos de formación del personal son transferidos a la Comunidad francesa de Bélgica, la República Checa, Grecia, Luxemburgo y Polonia. Si bien la propia Francia importa políticas y herramientas de orientación de EEUU y Canadá.

El ritmo del desarrollo de sistemas y prestaciones es muy rápido en este país. El aumento de las prestaciones, la ampliación de los servicios de orientación a trabajadores/as en activo, así como el desarrollo de nuevos dispositivos, sitúa a Francia como referente en la orientación profesional a lo largo de la vida.

El sistema anglosajón o liberal: Reino Unido

Antecedentes

En la década de los 80 en Reino Unido se requerían trabajadores/as con gran capacidad de movilidad y gran poder de adaptación a los cambios económicos. Las nuevas condiciones laborales demandaban trabajadores/as que tuvieran competencias transferibles, reconocidas, validadas y certificadas por las propias empresas. En 1986 se creó el Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales, sin vínculo con la formación y exento de obligaciones de negociación colectiva con los agentes sociales (Incual, 2003).

El Gobierno laborista a partir de 1997 comenzó a desarrollar iniciativas políticas que trataban de relacionar la educación, la formación y la orientación con el empleo. Estos nuevos planteamientos situaron la empleabilidad como eje central en la estrategia de transición entre el mundo educativo y el sistema productivo.

Articulación de los servicios

Según la OCDE (2004), desde 1997 la orientación profesional es obligatoria para el alumnado de 14 a 16 años, pero la legislación no precisa ni el contenido ni el peso u horario de esta enseñanza. Los centros, dada la vaguedad, han integrado la orientación profesional siguiendo enfoques radicalmente distintos. En el primer trimestre de 2003, la Administración anunció la introducción de la orientación profesional a partir de los 11 años y publicó directrices sobre los resultados docentes que deben conseguirse en ese marco.

En el ámbito profesional, la oferta de orientación se estructura en varios niveles, diferenciando el acceso a información básica de otros servicios más especializados (Cedefop, 2004).

En Reino Unido se realizan programas muy especializados dirigidos al colectivo de jóvenes. La combinación de una intervención precoz, unas obligaciones mutuas y la programación de una acción individual parece haber tenido éxito en la reducción del número de jóvenes menores de 20 años que están en paro o inactivos (OCDE, 2004).

También se lleva a término orientación en las empresas con el apoyo de las organizaciones sindicales. La política gubernamental la estimula desde acuerdos de cooperación con los

sindicatos dirigidos a satisfacer en el puesto de trabajo las necesidades de los/as trabajadores/as menos cualificados/as.

Los servicios de orientación para la enseñanza superior están bien desarrollados (OCDE, 2003). Reino Unido cuenta con instituciones creadas para la orientación de sus estudiantes, destacando el sistema tutorial de los Colleges. En algunos casos, estos servicios realizan intervenciones también con los/as ex-alumnos/as de la institución. El resto de las universidades tienen un sistema similar al que presenta Estados Unidos, con funcionamiento independiente de la tarea docente.

En cuanto al acceso a las nuevas tecnologías, en 1998 se puso en marcha Learndirect, centros de orientación distribuidos por el territorio que nacen con el objetivo de desarrollar asesoramiento gratuito sobre formación y empleo. Para garantizar la accesibilidad disponen de un sitio web con gran volumen de información que permite la consulta de usuarios/as y mantienen horarios de apertura hasta las 22 horas (Cedefop, 2004).

Características y funciones

Se concibe la orientación y la educación para la carrera a lo largo de toda la escolaridad, si bien bajo una responsabilidad compartida de la escuela, la comunidad y la empresa, cobrando un importante protagonismo la simulación de experiencias laborales.

Watts (1990) considera que estos programas responden a los siguientes objetivos:

- Conocimiento de sí mismo, de las características (habilidades, destrezas, valores e intereses) que definen la clase de persona que es y la clase de persona que quiere llegar a ser.
- Conocimiento del mundo laboral: de las posibilidades que existen, las demandas que hacen y los premios y satisfacciones que pueden ofrecer.
- Toma de decisiones sobre la carrera.
- Formación en la transición al empleo: adquisición de destrezas que ayudarán a implementar las decisiones de carrera.

Esta formación para la transición al empleo se desarrolla también en países como Australia, Canadá, Corea o España. En palabras de la OCDE (2004), se trata de cursos de orientación

profesional que se incorporan en algunos centros de educación superior con el objeto de incrementar las competencias que les ayudarán a encontrar un empleo y a gestionar su trayectoria profesional.

Un valor añadido que ofrece la orientación en este país es la formación que reciben los orientadores y orientadoras, al tratarse de una formación especializada y de nivel superior.

Alcance

El sistema anglosajón, representaría las políticas de empleo neoliberales más duras. Bajo este modelo se reduce el Estado de Bienestar significativamente, desarrollando acciones dirigidas a colectivos muy específicos. Santos (2006) valora el tratamiento a estos colectivos en Reino Unido describiendo una profunda activación, provocada por reducciones drásticas de los subsidios y un fuerte control hacia las personas desempleadas con objeto de acelerar su reincorporación.

El dinamismo en la orientación en este país se evidencia a través de la reforma de la orientación, el desarrollo de programas específicos para trabajadores y trabajadoras en activo o el desarrollo de una orientación que dote de autonomía a sus usuarios/as en la búsqueda de información laboral o formativa (Cedefop, 2004).

El sistema mediterráneo: Portugal

En la tipología mediterránea, incorporada por Ferrero (1998), se situarían, entre otros países, España y Portugal. Se caracteriza por una base fiscal baja que requiere de la ayuda familiar cuando el Estado no destina recursos suficientes para paliar a los colectivos más desfavorecidos.

Antecedentes

La Administración pública en Portugal incorpora entre sus objetivos relacionados con la formación a lo largo de la vida, la reducción de las tasas de fracaso y abandono escolar, así como ayudar a los estudiantes en procesos de elección relacionados con las diferentes materias educativas, personalizando y diversificando la oferta en el nivel postobligatorio.

La orientación en Portugal es definida desde el Ministerio de Trabajo⁷⁸ como un proceso individual que incorpora a la búsqueda de empleo el crecimiento personal desde una visión de bien público al servicio de las políticas públicas:

un proceso que dirige a los individuos hacia el desarrollo de proyectos personales de carrera, que pretende la inserción o reinserción y una evolución personal satisfactoria, tanto para el individuo como para la sociedad, favoreciendo el pleno ejercicio de la ciudadanía. (Cedefop, 2004)

En noviembre de 2000, Portugal estableció un sistema nacional de reconocimiento, validación y certificación del aprendizaje previo (RVCC), ejecutado a través de una red de centros de adultos/as, dirigido a personas en activo o desempleadas.

Articulación de los servicios

En el ámbito educativo este modelo de orientación busca mejorar las sinergias entre en sistema escolar y el mundo de trabajo disminuyendo la tasa de fracaso escolar, dando a conocer a los estudiantes el mundo del trabajo a través de seminarios extraescolares y contribuyendo al desarrollo de competencias transversales. Su principal tarea en el marco educativo se ubica en los servicios de atención primaria, bajo enfoques psicológicos, terapéuticos y correctivos. Se dirige mayoritariamente a estudiantes en crisis, y son escasas las intervenciones con estrategias globales que extiendan el aprendizaje de hábitos sólidos en la preparación para la vida cotidiana y les permita gestionar las etapas sucesivas de su formación y su trayectoria profesional (Cedefop, 2004).

Estos servicios de orientación para el alumnado más joven tienen como objetivo principal ayudarle a gestionar su transición de educación primaria a secundaria, y desde la educación secundaria, favorecer su adaptación a la cultura y las exigencias del trabajo desde su formación y su trayectoria profesional.

En el ámbito profesional, según informe de Cedefop (2004), desde Portugal se da paso a una oferta de orientación en varios niveles liderada por la red de Centros de Personas Adultas del Sistema Nacional de Reconocimiento, validación y Certificación:

⁷⁸ Citado en CEDEFOP (2004) Politiques d'orientation dans la société de la connaissance. Tendances, défis et réponses en Europe. Rapport de synthèse du Cedefop. Luxemburgo, Cedefop Panorama Series.

- Primer nivel: Información. Las personas usuarias tienen acceso a información de forma autónoma desde un servicio gratuito.
- Segundo nivel: Asesoramiento. Las personas usuarias gozan de los beneficios del grupo: desarrollo de competencias, motivación, técnicas de búsqueda de empleo (la redacción de un CV, la presentación en una entrevista, etc.). Ofrecen información y consejos básicos.
- Tercer nivel: formación y certificación de competencias. Las prestaciones individualizadas se especializan, proporcionando a las personas usuarias atención más profunda que requiere de profesionales con un mayor nivel de especialización en cualificaciones y análisis competencial.

Este modo de gestión de servicios permite no sólo un uso más eficiente de los recursos, ya que las personas usuarias se dirigen a los servicios adecuados, sino también una diferenciación de roles, donde profesionales con formación diferente, dependiendo del nivel de exigencia, apoyan las necesidades de las personas usuarias.

En el año 2006, esta red disponía de 84 centros, ubicados en todo el país en función de la densidad de población y los niveles del sistema educativo.

Adopta un sistema de orientación profesional integrado a través de la creación de foros u organismos nacionales de Orientación.

Características y funciones

En este país los servicios de orientación desarrollados por el Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP) dependen del Ministerio de Trabajo y tienen como objetivo esencial promover el desarrollo individual a través de diversas estrategias de intervención, adaptadas a las necesidades y a las potencialidades de cada individuo:

- Ayudar a las personas a realizar un proyecto personal y profesional, desarrollando el conocimiento de sí mismas, informándoles del abanico de posibilidades disponibles, y mejorando su capacidad para la toma de decisiones, favoreciendo su transición.

- Solicitar la adquisición y desarrollo de actitudes y competencias profesionales que permitan a las personas situarse en contextos socioeconómicos en evolución.
- Aconsejar a las personas usuarias sobre la formación y las vías de intervención.

Algunas características de este modelo son, según Cedefop (2004):

- El perfil de las personas destinatarias: jóvenes con dificultades para acceder al mercado de trabajo, personas en activo pertenecientes a sectores en crisis y adultos en situación de desempleo.
- La entrevista personal individual es el procedimiento de intervención más habitual.
- Las cuestiones vinculadas al consejo personal en ocasiones eclipsan la orientación profesional.
- Fomentan en las personas adultas el contacto con la formación y la educación.
- Incorpora el balance de competencias.

Cedefop (2004) valora la evolución en Portugal hacia una orientación con mayor autonomía de las personas usuarias, así como el esfuerzo realizado por definir las cualificaciones profesionales y las funciones de los/as orientadores/as.

Alcance

La orientación profesional y educativa en este país se ha desarrollado especialmente en los últimos años. El Estado es el principal proveedor de estos servicios, si bien también subcontrata a asociaciones locales su desarrollo.

Muchas de las iniciativas mencionadas fueron impulsadas y puestas en marcha directamente por los Ministerios de Educación y/o Trabajo, a menudo con el apoyo de los programas e iniciativas comunitarias. La tendencia hacia una orientación a lo largo de la vida es generalizada y aparece en todos los discursos, así como los Sistemas Nacionales de Acreditación que se benefician del dispositivo de la orientación profesional para favorecer

los tránsitos entre la formación y el empleo. También se observa la creciente autonomía en la toma de decisiones de las personas usuarias que, apoyadas por recursos en nuevas tecnologías, trasladan los niveles más básicos de la orientación hacia una gestión autónoma desde espacios privados, de ocio, etc. Las políticas de activación se centran en colectivos específicos, siendo común a todos los países la intervención con los jóvenes con o sin dificultades para acceder al mercado laboral.

Las diferencias entre los sistemas capitalistas que Esping-Andersen y Ferrero identifican con determinados países se mantienen con dificultad: Suecia favorece la privatización del servicio, o Portugal dispone ya de una red de centros de acreditación de competencias. Sin embargo, el modelo de orientación sueco avanza hacia una mirada no asistencial, con las competencias descentralizadas, que confía en la capacidad de la ciudadanía para tomar sus propias decisiones en materia de formación y empleo y que establece mecanismos para facilitar desde niveles cada vez mayores de autonomía el acceso a la información y al asesoramiento. El modelo anglosajón incorpora el objetivo prioritario de activación hacia el empleo, propio del sistema liberal, destinando los mayores esfuerzos en la orientación de los más jóvenes. Esta visión preventiva de la orientación se traslada también a la orientación en las empresas, ámbito en el que sorprende su colaboración con las organizaciones sindicales. Es el modelo que con mayor claridad sitúa la orientación en el espacio empresarial, dirigiéndola tanto a la búsqueda como al mantenimiento del puesto de trabajo. El modelo francés de los servicios de orientación ha sido capaz de integrar en los CIO orientación dirigida a toda la población, paralelamente a programas específicos con colectivos desfavorecidos. Este modelo sigue mostrando como mayor fortaleza el balance de competencias, técnica dirigida al autoconocimiento de la persona usuaria. El modelo portugués destaca por su juventud, por el apoyo de recursos comunitarios que evidencian la apuesta europea en la implementación de sus procesos de orientación, fundamentalmente en cuanto a la acreditación o a la orientación estructurada en niveles diferenciados. Tras esta reflexión sobre los modelos de orientación europeos, doy paso a la evolución histórica de la orientación en nuestro país.

4.3 Evolución histórica de la orientación profesional en el Estado español

Para el desarrollo de este epígrafe he contado con la inapreciable ayuda de los dos volúmenes que dedica José A. Benavent a relatar la historia de la orientación psicopedagógica en el Estado español desde sus orígenes hasta 1970. He considerado de interés incorporar este epígrafe en el capítulo porque ayuda a comprender la evolución sufrida por la orientación y a levantar la mirada de la realidad más próxima.

Resulta especialmente significativo tomar conciencia de cómo la orientación tiene sus orígenes en el entorno profesional, pasando al ámbito educativo con posterioridad. El dinamismo investigador que nos precede en el ámbito de la orientación profesional podrá ser rentabilizado si se repara en sus contenidos, en muchas ocasiones vigentes todavía. Pasemos pues a analizar sus inicios.

4.3.1 Orígenes de la orientación psicopedagógica

Cuando Benavent (1996) describe los antecedentes de la orientación psicopedagógica en España nos remonta hasta Séneca quien ya en el siglo I afirmaba que nadie debe encaminarse sino a dónde le guíe la fuerza del ingenio, fuerza que venía determinada por la proporción dominante de calor y humedad en cada individuo.

Seguidores de Séneca como San Isidro de Sevilla y la Escuela de Traductores de Toledo sitúan en el conocimiento psicofisiológico del individuo la razón de la elección de actividad. Era el inicio del s. XV, del Renacimiento, ideas como la relevancia de disponer de amplia información para la toma de decisiones, o de como cada persona atendiendo a sus características está dotada para el ejercicio de una ocupación particular, o incluso la valoración de que el éxito en el desarrollo de una profesión depende de las habilidades naturales y del empeño en su ejecución, pertenecientes a la obra de Sánchez de Arévalo, están, sorprendentemente, vigentes todavía en la orientación vocacional.

Siguiendo el análisis histórico de la orientación realizado por Benavent (1996), Juan Huarte de San Juan, el "filósofo de la naturaleza" como el mismo gustaba llamarse, en el s. XVI propone examinar, distinguir y conocer las diferencias del ingenio humano, con objeto de

aplicarles “humores” y temperamento, la ciencia más adecuada. Y propone para ello la creación de profesionales de la orientación para que cada hombre pudiera estudiar aquello que le conviniera. Su obra, ampliamente divulgada, sigue vigente en el debate sobre factores biológicos y ambientales, reconociendo las bases biológicas del ingenio o la inteligencia.

En el S. XVII se encuentran los primeros antecedentes de los estudios fisiológicos en España, destacando la adaptación española de Cristóbal Suárez de Figueroa al libro toscano *Plaza Universal de todas Ciencias y Arte*. Se trata de un importante antecedente de psicotecnia por las múltiples apreciaciones sobre funciones y aptitudes requeridas en la mayoría de las profesiones ejercidas en Europa a finales del s. XVI y principios del XVII. Si bien hasta el s. XX la orientación se trata de un modo marginal u ocasional. De hecho, habrá que esperar hasta ese siglo para encontrar las primeras actividades de orientación relacionadas con la escuela y el mundo laboral.

4.3.2 Periodo de progreso en la orientación psicopedagógica desde 1900 hasta 1939

En los inicios del s. XX al malestar popular por la derrota en la guerra de Cuba y Filipinas, había que añadir el repliegue internacional y la pérdida de mercado, lo que generó una gran crisis agraria, empeorando la situación de la naciente industria. En Cataluña la situación era, si cabe, más complicada, dado que se añadía el problema del terrorismo nacionalista desde 1892.

En este entorno convulso surge en Barcelona el Museo Social (1909) creado, en palabras de Rodríguez Moreno (1987), por la clase burguesa catalana como respuesta a las tensiones laborales, siguiendo los modelos de las “instituciones de beneficencia cultural obrera”, habituales en países europeos más industrializados. Era una iniciativa de empresarios y patronos para, desde sus principios ideológicos, atender las necesidades culturales de los obreros. Dentro de su sección de Información y Propaganda surge la “Borsa de Treball”, a fin de intentar dar respuestas al problema del paro obrero. Una junta paritaria controlaba la bolsa, que tenía como misión el estudio del mercado de trabajo y la situación económica de Cataluña con objeto de ofrecer respuesta a las demandas de trabajo. El amplio desarrollo de esta sección dio lugar en 1914, dentro del propio Museo, al Secretariat d’Aprentatge,

nacido bajo la protección de la Mancomunidad de Cataluña que contaba con la colaboración de la Universitat Industrial de Barcelona. Su misión será: (1) orientar a los jóvenes en la elección de una profesión; (2) ejercer sobre los aprendizajes y los muchachos complicados una misión de patronazgo en la industria; (3) procurar el desarrollo de la enseñanza profesional. Disponía de una sección de Información que recogía datos del mundo laboral, se encargaba de las relaciones institucionales y de divulgación del servicio y atendía consultas individuales, ofreciendo información precisa sobre sectores y ocupaciones. Bajo esta sección se realizaban análisis de puestos de trabajo a través de encuestas dirigidas a patrones y obreros, formulando listados de aptitudes físicas y fisiológicas para el desempeño, redactando posteriormente informes profesiográficos. La Sección de Antropometría y Médica buscaba detectar aptitudes e incapacidades. La Sección de Psicometría se desarrolló menos, dada la escasez de evidencias de tests para el estudio de las aptitudes psicológicas. Estos servicios eran gratuitos y se dirigían, bajo solicitud de sus padres, especialmente a los niños/as de Barcelona que terminaban su escolaridad. También atendía a los aprendices que cursaban estudios en las escuelas profesionales de la Universidad Industrial.

El Museo Social fue el antecedente de la creación del Institut d'Orientació Professional, responsable de la atención y ayuda a los jóvenes a través de un examen médico-fisiológico y otro psicológico para fundamentar el consejo, así como las condiciones en que se ejercía el trabajo (Sebastián, Rodríguez y Sánchez, 2003). El profesor Benavent (1996) sitúa en la creación de dicho Instituto, en el año 1918, el inicio de la orientación psicopedagógica en España, finalizando este periodo en 1926, año en el que termina la primera etapa de la Dictadura del General Primo de Rivera y se establecen las bases legales para la reforma de la formación y la institucionalización de la orientación profesional.

En este periodo de inicio, la organización científica del trabajo y los avances de la psicología aplicada permitieron la elaboración de los primeros instrumentos de medida de las aptitudes profesionales. Los institutos de orientación profesional de Barcelona y Madrid trabajaron en estrecha colaboración y se basaron en el enfoque psicotécnico fuertemente arraigado en otras instituciones europeas. Se trataba de acciones de apoyo para optimizar la organización científica de la actividad laboral, para la mejora del rendimiento y satisfacción personal en la tarea, así como para la selección de candidatos y la mejora del aprendizaje escolar y profesional. Se realizaron estudios e investigaciones sobre instrumentos de medida

de aptitudes, fichas profesiográficas, causas de accidentes laborales, rendimiento y fatiga en el trabajo y en el aprendizaje profesional.

Conferencias, congresos, publicaciones, se dirigían a consolidar un tratamiento más científico de los problemas laborales y del aprendizaje y la reeducación profesional. Benavent (1996) analiza su interés por destacar los beneficios de la orientación desde el punto de vista económico y social; la colaboración entre instituciones de orientación en todo el mundo, alentando paralelamente las iniciativas en las escuelas de enseñanzas técnicas, en el incipiente sistema de formación profesional, en la creación de servicios de orientación locales y privados. Motivando al profesorado de escuelas primarias a solicitar la orientación para su alumnado en el tránsito hacia formación superior o hacia el mundo laboral.

Estas iniciativas encontraron respaldo en el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924, Decreto en el que se preveía la creación de las "Oficinas-Laboratorio" de Orientación profesional en todas las escuelas de enseñanza industrial. Dependiendo estas oficinas de los Institutos de Madrid y Barcelona.

Este Estatuto daría lugar a la aparición de numerosas disposiciones legales, entrando en el periodo que Benavent (1996) denomina "Periodo Legalista" que inicia en 1927 y finaliza en 1933. En 1929 se aprueba el Estatuto de Formación Profesional, que incorpora estas disposiciones legales, con objeto de garantizar la organización de un sistema público de Orientación y Selección Profesional dentro de la estructura de la enseñanza industrial que recibirá asesoramiento desde los Institutos de Orientación de Barcelona y Madrid, creando una nueva red de Oficinas-Laboratorio dependientes de los Institutos. Se trata de la disposición más completa sobre la organización, regulación y funcionamiento de la orientación psicopedagógica en el ámbito de la Formación Profesional. Citando a Benavent (1996):

Las bases doctrinales que fundamentaron el funcionamiento de ambos Institutos y de las Oficinas-Laboratorios bajo su tutela, contenían principios parsonianos⁷⁹ y de la organización

⁷⁹ En 1909 Frank Parsons crea la Oficina de Orientación Vocacional en Boston y escribe *Choosing a Vocation*, obra clave en la que instaura el modelo de rasgos y factores, que sigue vigente. Trabaja dos factores fundamentalmente: 1) Análisis de la persona para conocer las capacidades, intereses y temperamento y 2) Análisis de la tarea, para que la persona orientada conozca los requisitos y oportunidades de varios tipos de trabajo.

científica del trabajo combinados con las aportaciones del movimiento psicotécnico europeo⁸⁰ y de las corrientes psicológicas en boga (Gestalt⁸¹ y conductismo⁸²).

Se trataba de un modelo ecléctico unificado por la legislación central que entendía la orientación profesional no sólo como un problema individual, sino como un problema económico, moral y social.

En 1929 empezaron a funcionar las primeras Oficinas-Laboratorios con tres personas en plantilla: un médico, un psicotécnico y un secretario social. Estas oficinas dependían en lo económico de los Patronatos Locales de Formación Profesional, en lo docente de la Escuela de Trabajo y en lo técnico de los Institutos de Orientación de Barcelona y Madrid. A finales de 1933 se habían puesto en funcionamiento 18 Oficinas-Laboratorio y otras 10 estaban en fase de organización. A ellas acudía fundamentalmente alumnado de las escuelas de Preaprendizaje y del Trabajo, así como de algunas escuelas públicas del entorno urbano, siendo su acceso voluntario.

El impulso oficial de la orientación profesional caló en instituciones escolares regentadas por órdenes religiosas como la de los padres Amigonianos, creándose en el Colegio Máximo "San Ignacio" de Sarriá (Barcelona) un Laboratorio Psicológico-Pedagógico. Los informes semestrales al alumnado aplicaban la medida psicotécnica de las aptitudes.

A pesar de los esfuerzos e iniciativas, Benavent (1996) valora que la repercusión de estos programas de orientación profesional en la escuela pública española fue testimonial, debido al menor desarrollo del sistema escolar y de la formación del profesorado, así como a los escasos recursos disponibles en los programas.

La profunda actividad en Orientación Psicopedagógica en el Estado español no pasó desapercibida en otros países, desarrollándose la VI Conferencia Internacional de

⁸⁰ En 1934 se traducen obras de psicotécnicos y orientadores alemanes al castellano gracias a los contactos con orientadores/as de Catalunya.

⁸¹ Esta corriente de psicología moderna surgida en Alemania a principios del siglo XX parte de la "forma". La mente configura, a través de ciertas leyes, los elementos que llegan a ella desde los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas). Este planteamiento se ilustra con el axioma *el todo es más que la suma de las partes*, con el cual se ha identificado con mayor frecuencia a esta escuela psicológica. A partir de 1930 fue muy criticada por otras corrientes psicológicas. Fue utilizada por la orientación profesional en la medida en que respondía a la necesidad de comprender la experiencia consciente como vía fundamental para la descripción de los procesos mentales.

⁸² La psicología se interpreta como ciencia del comportamiento, entendido éste como la interacción entre el individuo y su contexto físico, biológico y social, cubriendo así un amplio rango de fenómenos psicológicos en los planos lingüístico-cognitivo, emotivo-motivacional y motor-sensorial.

Psicotecnia en Barcelona (1930) y, ya durante los primeros años republicanos (1931-33)⁸³, el II Congreso Internacional de Orientación Profesional en San Sebastián (1933), reuniendo a los mejores especialistas europeos en la materia y alimentando un espacio de reflexión que enriqueció enormemente la orientación profesional en el Estado español.

El denominado por Benavent (1996) "Periodo optimista y crisis" responde a los años entre 1934 y 1939. Las conclusiones surgidas en el II Congreso Internacional de la Orientación Profesional de 1933 se fomentaron a pesar de tratarse de un periodo de profunda convulsión política y social. Los equipos de especialistas de los Institutos de Orientación de Barcelona y Madrid se convirtieron en este periodo en un modelo organizacional centralizado, quedando limitada la actuación del Institut de Barcelona al territorio catalán. Gracias a las competencias que en materia educativa asumió la Generalitat de Cataluña al aplicar el Estatuto de Autonomía concedido por la República pudo seguir desarrollando su actividad. Este Instituto estableció una fecunda colaboración con la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y editó en catalán la *Revista de Psicologia i Pedagogia*. Los doctores E. Mira, A. Strauss, A. Azoy y J. Moragues fundaron el Instituto de Observación Psicológica *La Sageta* (1935) siguiendo el modelo de las agencias norteamericanas de orientación *Chile Guidance Clinics* que utilizaban las más modernas técnicas de observación, diagnóstico y tratamiento de los problemas comportamentales infantiles.

En 1934 se produce la transformación del Instituto Psicotécnico de Madrid en Instituto Nacional de Psicotecnia que asumirá nuevas competencias organizativas al convertirse en oficina central de la red de Oficinas-Laboratorios del territorio nacional, a excepción de Cataluña.

En este periodo, se recompensa el prestigio de especialistas e instituciones españolas desarrollando en Barcelona el IV Congreso Internacional de Enseñanza Técnica en 1934.

El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes abordó con excesivo optimismo en 1935 el complejo problema de la Orientación Psicopedagógica, encomendándole al Instituto Nacional de Psicotecnia y a sus Oficinas-Laboratorios según Decreto de 22 de octubre de 1935 la inmensa tarea de satisfacer las demandas de Orientación escolar y profesional del sistema educativo, así como la elaboración de pruebas psicotécnicas para el ingreso en

⁸³ La República en este periodo se caracterizaba por un enfoque ideológico de izquierdas que propugnaba un modelo de sociedad progresista, popular, laica y democrática.

centros de enseñanza y adjudicación de becas. Este proyecto nunca llegó a la práctica al estallar la Guerra Civil, si bien el plan resultaba inviable desde sus inicios por la escasez de recursos y el escaso nivel de desarrollo del sistema educativo y de la formación del profesorado.

Se trata de un periodo, en palabras de Benavent (1996), contradictorio, de un esperanzador proyecto de expansión de la orientación en el sistema escolar y la formación profesional, se pasó a la situación de la postguerra: los Institutos de Madrid y Barcelona desmantelados, los especialistas más notables exiliados y las actividades, tanto del sector público como privado, paralizadas.

4.3.3 La postguerra (1939-1952): aislamiento de la orientación psicopedagógica

Siguiendo a Benavent (2000), al finalizar la Guerra Civil se pusieron en funcionamiento las Instituciones de Orientación y selección profesional oficiales como el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus Oficinas-Laboratorios, si bien contaron con escasos recursos. El Instituto seguía aplicando el modelo psicotécnico basado en la medida de las aptitudes, ampliando esta medida a aspectos relacionados con el temperamento, el carácter y la personalidad. Su trabajo en este periodo se fundamentó en la observación metódica, en la experimentación y la estadística. El objetivo era establecer tipologías de ámbito nacional en cuanto al nivel intelectual, características específicas y aptitudes. Entre las funciones que desarrollaba se encontraban las actividades de orientación y selección profesional, también se convirtió en centro de investigación, divulgación y enseñanza y seguía dirigiendo la red de Oficinas-Laboratorio y los servicios oficiales de Psicotecnia y Orientación Profesional. Sus trabajos fueron publicados desde 1939 hasta 1945 en la revista *Psicotecnia*, órgano oficial del Instituto. En 1946 pasaron a publicarse en la *Revista de Psicología General y Aplicada*.

El Instituto Psicotécnico de Barcelona desarrolló su propia metodología a partir del uso de tests, pruebas objetivas, cuestionarios y pruebas psicotécnicas que completaban cuantitativamente la información cualitativa que obtenía del análisis caracterológico, la observación, la entrevista y la grafología. Se caracterizó por un marcado interés por los problemas de la psicotecnia industrial, la organización científica del trabajo y la selección profesional. Sus investigaciones se publicaron en los Anales del Instituto Psicotécnico de

Barcelona y en la colección "Monografías, Estudios y Documentación Psicotécnica", publicaciones patrocinadas por la Diputación de Barcelona.

En 1940 nace la Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento del Ayuntamiento de Valencia (EEOA). Sus objetivos eran seleccionar, atender y orientar a los/as niños/as superdotados/as; ejercer terapia pedagógica en los/as niños/as deficientes; investigar el desarrollo psicológico infantil; y tutelar a estudiantes y becarios/as del Ayuntamiento. En 1948 su dirección pasa a José Zaragoza, propiciando la proyección social y científica de la Escuela.

La orientación psicopedagógica no tenía ninguna función específica en el nivel primario del sistema educativo a pesar de que la Ley de Educación Primaria (1945) hace alusión a su desarrollo (Benavent, 2000). Los escasos recursos del sistema explican la imposibilidad de su aplicación. Si bien aquellas órdenes religiosas que ya habían implantado en sus colegios la Orientación Psicopedagógica antes de la guerra recuperarán estos proyectos. Los PP. Jesuitas y los PP. Amigonianos extenderán la orientación a las restantes congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza. Estos Laboratorios realizaban la selección de ingreso y el seguimiento de los escolares durante su estancia en los colegios, abrían a cada alumno/a un expediente personal y se encargaban anualmente de los exámenes médico y psicotécnico.

La orientación psicopedagógica no tuvo cabida en el Bachillerato. Elitista, restrictivo, gozó de un férreo control ideológico por medio del Frente de Juventudes. Los escasos recursos materiales y humanos impidieron su incorporación, salvo en el Instituto de Enseñanza Media Ramiro de Maeztu de Madrid.

La Orientación profesional tampoco se dirige a alumnado universitario. Si bien resulta destacable que en 1944 se introduce la asignatura de Orientación Profesional en el quinto curso del Plan de Estudios de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Por otra parte las Escuelas de Ingeniería Industrial a partir de 1950, ante el enorme porcentaje de fracasos, deciden someter a un examen psicotécnico a los aspirantes.

Sin embargo, en España la orientación profesional siempre estuvo directamente relacionada con la formación profesional. Desde sus orígenes una de sus funciones más relevantes fue seleccionar candidatos para el ingreso en las Escuelas de Trabajo. En la postguerra aparecen

las escuelas-taller de aprendices en las empresas y el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus Oficinas-Laboratorio realizaban la selección de alumnado para empresas industriales. La selección constaba de: reconocimiento médico, examen psicotécnico de aptitudes y examen pedagógico de conocimientos.

La significativa reducción de la proyección internacional en el ámbito de la orientación se debió a la Guerra Civil y a la Segunda Guerra Mundial. El prestigio de especialistas e instituciones de Orientación y Selección profesional no contó con aportaciones internacionales hasta 1946, cuando se prepara en Londres el VIII Congreso Internacional que se celebraría al año siguiente en Estocolmo (Suecia). A partir de ese momento encuentros y congresos internacionales fueron más habituales.

4.3.4 El periodo de transición (1959-1969)

España fue progresivamente superando la situación de escasez y aislamiento de la postguerra. La mejora económica, el desarrollo industrial, la estabilización política y el fin del bloqueo comercial y diplomático con la entrada de España en la UNESCO (1953) y en la ONU (1955), permite resituar la orientación psicopedagógica.

Las principales leyes vertebradoras del sistema educativo publicadas en este periodo la incorporan en sus articulados: la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953), la Ley de Formación Profesional Industrial (1955) o la Ley 169/1965 de Reforma de la Educación Primaria; si bien este horizonte legal, tal y como describe Benavent (2000), no se concretó en la práctica.

El Instituto Nacional de Psicotecnia (INP) cambió su denominación por la de Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (INPAP), pasando a depender del Ministerio de Educación Nacional, asumiendo el asesoramiento psicopedagógico de todos los centros del mismo, así como los servicios al alumnado de todos los centros educativos del país y a las empresas y entidades laborales que lo solicitasen a través de su red de "Delegaciones Provinciales o Locales", que es como pasan a denominarse las Oficinas-Laboratorio. La propuesta era inasumible con los recursos disponibles y el decreto fue derogado. En el Decreto 342/1963 de 21 de febrero esta situación se resuelve pasando a disponer de un presupuesto propio y a la estabilidad de las plantillas. El Instituto incorpora a su línea tradicional teórica psicotécnica, basada en la medida de las aptitudes y el análisis

profesiográfico, las visiones de psicología más actuales, los estudios constitucionalistas y caracterológicos, el riguroso tratamiento estadístico perfeccionado por el análisis factorial, las técnicas proyectivas, el énfasis en la exploración de rasgos y factores de la profesionalidad y la consideración de los condicionamientos escolares, familiares, económicos y sociales.

La dimensión dinámica de este Instituto se traduce en la práctica en la extensión de la orientación al ámbito escolar con la colaboración del docente; la ampliación del test psicotécnico, completando la medida de la inteligencia y las aptitudes con una exploración de la personalidad; incorporando una interpretación socioeconómica de los resultados, uniéndolo a los intereses de los/as orientados/as, a sus familias y a la sociedad.

El proceso orientador constaba de: (1) un examen médico para recoger datos fisiológicos, antropométricos y sensoriales del sujeto; (2) una entrevista del sujeto adulto o del menor acompañado de sus familiares para precisar el motivo de la consulta y recabar información familiar, escolar, social, caracterológica, así como sus expectativas, intereses, para ello se proponía la cumplimentación del cuestionario autobiográfico vocacional; (3) un examen psicotécnico colectivo o individual por medio de una batería de tests seleccionadas según el caso; (4) con todos los datos aportados se elaboraba el consejo orientador que era comunicado a través de una entrevista, en ocasiones tenía carácter educativo y psicoterapéutico para el sujeto y su familia.

En las actividades de orientación había tres áreas prioritarias de actuación: (1) exámenes de conductores de automóviles; (2) orientación y selección de los escolares en todos los niveles educativos; (3) selección profesional para organismos oficiales, instituciones y empresas industriales. En la práctica la primera área llegó a suponer el 90% de dedicación, sesgando profundamente el sentido del Instituto y sus delegaciones.

El INPAP acumuló un valioso caudal de investigaciones que se divulgaban a través de cursos, cursillos, congresos, reuniones, publicaciones como la Revista de Psicología General Aplicada, y seminarios nacionales e internacionales.

El Director del INPAP, Germain⁸⁴ (1968), muestra gráficamente el proceso de desarrollo de la Orientación profesional en el Instituto. La naturaleza psicológica y fisiológica de la Orientación implicaba la intervención de la psicología, y en su base biológica, de la medicina y de la psiquiatría.

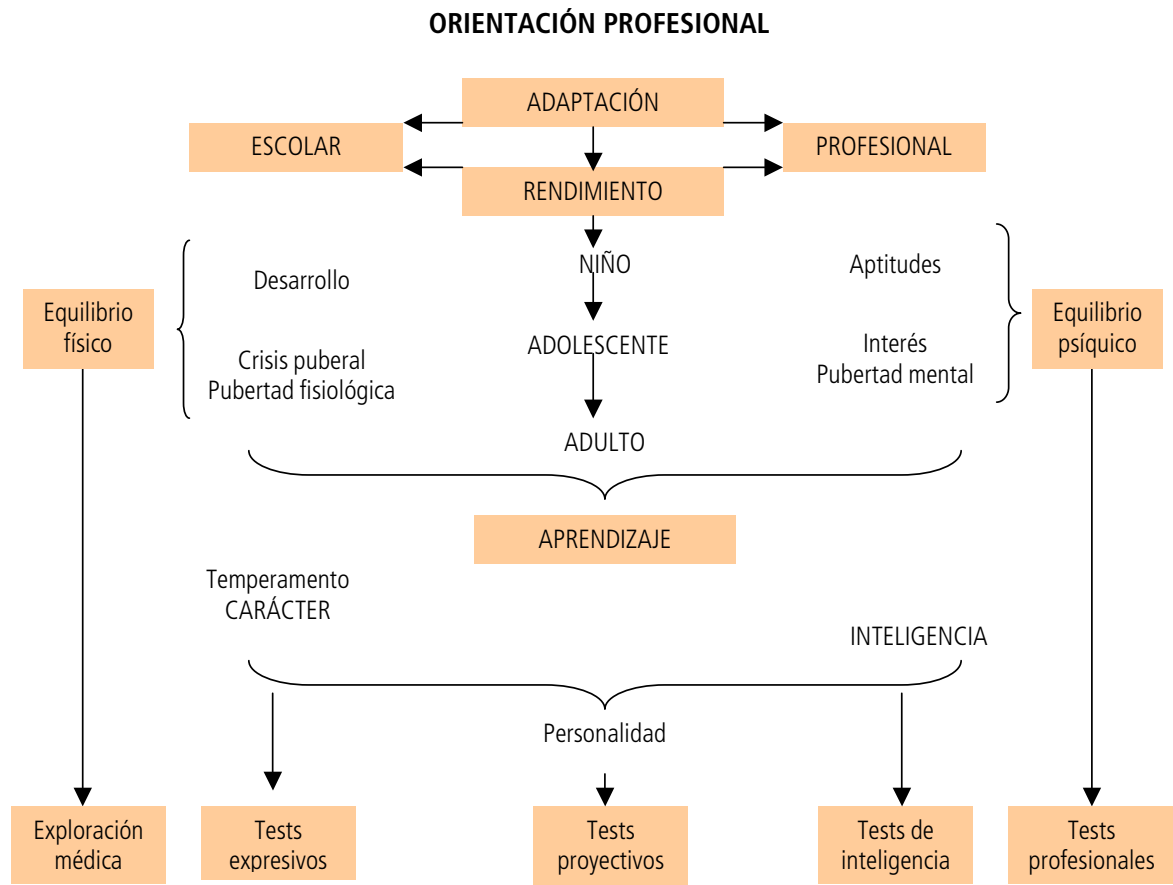


Ilustración 11. El proceso de desarrollo y la orientación profesional.
Fuente: Germain (1968).

Paralelamente, el Instituto Psicotécnico de la Diputación de Barcelona también cambia de denominación por la aplicación de la Orden de 1956, pasando a ser el Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia de la Diputación de Barcelona. Sus actividades seguían las directrices emanadas del INPAP, si bien, tal y como presenta Benavent (2000), se definía como ecléctico, combinando la psicofisiología⁸⁵, con conductismo moderado, la concepción

⁸⁴ Referido a su obra "Consideraciones acerca de la Orientación profesional". Citado por Benavent (2000).

⁸⁵ Desde los años 90 a la psicofisiología cognitiva se la denomina neurociencia cognitiva. Relaciona las bases fisiológicas con el estudio de los procesos mentales.

estructuralista de la Gestalt, las nuevas tendencias de la caracterología y los estudios más recientes sobre personalidad. Al igual como en el resto de Institutos Provinciales y Locales los exámenes para la obtención de los permisos de conducir fueron su actividad prioritaria.

La Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento de Valencia se difundía a través de la Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas. Benavent (2000) valora su línea ascendente hasta la marcha de su director, José Zaragoza, en 1956, iniciándose un periodo de estancamiento.

A pesar de que la carencia de recursos hacía estéril la abundante normativa legal e impedía la organización e implantación de los Servicios de Orientación en los centros Oficiales de Enseñanza Media, el MEC obligó a implantar los servicios de orientación en todos los colegios reconocidos a partir del curso 1968-69 a través del Decreto 497/1967. Ello dio lugar a que los colegios públicos no dispusieran de estos servicios y los colegios privados, mayoritariamente religiosos, contasen con sus propios laboratorios psicotécnicos de orientación inspirados en las propuestas de los PP. Jesuitas y los PP. Amigonianos, con una profunda tradición en su aplicación. La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) difundió sus principios y metodologías de la orientación escolar y profesional al resto de órdenes religiosas federadas, contribuyendo a su implantación en las escuelas, preocupándose también por la formación y perfeccionamiento del profesorado a través de cursillos de psicopedagogía.

Este es un periodo clave para el crecimiento de la orientación profesional en el ámbito educativo. Periodo que favorece su consolidación debido a su implantación obligatoria en el ámbito privado, capitalizando procesos de estudio e investigación aplicada gracias al esfuerzo realizado en formación fundamentalmente por entidades religiosas. Coexisten procesos de intervención de calidad diversa, si bien, con Institutos y Delegaciones Provinciales o Locales dedicadas casi exclusivamente al examen de conductores de vehículos, se convierte en un ámbito en expansión, frente a la orientación profesional laboral, debilitada por la escasez de recursos.

También proliferaron, siguiendo a Benavent (2000) "equipos volantes" dedicados exclusivamente al pase de psicotécnicos, sin las debidas titulaciones ni garantías de calidad, suponiendo un intrusismo profesional, favorecido por la obligatoriedad de estos servicios en las Enseñanzas Medias y los escasos recursos profesionalizados disponibles.

La Formación Profesional y las distintas modalidades de “enseñanzas laborales” durante el Periodo de Transición son de gran complejidad, impulsadas por los Planes de Desarrollo Económico y Social de España, cuyo objetivo era responder a las necesidades de mano de obra especializada exigida por la creciente industrialización. La Ley de Formación Profesional Industrial (1955) reguló la orientación para todos los niveles de FPI. Pero los escasos recursos de los servicios de orientación existentes se agotaban con la selección del alumnado y los exámenes de quienes aspiraban a la obtención del permiso de conducir de primera y primera especial.

El único instrumento de orientación que se encuentra en el ámbito universitario es la revista *Guía*, de información académica, profesional y laboral que era portavoz del Sindicato Español Universitario de la Falange⁸⁶.

Se pusieron en funcionamiento las Escuelas de Psicología de las Universidades de Madrid (1953) y Barcelona (1965), las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Barcelona (1954), Valencia (1964) y Pontificia de Salamanca (1969), así como la aparición de los Institutos de Ciencias de la Educación (1969).

Con la normalización de las relaciones internacionales en el campo de la orientación psicopedagógica destacan los Congresos de la Asociación Internacional de Psicotecnia que a partir de 1955 se denominará Psicología Aplicada y las actividades de la Asociación Internacional de Orientación Profesional, fundada en 1951 con la participación española y de la que fue presidente Germain en 1966, desarrollándose el I Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional en Madrid en 1967.

4.3.5 De los años 70 hasta la actualidad

A partir de los años 70, el impulso de la orientación es mayor, contando con iniciativas legislativas desde la Administración Educativa y la Laboral.

⁸⁶ El Sindicato Español Universitario, nacido el 6 de noviembre de 1933, es el germen transformador de un proyecto nacionalsindicalista en el terreno universitario. El Nacional-sindicalismo es un movimiento político creado por Ramiro Ledesma en 1931 que nace con el manifiesto de "La Conquista del Estado", más tarde tuvo su máximo exponente en la figura de José Antonio Primo de Rivera y la Falange Española. La Falange persigue una Revolución Nacional hacia una democracia participativa donde los órganos de decisión no sean los partidos políticos, sino los "organismos naturales de convivencia": familia, municipio y puesto de trabajo (sindicato). La Falange cree firmemente en la unidad de la nación española.

Orientación en el ámbito educativo

La Administración Educativa inicia una reforma educativa en profundidad en 1970 con la Ley General de la Educación y Financiamiento de la Reforma educativa, aludiendo en el artículo 9.4 del Título Primero a las funciones de la orientación: “La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud, y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable”. Lo cierto es que esta Ley fue de escasa aplicación en el ámbito de la orientación, ya que tan sólo se pondrán en marcha con carácter experimental algunos Servicios de Orientación Escolar y Vocacional. En el sistema educativo había graves carencias estructurales y funcionales, y en esa coyuntura la orientación no fue reivindicada como una necesidad, dándole al artículo citado un valor testimonial, sin dotarlo de recursos en la práctica.

Posteriormente, con la aprobación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), se reconoce en el artículo 6, apartado F, el derecho a la “orientación educativa y profesional”. Atribuyéndose la competencia en la coordinación de las funciones de orientación y tutoría al propio centro educativo.

Con la publicación del Libro Blanco de la Reforma Educativa en 1989, se profundiza sobre las funciones de tutoría y orientación planteadas en la LODE. Rodríguez Moreno (2001) señala dos líneas definitorias de la orientación en el contexto educativo:

- Se considera el proceso orientador como un aspecto continuado que se ofrece al alumnado de manera permanente, en cualquier nivel y tipo de educación, y se subraya la importancia de la orientación sobre todo en la secundaria.
- Desde un planteamiento organizativo se busca cubrir una estructura con niveles de tutoría, departamentos y equipos.

El Libro Blanco para la Reforma del sistema Educativo supuso un verdadero progreso para la orientación en España, a pesar de ello estaba lleno de ambigüedades administrativas, de vacíos legales y de propuestas utópicas (Lázaro, 1990; Rodríguez Moreno et al., 1993).

Esta propuesta organizativa trasciende a la Dirección General de Renovación Pedagógica, que publica en 1990 *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*, planteando el desarrollo de estos tres niveles de actuación que serían posteriormente incorporados en

la LOGSE: la tutoría; la orientación desde el centro y la labor de los equipos interdisciplinares de sector.

Autores como Corpas y García (2004) datan el inicio de la orientación profesional en España en 1990 con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La aplicación de esta Ley permitió el establecimiento de los Departamentos de Orientación en muchos centros, así como la puesta en marcha de los Equipos Interdisciplinares en ciertos sectores urbanos o geográficos. Supuso un importante avance en la medida que fue la primera normativa que además de una declaración de intenciones se desarrolló en la práctica, a pesar de la escasez de recursos con los que contó en su aplicación.

Los Departamentos de Orientación se plantearon como espacios institucionales donde se llevaban a cabo las funciones de orientación y de tutoría, junto con las funciones de un currículum adaptado. Algunas de estas funciones, definidas en la Orden Ministerial de 27 de abril de 1992 (BOE del 8/5/92), son:

- La orientación educativa y profesional al alumnado.
- La colaboración y el asesoramiento a quienes tutorizan sobre la planificación de actividades para desarrollar esta función.
- La intervención en decisiones sobre la evaluación y promoción de los/as alumnos/as que participan en programas de adaptación individualizada.
- El asesoramiento al comité de coordinación educativa sobre aspectos psicopedagógicos y metodológicos y sobre el desarrollo del plan de estudios.
- El suministro de información al alumnado, directamente o a través de tutores/as, sobre el mercado de trabajo y sobre las opciones de carrera profesional ligadas a la enseñanza secundaria.
- La colaboración en el asesoramiento a alumnado al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Los Equipos Interdisciplinares de Sector trabajaban fuera de los centros de enseñanza y estaban organizados por áreas (barrios, distritos, zonas, etc.). Podían estar compuestos por varios profesionales: psicólogos/as, pedagogos/as, trabajadores/as sociales, logopedas e, incluso, médicos/as y fisioterapeutas.

Existían tres tipos de equipos: los equipos generales, que llevaban a cabo actividades en la enseñanza obligatoria; los equipos de atención temprana, centrados exclusivamente en la Educación Infantil (hasta los 6 años); y los equipos de actuación específica, complementarios de los dos anteriores y que trabajan sobre las minusvalías de desarrollo y físicas. Las funciones de los mismos se dividieron en tres grupos: las de prevención y desarrollo, las de investigación e innovación y las de asesoramiento y formación.

La actividad de orientación suponía, por tanto, la implicación de toda la comunidad educativa: profesorado, orientadores/as y el propio centro como institución responsable del diseño curricular.

Posteriormente, la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación, concedía especial importancia a los itinerarios, y subrayaba la necesidad de asesoramiento al finalizar el segundo curso de educación secundaria con el fin de orientar en la elección de las diferentes posibilidades académicas: "Al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno. La elección de itinerario realizada en un curso académico no condicionará la del siguiente." Esta Ley estuvo vigente hasta el 24 de mayo de 2006, siendo derogada por el partido socialista al asumir el gobierno de la nación.

Con la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ya en el Artículo 5, El aprendizaje a lo largo de la vida, se recoge bajo el apartado 6: "Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas." Pero se trata de la única alusión en la Ley hacia la orientación educativa o profesional.

Orientación profesional en el empleo

La entrada de España en la U.E. y la necesaria sujeción de las Políticas de Empleo Nacionales a las directrices comunitarias, dará un nuevo impulso a la orientación profesional. Un momento estratégicamente decisivo porque conectaba las Políticas de los Estados Miembros con las recomendaciones comunitarias fue la Cumbre de Luxemburgo (1997), en el marco de la cuál se definía la Estrategia Europea para el Empleo.

Si bien en los Acuerdos de Formación Continua o en la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional se hace alusión a una orientación profesional bajo este discurso europeísta, la concreción de la orientación profesional es enmarcada por el Plan Nacional de Acción para el Empleo, inmovilista y centrado en políticas liberales de activación hacia la búsqueda de empleo.

En el contexto directamente de la política nacional, desde el Servicio Público de Empleo (INEM) se promovían, junto con las labores de intermediación, acciones de orientación dirigidas a la población desempleada. En particular, es con la reforma de 1988 cuando se modifica la orientación del INEM dirigiéndose hacia actividades y medidas relacionadas con las políticas activas de empleo como la orientación profesional, la formación, la selección y la colocación, aunque los trámites formales y la gestión de las prestaciones continúan siendo sus actividades fundamentales.

En 1995 se impulsa dicha política a través de los denominados Servicios Integrados para el Empleo (SIPeS), actuando sobre cuatro áreas esenciales: acciones de orientación, formación profesional ocupacional, programas especiales y asesoramiento para el autoempleo. Las acciones de los SIPeS, en el ámbito de la Orientación, se conocen como acciones IOBE (Información, Orientación, Motivación y Búsqueda de Empleo).

El mayor empuje vendrá dado a partir del momento en que el INEM fue sustituido por el Sistema Nacional de Empleo, integrado por el Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas. Este organismo público, surgido tras la transferencia de competencias a las comunidades autónomas, tiene como fin armonizar las normas, las políticas de empleo y los servicios de mediación de las autonomías. Con las transferencias de competencias, se inicia un cambio de etapa con críticas respecto a la gestión que desde su descentralización se hace. La orientación queda sujeta a programas temporales sin un compromiso certero con su continuidad en el tiempo, cuestionándose como un servicio necesario para la ciudadanía.

Este modelo perdura sin cambios y se traslada al ámbito autonómico íntegramente. La flexibilidad que dice incorporar queda anulada bajo una ordenación de la orientación muy regulada y burocratizada.

Las transferencias dotan de cierta independencia en la regulación de la normativa autonómica encontrando diferencias significativas entre comunidades autónomas.

En este nuevo periodo la orientación supera el ámbito educativo para intervenir, guiada por principios de la política comunitaria como la prevención y activación, sobre la población desempleada y, fundamentalmente, sobre los colectivos con mayor riesgo de exclusión en el desempleo: mujeres que se reincorporan a la actividad laboral, parados/as de larga duración, jóvenes sin experiencia laboral, discapacitados/as, personas inmigrantes, etc.

El enfoque de la orientación experimenta cambios en este contexto. La psicometría que ha acercado la orientación a la "ciencia" parece ofrecer en la actualidad escasas respuestas a la orientación profesional. La figura del orientador u orientadora se diversifica, podrán ser licenciados en psicopedagogía, pero también en Derecho, Sociología, Graduado Social, Trabajo Social (Montabá, 2005). Se busca un mayor conocimiento del mercado de trabajo, de la realidad socioeconómica y cultural.

La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional incorpora en su Título III articulado referido específicamente a la información y orientación profesional en el marco del Sistema Nacional de las Cualificaciones. Es destacable el reconocimiento de la participación de las Administraciones Públicas y Laborales, de la Administración local y de los agentes sociales. Correspondiendo a la Dirección General del Estado coordinar a estos agentes. Las finalidades que incluye son:

Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.

Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo. (Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, Artículo 14).

Estas finalidades introducen la información y el asesoramiento prácticamente como intercambiables, incluso ofreciendo un peso de mayor envergadura a la información. Si bien es un paso adelante su integración explícita en el marco integrador del Sistema Nacional de las Cualificaciones.

La Ley Básica de Empleo de 2003 contempla entre sus objetivos la orientación profesional como herramienta preventiva de activación del empleo, de su transparencia y movilidad: "aumentar el nivel de empleo, establecer sistemas de prevención de desempleo,

incrementar la transparencia del mercado de trabajo a través de la información, la orientación y la formación profesional, y propiciar la movilidad geográfica y ocupacional.”

Se comienza a dibujar el futuro de la orientación profesional desde un enfoque integral, apostando por el modelo de la orientación a lo largo de la vida, enmarcado en la política europea.

4.4 Políticas vigentes en la orientación profesional en el Estado español

El Capítulo 2 de esta tesis incorpora un epígrafe en el que se tratan en profundidad las políticas de empleo en el entorno europeo, nacional y autonómico. Bajo este epígrafe se concretan dichas políticas analizando las disposiciones actuales en materia de orientación profesional en dos ámbitos prioritarios: en el sistema educativo, diferenciando brevemente el ámbito universitario, y en el ámbito profesional. Se incorporan también alusiones a organismos que están prestando paralelamente orientación a colectivos específicos bajo otras vías de financiación.

Se analiza un ejemplo de concreción de las transferencias autonómicas en orientación profesional a través de la descripción del caso de Cataluña, al tratarse de una propuesta novedosa que introduce buenas prácticas en la definición organizativa de los servicios de orientación y al ser la primera autonomía que disfruta con carácter experimental de las transferencias. Por último, se describen las políticas vigentes de la orientación profesional en el País Valenciano.

4.4.1 La orientación profesional en el sistema educativo

En España, la reciente Ley orgánica de educación 2/2006 incorpora entre sus principios la orientación educativa y profesional del alumnado “como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”, quedando en manos de la Administración pública facilitar el acceso a la información y orientación. En su Capítulo II se alude al aprendizaje a lo largo de la vida, en el

que la orientación deberá poner a disposición del alumnado ofertas de aprendizaje permanente. Por otro lado, en el artículo 91.d) establece entre las funciones del profesorado, la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. La disposición final primera contiene, entre los derechos que tienen los padres y madres en relación con la educación de sus hijos/as, el ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional e igualmente se establece que el alumnado tiene, entre otros derechos básicos, el de recibir orientación educativa y profesional.

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se incorpora un breve artículo, el 19, en el que se indica que corresponde a las administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

Algo más explícito es el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, destinando el Capítulo VIII al tratamiento de la información y orientación profesional del sistema educativo. Es de interés el hecho de que se diferencia expresamente la información de la orientación profesional. Uno de los fines establecidos en el artículo 42 se dirige exclusivamente a informar sobre las ofertas de las enseñanzas, requisitos académicos y posibilidades de acceso. Otros dos fines incluidos informan y orientan sobre las distintas oportunidades de aprendizaje y los posibles itinerarios formativos en relación con el mercado de trabajo; así como sobre las titulaciones académicas (informa) y sobre las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de las competencias y cualificaciones profesionales requeridas en el ámbito laboral (orienta). Por último, se incluye una finalidad exclusivamente orientadora: orientar al alumnado hacia los ciclos formativos que mejor se adapten a sus circunstancias personales, con objeto de evitar el fracaso escolar. La diferenciación otorgada a la orientación y a la información se diluye si profundizamos en su contenido, que en realidad diferencia objetivos atendiendo a un criterio que responde exclusivamente a ofrecer información y/o orientación hacia ámbitos que en algunos casos son confusos en su diferenciación: ofertas de enseñanza, itinerarios formativos, titulaciones académicas o ciclos formativos.

En cuanto a la organización de estos servicios, en el artículo 43 del Real Decreto citado, en el que se establece la ordenación general de la formación profesional, se vinculan las Administraciones Laboral y Educativa. Para ello se propone el establecimiento de protocolos de colaboración que definan los servicios, el papel de cada Administración, y de otras entidades públicas y privadas, especialmente los agentes sociales, así como las medidas y herramientas que permitan compartir información relevante. A continuación, en el mismo artículo, se incorpora un componente de integralidad en la información a difundir y en el asesoramiento, desde el compromiso de las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, para proporcionar información al alumnado del sistema educativo, a sus familias y a la sociedad en general. También prevé el establecimiento de medidas de apoyo y refuerzo para facilitar información, orientación y asesoramiento a los colectivos en riesgo de exclusión, a las personas que abandonan el sistema educativo, de escasa cualificación profesional, desempleadas, emigrantes o con discapacidad.

La educación secundaria, desde una mirada más próxima a la práctica, hereda el sistema de orientación enmarcado en la LOGSE, así como gran parte de su estructura organizativa, dividiéndose también en educación obligatoria y postobligatoria⁸⁷. El reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, aprobado por Real Decreto 200/1997, establece que el proyecto curricular de centro incluirá, dentro de los proyectos curriculares de etapa, el plan de orientación y acción tutorial, asignándole al Departamento de Orientación la función de elaborar una propuesta. A continuación presento una descripción sintética de los niveles de práctica en los procesos de información y orientación desarrollados:

Sistema Escolar. Se concreta en la demarcación de distrito o sector del que se encargan los equipos sectoriales de orientación. Llevan a cabo, entre otras funciones:

- Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los centros de primaria y secundaria de una misma zona.
- Elaborar, adaptar y distribuir materiales e instrumentos de orientación educativa.

⁸⁷ Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.

Departamento de orientación. Su intervención se concreta en tres líneas básicas:

- Coordinar las líneas generales marcadas en el plan de orientación y acción tutorial del centro educativo, participando en el diseño del plan anual del centro.
- Desarrollar la orientación académica y profesional tendente a favorecer el autoconocimiento, a facilitar estrategias para la toma de decisiones respecto a su futuro educativo y profesional, a ofrecer información sobre las distintas ofertas formativas, y a establecer mecanismos para que el alumnado acceda al mundo del trabajo.
- Atención a la diversidad siguiendo los procedimientos establecidos por el centro educativo.

Acción tutorial del profesorado. Estas intervenciones se desarrollan con el alumnado, con las familias y el equipo educativo. Entre sus objetivos destaca el favorecer y mejorar la convivencia en el grupo, el desarrollo personal y la integración y participación del alumnado en la vida del instituto; realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje, haciendo especial hincapié en prevenir el fracaso escolar; y facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional. En este nivel es responsabilidad del profesorado tutorizar de forma continua durante el año escolar, asignándose, por lo general, unas horas a la semana específicamente para tutorías.

En formación profesional, tanto de grado medio como de grado superior, se imparte además un módulo de "formación y orientación laboral". En el desarrollo de este módulo colaboran los departamentos de orientación de los centros, que aprovechan la información de los servicios de orientación de empleo. Así mismo la "formación en centros de trabajo" es un módulo obligatorio en ambos grados de formación profesional.

La Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional 5/2002, ya comentada bajo el anterior epígrafe, inicia un proceso de gran relevancia en la legislación vigente hacia la definición del Sistema Nacional de Cualificaciones, de sus actores e instrumentos. Es el esfuerzo de mayor envergadura realizado hasta el momento hacia procesos integrales en los que la formación y la orientación profesional participan desde una perspectiva que aúna criterios en el ámbito educativo y laboral.

En esta línea, el desarrollo normativo del Real Decreto de 2006 que establece la ordenación general de la formación profesional hacia el tratamiento de la orientación como un sistema integral, es ejemplificado a través de la colaboración prevista entre las Administraciones Educativa y Laboral, así como en la definición de los perfiles de las personas destinatarias de los servicios: estudiantes, familiares, sociedad. Planteamiento que se acerca a una orientación participativa, colaborativa y democrática en las estructuras y la dinámica de gestión del centro que contribuye, siguiendo a Stoll y Fink (1999) al establecimiento de una relación estrecha entre el centro educativo, las familias y el entorno. Si bien la definición confusa de los objetivos o fines de la orientación o su escasa proyección sobre la intervención desarrollada, reducen su credibilidad.

Según AIOSP (2003) en lo que se refiere al marco teórico, los norteamericanos Super, Holland, Krumboltz y Pelletier han tenido una gran influencia y han proporcionado la base para el desarrollo de algunos programas de orientación educativa y profesional en los colegios. En los últimos años, esta influencia ha ido dando paso a enfoques más holísticos y sistémicos, al menos a nivel teórico. De este modo, en orientación educativa, la corriente teórica actual procede de las teorías del aprendizaje, incluyendo los enfoques constructivistas más recientes.

4.4.2 La orientación profesional dirigida a alumnado universitario

A nivel universitario los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE), existentes en un gran número de universidades, así como su gestión, dependen del INEM o de las Comunidades Autónomas con competencias transferidas. Estos servicios proporcionan información y orientación al finalizar los cursos. También funcionan como intermediarios, en materia de colocación, entre las empresas y los estudiantes.

Siguiendo a Bausela (2006), en nuestro contexto destaca el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) de la Universidad de Alicante. Este Centro cuenta con un equipo de Licenciados en Psicología y Trabajo Social que vienen atendiendo a los estudiantes de la universidad cuyo rendimiento académico se ve afectado por motivos como la falta de concentración, problemas de memoria y bajo rendimiento, así como dificultades de adaptación a la vida universitaria, conflictos con el profesorado o miedo a los exámenes.

En este ámbito, y con funciones parecidas, existen otros tipos de asociaciones sin ánimo de lucro, gestionadas por estudiantes que ofrecen la posibilidad de realizar prácticas en empresas españolas o extranjeras. Colegios profesionales ofrecen formación profesional, generalmente no gratuita, y también poseen bolsas de trabajo para aquellas personas colegiadas.

4.4.3 La orientación profesional para el Empleo y el Autoempleo

El Real Decreto 735/1995, de 5 de mayo, regulaba la aparición de las primeras agencias de colocación sin fines lucrativos y los servicios integrados para el empleo. Completaba esta normativa la Orden de 10 de octubre de 1995, en la que los planes de servicios integrados para el empleo y los convenios con las entidades asociadas de los servicios integrados para el empleo, abrieron la posibilidad a determinadas entidades a colaborar con el mismo INEM en la realización de estudios del mercado de trabajo y en el establecimiento de itinerarios ocupacionales, que tengan como finalidad la mejora de las posibilidades de ocupación de los demandantes desempleados.

En la ORDEN de 20 de enero de 1998 se establecieron las bases reguladoras para la concesión de subvenciones y la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo. Independizando la realización de estas acciones del cuadro normativo de los servicios integrados para el empleo —único marco en el que hasta ese momento se podían realizar acciones de orientación— de tal forma que las entidades que colaboraban con el Instituto Nacional de Empleo podían hacer acciones de orientación, sin necesidad de constituir un servicio integrado para el empleo. Por otra parte se unificaba la normativa, simplificando a la vez los procedimientos de actuación.

Se pretendía que, mediante los convenios de colaboración suscritos con el INEM, las entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro participaran en la realización de estudios del mercado de trabajo y en el establecimiento de itinerarios ocupacionales que incluyeran la información y la orientación profesional, las técnicas de búsqueda de empleo, el fomento del autoempleo y todas aquellas acciones de carácter innovador dirigidas a favorecer la ocupabilidad. Dichos convenios de colaboración llevaban aparejados la concesión de subvenciones del INEM a estas entidades.

Lo que se perseguía con estas iniciativas era prestar una atención personalizada a las personas desempleadas, adaptada a la situación laboral, personal e incluso psicológica, eligiendo en cada caso la opción más adecuada. En definitiva, se trataría de integrar una serie de servicios con el fin de acompañar y asistir al demandante de empleo durante todo el proceso de búsqueda de un puesto de trabajo.

Las materias objeto de Convenio se agrupan en los siguientes bloques:

- a) Análisis del mercado de trabajo: consiste en la realización de estudios en distintos ámbitos territoriales o sectoriales, con el fin de conocer las características y las variaciones que se pudieran producir en los diferentes mercados de trabajo, con objeto de planificar el resto de acciones de información, orientación y búsqueda activa de empleo.
- b) Establecimiento de procesos para el incremento de la capacidad de ocupación de los/as demandantes de empleo, dependiendo de las necesidades concretas de los mismos.

Los Servicios Públicos de Empleo de las Comunidades Autónomas en la actualidad efectúan estas acciones de acuerdo con la normativa básica estatal y sus convocatorias correspondientes. Esta normativa enmarca una serie de acciones que se agrupan en aquellas destinadas a la orientación para el empleo y las que se dirigen al autoempleo, con presupuestos de financiación diferenciados. El Ministerio de Trabajo e Inmigración (2007) en la Guía Laboral y de Asuntos Sociales describe las acciones de orientación, sin cambios sobre iniciativas anteriores.

Acciones de Orientación Profesional para el Empleo

Tutoría Individualizada (TI). Es el proceso individualizado de orientación profesional donde técnico/a y persona usuaria acuerdan los pasos a seguir para conseguir un óptimo desarrollo del itinerario de inserción profesional. Su objetivo es facilitar el desarrollo de los recursos y competencias del usuario/a que le permitan identificar opciones, elegir entre las mismas, tomar decisiones para planificar actuaciones y evaluar sus resultados de forma autónoma. Los contenidos de la acción versarán, en función del perfil profesional y requerimientos del demandante de empleo, sobre: búsqueda activa de empleo, desarrollo de los aspectos

personales para la ocupación y taller de entrevista. Las sesiones individuales se espaciarán dependiendo de la participación de la persona usuaria en otras acciones.

Desarrollo de los Aspectos Personales para la Ocupación (DAPO). Acción colectiva encaminada a incidir sobre los aspectos personales que facilitan la puesta en marcha y mantenimiento de actividades en un proceso de inserción profesional. Su objetivo es facilitar las actitudes positivas de inserción mediante el desarrollo de los recursos personales del demandante y asumir autónomamente el desarrollo y ajuste de su proyecto personal de inserción profesional. Los contenidos se desarrollarán en tres fases: (1) cohesión y activación grupal, (2) contraste y retroinformación; y (3) apoyo a la autonomía.

Grupo de Búsqueda de Empleo (BAE-G). Acción colectiva encaminada a que la persona usuaria adquiera y/o desarrolle técnicas y habilidades que le faciliten la búsqueda activa de empleo. Su objetivo es que el/la demandante de empleo conozca los instrumentos y adquiera las habilidades necesarias que le posibiliten realizar una búsqueda de empleo de forma activa, organizada y planificada. Los contenidos de la acción se desarrollan mediante los siguientes módulos:

- Sitúate.
- Dónde y cómo encontrar trabajo.
- El circuito de selección.
- Información laboral y autoempleo.

Taller de Entrevista (TE). Acción colectiva dirigida a incrementar los conocimientos teórico-prácticos básicos y los recursos personales de los y las demandantes de empleo para que afronten la entrevista de trabajo con más posibilidades de éxito. Su objetivo es ejercitar de forma práctica, mediante entrenamiento en grupo, las habilidades, competencias y estrategias básicas necesarias en una entrevista de selección para un puesto de trabajo. Los contenidos versarán sobre:

- Naturaleza y definición de la entrevista.
- Preparación de la entrevista.
- Preguntas en la entrevista.
- Conductas o habilidades básicas durante la entrevista.
- Estilos de afrontar la entrevista.

Acciones de Asistencia para el Autoempleo

Las personas demandantes a atender en autoempleo accederán, de acuerdo con sus requerimientos, bien a sesiones colectivas de información y motivación para el autoempleo, bien a una acción individual de asesoramiento de proyectos empresariales.

Información y Motivación para el Autoempleo (INMA). Acción colectiva encaminada a motivar al desempleado hacia la iniciativa empresarial proporcionándole la información necesaria para llevar a cabo un proyecto de empresa.

Su objetivo es que las personas usuarias adquieran información suficiente sobre el autoempleo como vía de acceso al mercado laboral y conozcan todos los aspectos que confluyen en la elaboración de un Plan de Negocio.

Los contenidos versan en torno al Autoempleo:

- El emprendedor y la Idea.
- Elaboración del Plan de Empresa.
- Las formas jurídicas, ayudas, subvenciones y trámites de constitución y puesta en marcha de la empresa.

Asesoramiento de Proyectos Empresariales (APE). Acción individual encaminada a proporcionar a emprendedores/as con una idea de negocio concreta, asesoramiento para la elaboración del Plan de Empresa y su puesta en marcha. Su objetivo es guiar al emprendedor o emprendedora en la elaboración de su proyecto empresarial, apoyando y asesorando en aquellos aspectos que presenten mayores dificultades. Los contenidos versarán sobre el estudio de mercado y plan de marketing, el plan de producción, el plan económico financiero y la elección de la forma jurídica de la empresa.

Este modelo responde a políticas dirigidas a la activación y la búsqueda de empleo. Queda enmarcado en el sistema propuesto por Ferrera (1998) de tipo mediterráneo, caracterizado por una base fiscal baja y dependiente en gran medida de la provisión familiar, que facilita el mantenimiento económico cuando las políticas de empleo resultan insuficientes. La situación de elevado desempleo con la que convive el Estado español busca paliarse desde el enfoque socialdemócrata, tendente a una política redistributiva limitada por variables socioeconómicas que, a pesar del crecimiento económico vivido en los últimos años, no han consolidado un tejido industrial generador de empleo. Bajo este prisma la orientación

profesional busca favorecer la activación y la empleabilidad con recursos escasos y poco racionalizados. Las transferencias en ocasiones se benefician de recursos de proyectos europeos en las comunidades autónomas que les permiten acceder a propuestas más integradoras y europeistas⁸⁸, desarrollando un trabajo en red con entidades regionales vinculadas al empleo.

Entidades que desarrollan esta orientación profesional

La orientación profesional para el empleo y autoempleo tiene como entidades beneficiarias aquellas con personalidad jurídica propia y sin fines lucrativos. Bajo esta descripción se incorporan las entidades locales y sus órganos autónomos, las organizaciones empresariales, las organizaciones sindicales, las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación y las entidades sin ánimo de lucro, que incluirían fundaciones, asociaciones y ONGs. El abanico de entidades es realmente muy amplio.

La significación de los agentes sociales en la totalidad de las políticas activas de empleo se fundamenta en la representación que ostentan sobre las empresas, en el caso de las organizaciones empresariales, y sobre los/as trabajadores/as afiliados/as, en el caso de los sindicatos. Las diferencias entre las organizaciones sindicales y empresariales se evidencian en sus discursos ideológicos y en la defensa de políticas de empleo que parten de enfoques diferenciados. Las políticas neoliberales son defendidas en los procesos de negociación por las organizaciones empresariales, y las políticas de corte social, por las organizaciones sindicales. Los agentes sociales participan activamente en los procesos que requieren de la concertación social, y por tanto están presentes en la definición de las líneas estratégicas de las políticas de empleo. Paralelamente, tienen la oportunidad de participar directamente o a través de sus fundaciones en las acciones OPEA, y en las Acciones complementarias dirigidas a la orientación y apoyo a los/as trabajadores/as en activo de determinados sectores productivos. Intervienen en los Planes Integrales de Empleo, en el desarrollo de

⁸⁸ El 8 de septiembre de 2004 el Consejo de Dirección del Servicio Público de Empleo de Castilla la Mancha, con la participación de la Administración Regional, la Federación de Municipios y Provincias, el Instituto de la mujer y los agentes sociales de la región, aprobó por unanimidad el Acuerdo por el Empleo 2004-2007. Este documento recogía la estrategia regional en materia de políticas activas de empleo para los próximos años y señalaba el objetivo de crear una Red Regional de Orientación para el Empleo. Este programa está cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Fuente: Orden del 15/4/05 de la Consejería de Trabajo y Empleo de Castilla la Mancha por la que se establece la convocatoria pública para la concesión de subvenciones destinadas a la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo.

Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo, Talleres de Formación para la Contratación, Talleres de Formación en Inserción Laboral. Desarrollan una parte importante de la Formación para el Empleo, especialmente la formación dirigida prioritariamente a trabajadores y trabajadoras en activo. Además participan en gran número de Proyectos Europeos. Su representatividad, y su enorme capacidad para acceder a los colectivos sobre los que estas políticas actúan, les convierte en referentes y gestores de un volumen significativo de estas acciones.

Las administraciones locales y sus órganos autónomos, también muy presentes en estas políticas, facilitan que Mancomunidades, Ayuntamientos y Agencias de Desarrollo Local implementen estas medidas en ámbitos territoriales de referencia para las personas usuarias, siendo muy significativa su intervención. Estas entidades públicas participan en acciones OPEA, realizan intermediación laboral, intervienen en los Planes Integrales de Empleo, Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Formación para la Contratación, Talleres de Formación e Inserción Laboral, y en Formación para el Empleo, cuyo colectivo prioritario son las personas desempleadas. Participan también de gran número de Proyectos Europeos. La magnitud de la participación dependerá de muchos factores entre los que destacaría la activación de la entidad para acceder a estas subvenciones y el volumen de población a la que representa. La Orden de 17 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, bajo la naturaleza jurídica de subvenciones públicas, tiene como objeto promover medidas para apoyar a las corporaciones locales en el desarrollo de estrategias que favorezcan la generación de empleo y el desarrollo local en el ámbito del País Valenciano.

Las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación son corporaciones de derecho público que colaboran con la Administración y gestionan recursos públicos y privados con criterios empresariales. A partir de la Ley de Cámaras de 1993 las Administraciones Públicas tienen la obligación de consultar a las Cámaras a la hora de elaborar normativas que afecten a los intereses empresariales. Participan en las acciones OPEAS, en la intermediación laboral, en los Planes Integrales de Empleo, en la Formación para el Empleo destinada prioritariamente a trabajadores/as en activo y en Proyectos Europeos. Su vinculación con las empresas las convierte en referentes relevantes en las políticas activas de empleo.

Las entidades sin ánimo de lucro están constituidas por Fundaciones, Asociaciones y ONGs. Estas organizaciones son muy diversas y participan de las acciones OPEA, de la intermediación laboral, de los Planes Integrales de Empleo. Pueden desarrollar Escuelas

Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo, Talleres de Formación para la Contratación y Talleres de Formación e Inserción Laboral. Su diversidad permite llegar a colectivos muy específicos sobre los que algunas de estas entidades están trabajando paralelamente.

Las organizaciones que están desarrollando en la actualidad orientación profesional bajo cualquiera de sus fórmulas se caracterizan por incorporar este servicio junto a otros de mayor calado en la organización. Podríamos preguntarnos qué relevancia tiene la orientación profesional en estas organizaciones. Se trata, en la mayoría de los casos, de acciones que cobran vida de forma coyuntural, y cuya desaparición no pone en riesgo a la entidad.

Si bien la orientación profesional descrita tiene sus propias especificidades atendiendo a un criterio territorial. Paso a ofrecer información básica sobre las transferencias en materia de orientación profesional, ilustrado con el caso de Cataluña, por tratarse de una de las propuestas más novedosas en la actualidad y por ser la primera autonomía que dispuso de las transferencias en este ámbito.

4.4.4 Las transferencias en la orientación profesional: el caso de Cataluña

Para comprender con claridad las transferencias es de utilidad la conceptualización de Nación, Estado y Autonomía. Siguiendo a Manrique (1984) la nación es una organización con fines, vida y medios de acción superiores en jerarquía y duración a la de los individuos o entes que la componen. Es una unidad política y económica que ostenta por derecho propio la titularidad del poder político. El Estado representa en la nación la colectividad de máximo rango. Bajo este marco, las autonomías podrían definirse como la potestad que dentro del Estado pueden gozar determinadas entidades para regir intereses particulares mediante normas y órganos de gobierno propios. La Constitución española de 1978 consagra entre sus principios⁸⁹ el derecho a la transferencia de facultades al ámbito autonómico, y en su artículo 137 ofrece la potestad a las autonomías de autonormar sus propias competencias y

⁸⁹ Entre los principios de la Constitución Española de 1978 se garantizan derechos y obligaciones de las autonomías: (1) podrán transferirse facultades, que por su propia naturaleza, sean susceptibles de transferencia; (2) podrán dictarse leyes que establezcan los principios necesarios para armonizar disposiciones de las Comunidades Autónomas; (3) podrán arbitrarse por el Estado medidas excepcionales para exigir a las Comunidades Autónomas el cumplimiento de sus obligaciones, o impedirles atentar contra el interés general; (4) la autonomía financiera autonómica lo será en coordinación con la Hacienda estatal y salvando el principio de solidaridad.

las paralelas que comparte con el Estado. Esta capacidad de orientar y dirigir la política y la Administración de su propia comunidad no podrá contradecir, en lo sustancial, el orden jurídico superior.

Desde 1978 la responsabilidad de la intermediación en el mercado de trabajo y de la gestión de la política de empleo recaía única y exclusivamente en el INEM, organismo autónomo adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Ello suponía que, a diferencia de lo que ocurría en otros países europeos, recaía en una única institución la gestión de las medidas activas de empleo, la formación ocupacional, el fomento del empleo y la orientación profesional.

Sin embargo, el reducido papel de este organismo en la gestión efectiva de las colocaciones generó numerosas críticas a su gestión, tachada de excesivamente burocrática. Por otra parte, los agentes sociales reclamaban un mayor dinamismo en la gestión de la formación ocupacional, de la orientación profesional y del fomento del empleo. Ello llevó al gobierno a plantear, en 1988, una propuesta de reforma del INEM dirigida a reforzar su funcionamiento tanto en el ámbito de la intermediación del mercado de trabajo como en el de la gestión de las políticas activas de empleo. Sin embargo, y a pesar del consenso de todos los agentes sociales respecto a estos objetivos, dicha reforma no llegó a materializarse.

La reforma del mercado de trabajo de 1994⁹⁰ quebró definitivamente la gestión desde el INEM de la intermediación en el mercado de trabajo. Desde entonces, junto con el INEM coexisten otras agencias de intermediación, públicas y privadas, como las Empresas de Trabajo Temporal (ETT) y las Agencias de Colocación sin Ánimo de Lucro. Paralelamente, se ponen en marcha los Servicios Integrales de Promoción de Empleo (SIPE), entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que realizaban servicios de orientación profesional. La finalidad de los SIPE era articular las políticas activas de empleo a lo largo de todo el proceso de acompañamiento del demandante durante su búsqueda de empleo.

A escala regional, algunas comunidades autónomas se amparaban en la norma que regula las agencias de colocación sin ánimo de lucro para diseñar sus propios servicios de colocación. Los casos más representativos son Cataluña y País Vasco. En Cataluña esto se realizaba a través *del Servei Català de Col.locació* (SCC), que tenía como principal objetivo

⁹⁰ Aplicada en España a finales de 1993 y durante 1994, fue promovida para relanzar el empleo, reforzar la autonomía de los agentes sociales y la integración en el cuerpo social a través del trabajo.

mejorar la conexión entre la oferta y la demanda del mercado de trabajo a través de una red informática que conectaba a todas las entidades, públicas o privadas, que operaban en Cataluña en el ámbito de la formación ocupacional, la orientación profesional y la inserción laboral. Y en el País Vasco se creó la sociedad pública *Egailan*, que se planteaba como servicio complementario al INEM, y que se encargaba del diseño y de la gestión de los programas de fomento del empleo y formación en el País Vasco.

El traspaso de competencias de intermediación en el mercado de trabajo a las Comunidades Autónomas se inició en 1984, con la transferencia de la competencia para regular los programas de apoyo al empleo a algunas comunidades. Asimismo, a partir de 1991 empezó a traspasarse la gestión de la formación ocupacional. Sin embargo, algunas comunidades autónomas - y, especialmente, Cataluña - reclamaban desde hacía tiempo el traspaso integral del INEM.

Antecedentes

Tras intensas negociaciones, un acuerdo firmado el 3 de junio de 1997 permitía el traspaso de 74 oficinas del INEM a la Generalitat de Cataluña. Ello supuso que, a partir de 1998, la Generalitat gestionaba las políticas activas de empleo —inscripción de demandantes de empleo, gestión de ofertas, registro de contratos, información y orientación profesional, subvenciones y ayudas para el fomento del empleo, formación ocupacional, programa de Escuelas Taller y Casas de Oficio, autorización y seguimiento de agencias de colocación, convenios con SIPEs—, con lo cual el INEM cedió parte de sus responsabilidades: la de gestionar las políticas dirigidas a la colocación de determinados colectivos parados. Sin embargo, el Gobierno catalán no consiguió su objetivo inicial de obtener también la gestión de las políticas pasivas —tramitación y pago de la prestación por desempleo—.

El hecho de que se traspasaran únicamente las políticas activas implica que en Cataluña coexistan oficinas que siguen dependiendo del INEM y se ocupan de la gestión de las prestaciones de desempleo, con oficinas de empleo autonómicas, en las que se gestionan las políticas activas de empleo.

Para el Gobierno Central, la cesión del INEM a Cataluña constituía una “prueba piloto”, a partir de la cual se organizaría el traspaso de las competencias de intermediación a otras comunidades autónomas como Galicia y País Vasco.

La Ley 17/2002, de 5 de julio, regula la ordenación del sistema de empleo⁹¹, y crea el Servicio de Ocupación de Cataluña en línea con los objetivos europeos de ocupación.⁹²

Características y funciones

El programa de orientación que se desarrolla bajo este servicio se denomina IPI, Itinerarios Personales de Inserción⁹³, tiene una vigencia anual y da prioridad a los colectivos con especiales dificultades de inserción. El objetivo del programa es la inserción laboral de demandantes mediante un proceso basado en la atención personalizada. Se inicia con un diagnóstico detallado de las necesidades ocupacionales individuales, siendo el punto de partida para el desarrollo del itinerario de actuaciones necesarias que faciliten el proceso de búsqueda de empleo. Paralelamente se realiza de forma transversal un seguimiento personalizado de las actuaciones realizadas para conseguir dicho objetivo.

Las acciones individuales comienzan con una entrevista personal inicial cuyo objetivo es dar a conocer en qué consisten las actuaciones y ventajas de estos procesos de inserción laboral, y se expresa en la normativa de aplicación la relevancia de consensuar las actuaciones a seguir entre el/la técnico/a de orientación y la persona usuaria. En esta primera entrevista se genera el expediente individual, incorporando las primeras aportaciones al perfil sociolaboral. Posteriormente, de ser considerado oportuno, dispone de una tipología de actuaciones individuales y colectivas caracterizada por la flexibilidad dado que las entidades que desarrollan estos servicios pueden incorporar acciones alternativas a las propuestas en la normativa.

Alcance

Las diferencias más relevantes con otras comunidades no surgen hasta el 2005, año en el que la normativa se adapta a las exigencias europeas a un ritmo que ya empezaba a mostrarse en Andalucía, Castilla la Mancha y Galicia. Estos avances se refieren a: (1) el

⁹¹ DOGC núm. 3676, de 12 de julio de 2002.

⁹²En referencia, tal y como enmarca en la normativa citada, a las directrices y recomendaciones del Consejo de la Unión Europea, especialmente a las relativas a la igualdad entre hombres y mujeres, y a promover la integración en el mercado de trabajo de personas desfavorecidas, frente a la discriminación de que son objeto.

⁹³ Subvenciones anuales a través del Diario Oficial de la Generalitat Catalana. Referencia más actual: DOGC 4943 de 8 de agosto de 2007.

desarrollo de servicios estables, con convocatorias anuales; (2) no se financia atendiendo al volumen de objetivos cuantitativos⁹⁴ como en otras comunidades, sino que la entidad beneficiaria propone el número de técnicas o técnicos para llevar a cabo las actuaciones en cada punto de actuación solicitado; (3) las actuaciones se desglosan en dos grandes bloques: las de atención individual y las actuaciones de atención grupal, integrándose en ambas el autoempleo; (4) los talleres grupales se pueden impartir de forma global o articulada en módulos básicos complementarios e independientes teniendo una duración más flexible; (5) hay una dotación presupuestaria para la coordinación de estas acciones. Avances que desde las políticas nacionales no se han propuesto, pero tampoco se han cuestionado. Encontrando comunidades con acciones más estructurales y flexibles que contrastan significativamente con la realidad en el País Valenciano, que paso a describir bajo el siguiente epígrafe.

4.4.5 Políticas vigentes de la orientación profesional en el País Valenciano

Las políticas vigentes de orientación profesional en esta comunidad se caracterizan por el seguimiento de las políticas estatales, sin propuestas alternativas ni avances en la última década. Paso a concretar sus orígenes tras las transferencias, la articulación de los servicios, las características, funciones y alcance.

Antecedentes

La Ley 3/2000, de 17 de abril, de creación del Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF), establece que este organismo tendrá a su cargo el impulso y ejecución de la política de la Generalitat Valenciana en materia de intermediación en el mercado de trabajo y de orientación laboral, y que tiene entre sus funciones la ejecución y control de dichas políticas en el ámbito territorial del País Valenciano, así como ofrecer y prestar servicios de apoyo que faciliten la inserción laboral y la mejora ocupacional, articulando estas funciones con la colaboración de otras entidades públicas o privadas que participen en el proceso de la intermediación laboral.

⁹⁴ Mayoritariamente se conceden estas subvenciones con objetivos cuantificados en cuanto a volumen de horas de orientación y número de personas usuarias en cada tipo de acción.

Asimismo, el Decreto 41/2001, de 27 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y del Régimen Jurídico del SERVEF, atribuye, entre otras, a la Dirección General de Empleo e Inserción Laboral el ejercicio de las funciones que tiene encomendadas el SERVEF en materia de promoción de acciones de información y orientación profesional a favor de las personas desempleadas.

Articulación de los servicios

Dentro de las políticas activas el Servef incorpora el programa de orientación profesional para el empleo y la asistencia al autoempleo definidas por la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. Este programa tiene como objeto facilitar a quien demanda empleo, de acuerdo con sus circunstancias profesionales y personales, el acceso a actividades que mejoren sus posibilidades de ocupación en un determinado mercado de trabajo.

En la Orden de 17 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, se regulan y convocan para el ejercicio 2008 las subvenciones destinadas a financiar acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia al autoempleo (Acciones OPEA). Esta convocatoria sigue sin cambios significativos en relación a anteriores. Las acciones OPEA ofrecen la oportunidad de confeccionar el propio itinerario de inserción profesional a través de la participación en las diferentes acciones de Información, Orientación y Búsqueda de Empleo que se llevan a cabo individual y grupalmente. Entre ellas destaca la tutoría individualizada (TI), el desarrollo de aspectos personales de la ocupación (DAPO), la búsqueda activa de empleo (BAE), el taller de entrevista (TE), la información y motivación al autoempleo (INMA) y el asesoramiento a proyectos empresariales (APE), todas ellas descritas bajo el epígrafe 4.4.3. que daba cuenta de la orientación profesional para el empleo y el autoempleo.

Paralelamente, y también en ciclos anuales, se regulan subvenciones dirigidas a promover acciones de apoyo a la intermediación laboral a través de federaciones y asociaciones empresariales del País Valenciano en desarrollo del Programa de Atención a Empresas (PAE)⁹⁵. Esta iniciativa responde a la necesidad de complementar las labores de

⁹⁵ Última Orden publicada: de 17 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se regulan y convocan para el ejercicio 2008, subvenciones dirigidas a promover acciones de apoyo a la intermediación laboral a través de federaciones y asociaciones empresariales de la Comunitat Valenciana en desarrollo del Programa de Atención a Empresas (PAE).

intermediación laboral en determinados sectores productivos, incrementando la atención a las empresas encuadradas en las distintas actividades económicas, con la finalidad de mejorar el conocimiento de las necesidades de formación y contratación de sus trabajadores/as. Para el cumplimiento del objeto de la subvención, las federaciones y asociaciones empresariales visitan las empresas encuadradas dentro de su ámbito sectorial económico y efectúan acciones para la promoción e información sobre los servicios de Inserción y Orientación Laboral del SERVEF; se detectan necesidades formativas y de empleo; se propicia la captación de ofertas de empleo; se realizan análisis del mercado de trabajo. Este modelo dista de una orientación profesional como servicio de la empresa para todos los trabajadores y trabajadoras que lo deseen con el fin de ayudarles a elaborar por sí mismos un proyecto profesional negociable.

Junto a las anteriores medidas, desde la Administración Laboral se están financiando bajo las convocatorias de 2005 y 2007 acciones complementarias a la formación para el empleo⁹⁶ dirigidas a implementar los inicios de la orientación profesional dirigida a trabajadores y trabajadoras en activo. En esta comunidad los colectivos específicos hacia los que se dirige la orientación pertenecen a los sectores del textil y de la confección, del calzado y cuero, por tratarse de sectores en situación de crisis, con altos porcentajes de destrucción de empleo. Esta experiencia es desarrollada por las federaciones empresariales de estos sectores y por los sindicatos más representativos y no están articuladas con las acciones OPEAS, situación favorecida por la dependencia de áreas diferentes en la Administración: área de inserción laboral y área de formación.

Características y funciones

Los servicios públicos de empleo, tal y como se indica en la Guía de procedimientos y gestión del Servef (2008), tienen como función principal ayudar a la ciudadanía a conseguir sus objetivos profesionales. Y esto se concreta en la orientación profesional:

- Ofreciéndoles información actualizada.

⁹⁶ La ORDEN TAS/2782/2004, de 30 de julio, establece las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas para la realización de Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la formación de trabajadores y determina que las Comunidades Autónomas publicarán en sus respectivos diarios oficiales convocatorias de ámbito autonómico. Las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación de ámbito autonómico se realizan con cargo a los créditos asignados a cada una de las Comunidades Autónomas, de conformidad con lo establecido en el artículo 153 del texto refundido de la Ley General Presupuestaria.

- Colaborando en la planificación de la inserción.
- Entrenándoles en las habilidades de búsqueda de empleo.
- Motivándoles a seguir en la tarea de búsqueda de empleo.

Desde esta perspectiva, la Orientación Profesional facilita las herramientas que hagan posible la búsqueda autónoma de empleo o la colocación por cuenta propia.

Por otra parte, la orientación profesional desarrollada a través de Acciones Complementarias a la Formación Profesional para el Empleo responde a una orientación experimental dirigida a trabajadores/as en activo pertenecientes a sectores en crisis. Estas acciones están escasamente reguladas desde la Administración favoreciendo que características y funciones se definan desde las propias organizaciones, si bien propio carácter experimental dificulta su consolidación en sucesivas programaciones.

Alcance

Los discursos reguladores de estas medidas y propuestas de las administraciones representan la información que transcurre por canales institucionales y que sirve como referencia legítima desde la que regular el entorno social y laboral. Entre estos discursos que enraízan en el imaginario colectivo creando opinión y creencias destacaría la tendencia a considerar la orientación profesional como un instrumento cuyo indicador de éxito es el correcto ajuste entre las necesidades del mercado y las competencias de las personas.

Determinadas prácticas reguladoras se proyectan a través de las leyes, los reglamentos, los servicios de orientación. Son actividades de materialización de los discursos. Estas prácticas tienden en la actualidad a mantener una distancia importante entre la norma y el desarrollo de esta norma. Mientras la norma sitúa la orientación a lo largo de la vida como un proceso integral, su desarrollo se empobrece por el énfasis en la orientación individual, limitada a periodos determinados de la vida laboral (formación reglada y situación de desempleo) o por establecer criterios de regulación de recursos cuantitativos que cifran un volumen de horas predeterminadas destinadas al proceso de orientación. La falta de flexibilidad de este modelo perpetúa la exclusión social desde un estilo ético adaptativo centrado en el mercado de trabajo. Una exclusión que es producto de sus propias prácticas reguladoras y del mismo proceso dialéctico empresa-trabajador/a.

4.4.6 Otros programas y organismos públicos y privados prestan servicios de Orientación Profesional

El instituto de la Juventud, el Instituto de la mujer o el Foro de integración Social son organismos que llevan realizando un esfuerzo por integrar la orientación profesional entre los servicios públicos que ofrecen. Paso a describir algunas de estas iniciativas.

El Instituto de la Juventud

Dependiente del Ministerio de Igualdad, ofrece orientación y asistencia a los jóvenes en busca de un empleo, correlacionándolo con la vivienda.

La herramienta que ha puesto en marcha el Injuve para conseguir este objetivo es una Oficina Virtual de Emancipación Jove⁹⁷, con información actualizada sobre empleo y vivienda y con herramientas dinámicas que permiten a los y las jóvenes obtener asesoramiento y respuesta a todas sus consultas.

El Instituto Valenciano de la Juventud, creado en 1989, coordina la Red Valenciana de información juvenil⁹⁸, integrada por organismos de carácter público o privado sin ánimo de lucro, que tengan por objeto desarrollar servicios de información, de asesoramiento o de orientación especialmente dirigidos a jóvenes.

El Instituto de la Mujer

Dependiente del Ministerio de la Igualdad, tiene como objetivo básico estimular la igualdad social de las mujeres. Ofrece servicios gratuitos de orientación profesional sobre perspectivas de empleo, educación y formación profesional. Así mismo, desarrolla un programa para la información y asesoramiento de mujeres emprendedoras y empresarias con el objetivo de promover el autoempleo y la actividad empresarial en las mujeres. El programa PAEM está cofinanciado por el Fondo Social Europeo y se desarrolla en colaboración con el Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación.

⁹⁷ La web de la Oficina Virtual de Emancipación Jove es <http://www.emancipacionjoven.es>.

⁹⁸ Decreto 24/1995, de 6 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la red valenciana de Información Juvenil.

Dirección General de Integración de las personas inmigrantes.

Se constituyó el Foro de Integración Social para las personas inmigrantes el pasado 6 de junio de 2006. Es el órgano de consulta, información y asesoramiento en materia de integración de las personas inmigrantes. Se encuentra adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, por Real Decreto 1600/2004, de 2 de julio. Su objetivo es promover la participación e integración de las personas inmigrantes en la sociedad española, proponiendo, informando y canalizando actuaciones encaminadas a dichos fines.

Entre los programas que incorporan orientación profesional encontramos los Planes Integrales de Empleo, dirigidos a colectivos de difícil inserción, la Red Eures, los Programas de Empleo y Formación, escuelas taller, casas de oficio y talleres de empleo, los Talleres de Formación para la contratación (antes denominados Programas de Garantía Social), los TFIL o Talleres de Formación e Inserción Laboral, Formación Profesional para el empleo y Proyectos Europeos que incorporen medidas de información, formación e inserción.

4.5 Enfoques que nutren de significado la orientación

Siguiendo a Álvarez (1995), detrás de cualquier tipo de intervención orientadora debe haber una base teórica formal, y ésta presenta una concepción filosófica de la realidad, del conocimiento, de la persona y de los valores, así como la teoría para la intervención. Por ello es imprescindible, para la definición de la orientación, sintetizar brevemente algunos de los enfoques que están a la base y le aportan significados diferenciados.

La proliferación de clasificaciones y categorizaciones realizadas sobre los enfoques y fundamentaciones teóricas que nutren la orientación vocacional, y explican cómo se llega a tomar la decisión vocacional facilita y a un tiempo dificulta su ordenación. Autores norteamericanos como Crites (1974), Osipow (1976), Tolbert (1981), Brooks (1984), y autores españoles como Castaño (1983), Rivas (1988) o Rodríguez Moreno (1990), han clasificado enfoques y teorías según diferentes criterios.

La clasificación que planteo se nutre básicamente de la presentada por Crites⁹⁹ (1974) y por Rodríguez Moreno¹⁰⁰ (1992), proponiendo una agrupación de enfoques que facilite su ordenación.

Para ello, defino tres grandes grupos que aglutinan los enfoques más significativos en la orientación vocacional. Sintéticamente, los enfoques psicológicos hacen hincapié en una elección que se centra prioritariamente en la persona; los enfoques situacionales, sociológicos y contextuales valoran el medio, multidimensional, que interactúa con las personas ejerciendo una influencia significativa en su elección vocacional; los enfoques generales ofrecen interpretaciones que integran la relevancia de la persona y la del contexto. En la Tabla 11 se incluye la clasificación de enfoques y teorías de la orientación vocacional propuesta.

Enfoques psicológicos	Enfoque de rasgos y factores: Parson (1909)
	Modelos psicodinámicos
	Enfoque psicoanalítico: Ericsson (1963)
	Enfoque basado en la satisfacción de las necesidades de Anne Roe (1957)
	Teoría de la expectancia: Tolman (1932, 1959) y en Lewin (1938)
	Enfoques evolutivos: Ginzberg (1957), Super (1963)
	Enfoques de toma de decisiones: Katz (1966)
Enfoques situacionales, sociológicos y contextuales	Enfoques fronterizos de la cultura y la clase social: Feck (1971), Robert (1977)
	Paradigma situacional: Blau y Gustad (1956)
	Enfoques accidentales o fortuitos: Miller y Form (1951)
	Enfoques que relacionan la familia y el medio: Anne Roe y Siegelman (1964)
Enfoques generales o integrales	El modelo de H.L. Holland (1978)
	El enfoque de la casualidad planificada de Krumboltz (1999)
	El enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) de Dennis Pelletier y colaboradores (1974)
	Constructivismo social: Vigotsky (1978)

Tabla 11. Teorías en la orientación vocacional.
Elaboración propia

⁹⁹ Para Crites (1974) los enfoques se clasificarían en tres grandes bloques: (1) Teorías no psicológicas, aquellas en las que el individuo elige por el funcionamiento de algún sistema exterior (fenomenología); (2) Teorías psicológicas que afirman que la elección es determinada principalmente por las características o funcionamiento del individuo y, sólo indirectamente, por el contexto en que se desarrolla; y (3) Teorías generales que parten de estudios interdisciplinares.

¹⁰⁰ M^a Luisa Rodríguez (1992) incorpora los enfoques: (1) de rasgos y factores; (2) de la toma de decisiones; (3) teoría de la expectancia; (4) aproximaciones paradigmáticas; (5) teoría del aprendizaje social; (6) teoría de la disonancia cognitiva; (7) enfoques situacionales, sociológicos y contextuales; (8) enfoques que relacionan la familia, el medio y el desarrollo vocacional; (9) enfoques accidentales o azarosos; (10) aspectos fronterizos de la cultura y de la clase social; (11) paradigma situacional; (12) enfoques de aproximación psicológica; (13) enfoques basados en las teorías de la personalidad; (14) enfoques evolutivos o de desarrollo vocacional.

4.5.1 Enfoques psicológicos

Estos enfoques se concentran en la persona, afirman que la elección es determinada principalmente por sus características o funcionamiento y sólo indirectamente por el contexto en que se desarrolla. Por tanto, hacen hincapié en los elementos internos presentes en la elección vocacional. Coincidiendo con Crites (1974), podrían subdividirse en cuatro enfoques fundamentales: rasgos y factores, modelos psicodinámicos, enfoques evolutivos y enfoques de toma de decisiones.

Enfoque de rasgos y factores

Este enfoque tiene a la base la psicología diferencial¹⁰¹ por su valor predictivo y su interés por la diferencia individual. Parsons (1909) explicaba la orientación bajo este enfoque como un proceso de tres pasos básicos:

1. Comprensión de sí mismo;
2. Comprensión de las oportunidades laborales;
3. Relación de hechos del primero con el segundo.

Responde al modelo ocupacional predictivo en el que la profesión es lo esencial y las personas se constituyen en objeto de estudio, encajando en la profesión cuyos rasgos sean de mayor similitud a los identificados en ellas.

Williamson (1965) impulsó el diagnóstico como elemento esencial del asesoramiento. Considera que la toma de decisiones vocacionales implica la conciliación de tres factores: los intereses vocacionales, las habilidades personales y las oportunidades sociales.

Las características básicas de este enfoque, siguiendo a Rodríguez Moreno (1992), son:

- La persona es valorada como un conjunto integrado de capacitaciones y otras características personales, medibles y comparables con factores propios de profesiones o requisitos formativos.

¹⁰¹ Su objeto de estudio sería la descripción, predicción y explicación de la variabilidad interindividual, intergrupale intraindividual en áreas psicológicas relevantes, con respecto a su origen, manifestación y funcionamiento. Usa el método correlacional.

- Es más descriptivo que explicativo: identifica y compara rasgos cuantificables.
- Los rasgos individuales son predictores de adaptabilidad y éxito en las profesiones.
- Utiliza instrumentos psicométricos y psicotécnicos: tests, inventarios, medidas objetivas, etc. Creados con el objetivo de estimar los rasgos individuales.

Desde sus inicios hasta la 2ª Guerra Mundial, las técnicas psicométricas tuvieron entre los/as orientadores/as una gran aceptación.

En cuanto a las aplicaciones y ventajas, es innegable la fructífera trayectoria y reputación que adquirió la orientación desde este enfoque, acercando las ciencias sociales al espíritu científicista de la época. Rodríguez Moreno (1992) señala, entre otras:

- El diseño de factores predictivos de gran significatividad para la orientación: aptitudes, necesidades, intereses, valores, estereotipos, expectativas, ajuste o adaptación personal o laboral, la familia, el sexo, raza y edad, la clase social, la capacidad de arriesgarse, el nivel de aspiraciones, entre otros.
- La disposición de técnicas de diagnosis muy elaboradas y sistematizadas.
- Métodos psicométricos que permiten a través de guías la interpretación de resultados.
- Se desarrolla información ocupacional permitiendo su posterior clasificación.
- Se organizan programas de seguimiento en el puesto de trabajo.
- Se atiende a colectivos específicos: mujeres, minorías, escolares, etc.

Las primeras críticas que recibió se referían a su simplicidad al valorar que cada individuo tenía a su disposición una única elección profesional que era la que efectivamente más le convenía (Miller, 1974). En palabras de Santana Vega (1996): "No es factible, ni siquiera posible, someter la realidad (de las personas y del mundo ocupacional) a una visión tan elemental, mecanicista y determinista. La realidad sociolaboral es compleja, dinámica y sometida a cambios impredecibles".

Rodríguez Moreno (1992) reconoce su vigencia, considerando algunas de sus limitaciones. Entre ellas, valora que es un enfoque muy dirigido a la selección profesional, dificultando una visión más integradora de la orientación. Considera que la predicción de éxito no responde a la eficiencia profesional en el puesto de trabajo, no garantiza la existencia de competencias, sino de capacidades, es decir, de la formación requerida para el desarrollo profesional. Brown (1984) valora la escasa precisión de las predicciones sobre el éxito individual.

Este es sin duda el enfoque que mayor incidencia ha tenido sobre la orientación profesional, creando una amplia escuela en EEUU y Europa. El cientificismo que representaba dotaba de credibilidad a los profesionales de la orientación y favorecía su prevalencia durante gran parte de la historia de la orientación. Si bien este enfoque no ofrece respuestas en situaciones de crisis y desempleo en la medida en que busca coincidencias entre rasgos personales y ocupacionales, cuando cada vez el entorno requiere de una mayor flexibilidad. No ofrece respuestas a los cambios de ocupación derivados de crisis sectoriales, no posibilita la movilidad, no dota de la oportunidad de elegir. A partir de los años noventa la política de empleo en la UE prima la prevención y activación en un contexto socioeconómico en el que la empleabilidad sustituye al empleo.

Modelos psicodinámicos

Se incluyen dentro de teorías psicológicas que buscan obtener una explicación de la conducta en términos de motivos o impulsos (Crites, 1974). Se trata por tanto de procesos psicológicos que cambian o causan el cambio y que, por otra parte, explican la elección vocacional desde una variable motivacional o de proceso.

Estos modelos sustituyen las nociones de factor, de rasgo, por la de un proceso dinámico para explicar la conducta vocacional. Aunque se mantiene la idea de ajuste persona-ocupación, se da un mayor protagonismo al ajuste de tipo personal.

En esta clasificación he incluido algunos de los enfoques propuestos por Crites (1974): el psicoanalítico y el enfoque basado en la satisfacción de las necesidades. Incorporando un nuevo enfoque analizado por Rodríguez Moreno (1992) que considero podría ser agrupado bajo los modelos psicodinámicos: la teoría de la expectancia. Paso a describirlos.

Enfoque psicoanalítico

Freud considera que la persona debe tener una estimación adecuada de sus capacidades, sus oportunidades reales, de modo que pueda establecerse objetivos alcanzables, siguiendo el “principio de realidad” y no el “principio de placer”, postergando la gratificación inmediata de sus necesidades a fin de lograr sus objetivos. Por tanto, el trabajo para los psicoanalistas es una lucha en la que se reproducen los modelos paternos y que requiere renunciar a los instintos.

Bordin, Nachmann y Segal (1963) diseñaron un sistema basado en un número reducido de ocupaciones (contable, trabajo social y plomero) con el fin de extrapolar las generalidades y metodologías al resto de las ocupaciones. Bajo este enfoque, los determinantes de la elección vocacional son de tipo personal y vendrán determinados por los mecanismos de defensa, sublimación, identificación, tipo de personalidad, la fuerza del yo y las necesidades básicas.

Si el desarrollo personal de una persona es normal, su desarrollo vocacional también habrá de ser normal y, por consiguiente, no necesitará del asesoramiento vocacional. Según este planteamiento, el individuo es capaz de identificar los aspectos vocacionales que le llevarán a la elección. La elección se sigue considerando como un “acto” que tiene lugar en un momento determinado de la vida y los puntos de elección tienen lugar cuando en una ocupación no se satisfacen las necesidades personales.

Erickson¹⁰² (1963) relaciona en sus estudios la afectividad con las primeras actitudes hacia el trabajo y el rendimiento, abarcando los estadios significativos de las crisis infantiles y mostrando especial atención a la adolescencia.

Según Rodríguez Moreno (1992) esta teoría contradice sus presupuestos teóricos al renunciar al placer para resolver la realidad. Autores más actuales como Bordin (1984) han reformulado la teoría enraizando en el juego la personalidad desarrollada en el trabajo y la vida profesional.

¹⁰² Citado por Rodríguez Moreno (1992). E. Ericsson *Childhood and Society*. Nueva York, 1963.

Enfoque basado en la satisfacción de necesidades

Este enfoque se sustenta en el psicoanálisis y en la teoría de satisfacción de necesidades de Maslow (1943) en la que formuló una jerarquía de las necesidades humanas, defendiendo que al satisfacer las necesidades básicas, los seres humanos desarrollamos necesidades y deseos más elevados que requieren ser satisfechos.

Otorga atención primaria a los deseos y necesidades que estimulan a la persona a preferir una ocupación a otra. Son las necesidades de orden más elevado, de autoestima o autorrealización, las que desempeñan un papel significativo en la motivación de la conducta vocacional. Será por tanto imprescindible garantizar que necesidades más básicas han sido cubiertas.

Enfoque basado en la teoría de la expectancia

Los antecedentes de esta teoría se encuentran en Tolman (1932, 1959) y en Lewin (1938). El supuesto básico del que parten es que la fuerza motivacional para decidir la conducta a llevar a cabo entre diversas alternativas, es una función multiplicativa de la posibilidad subjetiva (percibida) de que esa conducta permitirá lograr ciertos resultados y del valor o importancia que el sujeto conceda a esos resultados. El sujeto relaciona las acciones con sus expectativas previas, con el atractivo o la aversión anticipadas o percibidas de las consecuencias esperadas, dado que la anticipación de metas es un poderoso determinante de la conducta.

Siguiendo a Rodríguez Moreno (1992), se combinan el desarrollo vocacional con teorías sobre la identidad personal, la autoestima, la autoevaluación, etc., así como con las preferencias ocupacionales manifiestas.

Piqueras y Rodríguez Morejón (1999), desde un marco teórico cognitivo-propositivo demuestran la existencia de una asociación significativa entre expectativas (éxito y locus de control externo) e inserción profesional, resultando ser el mejor predictor el conjunto de las expectativas medidas: éxito, autoeficacia, locus de control interno y locus de control externo. En otro trabajo más reciente de estos autores se valora en las prácticas de orientación profesional, la insuficiencia de los procedimientos dirigidos al conocimiento y entrenamiento de competencias para la búsqueda de empleo si no van acompañados, paralelamente, de la construcción, por parte de la persona desempleada, de expectativas de

resultados. Analizan empíricamente en un contexto general de orientación, que las personas cesarán en la búsqueda si creen que no serán capaces de actuar correctamente como "buscadores/as de empleo". Por otro lado, también se analiza en esta investigación que la búsqueda cesará si las personas no tienen expectativas de obtener un empleo, con independencia de la habilidad con que se desempeñe en la búsqueda de empleo.

Estos modelos psicodinámicos intentan definir qué causa el cambio hacia la ocupación y lo hacen desde diferentes perspectivas. El enfoque psicoanalítico ha tenido una escasa proyección, dado que parte de una visión terapéutica de la orientación. Esta pierde su sentido en una Europa cuya política comunitaria en este ámbito transmite la necesidad de una orientación a lo largo de la vida. Por tanto no hay coincidencia con el colectivo de personas destinatarias. El enfoque basado en la satisfacción de las necesidades sólo tiene sentido en una realidad de pleno empleo de la que los países industrializados se alejan en las últimas décadas, puesto que busca conocer las necesidades que estimulan a la persona a escoger una ocupación. Es tal vez la teoría de la expectancia la más vigente. La variable motivacional de este enfoque se adapta a la perfección a la idea de empoderamiento, de activación, de empleabilidad, pero las políticas de empleo en el ámbito europeo, estatal y autonómico requieren de visiones que incorporen el análisis del contexto, olvidado en este enfoque.

Enfoques evolutivos

También denominados enfoques de desarrollo vocacional, proponen que las decisiones tomadas en la selección de una ocupación se fraguan en diferentes momentos de la vida de una persona, y se constituyen en un proceso continuo que comienza en la infancia y termina en los primeros años de la vida adulta.

La teoría de Ginzberg (1951) postula que las conductas de la elección maduran a medida que el individuo crece. Para este autor la decisión vocacional se ve influida por múltiples informaciones y el ajuste de las necesidades a las realidades laborales, valorando factores socioeconómicos de la familia y de la sociedad. Prefiere considerar el desarrollo vocacional antes que la elección vocacional. Plantea tres periodos de desarrollo: el periodo de infancia (0-11 años) en el que comienza la toma de conciencia sobre la realidad; el periodo tentativo (12 a 18 años), de identificación de intereses y habilidades; y el periodo realista (18 a 25

años), en el que se lleva a cabo la toma de decisiones y se pone en práctica el plan de carrera.

Este enfoque, categorizado entre los enfoques psicológicos, tiene un cariz educativo, pedagógico, novedoso, en la medida en que el aprendizaje favorece el desarrollo vocacional marcado por la evolución.

Super (1963) pierde este sentido pedagógico y correlaciona la evolución personal con el autoconcepto, sugiriendo las siguientes fases en la elección vocacional:

- Exploración. Búsqueda y valoración de las capacidades individuales frente a las exigencias profesionales.
- Autodiferenciación o delimitación personal.
- Identificación con determinados campos ocupacionales congruentes con el concepto de sí mismo.
- Desempeño de funciones. La experiencia en diferentes tareas y actividades van clarificando la elección vocacional.
- Evaluación. Análisis de la congruencia entre el concepto de sí mismo y los requisitos exigidos por la profesión elegida.

Super (1986) incorpora en su última publicación una variable sociológica al constructo del desarrollo vocacional, completando su enfoque hacia teorías más integradoras.

La profesora Nancy Schollossberg (1984) introduce investigaciones recientes desde un enfoque evolutivo sobre el proceso de tránsito en la vida adulta y sobre sus necesidades vocacionales ligadas al autoconcepto, en función de crisis, reformulaciones y reconsideraciones del ciclo vital interrumpido.

Estos enfoques evolutivos, que han sido tan rentables en educación, tienen una menor trayectoria en la orientación profesional. En las propuestas más actuales, buscan mantener una mirada integral, si bien la evolución personal deja de prevalecer ante las constantes rupturas profesionales a las que se enfrentan los/as trabajadores/as en la actualidad, que les obliga, en ocasiones, a reconsiderar su futuro en la ocupación o incluso en el sector profesional. Los nuevos requerimientos de las políticas de empleo europeas, nacionales y autonómicas, ponen el acento en la movilidad, flexibilidad, adaptación a las exigencias del

puesto de trabajo. Esta situación nacida en la crisis de 1973, dibuja escenarios en cuanto a la búsqueda de empleo que difícilmente responden a trayectorias evolutivas.

Enfoques de toma de decisiones

Los modelos de toma de decisiones han sido muy significativos en la orientación vocacional. Consisten, básicamente, en elegir una alternativa entre las disponibles, con la intención de resolver el problema actual o potencial. La toma de decisiones requiere de la elección de un camino a seguir, por lo que en un estadio anterior deben evaluarse alternativas de acción. Cada vía genera varias posibilidades de sucesos, y deberá sopesarse su idoneidad. Katz (1966) desarrolla una interesante línea de trabajo relacionada con la enseñanza y aprendizaje en la toma de decisiones. Este sistema de enseñanza se basaba en los valores individuales, un sistema de predicción de probabilidad y un sistema de estimación o valoración. Su perfeccionamiento llevó al complejo sistema de orientación vocacional interactivo informatizado, SIGI¹⁰³.

Desde aproximaciones paradigmáticas se procedimenta la toma de decisiones según Rodríguez Moreno (1992) mayoritariamente alrededor del siguiente proceso:

- Definir el problema.
- Saber generar alternativas a su solución.
- Recoger información que ayude a discernir.
- Procesarla con criterios aceptables.
- Hacer planes previos a la decisión.
- Seleccionar los más oportunos.
- Trazar el plan de acción o resolución del problema.

Autores bajo este paradigma (Bergland, 1984; Baker, 1973; Jepsen, 1974)¹⁰⁴ defienden que se precisa de un sistema de valores y de un sistema predictivo, pero también resulta fundamental el disponer de amplias fuentes de información.

¹⁰³ SIGI responde a System of Interactive Guidance and Information.

¹⁰⁴ Citados por Rodríguez Moreno (1992).

Paralelamente, Rodríguez Moreno (1992) analiza como la psicología diferencial parte de la toma de decisiones desde hipótesis que cubren la indecisión vocacional, correlacionándolas con características de la personalidad, niveles de madurez o la destreza en la resolución de problemas. En esta línea, Lozano (2007) presenta la validación de un modelo de medida de dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional basada en el *Career decision-making difficulties questionnaire* de Gati et al.(1996), dando prueba de la actualidad de estas aproximaciones desde la psicología diferencial.

Este enfoque es plenamente actual, si bien deberíamos preguntarnos quién toma esas decisiones. Si están en manos de la psicología diferencial, es la figura del orientador/a la que asume el protagonismo de la decisión, alejándose de las políticas de empleo actuales. Si es la persona usuaria del servicio la que toma las decisiones, este enfoque responde al modelo que defiende la Europa comunitaria, valorando su protagonismo en calidad de ciudadano/a. La perspectiva asistencial de la orientación profesional es cuestionada bajo esta mirada, sin embargo tiene un efecto perverso al trasladar toda la responsabilidad sobre ese trabajador/a, fundamentalmente bajo el modelo liberal o anglosajón propuesto por Esping-Ardensen (1993).

4.5.2 Enfoques situacionales, sociológicos y contextuales

Estos enfoques postulan que el medio interactúa con el ser humano influyendo sobre su vida y trayectoria socioprofesional. Reconocen medios físicos, sociales o culturales favorecedores del desarrollo personal y profesional y otros que, al contrario, lo limitan. Se muestra una interconexión entre el medio y la persona, que se ubica en un espacio y tiempo determinado. Variables como nacionalidad, situación social, económica, cultural, tecnológica, etc., generan diferencias significativas en el desarrollo vocacional. Estos enfoques surgen en contraposición a los enfoques psicológicos, argumentados mayoritariamente desde la Sociología.

Bronfenbrenner (1979) categoriza en tres sistemas la interacción de la persona y el medio:

- El macrosistema: sistema de creencias en función del nivel social, cultural o nacional; ideologías, costumbres, modelos sexuales y metáforas sociales en general, etc.

- El microsistema: lo íntimo de la persona, la familia, la escuela, el lugar de trabajo, etc.
- El mesosistema: conexiones entre diferentes microsistemas.

Estos sistemas podrían correlacionarse con cada uno de los enfoques que he incorporado en este grupo por su carácter contextual, situacional y sociológico. Los enfoques que incluyo pertenecen a la clasificación realizada por Rodríguez Moreno (1992): enfoques fronterizos de la cultura y la clase social, el paradigma situacional, enfoques accidentales o fortuitos y enfoques que relacionan la familia y el medio.

Enfoques fronterizos de la cultura y la clase social

Estos enfoques dirigen sus investigaciones bajo una perspectiva sociológica dirigida hacia colectivos desfavorecidos y ponen de relieve como el estado de pobreza niega la libertad de elección en función de las preferencias profesionales. Los aspectos sociales que bajo este enfoque están influyendo en el desarrollo vocacional son: la pertenencia a una clase social; la influencia de la familia, la escuela, la comunidad, los grupos de presión y la percepción de los propios roles. Feck (1971) y Robert (1977) mostraban este postulado en relación al colectivo de jóvenes. En artículos posteriores el sociólogo británico Robert (1988) señala la paradoja en que puede caer la orientación vocacional y la formación profesional motivando a los más desfavorecidos a generar expectativas que les hagan creer que encontrarán un puesto que no existe.

Bajo este enfoque la interacción de la persona y el medio se ubicaría en el macrosistema, dado que considera el nivel social y cultural como factores determinantes en la elección vocacional.

Paradigma situacional

Este paradigma propuesto por Blau y Gustad (1956) contribuye a visibilizar los factores que pueden estar afectando al desarrollo vocacional de una persona en el momento de comenzar a trabajar: las condiciones biológicas, las físicas, pero también la estructura social, que interaccionan completando el proceso de orientación.

Desde este enfoque se analiza la geografía, el momento histórico, las características ocupacionales de la época, los factores políticos y económicos, etc. Diseñando el marco situacional que incide significativamente en las decisiones socioprofesionales.

La interacción de la persona y el medio se ubicaría en el macrosistema, dado que considera factores históricos, políticos, económicos, como decisivos en la elección vocacional.

Enfoques accidentales o fortuitos

Estudian la influencia del azar y cómo puede afectar a las trayectorias vitales de las personas. Siguiendo a Rodríguez Moreno (1992), la exposición no planificada a estímulos como la lectura de una entrevista, de un libro, o el visionado de una película (siempre condicionados por la clase social, la estructura familiar y el lugar de residencia) son aspectos que están incidiendo en el desarrollo humano y en la valoración de las alternativas de elección, en nuestro caso, profesional. Bajo estos enfoques no se responde a una planificación o grado de preparación, sino a encuentros fortuitos que estimulan y precipitan la toma de decisiones. La interacción se ubicaría en el microsistema, dado que al tratarse de exposiciones no planificadas, se refieren a situaciones puntuales no incorporadas al sistema de creencias o difícilmente relacionadas con él.

Enfoques que relacionan la familia y el medio

La familia, en su rol educativo, desde su nivel socioeconómico y cultural, desde sus expectativas, ejerce efectos sobre las representaciones profesionales de las personas jóvenes, convirtiéndose en un excelente predictor de sus preferencias ocupacionales. La información que recibe del entorno familiar, los estereotipos profesionales transmitidos, así como las expectativas de progreso y ambición serán valorados en la formación de su identidad laboral.

Anne Roe y Siegelman (1964) sostienen que la elección vocacional se basa en las experiencias de la infancia y las relaciones familiares. Sus postulados más relevantes parten del modelado de las experiencias de la infancia en la personalidad; mostrando como las relaciones entre la figura materna o paterna y la figura filial, representan un papel importante en la elección vocacional. Elección que consistirá en satisfacer las necesidades ligadas a las experiencias de la infancia, predictoras de forma inconsciente de la futura elección. Este

enfoque considera la vocación como proceso e incorpora criterios de desarrollo a lo largo de la vida.

Bajo este enfoque, la familia es un modelo que puede expandir o limitar el conocimiento del mundo laboral. La interacción de la persona y el medio se ubicaría en el microsistema, dado que considera el contexto familiar como factor determinante en la elección vocacional.

Los enfoques situacionales que he incluido incorporan una visión nueva de la orientación profesional que cuestiona sensiblemente la aportada desde enfoques psicológicos. En la Europa comunitaria el discurso del paradigma situacional se incorpora desde el análisis del mercado de trabajo, así como desde la discriminación positiva hacia colectivos más desfavorecidos en sus políticas de empleo, si bien las escasas oportunidades laborales requieren de enfoques más integrales que no obvien el autoconocimiento en la persona usuaria.

4.5.3 Enfoques integrales

Estos enfoques se caracterizan por una visión más sistémica de la orientación profesional, capaz de aunar enfoques psicologicistas, dirigidos al autoconocimiento, a profundizar en las capacidades en las competencias individuales, con enfoques de corte más ambientalista, economicista y/o sociológico, que incorporan el mercado de trabajo, el entorno social, cultural o económico.

He incluido bajo esta categorización el modelo de H. L. Holland, la teoría de la casualidad planificada de Krumboltz, el enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) de Dennis Pelletier y colaboradores, y el constructivismo social de Vigotsky.

Se trata de enfoques muy sugerentes, más actuales, que dirigen su mirada hacia una orientación que se construye atendiendo al menos a dos grandes ámbitos: el ambiental y el psicológico.

Modelo de H.L. Holland (1978)

Holland (1978) valora que la conducta humana es producto de la interacción entre la personalidad y las características del ambiente. Desde su modelo, denominado de "Hexágono" se atribuye a las personas una tendencia a procurarse ambientes en los que poner de manifiesto sus destrezas, capacidades, actitudes y valores. Considera que la mayoría de las personas pueden ser categorizadas en seis tipos de personalidad, resultado de la interacción entre el factor genético y el ambiental, que a su vez coinciden con seis tipos de ambientes. En la tabla siguiente se muestra la clasificación que realiza.

TIPO	CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD	EJEMPLOS DE OCUPACIONES
Realista. Prefiere las actividades físicas que exigen destreza, fuerza y coordinación.	Tímido, sincero, persistente, estable, adaptado, práctico.	Mecánico, barrenador, obrero de línea de montaje, granjero.
Investigador. Prefiere las actividades que requieren pensar, organizar y comprender.	Analítico, original, curioso, independiente.	Biólogo, economista, matemático, periodista.
Social. Se inclina por las actividades que tienen que ver con ayudar y educar a los demás.	Sociable, amigable, cooperador, comprensivo.	Trabajador social, maestro, consejero, psicólogo clínico.
Convencional. Elige las actividades reguladas, ordenadas y definidas.	Adaptado, eficiente, práctico, no imaginativo, inflexible	Contador, gerente corporativo, cajero de banco, archivista.
Emprendedor. Opta por las actividades verbales que permitan influir en los demás y adquirir poder.	Confiado, ambicioso, enérgico, dominante.	Abogado, inmobiliario, especialista en relaciones públicas, gerente de microempresa.
Artístico. Prefiere actividades ambiguas y variadas que permiten la expresión de la creatividad.	Imaginativo, desordenado, idealista, emocional, poco práctico.	Pintor, músico, escritor, decorador de interiores

Tabla 12. Tipología de la personalidad de Holland (1985).
Fuente: Holland (1985)

Este autor estereotipa las vocaciones, considera que los inventarios de intereses son inventarios de personalidad susceptibles de ser categorizados, al valorar que los miembros de una profesión tienen personalidades similares e historias de desarrollo personal parecidas.

Hay tres determinantes que están a la base del modelo: (1) la consistencia de la personalidad, que aumenta cuanto más cercanos en el hexágono se sitúen los intereses, es decir, cuanto más respondan a una tipología; (2) la diferenciación, que valora la diversidad

de medios en cada tipología; y (3) la congruencia que responde a la relación entre persona y medio.

La satisfacción, la estabilidad y el logro ocupacional dependen de la congruencia entre personalidad y ambiente.

Este enfoque considera la elección vocacional como un factor y no como un proceso, por tanto, se trata de un modelo estático que tiende a estereotipar. Tiene a su base el enfoque de rasgos y factores y, si bien incorpora una dimensión ambiental, responde con dificultad a las políticas activas de empleo comunitarias, estatales o autonómicas, dado que la congruencia entre personalidad y contexto simplifica en exceso la realidad. Olvida el conocimiento capitalizado, la capacidad de aprendizaje, las expectativas motivacionales, o las situaciones socioeconómicas que podrían dejar algunas de las tipologías consideradas sin alternativas reales.

Teoría de la casualidad planificada de Krumboltz (1999)

Krumboltz y su equipo en 1975 propusieron la aplicación del aprendizaje social de Albert Bandura a la selección y orientación vocacional. Para ello partieron de la teoría del refuerzo y del conductismo clásico, aplicándolo a la toma de decisiones vocacional.

En el enfoque del aprendizaje social de Krumboltz y colaboradores se distinguen dos grupos de variables, las ambientales y las psicológicas, que clasifican en cuatro categorías: a) genéticas, b) ambientales y de azar; c) experiencia de aprendizajes pasados y d) destrezas dirigidas a la tarea.

Según estos autores, la personalidad y el repertorio conductual se originan en experiencias de aprendizaje únicas. La teoría del aprendizaje social se modifica o enmienda destacando el papel asignado al diseño de las intervenciones para planificar las casualidades o el azar (chance, happenstance) con el fin de ayudar a generar, reconocer e incorporar los sucesos casuales en el desarrollo de la carrera (Mitchell, Levin y Krumboltz, 1999), dando lugar a la denominada Teoría de la casualidad planificada.

Según estos autores, la casualidad planificada debe tener en cuenta dos elementos:

- La exploración genera el azar de las oportunidades.

- Las competencias capacitan a las personas a no dejar escapar las oportunidades, siendo cinco las más relevantes: la curiosidad, la persistencia, la flexibilidad, el optimismo y el riesgo.

Los postulados básicos de estos autores se mantienen a pesar de la evolución de su teoría:

"Los humanos nacen con características y predisposiciones diferentes en un tiempo y en un espacio específico que ni siquiera sus padres pueden predeterminar. Además de eso crecen en un ambiente en donde ocurren muchos eventos fortuitos que proporcionan innumerables oportunidades de aprendizaje, tanto positivas como negativas. Los individuos pueden además generar estos eventos y pueden capitalizarlos para así maximizar sus posibilidades de aprendizaje. El trabajo del orientador/a es facilitar el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona (orientando, usuario, cliente, etc.) para crear una vida satisfactoria en un mundo laboral constantemente cambiante" (Mitchell, Levin y Krumboltz, 1999).

Existen diversos estudios que documentan la importancia de la casualidad en la orientación y que de hecho se incorporan a esta clasificación. Estos autores, con relación a este tema, ofrecen cinco sugerencias para los/as profesionales de la orientación que ayudan a capitalizar circunstancias fortuitas:

- Reconocer que es normal, inevitable y deseable que los sucesos no planificados influyan en la carrera.
- Pensar la indecisión no como un problema que debe ser resuelto, sino como un estado de apertura mental que permitirá rentabilizar los sucesos inesperados futuros.
- Enseñar a obtener ventajas de los sucesos no planificados como oportunidades para intentar nuevas actividades, desarrollar otros intereses, desafiar anteriores creencias y aprender continuamente, a lo largo de la vida.
- Enseñar a emprender acciones que hagan aumentar la posibilidad de aparición de sucesos inesperados beneficiosos en el futuro.
- Efectuar un seguimiento para proporcionar apoyo continuo en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Es un enfoque en el que tanto el sistema anglosajón o liberal, como el conservador o el nórdico propuestos por Esping-Andersen (1993) encontrarían amplios beneficios, el más

relevante, común a todos ellos, es el estímulo hacia el aprendizaje permanente. El anglosajón se beneficiaría además de la naturalidad con la que se asume la empleabilidad, lo fortuito, desde la activación, el aprendizaje constante y la apertura al cambio. El sistema conservador, caracterizado por las deducciones salariales, obtiene en el pensamiento positivo sobre lo fortuito y en la motivación hacia la constante mejora, un freno al descontento que producen sus políticas en situaciones de recesión.

Este enfoque reivindica la orientación para la transición (estudiante-persona empleada-desempleada-jubilada). Su virtud pedagógica enlaza a la perfección con la imagen comunitaria que suma la orientación a la formación a lo largo de la vida. Es dinámico, integral, basado en la empleabilidad, que vive a la espera del suceso fortuito desde la planificación y no desde la pasividad.

Enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) de Dennis Pelletier y colaboradores

Se trata de un enfoque evolutivo, procesual, desarrollado a partir de los años setenta en Canadá por Pelletier, Noiseux y Bujold (1974), que se ha implantado actualmente en los centros de enseñanza del Quebec y en algunos países francófonos. Constituye la formalización de un modelo de intervención educativa para la elección profesional y se inscribe en el movimiento de Educación vocacional y Educación para la elección de la carrera.

Este modelo está fundamentado en enfoques evolutivos como la teoría piagetiana¹⁰⁵, o la Teoría del desarrollo vocacional y profesional de D. Super¹⁰⁶. También encuentra referencias en la psicología cognitiva¹⁰⁷ y la humanista¹⁰⁸.

¹⁰⁵ La teoría de Piaget considera que la inteligencia evoluciona a través de diversos estadios secuenciados, como un proceso continuo consecuencia de la interacción entre maduración y entorno. Este proceso, implica una adaptación del sujeto, lo que supone la búsqueda del equilibrio entre los esquemas propios del individuo y las experiencias que la realidad le ofrece (asimilación-acomodación).

¹⁰⁶ Teoría ya tratada bajo este epígrafe, ubicada en los enfoques evolucionistas.

¹⁰⁷ La psicología cognitiva tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento. Desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Cognición entendida como el acto de conocimiento, en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos.

¹⁰⁸ La psicología humanista pretende la consideración global de la persona y la acentuación en sus aspectos existenciales (la libertad, el conocimiento, la responsabilidad, la historicidad), criticando a una psicología que, hasta entonces, se había inscrito exclusivamente como una ciencia natural, intentando reducir al ser humano a variables cuantificables, o que, en el caso del psicoanálisis, se había centrado en los aspectos negativos y patológicos de las personas.

Los postulados básicos de este enfoque, desarrollado por Dennis Pelletier y sus colaboradores, parten de la elección escolar o profesional como proceso de transformación individual. La elección no se realiza por acumulación de conocimientos e informaciones, se "construye" activamente a través de experiencias vividas. Y en este proceso de construcción, la orientación puede ser activada.

El modelo de Activación para el Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP) se basa en tres principios:

1. Principio experiencial. Bajo este principio la activación es interpretada como la vivencia de experiencias. Es necesario transformar todo objeto de discusión o conocimiento en acciones a realizar, crear situaciones de aprendizaje en las cuales las personas tengan que intervenir, participar, movilizarse, aprender a partir de la reflexión y el análisis. Esto favorece la motivación a la vez que facilita la asimilación y el aprendizaje. Sin embargo estas situaciones no tienen un fin en sí mismas, han de proporcionar datos convergentes y pertinentes para la persona y el conocimiento que se quiera obtener. Se establece una relación entre los diferentes niveles de experiencias que se pueden proponer para vivenciar una situación y el grado de implicación que cada una de ellas requiere:

- Nivel simbólico-semántico: nivel experiencial y de implicación más débil (lectura, escucha...).
- Nivel perceptivo-imaginario: el contenido a descubrir es percibido o imaginado (imágenes, dibujos, películas, música...).
- Nivel subjetivo-emocional: emociones, reacciones personales, simulaciones, asociaciones espontáneas.
- Nivel activo-comportamental: conjunto de acciones, reacciones e interacciones con el entorno (juegos de roles, manifestación de prejuicios).

Estos cuatro niveles se convierten en guías de ayuda a la planificación de actividades.

2. Principio heurístico. Responde a la inducción de procesos de búsqueda y de investigación personal sobre las situaciones vivenciadas, con la finalidad de que se vaya adquiriendo la capacidad apropiada para el autodescubrimiento, aprendiendo paralelamente a generar los diversos tipos de información descritos anteriormente, según el momento de investigación en el que se encuentre la persona orientada. Tratar la experiencia, empezar a leer la realidad y a interpretarla a partir de su propia vivencia y no a través de una referencia exterior como

la opinión de una persona experta. Supone, por lo tanto, estimular y provocar las cuatro tareas de desarrollo o fases expuestas anteriormente, así como el tipo de información que las acompaña.

El proceso en sí, es una aproximación inductiva de descubrimiento. Es sin duda el efecto más relevante de la activación; hace participar a la persona en el tratamiento de su propia experiencia.

Se distinguen cuatro tareas para el desarrollo de estas operaciones cognitivas:

- Exploración. El pensamiento creativo desarrolla la capacidad de saber asociar datos y hechos, dota de fluidez para recuperar la información que ya se tiene y permite transformarla en producciones propias, integradas en el propio conocimiento.
- Cristalización. Desarrolla un pensamiento categorial que supone constatar la necesidad de realizar una elección, concienciarse de los diversos puntos de vista en los que se pueden agrupar las distintas ocupaciones, comprender la importancia del rendimiento académico, implicarse en actividades de interés, y plantearse una identidad profesional acorde al autoconocimiento.
- Especificación. Desarrolla un pensamiento evaluativo o crítico sobre las propias representaciones profesionales y sobre la percepción de uno/a mismo/a. Esto conlleva identificar los valores y necesidades que basan los comportamientos. Comparar, ordenar y jerarquizar estos valores y necesidades evaluando proyectos personales según su deseabilidad y probabilidad y a partir de ahí decidir por sí mismo/a.
- Realización. Desarrolla un pensamiento implicativo emprendiendo un proceso de estudio y formación o iniciando un trabajo dentro de la ocupación elegida. Esto supone revisar las etapas de decisión y probar la estabilidad y certidumbre. Anticipar y prevenir las dificultades para, consecuentemente, formular alternativas de cambio.

3. Principio integrador. La propuesta de trabajo deberá tener al menos una significación potencial, despertar el interés, el sentido de utilidad. Las experiencias deben poder integrarse lógicamente y psicológicamente, es decir, cada persona ha de poder comprender y

valorar sus aprendizajes, sus progresos; ha de interpretar y expresar su vivencia. El principio de integración tiende a propiciar la elaboración de conclusiones personales favorecedoras de la sistematización, la comprensión y la integración de esta nueva información en su campo de vivencias; añadiéndose al repertorio del saber y saber hacer individual, integrándose, en definitiva, en su esquema de identidad (integración psicológica). Siguiendo a Pelletier y a Bujold (1984): “cuando vivo una experiencia, añado algo importante a la imagen que tengo de mí misma; cuando trato esa experiencia la organizo; y cuando le doy un sentido para integrarla consolido o cuestiono mi propia identidad.”

Este modelo busca generar experiencias, nuevos aprendizajes que construyan y consoliden la identidad individual. Muy centrado en el autoconocimiento, en el desarrollo de competencias, en el autodescubrimiento experiencial, responde con dinamismo, dado que la identidad se construye, beneficiando su constante revisión. Al contexto laboral se accede a través del análisis individual, que ha categorizado, evaluado, y tomado la decisión con antelación, anticipándose a las dificultades desde propuestas de cambio. Este enfoque introduce el aprendizaje de competencias transversales desde la intervención orientadora: autoconocimiento, capacidad de aprendizaje (por descubrimiento), capacidad de análisis, toma de decisiones, son algunas de las competencias que dotarán de autonomía para enfrentarse a la situación laboral. Se trata de un enfoque en el que también el aprendizaje es un factor valiosísimo, beneficiando las tres visiones de los sistemas capitalistas propuestos por Esping-Andersen (1993). Si bien la tendencia hacia el crecimiento competencial individual olvida enfoques colectivos propios del sistema nórdico. Las políticas activas de empleo están incorporando un enfoque cercano al propuesto bajo esta propuesta de práctica profesional, que a su vez responde a los Sistemas Nacionales de Cualificaciones basados en competencias profesionales y transversales.

Constructivismo social

La formalización de la teoría del constructivismo se atribuye a Jean Piaget, que articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Piaget sugirió que a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. Asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente. En décadas recientes, los teóricos constructivistas han extendido su tradicional orientación del aprendizaje individual a tratar

dimensiones sociales y de colaboración al aprender. Uno de los máximos representantes del enfoque es Lev Vygotsky (1978), quien considera la mediación como una parte integral de la psicología del ser humano.

Esta teoría enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento.

Ernest (1991) resume los principios del constructivismo social, en la educación matemática:

- El conocimiento no se recibe pasivamente, sino que es construido activamente por el sujeto cognitivo.
- Las teorías personales que resultan de la organización experimental del mundo, deben tener en cuenta las restricciones impuestas por la realidad física y social.
- Se logra a través de un ciclo de Teoría - Predicción - Prueba - Error - Rectificación - Teoría.
- Da paso a las teorías socialmente aceptadas del mundo y los patrones sociales, así como a las reglas de uso del lenguaje.
- El constructivismo social es la reflexión que hacen quienes están en la posición de enseñar a los/as demás, cómo enseñan, y la información que muestran a los otros, las otras.

Esta teoría entra en la orientación a través de las escuelas, como teoría de aprendizaje que se instaura en gran número de países europeos. Recibe profundas críticas de la pedagoga Inger Enkvist (2001) al valorar que este enfoque basado en la autonomía del alumnado, presupone que quiere aprender y minimiza el papel del esfuerzo y las funciones cognoscitivas de la memoria en el aprendizaje. Atomiza y deteriora la jerarquización de las ideas y minusvalora y arrincona toda la tradición educativa occidental, vaciando el contenido significativo de los aprendizajes y reduciéndolos a procedimiento. Estas críticas serían menos duras en la orientación profesional, dado que el procedimiento es fundamental, las principales enseñanzas son instrumentales y es muy importante que se asiente en conocimientos previos sobre los que las herramientas de autoconocimiento, de toma de decisiones, de gestión del tiempo, o el aprendizaje de competencias transversales, útiles en el proceso de definición de la trayectoria de vida, resulten significativos.

La orientación educativa en el Estado español está influenciada por este enfoque integral, tal y como expresaba al tratar bajo este capítulo el epígrafe que la describe.

Autores/as muy representativos han ido matizando su visión sobre la orientación profesional, transitando por distintos enfoques, atendiendo a su propia evolución académica. Es el caso de Ginzberg (1951) que es incluido por Crites (1974) bajo los enfoques accidentales o fortuitos y seis años más tarde representaría los enfoques evolutivos. También Anne Roe (1957) comienza representando el enfoque basado en la satisfacción de las necesidades y con posterioridad, en 1964, junto a Siegelman, lidera los enfoques que relacionan la familia y el medio. El paso de Krumboltz de la teoría del aprendizaje social a la casualidad planificada, pasa a situarle bajo una visión integral. Trayectoria similar se desprende de Super (1963), representante de los enfoques evolutivos, que incorpora en 1983 variables sociológicas a su constructo. Todo ello me lleva a considerar que no hay un enfrentamiento entre los seguidores de estos enfoques, sino que dependiendo de dónde se ponga el acento, determinada dimensión es más valorada. Es significativo el hecho de que los enfoques psicológicos, fundamentales en el desarrollo de la orientación, son los primeros en aparecer, en los inicios del siglo XX, dando paulatinamente paso a los enfoques situacionales, que nunca llegaron a tener el peso específico de los primeros, pero sirvieron para abrir una brecha sobre un cuerpo de conocimiento que estaba excesivamente psicologizado. La orientación profesional se nutre bajo estos enfoques de posiciones que visibilizan el contexto, la cultura, la clase social, pero que por sí mismos no son capaces de responder a las necesidades que plantea, olvidando la relevancia del ámbito personal. Surgen a partir de los años setenta enfoques integrales, con una visión más adaptada a la complejidad de la sociedad actual. Capaces de integrar la mirada de los anteriores enfoques, con visiones muy cercanas a las líneas que enmarca la política de empleo de la UE.

4.6 Análisis de las políticas y prácticas en la orientación profesional

Al inicio del capítulo introducía un gran número de conceptos que nos permiten en la actualidad nombrar la orientación. La tendencia del epígrafe al desgranar las definiciones y propuestas de diversos autores y autoras nos acercaba a un modelo integrador, holístico, hacia el que también se ha tendido a la hora de describir los enfoques tratados.

La OCDE (2004) advierte de la importancia creciente de la orientación profesional para las políticas públicas europeas, que a su vez son importantes para la orientación profesional, pues las definen y financian. No obstante, existe un desfase entre ambas. Escasas entidades que desarrollan orientación profesional comprometen a sus orientadores y orientadoras en las políticas públicas, situándoles en el para qué del trabajo que desarrollan. Y pocos responsables políticos tienen un conocimiento preciso de la organización y el funcionamiento de la orientación profesional. A pesar de ello, la antigüedad de los sistemas de orientación en varios países de Europa indica que quienes deben formular las políticas han reconocido desde hace mucho tiempo su utilidad para hacer frente a los desafíos.

Es imprescindible reconocer la enorme labor que desde la UE se está desarrollando con el objetivo de favorecer una orientación profesional a lo largo de la vida, integradora e integral. Para ello no sólo ha aprobado normativas, sino que ha incorporado líneas estratégicas, acciones y recursos para su financiación.

El modelo europeo responde a un cambio de paradigma en el que el servicio de orientación tiende a dejar de ser periférico y pasa a ser esencial (Cedefop, 2004). La naturaleza de la orientación se modifica, y también sus influencias, la psicología es cuestionada como ciencia básica y se tiende hacia la pluridisciplinariedad.

En cuanto a los públicos destinatarios, deja de ser un servicio exclusivo para estudiantes de secundaria y tiende hacia ofrecer respuestas a las necesidades de quienes estén en disposición de aprender. No se trata de un servicio marginal, destinado exclusivamente a grupos de población en riesgo, convirtiéndose en un sistema integrado accesible a todos los públicos a los que acompaña en sus transiciones y progresos en la vida profesional y haciendo especial hincapié en los colectivos más desfavorecidos. En el nuevo paradigma europeo de orientación la prestación se caracteriza por el libre acceso, por el respeto a la diversidad atendiendo a las necesidades específicas.

Los tipos de prestación evolucionan, dejan de ser servicios destinados exclusivamente a dar respuesta en determinados momentos de crisis profesional, para convertirse en servicios formativos que generan autonomía y desarrollan competencias y aptitudes a lo largo de la vida y no son sólo individuales, sino también grupales.

El lugar de prestación también se modifica, pasa de ser un servicio dispensado en el seno de las estructuras institucionales a un servicio disponible en instalaciones de ocio, en la

comunidad local e incluso en el propio domicilio, participando en su desarrollo asociaciones locales, sindicales, empresas y entidades privadas.

En referencia al personal que desarrolla la orientación, busca dejar de ser un servicio poco profesionalizado para pasar a convertirse en un servicio en el que los itinerarios de entrada y de progresión en la profesión estén claramente definidos, en el que intervienen otros actores, con diferentes categorías.

Los programas se descentralizan desde directrices comunes, se estructuran en niveles de ayuda, se integran desde una especialización en las prestaciones, disponen de TIC para consolidar las bases de datos, e incorporan la evaluación y la investigación para favorecer la reflexión de los resultados.

A pesar de esta imagen que ofrece la UE, en constante revisión y actualización, el modelo actual de la orientación profesional en el Estado español se presenta cargado de ambigüedades y muy segmentado. La nueva Ley Orgánica de Educación 2/2006 pasa de soslayo sobre ella, haciendo alusión a la orientación desde la vaguedad y sin propuestas. En la misma línea, el Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria Obligatoria incorpora un sintético artículo sobre la tutoría y orientación en el que circunscribe en las administraciones educativas el objetivo de promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional se constituyan en "elemento fundamental". Algo más clarificador y abundante en materia de orientación es el Real Decreto 1538/2006, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, si bien los fines que describe son confusos y apenas si pueden conectar con la integración de la formación profesional que propone, tal y como expresaba tras describir su contenido bajo este capítulo.

También es relevante constatar como la orientación está más consolidada en el ámbito educativo, dotada con recursos estables, especialmente en la educación secundaria. Paralelamente, la orientación tiene un menor recorrido en el asesoramiento a trabajadores y trabajadoras en situación de desempleo, o más bien se truncó su continuidad en las últimas décadas, ofreciendo en la actualidad la sensación de inicio reciente. Por último, y con carácter experimental, se está realizando orientación profesional a trabajadores/as en activo, siendo todavía casi desconocida en las empresas. Resulta paradójico, cuando profundizamos en la historia de la orientación en el Estado español, tomar conciencia de

cómo la orientación dirigida a trabajadores/as no es algo nuevo, incorporándose en 1914 en el Museo Social de Barcelona; observar el trabajo en red que se estaba desarrollando desde la creación de los Institutos de Orientación Profesional en Barcelona y Madrid, a pesar de disponer de recursos limitados, así como la importante labor investigadora que se nutría desde la propia práctica, y desde el conocimiento de los avances en otras escuelas europeas y americanas.

En la actualidad, el concepto de orientación profesional se transforma y pasa de una concepción acotada al campo educativo y académico, y con recursos coyunturales destinados a las personas desempleadas, a un concepto más amplio, cuya aplicación se extiende a la totalidad de roles de la persona y a todas las dimensiones de su existencia.

En cuanto al área de las políticas de empleo, es ineludible analizar los discursos oficiales y tomar conciencia de cómo aparece la orientación profesional (y la información) como un sistema integrado, tal y como se expresa en el Real Decreto 395/2007 en el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, que en su artículo 31, aludiendo a una continuidad de lo previsto en la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, incluye:

El Gobierno desarrollará un sistema integrado de información y orientación profesional que asegure el asesoramiento a los trabajadores desempleados y ocupados, en relación con las oportunidades de formación y empleo y con las posibilidades de reconocimiento y acreditación de su cualificación. (Real Decreto 395/2007 en el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo: art. 31)

Este artículo también informa sobre el "para qué" del sistema, que estará al servicio de la definición y ejecución de itinerarios profesionales individuales para la mejora de la empleabilidad y del espíritu emprendedor, apoyando iniciativas empresariales y de autoempleo. Sucintamente incorpora generalidades sobre el "cómo", en manos de los Servicios Públicos de Empleo y de los interlocutores sociales:

Se reforzarán las actuaciones de los Servicios Públicos de Empleo, que fijarán las acciones a realizar con la población activa, su financiación y la participación de los interlocutores sociales, así como el papel de los Centros Integrados de Formación Profesional y de los Centros de Referencia Nacional en este ámbito. (Real Decreto 395/2007 en el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo: art. 31)

Si bien sorprende que entre la normativa derogada por el Real Decreto referenciado no se encuentre la normativa en materia de orientación profesional, quedando, básicamente,

como una declaración de buenas intenciones, dado que sigue legitimada la orientación profesional previamente legislada.

Esta situación que aúna la potencialidad de la orientación con una cierta dejadez en su definición dentro de las políticas activas de empleo, requiere de una revisión de sus fundamentos hacia líneas apuntadas con más contundencia en las normativas europeas y que no acaban de aplicarse tal vez por la dificultad organizativa, o por la escasez de ideas para su desarrollo. A pesar de ello, la sensación de estar en un modelo agotado es compartida también por figuras pertenecientes a la Administración laboral autonómica, tal y como se transmite en una entrevista en profundidad desarrollada en el trabajo de campo de esta tesis:

El sentir que se transmite es que se trata de un programa agotado y que hay que cambiarlo. Es un programa que ha sobrevivido con nombres diferentes durante más de doce años. Ha cumplido su función, pero actualmente es insuficiente". (EPRA02: 4)

El paradigma europeo se traslada al Estado español con algunas tendencias inversas. Asignaturas pendientes son garantizar una orientación a lo largo de la vida desde un sistema integrador, global, holístico, con una planificación conjunta, que responda bajo una única visión macro en la articulación técnica, pero también en la conceptualización del servicio. Las fórmulas fragmentadas que conviven en la actualidad llevan al solapamiento y al uso inadecuado de recursos.

Efectivamente la orientación a lo largo de la vida requiere de recursos importantes para llevarse a término. Resulta fundamental atender a la experiencia de países como Suecia, Portugal o Reino Unido que han incorporado niveles en los servicios de orientación, posibilitando la información como un servicio básico que se apoya en recursos telemáticos cercanos a las personas usuarias tendiendo hacia a autoorientación. Paralelamente existen niveles de orientación que requieren una especialización media, dirigidos a ofrecer un asesoramiento en temas educativos, formativos o en técnicas de búsqueda de empleo. En un nivel de mayor especialización se encontraría la orientación hacia la acreditación competencial.

Esta necesidad de cambio, de revisión de la orientación, nos lleva ineludiblemente a un análisis de los enfoques vigentes en la medida en que podrán facilitar el camino de tránsito hacia una orientación integral, si bien se detectan limitaciones relevantes. Siguiendo a Rodríguez Moreno (1992), en general, los enfoques psicológicos y sociológicos se han

construido sobre la investigación empírica de muestras limitadas de población, caracterizadas en su mayor parte por estar conformadas por un perfil de hombre de clase media, generando limitaciones en el desarrollo vocacional de aquellos colectivos escasamente representados en las demostraciones experimentales, caso de las mujeres, de clases sociales bajas, etc. A veces desde estos enfoques también se olvida que el trabajo no es especialmente significativo para muchas personas y que, por lo tanto, la orientación si queda reducida a su dimensión vocacional, difícilmente podrá ofrecerles respuestas.

Los enfoques con mayores dificultades para mantenerse bajo la visión actual de la orientación son los psicológicos y los contextuales o sociológicos, dado que sus aproximaciones hacia la orientación están muy segmentadas, a pesar de reconocerles aportaciones significativas. Es el tercer gran grupo el que incluye enfoques con más oportunidades de coexistir con las actuales políticas de empleo. Su visión más integral, más sistémica de la orientación profesional, aúnan propuestas psicologicistas a enfoques más ambientalistas. La teoría de la casualidad planificada de Krumboltz enlaza con la visión europea de la orientación y la formación a lo largo de la vida, es dinámico, integral, responde al actual concepto de empleabilidad. El enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) de Dennis Pelletier se ubica también en el aprendizaje, en el autoconocimiento, en el análisis y desarrollo competencial, cercano al modelo de Francia o de Reino Unido. El constructivismo social de Vigotsky enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para construir conocimiento basado en el entendimiento de lo que está ocurriendo en la sociedad. Siendo todos ellos muy cercanos al modelo de orientación integral que presenta la organización objeto de estudio.

En el próximo capítulo paso a describir la orientación profesional dentro de las organizaciones. Profundizaré en la cultura, en las dimensiones de la salud organizativa, en los factores de eficacia. Se da un paso más hacia la concreción y se proponen modelos de orientación, desde una mirada más cercana a la práctica profesional.

Capítulo 5

La orientación profesional dentro de las organizaciones

No existe una organización sin una cultura inherente que la identifique, la distinga y oriente su acción y modos de hacer, rigiendo sus percepciones y la imagen que sus públicos tengan de ella. La cultura de una organización situará el modelo de orientación profesional, lo definirá explícita o implícitamente, consciente o inconscientemente. La especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución y a cada proceso organizativo.

El análisis organizacional, siguiendo a Gairín (1996), nos permite identificar un marco de referencia que incorpora la función y finalidades institucionales, sus objetivos, estructuras, sistema relacional, así como un conjunto de dinámicas organizativas que toda intervención debería considerar. Sin embargo, lo característico no es tanto contar con una valoración individual, como con el análisis de la coherencia que hay entre los distintos elementos; así como el dinamismo, complejidad y carácter instrumental que tienen las organizaciones.

Para Gairín (2007) la organización deberá analizarse desde la totalidad que se explica bajo un enfoque holístico. Prima el estudio de las interrelaciones y considerar que una modificación en cualquiera de los elementos de la organización implica modificaciones en los demás. El carácter dinámico de toda organización relativiza al momento presente las decisiones tomadas y las sitúa en un marco histórico que puede explicar su realidad y dar sentido de futuro a sus inquietudes y compromisos con la innovación.

Este capítulo inicia con la revisión del significado de la cultura y clima de una organización, términos que se relacionan, se solapan, se complementan. Doy paso a un análisis de su significación.

5.1 Cultura y clima de una organización

Esclarecer las similitudes y diferencias entre el clima y la cultura organizacional ha sido un controvertido debate entre científicos sociales (Gil y Alcocer, 2003). El haber sido objeto de estudio desde diferentes disciplinas —Psicología Social, Sociología o Antropología— no ha facilitado este debate acerca de su definición y contenido.

El desarrollo de estudios sobre el clima es previo a las investigaciones sobre la cultura organizacional. Lewin et al. (1939)¹⁰⁹ fundamentan las bases del constructo clima organizacional, para ello analizan la relación entre estilo de liderazgo y clima o atmósfera social. Los años sesenta son muy productivos en este tipo de investigaciones. Jaime y Araujo (2007) citan a McGregor¹¹⁰ (1960), quien concluye en sus investigaciones que el rol desempeñado por quien dirige es la clave en la creación del clima. Autores como Likert (1961) y Katz y Kahn (1966) enfatizan sobre el aspecto humano en las empresas, considerando que las condiciones creadas en el lugar de trabajo tiene importantes consecuencias sobre los/as trabajadores/as. Se realizan estudios experimentales y de campo de corte cuantitativo, con objeto de medir el clima organizacional.

En este contexto investigador surgen voces críticas con la perspectiva de análisis del clima organizacional, cuestionando que se centra en el estudio individual, que mide exclusivamente la satisfacción en el trabajo y que generaliza resultados obtenidos en determinados niveles organizacionales (Schneider, Bowen, Ehrhart y Holcombe, 2000).

Denison (1996) considera que ambos constructos son claramente diferenciables. Analiza como la cultura alude a valores y presunciones profundamente arraigadas y que se dan por supuesto, a diferencia del clima, que se refiere a factores ambientales percibidos conscientemente y sujetos al control organizacional que se traduce en normas y pautas de comportamiento. Este autor sostiene que el clima podría incluirse en el concepto de cultura. Trabajos más recientes reconocen también ciertas diferencias entre ambos conceptos, si bien subrayan su complementariedad (Schneider, 2000).

¹⁰⁹ Citados por P. Jaime y Y. Araujo (2007). K. LEWIN, R. LIPPIT, R. K. WHITE (1939) "Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates"". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

¹¹⁰ D. M. Mc Gregor (1960) *The human side of enterprise*. NY, Mc Graw-Hill.

5.1.1 Delimitación conceptual del clima organizacional

Moran y Volkwein (1992) desarrollan un trabajo que esquematiza conceptualmente las distintas definiciones aportadas sobre el clima organizacional diferenciando cuatro enfoques: el enfoque estructural, la perspectiva perceptual, la interactiva y la cultural.

Bajo el **enfoque estructural** el clima es considerado como una manifestación de la estructura de la organización, independientemente de las percepciones de las personas. El clima, siguiendo a Guion (1973), se forma porque las personas están expuestas a las mismas características estructurales. Para Forehand y Gilmer (1964) el clima organizacional responde a un conjunto de características objetivas, perdurables y medibles, que distinguen una entidad de otra a través de los estilos de dirección, las normas, las finalidades, etc. Para su medición, paradójicamente, utilizan la percepción individual, extrayendo posteriormente índices.

Bajo la **perspectiva perceptual** las bases para la formación del clima organizacional se ubican dentro del individuo. El clima es un proceso psicológico que describe las condiciones de la organización (Schneider y Reichers, 1983). Litwin y Stringer (1978) definen el clima como el conjunto de propiedades medibles del entorno de trabajo basado en las percepciones colectivas de la gente que vive y trabaja en dicho entorno y que influye en su comportamiento.

González (2000) acota el término clima organizacional, resituándolo como clima de trabajo, el cual define como la percepción global y dinámica que tienen los profesionales de una organización del ambiente que se desarrolla en su trabajo.

La **perspectiva interactiva** sitúa la base del clima organizacional en la interacción de las personas como respuesta a las situaciones objetivas y compartidas de la organización (Poole y McPhee, 1983)¹¹¹. La definición de clima organizativo bajo esta perspectiva ha sido mucho menos desarrollada que bajo los enfoques anteriores.

¹¹¹ Citado por Moran y Volkwein (1992). M. S. POOLE Y R. D. McPHEE (1983) A structural analysis of organizational climate. En L. L. PUTMAN Y M. E. PACANOWSKY (Eds). *Communication and organizations: An interpretative approach*. Pp. 195-219. Beverly Hills, Sage.

Bajo el **enfoque cultural**, el clima se crea por un grupo de interacciones individuales que comparten un marco común de referencia que es la cultura (Berger y Luckman, 1967). Posición que se solapa por completo con la cultura organizacional.

El estudio de la cultura fue desplazando al clima organizacional del lugar prominente que ocupaba en el análisis de las organizaciones. El énfasis que le fue otorgado introdujo enfoques holísticos de pensamiento acerca de los sistemas de significados, valores y acciones característicos de la Antropología. Paso a su conceptualización.

5.1.2 Delimitación conceptual de cultura organizacional

Siguiendo a Rousseau (1990), investigadores/as organizacionales coinciden en definir la cultura como conjuntos de cogniciones compartidas por sus miembros. Valores, creencias, expectativas y marcos de comprensión comunes se conforman a través del aprendizaje social y los procesos de socialización.

Existen dos grandes tendencias en las escuelas de pensamiento respecto a la cultura organizacional: la que concibe la cultura como elemento relevante en la vida organizacional, variable influyente en el comportamiento empresarial, del mismo modo que podría influir el clima, los conflictos y el liderazgo; y la que la identifica como esencia organizativa, con posibilidad de ofrecer una interpretación de la realidad que facilita la habilidad de organizarse (Smircich, 1983; Kreps, 1990).

La primera de las corrientes estaría representada por la perspectiva desde la que algunos autores entienden la cultura como una variable más de la organización, producida por ella, tomada como algo que se tiene. Gonder (1994) entiende la cultura como un componente duradero en el tiempo, caracterizado por ser un bien, un conjunto de valores y supuestos comunes que mantienen los individuos de la organización. Paralelamente considera el clima como el reflejo, en el día a día, de la forma en que se siente la organización por parte de quienes la conforman.

En la segunda corriente se situaría Schein (1985), quien describe la cultura como el nivel más profundo de las suposiciones y creencias que operan inconscientemente y son comunes a los miembros de una organización. Se dan por hecho. La cultura está cargada de símbolos o "artefactos" que reflejan el entorno físico y social; bajo estos símbolos están los valores,

creencias compartidas por el grupo sobre cómo deben “ser” las cosas; y por último, el centro o la esencia de la cultura se representa a través de concepciones básicas, que se relacionan con las creencias profundas sobre la naturaleza humana, las relaciones interpersonales, la noción de realidad, el tiempo y el espacio. Este autor concluye que no podremos entender como aprende una organización, como se produce el desarrollo y cambio planificado, si no somos capaces de identificar en la cultura la fuente primaria de la resistencia al cambio. Sólo a través del conocimiento profundo de ésta, puede entenderse el comportamiento y las reacciones de los miembros de una organización ante las condiciones internas y las presiones externas, que finalmente determinan un nivel específico de desempeño.

En este segundo grupo se encontraría también Hargreaves¹¹² (1995) que compara la cultura con una lente a través de la cual se ve el mundo. La cultura define la realidad para quienes forman parte de una organización, les proporciona apoyo, identidad y se constituye en marco de referencia. Esto hace difícil aprehender la cultura de una organización, dado que está, en gran medida, implícita en sus prácticas y decisiones y de ella sólo vemos aspectos superficiales.

Trice y Beyer (1993) diferencian dos grandes dimensiones en la cultura organizacional. De un lado, la sustancia de una cultura se consolida a través de un sistema de creencias compartidas, con fuerte carga emocional que se constituyen en ideologías. Del otro lado, las formas culturales representan la dimensión observable a través de símbolos, lenguaje, relatos y prácticas.

Para Bolman y Deal (1991) la cultura es a la vez producto y proceso. Como producto encarna el conocimiento capitalizado. Como proceso se renueva y recrea. Por tanto la noción de cultura no es estática. A pesar de ello, en algunas organizaciones las normas que la legitiman se muestran como verdades incuestionables, en tales casos será más difícil realizar cambios.

Finalmente, Martin (2002) realiza una propuesta de ordenación de las perspectivas teóricas adoptadas acerca de la cultura considerando tres enfoques: la integración, la diferenciación y la fragmentación. Cada una de estas perspectivas adopta una posición diferenciada en tres

¹¹² Los autores, Gonder, Schein o Hargreaves, realizan sus análisis sobre organizaciones del contexto educativo. He considerado especialmente de interés sus interpretaciones dado que es también el contexto en el que está desarrollándose la orientación profesional en el Estado español, tanto en el ámbito de la educación reglada como, en muchos casos, en el ámbito profesional.

dimensiones: relación entre las manifestaciones culturales, orientación hacia el consenso y tratamiento otorgado a la ambigüedad.

	Perspectiva de Integración	Perspectiva de Diferenciación	Perspectiva de Fragmentación
Orientación hacia el consenso	Consenso en el conjunto de la organización.	Consenso en el seno de cada subcultura.	Ausencia de consenso.
Relación entre manifestaciones	Consistencia.	Inconsistencia	Ni inconsistencia ni consistencia clara.
Orientación hacia la ambigüedad	Excluida.	Canalizada hacia el exterior de las subculturas.	Reconocida.

Tabla 13. Complementariedad de las tres perspectivas teóricas.
Fuente: Martin (2002)

La perspectiva de integración busca el consenso que existe en la organización, bajo este enfoque la cultura es aquello que resulta claro para todos sus miembros. Por contra, la perspectiva de la diferenciación estudia las inconsistencias de las manifestaciones culturales. Valora que las consistencias sólo se producen en niveles inferiores de análisis, denominándolas subculturas. Por último, la perspectiva de la fragmentación conceptualiza las manifestaciones ambiguas. Desde esta perspectiva el consenso es transitorio y específico a cada problema. Si bien el enfoque de estudio de las culturas organizativas no altera su significado, sino que focaliza su análisis.

Según las autoras Jaime y Araujo (2007), que realizan un exhaustivo análisis de los constructos de clima y cultura organizativa, las supuestas divergencias entre ambos y entre los diferentes enfoques empleados en su análisis son consecuencia natural del carácter propio de los estudios organizativos. Si bien se debe continuar en la búsqueda de convergencia e integración entre ambos constructos.

Si la cultura de una organización está a la base de valores, de creencias y representa el conocimiento capitalizado, será relevante profundizar sobre cómo se produce el proceso de cambio en una organización.

5.1.3 Proceso de cambio en una organización

Siguiendo a García Álvarez (2005), paradigmas emergentes que parten del socioconstructivismo exploran la realidad organizacional considerándola como una producción social, esto significaría que las investigaciones son producto de significados sociales que se han convertido en hegemónicos. Este paradigma, se beneficia por una mirada nueva hacia los conceptos de cultura y organización desde la Antropología.

Bajo estas perspectivas socioconstructivistas, escribe García Álvarez (2005), las organizaciones se conciben como realidades construidas socialmente, moldean a las personas que las componen y a su vez son creadas y recreadas por los procesos de interacción. Las organizaciones no poseen la cultura, lo son. A partir de interacciones cotidianas surgen patrones de interacción que se institucionalizan, pero siguen siendo permeables a interacciones particulares y tal vez novedosas. Las personas intersubjetivamente construyen significados alrededor de su actividad laboral con los que se negocia, con objeto de valorar su prevalencia en la organización. La organización busca el orden y la estabilidad, y en este sentido, la cultura está constituida por rutinas, normas, rituales, comportamientos, negociados e institucionalizados, producto de aprendizajes y resultados pasados exitosos. Pero esto no implica que no surjan lógicas alternativas que cuestionen a las dominantes, y que aprendizajes pasados no puedan dejar de tener sentido en el presente.

El cambio y la innovación también son una finalidad de la organización (Weick, 1995) ya que la apertura al cambio implica la incorporación de nuevos significados que pueden iniciar procesos de reflexión necesarios para llevarlo a término. La diversidad es el motor para la construcción de nuevas realidades a través del diálogo, posibilitando el intercambio de racionalidades y la negociación de significados. La organización debe alternar, siguiendo a este autor, espacios de estabilidad y orden, que respondan a la memoria colectiva, a aprendizajes pasados; con procesos de cambio, innovación y desorden, dando un espacio al cuestionamiento e incluso al conflicto. Alternará mecanismos de coordinación y control favorecedores del orden, con la promoción de la autonomía y creatividad.

Estas organizaciones inteligentes se instalan en un cambio permanente y creativo que potencia determinadas competencias, valores, que posibilitan el logro del efecto deseado. En esta línea, Gairín (2002) realiza una propuesta de estadios de desarrollo organizacional que permite visualizar la evolución hacia estas entidades inteligentes.

5.1.4 Estadios de desarrollo organizacional en una entidad orientadora

Miles¹¹³ (1969) incorpora una visión de la organización comparándola con la salud, refiriéndose a una organización saludable como aquella que no sólo sobrevive en su ambiente, sino que se transforma a lo largo de toda su trayectoria para dar respuesta a nuevas situaciones, desarrollando sus capacidades. Esta visión evolutiva, de constante adaptación al entorno, se asemeja a los estadios de desarrollo organizacional que propone Gairín (2002), incorporando descriptores que permiten analizar una evolución intrínseca atendiendo al lugar que ocupa, al papel de la organización que ofrece un programa de orientación profesional, enmarcado en el sistema educativo. Este crecimiento organizacional se produce, según este autor, a través de la valoración de incidencia de dos variables: la autonomía y la colaboración profesional. Los estadios de desarrollo organizacional suman los avances de estadios anteriores y vienen caracterizados por:

- **Primer estadio: la organización como soporte.** Se asigna un papel secundario, subsidiario, a la organización. El programa de intervención se desarrolla en la organización sin conexión con sus objetivos o fines. El programa podría darse en otro marco de actuación, y la orientación pretendida no tendría necesariamente porque resentirse. No hay colaboración, ni objetivos comunes. El imaginario de cada orientador/a situará un enfoque personal de la orientación, fruto del bagaje experiencial y formativo disponible. Se caracteriza por una escasa sustancia de cultura común entre sus miembros. Las normas son exógenas, respondiendo exclusivamente a los criterios introducidos por la entidad que financia el programa y no por la entidad que lo gestiona.
- **Segundo estadio: organización como contexto/texto de actuación.** Implica una posición activa por parte de la organización. Se explicitan planteamientos institucionales que definen las metas de la organización a conseguir, constituyéndose la organización como agente educativo que forma al equipo de trabajo bajo su propio enfoque o modelo de orientación. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá de la

¹¹³ Citado por Fernando Hernández y Juana Sancho (2004). Miles, M. B. (1969) "Planned change and organizational health: Figure and ground", en F. D. Carver y T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and Human Behavior*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 375-391

acción individual del profesional de la orientación. En este estadio se fortalecen los equipos, se promueve la colaboración, se extiende el proyecto al interno de la organización, etc.

- **Tercer estadio: organización que aprende.** Es aquella que no sólo facilita el aprendizaje de todos sus miembros, sino que continuamente se transforma a sí misma, fruto de dicho aprendizaje que se constituye como la base fundamental de la organización. El desarrollo de ésta se basa en la capacidad de incorporación de nuevas competencias y nuevas formas de hacer. Este estadio se vincula a actividades que impulsan la cultura de la evaluación, que promueven la autoevaluación, que certifican avances.
- **Cuarto estadio: la organización genera conocimiento.** Representa el compromiso institucional de transmisión a otras organizaciones del conocimiento aprendido, entendiendo por tal conocimiento de la filosofía y esquemas de referencia, más que la mera información sobre las actividades realizadas. Este nivel de desarrollo conlleva el difundir los aprendizajes obtenidos y contrastados, sometiendo a debate público y científico los avances, con un claro sentido de socializar y compartir el conocimiento adquirido.



Ilustración 12. Estadios relativos al papel de las organizaciones en la orientación profesional.
Fuente: Gairin (2002). Elaboración propia.

En palabras de Gairín, la salud o excelencia en una organización se representa en su apertura al exterior, que disfruta del uso de sistemas y tecnologías para facilitar su desarrollo y ubica en su núcleo a las personas.

El reto final siempre será el conseguir una organización abierta que se transforma en compartida, con la persona en el centro de todo y la tecnología y los sistemas como facilitadores de primer orden. (Gairín, 2007).

Las organizaciones que actualmente desarrollan orientación profesional en el ámbito de las políticas activas de empleo vienen caracterizadas por lo diversas que son: ayuntamientos, agencias de desarrollo local, agrupaciones empresariales, cámaras de comercio, fundaciones sin ánimo de lucro, universidades, organizaciones sindicales, etc. La dispersión de los servicios que ofrecen, paralelamente a los programas de orientación profesional, y que en muchos casos son de mayor relevancia para la organización, ubica en espacios secundarios estas intervenciones de orientación. Llevar a cabo un cambio en la organización que beneficie el desarrollo de la orientación profesional no siempre se sitúa entre las prioridades.

Gairín (2007) propone para realizar el tránsito hacia organizaciones de mayor nivel de desarrollo la promoción de una función dinamizadora desde la figura del orientador/a en los centros educativos. Función que permitirá la evolución hacia nuevos estadios de crecimiento organizacional a través de funciones genéricas, específicas y actividades vinculadas. ¿Podría ser transferida esta propuesta a las organizaciones que desarrollan orientación profesional desde las políticas activas de empleo? Desde esta tesis se considera oportuno incorporarla al valorar que se trata de organizaciones que en su mayor parte están vinculadas a la formación profesional. Las funciones y actividades que responden a cada estadio podrían ser también introducidas desde estas organizaciones, mostrando la idea de evolución entre los estadios.

NIVEL DE DESARROLLO	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	FUNCIONES ESPECÍFICAS	FUNCIONES GENÉRICAS
ESTADIO I La organización como soporte	Desarrollar círculos de estudio	Sensibilizar sobre procesos de cambio.	CLARIFICAR PROPÓSITOS/ ACOMPAÑAR PROCESOS/ GESTIONAR RECURSOS/ EVALUAR LOGROS
	Promover el cumplimiento de normas, reorganizar el espacio.	Dinamizar la estructura organizativa.	
	Identificar necesidades externas e internas.	Diagnosticar la Organización.	
	Reorientar el organigrama, sensibilizar sobre nuevos roles, rotar funciones, establecer protocolos de actuación.	Redefinir tareas Institucionales.	
	Fortalecer la capacidad técnica de la dirección, mejorar la utilización de recursos, realizar planes de inducción y formación.	Optimizar recursos e infraestructuras.	
ESTADIO II La organización como contexto/texto de actuación	Promover grupos, apoyar a los equipos, proporcionar estrategias de trabajo en grupo y negociación, identificar y apoyar a líderes.	Fortalecer la existencia de equipos.	
	Monitoreo, sistematización, gestión de apoyos (internos o externos), orientar la elaboración y mejora de los proyectos de la entidad.	Apoyo a la ejecución de proyectos.	
	Informar periódicamente, promover colaboración.	Extender proyectos a entidades del ámbito sociolaboral.	
ESTADIO III La organización aprende	Extender a todos los actores y actividades, diseñar planes de evaluación y mejora, promover la autoevaluación, empoderar a los comités de evaluación, desarrollar protocolos.	Impulsar la cultura de la evaluación.	
	Reconocer mejoras, proyectar avances en la institución, elaborar planes y programas de progreso, analizar resultados y efectos.	Certificar avances.	
	Incorporar avances en el proyecto institucional, promover culturas favorables al cambio.	Potenciar la Institucionalización.	
ESTADIO IV La organización genera conocimiento	Impulsar la investigación aplicada, promover cambios derivados, orientar procesos de innovación.	Promover procesos de investigación dirigidos al cambio.	
	Realizar reuniones de intercambio (exposiciones, jornadas,..), crear órganos de difusión (revistas,..), realizar visitas.	Difundir experiencias exitosas.	
	Fortalecer redes de centros, compartir formación, promover alianzas, elaborar proyectos conjuntos.	Establecer sinergias entre centros.	
	Impulsar la sistematización de la información, promover gestores de conocimiento.	Gestionar el conocimiento externo e interno.	

Tabla 14. Funciones y actividades vinculadas a la dinamización de los estadios organizativos.
Fuente: Gairín (2007). Elaboración propia.

Se trataría de diagnosticar el estadio que ocupan los servicios de orientación, de posibilitar su evolución, conjunta o diferenciada del resto de la organización, como cultura o subcultura de ésta.

En esta línea, todo proceso de cambio a promover debe tener en consideración acciones dirigidas a autorregular el proceso y actividades orientadas a eliminar resistencias al cambio. Se dirigirán especialmente a autorregular el proceso desde la búsqueda de consenso con personas clave o desde la formación, siendo significativa la coherencia y la gradación de los cambios; y será clave para la eliminación de resistencias el acceso a la información, la participación, la negociación, etc.

Competencias al servicio de la organización como la anticipación, la flexibilidad y la innovación deberán acompañarse de valores, principios morales y éticos de las organizaciones que busquen la mejora.

Bajo este contexto ¿qué modelos de orientación profesional están inspirando el cambio? En el siguiente epígrafe se tratan estas cuestiones.

5.2 Modelos de orientación profesional en las organizaciones

La orientación, como cualquier disciplina de acción, cuenta con una serie de modelos de intervención que responden a distintas opciones de organización y ofrecen diferenciadas posibilidades de actuación (Castellano, 1995). Los modelos de intervención podrían ser interpretados como estrategias para conseguir unos resultados propuestos. Bisquerra y Álvarez (1998) los definen como procesos y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como "guías para la acción", que incluyen los elementos de la planificación, puesta en práctica y evaluación. Bajo este prisma un modelo de intervención establece la forma de hacer, de actuar, el procedimiento a seguir, normativiza las acciones. A lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos y la investigación ha contribuido a determinar su eficiencia.

5.2.1 Clasificaciones de modelos de intervención

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	AUTOR/A	CATEGORIZACIÓN DE MODELOS	PRINCIPALES MODELOS
Criterio histórico	Rodríguez Moreno (1995)	Modelos históricos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación vocacional de Frank Parson (1909). ▪ Modelo de Brewer (1914), asimila la orientación y la educación.
		Modelos modernos de Orientación Educativa y profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La orientación como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (Koons y Kefauver, 1932). ▪ La orientación como proceso clínico. ▪ La orientación como consejo, proceso de ayuda para la toma de decisiones. ▪ La orientación como sistema metodológico ecléctico.
		Modelos contemporáneos de Orientación Centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La orientación como un conjunto o constelación de servicios. ▪ La orientación como reconstrucción social. ▪ La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación. ▪ La orientación facilitadora del desarrollo personal. ▪ Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas. ▪ La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta. ▪ Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora. ▪ Los Programas Integrales de Orientación preventiva. ▪ Orientación para la adquisición de las habilidades de vida.
Criterio racional	Parker (1968)	Estilo y actitud del orientador/a en el desarrollo de su función. Ejes: directividad – no directividad y enfoque existencialista – Conductista.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de rasgos y factores. ▪ Modelo espontáneo – intuitivo. ▪ Modelo Rogeriano. ▪ Modelo pragmático – empírico. ▪ Modelo conductista. ▪ Modelo electivo.
Criterio de relación entre orientador/a y orientado/a	Escudero (1986)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo psicométrico: orientador/a como experto/a de una serie de técnicas. ▪ Modelo clínico – médico; basado en el diagnóstico. ▪ Modelo humanista; la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación.

Tabla 15. Clasificación de modelos de intervención en la orientación.
Fuente: Vélaz de Medrano (1998)

Es posible encontrar distintas clasificaciones de modelos según el criterio utilizado. Así, Vélaz de Medrano (1998) analiza las realizadas por autores/as relevantes bajo criterios diversos como el histórico, el racional o el de relación entre orientador/a y orientado/a, tal y como se muestra en la tabla 15.

También Santana Vega y Santana Bonilla (1998) realizan una propuesta de clasificación de los modelos de orientación, todos ellos bajo el criterio de tipo de intervención.

AUTOR/A	PRINCIPALES MODELOS
Rodríguez Espinar (1993) Álvarez González (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de intervención directa individual (modelo de counseling). ▪ Modelo de intervención grupal (modelo de servicios vs. programas). ▪ Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta). ▪ Modelo tecnológico.
Álvarez Rojo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de servicios. ▪ Modelo de programas. ▪ Modelo de consulta centrado en los problemas educativos. ▪ Modelo de consulta centrado en las organizaciones.
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo clínico. ▪ Modelo de servicios. ▪ Modelo de programas. ▪ Modelo de consulta. ▪ Modelo tecnológico. ▪ Modelo psicopedagógico.
Repetto (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de consejo (counseling). ▪ Modelo de servicios. ▪ Modelo de programas. ▪ Modelo de consulta. ▪ Modelo tecnológico.
Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa individualizada) ▪ Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal). ▪ Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal).

Tabla 16. Categorizaciones sobre los principales modelos bajo el criterio tipo de intervención.
Fuente: Santana Vega y Santana Bonilla (1998)

Por otra parte, tres modelos de asesoramiento inspirados en los modelos básicos de consultoría empresarial son propuestos por Schein (1985): de demanda, médico paciente, y de consulta de proceso. Modelos que plantean una categorización especialmente útil para el asesoramiento profesional. La utilidad de esta clasificación se deriva del hecho de que nos obliga a establecer claramente las demandas de la persona, los objetivos del proceso de asesoramiento, las condiciones de aplicación de cada modelo, y los requerimientos y restricciones de dicha aplicación.

- **Modelo de demanda:** La persona usuaria del servicio ha diagnosticado claramente su situación, conoce sus puntos fuertes y débiles, así como la estructura básica de las oportunidades. Requiere de un/a profesional para obtener una “ayuda” concreta.
- **Modelo médico-paciente:** La persona que solicita la orientación identifica síntomas disfuncionales en determinadas situaciones, pero no ha realizado un diagnóstico. Habitualmente aparece planteando una “queja” acerca de su situación laboral o en una situación de desorientación respecto a sus alternativas posibles. La demanda es: “descubre qué está mal y haz una propuesta de solución”.
- **Modelo de consulta de proceso:** Se centra en la relación que se establece entre el asesor o la asesora y la persona que demanda orientación más que en el contenido de la misma. No es: “me encargaré de esto por ti”; sino: “es tu problema, pero te ayudaré a resolverlo”.

Es difícil realizar una ordenación de los modelos de orientación capaz de responder a una realidad tan diversa y a un tiempo tan interrelacionada. Algunos modelos se diferencian por pequeños matices, y podrían solaparse en una intervención de orientación, desarrollándose en muchos casos sin una toma de conciencia previa desde los servicios que la llevan a cabo, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito profesional.

En 1997 Bisquerra y Álvarez elaboran una clasificación en la que combinan tres criterios no excluyentes: el carácter teórico del modelo, el tipo de intervención y el tipo de organización o institución en la que se lleva a cabo. Los modelos responden al cómo se lleva a la práctica la orientación. Se pueden distinguir en esa publicación tres categorías: modelos teóricos, modelos básicos de intervención y modelos institucionales. Estos autores integran estos resultados en una clasificación más actual (Bisquerra, 1998), en la que modelos teóricos nutren aquellos considerados de intervención y organizativos. Esta revisión es posiblemente la más integradora de las consultadas y es en la que me voy a detener especialmente por su meditada ordenación y su carácter no excluyente.

MODELOS TEÓRICOS

MODELOS ORGANIZATIVOS	MODELOS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo norteamericano. ▪ Modelo europeo ▪ MEC ▪ INEM ▪ Comunidades Autónomas
	MODELOS PARTICULARES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros educativos particulares. ▪ Equipos sectoriales ▪ Gabinetes privados de orientación. ▪ (Entidades que desarrollan orientación a personas desempleadas con fondos públicos).
MODELOS DE INTERVENCIÓN	BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clínico ▪ Programas ▪ Consulta
	MIXTOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo tecnológico. ▪ Modelo socio-comunitario. ▪ Modelo ecológico. ▪ Modelo microscópico. ▪ Modelo macroscópico. ▪ Modelo comprensivo. ▪ Modelos holísticos. ▪ Modelos sistémicos. ▪ Sistemas de programas integrados. ▪ Modelo psicopedagógico.

Tabla 17. Tipología de los modelos de orientación.
 Fuente: Bisquerra (1998). Elaboración propia.

Los modelos teóricos

Son considerados por estos autores como elaboraciones académicas que militan en las distintas corrientes de la orientación; en tal sentido estos autores citan entre otros modelos: el conductista, el humanista, el psicoanalista, el de rasgos y factores, el cognitivo, la logopedia de V. Frankl, el análisis transaccional, la Gestalt, el socio-fenomenológico de Súper, el modelo tipológico de Holland, el modelo de Gelatt, etc. Para estos autores se encuentran a la base de los modelos organizativos y de los modelos de intervención. Comparto el criterio de Vélaz de Medrano (1998) en el sentido de que efectivamente bajo la categoría de modelos teóricos han mezclado técnicas, modelos, enfoques y teorías.

Modelos organizativos

Estos modelos se alimentan de los modelos teóricos y de los enfoques que las políticas de empleo imprimen en los territorios y en las organizaciones. Existen dos planos diferenciados, los modelos institucionales, de amplio calado territorial, y los modelos particulares, nacidos en entidades que desean imprimir su propia visión de la orientación.

Los **modelos institucionales** se refieren a la normativa legal regulada bajo las propuestas de la Unión Europea y de la Administración Pública, a través del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, el Ministerio de Trabajo e Inmigración y desde las Comunidades Autónomas con competencias transferidas. El modelo de servicios se integraría bajo esta propuesta. Éste sigue un procedimiento conformado por dos fases: (1) la solicitud de asistencia la hace la persona que necesita ayuda¹¹⁴; y (2) desde la institución se atienden los requerimientos de la persona usuaria del servicio. El modelo de servicio se encuentra plenamente identificado con las instituciones públicas de carácter social y educativo. Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación generalmente son concretadas desde las administraciones, actuando sobre el problema y no sobre el contexto donde se desarrolla la situación. Se trata de una intervención remedial, centrada en el/la orientador/a como especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios.

Los **modelos particulares** son muy independientes, aplicados por una institución, un equipo sectorial, un gabinete privado, inscritos en el marco de un modelo institucional, inspirados en un modelo teórico y operacionalizados a través de un modelo básico (consulta, programa, servicio, etc.).

Modelos de intervención

Estos modelos se caracterizan por ser de aplicación directa por las entidades que los desarrollan. Inscritos en un marco teórico común, se diferencian en básicos y de intervención mixta.

¹¹⁴ Si bien esto no siempre se sucede a voluntad del solicitante. En las acciones OPEA la citación de las personas usuarias la asume la Administración. Siendo en ocasiones dudosa la voluntariedad en la asistencia al servicio de orientación, dado que por temor a la pérdida de la prestación por desempleo acuden al servicio.

Los **modelos básicos** son definidos por Álvarez y Bisquerra (1997) como las estrategias para conseguir unos resultados propuestos. Se pueden distinguir:

- El modelo clínico (counseling), sustentado en el enfoque de rasgos y factores, se centra en la atención individualizada, donde la entrevista personal tiene un objetivo terapéutico. Algunos autores como Fossati y Benavent (1998) dotan al modelo de una función preventiva y de desarrollo personal. Según Vélaz de Medrano (1998) se distinguen dos enfoques: el vocacional y el terapéutico.
- El modelo de programas, propone anticiparse a los problemas y su finalidad es la prevención y el desarrollo integral de la persona. Para ello analiza el contexto y detecta necesidades, formula objetivos, planifica actividades, las aplica y evalúa el programa.
- El modelo de consulta, sustentado en el conductismo, tiene como marco de referencia esencial la consulta colaborativa, y su propuesta básica es dirigir el asesoramiento a mediadores/as (profesorado, tutores/as, familia, institución, etc.), para que sean quienes lleven a término los programas de orientación.

Los **modelos de intervención mixta** son también categorizados por Bisquerra (1992) en una publicación anterior. Se trata de modelos resultantes de la combinación de los modelos básicos con enfoques de orientación, atributos, dimensiones y contextos. Nombra entre ellos:

- Modelo tecnológico. Complementario fundamentalmente al modelo de consulta. Citado por autores como Repetto (1995), Rodríguez Espinar (1993), Bisquerra y Álvarez (1996). Estos autores consideran que bajo este modelo el/la orientador/a ha de estar presente cuando otros/as mediadores/as accedan a tecnologías aplicadas a la orientación, ayudándoles en la resolución de problemas, en la reflexión y síntesis, y concretando la información.
- Modelo socio-comunitario: el énfasis se sitúa en lo social, en el entorno, se aplica en medios comunitarios, vecinales y en sus organizaciones.

- Modelo ecológico. La intervención bajo este modelo esta centrada en el ambiente, se trata de que el entorno se adapte a la persona y no a la inversa.
- Modelo microscópico. Es un modelo de base clínica, con escasa fundamentación teórica, que parte de la intervención individual y remedial.
- Modelo macroscópico. Su fundamentación es multidisciplinaria y comprensiva, está dirigido a la adaptación del sujeto a través de la intervención grupal en programas de desarrollo.
- Modelo comprensivo. Este modelo fue promocionado por Gysbers (1974)¹¹⁵, basándose en el concepto de desarrollo de la "carrera vital" o autodesarrollo a lo largo de toda la vida. Esta centrado en capacidades como el autoconocimiento, las habilidades sociales, la intervención de roles, contextos y acontecimientos o toma de decisiones.
- Modelos holísticos. Estos modelos se caracterizan por la integración que hacen de todos los aspectos del desarrollo, es otra denominación lingüística de los modelos macroscópicos y comprensivos.
- Modelos sistémicos. Fundamentados en la teoría de sistemas de Bertalanffy (1976), que considera al sujeto y a las instituciones como sistemas abiertos donde los cambios generados en otros sistemas afectan al propio, derivándose en los sistemas de programas integrados.
- Sistemas de programas integrados. Enfatizan la integración de programas de intervención (educativo, orientador, de salud, familiares,...) donde las habilidades adquiridas en un programa son transferidas a otros contextos y programas. Pueden ser aplicados en forma integrada al currículo. El modelo CESPI (Compresivo, Eclético y basado en Sistemas de Programas Integrados) es un modelo de programas integrados creado por el departamento de MIDE de la Universidad de Barcelona, donde el/la

¹¹⁵ Citado por Bisquerra (1992). GYSBERS, N.C. and MORE, E.J. (1974): Career guidance, counseling and placement: clements of an ilustrative program guide, Columbia, MO, University of Missouri.

orientador/a tiene funciones de consultoría y es agente de cambio, su intervención es directa e indirecta, es preventiva y responde a todo el ciclo vital.

- Modelo psicopedagógico. Defendido por Bisquerra, en este modelo la intervención orientada se caracteriza por ser comprensiva, indirecta (la consulta ha de potenciar la intervención por programas), grupal, interna y proactiva.

A continuación muestro una ejemplificación que respondería al modelo de intervención básica de counseling, al centrarse en un proceso de ayuda individualizada de corte psicologicista, bajo un enfoque vocacional. Se trata de una propuesta realizada por CIDEDEC (2000), que describe una intervención de la orientación profesional, ofreciendo respuestas en cuatro grandes ámbitos diferenciados: información, orientación, consejo y asesoramiento.

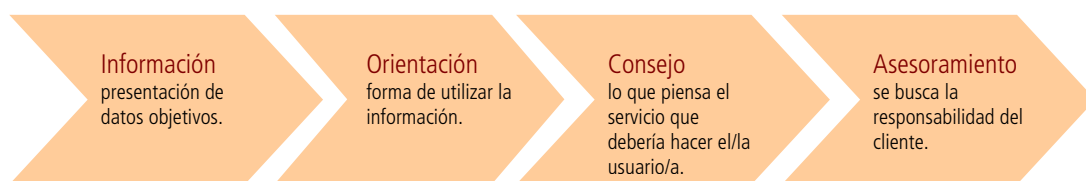


Ilustración 13. Ámbitos de la orientación profesional.
Fuente: CIDEDEC (2000)

Información. Referida a la presentación de datos objetivos. Este ámbito se refiere a informar sobre legislación, derechos, obligaciones y opciones, o fuentes de información adicional, lugares donde puede recibir consejo, asesoramiento u orientación. El ciclo de vida de las informaciones se reduce de forma progresiva, si bien el desarrollo masivo de soportes no garantiza forzosamente la rápida disposición de nuevos conocimientos. Se trata de una estrategia pasiva de orientación que con el acceso a las nuevas tecnologías informáticas comienza a perder su sentido.

Orientación. Sitúa sobre cómo utilizar la información. Es decir, la articulación entre las posibilidades, deseos y competencias de las personas y la situación del mercado de trabajo, por un lado, y el sistema de acceso al empleo, por otro. Prevé lo que podría pasar si, basándose en la situación del mercado de trabajo y los datos de la persona (nivel educativo, aptitudes, etc.), se elige una u otra opción.

Consejo. Referido a lo que piensa el servicio que debería hacer la persona usuaria. El consejo puede tener un enfoque más o menos dirigista. A la vista de las circunstancias individuales y del mercado de trabajo se emite un juicio sobre lo que se considera mejor.

Asesoramiento. Proceso mediante el que se logra que la persona usuaria consiga un entendimiento informado y se responsabilice de su situación. Se insiste en el proceso resultante de la relación establecida entre asesor/a y su cliente, que se constituye en una actividad formativa.

Los procesos de interpretación y reinterpretación de los modelos son interminables y es difícil establecer claras líneas que los diferencien. El eclecticismo, la fusión de ideas previas propias de enfoques diferenciados, es habitual, resignificando los modelos y dificultando su identificación. Revisiones que siguen produciéndose en la concreción definitiva que se lleva a cabo desde las entidades que desarrollan la orientación profesional o incluso desde la propia figura del orientador/a.

Esta mirada desde la praxis requiere de una revisión de los estilos de orientación de los profesionales que desarrollan estas intervenciones. Dada la necesidad de dirigir la mirada hacia el área de estudio en la que se sitúa esta tesis, las referencias se limitan al ámbito profesional de las políticas activas de empleo.

5.2.2 Discursos en torno a la finalidad de la Orientación en el ámbito de las Políticas Activas de Empleo

CIDEC (2000) al revisar los servicios de orientación y asesoramiento para el empleo establecidos en la UE, observa como se adoptan objetivos y modalidades diferentes. De su revisión cabe establecer tres tipos de funciones que son los que, según este organismo, en la práctica vienen desarrollándose:

- Función de ajuste entre la oferta y la demanda de empleo. Presente en los mercados de trabajo dinámicos donde estos servicios ayudan a los/as usuarios/as a la búsqueda de empleo y asisten a las empresas a cubrir puestos vacantes.

- Función de activación de los mercados de trabajo. Supone una colaboración activa para crear vías de fomento de la actividad, generación de empleo y contribución al desarrollo local. Se produce en las zonas en las que la oferta de trabajo es escasa o se registran excesos en las demandas de empleo.
- Función preventiva. Orientada a prevenir el desempleo. Se produce principalmente en zonas que han conocido fuertes reestructuraciones y transformaciones en sus tejidos económicos (procesos de reconversión empresarial y/o sectorial).

En la actualidad en el Estado español la función que se desarrolla con más claridad es la de ajuste entre la oferta y la demanda a través de las acciones OPEA y PAE. Paralelamente se han iniciado algunas experiencias en el ámbito de la prevención a través de proyectos dirigidos a trabajadores/as en activo en sectores en crisis, si bien se trata actualmente de iniciativas experimentales.

CCOO PV (2005a) nos ha permitido reflexionar sobre un interrogante clave, el para qué de la orientación profesional. Los/as profesionales y gestores/as de servicios de orientación entrevistados hicieron emerger visiones de la orientación bajo expresiones como: fomentar la empleabilidad, activar, motivar, ayudar en la toma de decisiones, adaptarse a las exigencias del mercado, acompañar a la persona en la búsqueda de empleo, fomentar su autonomía, etc. En las conclusiones de esta investigación se argumentaba que el imaginario de los agentes de la orientación profesional se reducía a dos escenarios discursivos, el enfoque centrado en la persona y el enfoque centrado en el mercado de trabajo, cuyos límites, a menudo, no son puros, no sabiendo dónde acaba uno y empieza el otro.

El enfoque centrado en la persona mantiene como tesis central que ésta debe encontrar su desarrollo personal y profesional en el mercado de trabajo; siendo el mercado el que realiza el esfuerzo de adaptación a la persona. Bajo este enfoque se produce una psicologización de la orientación, puesto que se centraría en el autoconocimiento, proponiendo aproximaciones teóricas y metodológicas que expliquen el alcance del proceso de cambios: sociales, de valores, en edad y madurez, de actitudes, etc., que al ser progresivos condicionan la conducta ocupacional. En la intervención se establece la reflexión acerca de uno/a mismo/a y lo que desea de su trayectoria profesional, qué aspectos puede ofrecerle el mercado que se acerquen a sus intereses. Este enfoque considera a la orientación con un

carácter preventivo en el que el/la profesional dirige sus esfuerzos a facilitar a la persona usuaria que clarifique sus dudas en el ámbito laboral y defina su proyecto de vida. Se trata de un estilo acuñado por Montalbá (2006) como ético reformista. El empowerment¹¹⁶ es utilizado como estrategia fundamental, generando conexiones entre orientación profesional y desarrollo humano. Desde esta perspectiva resulta fundamental la promoción de lo que se ha dado en llamar la efectividad psicológica de los grupos profesionales en base al desarrollo de recursos como son las habilidades sociales, la asertividad, la autoestima, la motivación y el autocontrol.

Bajo el enfoque centrado en el mercado de trabajo se considera que la persona es quien debe ajustarse a las exigencias y requerimientos del entorno laboral. Responde a un objetivo de empleabilidad. Por tanto, la formación debe estar al servicio del mercado, en función de sus necesidades; puesto que ésta favorece la flexibilización y rotación laboral. La persona es quien tiene que preocuparse por estar al día y tiene la obligación de formarse. Este espacio discursivo se sitúa en un estilo acuñado por Montalbá (2006) como ético adaptativo. El profesional es el guía, es aquella persona que debe indicar por dónde caminar, qué habilidades, conocimientos, destrezas y competencias se necesitan en función del mercado laboral y ofrece respuestas sobre cómo acceder a él. Esta visión regida por la racionalidad económica olvida el papel del trabajo en la construcción identitaria de la persona.

Siguiendo esta investigación, los enfoques descritos no vienen definidos por las organizaciones que desarrollan los procesos de orientación, sino por el imaginario de cada orientador/a, su experiencia profesional, sus conocimientos y creencias. Los resultados de este proyecto sitúan a las organizaciones como soporte de un servicio de orientación, con escasa incidencia sobre su práctica.

La implicación de las entidades que desarrollan orientación profesional en la definición de la intervención orientadora podrá dar lugar a un modelo propio, como en el caso de CCOO PV, lugar en el que los orientadores y orientadoras son clave. Paso a contextualizar esta figura en la organización bajo el siguiente epígrafe.

¹¹⁶ Para Wilson (2004), el empowerment representa la idea de personas que tienen el control sobre ellas mismas y sus entornos, que expanden sus posibilidades y perspectivas y se elevan a niveles más altos de logro y satisfacción personal.

5.3 La figura del orientador/a como miembro de una organización

La consideración de la cultura de las organizaciones como creación social, sitúa a sus miembros en una posición ambivalente. Por una parte son moldeados por el contexto organizacional, pero por otra, desde los procesos de interacción que se generan, se abre la posibilidad de recrear a la propia organización, desde lógicas alternativas que cuestionen a las dominantes.

Gairín (2007), en el contexto de las organizaciones educativas, sitúa a la figura del orientador/a como agente y dinamizador de cambio, como la figura capaz de canalizar toda la información que se produce, conocedora de la organización, de sus alianzas y conexiones, con credibilidad por su experiencia y autoridad profesional.

La asunción del liderazgo depende de la posición formal e informal de quien lo ostenta y requiere de unas condiciones adecuadas que faciliten el proceso de cambio. Si en las organizaciones educativas de la formación reglada la figura del orientador/a puede convertirse en agente del cambio, es difícil trasladar a organizaciones en las que la orientación profesional surge como proyecto coyuntural, sin estabilidad, esta potencialidad en la figura del orientador/a. Las dificultades para proyectarse en el futuro de la organización, más bien amplían las resistencias al cambio, dado que estas figuras solicitan la participación de normas comunes, estables, que les doten de un cierto control sobre la realidad.

Bajo este apartado se van a tratar aspectos relacionados con su perfil académico, con las competencias profesionales que se le atribuyen y sobre su profesionalidad, como introducción al análisis sobre su posición en las organizaciones que desarrollan orientación profesional.

5.3.1 Perfil académico del orientador/a

En la actualidad existen visiones diferenciadas sobre cual podría ser el perfil académico requerido del orientador/a, la falta de regulación profesional de esta figura suscita un debate con visiones encontradas. De un lado, se valora la oportunidad de una formación

universitaria específica, capaz de aportar los conocimientos interdisciplinares que actualmente se requieren. Rodríguez Moreno (1992) proponía para el/la orientador/a vocacional un diseño curricular bajo la figura del licenciado en Psicopedagogía, si bien en el ámbito de la orientación profesional no ha calado esta opción. Otras propuestas tienden a valorar una formación universitaria en ámbitos no específicos, para posteriormente, a través de procesos de especialización —cursos de postgrado, masteres, certificados de profesionalidad, etc.— se acerquen a los contenidos y competencias requeridos desde esta profesión.

Según la OCDE (2004), la falta de una titulación especializada para el desarrollo de la orientación profesional es común a muchos países¹¹⁷ y no beneficia la presencia de la cualificación requerida. Si bien hay grandes variaciones en cuanto a la medida e índole de la capacitación requerida para especialistas en orientación según las organizaciones donde están insertos los/as especialistas: docentes, asesores/as de orientación en escuelas, consejeros/as de programas de empleo, psicólogos/as y personal de programas comunitarios. En general, los requisitos son más formales en el ámbito educativo que en el mercado del trabajo.

Canadá, Francia, Finlandia, Suiza, Reino Unido y Estados Unidos son países que ofrecen programas universitarios especializados en orientación. Sirva el ejemplo la Asociación Canadiense de Orientadores, que trata de establecer una certificación oficial para orientadores/as en algunas provincias y de crear una categoría de miembros especialistas en “orientación profesional”, aunque el atractivo de la misma puede verse limitado por su orientación hacia el asesoramiento y el hecho de que exige una titulación de nivel de postgrado.

La OCDE (2004) detecta graves carencias en los programas de formación existentes valorando que, en general, descuidan: las competencias en TIC; la formación del personal de apoyo; la comprensión de la evolución del mercado de trabajo; las competencias para prestar servicios basados en los programas de formación; las competencias necesarias para

¹¹⁷ La OCDE ha desarrollado un estudio en 2004 sobre 14 países miembros, con objeto de estudiar cómo la organización, la gestión y el funcionamiento de los servicios de orientación profesional podían contribuir a la realización de algunos objetivos esenciales de las políticas públicas.

favorecer la gestión autónoma de la trayectoria profesional; o incluso para organizar y gestionar los recursos de orientación profesional.

En el ámbito educativo del Estado español la titulación exigida para el desarrollo de la orientación psicopedagógica requiere de profesionales con titulaciones en psicología, pedagogía o psicopedagogía. En la orientación desarrollada en el marco de las Políticas Activas de Empleo actualmente no existe una formación específica para el desarrollo de la orientación profesional y son múltiples las titulaciones que desarrollan esta práctica, fundamentalmente pertenecientes a especialidades de ciencias sociales. Encontramos psicólogos/as, pedagogos/as, trabajadores/as sociales, graduados/as sociales, economistas, titulados/as en ciencias del trabajo, sociólogos/as, etc. La falta de regulación comporta una constante búsqueda de un perfil del profesional de la orientación, que fluctúa entre la necesidad de especialización y la polivalencia.

La indefinición en la cualificación lleva a la superposición de propuestas de cursos, másteres, seminarios, etc. dirigidos a cubrir carencias en titulaciones próximas a la orientación e inserción laboral. Esta formación se ha mostrado, a menudo, muy definida desde las corrientes o titulaciones que la promovían, fundamentalmente desde ámbitos como la psicología y la pedagogía (Montalbá, 2006), olvidando disciplinas que incorporan a la intervención la valoración de factores psicosociales sobre la situación de las personas en el mercado de trabajo.

Será clave, dada la indefinición académica, clarificar cuales son las competencias, capacidades y cualificación de estos profesionales.

5.3.2 Competencias, capacidades y cualificación del orientador u orientadora

Conocer cuales son las competencias, capacidades y cualificación esperada en un/a profesional de la orientación está sujeto a debate en la actualidad.

Fries (2003) considera que la orientación se convierte en un hecho educativo pleno en el que el/la orientador/a pasa a ser a la vez formador/a y tutor/a, y lo ejemplifica con varios estudios de caso presentados en el curso del Ágora X del Cedefop: la orientación a personas paradas en dificultades (*Centro Informazione Disoccupati per persone a rischio di esclusione*

sociale) proyecto presentado por Italia; la asistencia en la búsqueda de empleo (*Berufsfindungsbegleiter*) en Austria; el proyecto de formación integrado de jóvenes con dificultades formativas para mejorar su orientación profesional permanente en Bremen; o la integración de profesorado en el proceso de orientación en formación inicial en la escuela profesional superior de Frederiksberg (Dinamarca).

En esta línea de definición competencial, AIOSP desarrolla en 1999 una investigación cuyo objetivo era definir el perfil profesional de los/as orientadores/as profesionales. Para ello llevó a cabo un amplio trabajo de campo de corte cuantitativo que contaba con 700 encuestas a orientadores/as en 38 países¹¹⁸ (AIOSP, 2005). No he encontrado referencia que permita valorar la idoneidad metodológica de los parámetros de estudio, si bien sí he tenido acceso a los resultados. Las competencias fueron aprobadas y adoptadas por la Asamblea General de AIOSP el año 2003, diferenciando competencias centrales, requeridas para la totalidad de profesionales de la orientación; y competencias específicas, necesarias en función de la naturaleza de su trabajo. En noviembre de 2002, AIOSP y el Centro de Credenciales y Educación (CCE) administran una credencial internacional en la Práctica Orientación Educativa y Profesional. Entre las competencias centrales se incluían:

- Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas.
- Promover en la clientela el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Apreiciar y atender las diferencias culturales de la clientela, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes/as, logrando así una comunicación efectiva.

¹¹⁸ Los países sobre los que se desarrolla la consulta son: Argentina, Australia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bielorrusia, Belice, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Gambia, Georgia, Alemania, Guatemala, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Latvia, Méjico, Nueva Zelanda, Nigeria, Polonia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Togo, Reino Unido, Estados Unidos, Uruguay, Venezuela, Zimbabwe. (AIOSP, 2005).

- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Sensibilidad social e inter-cultural.
- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
- Conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona.

Entre las competencias específicas se incluye el diagnóstico, la orientación en el contexto educativo, el desarrollo de la carrera, el counseling, la información, la consulta, la investigación, la gestión de programas y servicios, el desarrollo comunitario y el empleo.

El enfoque multidisciplinar que propone AIOSP (2005) convierte esta figura en un/a profesional que responde a la doble lógica de especialización y polivalencia en la medida en que a las competencias centrales podrá sumar, atendiendo a las realizaciones profesionales que requiera en su puesto de trabajo o al propio plan de carrera elegido, nuevos ámbitos competenciales. Esta propuesta es rica en diversidad y accesible en la medida en que no todos los ámbitos competenciales propuestos se desarrollan en una ocupación, permitiendo ubicar las realizaciones profesionales propias de cada dimensión, si bien no realiza propuestas sobre la formación asociada a estas competencias, ni realiza ningún análisis sobre competencias comunes atribuidas a varias dimensiones.

En esta línea, Rodríguez Moreno (1992) valora que la cualificación en el profesional de la orientación requiere de una preparación amplia y a un tiempo genérica y especializada. Considera que debería dominar técnicas de grupo, metodologías de consulta, técnicas de información, resolución de problemas, control de ansiedad, etc.

Echeverría (2005) en su ensayo sobre las competencias de acción¹¹⁹ de los profesionales de la orientación, desarrolla un análisis exploratorio, seguido de otro extensivo, con objeto de definir su perfil profesional. En el primero contrasta y valida la escala con un grupo reducido de profesionales de la orientación, alumnado universitario en esta área y docentes del

¹¹⁹ Echeverría define Competencia de Acción Profesional como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para (1) afrontar de forma efectiva —con el nivel y calidad requeridas— las funciones y tareas que demanda una profesión; y (2) resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa, colaborando en la organización del trabajo y en el conjunto de su entorno sociolaboral.

ámbito educativo. En una segunda fase, el análisis se extiende a una amplia muestra¹²⁰ de orientadores/as y estudia la importancia y dominio asignados por ellos al Saber (competencia técnica), Saber Hacer (Competencia metodológica), Saber Estar (competencia participativa) y Saber Ser (Competencia personal) dentro del perfil competencial validado en la escala.

En el **Saber** se incorporan unidades de competencia dirigidas al conocimiento de:

- el entorno socioeconómico y político de referencia;
- modelos teóricos y de intervención en orientación e inserción profesional;
- instrumentos, métodos y técnicas de diagnóstico, desarrollo y evaluación;
- estrategias de comunicación e información académica y profesional;
- sistemas de planificación y gestión;
- modelos de autoevaluación de calidad;
- modelos de gestión estratégica y gestión por procesos.

Entre los resultados relacionados con la competencia técnica, se confirma en este estudio la preocupación de los profesionales de la orientación por las funciones informativas y de comunicación, sobre las cuales consideran disponer de un importante dominio. Paradójicamente les preocupa menos el conocimiento de los modelos teóricos y de intervención sobre los que se debería asentar el desarrollo de estas funciones.

En el **Saber Hacer** se describen unidades de competencia dirigidas a la competencia metodológica:

- selección de tipos de intervención, métodos e instrumentos para la recogida y análisis de datos;
- diagnóstico de necesidades formativas y de inserción;
- promoción de relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales;
- diseño de acciones, materiales y estrategias de comunicación;
- diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de formación y desarrollo;

¹²⁰ Muestra configurada por 167 profesionales en activo de Orientación Académica y Profesional de Comunidades Autónomas del Estado en el ámbito educativo.

- planificación y desarrollo de acciones de mejora;
- transformación de la acción estratégica en acción excelente.

Entre los resultados, en la línea de las valoraciones dadas en la competencia metodológica, se prima la importancia del diseño de acciones, materiales y estrategias de comunicación, coincidiendo con el valor más elevado de dominio. Echeverría apunta la relevancia de sumar junto a las clásicas funciones de planificación, organización, coordinación, control y toma de decisiones, la reflexión que cuestiona y modifica la acción orientadora: "dar vida y activar la intervención orientadora con regularidad, a fin de combatir la rutina y la entropía. Es decir, gestionar el cambio más que experimentarlo".

El **Saber Estar** responde a la competencia participativa, incluyendo entre las unidades propuestas en la investigación:

- trabajar en equipo;
- saber negociar y mediar;
- comunicar con eficacia y empatía;
- respetar las diferencias;
- tomar decisiones y aplicarlas;
- saber gestionar la prevención, el talento y el cambio.

Ésta es la competencia con mejores puntuaciones tanto en la importancia como en el dominio valorado por la muestra encuestada en el estudio presentado por Echeverría (2005), quien considera que se debe a que comienzan a asentarse principios clásicos de este componente de profesionalidad dirigidos a dotar a la persona usuaria del protagonismo de la orientación.

Por último, el **Saber Ser** o competencia personal, incorpora entre sus unidades de competencia:

- actitud crítica-reflexiva ante el entorno institucional, sociopolítico y económico;
- apertura y flexibilidad adaptativa a los cambios;
- implicación en la propia formación permanente;

- afrontamiento de los problemas e imprevistos de forma autónoma y creativa;
- mantenimiento del equilibrio y control emocional;
- dinamismo del proyecto desde la autenticidad y coherencia.

Los resultados de la investigación denotan altas valoraciones en el dominio de cada ítem, si bien sorprende que la actitud crítica reflexiva sea el que menor importancia y dominio muestre, con menores puntuaciones.

Los enfoques que buscan capacitar a los profesionales de la orientación bajo disciplinas diversas, contrastan con la visión de interdisciplinariedad que suple carencias individuales desde el trabajo en equipo, permitiendo también afrontar la totalidad de las competencias requeridas en los servicios de orientación.

Estas visiones, en ocasiones complementarias, sobre las competencias y cualificaciones, generan una cierta confusión propiciada por la falta de regulación de esta cualificación profesional, lo cual enlaza con el siguiente epígrafe, que valora la profesionalidad de esta figura y los mecanismos para garantizarla.

5.3.3 La profesionalidad en la figura del/de la orientador/a

La existencia de escasas normas para controlar el comportamiento profesional de esta figura responde a cuestiones que ya se han tratado en referencia a la falta de consenso en la definición de las competencias de estos profesionales, a la ubicación diversa y especializada de sus ámbitos de intervención, a la indefinición de su perfil, etc. La independencia profesional que supondría requeriría de un código deontológico para proteger el interés general. En esta línea, en Austria se ha creado un colegio profesional de orientadores/as, dotado de un código deontológico voluntario, para tratar de elevar la calidad de la orientación profesional que ofrecen las entidades subcontratadas por la Oficina Federal de Empleo (OCDE, 2004).

La incorporación paulatina de las nuevas tecnologías a estos servicios está favoreciendo un control estadístico de las bases de datos que permite definir el perfil de las personas que participan en sus programas de intervención, valorar cuantitativa y cualitativamente las

intervenciones, etc. Si bien la OCDE (2004) repara en la lentitud en la incorporación de estas tecnologías, y en la escasa tradición evaluadora.

Por otra parte la existencia de una red de colegios profesionales, centros de formación y organismos de investigación que sirven de apoyo a la profesión se concreta en algunos países. En Canadá (Quebec), los que desean ser asesores/as u orientadores/as profesionales deben ser miembros del *Ordre des Conseillers et des Conseillères en Orientation et des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices de Québec* (OCCOPPO). Este colegio profesional se creó en 1963 y constituye uno de los 45 colegios profesionales de Quebec. Los miembros del OCCOPPO deben contar con un título de postgrado en orientación y asesoramiento y someterse a inspecciones profesionales periódicas. En esta línea, según la OCDE (2004) países como Canadá, Alemania, Países Bajos, Austria y EEUU han creado registros de orientadores/as profesionales.

En el Estado español se cuenta con la Federación Española de Orientación y Psicopedagogía (FEOP) y la Confederación de Organizaciones de Orientación y Psicopedagogía de España (COPOE), ambas constituidas oficialmente en marzo de 2005. En el territorio del País Valencià la Asociación Valenciana de Orientación y Psicopedagogía (AVOP), es una asociación científica sin ánimo de lucro, heredera de la antigua Delegación Valenciana de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), fundada en 1980. La AVOP se constituyó legalmente como asociación independiente de ámbito autonómico en el año 2004.

Entre las revistas más significativas en el Estado español destaca la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Se trata de la revista oficial editada por la Federación Española de Orientación y Psicopedagogía, de carácter semestral, que contiene estudios y experiencias sobre los temas más actuales de la orientación, así como información de avances, congresos, material y legislación.

El último congreso en el ámbito de la orientación se desarrolla en Castellón, Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional, en noviembre de 2007, y el IV Encuentro Nacional de orientadores/as se celebraba en Burgos, en febrero de 2008.

Revistas, congresos de orientación educativa internacionales, foros, encuentros nacionales de orientadores/as, dinamizan la profesionalidad en el ámbito educativo, si bien difícilmente

orientadores y orientadoras del ámbito profesional se suman a estas iniciativas, accediendo a la red profesional, la formación y el conocimiento de forma menos habitual y aislada.

Bajo el siguiente epígrafe realizo una breve reflexión sobre la posición proactiva hacia el cambio en los orientadores y orientadoras.

5.3.4 La figura del/de la orientador/a como agente del cambio organizativo

Garratt¹²¹ (1987), citado por Aramburu (2000), considera el aprendizaje adaptativo o en "bucle simple" como la clave de cambios de pequeña envergadura en las organizaciones. Se trata de cambios graduales que no suponen la alteración del marco de acción general de la entidad. Por otra parte, el aprendizaje generativo o en "bucle doble", es considerado como el motor de cambios organizativos profundos. Es fuente de proactividad, al sentar las bases para cambios radicales impulsados por la organización que se replantea su marco global de acción por iniciativa propia.

Comentaba en epígrafes anteriores la posición de liderazgo del cambio que Gairín (2007) considera debe ser asumida por la figura orientadora en las organizaciones educativas. Su posición le situaría más allá de la propia orientación, como agente de integración y avance de la organización. Según el autor, debería contar con unas competencias generales, para definir las cita a Pont y Teixidor¹²² (2002) y nombra algunas de ellas: visión integral favorecedora de la comprensión del ser humano en los ámbitos de la percepción, de la emoción y de la cognición; actuación desde el marco de unos valores éticos; conocimiento sobre la organización, sus ideologías, creencias, valores, contexto, etc.; liderazgo y capacidad de motivación, para el desarrollo de un clima de confianza; competencia en la planificación y generación de estrategias; así como, competencia para efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Si bien la asunción del liderazgo requiere de una posición formal e informal de quien lo ostenta y de unas condiciones que faciliten el proceso de cambio y esta situación no se

¹²¹ B. GARRATT (1987) *The Learning Organization: and the need for directors who think*. Gower.

¹²² E. Pont y M. Teixidor (2002) "El cambio planificado para la activación del rol autónomo." En Teixidor, M. (Ed) *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut*. Barcelona, Fundación "La Caixa", Pp. 65-94.

produce en la orientación profesional desarrollada desde acciones subvencionadas desde las políticas activas de empleo.

La figura del orientador/a profesional en las acciones OPEA o en las Acciones Complementarias realizadas en el País Valencià se ubica, tal y como ya se ha reflejado al analizar las entidades que están desarrollando esta orientación, en organizaciones para las que este servicio se incorpora coyunturalmente, dificultando su imbricación completa en la organización, así como su posición de liderazgo ante un cambio en el contenido y organización del propio servicio de orientación.

Situar a esta figura de orientación bajo un aprendizaje adaptativo no entraña gran dificultad, se trata de asumir pequeños cambios organizacionales que se producen de forma gradual, y que en ocasiones son propuestos por sus miembros. Pero un cambio más profundo en la organización del servicio difícilmente va a surgir de esta figura inestable y en riesgo. En riesgo, en tanto que todo está implicado dentro de procesos de toma de decisiones contingentes sobre cursos de acción fortuitos de acontecimientos.

Esta figura, bajo un cambio significativo, requiere de un aprendizaje proactivo, de una implicación en las lógicas alternativas propuestas, que permita el asentamiento de las bases de estos cambios, pero, tal y como se analiza en próximos capítulos, sus expectativas se centran en ocasiones en garantizar su propia supervivencia en la organización.

Bajo el próximo epígrafe sitúo a estos profesionales en el tipo de organización sobre la que desarrollo la investigación: las organizaciones sindicales.

5.4 Las organizaciones sindicales como gestoras de orientación profesional

En palabras de Sifre (2003) el movimiento sindical conserva una memoria de transformación social. Es una institución de intermediación y representación cuyos objetivos no se limitan a mejorar las condiciones de trabajo, sino que aspira a una mayor calidad de vida y a globalizar derechos y protagonismo democrático.

Un análisis de las actividades sindicales requiere, por una parte, de una revisión del escenario de su intervención y, por otra, el de su estructura, recursos y estrategias.

En el Capítulo 2 de esta tesis se describían los constantes cambios socioeconómicos, tecnológicos, en la gestión de las organizaciones, de las últimas décadas. Estos cambios han obligado a los sindicatos a modernizar sus estructuras y sus estrategias de intervención y, siguiendo a Quiñones (2005), han impuesto retos importantes a las modalidades clásicas de acción, tanto en estas organizaciones, como en las empresas y en el gobierno. Los actores principales de las relaciones laborales deben asumir nuevas funciones, así como renovadas formas de comunicación, de diálogo social, a la luz de estos acontecimientos. Esta autora valora que en la actualidad emerge un nuevo paradigma de diálogo social en el que se suman fuerzas, poniendo en entredicho las lineales visiones de enfrentamiento. Diálogo que se renueva en cuatro ámbitos: el funcional, el procesal, el subjetivo y el espacial.

El ámbito funcional del diálogo social valora "qué se discute", ampliando el campo de discusión más allá de las reivindicaciones laborales, respondiendo a nuevos intereses de trabajadores/as y empresarios/as. Los actores se preparan para hacer frente a lo imprevisible, elemento clave de discusión en el mundo del trabajo actual. Se incorpora en los discursos modos de distribuir los daños en una situación de constante exposición a riesgos; y se valora cómo se atribuye la responsabilidad en la selección de planes de acción que pueden tener consecuencias positivas y negativas para cada una de las partes. Si bien la búsqueda de un mayor compromiso con los resultados de la empresa no significa que se esté negando la base de conflicto e intereses divergentes en que se sustenta todo sistema de relaciones laborales.

El ámbito funcional procesal responde al "cómo dialogar", buscando innovar en las formas, en el grado de formalización del diálogo, sin olvidar la idea de responder de forma eficiente a los cambios. Los actores tienden a responder a esta situación con un aumento de la reflexión, cuestionando las normas o al menos revisándolas de forma permanente y más participada, constituyéndose en normas acordadas entre las partes.

El ámbito subjetivo de aplicación se atribuye a quienes participan y/o son representados. Cada vez se incorporan con mayor fuerza reivindicaciones e intereses sociales no contemplados o contemplados indirectamente en el diálogo social tradicional: la discriminación por tema de género, la conciliación, la representación de sectores no industrializados, etc.

Y por último, la ampliación del ámbito espacial de aplicación que responde a "dónde se produce". Si hasta el momento los ámbitos de diálogo se circunscribían a la empresa, la

rama sectorial, y los ámbitos territoriales autonómico y nacional, en la actualidad estas fronteras se funden y se confunden, multiplicándose espacios desde lo local hasta lo globalizado, participando de compromisos autonómicos, nacionales y europeos.

Las organizaciones sindicales orientan sus funciones hacia la protección no sólo de la afiliación, sino de todas aquellas categorías de trabajadores/as desprotegidos. Si bien la afiliación sindical sigue constituyéndose como un indicador fundamental para evaluar la capacidad de representatividad de estas organizaciones.

Beneyto (2004) destaca como las transformaciones institucionales, normativas y de interlocución han condicionado profundamente la influencia sindical. Entre estas transformaciones destaca los procesos de concertación e intercambio político, la desregulación normativa y flexibilización de las relaciones laborales, la progresiva descentralización de la negociación colectiva y ampliación de la agenda y las estrategias de exclusión de los sindicatos en la gestión individualizada de los recursos humanos desde las empresas.

Paralelamente, siguiendo a Beneyto (2004), los cambios culturales y axiológicos afectan a las dimensiones ya consideradas, la afiliación y la influencia sindical, incrementando la dificultad del diseño e implementación de sus estrategias. Estos cambios culturales y de valores se concretarían en la pérdida de la centralidad del trabajo; la preeminencia de los valores individualistas; la racionalidad instrumental de la acción; y la debilidad de la cultura asociativa y uso creciente de los mecanismos de delegación.

Las organizaciones sindicales actuales defienden y desarrollan el diálogo social, la negociación colectiva y la consulta a los/as trabajadores/as desde la representación que ostentan como interlocutores sociales. Doy paso a las claves que configuran el escenario de estas organizaciones en el ámbito europeo.

5.4.1 Claves en las organizaciones sindicales europeas

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), define el diálogo social como todo tipo de negociaciones y consultas –e incluso el mero intercambio de información– entre representantes de los gobiernos, empresarios/s y trabajadores/s sobre temas de interés común relativos a las políticas económicas y sociales. Ermida (2000) matiza este concepto

diferenciándolo explícitamente del conflicto abierto: “la noción de diálogo social incluye a todas las formas de relación entre los actores del sistema de relaciones de trabajo distintas al conflicto abierto: información, consulta, negociación colectiva, participación, concertación social, etc.”.

El diálogo social en Europa está representado por la Confederación Europea de Sindicatos (CES), principal órgano frente a las instituciones de la Unión Europea de los/as trabajadores/as. Junto con los demás interlocutores sociales, la CES trabaja con todas las instancias europeas: la Presidencia, el Consejo, la Comisión y el Parlamento. En el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea se define su derecho a representar los intereses de los trabajadores y trabajadoras europeos en la formulación de la política comunitaria en materia de empleo, social y macroeconómica:

- Participa en las cumbres sociales tripartitas celebradas anualmente.
- Elabora la respuesta sindical a las propuestas de la Comisión Europea.
- Está vinculada a un intergrupo de eurodiputados pertenecientes a diferentes partidos en el Parlamento Europeo.
- Coordina la participación sindical en diversos órganos consultivos, entre los que se incluyen el Comité Económico y Social y las Agencias de la Unión para la Formación Profesional (CEDEFOP), y la Fundación Dublín, para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo.

El European Industrial Relations Observatory publicó en 2004 un estudio sobre la afiliación sindical en Europa que examina la situación en 26 países europeos durante el periodo comprendido entre los años 1993 y 2003, analizando entre otros, el número de miembros y el tamaño relativo de las principales organizaciones. La tasa de afiliación media en la UE se situaba en este estudio en el 30,4%, siendo claramente superior la afiliación en los países escandinavos y más baja en el área mediterránea. Resultando en España de un 17,8%, con un importante incremento en su tasa de afiliación entre 1993 y 2003¹²³.

¹²³ Según el citado informe, CCOO incrementa en un 46,9% su afiliación en esos diez años, pasando de 650.000 a 958.000 personas afiliadas.

Beneyto (2004) analiza como en los sindicatos europeos se implementan dos modelos, que si bien no se excluyen, sí diferencian estrategias y prácticas: el modelo de servicios y el organizacional.

El modelo de servicios se articula en torno a estrategias exógenas al lugar de trabajo, incentivando la afiliación desde una racionalidad instrumental. Se trata de sindicatos muy institucionalizados como es el caso de Bélgica o los países escandinavos en los que funciona el denominado "Sistema Ghent" consistente en la gestión por parte de los sindicatos de prestaciones de desempleo, jubilación, etc. Complementariamente, la oferta y especialización de servicios sindicales se ha generalizado, incluyendo contenidos muy diversificados: asesoría jurídica, formación, orientación, vivienda, seguros, actividades de ocio, etc.

El modelo organizacional, basado en estrategias endógenas a los centros de trabajo, favorece su visibilidad y presencia normalizada, fomentando la dimensión sectorial de las estructuras sindicales. Este modelo optimiza el comportamiento pragmático e instrumental y lo orienta a mejorar la acción colectiva.

Ambos modelos no son excluyentes, sino que en muchos casos conviven en las organizaciones, predominando uno u otro según los principios de la organización y el contexto en el que se ubica.

Pasemos a conocer como se concreta la realidad sindical en el territorio español.

5.4.2 El sindicalismo español contemporáneo a partir de los años 70 del siglo XX

La trayectoria del sindicalismo español se retoma tras el franquismo a finales de la década de los setenta, coincidiendo con la conclusión del último gran ciclo expansivo del sindicalismo europeo (Visser, 1991), momento en el que en Europa se invierte la tendencia de afiliación marcada por el inicio de la crisis económica.

En los meses posteriores a su legalización en abril de 1977 se experimentó un gran crecimiento, si bien se vio seguido por una crisis posterior entre 1980 y 1986. Según datos

analizados por Jordana¹²⁴ (1996), la tasa neta de sindicalización sobre la población asalariada al finalizar 1977 se situó en el 18,4%.

Durante sus diez primeros años, las organizaciones sindicales incorporaron como objetivos prioritarios la estabilización democrática, su propia consolidación organizativa y una intervención defensiva frente al coste social de la crisis económica. Dirigieron por tanto sus esfuerzos a legitimar su representatividad y a garantizar su capacidad de interlocución con el empresariado y con el Estado. En marzo de 1980 se aprueba el Estatuto de los Trabajadores que regula desde entonces los derechos de representación y los procedimientos de negociación colectiva. En 1985, La ley Orgánica de Libertad Sindical, regulará las secciones sindicales y el desarrollo de procedimientos y garantías de intervención en las empresas.

Las organizaciones sindicales más representativas, CCOO y UGT se consolidan como interlocutores de los intereses de los trabajadores y trabajadoras tanto a nivel de concertación social como de negociación colectiva sectorial y de empresa.

Una segunda etapa en la configuración de estas organizaciones viene caracterizada por la recuperación económica, la incorporación a la UE en 1986, el proceso de modernización social e institucional y los avances tecnológicos. Las organizaciones sindicales se adaptan a esta nueva realidad afianzando su identidad y ampliando su autonomía en referencia a las estructuras políticas que les sirven de referente en los primeros años. Siguiendo a Beneyto (2004) se produce un cambio en los mecanismos de afiliación pasando de un modelo basado en una identidad ideológica a un modelo articulado bajo una lógica más instrumental y pragmática. En este nuevo periodo se abandona la actitud reactiva y de protesta, pasando a una actitud proactiva y de propuesta, orientada a mejorar la cantidad y la calidad del empleo, con gran capacidad de negociación y de movilización¹²⁵.

El proceso de cambio se concreta en la especialización vertical de las estructuras sindicales, en la afiliación y representatividad en las empresas, en la mejora de gestión de los recursos, en la ampliación de la oferta de servicios y en las nuevas estrategias de reclutamiento y fidelización. Junto a las estructuras sectoriales (sindicatos de rama) y de empresa (comités) se

¹²⁴ Citado por Beneyto (2004). J. Jordana (1996) "Reconsidering Union Membership in Spain, 1977-1994: Halting Decline in a Context of Democratic Consolidation", *Industrial Relations Journal*, págs. 211-224.

¹²⁵ Beneyto (2004) ejemplifica esta capacidad negociadora con los pactos alcanzados después de la huelga general del 14-D (14 de diciembre de 1988), los acuerdos de formación continua, de reforma del mercado de trabajo y para la negociación colectiva, en materia de salud laboral, por la estabilidad en el empleo, etc.

empiezan a consolidar estructuras territoriales que permiten captar a los trabajadores y trabajadoras de la pequeña empresa, a los colectivos más precarios y a las personas en desempleo.

Siguiendo a Miguélez (2004), en los últimos años los sindicatos más representativos han mostrado la tendencia hacia la unidad de acción, abandonando las posiciones de confrontación, especialmente polarizadas desde 1982 por el apoyo a diferentes fuerzas políticas. Este proceso de unidad de acción contrasta con la celebración de elecciones sindicales en los centros de trabajo, donde cada sindicato busca obtener el máximo número de delegados/as.

También se responde a la globalización de la economía, a las innovaciones tecnológicas, a las inversiones, etc. desde el internacionalismo sindical que permite la respuesta a problemas en empresas multinacionales, así como el desarrollo de una conciencia europea y planetaria de solidaridad y vinculación entre los trabajadores y trabajadoras.

Los sindicatos, siguiendo a Miguélez (2004) han puesto desde hace varios años la lucha por el empleo en el centro de su actuación a un doble nivel: (1) en la empresa, buscando incrementar la contratación estable a cambio de moderación salarial, de incremento de la productividad o de reorganización del trabajo; (2) en ámbitos más generales, sobre la base de acuerdos sociales, presión sobre el gobierno, empresariado y opinión pública.

En 1995 se impulsó la orientación profesional a través de los denominados Servicios Integrados para el Empleo (SIPes), actuando, tal y como se describe en el Capítulo 4 de esta tesis, sobre cuatro áreas esenciales: acciones de orientación, formación profesional ocupacional, programas especiales y asesoramiento para el autoempleo. Las acciones de los SIPes, en el ámbito de la Orientación, en aquel momento se conocían como acciones IOBE (Información, Orientación, Motivación y Búsqueda de Empleo). En el desarrollo de esas acciones participaron las organizaciones sindicales.

Con las transferencias de competencias, se inicia un cambio de etapa, la orientación queda sujeta a programas temporales, cuestionándose como un servicio necesario y estable para la ciudadanía. En esta etapa las organizaciones sindicales siguen realizando orientación y propuestas al Servef en la medida en que también forman parte de su estructura como agentes sociales. De hecho, uno de los pilares sobre los que se asienta el nuevo Programa de Formación Profesional es la participación de la Administración General del Estado, de los

agentes sociales y las Comunidades Autónomas, dentro del Consejo General de Formación Profesional. Por otro lado, entre los principios de organización para el desarrollo de la actividad del SERVEF, encontramos en primer lugar: "la participación de los agentes sociales y económicos más representativos de la Comunidad Valenciana". Por tanto, en el ámbito nacional y autonómico son claves las organizaciones sindicales pues participan de la definición las líneas de actuación en cuanto a formación y orientación profesional.

La gestión sindical desarrollada sobre los programas de orientación profesional contrasta con la reivindicación de estas organizaciones por unos servicios públicos estables que respalden esta iniciativa social sin recurrir a subvenciones, asumiendo la necesidad de un desarrollo integro de estos servicios desde la Administración pública.

5.4.3 La gestión de la orientación profesional desde organizaciones sindicales españolas

La Confederación Europea de sindicatos, la Unión de Confederaciones de la Industria y de las Organizaciones Empresariales de Europa; y el Centro Europeo de Empresas de Participación Pública y de Empresas de Interés Económico General llevaron a término durante el 2006 un Informe de Evaluación relacionado con el marco europeo para el desarrollo permanente de competencias y cualificaciones. En este informe se valora escasamente significativo el impacto de las medidas llevadas a cabo por los interlocutores sociales con vistas al desarrollo de servicios permanentes de información y asesoramiento para la ciudadanía y las empresas en el Estado español.

Dicho informe tomaba en consideración mejoras en el ámbito nacional en relación con la información electrónica disponible sobre las posibilidades de aprendizaje, a través del organismo nacional conectado con el portal Ploteus. Además, valoraba que se continúe brindando orientación de considerable magnitud a las personas desempleadas, con la participación de los interlocutores sociales. No obstante, entre las críticas se incluía que aún se está muy lejos de crear una ventanilla única, como se recomendaba en el marco de estas acciones, y de desarrollar un servicio exhaustivo para el asesoramiento permanente, en especial para los trabajadores y trabajadoras en activo.

Según aportaciones del informe citado, el apoyo brindado a las empresas, en concreto a las pymes, apenas había registrado avances. Sin embargo, este estudio reconoce en el ámbito

sectorial el haber realizado algunos estudios y desarrollado instrumentos con el apoyo de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y del Ministerio de Educación. Se recordaba también como en las empresas se ha iniciado la divulgación del marco de acciones entre cargos directivos, el desarrollo de instrumentos específicos y el intercambio de buenas prácticas durante los últimos años.

Esta visión crítica de la intervención de las organizaciones sindicales españolas en el desarrollo de la orientación debe ser contextualizada bajo los discursos que la regulan, facilitando su comprensión. Doy paso a su análisis.

5.5 Discursos reguladores y sus prácticas

Dos ámbitos complementarios perpetúan la distribución actual del mundo laboral: los discursos reguladores y sus prácticas. En la Orientación Profesional, como política activa de empleo, se producen también discursos y prácticas reguladoras a través de los que se definen, se mantienen y controlan los límites de las actividades proyectadas. Los discursos reguladores se consideraron en los Capítulos 2 y 4 de esta tesis y sus prácticas inician su tratamiento en la segunda parte de esta tesis.

La OCDE (2004), en un estudio realizado sobre la orientación profesional y las políticas públicas, valoraba la necesidad de un cambio significativo en los servicios de orientación y por tanto en las organizaciones que los gestionan: "Los desafíos consisten en efectuar los cambios necesarios para que los servicios de orientación desarrollen aptitudes de gestión profesional, aporten información y ayuden a tomar decisiones inmediatas; en lograr que dichos servicios sean de acceso universal durante toda la vida profesional, mediante formas, lugares y tiempos que reflejen las necesidades más diversas de los usuarios, y todo ello con un gasto público limitado." Las políticas públicas son las que en primera instancia definen qué se espera de la orientación y hacia dónde debe dirigirse a través de los modelos organizativos institucionales categorizados por Bisquerra y Álvarez (1998), posicionándose bajo determinados enfoques de orientación y políticas de empleo, definidas con antelación.

Los servicios de orientación, actualmente incluidos entre las políticas activas de empleo, tienen como principal objetivo en momentos de bonanza económica asegurar rápidos retornos al trabajo desde la adaptación a las necesidades del mercado laboral. Bajo esta

prioridad, el éxito se mide en porcentaje de inserción por las administraciones. Por el contrario, si se desarrolla la orientación bajo una situación de crisis en el mercado laboral, ante las escasas posibilidades de inserción se tiende a legitimar el sistema dejando la total responsabilidad de la empleabilidad en manos de las personas usuarias, generando un conformismo social preocupante y una fuerte competitividad (Montalbá, 2005). Por tanto los discursos en torno a la finalidad de la orientación fluctúan del autoconocimiento de la persona usuaria a la adaptación al mercado de trabajo atendiendo a la situación socioeconómica, y a la legitimación del sistema, ante la inexistencia de modelos explícitos de intervención.

La oportunidad de cambio de estos modelos está en la actualidad claramente definida en el Estado español a través de la Ley de las Cualificaciones 5/2002 que, en la línea de las políticas europeas, incorpora un modelo de orientación a lo largo de la vida, integrada en el Sistema Nacional de las Cualificaciones desde la información y el asesoramiento. En la elaboración de nuevos discursos y modelos de orientación toman la iniciativa comunidades autónomas como Cataluña, Galicia, Andalucía y Castilla la Mancha. Es importante recordar que la definición de los modelos organizativos institucionales debe contar con los agentes sociales, y favorecer la incorporación en los discursos reguladores de una mirada social, siendo partícipes de la negociación a través de órganos como el Consejo General de las Cualificaciones. Si bien la orientación profesional todavía no ha sido tratada por este órgano.

En un nivel mayor de concreción no se debe olvidar la relevancia de las organizaciones en la definición de los modelos de intervención en la praxis de estos servicios.

En el primer apartado de este capítulo he tratado de delimitar conceptualmente el clima y la cultura de una organización, conceptos que se relacionan con muchos de los aspectos más relevantes en el campo del comportamiento organizativo, explicando patrones y divergencias en actitudes, percepciones y valores. El conocimiento sobre estos constructos, sobre los estadios de desarrollo organizacional o sobre el proceso de cambio en una organización, facilitará el conocimiento sobre las coordenadas favorecedoras de la introducción de un nuevo modelo de orientación, ofreciendo información relevante sobre como potenciar una cultura y un clima proclive a la innovación. Estos conocimientos serán de aplicación en próximos capítulos de la tesis, cuando se analicen las coordenadas que están interviniendo en el tránsito hacia modelos de orientación integral.

Es de especial interés la propuesta desarrollada por Gairín (2002) que permite el diagnóstico de los estadios de una organización, así como su dinamización hacia estadios superiores, de gran utilidad para situar con claridad el tránsito hacia una orientación integral desde modelos de orientación sobre los que la organización interviene.

A lo largo de este capítulo se han incorporado aportaciones de diversos autores sobre los modelos de intervención en la orientación profesional, evidenciando el calado de los enfoques teóricos revisados en el anterior capítulo. Optar por un modelo u otro implica un posicionamiento, que parcialmente asume los discursos reguladores institucionales, si bien las propias entidades incorporarán también discursos dirigidos a regular desde determinadas lógicas dominantes internas a las organizaciones, el modelo de orientación desarrollado.

En la actualidad comienza a cuestionarse la adopción de un modelo básico que guíe la intervención orientadora. Se abren nuevas posibilidades de intervención hacia modelos eclécticos, holísticos, que desde una intervención desarrollada a través de programas puedan integrarse y enraizar en la comunidad. Pero, al asumir esta posición, inmediatamente surgen requerimientos dirigidos hacia las instituciones, el territorio, la organización y los agentes de la orientación. En consecuencia se requiere de un compromiso que garantice la calidad de la intervención: instauración de servicios de orientación estables, mayor compromiso en la acción orientadora, intervención de los Ministerios para garantizar los recursos y su adecuada gestión, revisión de la acción orientadora y consecución de objetivos cualitativos, así como la generación de una formación permanente que supere los déficits de los profesionales de la orientación. Estos modelos requieren también del compromiso del mundo académico e investigador, que deberá aportar soluciones a las problemáticas que surgen en la orientación; y de la difusión, aplicación y evaluación del conocimiento y los hallazgos de investigación sobre orientación.

En cuanto a la profesionalización del orientador/a la OCDE (2004) valora una formación previa limitada o insuficiente. En su análisis en el marco de los países europeos se identifica como muchos profesionales de la orientación no han adquirido un conocimiento de los fundamentos teóricos de esta área, no cuentan con estudios sistemáticos de su contexto y sus objetivos socioeconómicos y no tienen ninguna formación aplicada sobre los diferentes métodos que constituyen la base de conocimientos de su ejercicio como profesión. En el Estado español estos profesionales tienen formación superior, mayoritariamente en los ámbitos de las ciencias sociales, si bien la especialización en el área en ocasiones es

insuficiente. En el ámbito de las políticas activas de empleo su contratación temporal dificulta este proceso debido a la alta movilidad (tránsito hacia otros puestos de trabajo) y a la inestabilidad laboral.

Gimeno (1998) al tratar sobre las reformas educativas valoraba como, bajo un discurso optimista, parece que la sola enunciación de los principios transformadores y sus lógicas consecuencias benéficas para el funcionamiento del sistema, bastará para crear por sí solo, las condiciones transformadoras. En efecto, se suelen agitar con cierto fervor declaraciones de principios con las que es fácil estar de acuerdo, estimulando el consenso de los actores educativos a partir ciertos ideales universales. Pero la concreción de un modelo, ya sea en el ámbito educativo o en el de la orientación profesional, requiere de un compromiso de las organizaciones, de un cambio en su cultura que afectará a la totalidad de sus agentes, de una revisión de la práctica. Son las condiciones transformadoras las que deberán ser tenidas en cuenta para favorecer este cambio.

Con este capítulo se cierra la primera parte de esta tesis, cuya finalidad era dotar de un marco contextual a los resultados y conclusiones que aporta. Estos resultados serán tratados a continuación, en el Bloque II.

Parte II: Resultados de la investigación y conclusiones

Capítulo 6

Anclajes metodológicos en la investigación

6.1 Enfoque del estudio: perspectiva sistémica

Las sociedades humanas nos constituimos en componentes culturales, antropológicos y ambientales interrelacionados que no se pueden escindir sin sesgos en el análisis.

La perspectiva sistémica sitúa la interacción social en el contexto de las organizaciones y de las sociedades y permite la aplicación de los principios de la Teoría General de Sistemas (Von Bertalanffy, 1968). Bajo esta teoría, una realidad no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus "partes constituyentes" forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, es decir, constituyen un sistema. Su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la caracteriza y, para ello, de una metodología estructural-sistémica. Permite comprender la importancia relativa de las personas y los grupos en las organizaciones. Siguiendo a Ayestarán y Aritzeta (2002), la premisa básica de la teoría centrada en los sistemas es que los subsistemas individuo, grupo y organización están isomórficamente relacionados. Por lo tanto incidir en uno de ellos conlleva una modificación del funcionamiento del sistema en otros niveles.

Agazarian y Yanoff (1996) recogieron los principios que desde esta perspectiva regulan la relación entre los procesos individuales y los procesos grupales:

1. **Principio de la Isomorfía.** Este principio parte de que los diferentes subsistemas se asemejan en estructura, función y principios dinámicos de operatividad. Esta isomorfía tiende a asegurar el equilibrio interno del sistema.
2. **Principio de jerarquización.** Significa que todo sistema complejo tiende a jerarquizarse, a introducir una relación de dependencia de los grupos con respecto a la organización. Si el sistema prima su identidad como organización, disminuirá la permeabilidad e intercambio de información con otros sistemas. Si

se polariza hacia el intercambio, los sistemas inferiores ganarán en autonomía y ampliarán la tolerancia hacia los conflictos internos.

3. **Principio de la autonomía relativa de los subsistemas.** Hace referencia a que los grupos e individuos tienen cierta capacidad para introducir innovaciones dentro de la organización del sistema. El proceso de cambio puede comenzar por la organización, por los grupos o por las personas.
4. **Principio de la diferenciación/integración.** El desarrollo de un subsistema depende de la capacidad para diferenciar e integrar información sobre personas, grupos y organizaciones. Diferenciar a las personas en un grupo, a los grupos en una organización y a la organización en una sociedad, conlleva el refuerzo de cada una de estas identidades. La integración significa la construcción de conocimiento compartido. Los equipos y las organizaciones crecen en la medida en que integran y diferencian los conocimientos, motivaciones, tareas, herramientas, etc.

Cada uno de estos principios serán considerados en los capítulos de debate y discusión sobre los resultados de esta investigación, imprimiendo sobre los cuatro ejes que ordenan los objetivos de esta tesis —políticas vigentes en la orientación, modelos de orientación, cuestiones organizativas, y profesionales de la orientación— un análisis sistémico.

Siguiendo a Martínez (2006), la significación y el valor de cada elemento de una estructura dinámica o sistema está íntimamente relacionado con los demás. Por tanto todo es función de todo, y cada elemento es necesario para definir a los otros. Metodológicamente no podrá ser visto, entendido, ni medido "en sí mismo", de forma aislada, sino a través de la posición y de la función o papel que desempeña en la estructura. Cada problema se refiere continua y sistemáticamente al estado del sistema considerado como integral.

En la ilustración 14 se visualizan sistemas incluyentes que condicionan y posibilitan las oportunidades de la orientación profesional y del modelo propuesto.

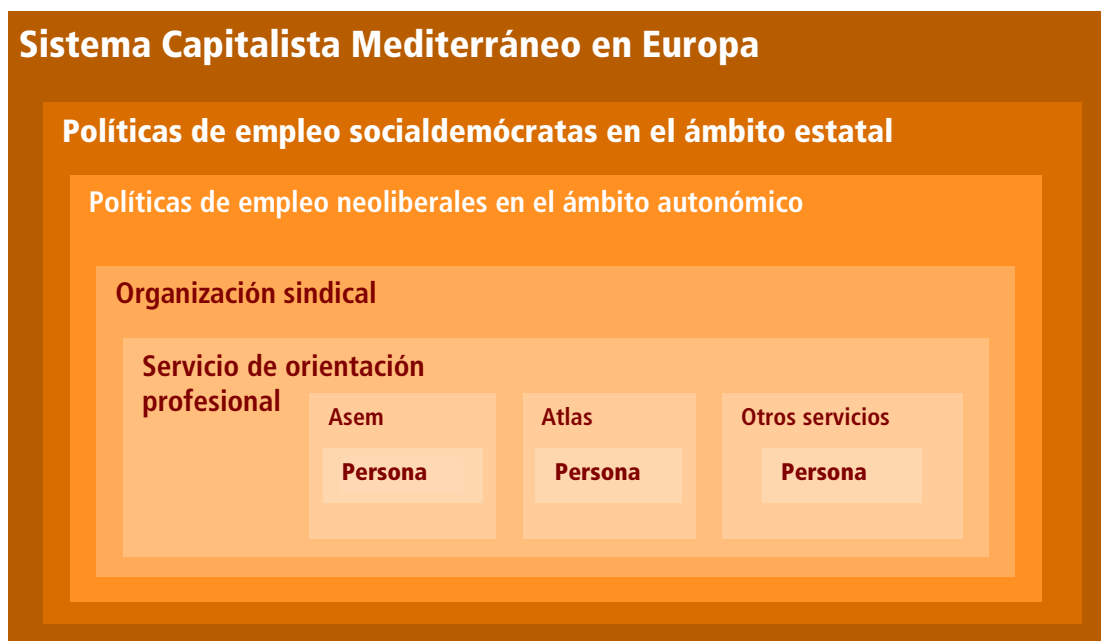


Ilustración 14. Subsistemas relacionados con la orientación profesional en la organización objeto de estudio.
Fuente: Elaboración propia.

El trabajo desarrollado hasta el momento en esta tesis aporta a la perspectiva sistémica información relevante sobre dos de los ejes señalados: las políticas vigentes en la orientación y los modelos de orientación. Permitiendo contextualizar en el ámbito europeo, las referencias o influencias del sistema capitalista, las políticas de empleo socialdemócratas en el ámbito estatal, o las neoliberales en el autonómico. En cuanto a los modelos de orientación, se ubican los enfoques que los enmarcan, se describen y analizan los más significativos e influyentes en el ámbito académico y en la práctica profesional.

Al situar la tesis en la propia organización se inicia el análisis del trabajo de campo desarrollado, se describe el modelo de orientación en proceso de implementación, así como los servicios de orientación y su relación con el resto de la estructura sindical. Cultura organizacional y clima serán estudiados para obtener las coordenadas que favorecerán el tránsito hacia un modelo de orientación integral.

En periodos de cambio en las políticas de empleo, en los enfoques o modelos de orientación o en una organización, es relevante el principio de la isomorfía, dado que la identificación del personal con objetivos comunes, la asunción de sus normas, posibilitan su avance y concreción en la práctica. Si bien el pensamiento divergente deberá ser escuchado también, más allá del ideario de la organización, con objeto de enriquecer el funcionamiento de la entidad y posibilitar un cambio de mayor calado.

El principio de jerarquización en las políticas europeas, nacionales o autonómicas, así como en una organización sindical de la complejidad de CCOO PV, será analizado con objeto de considerar la relevancia de su identidad, frente a su permeabilidad.

El principio de autonomía relativa de los subsistemas, regenerador de cambios creativos, será también valorado en cada uno de los niveles propuestos. Así como el principio integrador/diferenciador, que, de un lado refuerza identidades, y de otro, construye conocimiento compartido.

Cada uno de los sistemas intervinientes opera en el cambio propuesto. Para su análisis se dispondrá del contenido incluido en la primera parte de esta tesis, que ha permitido contextualizar el trabajo de campo y que, a partir de fuentes secundarias, aportará información relevante para las conclusiones de esta tesis. Por otra parte, el trabajo de campo realizado responderá con mayor claridad a las dimensiones organizativas y al análisis de los/as profesionales de la orientación.

Bajo el siguiente epígrafe describo el método elegido en la investigación a través de fuentes primarias.

6.2 El método: Investigación cualitativa y cuantitativa

El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad es, por tanto, fundamental. El abordaje de un proyecto de investigación enfrenta a quien lo desarrolla a tomar una serie de decisiones cruciales para la validación de los supuestos, la consecución de los objetivos propuestos y para dar respuestas a las preguntas planteadas. En el caso de la investigación social, uno de los temas más importantes que han de valorarse es la cuestión del método. El método es la lógica de investigación que legitima y estructura la construcción del conocimiento, sustenta la toma de decisiones a lo largo del proceso y apoya la planificación de actividades. Si el método es correcto en su origen, nos permite establecer enunciados consistentes y rigurosos sobre la realidad social que investigamos.

Los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes y podrían ser resumidos como desarrollo de la teoría, y análisis de la teoría, respectivamente. Los métodos inductivos

están generalmente asociados con la investigación cualitativa, mientras que el método deductivo está asociado, frecuentemente, a la investigación cuantitativa.

Los fundamentos de la metodología cuantitativa podemos encontrarlos en el positivismo¹²⁶ que surge en el primer tercio del siglo XIX como una reacción ante el empirismo, dedicado a recoger datos no transferibles más allá del campo de la observación. A principios del siglo XX, surge el neopositivismo o positivismo lógico, siendo una de las aportaciones más importantes la inducción probabilística. La clave del positivismo lógico consiste en contrastar hipótesis probabilísticamente y en caso de ser aceptadas y demostradas en circunstancias distintas, a partir de ellas elaborar teorías generales. Paralelamente, la investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra, con objeto de inferir los resultados a una población más amplia.

Este estudio responderá a métodos estadísticos descriptivos aplicados sobre todos los miembros de la población y que, por tanto, no necesita de métodos de inferencia estadística. Las características de la población pueden ser determinadas por observación directa del conjunto de datos. Su objetivo no es la generalización, sino la descripción de datos experimentales, más específicamente, la recopilación, organización y análisis de datos sobre determinadas características, creencias y opiniones de este colectivo.

Por otra parte, el paradigma interpretativo nace desde la antropología a principios del siglo XX como reacción al positivismo de Comte. La propuesta de Weber (1971) bajo este paradigma parte de la ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos/as mediante la comprensión, de un lado, del contexto y significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual, y de otro, de las causas que determinaron históricamente que se haya producido así y no de otra forma. El presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos, y que "los

¹²⁶ El Positivismo es una corriente o escuela filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico. El positivismo deriva de la epistemología que surge en Francia a inicios del siglo XIX de la mano del pensador francés Auguste Comte y del británico John Stuart Mill y se extiende y desarrolla por el resto de Europa en la segunda mitad. Según la misma, todas las actividades filosóficas y científicas deben efectuarse únicamente en el marco del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia.

fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales, porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias" (Fielding, 1986). La metodología cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica.

La diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales.

En general los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa, en contraposición, una limitación de los métodos cualitativos es su dificultad para generalizar.

El contrastar unas hipótesis de trabajo con las dos metodologías de investigación permite abordar el análisis con un mayor nivel de confianza y veracidad de los resultados obtenidos. Alonso describe la relación entre ambas metodologías como complementarias:

(...) encuentran sus límites, y también su complementariedad, al moverse en esferas diferentes de una siempre inabarcable, en su conjunto, realidad social (hechos y discursos), y al operar igualmente y desenvolverse en niveles diferentes de la información y de la comunicación interpersonal. (Alonso, 1991)

Esta tesis incorpora las dos perspectivas metodológicas, dado que la separación entre ambas limita seriamente las posibilidades de alcanzar descripciones, comprensiones y explicaciones válidas, precisas y fiables de los fenómenos estudiados.

Guba y Lincoln¹²⁷ sugieren que se han desarrollado cuatro aspectos relacionados con la credibilidad que son vitales al especificar criterios para juzgar dicha credibilidad y que paso a citar textualmente:

- El valor de verdad: ¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para las personas y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación?

¹²⁷ Citados por Egon G. Guba (1983). Artículo publicado en prensa. E. G. Guba y Y. S. Lincoln *Effective evaluation*. San Francisco, California. Jossey-Bass, in press.

- La aplicabilidad: ¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular a otro contexto o con otros sujetos?
- La consistencia: ¿Cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo (o similar) contexto?
- La neutralidad: ¿Cómo establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc. del/de la investigador/a?

Estas cuatro preocupaciones relacionadas con la credibilidad se han etiquetado de formas diferenciadas bajo el paradigma racionalista cuantitativo y bajo el paradigma naturalista cualitativo. A continuación se introducen respuestas a estas cuestiones bajo ambas metodologías con el objetivo de enmarcarlas en esta investigación.

6.2.1 El valor de verdad y la aplicabilidad bajo la metodología cuantitativa

Siguiendo a Guba (1983) el valor de verdad bajo este paradigma se acuña bajo el término científico "validez interna" que trata de demostrar el isomorfismo o la comparabilidad entre los datos de la investigación y los fenómenos que representan esos datos.

La aplicabilidad respondería al término científico de validez externa. Requiere que los resultados sean permanentes, es decir, invariables en el tiempo o contexto, que no alteren los resultados, garantizando su generalizabilidad.

La validez, bajo la perspectiva de la teoría positivista, se orienta fundamentalmente hacia las técnicas e instrumentos de medición elaborados, supuestos desarrollados a partir de las teorías planteadas por el filósofo francés Auguste Comte (1798-1857). Bajo esa perspectiva, la validez se concibe en términos de: (1) precisar los rasgos de la persona que se pretenden medir, y (2) medir lo que se dice medir de cierto rasgo.

Este tipo de análisis presenta diferentes interpretaciones de validez, referidas a pruebas, establecidas en los Estándares para Tests y Manuales para Educación y Psicología (American Psychological Association –APA-, 1985):

- *Validez de contenido*: juicio lógico sobre la correspondencia que existe entre el rasgo de la persona objeto de estudio y los ítems que se incluyen en la prueba, recurriendo a personas expertas para valorar su adecuación al rasgo.
- *Validez de criterio*: eficacia de la encuesta para comparar un rasgo en cuestión con alguna o algunas variables externas, midiéndola a través de análisis correlacional o de regresión entre las puntuaciones obtenidas en la prueba y en otras basadas en el criterio.
- *Validez de constructo*: basada en la integración de cualquier evidencia que fundamenta la interpretación o significado de las puntuaciones de la encuesta, medida a través del análisis correlacional y de covarianza entre los ítems.

En esta investigación la validez que se lleva a cabo es la de contenido, a través de personas expertas que valoran la adecuación de cada ítem al rasgo de las personas objeto de investigación. Esta validez se recoge en la ficha técnica de la encuesta bajo el epígrafe que describe las técnicas de recogida de información en este capítulo.

6.2.2 La consistencia y la neutralidad bajo la metodología cuantitativa

La consistencia, siguiendo a Guba (1983), responde al término científico de la fiabilidad, que es una precondition que posibilita la validez. Paralelamente la neutralidad daría prueba de objetividad. Paso a su descripción y a la valoración de su introducción en el estudio.

La consistencia

La concepción de consistencia o confiabilidad bajo una metodología cuantitativa hace referencia a la estabilidad interna en las técnicas e instrumentos; y reside en establecer la medida en que se puede replicar el resultado del cuestionario. Busca asegurarse de que

un/a investigador/a, siguiendo los mismos procedimientos descritos por otro/a anterior y conduciendo el mismo estudio, puede llegar a los mismos resultados y conclusiones. La encuesta, instrumento utilizado en esta tesis, alcanzaría un elevado coeficiente de confiabilidad si los errores de medida se minimizan; es decir, cuando toda medida de confiabilidad indica qué proporción de la varianza total de las puntuaciones es varianza de error.

Existen tres modos de medir la consistencia en instrumentos cuantitativos: (a) la repetición de la prueba con tiempo suficiente para que quien la realiza olvide los ítems, calculando el coeficiente de correlación que permite conocer el grado de confiabilidad de dicha prueba; (b) las formas paralelas, técnica similar a la anterior, pero con pruebas no idénticas, sino con ítems equivalentes; y (c) división en mitades, con el cual se calcula un coeficiente de consistencia interna, mediante la correlación entre las puntuaciones de ambas mitades.

La prueba realizada ha sido la de repetición, se describe el grado de fiabilidad en este capítulo al tratar la ficha técnica de la encuesta.

La neutralidad

El último aspecto, la neutralidad, es denominada objetividad bajo el paradigma racionalista, y queda garantizada por la metodología. Ésta se preserva si el método es explícito, está abierto al escrutinio público, es replicable y existe una cierta distancia entre quien investiga y el sujeto investigado (Guba, 1983).

La parte cuantitativa de esta investigación explicita en este capítulo la metodología seguida, incorpora los instrumentos diseñados, es replicable en la medida en que puede ser utilizado por otras entidades, garantizada la validez y la fiabilidad, si bien efectivamente existe una distancia reducida entre quien investiga, coordinadora del proyecto ATLAS, y el sujeto investigado.

Concluida la revisión de estos aspectos de credibilidad de la metodología cuantitativa aplicada en la investigación, paso a profundizar en ellos bajo la metodología cualitativa desarrollada.

6.2.3 El valor de verdad y la aplicabilidad bajo una metodología cualitativa

Las investigaciones cualitativas bajo el paradigma naturalista, tal y como muestra Guba (1983), con objeto de establecer el criterio de verdad contrastan la credibilidad de sus creencias e interpretaciones con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos.

El valor de verdad

Siguiendo a Martínez (2006), una investigación tiene un alto nivel de credibilidad si al observar una realidad, se aprecia en sentido pleno, y no sólo un aspecto o parte de la misma. Para garantizar la validez desde una perspectiva cualitativa pueden seguirse estrategias como la triangulación y la saturación.

La *triangulación* consiste en recoger información desde diferentes puntos de vista, realizando comparaciones múltiples de una misma dimensión y combinando metodologías en su análisis. Según Denzin (1979), pueden existir las siguientes modalidades: (1) triangulación de tiempo —información recogida en diferentes momentos para su contrastación—; (2) triangulación de espacio —técnicas transculturales—; (3) niveles combinados de triangulación —análisis del nivel individual, del nivel interactivo o grupal, y del nivel de colectividades, organizacional, cultural o social—; (4) triangulación teórica —empleo de diferentes perspectivas coincidentes en una misma evaluación—; (5) triangulación del evaluador/a —verificación intersubjetiva entre varios/as evaluadores/as, a través del contraste de la información—; y (6) triangulación metodológica —colección de técnicas o métodos diferentes, utilizados sobre la persona evaluada—.

En esta investigación he utilizado la triangulación desde diferentes perspectivas:

- Triangulación de tiempo. Se recoge información en distintos momentos, favoreciendo su contraste. En esta línea, en la técnica del grupo de discusión se cuenta con feedback al menos tres meses después de su realización en los grupos formados por orientadores/as pertenecientes a la organización, con objeto de valorar cambios de parecer o matizaciones en alguna de las dimensiones tratadas, permitiendo su contraste.
- Niveles combinados de triangulación. En la investigación se incluye un análisis cuantitativo de nivel individual a través de las encuestas a los

orientadores y orientadoras de la organización, un análisis cualitativo de nivel individual a través de las entrevistas a figuras significativas en la implementación del modelo de orientación en la organización; y de nivel interactivo a través de grupos de discusión conformados por orientadores/as internos/as a la organización y pertenecientes a otras organizaciones.

- Triangulación metodológica, al contar con la metodología cuantitativa a través de las encuestas y con la metodología cualitativa a través de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad.

La saturación es otra de las estrategias de validez que se incluye en la investigación, consistente en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de los resultados, a partir de la repetición de los discursos.

La investigación podría verse afectada según Guba (1983) por factores que producen dificultades de interpretación. Para superar estos defectos, la investigación:

- Se ha desarrollado durante un periodo suficiente, con objeto de recoger y cotejar información en diferentes momentos del proceso. Esto permite superar las distorsiones producidas por el/la investigador/a e identificar las cualidades perseverantes.
- Se ha utiliza la triangulación metodológica. La credibilidad de la información debe cuestionarse desde el contraste con otras aportaciones, con una recogida en tiempos diferentes, metodologías diferenciadas, etc.
- Se han realizado comprobaciones con los participantes. Se ha ofrecido la oportunidad de revisar las transcripciones de los grupos de discusión internos a la organización a las personas integrantes y de profundizar en sus visiones.

Finalizado el trabajo de campo:

- Se establece la corroboración estructural. Se han comprobado datos e interpretaciones con objeto de eliminar posibles conflictos internos. Y en caso de producirse, se realiza una interpretación que explique estas aparentes contradicciones (Patton, 1980).

- Se provoca la comprobación de los participantes. Algunas de las personas que han colaborado en el trabajo de campo conocerán el informe final con antelación a su cierre definitivo con objeto de obtener un feed-back sobre sus resultados y conclusiones.

Descrita la credibilidad de la metodología cualitativa utilizada, doy paso a la aplicabilidad que busca obtener la transferibilidad a otros contextos.

La aplicabilidad

En cuanto a la aplicabilidad, hace alusión, siguiendo a Guba (1983) a la transferencia entre dos contextos, y busca la comparabilidad entre las estructuras de significado del grupo analizado con otros grupos. Para determinar la medida en que es probable la transferencia es imprescindible incorporar amplias descripciones alrededor del contexto que transfiere y del contexto susceptible de recibir la transferencia. La aplicabilidad intenta paliar que las estructuras de significado descubiertas en un grupo no sean comparables con las de otro, porque son específicas y propias del primero, en esa situación y en esas circunstancias, o porque el segundo grupo ha sido mal escogido y no le son aplicables las conclusiones obtenidas en el primero.

En esta investigación la transferibilidad es importante y para garantizarla se cuenta con un grupo de discusión conformado por orientadores/as de otras organizaciones. Paralelamente se definirán con claridad los parámetros en los que debe situarse una organización susceptible de rentabilizar los resultados de este estudio, capitalizando investigaciones previas sobre culturas organizacionales, y transfiriendo, al menos parcialmente, su propia validez externa. Por otra parte, en los primeros capítulos de esta tesis se incorpora una amplia descripción del contexto en el que se sitúa no sólo la organización objeto de estudio, sino también las organizaciones susceptibles de rentabilizar la transferencia. De hecho, esta investigación no busca establecer generalizaciones que se mantenga en todo tiempo y lugar, sino introducir hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, atendiendo al grado de similitud entre ambos.

La investigación podría verse afectada por la irrepitibilidad de la situación, por los efectos de las dificultades de comparación. En previsión de estos defectos y siguiendo la propuesta de Guba (1983), durante la investigación:

- Se han recogido minuciosos datos. Se trata de enunciados verdaderos, descriptivos o interpretativos de un contexto que permiten compararlo con otros contextos posibles. En la investigación se proporciona información necesaria para comprobar el grado de correspondencia.
- Se ha realizado un muestreo teórico, es decir un muestreo que no intenta ser representativo, sino que pretende que gran cantidad de información sea abierta al escrutinio público. El proceso de muestreo se dirige mediante procedimientos que diferencian lo que es importante y relevante.

Finalizado el trabajo de campo:

- Se han desarrollado descripciones minuciosas del contexto con el fin de establecer juicios sobre la correspondencia con otros contextos posibles.

A continuación se tratan los dos aspectos que completan la credibilidad bajo una metodología cualitativa: la consistencia y la neutralidad.

6.2.4 La consistencia y la neutralidad bajo una metodología cualitativa

Tanto la consistencia como la neutralidad han sido históricamente más difíciles de superar bajo investigaciones que incorporen una metodología cualitativa, siendo puntos de crítica desde el paradigma racionalista. La individualidad investigadora en una tesis, limitará las oportunidades que permiten superar la afección de la investigación ante cambios instrumentales o preferencias de quien la realiza.

La consistencia

La consistencia, a diferencia de la credibilidad y transferibilidad, ha representado siempre un requisito difícil para las investigaciones cualitativas, debido a la naturaleza peculiar de éstas y a la imposibilidad de repetir en sentido estricto el mismo estudio. Si bien la perspectiva debería modificarse. Tal y como analiza Guba (1983), bajo un paradigma naturalista el concepto de consistencia no implica estabilidad, sino variación rastreable, variación que se puede atribuir a determinados factores: mejoras en los instrumentos, cambios en la realidad, etc., interpretando la consistencia como dependencia.

La consistencia cualitativa, responde a una investigación estable, segura, congruente. Si bien esta consistencia será una nueva ventana que se abrirá al finalizar este estudio. La confiabilidad interna requiere de varios observadores/as al estudiar la misma realidad, que concuerden en sus conclusiones. Y no es susceptible de ser aportada desde esta tesis, dado su carácter individual.

Por ello, la investigación podría verse afectada por cambios instrumentales que produjeran efectos de inestabilidad. Para superarlos, se incorpora una propuesta de Guba (1983), durante el trabajo de campo:

- Se han utilizado métodos que se solapan y se complementan. Se trata de un tipo de triangulación, bajo la que se utilizan distintos métodos a la vez y que ya ha sido nombrada en la credibilidad metodológica. Se incorporan instrumentos que responden a una metodología cuantitativa e instrumentos de corte cualitativo.

La neutralidad

La neutralidad se denomina comúnmente confirmabilidad bajo una metodología cualitativa. El razonamiento aportado por Scriven¹²⁸ (1972) traslada el peso de la neutralidad del investigador/a a la confirmabilidad de los datos producidos.

La revisión de la confirmabilidad requiere de investigadores/as independientes, que al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, lleguen a los mismos resultados. Cuestión que no puede llevarse a término en una tesis en la medida en que la investigación es llevada a cabo individualmente.

Dado que la investigación podría verse afectada por las preferencias de la investigadora, produciendo prejuicios, durante la realización del trabajo de campo, siguiendo la propuesta de Guba (1983):

- Se ha utilizado la triangulación. Ya descrita bajo la credibilidad y la consistencia.

¹²⁸ Citado por E. G. GUBA (1983). M. SCRIBEN (1976) Maximizing the power of causal investigations: The modus operandi method. In G. V. GLASS (Ed.) *Evaluation studies review annual*, v.1. Beverly Hills, Sage Publications.

- Se ha practicado la reflexión epistemológica. Es decir, se han hecho explícitos los supuestos epistemológicos subyacentes. Incluyendo la discusión sobre el problema y el método.

Paso a describir las fases que permitirán conocer con claridad el contenido de cada uno de los periodos de la investigación.

6.3 Fases de desarrollo

Cada una de las fases de esta tesis ha sido fundamental para el trabajo de investigación y la consistencia metodológica, técnica y analítica de los resultados obtenidos. En éstas se llevaron a cabo diversos procesos de validación, procesamiento de información y reflexión conjunta de los resultados obtenidos.

Las fases que se incluyen en la tesis son tres: documental, experimental y de análisis.

A continuación se describen las tareas realizadas y los resultados que se obtuvieron en cada una de ellas, con el fin de ofrecer una visión del proceso de investigación en su conjunto.

6.3.1 Fase Documental

Esta fase tuvo como propósito dotar al proyecto de elementos analíticos y referentes teóricos consistentes que situaran el objeto de investigación en un contexto institucional y socioeconómico de cierta amplitud. Llevé a cabo la revisión de materiales bibliográficos y hemerográficos que permitieron establecer referentes teóricos y analíticos, y enriquecer el análisis de los resultados obtenidos en la fase experimental.

Las fuentes documentales consultadas aportaron textos académicos, procedimentales y metodológicos, legislativos, socioeconómicos; en ámbitos territoriales con referencias mayoritariamente europeas, nacionales y de la comunidad.

Por su naturaleza y aportaciones a la investigación, las fuentes de información consultadas respondieron a cuatro tipos de necesidades:

- a) *Contextualizar el proyecto de investigación en la realidad económica, empresarial y social europea, nacional y autonómica.* La revisión de fuentes estadísticas, económicas y legislativas fue un soporte fundamental para el marco teórico y contextual de esta tesis, facilitando el desarrollo de los capítulos segundo y tercero.
- b) *Establecer referencias históricas/actuales de la formación y orientación profesional con su entorno inmediato y otras experiencias, recurriendo a la revisión de fuentes documentales de realidades tanto en países del entorno europeo, como del Estado español y comunidades autónomas, con el fin de establecer referentes de comparabilidad y enriquecimiento en la perspectiva de análisis.* Fue significativo para el desarrollo de los capítulos tercero y cuarto.
- c) *Selección y revisión de claves teóricas y conceptuales que sirviesen de ejes de interpretación y análisis de los resultados obtenidos.* Revisé referencias bibliográficas sobre teorías que han aportado un marco teórico y conceptual para la realización del análisis de los resultados obtenidos, fundamentalmente en relación a enfoques y modelos de orientación, análisis organizacionales, etc. Estas claves aportaron información relevante para los capítulos cuarto, quinto y séptimo.
- d) *Selección y revisión de referentes metodológicos sobre investigación cuantitativa y cualitativa, enfoque sistémico, técnicas de investigación.* De interés para el desarrollo de este capítulo.

Esta fase realmente no finaliza al iniciar la experimental, sino que pasa a un segundo plano, retomándose cada vez que se requiere.

6.3.2 Fase Experimental

El objetivo de la fase experimental fue enriquecer el diseño y desarrollo de la investigación. Las ciencias sociales, a diferencia de la investigación en las ciencias de la naturaleza, no permiten la repetición y control del experimento, ello hace de la fase de diseño de los instrumentos y la realización del trabajo de campo, tareas delicadas y complejas de las cuales dependen, en gran medida, los resultados del trabajo de investigación realizado.

Para abordar esta fase tuvieron lugar las siguientes etapas:

- **Diseño de instrumentos de investigación.** Encuesta a orientadores/as (primer y segundo tiempo de pase de encuesta), guiones para las entrevistas en profundidad y para los grupos de discusión. Revisión de la validez y fiabilidad de los instrumentos.
- **Selección de informantes clave.** El cuestionario a orientadores/as se dirigió al universo de los/as orientadores/as de la organización y no requirió de la definición de una muestra significativa. La selección de los integrantes de los grupos de discusión y entrevistas sí contó con criterios para garantizar la relevancia de la información aportada.
- **Realización del trabajo de campo.** Incluye tres grandes ámbitos: (1) aplicación de encuestas a trabajadores/as de los servicios de orientación de la organización; (2) realización de entrevistas a la Administración laboral autonómica y a personal de responsabilidad/coordinación de la organización en este ámbito; y (3) desarrollo de grupos de discusión en los que intervienen profesionales de la orientación internos y externos a la organización.

A continuación se describen las tareas llevadas a cabo en cada una de las etapas de la fase experimental.

Diseño de instrumentos de investigación

Tras contextualizar el tema objeto de estudio durante la fase documental, se diseñaron los siguientes instrumentos de investigación:

- Encuestas al universo de orientadores/as de la organización.
- Guión de los grupos de discusión.
- Guión de entrevista a Responsables de Inserción Laboral en la Administración Autonómica, a Responsables de las Secretarías de Empleo, Formación y Tesorería, a los Responsables de la orientación profesional en la organización, a los/as Coordinadores/as territoriales del proyecto ASEM, a una docente del plan de formación desarrollado para implementar el modelo de orientación profesional.

Tanto las encuestas como el guión de los grupos de discusión se mantienen en una única versión. En el caso de las entrevistas, y atendiendo a las diferentes percepciones y posiciones de los informantes clave respecto al fenómeno estudiado, se diseñaron diversos guiones que permitieron adaptarse a la singularidad del informante.

Finalizada la elaboración de los instrumentos de investigación, doy paso a la selección de informantes.

Selección de informantes clave

Los instrumentos de investigación con los que se aborda este proyecto provienen de las dos tradiciones de investigación en las ciencias sociales. La aplicación de estos instrumentos requiere del diseño y selección de informantes que respondan a las diferentes lógicas de investigación desde las que se trata el objeto de estudio. Por ello es otra etapa de complejidad técnica y de toma de decisiones trascendente para el logro de los objetivos propuestos.

A continuación se exponen los criterios que sustentan el diseño de la constitución de las entrevistas y grupos de discusión, dado que para la realización de la encuesta a orientadores/as en la organización valoré que el universo era accesible, al tratarse de 53 orientadores/as que participaban o bien en las acciones OPEA o en el proyecto ATLAS.

La selección de informantes para las entrevistas, dado el carácter cualitativo del instrumento de investigación, se definió siguiendo los siguientes criterios:

- **Diversidad:** Las entrevistas se realizan a informantes que aporten la mayor diversidad y heterogeneidad de perspectivas sobre el objeto de estudio, dado que éste es en sí mismo diverso y complejo.
- **Representatividad:** Los/as entrevistados/as son informantes clave que ofrecen su visión sobre el objeto de estudio.
- **Fiabilidad:** Los/as entrevistados/as son agentes que cuentan con información relevante, significativa y veraz sobre el tema estudiado.
- **Saturación:** Con la distribución de las entrevistas se observaron grados de saturación en el discurso, indicativos de haber cubierto suficientemente la diversidad de percepciones y valoraciones sobre el objeto de estudio.

El diseño de la muestra de los grupos de discusión se realizó atendiendo a tres criterios: (1) se componen exclusivamente de profesionales de la orientación; (2) se diferencian dos grupos internos a la organización, bajo el criterio de pertenencia a cada uno de los proyectos de orientación profesional en marcha; (3) uno de los grupos se conforma con orientadores/as externos pertenecientes a entidades diversas. Cubiertos estos criterios, se requirió la participación de personas capacitadas, ubicando cada grupo en un territorio: Alicante, Castellón y Valencia.

Planificación del trabajo de campo

El trabajo de campo en la investigación social es una tarea compleja, dado que el objeto de estudio se somete a una serie de imponderables a los que hay que hacer frente a lo largo de la fase. La aplicación de los instrumentos de investigación conlleva una serie de procesos de los cuales depende la calidad de la información recopilada y el cumplimiento de los objetivos planteados en la tesis. A continuación se exponen las tareas más relevantes llevadas a cabo en esta fase:

- Selección de lugares dónde realizar las encuestas (aulas de formación de la organización); entrevistas (lugar de trabajo de las personas entrevistadas); y grupos de discusión (salas de la organización FOREM PV solicitadas con antelación al desarrollo del grupo en Alicante, Castellón y Valencia).
- Concertación de grupos de discusión con las personas seleccionadas.
- Selección de personas con las que llevar a cabo las entrevistas y establecimiento de contacto y citas para su realización.
- Realización de encuestas, entrevistas y grupos de discusión.
- Procesamiento de información y tabulación de resultados de la encuesta.
- Transcripción de entrevistas y grupos de discusión.

Fases del trabajo de campo	sep-07	oct-07	nov-07	dic-07	ene-08	feb-08	mar-08	abr-08	may-08	jun-08	jul-08
Diseño encuesta y validación/ fiabilidad.	X									X	
Primer tiempo del pase de la encuesta		X									
Segundo tiempo del pase de encuesta			X								
Diseño entrevistas y grupos de discusión				X	X						
Selección de entrevistados y grupos					X	X					
Realización grupos de discusión						X	X				
Realización entrevistas							X	X	X		
Feed-back sobre grupos de discusión											X

Ilustración 15. Calendario de la fase experimental.
Fuente: Elaboración propia.

Las aportaciones realizadas en esta fase experimental se dirigieron a favorecer el contenido de la fase de análisis de resultados.

6.3.3 Fase de Análisis de los resultados

Con los referentes contextuales y analíticos que se recopilaban en la fase documental y la información obtenida con la realización del trabajo de campo, se contaba con los elementos necesarios para abordar la tarea de análisis y elaboración de resultados de esta tesis. Las etapas que incluye la fase analítica son las siguientes:

- Análisis de los resultados estadísticos obtenidos a partir de la encuesta.
- Análisis de las percepciones captadas a través de las entrevistas y grupos de discusión.
- Análisis del conjunto de los resultados de las técnicas de investigación aplicadas.
- Argumentación de los resultados y conclusiones.

Esta es la fase de mayor interés en toda investigación si las fases anteriores se han desarrollado adecuadamente, puesto que transforma en nuevo conocimiento las aportaciones obtenidas a través de fuentes primarias y secundarias sobre el objeto de estudio.

Paso a describir las técnicas de recogida de información utilizadas en el trabajo de campo.

6.4 Técnicas de recogida de información

El desarrollo de un proyecto que tiene como objetivo proponer herramientas de apoyo requiere que su diseño se fundamente en un riguroso proceso de recopilación y análisis de información.

En este sentido, se ha buscado que brinden consistencia y rigurosidad al proceso de generación de las herramientas y, por otro lado, que su diseño responda a criterios de:

Equidad: evitar sesgos en la aplicación de las herramientas, cuidando, para ello, una representación adecuada de los agentes implicados/as, reconociendo su especificidad y evitando comparaciones superficiales de los discursos aportados, lo que implica, entre otras cuestiones, tener en cuenta los factores contextuales que pueden influir en los resultados.

Flexibilidad: uno de los atributos de la herramienta ha de ser su capacidad de adaptarse a diferentes entornos organizativos, necesidades, situaciones de los/as usuarios/as y a cambios a lo largo del tiempo.

Utilidad: las herramientas han de ser útiles para aquellas organizaciones que deseen realizar esta investigación. De igual manera, los resultados que se obtengan han de servir para dimensionar las coordenadas que favorecen la implementación de un modelo de orientación profesional integral.

La totalidad de las herramientas están disponibles en los anexos a esta tesis. Estos anexos referencian un código que permitirá identificar el origen de las citas en cada uno de los instrumentos.

Paso a describir en profundidad las técnicas aplicadas en el estudio.

6.4.1 Encuesta

Cea (1999) define la encuesta como “la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto”.

Entre sus características, esta autora señala las siguientes:

- La información se adquiere mediante transcripción directa.
- El contenido de esa información puede referirse tanto a aspectos objetivos (hechos) como subjetivos (opiniones o valoraciones).
- Dicha información se recoge de forma estructurada, al objeto de poder manipularla y contrastarla mediante técnicas analíticas estadísticas.
- La importancia y alcance de sus conclusiones dependerá del control ejercido sobre todo el proceso: técnica de muestreo efectuada para seleccionar a los/as encuestados/as, diseño del cuestionario, recogida de datos o trabajo de campo y tratamiento de los datos.

Cuenta entre sus ventajas:

- La rentabilidad, ya que permite obtener información diversa, de un amplio sector de la población.
- La fiabilidad, ya que al ser un proceso estructurado permite la replicación por parte de otros investigadores o investigadoras.
- La validez ecológica, ya que los resultados obtenidos son de fácil generalización a otras muestras y contextos (suponiendo siempre un alto grado de representatividad de la muestra encuestada).
- La utilidad, ya que los datos obtenidos gracias a este procedimiento permiten un tratamiento riguroso de la información y el cálculo de significación estadística.

Una vez planteados convenientemente los momentos previos al diseño y recogida de datos en toda investigación, para realizar una encuesta, como refiere Pulido (1971), hay que seguir los siguientes pasos:

- Determinación de la población (conjunto de individuos del que queremos obtener la información) y unidad muestral que contestará al cuestionario (un sujeto, una familia, etc.).
- Selección y tamaño de la muestra.
- Diseño del material para realizar la encuesta.
- Organización y puesta en práctica del trabajo de campo.
- Tratamiento estadístico de los datos recogidos.
- Discusión de los resultados.

La selección y tamaño de la muestra que propone Pulido (1971) fue innecesaria, dado que accedí al universo de orientadores/as en la organización objeto de estudio.

Ficha técnica de la encuesta

Objetivo: Esta técnica de recogida de información permite ubicar el perfil de los profesionales de la orientación, obtener información sobre su bagaje experiencial, sus opiniones y creencias sobre la orientación y su práctica profesional.

Método de validez: validez de contenido. Expertos/as emiten juicio sobre la correspondencia que existe entre el rasgo de la persona objeto de estudio, como orientador/a de la organización, y los ítems que se incluyen en la prueba¹²⁹. La encuesta fue considerada válida, incorporando modificaciones en las preguntas 14, 18 y 20 bajo su propuesta.

Método de fiabilidad: repetición de la prueba 8 meses después del pase a 10 personas. Se situó exclusivamente sobre las variables que no eran susceptibles de modificación durante el

¹²⁹ Participan de este juicio cuatro coordinadoras/orientadoras de territorios autonómicos colaboradoras del proyecto de Orientación Profesional para la cualificación de trabajadores y trabajadoras, inscrito en las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación, siendo solicitante CCOO en el ámbito estatal, convocatoria 2006/2007; así como una técnica del departamento de Diseño y programación de FOREM PV, especializada en el desarrollo de proyectos de investigación en el área de la orientación profesional y la formación continua.

proceso de implementación. Refiriéndose a las preguntas: de la 1 a la 7, de la 11 a la 17, de la 19 a la 35.

La encuesta evaluada tiene, en general, un grado de fiabilidad bueno; permitiendo la reproducibilidad de los resultados, es decir, se refiere a la probabilidad de que un individuo responda de igual forma a la pregunta planteada en dos momentos distintos. Si bien la nueva visión de los contenidos de un servicio de orientación que incorpora la implementación del nuevo modelo ofrecía resultados moderadamente más críticos sobre el grado en que se cubren las necesidades desde dichos servicios.

Dimensiones de análisis en el primer pase de encuesta:

- Perfil socio laboral del encuestado/a.
- Trayectoria y valoración sobre las políticas activas de empleo y la orientación profesional.
- Valoración sobre su experiencia profesional durante los últimos cinco años en la orientación para la búsqueda de empleo, en la orientación para el mantenimiento y mejora del empleo y en la orientación para el autoempleo: difusión, perfil de las personas destinatarias, tipos de intervención, duración, coordinación, seguimiento, etc.
- Datos de clasificación: sexo, edad, nacionalidad, nivel de estudios, titulación, formación complementaria, nombre, apellidos y fecha.

Dimensiones de análisis en el segundo pase de encuesta:

- Trayectoria y valoración sobre las políticas activas de empleo y la orientación profesional. Se incluyen exclusivamente aquellas preguntas susceptibles de ser modificadas al finalizar la realización de la acción formativa. Se trata de las preguntas 8, 9, 10 y 18. Se introduce además una pregunta abierta no formulada en la primera versión, en la que se plantea la apertura al cambio en su práctica orientadora.

Distribución de las encuestas:

- 44 a orientadores/as pertenecientes al programa OPEA, dirigido a personas desempleadas.
- 9 a orientadores/as pertenecientes al programa ATLAS, dirigido a personas en activo de los sectores del textil y confección, calzado y cuero.

Universo/muestra: Se accede al universo, a la totalidad de la población.

Momentos de desarrollo:

1. El pase de esta encuesta es realizado al inicio de la acción formativa *Nuevo modelo de orientación profesional*.
2. A su finalización, se pasa de nuevo una versión parcial de la primera encuesta.

Se adjuntan ambas herramientas en documento anexo.

6.4.2 Grupo de discusión

El grupo de discusión es una de las técnicas de investigación cualitativa con mayor solidez y potencialidades en la investigación social. Ibáñez (2001) la define como *“la técnica más completa (...) utiliza la dimensión estructural del componente simbólico. Las informaciones se producen mediante juegos de lenguaje de tipo “conversación”, un juego de información abierto, pues quien responde puede cuestionar la pregunta y hacer otras preguntas; cada interlocutor abre espacios a los otros interlocutor.”* Con la aplicación de esta técnica se busca provocar la reflexión y el intercambio de ideas entre los/as participantes en el grupo. Destacan las siguientes características:

- No se establece un plan de trabajo predeterminado, aunque se les comunica a los/as participantes el tema general y/o los temas a abordar en la sesión.
- La labor del convocante es plantear los temas que se abordarán, procurando que los/as participantes sean protagonistas en la dinámica del discurso.
- El número de participantes debe ser reducido, entre 6 y 10, de forma tal que todos los/as asistentes tengan la posibilidad de intervenir en el diálogo.
- Se ha de procurar que su duración no supere los 90 minutos, para evitar efectos de contradicción, reiteración y agotamiento de los/as participantes.

Estas características fueron respetadas en la elaboración de los grupos de discusión, salvo la duración máxima estimada que fue de 3 horas y 30 minutos, con un breve descanso de 15 minutos. Esta circunstancia la valoré imprescindible, dado que había que tratar un gran número de dimensiones. De hecho no se entró en contradicciones o reiteración, dado que los temas a tratar eran diversos y fueron introducidos paulatinamente atendiendo al guión diseñado.

Los pasos para concertar citas fueron: (1) revisión de qué participantes podrán aportar visiones de interés para el objeto de la tesis; (2) envío por correo electrónico de breve información sobre la tesis y condiciones que les afectan como la confidencialidad, con indicación de posibilidad de participar en el grupo de discusión y solicitud de disponibilidad en fechas y horarios determinados en caso de considerar positivamente la participación; (3) confirmación telefónica de participación en el grupo de discusión, disponibilidad en el calendario propuesto; (4) envío por correo electrónico de breve síntesis sobre el contenido del grupo de discusión, incorporando las áreas sobre las que van a intervenir. Este proceso finaliza con al menos 7 días de antelación a la realización del grupo de discusión.

Los grupos de discusión permitieron:

- El contraste con el estado de opinión que reflejan las entrevistas en profundidad de la Administración, en la medida en que se constituye como gestora y fuente de recursos que define la programación de la orientación profesional.
- El contraste con el estado de opinión de coordinadores/as y responsables de la organización que está incorporando un modelo integral de orientación profesional.
- Detectar los elementos que conforman la representación de los profesionales de la orientación profesional sobre la implementación de un nuevo modelo de orientación, en particular el tipo de explicaciones que construyen sobre lo que en la actualidad acontece en los servicios de orientación.
- Examinar las representaciones sobre la práctica de la orientación profesional, las propuestas, el posicionamiento y actitudes de los orientadores/as.

- Examinar las representaciones sobre la cultura y el clima de la organización en un episodio de cuestionamiento y cambio y/o en un contexto de continuidad.
- Extraer elementos desde la experiencia de los orientadores y orientadoras profesionales que puedan contribuir a la mejora de su práctica.

La información obtenida y las valoraciones realizadas por los/as integrantes de los grupos situaron la investigación en un marco en el que los/as profesionales de la orientación podrían construir, mostrar significados sobre su experiencia profesional. En esta línea, Hall (1997) sitúa el significado como “sentido de nuestra propia identidad, de quien somos, a qué o quien pertenecemos. Lo que se vincula a cómo la cultura se utiliza para marcar y mantener identidad en y a diferencia de otros grupos”. El análisis de resultados permite recomponer una situación en la que los significados de los orientadores y orientadoras se construyen en circulación y diálogo junto a otros/as. Permite también prestar atención a lo que hace la gente, a lo que dice que hace, y a lo que dice que le llevó a hacer lo que hizo.

Ficha técnica de los grupos de discusión

Objetivo: Esta técnica de recogida de información permite detectar significados con los que el orientador u orientadora interpreta, revisa y representa su experiencia de trabajo y de relación en el momento actual que viven los servicios de orientación profesional en cada uno de los contextos objeto de estudio.

Métodos de credibilidad y transferibilidad: Se utilizan dos métodos; (1) la triangulación, que se posibilita al complementar el grupo de discusión con otras técnicas empleadas; y (2) la saturación, desde la repetición de los discursos. La validez externa la aporta el grupo de discusión externo.

Dimensiones de los grupos de discusión: Respecto a los temas incluidos en los grupos de discusión realizados a orientadores/as, se abordaron los siguientes bloques temáticos, en línea con las entrevistas en profundidad, con objeto de favorecer la validez de los resultados desde la saturación.

- Descripción de la cualificación y realizaciones profesionales
- Perfil profesional del orientador/a

- Características del servicio ofrecido
- Compromiso de/con la organización
- Clima de trabajo
- Modelo de orientación profesional
- Relaciones del orientador/a dentro y fuera de la organización
- Formación

Distribución de los grupos:

Se realizan tres grupos:

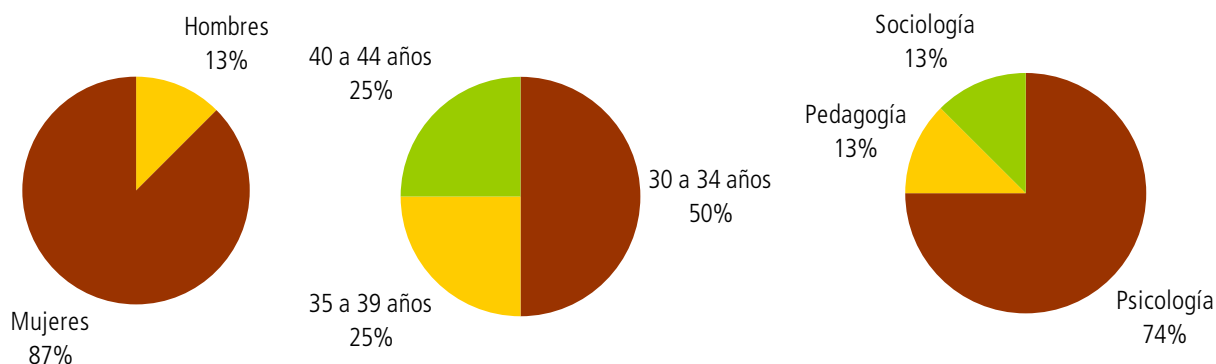
- Grupo de orientadoras externo a la organización: 6 personas de distintas organizaciones.
- Grupo de orientadores/as cuyo servicio se dirige a trabajadores/as en activo: 8 personas. Sobre este grupo se realizó una valoración de la evolución de opiniones y creencias a través de la transcripción cuatro meses después.
- Grupo de orientadores/as cuyo servicio se dirige a personas desempleadas: 7 personas. Sobre este grupo se realizó una valoración de la evolución de opiniones y creencias a través de la transcripción cuatro meses después.

Elección de informantes:

Grupo de discusión 1. Realizado el 27/2/08. Compuesto por profesionales de la orientación dirigida a trabajadores/as en activo, a través del proyecto ATLAS. Sus integrantes pertenecen a CCOO PV, organización sindical en proceso de implementación de un modelo integral de orientación profesional. Las características de este programa favorecen la aplicabilidad del modelo debido a la flexibilidad en el número de usuarios/as que debe acceder al servicio, a la voluntariedad del acceso y al carácter experimental del proyecto. La totalidad del grupo, nueve orientadores/as, es invitado a participar. Finalmente lo constituyen ocho personas, por dificultades para participar en el día citado de la otra persona invitada. Este grupo está vinculado al modelo de orientación y conoce herramientas

de trabajo propuestas bajo este modelo con antelación al inicio de su implementación, dado que su carácter experimental favoreció el desarrollo de iniciativas metodológicas en la anterior convocatoria del proyecto que fueron capitalizadas en el modelo de orientación.

El grupo de orientadores/as está conformado mayoritariamente por mujeres, de entre 25 y 29 años, licenciadas en Psicología, tal y como se muestra en los gráficos siguientes.

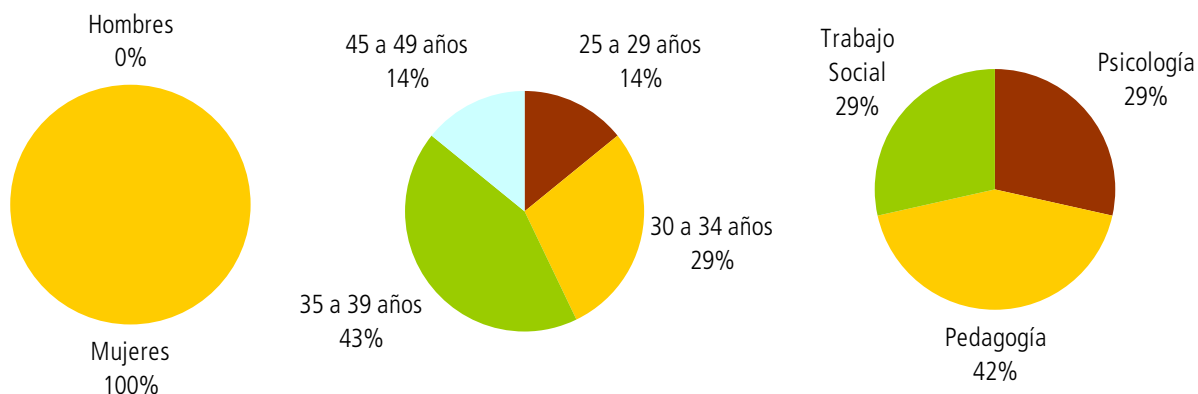


Gráficos 14, 15 y 16. Datos de clasificación del Grupo de Discusión 1.
Fuente: Elaboración propia

Aportan formación complementaria diversa: en legislación laboral básica; contratos, nóminas y seguridad social; recursos humanos; formación pedagógica; análisis del mercado laboral; orientación hacia la inmigración; agentes de Igualdad, etc.

Grupo de discusión 2. Realizado el 14/3/08. Compuesto por profesionales de la orientación dirigida a personas desempleadas a través de las acciones OPEA, pertenecientes al servicio ASEM de CCOO PV, organización sindical en proceso de implementación de un modelo integral de orientación profesional. Se realizó una selección de ocho personas que efectivamente aportaron visiones diferenciadas, significativas y veraces. Para esta selección se contó con la información de la encuesta. Finalmente acuden siete personas por indisponibilidad de última hora de una de ellas.

El grupo es de orientadoras, dado que está conformado exclusivamente por mujeres, mayoritariamente de entre 35 y 39 años, licenciadas en Pedagogía, tal y como se muestra en los gráficos siguientes.



Gráficos 17, 18, 19. Datos de clasificación del Grupo de discusión 2.
Fuente: Elaboración propia

Aportan formación complementaria específica en orientación Laboral, tratamiento de discapacitados/as e igualdad de oportunidades.

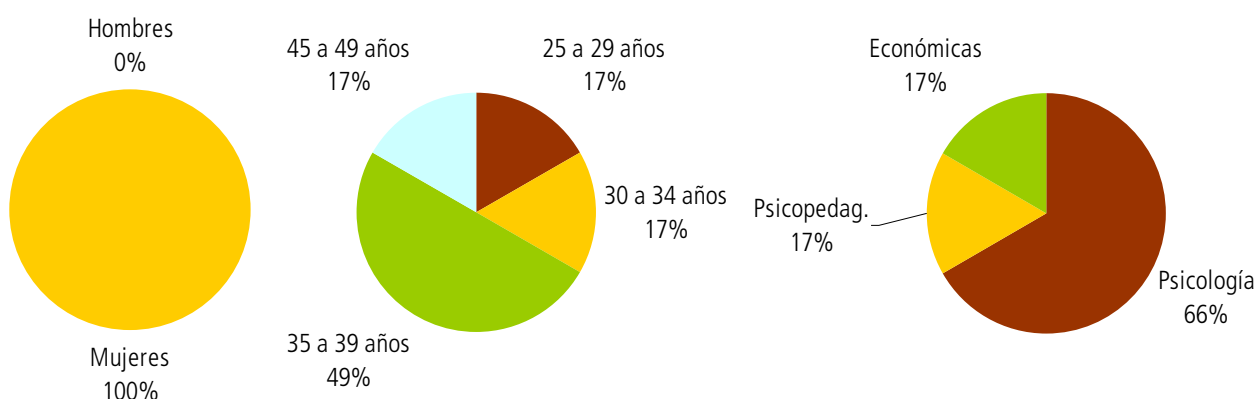
Grupo de discusión 3. Realizado el 7/03/08. Profesionales de la orientación a trabajadores/as en activo y/o a personas desempleadas. Pertenecen a entidades que desarrollan orientación profesional en el País Valenciano con perfiles diferenciados: academias, ayuntamientos, ONGs y Fundaciones.

NOMBRE ORGANIZACIÓN	TIPO DE ORGANIZACIÓN	PERFIL DE LA ORIENTADORA
Cruz Roja	ONG	Técnica con contrato indefinido. Experiencia en orientación profesional superior a 3 años en ONG. Master o formación de postgrado en orientación profesional y en inmigración.
Cáritas	Confederación oficial de las entidades de acción caritativa y social de la iglesia católica en España.	Técnica con contrato temporal. Experiencia en orientación profesional superior a 3 años en el Servef, sindicatos y ONGs. Máster o formación de postgrado en orientación profesional.
Tréfor	Fundación promovida por el sindicato USO	Técnica con contrato temporal. Experiencia en orientación profesional superior a 3 años en fundación perteneciente a sindicato.
Ayuntamiento	Ayuntamiento	Técnica con contrato temporal. Experiencia en orientación profesional entre 1 y 3 años en sindicatos y ONGs.
CSIC	Sindicato	Técnica con contrato temporal. Experiencia en orientación profesional entre 1 y 3 años en sindicatos y ONGs. Con master o postgrado en orientación.
Fevecta	Federación valenciana de empresas cooperativas	Técnica con contrato indefinido. Experiencia en orientación profesional superior a 3 años en sindicato, Ayuntamiento y Asociación empresarial.

Tabla 18. Perfiles en el grupo de discusión 3.
Fuente: Elaboración propia.

Este grupo de discusión no representaba a las organizaciones indicadas, sino que se trataba de orientadoras que ofrecían su visión personal sobre las dimensiones tratadas en el grupo. Si bien con objeto de garantizar diversidad, en la selección de la muestra se contó con la participación de personas pertenecientes a distintos tipos de entidades que disfrutaban de estas subvenciones.

El grupo está conformado por orientadoras, mayoritariamente de entre 35 y 39 años, licenciadas en Psicología, tal y como se muestra en los gráficos siguientes.



Gráficos 20, 21, 22. Datos de clasificación del Grupo de Discusión 3.
Fuente: Elaboración propia.

Momentos de desarrollo:

- Realización de cada grupo de discusión.
- Valoración individual en los grupos internos a la organización de la transcripción con objeto de incorporar matices o evoluciones en el propio pensamiento sobre cada una de las dimensiones tratadas. Este proceso se desarrolla vía correo electrónico.

6.4.3 Entrevistas en profundidad

Como técnica de investigación, la entrevista abarca diversas dimensiones: amplía y verifica el conocimiento científico; obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y elaboración científica, y permite la reflexión de la persona entrevistada de “ese algo” —objeto del estudio—, que quizás no tenía sistematizado y/o “concientizado”.

Los tipos de entrevista existentes han llevado a considerar en esta investigación la entrevista semidirectiva o semiestructurada como el instrumento más idóneo. En este tipo de entrevistas la persona que las realiza aborda una serie de temas bajo un guión de preguntas preparadas. Siguiendo a Harvatopoulos et al. (1992), es semiestructurada en la medida en que se pueden ir introduciendo preguntas con cierta flexibilidad en su orden y sentido, y el/la entrevistado/a responde con libertad. Sin embargo, esta entrevista no se caracteriza esencialmente por la libertad para plantear preguntas, pues su propósito no reside en "recoger" datos de la historia del entrevistado/a; sino que la libertad reside en una flexibilidad suficiente para permitir en todo lo posible que la persona entrevistada configure el campo de la entrevista según su estructura psicológica particular, es decir, que el campo de la entrevista se configure según las variables que dependen de la personalidad de la persona entrevistada (Bleger, 1985).

El/la entrevistador/a debe controlar las condiciones en las que se produce la entrevista y orientar el discurso lógico y afectivo emergente, sin dirigirlo. Los límites se sitúan en el guión de entrevista, que busca obtener información relevante para la investigación.

Alonso (1994) valora la entrevista como un tipo especializado de conversación en la que las partes se sitúan en un plano de igualdad y simetría que garantiza el cumplimiento del contrato comunicacional. Este autor valora la interacción verbal como negociación fundamentada en la apertura de las personas a la comunidad, que permite la recuperación del sentido social de muchas de las prácticas o acciones que realizan y sobre las que son entrevistados/as.

Esta metodología cualitativa es un marco idóneo para afrontar, desde la interacción y la comunicación, análisis discursivos sobre la orientación profesional: qué se entiende por orientación; cómo se interioriza el modelo en proceso de implementación; que responsabilidades se acometen desde cada ámbito de decisión; qué ideologías hay implícitas; qué coordenadas están posibilitando su aplicabilidad o bien dificultándola.

Para el desarrollo de la técnica de entrevista he seguido el procedimiento siguiente:

1. Definir el objeto y los objetivos sobre los que se desarrollan las entrevistas. Esta etapa corresponde a la preparación teórico-conceptual del objeto de estudio y de los temas o dimensiones a contemplar. En esta fase también se delimita el periodo y volumen muestral

sobre el que se aplicará. Diferenciando los tipos de entrevista a realizar y el perfil de las personas destinatarias.

2. Guión de preguntas en el marco de los objetivos propuestos. A partir de las dimensiones establecidas en la fase anterior, en esta etapa se eligen las preguntas más pertinentes y se diseñan las entrevistas.

3. La concertación de las entrevistas. Para llevar a cabo este proceso es importante transmitir con claridad el objeto de la investigación y qué se espera de la persona entrevistada. El mayor peligro en esta fase es que la persona con la que se busca concertar la entrevista se muestre poco disponible a participar y delegue en otra persona, circunstancia que no llegó a producirse en esta investigación.

4. Realización de la entrevista. En la realización de entrevistas incorporé algunos criterios básicos que me fueron de utilidad: (1) iniciaba la entrevista con una breve presentación de la tesis; (2) solicitaba el uso de la grabadora¹³⁰, garantizando absoluta confidencialidad; (3) no interrumpía a la persona entrevistada, si bien, en caso de alejarse del tema, reconducía con una pregunta relacionada; (4) no exponía mis propias opiniones sobre sus respuestas; (5) agradecía su participación y le invitaba a la presentación de la tesis.

5. Analizar e interpretar los datos. Se lleva a cabo la sistematización de la información obtenida, contrastando y estableciendo relación entre el marco teórico-conceptual y los hechos y/o situaciones observadas.

Ficha técnica de las entrevistas en profundidad

Objetivo: Esta técnica de recogida de información va dirigida a conocer percepciones, creencias, valores, en relación a la orientación profesional y a la implementación del nuevo modelo, en los agentes representativos en la toma de decisiones de estos servicios en la organización objeto de estudio.

¹³⁰ En dos entrevistas no fue utilizada la grabadora dado que incomodaba a los informantes. Su no utilización fue muy favorable para garantizar la fluidez de las entrevistas.

Métodos de credibilidad y transferibilidad: Se utilizan dos métodos; (1) la triangulación, que se posibilita al complementar la entrevista con otras técnicas empleadas; y (2) la saturación, desde la repetición de los discursos.

Dimensiones de las entrevistas en profundidad: Las dimensiones abordadas fueron mayoritariamente coincidentes en todas las personas que realizaron la entrevista. Las que incluyo a continuación se trasladaron a las entrevistas de los Secretarios de Empleo, Formación y Finanzas, los responsables y coordinadores/as de la orientación en la organización. Si bien las preguntas que se incorporaban matizaban su contenido atendiendo a cada colectivo.

- Descripción de la cualificación y las realizaciones profesionales de la persona entrevistada.
- Perfil profesional del orientador/a y del coordinador/a.
- Características del servicio de orientación ofrecido.
- Compromiso de/con la organización.
- Clima de trabajo en los servicios de orientación y en el resto de la organización.
- Modelo de orientación.
- Relaciones del servicio de orientación dentro y fuera de la organización.
- Formación desarrollada por la organización en los servicios de orientación/por las personas que los componen.

El guión de entrevista en profundidad dirigido a la Administración incorporaba las mismas dimensiones, con pequeños matices en los siguientes casos:

- Perfil profesional del personal interno destinado a estos servicios y de los/as orientadores/as de las entidades subvencionadas.
- Compromiso de/con las entidades destinatarias de los fondos destinados a financiar la orientación profesional.
- Relaciones internas y externas de la Administración en el ámbito de la orientación y el empleo.
- Formación del personal de la Administración y de las organizaciones subvencionadas.

El guión de entrevista en profundidad de la formadora introducía las siguientes dimensiones:

- Modelo de orientación.
- Formación desarrollada por la organización en los servicios de orientación.
- Compromiso de/con la organización.
- Clima de trabajo.

Distribución de las entrevistas: Las entrevistas se distribuyeron atendiendo al criterio del ámbito de decisión en la orientación profesional:

- 2 entrevistas se realizaron a personas de responsabilidad en el Área de Inserción del Servicio Valenciano de Empleo y Formación.
- 3 entrevistas a la dirección de los máximos órganos sindicales vinculados: Secretarías de Empleo, Formación y Finanzas.
- 2 entrevistas a los responsables del servicio de orientación de la organización.
- 3 entrevistas a los/as coordinadores/as de acciones OPEA desde el servicio de orientación ASEM.
- 1 entrevista a una docente del plan de formación realizado con objeto de iniciar el proceso de implementación del modelo de orientación.

Elección de informantes: se realizaron 11 entrevistas en la fase de trabajo de campo, entre el 5/03/08 y el 29/05/08. En la tabla 19 se incluye perfil, entidad a la que pertenecen y fecha en la que se realiza.

PERFIL DEL ENTREVISTADO/A	ENTIDAD	F. ENTREVISTA
Responsable de Inserción en la Dirección General	SERVEF	26/05/08
Responsable de Inserción en la Dirección Territorial	SERVEF	29/05/08
Responsable de la Secretaría de Empleo	CCOO PV	15/05/08
Responsable de la Secretaría de Formación	CCOO PV	7/05/08
Responsable de la Secretaría de Finanzas	CCOO PV	7/05/08
Responsable Formación Continua y Orientación profesional	FOREM PV	24/4/08
Adjunto a la Secretaría de Formación	CCOO PV	17/04/08
Coordinador ASEM Valencia	CCOO PV	15/04/08
Coordinadora ASEM Castellón	CCOO PV	5/03/08
Coordinadora ASEM Alicante	CCOO PV	5/03/08
Docente del plan de formación a orientadores/as	FOREM PV	30/04/08

Tabla 19. Perfiles en las entrevistas en profundidad.
Fuente: Elaboración propia.

Esta selección de personas entrevistadas pretendía abarcar el espectro de actores e informantes clave que acceden a la toma de decisiones en una organización de esta estructura. Se incorporan figuras de gestión, planificación y responsabilidad en la Administración que puedan aproximarnos a una visión macro relacionada con el ámbito de definición de las políticas de empleo y en la definición del enfoque de la orientación que se irá concretando con visiones cada vez más cercanas a la práctica orientadora.

6.5 Metodologías de análisis de la información

Las técnicas aplicadas en el desarrollo de esta tesis requieren de diferentes tipos de análisis y procesamiento de información ya que cada técnica utilizada recopila información de distinta naturaleza y perteneciente a distintos niveles de realidad. Bajo este epígrafe expondré las diferentes metodologías de análisis y procesamiento de información utilizadas en el desarrollo de la tesis, así como los instrumentos incorporados para cada una de ellas.

6.5.1 Descripción de técnicas de análisis

Las técnicas de análisis corresponden a la perspectiva cuantitativa, a través de análisis estadísticos; y a la perspectiva cualitativa, desde el análisis del discurso. En ambos campos hay diversas opciones que permitirán con posterioridad interpretar la información, optando en esta tesis por técnicas que ofrecían respuestas desde la metodología cuantitativa bajo un análisis univariado y bivariado. El análisis del discurso se ha realizado a través de un análisis del sentido. A continuación se incluyen algunas de sus características.

Técnicas de análisis cuantitativas

Una vez obtenida una muestra, en este caso universo, de cualquier población y observados los valores que toma la variable en los individuos, estos valores deberán ser ordenados.

La representación se realizará a través de histogramas o diagrama de barras que permiten representar datos numéricos y detectar tendencias, pautas o afinidades que de otro modo

pasarían desapercibidas; de gráficos circulares en los que se muestra el tamaño de los elementos de una serie de datos; y de tablas que agrupan y ordenan los resultados más relevantes de la investigación.

Se incorporan también técnicas estadísticas a través de un análisis univariado en el que se describen las variables estudiadas siendo tratadas con independencia. Esta técnica permite estudiar la distribución de las unidades de análisis en las variables analizadas. Esto es posible observarlo a partir de: medidas de tendencia central: media, mediana y moda; y medidas de dispersión: desviación estándar.

El procesamiento informático de las encuestas ha permitido el análisis posterior de los resultados. Para ello ha sido necesaria: (1) la grabación de las encuestas en un fichero de datos; (2) el control de calidad de grabación y análisis de inconsistencias; (3) la tabulación de los resultados; (4) el desarrollo de un plan de explotación de las variables más significativas.

Técnicas de análisis cualitativas: análisis del sentido

Existe una diversidad de perspectivas para el análisis de la información obtenida por medio de la realización de grupos de discusión y entrevistas en profundidad. El análisis del discurso, tal y como indica Barsky (1993) es un “método disciplinar de investigación que estudia las estructuras de los textos y considera a la vez sus dimensiones lingüísticas y socioculturales para determinar cómo es construido el significado.” Por otra parte, el contexto anglo-americano centra el análisis del discurso en diferentes formas de comunicación oral o escrita desde una perspectiva interaccional y etnometodológica e investiga como el poder y la autoridad se ubican en los intercambios verbales.

La perspectiva francesa del análisis del discurso se centra mayoritariamente en los materiales escritos y en sus contextos institucionales sociales y políticos. Esta teoría del análisis del discurso propone que las relaciones de poder en nuestra sociedad afectan y delimitan tanto el cómo nos comunicamos con el resto, como la creación del conocimiento. Por tanto, será relevante el estudio de las reglas, convenciones y procedimientos que legitiman y, en cierta manera, determinan algunas prácticas discursivas concretas. El discurso representa aquellas manifestaciones que estructuran la manera en que una cosa es pensada, y la manera en que actuamos a partir de lo que pensamos. Es un conocimiento particular sobre el mundo que conforma cómo se comprende y cómo se hacen las cosas en él.

En esta línea, Alonso (1998) distingue tres tipos de análisis: el informacional/cuantitativo, el estructural/textual y el social/hermenéutico. He optado por éste último: el social/hermenéutico o de análisis de sentido. Este tipo de análisis se centra en el discurso en tanto “una *actividad*, un proceso que expresa en un plano significativo (...) la articulación de un *sentido* —es decir, una actitud y una finalidad humana— a una referencia o realidad extralingüística designada” (Alonso, 1998). Este tipo de análisis permite la contrastación de hipótesis de trabajo a través de la reconstrucción del sentido. Las estrategias seguidas en el análisis de sentido son las siguientes:

- Se pregunta ¿Qué hace y busca la gente cuando utiliza el lenguaje?
- Se buscan “regularidades” sociales.
- Se centra en la tematización.
- Se buscan referencias a contextos en el discurso.
- Se reconstruyen analogías o interpretaciones locales.
- Se interpreta el discurso como el medio por el cual el enunciante expresa significados y hace efectivas sus intenciones.

Con este tipo de análisis, el sentido del discurso se referencia a las hipótesis de trabajo en un proceso dialéctico y de reconstrucción. Por ello, la sistematización de la información obtenida a través de las entrevistas —transcripciones—, es de suma importancia para el análisis.

En la transcripción de las entrevistas se conserva el anonimato de los/as entrevistados/as, se omiten referencias a lugares, sitios o personas que pudieran dar elementos para su identificación. Se preparó una plantilla de documento Word para la transcripción de las grabaciones en la cual se especificaron campos para la identificación analítica de las entrevistas de acuerdo con los grupos muestrales, esto permitió organizar la información para su posterior análisis.

Situados los anclajes metodológicos de esta tesis, doy paso en el siguiente capítulo a la propuesta de nuevo modelo de orientación que presenta la organización objeto de estudio.

Capítulo 7

Propuesta de un nuevo modelo de orientación profesional: el caso de una organización sindical

Del Álamo (1994) publica una aproximación histórica sobre la organización de CCOO PV. Tras su lectura se evidencia la complejidad de esta organización. Complejidad en su estructura, por su carácter dual de Federaciones de rama y territorios, y complejidad en sus funciones, dirigidas, de un lado, a la negociación colectiva y la concertación social; y de otro, al desarrollo de servicios que beneficien a los trabajadores y trabajadoras. De hecho, la aproximación histórica viene referida a las iniciativas tomadas en la lucha sindical, quedando otros ámbitos excluidos del estudio. Esta aproximación histórica ubica con claridad el pilar de la organización en la defensa de los derechos laborales.

La organización objeto de estudio, CCOO PV, está desarrollando orientación profesional a personas desempleadas desde 1992. El primer año fue a través del GOIL, Gabinete de Orientación e Inserción Profesional financiado por la Administración Laboral autonómica, preámbulo de los SIPEs.

Esta organización sindical demuestra un explícito interés por la evolución de la orientación y por su evaluación y análisis, que se concreta, a partir de 2005, en la realización de investigaciones en este ámbito, financiadas bajo las Acciones Complementarias a la Formación Continua, como ya relataba en el primer capítulo. La entrada en un proceso de reflexión sobre la orientación profesional, sitúa a CCOO PV bajo la convicción de la idoneidad de un desarrollo integral, incorporando una visión social a la nueva mirada, como se hace explícito en el II Borrador del nuevo modelo:

Se requiere de una evolución integradora que retome lo que estos modelos aportan a la orientación profesional con objeto de favorecer el crecimiento autónomo, el autoconocimiento y la reflexión, pero sin olvidar el contexto socioeconómico, ni la necesidad de hacer frente a los cambios desde una visión de lo social. Favorecer la construcción y aprovechamiento de redes sociales con un objetivo más amplio que la inserción social nos sitúa en una perspectiva nueva. (CCOO PV, 2007c).

A lo largo de este capítulo voy a tratar de concretar el contenido del modelo de orientación propuesto. Para ello incluyo un breve análisis de los antecedentes, ubicando la formación y la orientación profesional en la organización a través de un análisis documental de memorias de actividad y estatutos de la organización. Los epígrafes posteriores han sido documentados desde el II Borrador del modelo de orientación profesional desarrollado en 2007 por la organización y el material formativo empleado para la formación de los/as orientadores/as. Incorporo sus objetivos y conceptualización, así como los ejes que aportan una carga ideológica al modelo. También dedico un epígrafe a las solicitudes realizadas a la Administración Laboral para facilitar su aplicabilidad, si bien el modelo está diseñado para poder ser implementado en sus puntos más relevantes, sin que estas recomendaciones sean aplicadas.

Las propuestas metodológicas, evaluativas y las estrategias de implementación que incorpora el modelo de orientación propuesto son descritas detalladamente, así como el alcance actual. Para finalizar, incluyo un análisis de fortalezas y debilidades realizado por la organización.

Inicio pues el capítulo, aportando información que sitúe los antecedentes de este modelo de orientación.

7.1 Antecedentes de la propuesta

Proponer un modelo de orientación desde una organización sindical obliga a realizar algunas preguntas a las que intentaré dar respuesta en este apartado:

¿Qué sentido tiene para una organización sindical la orientación profesional? ¿Cómo se ordena, cual es su organigrama funcional y qué lugar ocupa en él la orientación?

La primera pregunta obedece a la rentabilidad que este tipo de organización obtiene de este servicio. La vinculación de CCOO PV a las políticas activas de empleo y a la formación profesional va más allá de la negociación con otros agentes sociales y la Administración, incorporándose a su desarrollo efectivo, y en muchos casos, liderando su evolución y su mejora. Bajo este epígrafe se hacen explícitos los distintos niveles de actuación que

permiten a esta organización participar en la toma de decisiones sobre la formación y la orientación profesional, así como en su ejecución.

En cuanto a la segunda pregunta, relacionada con el lugar que ocupa la orientación en la organización, siguiendo a Cárdenas et al. (2000), la estructura de una organización debe estar diseñada de modo que sea perfectamente claro quien debe realizar determinada tarea y quien es responsable sobre determinados resultados; eliminando las dificultades que ocasiona la imprecisión en la asignación de responsabilidades y logrando un sistema de comunicación y de toma de decisiones que refleja y promueve los objetivos de la organización. El complejo organigrama de esta organización se desgrana bajo este epígrafe hasta situarnos en el servicio de la orientación profesional.

Elementos básicos en una organización son: (1) la división del trabajo, dirigida a jerarquizar las funciones del grupo social que la compone por orden de rango, grado o importancia, así como a la departamentalización, que divide y agrupa por función y actividad en unidades específicas; (2) la coordinación, que permite sincronizar los recursos y esfuerzos de un grupo social con el fin de lograr oportunidad, unidad, armonía y rapidez en el desarrollo de los objetivos. Estos elementos serán considerados en la descripción y análisis del servicio de orientación y su ordenación en la estructura sindical.

Otros antecedentes que he considerado de interés vienen precedidos de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional 5/2002, como referente más rotundo, con rango de ley, que incorpora bajo el marco del Sistema Nacional de las Cualificaciones a la orientación profesional. La amplia conexión con la formación profesional me lleva a considerar la necesidad de incluir antecedentes que nos ayuden a conocer su evolución en la organización y a matizar su relación con la orientación.

También se revisa en este capítulo la orientación profesional configurada a través de los servicios de intervención, así como su estructura y evolución.

Doy paso al análisis del lugar que ocupan los servicios de orientación en la estructura sindical de esta organización.

7.1.1 Organigrama de la organización CCOO PV

CCOO PV celebró su I Congreso en mayo de 1978, donde se constituyó la Confederación Sindical de Comisiones Obreras del País Valencià, como parte integrante de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras del Estado español. Sus principios están a la base de la acción sindical y de todos los servicios que promueve y están recogidos en los estatutos de la organización.

Ante la pregunta realizada al inicio sobre qué lugar ocupa en CCOO PV el servicio de orientación habría que obtener una visión más amplia sobre los ámbitos de desarrollo sindical. Los modelos organizacional y de servicios (Beneyto, 2004) citados en el Capítulo 5, han conformado fórmulas mixtas en algunas organizaciones sindicales, es el caso de CCOO PV. El modelo organizacional, con estrategias endógenas al lugar de trabajo, se constituye en una estructura dual, marcada por Federaciones de rama sectorial y por territorios; el modelo de servicios, articulado en torno a estrategias exógenas al lugar de trabajo, incluye contenidos muy diversificados entre los que se encuentra el asesoramiento u orientación profesional.

Paso a describir ambas estructuras.

Estructura endógena de la organización

Siguiendo los Estatutos vigentes de esta organización, el Congreso Confederal es el máximo órgano deliberante y de dirección de la Confederación a nivel de País Valencià. Está compuesto, a partes iguales, por Federaciones y Uniones Comarcales/ Intercomarcales, cuenta además con los miembros de la Comisión Ejecutiva. En la ilustración 16 se muestran los órganos de dirección. Un Congreso Confederal se realiza cada cuatro años y las tareas que desarrolla marcarán el futuro próximo de la organización, siendo una de las más relevantes determinar la orientación político-social de CCOO PV.

La Conferencia Confederal se realiza entre Congresos, a propuesta de la Comisión Ejecutiva y cuando el Consejo Confederal lo considere oportuno. Sus finalidades son debatir y establecer la posición de la Confederación en relación a cuestiones específicas o generales de especial interés para la política sindical. Los acuerdos adoptados tendrán carácter de decisiones para el conjunto de CCOO PV y no podrán contradecir los acuerdos aprobados por el Congreso Confederal.

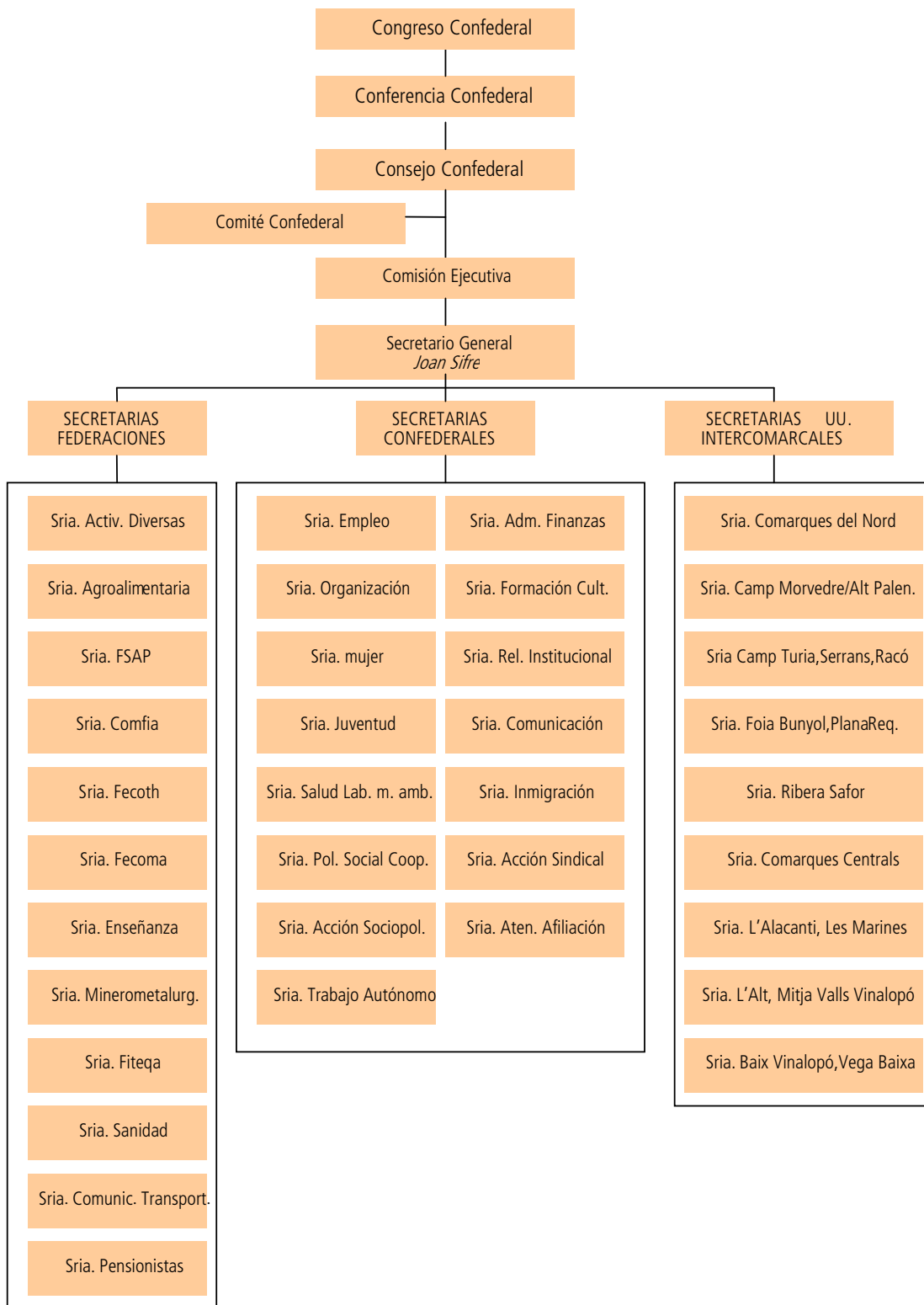


Ilustración 16. Órganos de Dirección en CCOO PV.
Fuente: 8º Congreso Confederal de CCOO PV. Elaboración propia.

El Consejo Confederal es el máximo órgano de dirección y representación de la Confederación entre congresos. Está integrado por miembros de la estructura de rama y de territorio y compuesto por el/la Secretario/a General, los/as miembros de la Comisión Ejecutiva, los/as Secretarios/as Generales de Federaciones, los/as Secretarios/as Generales de las Uniones Comarcales/Intercomarcales, así como los/as miembros en representación de las Federaciones y Uniones Comarcales/Intercomarcales elegidos por sus respectivos congresos o consejos. Entre sus funciones destaca discutir y decidir sobre la política general de la Confederación y controlar su aplicación por la Comisión Ejecutiva.

El Comité Confederal es el órgano de coordinación para la dirección confederal. Está compuesto por los miembros de la Ejecutiva Confederal y por los Secretarios y Secretarías Generales de las Federaciones del P.V. y de las Uniones Comarcales e Intercomarcales. Entre sus funciones: participar en la elaboración de propuestas de política sindical y organizativa de carácter estratégico; y evaluar su aplicación y resultados. El reglamento de funcionamiento del Comité Confederal, lo elabora el Consejo Confederal a propuesta de la Comisión Ejecutiva.

El Secretario General es el representante legal y público de la Confederación. Actúa bajo el acuerdo colegiado del Consejo y de la Comisión Ejecutiva. Tiene como misión cohesionar las funciones de dichos órganos.

Las Secretarías se crean atendiendo a la conveniencia para el mejor desarrollo de sus funciones y tienen departamentos a su cargo que podrán ser técnicos, administrativos y sindicales.

Las Federaciones de rama responden a agrupaciones sectoriales de ámbito nacional y son las que llevan a término la acción sindical en las empresas. Los sectores quedan representados a través de las siguientes federaciones en esta organización sindical: Actividades diversas —aglutina pequeños sectores—; Agroalimentaria; Fsap — Administración Pública—; Comfia —banca, seguros y despachos—; Fecoht —comercio, turismo y hostelería—; Fecoma —construcción y madera—; Enseñanza; Minerometalúrgica; Fiteqa —textil, químicas y afines—; Sanidad; Comunicaciones y Transporte; y Pensionistas. Estas federaciones cuentan con sindicatos comarcales e intercomarcales, trabajando conjuntamente con las Uniones Intercomarcales, que representan la estructura territorial del sindicato. Las secciones sindicales de empresas son la organización básica de la estructura sectorial de rama. Se componen del conjunto de afiliados y afiliadas a una empresa o centro

de trabajo de acuerdo con lo que se establece en el artículo 16 de los Estatutos de esta Confederación. La política sindical tendrá que ser congruente con la política definida por los órganos de dirección de su federación, en la definición de la cual también las secciones sindicales son partícipes.

Paralelamente, las Uniones Intercomarcales tienen una fuerte imbricación territorial y permiten la aproximación a la afiliación y al resto de trabajadores/as fuera del ámbito de la empresa. Están organizadas comarcalmente y cuentan con delegaciones locales que tienen como objetivo un acercamiento a la afiliación.

La representación de los órganos da prueba de la complejidad de esta estructura, en la que los máximos órganos decisorios requieren de una amplia participación. La dirección general debe responder a la afiliación, por tanto el mantenimiento de la cuota de representatividad en la toma de decisiones es muy importante y está profundamente regulada la composición y perdurabilidad de estos órganos a nivel estatutario con objeto de preservarlo.

En esta organización el espacio que ocupa la orientación profesional es el de un servicio que depende de determinadas Secretarías Confederales, básicamente de la Secretaría de Empleo. Por tanto, forma parte de la estructura exógena que paso a describir.

Estructura exógena de la organización: el modelo de servicios

El modelo de servicios incorpora en la estructura sindical gabinetes y espacios organizativos dirigidos a la atención de la ciudadanía, así como fundaciones y otras organizaciones que por razones diversas toman mayor identidad, conformándose en estructuras diferenciadas de la organización sindical, si bien siguen los principios de la organización madre.

Entre los servicios enclavados en CCOO PV destaca el Gabinete Técnico que desarrolla el área económica y el área de salud laboral y medio ambiente; Servicios Jurídicos dirigidos a la resolución de conflictos laborales y otros servicios entre los que se encuentra la orientación profesional realizada desde ASEM.

Cuenta también con entidades como ISTAS, Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud; la Cooperativa de Viviendas Vitra; la Agencia de Seguros Atlantis; la Escuela de Adultos Vicent Ventura; o el Teuralet, Centro de Ecoturismo. Así como Fundaciones como CITMI-CITE, Centro de Información de Trabajadores Migrantes; Pau y Solidaritat, dirigida al

desarrollo de proyectos sociales y solidarios internacionales; o FEIS, cuya misión es la realización de estudios e investigaciones sindicales.

Este análisis nos permite situar en este complejo entramado la orientación profesional desarrollada. CCOO PV es la organización en la que se sitúa históricamente el Servicio de Orientación Profesional ASEM. Servicio que dependía en origen de la Secretaría de Empleo y está destinado a “asesorar a aquellas personas que están buscando empleo, a los/as que quieren mejorar su empleo actual y/o a los/as que necesitan elaborar su itinerario laboral y/o formativo” tal y como se explicita en la publicidad del servicio de la convocatoria 2007.

La acción complementaria ATLAS, que se constituye en un servicio de orientación dirigido a trabajadores/as en activo, es un proyecto finalista y por tanto coyuntural, de carácter experimental, no explícito en el organigrama de la estructura. La existencia de nuevas convocatorias está ampliando su significación en la organización, si bien la tendencia es a constituirse en una pieza del servicio de orientación de CCOO PV, un concepto que integraría cada uno de los programas de orientación que se desarrollan. Puede observarse la estructura dual de la organización con mayor claridad en la ilustración 17.

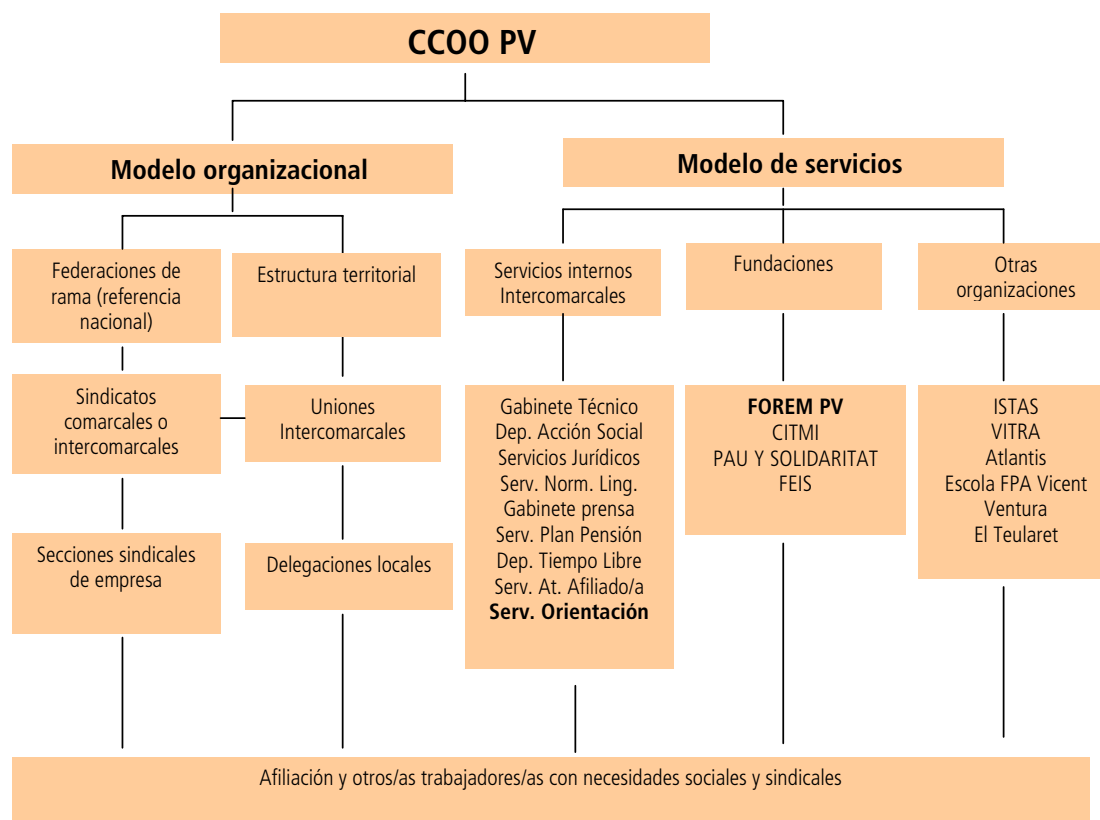


Ilustración 17. Modelos organizacional y de servicios en CCOO PV.
Fuente: Documentos internos de CCOO PV cedidos por la Secretaría de Formación. 2008. Elaboración propia.

En esta estructura dual la organización que pasa a asumir la responsabilidad de la dirección del servicio de orientación es FOREM PV. Doy paso a su descripción pormenorizada.

La Fundación FOREM PV

Esta fundación es promovida por CCOO PV para el desarrollo de la formación profesional para el empleo. La labor esencial que realiza consiste en captar recursos para la formación y transformarlos en productos formativos que han de responder a un tiempo a las especificaciones que marcan los proveedores de recursos y a las necesidades del alumnado. Se trata por tanto de una labor mediadora que presenta una notable complejidad a nivel de gestión por la diversidad de contenidos impartidos, el gran número de alumnado atendido, la variabilidad e irregularidad temporal del flujo de recursos, la dispersión territorial de sus actuaciones, la necesidad permanente de cumplir plazos, y todo ello, además, dentro de unos parámetros de calidad. Esta organización está integrada en la Red FOREM a escala nacional, si bien se trata de una entidad autónoma. FOREM PV dispone de 32 centros en las principales comarcas del País Valencià. En dichos centros, además de los servicios administrativos, existen aulas equipadas para impartir un amplio abanico de cursos de diferentes especialidades, formando a más de 10.000 alumnos/as que anualmente acceden a ellas. Su organigrama se representa en la ilustración 18.

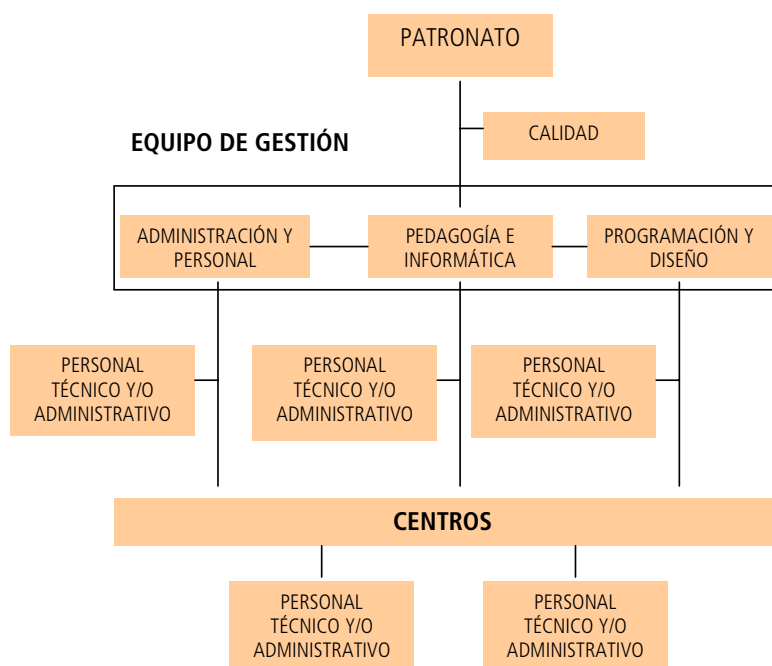


Ilustración 18. Organigrama de FOREM PV.
Fuente: Manual de Calidad.

El Patronato, conformado por la ejecutiva de CCOO PV, representa la dirección de la Fundación y fija las estrategias de FOREM PV, asignando medios y personal a cada actividad, supervisando la gestión y optimización de recursos, coordinando las actividades de las distintas áreas de gestión y definiendo la política y objetivos de calidad.

El área de Programación y Diseño tiene entre sus funciones, de un lado, la programación y gestión de la formación y de otro el diseño de la formación y proyectos, así como el desarrollo de acciones complementarias y de acompañamiento a la formación para el empleo. La programación y gestión de la formación incluye la planificación y programación de las acciones formativas, la coordinación y transmisión de información a las áreas de FOREM PV sobre el contenido del contrato con los clientes, la confección y revisión de contratos y el ajuste a los valores dictados en las resoluciones de entidades promotoras. Desarrolla junto al área pedagógica el diseño de la formación y proyectos; y promueve y ejecuta las acciones complementarias y de acompañamiento a la formación para el empleo entre las que figura el proyecto ATLAS. Dependiendo de su Responsable la orientación profesional en las últimas convocatorias.

Dentro de su ámbito territorial, los responsables de centro gestionan los compromisos adquiridos por la Fundación FOREM PV, relaciones institucionales comarcales, así como del tratamiento de los datos y evaluación de toda la actividad formativa impartida.

Los formadores y formadoras de FOREM PV son personal que no pertenece a una estructura estable de la organización, dado el carácter puntual de sus intervenciones. Se dispone de una bolsa de docentes que facilita esta labor. Si bien un importante número de éstos son colaboradores habituales con largos años de experiencia en la organización. Profesionales de la orientación han participado también como docentes a través de la impartición del módulo FOL y del módulo de orientación profesional que se ha introducido en la actualidad en la formación intersectorial.

Lugar que ocupa la orientación profesional en la organización

En este contexto, el servicio ASEM depende directamente de la Secretaría de Empleo, si bien las Secretarías de Administración y Finanzas, así como la de Formación comienzan también a participar en su definición desde el momento en que se decide la revisión del modelo de orientación, tras su experiencia en la dirección del proyecto ATLAS.

FOREM PV, a través del Responsable del departamento de Programación y Diseño, ha asumido recientemente la responsabilidad de su gestión, bajo la dirección del patronato, parcialmente constituido por las Secretarías de Empleo, Administración y Finanzas, y Formación.

Estas acciones de orientación a su vez se asientan en las estructuras y locales de las Uniones Comarcales e Intercomarcales o en los centros FOREM PV, distribuyéndose a lo largo de la mayor parte de las comarcas en el periodo en el que están en marcha, lo cual implica, paralelamente, una participación en la estructura de un número importante de centros de trabajos.

Por otra parte, el proyecto ATLAS, gestionado por CCOO PV, en sus dos convocatorias ha estado bajo la supervisión de FOREM PV por su experiencia en la realización de acciones complementarias y de acompañamiento a la formación continua. Las Secretarías que intervienen en su proceso de dirección y definición estratégica son la de Administración y Finanzas, la de Empleo, y especialmente la de Formación, que participa activamente en su proceso de dinamización. Estas Secretarías promovieron la coordinación con otras estructuras sindicales intervinientes. De hecho, este proyecto, para su desarrollo efectivo cuenta con la colaboración activa en procesos de captación de potenciales usuarios/as de las Uniones Intercomarcales, así como de la Federación de Fiteqa, dado que la rama sectorial del textil, calzado y cuero responde a los colectivos destinatarios de este proyecto. Sus servicios de orientación se ubicaban en locales pertenecientes a las Uniones Intercomarcales y excepcionalmente en centros FOREM PV, participando de la estructura orgánica de estos centros de trabajo. Formar parte de la vida del centro significa asumir también sus normas de funcionamiento, posibilitando el cumplimiento de objetivos propios al servicio y de objetivos comunes al centro de trabajo marcados por las figuras de responsabilidad en ese espacio.

Esta organización se dirige hacia la unificación de los servicios de orientación de CCOO PV, garantizando la asunción del nuevo modelo de orientación con independencia del programa bajo el que se financie, conscientes de que los requisitos que enmarque la entidad promotora deben ser garantizados.

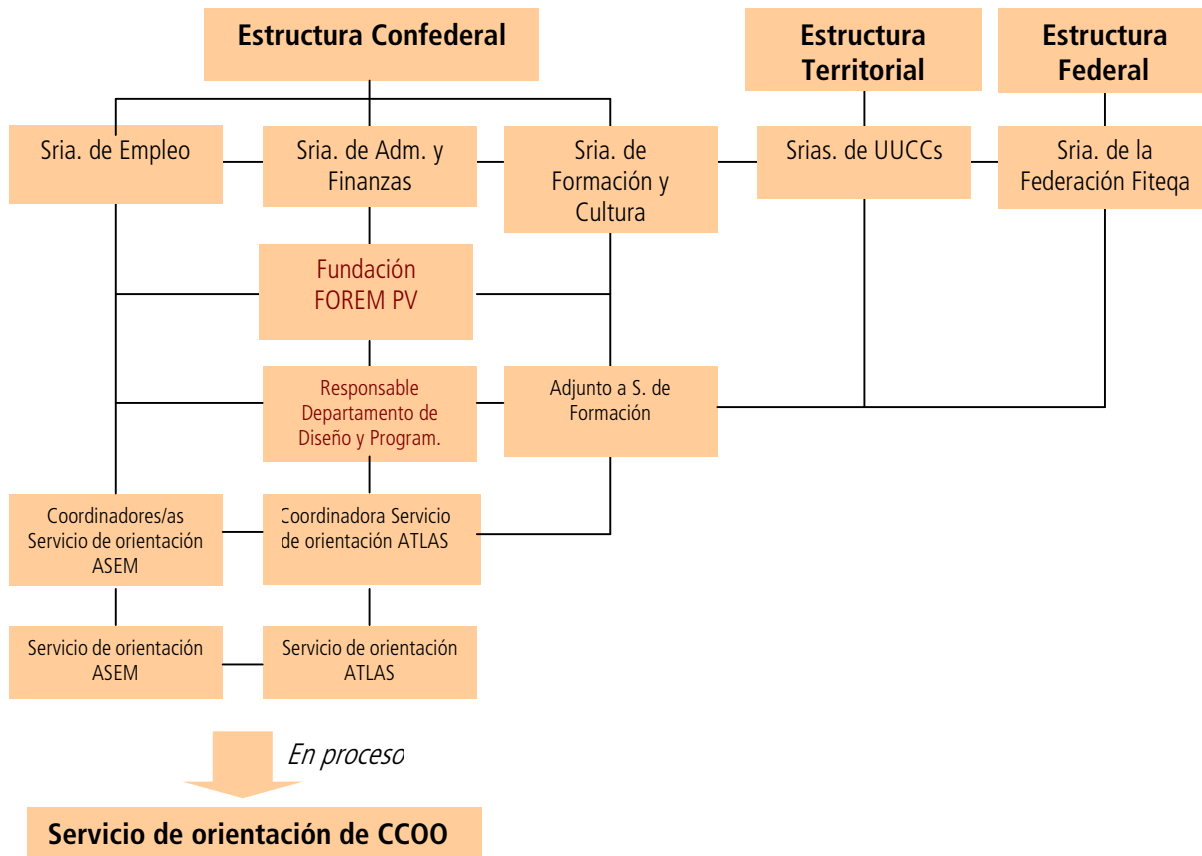


Ilustración 19. Ubicación de los servicios de orientación profesional en la estructura de CCOO PV y la Fundación FOREM PV. Elaboración propia.

Se trata de una estructura matricial, también llamada sistema de mandos múltiples. Una organización que parte de una dualidad organizativa. Los servicios de orientación tienen, de hecho, varios responsables; es decir, trabajan con dos cadenas de mando. Una cadena de mando es la de funciones y responde a la imagen que de forma vertical se representa en la ilustración 19. En este caso la situación es más compleja dado que la responsabilidad del servicio es asumida desde una organización externa, FOREM PV, aunque profundamente interconectada. La segunda cadena de mando responde una disposición horizontal que combina al personal de diversos ámbitos funcionales para formar un equipo de centro de trabajo. La actividad de la orientación profesional en esta organización convive con un gran número de servicios, de fundaciones y otras organizaciones que tienen un lazo de unión que las congrega: la relevancia de la rentabilidad social y sindical.

Si tomamos en consideración los objetivos de la organización, la orientación profesional participa del objetivo del pleno empleo y la reivindicación del derecho a un trabajo de calidad, estable y a un salario digno. Desde el asesoramiento se incide en el cambio de los valores de la sociedad, partiendo del concepto de que la riqueza la crea el trabajo. Es un

espacio de intervención que permite la defensa de los derechos específicos de los y las jóvenes, de las mujeres, de las personas desempleadas, entre otros colectivos con especiales dificultades. Pero el servicio de orientación ¿se imbrica en los objetivos de esta organización? ¿los comparte? ¿se incorporan a su intervención?

El proceso de cambio viene definido por una reubicación del servicio de orientación que se inicia en la propia estructura funcional, resituando las referencias de dirección, el lugar que ocupa en el organigrama y las relaciones con el resto de las estructuras sindicales.

¿Es ésta una estructura habitual en las organizaciones que desarrollan orientación profesional? Lo cierto es que es de una mayor complejidad. Si bien las entidades vinculadas a la formación profesional desde las políticas activas de empleo habitualmente están también vinculadas a la formación profesional. Doy paso a considerar cómo se lleva a término en esta organización.

7.1.2 La formación profesional en la organización

Blanca Gómez (1998) introduce la reflexión de CCOO sobre el mercado laboral en los años ochenta, momento en el que se estaba optando por su desregularización, por la flexibilización de las contrataciones y la ampliación de las ayudas al empresariado. Valora como desde esta organización se consideraba que la alta tasa de paro era consecuencia de variables que no se estaban teniendo suficientemente en cuenta en el escenario político y económico, como el escaso nivel de equipamiento, tecnología y educación. El crecimiento empresarial a costa de eliminar garantías laborales no iba a paliar el desempleo. Se entendía que la formación debía intervenir en la creación y mantenimiento del puesto de trabajo, y que CCOO estaba en disposición de cubrir ámbitos diferenciados para el desarrollo de esta formación: (1) el de concertación social, que implica, siguiendo a Martín (1994), la actividad de negociación encaminada a la obtención de acuerdos tripartitos; (2) el de la negociación colectiva —bilateral y exclusiva entre las partes sociales—; y (3) el desarrollo efectivo de la formación. Paso a describir cada uno de estos ámbitos.

La concertación social

El Acuerdo Valenciano por el Empleo y la Formación suscrito por las organizaciones empresariales y sindicales con el Gobierno Valenciano establece, como uno de sus principales objetivos, la adecuación del Consejo Valenciano de Formación Profesional para impulsar el desarrollo de la formación profesional y la adaptación de las cualificaciones profesionales a las competencias requeridas por el sistema productivo.

Por tanto, el primer espacio de intervención de CCOO PV para la consolidación de la formación profesional, es el de la concertación social, y se asume desde el Consejo Valenciano de Formación Profesional, órgano consultivo de carácter tripartito, que cuenta con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales, así como de las Administraciones Públicas. Creado por Decreto 133/1990, de 23 de julio, incorpora entre sus funciones conseguir una mayor coordinación tanto en la información, como en la planificación y control de la Formación Profesional que se realiza.

A través de este Consejo, ha sido posible llevar a cabo una política valenciana de formación profesional plasmada en un Plan, que buscaba integrar y coordinar todas las acciones de los distintos subsistemas, incluida la Formación de las Personas Adultas, que se adaptara a las características de la economía y sociedad, a la vez que garantizara una coordinación más efectiva con los planes y programas de ámbito estatal y comunitario europeo. Si bien este Plan Valenciano de la Formación Profesional aprobado en 2002 generó más expectativas que resultados, quedando en su mayor parte como una declaración de buenas intenciones, sin recursos suficientes para llevarse a cabo.

Paralelamente, esta organización forma parte de los órganos de gobierno del Servicio Valenciano de Empleo y Formación, y participa en la estructura orgánica del Consejo General, órgano superior colegiado de asesoramiento, consulta y participación, tripartito y paritario, cuya función es trazar las líneas maestras de actuación del Servef; así como del Consejo de Dirección, órgano colegiado de asesoramiento y participación, tripartito y paritario, para el seguimiento y asesoramiento de la actuación ordinaria del Servef.

En la Comunidad Valenciana, el Gobierno firmó con los principales agentes económicos y sociales el Pacto Valenciano por el Crecimiento y la Ocupación (PAVACE), en julio de 2001, vigente hasta el 2006. Finalizada la vigencia de este Pacto, se ha encontrado el País Valenciano en 2007 y 2008 en un vacío legal en el ámbito de la concertación social y el empleo. Si bien el pasado mes de septiembre se firmó un nuevo pacto con una vigencia comprendida entre 2009-2013.

La negociación colectiva

El segundo espacio de intervención de CCOO PV para la consolidación de la formación profesional es la negociación colectiva, dirigida a la incorporación en los convenios colectivos de cláusulas que favorezcan el acceso a la formación de los/as trabajadores/as, así como a la revisión de los planes en materia de formación de demanda¹³¹ que las empresas deseen desarrollar. Este ámbito es desarrollado por los comités de empresa y por sindicalistas de las federaciones de rama. La incorporación en los convenios de estas cláusulas se ha generalizado, pero la participación de las empresas en la formación entraña en cambio más dificultades. La realidad de la formación profesional en esta Comunidad nos sitúa bajo un tejido industrial de pymes con dificultades para acceder a la formación, en buena medida debido a una cultura del aprendizaje tradicional¹³² caracterizada por una falta de interés hacia la formación. En el estudio APREM, desarrollado por FOREM PV (2005) se evidenciaba que menos del 50% de los/as trabajadores/as consultados/as reconocían tener acceso a acciones de formación y estos valores muestran similitudes claras con los arrojados por la segunda encuesta sobre Formación Continua (CVTS 2), coordinada por la Oficina Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT) en el 2000, que situaba entonces a España en una posición media (44%), más próxima a los países de menor tasa de participación de toda Europa.

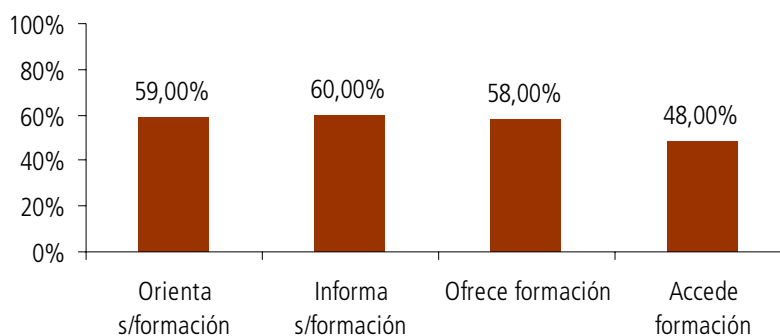


Gráfico 23. Acceso a la Formación Profesional Continua en el País Valenciano.
Fuente: FOREM PV (2005)

¹³¹ Acciones formativas en las empresas (Orden TAS/2307/2007).

¹³² En el proyecto APREM, desarrollado por la organización FOREM PV(2005), se constata la existencia de cuatro culturas del aprendizaje en el País Valenciano atendiendo al doble criterio de creencia en la formación y el aprendizaje desde las empresas y desde los/as trabajadores/as. El resultado incorporaba las culturas: consolidada, en transición, normativa y tradicional. En la cultura consolidada hay un interés hacia el aprendizaje compartido por la empresa y sus trabajadores/as; en la cultura normativa la empresa desarrolla puntualmente formación dirigida a cubrir necesidades ineludibles, el aprendizaje no es significativo, y contrasta con el interés de una parte de sus trabajadores/as; bajo la cultura en transición la tendencia es hacia una apertura al conocimiento liderada por la empresa, que en ocasiones encuentra reticencias en parte de sus trabajadores/as. Si bien se constató que la cultura tradicional es la más amplia en la comunidad, bajo ella ni la empresa ni sus trabajadores/as muestran interés hacia la formación.

Ampliar el escaso papel del empresariado en la formación profesional continua, en respuesta a resultados de investigaciones propias, contrastadas con las desarrolladas en el ámbito comunitario, (Aventur, Campo, Möbus, 1999), se constituye en objetivo de CCOO PV. Para ello esta organización cuenta con herramientas como la formación sindical, que prepara a sus delegados y delegadas para garantizar una predisposición positiva hacia la formación y ampliar sus estrategias de negociación sindical en este ámbito.

Desarrollo de la Formación Profesional

El tercer espacio de intervención de esta organización hacia el afianzamiento de la formación profesional incluye la realización de acciones de Formación Profesional Ocupacional y Continua, actualmente Formación para el Empleo, que paso a describir diferenciadamente, dado que eran considerados como dos subsistemas de formación profesional hasta 2007.

Formación Profesional Ocupacional

En 1985 se comienzan a desarrollar acciones formativas en esta organización bajo el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP)¹³³, impulsado desde el INEM y dirigido a personas desempleadas.

La decisión sobre qué especialidades programar se realizaba atendiendo a la prioridad establecida desde el observatorio de empleo del INEM que se puso en marcha en 1986 en la Comunidad y cubría cada demarcación provincial. Este observatorio ponderaba las especialidades con el objetivo de favorecer la impartición de acciones formativas con oportunidades de inserción. El Responsable del Observatorio de Empleo del INEM de la provincia de Valencia en este periodo, Fernando Machí¹³⁴, describía en una entrevista realizada por FOREM PV (2001) como el INEM y la Conselleria de Trabajo y Asuntos Sociales desarrollaban Jornadas Técnicas para el análisis de tendencias del mercado de trabajo con el objetivo de informar sobre las prioridades dadas por el observatorio y ofrecer la

¹³³ Se trataba de formación ocupacional, a cargo de la Administración Laboral, dirigida a la población desempleada en situación de debilidad y con riesgo de exclusión en el mercado de trabajo.

¹³⁴ Fernando Machí fue Responsable del Observatorio de Empleo del INEM de la provincia de Valencia durante el periodo 1988 y 1997.

posibilidad de cambiar alguno de los resultados en función de nuevas aportaciones sobre la situación del empleo de los agentes sociales y entidades invitadas.

CCOO PV inicia su participación en la formación profesional ocupacional asumiendo el servicio de formación en el interior de la organización. El volumen creciente de acciones lleva en 1988 a la creación de una academia formativa, Ceform, nacida para la realización de la formación aprobada al sindicato.

Paralelamente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece la obligación que tienen los poderes públicos, de garantizar la coordinación de la oferta de Formación Profesional, ampliando el control sobre las acciones impartidas.

En 1991 esta formación es asumida desde FOREM, organización nacida en el seno confederal de CCOO, de carácter nacional, que imprimirá un nuevo impulso a su desarrollo.

En los inicios, la Administración Laboral firmaba convenios de colaboración anuales con los principales agentes sociales para la ejecución de partidas presupuestarias de esta formación. Era un periodo sin referentes sobre el contenido del programa formativo, requerimientos de infraestructuras y dotaciones, perfil docente, etc. A partir de 1992 el INEM desarrolla una propuesta de guías didácticas por ocupación que se convertirá en el referente básico del programa de estas acciones, si bien se permitía innovar su contenido. Estas guías fueron actualizadas en 1995.

En 1993, nace FOREM PV, fundación de ámbito autonómico promovida por CCOO PV, que asumirá desde ese momento hasta la actualidad la formación gestionada por la organización sindical.

Otro momento clave en la formación profesional ocupacional es el año 1996, en el que desde el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se exige la homologación¹³⁵ de los centros de formación en cada una de las especialidades a impartir. Este proceso respondía a la necesidad de regular la calidad de las instalaciones y dotaciones.

¹³⁵ Normativas estatales y autonómicas irán regulando este proceso: Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, del Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales, por el que se establecen las directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (BOE nº 138, de 10/6/95). Corrección de errores del Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo (BOE nº 175, de 24/7/95). Orden de 18 de octubre de 1999, de la Conselleria de Empleo, para la homologación de especialidades formativas y su impartición en los centros colaboradores de la Comunidad Valenciana (DOGV nº 3615, de 29/10/99).

La publicación del Real Decreto 2.673/1998, de 11 de diciembre, da lugar a las transferencias al País Valenciano de la gestión de las políticas activas de empleo en materia de formación profesional ocupacional, proceso iniciado con el Real Decreto 1.371/1992, de 13 de noviembre. En esos momentos el sistema de formación profesional debía responder a las directrices de la Cumbre de Luxemburgo de la Unión Europea, garantizando la máxima participación de los agentes económicos y sociales.

A partir de 1999 comienzan a firmarse contratos-programa plurianuales, a tres años, dotando a esta formación de mayor estabilidad, si bien los periodos de ejecución dependían de la publicación de la normativa que anualmente regulaba la programación, reduciéndose su impartición a unos meses al año. Además se incorporan cambios en la gestión recogidos en las convocatorias de la formación ocupacional, como la incorporación de las prácticas no laborales, la programación comarcal de las acciones formativas, la limitación en el número de solicitudes o los procedimientos de control de los fondos públicos.

El Servef, tal y como se refleja en la convocatoria de estas acciones en 2002, entre sus objetivos incorporaba aumentar el tiempo de impartición de las acciones formativas, mejorar los niveles de inserción laboral, simplificar los trámites administrativos, alcanzar los máximos niveles de ejecución presupuestaria y mejorar la calidad de la formación.

Destaca la participación de FOREM PV en la aplicación experimental de cursos de formación ocupacional según la Orden de 30/10/2001 sobre certificados de profesionalidad financiados por el INEM, correspondientes a: Grafista-maquetista publicado en el Real Decreto 348/1998; Agente comercial, Real Decreto 330/1999; Carnicero, Real Decreto 2020/1996, Chapista pintor de vehículos, Real Decreto 544/1997 y Fontanero, Real Decreto 2008/1996.

Determinadas medidas relacionadas con la orientación profesional se iban introduciendo en la formación profesional. En 1990 se incorpora el módulo FOL, de Formación y Orientación Laboral, en cada una de las acciones de la formación ocupacional, favorecido por el nuevo modelo de formación profesional creado por la LOGSE.

Según memoria de FOREM PV de la Formación Profesional Ocupacional de 1997, en esa programación se llevaron a cabo acciones en relación con la información y la orientación laboral: asignación de horas de tutoría al profesorado en cada uno de los cursos, colaboración con el Servef y otras empresas para facilitar la inserción laboral del alumnado y seguimiento de la inserción. En la Memoria que realiza la organización sobre las

programaciones 1998 y 1999 se llevó a cabo un Plan de inserción que contenía: (1) la orientación individual y colectiva e impartición de técnicas de búsqueda de empleo al alumnado; (2) desarrollo transversal del módulo de habilidades para el empleo; (3) seguimiento telefónico y/o por correspondencia de la inserción laboral; (4) colaboración con el Servef y el INEM para facilitar sus tareas de intermediación; y (5) apoyo técnico de la Asesoría para el Empleo ASEM, constituido a través de contratos programa estatales que suscribe CCOO y el INEM.

Las distintas estrategias Europeas de Empleo y de Inclusión Social se modifican a partir de 2007 por los Planes Nacionales de Reforma que concentran los diferentes objetivos en materia de empleo y formación profesional.

Por ello se hace necesario buscar un consenso para concebir la Formación Ocupacional y la Orientación e Inserción Socio-Laboral como un proceso integrado y global en el marco del Sistema de educación y Formación Permanente de personas adultas.

Los mecanismos de coordinación operativa entre la Formación Profesional Ocupacional y la Orientación Profesional han sido escasos a pesar de dirigirse a los mismos colectivos y formar parte de las políticas activas de empleo. El hecho de que el Servef coordinara estas acciones bajo dos áreas diferenciadas, la de formación y la de inserción, no benefició la integración de ambos dispositivos. En CCOO PV se intentaba favorecer la derivación a cursos desde la orientación profesional cuando las programaciones coincidían en el tiempo. Prueba de la descoordinación entre ambos proyectos es que las personas usuarias no tenían facilidades de tránsito entre ambos programas.

La Orientación profesional y la acción Tutorial nunca llegaron a ser ejes conductores de la Formación ocupacional como factor del éxito y garantía de calidad.

Formación Profesional Continua

Desde el año 1993, la formación y el reciclaje profesional de los/as trabajadores/as ocupados/as se ha regulado a través de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua, suscritos entre las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, y entre éstas y el Gobierno, tal y como se describe en el Capítulo 3 de esta tesis. A partir de ese año se comienza a realizar formación continua, solicitada por las federaciones en los planes

sectoriales, amparados en la negociación colectiva de ámbito estatal, o por CCOO PV, en el plan intersectorial autonómico.

En estos primeros años CCOO PV es solicitante de planes de formación sectoriales e intersectoriales, participando en la formación de planes de empresa y planes de grupos de empresas. El desarrollo de la gestión que implica la formación se lleva a cabo íntegramente desde FOREM PV, si bien desde CCOO PV se facilita la captación de participantes en la formación.

En 2003 se procede a la revisión del sistema de formación continua, y a la introducción de determinados ajustes a través de lo establecido en el Real Decreto 1046/2003. CCOO PV accedía al desarrollo de formación que podría diferenciarse atendiendo al criterio de “a quien va dirigida”:

- Formación para Empresas¹³⁶. Las empresas forman a sus trabajadores/as planificando, organizando y gestionando esta formación financiada a través de la cuantía para Formación Continua que se asigna a cada empresa en función de su plantilla (cotización por contingencia de Formación Profesional). En ocasiones las empresas deciden contar con una entidad formativa que gestione su formación en planes individuales o agrupados, y esta función la viene desarrollando FOREM PV desde la entrada de esta normativa.
- Formación para trabajadores/as. Los/as trabajadores/as ocupados/as pueden elegir su propia formación a través de los cursos financiados por los Contratos Programa. Es la iniciativa de formación que tiene como finalidad tanto la mejora de las competencias y cualificaciones como la actualización y especialización profesional de los trabajadores y trabajadoras ocupados, cualquiera que sea el sector o rama de actividad en que presta sus servicios. CCOO PV participa en Contratos programa de planes intersectoriales y sectoriales amparados en la negociación colectiva sectorial de ámbito estatal.

¹³⁶ El Real Decreto 1.046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional Continua, diseña un nuevo modelo de organización institucional y de gestión de la formación continua que otorga en las empresas la decisión final de apostar por la cualificación de sus trabajadores/as, al mismo tiempo que mantiene la participación de los agentes sociales en este sistema y da entrada a las comunidades autónomas en los nuevos órganos creados a este efecto, en pie de igualdad con la Administración central.

La Formación Profesional Continua incorpora una línea presupuestaria destinada a la investigación denominada Acciones Complementarias a la Formación Continua. La tradición investigadora de CCOO PV y de FOREM PV en estas acciones de ámbito autonómico y estatal se dirigió hacia la orientación profesional desde el desarrollo de varios proyectos que reflexionaban sobre las políticas activas, los discursos en la orientación profesional, los enfoques más significativos, el espacio de la orientación en un proceso de acreditación de las cualificaciones, así como el desarrollo de herramientas como el balance de competencias o el dossier de evidencias.

Las relaciones de la Formación Profesional Continua con la orientación profesional son escasas hasta la programación¹³⁷ de 2007, año en el que se introduce en el plan Intersectorial autonómico un módulo de orientación profesional con una duración de 2 horas cuyos contenidos, transcritos de los expedientes de solicitud, incluyen información básica sobre la formación y la orientación profesional: aprendizaje permanente; el derecho a la formación y a la orientación profesional; oportunidades de formación; Sistema Nacional de Cualificaciones, orientación profesional; decisiones profesionales, itinerarios formativos y plan de carrera.

Formación Para el Empleo

En 2007 se produce un avance significativo, unificando la Formación Profesional Continua y Ocupacional a través de la formación profesional para el empleo¹³⁸. Si bien siguen diferenciándose las normativas de gestión en ambas formaciones, se abre el acceso a cada una de ellas por parte de ambos colectivos, trabajadores/as en activo y desempleados/as, constituyéndose en la novedad más relevante. Continúa la formación destinada prioritariamente hacia trabajadores/as en activo estructurada en formación de demanda, desarrollada por las empresas; y en formación de oferta, que incluye planes dirigidos prioritariamente a trabajadores/as ocupados/as, y planes dirigidos prioritariamente a personas desempleadas. La formación Ocupacional y Continua bajo esta nueva normativa

¹³⁷ La programación es interpretada como el periodo en el que se implementa un proyecto formativo o de orientación. En ocasiones es bianual si bien son las convocatorias de las subvenciones las que enmarcan con claridad las fechas de aplicación.

¹³⁸ El Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, regula las distintas iniciativas de formación que configuran el subsistema de formación profesional para el empleo, su régimen de funcionamiento y financiación y su estructura organizativa y de participación institucional.

sigue por tanto reguladas bajo normativa específica diferenciada, suponiendo escasas modificaciones para su desarrollo.

Esta organización sindical, incorpora para la realización de la Formación Profesional una compleja red de gestión, en la que el sindicato participa activamente en procesos de captación de trabajadores/as en activo a través de las áreas de formación de sus federaciones, dejando la gestión en manos de FOREM PV, que a su vez coordina la relación con los distintos agentes intervinientes: trabajadores/as, desempleados/as, empresas o Administración.

Definida la trayectoria de la organización en la formación profesional, doy paso a su implicación en la orientación profesional.

7.1.3 La orientación profesional en la organización

Si para definir los ámbitos de actuación en la formación profesional he tenido en cuenta tres dimensiones: la concertación social, la negociación colectiva y la formación desarrollada; en la orientación profesional esta organización sindical no ha disfrutado de un calado similar, puesto que en el Estado español la orientación profesional no ha adquirido una relevancia tan significativa como la formación profesional. Me limitaré, por tanto, a describir la orientación desarrollada por la entidad.

La primera iniciativa dirigida exclusivamente a la orientación profesional en la que participa CCOO PV es el GOIL, en 1994, que, como decía al inicio del capítulo, fue denominado por la organización como el Gabinete de Orientación e Inserción Profesional, financiado como una propuesta experimental por la Administración Laboral autonómica a partir de las tutorías de la formación profesional ocupacional, pasando a constituir el primer equipo de orientadores/as. Esta iniciativa se desarrolló exclusivamente desde esta organización. Un año después, en 1995, se impulsan los Servicios Integrados para el Empleo (SIPes) desde la Administración central y autonómica, actuando sobre cuatro áreas esenciales: acciones de orientación, formación profesional ocupacional, programas especiales y asesoramiento para el autoempleo. Las acciones de los SIPes, en el ámbito de la Orientación, se conocían como acciones IOBE (Información, Orientación, Motivación y Búsqueda de Empleo) y se incorporan a los servicios ofertados por la organización.

Con las transferencias de competencias se inicia un cambio de etapa, si bien el modelo de orientación que propone la Administración Laboral perdura sin cambios y se traslada al ámbito autonómico íntegramente, pasando a denominarse acciones OPEA.

Con carácter experimental surge en 2005 desde el Área de Formación de la Administración Laboral Autonómica la oportunidad de desarrollar orientación a trabajadores/as en activo bajo una propuesta de investigación vinculada a Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación Continua.

Los programas de orientación profesional vigentes en la actualidad son dos: las acciones OPEA y la orientación a trabajadores/as en activo, tal y como se muestra en la tabla 20.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN	SERVICIO/ PROYECTO	ORIGEN SUBVENCIÓN	FINANCIACIÓN	PERFIL DESTINATARIO	AMBITO DE ACTUACIÓN
Acciones OPEA de orientación profesional para el empleo y asistencia al autoempleo a entidades colaboradoras sin ánimo de lucro.	ASEM	Subvención Inserción profesional.	Servef y Fondo Social Europeo Programación anuales desde 1998.	Personas desempleadas o con tarjeta de mejora de empleo	País Valenciano
Orientación y asesoramiento a trabajadores/as en activo.	ATLAS	Subvención Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación para el empleo.	Servef y Fondo Social Europeo Programaciones 2005-2006 y 2007-2008	Trabajadores/as en activo pertenecientes a los sectores del textil y de la confección, del calzado y cuero	País Valenciano
			Forem Miguel Escalera. Programaciones 2007 y 2008	Trabajadores/as en activo	Estado español

Tabla 20. Programas de orientación profesional vigentes en la actualidad en CCOO PV.
Elaboración propia.

Paso a describir cada uno de estos programas.

Acciones OPEA, desarrolladas por el servicio ASEM de CCOO PV

CCOO PV cuenta con el servicio ASEM de Asesoría para el empleo desde 1998, este servicio destina su intervención prioritaria sobre la población desempleada.

Las acciones se financian desde la Administración Laboral autonómica bajo un compromiso del volumen de objetivos a cumplir en cada una de las acciones comprometidas en la subvención, que se materializan en un número de personas usuarias y de horas de atención individual o grupal. La citación de potenciales usuarios/as desde el Servef es realizada por correo postal nutriéndose de sus bases de datos de desempleados/as. Cuando la organización recibe a las personas citadas, se inicia el proceso de orientación.

Todas las entidades disponen de unas Guías metodológicas de referencia, editadas por la Subdirección General de Promoción del Empleo en 2001, en las que se incluyen objetivos, perfil de los profesionales en cada acción, procedimientos, actividades, temporalización y número de personas usuarias en cada una de las intervenciones.

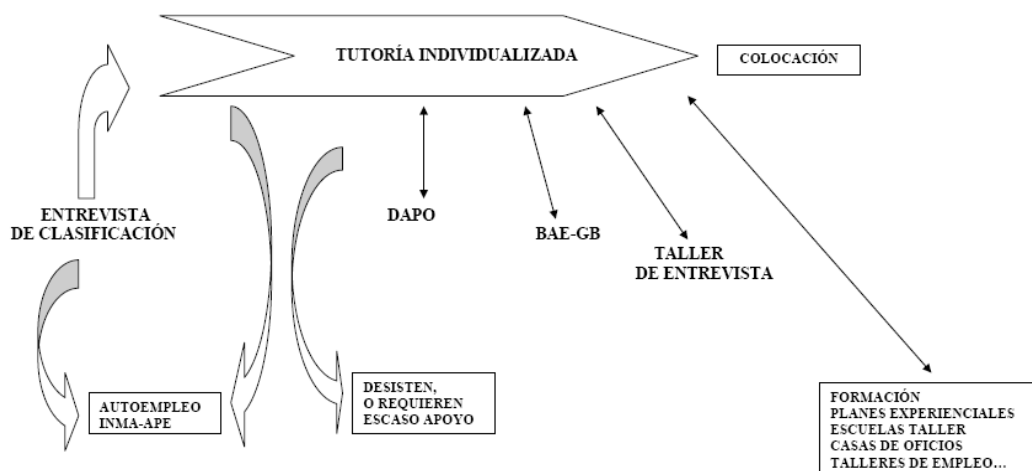


Ilustración 20. Orientación profesional para el empleo.
Fuente: Guías metodológicas del INEM (2001)

La idoneidad de los/as orientadores/as es también valorada por la Administración, quien en última instancia decide la selección de cada orientador/a propuesto por las entidades que desarrollan estos servicios.

Características y funciones en las acciones OPEA de la organización

Estas acciones responden a distintas intervenciones, diferenciando dos grandes ámbitos: acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia al autoempleo.

Bajo el apartado 4.4.3. de esta tesis se describen las acciones que incluye la orientación profesional para el empleo y el autoempleo enmarcada por el Ministerio de Trabajo e Inmigración en la Guía Laboral y de Asuntos Sociales, coincidiendo plenamente con la orientación profesional regulada por la Administración Autonómica, sin cambios sobre el contenido en anteriores convocatorias. En las acciones de orientación profesional para el empleo, la *atención individualizada* es el inicio de todo el proceso de orientación, y consiste en acciones realizadas de manera conjunta entre la figura orientadora profesional y el/la demandante, acordando los pasos a seguir para un óptimo desarrollo del itinerario de inserción profesional. Para completar el trabajo realizado en la *Tutoría Individualizada (T.I.)*, este servicio ofrece la posibilidad de desarrollar las acciones grupales:

- *Desarrollo de Aspectos Personales Para la Ocupación (D.A.P.O)*. Dirigido a aumentar la autoestima, habilidades sociales y personales necesarias para la Búsqueda de empleo. Seis sesiones de tres horas de duración. Grupos de entre 8 y 12 usuarios/as.
- *Búsqueda Activa de Empleo (B.A.E)*. Actividad dividida en dos acciones:
 - *Grupo de búsqueda de empleo (B.A.E.-G)* que pretende desarrollar el conocimiento de técnicas y habilidades para lograr la inserción laboral. Seis sesiones de cuatro horas de duración. Grupos de entre 8 y 12 usuarios/as.
 - *Taller de Entrevistas (T.E)* dirigido a potenciar la resolución exitosa de una entrevista de selección, simulando situaciones propias de la misma. Ocho sesiones de tres horas de duración. Grupos de entre 10 y 15 usuarios/as.

También se ofrece en este servicio la Asistencia para el Autoempleo, la cual se compone de dos acciones:

- *Información y Motivación para el Autoempleo (INMA)*. Su objetivo es despertar el interés por la iniciativa empresarial, así como proporcionar información necesaria para llevar a cabo un proyecto empresarial. Sesión única de tres horas de duración. Grupos de entre 10 y 15 usuarios/as.

- *Asesoramiento de Proyectos Empresariales (APE)*. Dirigido a proporcionar a emprendedores/as con una idea de negocio concreta asesoramiento individualizado en la elaboración de su plan de empresa, analizando la viabilidad del proyecto, apoyando su planificación y puesta en marcha. Su duración se estima 5 horas y media distribuidas en varias sesiones.

La amplia regulación de estas acciones dificulta la existencia de diferencias significativas de la intervención en las organizaciones.

A través de información recabada en grupos de discusión y entrevistas realizadas en el trabajo de campo de esta tesis se tiende a confluir en determinadas características y funciones:

- Este servicio de orientación se dirige básicamente a la búsqueda activa de empleo.
- El perfil de las personas destinatarias es de desempleados/as. Dependiendo de la provincia se permite incorporar a personas en activo con tarjeta de mejora de empleo.
- La Administración Laboral autonómica, el Servef, ejerce una supervisión sobre estas acciones:

Financia este servicio junto al Fondo Social Europeo, bajo la coordinación del Área de Inserción Profesional.

Requiere básicamente el cumplimiento de objetivos cuantitativos en los que se correlaciona el volumen de personas usuarias, las horas de orientación y el tipo de acción.

Ejerce un control sobre los/as orientadores/as, participando en su proceso de selección y formación.

Pone a disposición del equipo de orientadores/as guías metodológicas desarrolladas por el INEM y otros recursos, contenidos en la formación desarrollada.

Realiza la citación a las personas potenciales usuarias para acceder a este servicio de orientación. Por ello, en ocasiones no acceden voluntariamente, sino bajo la presión de una posible pérdida de prestación.

- Cercanía del servicio. Habitualmente las personas pertenecen a oficinas de empleo ubicadas en la misma población que el servicio. Éste se desarrolla en las poblaciones que decide el SERVEF, realizando una distribución entre las entidades sin ánimo de lucro que optan a la subvención.
- La gestión administrativa puede analizarse atendiendo a las demandas de la Administración Laboral que financia las acciones y a la propia organización:

Las demandas del Servef convierten la gestión en compleja y muy burocratizada. Con matices y peculiaridades en cada centro Servef de referencia.

El servicio cuenta con herramientas de gestión interna diferentes en cada provincia. Los/as orientadores/as trabajaban en fichas o formularios en papel, si bien comienzan a acceder en 2007 al manejo de la información de la persona usuaria a través de una base de datos de acceso en la web ATLAS.

- Escasa flexibilidad en cuanto a la realización de acciones alternativas a las que enmarca la convocatoria.
- El acceso a la formación continua destinada a los/as orientadores/as promovida desde el propio servicio tiene una larga tradición en la provincia de Alicante, siendo menos habitual en las provincias de Valencia y Castellón, que accedían puntualmente a charlas de personas del sindicato con significación para la orientación profesional.

Articulación del servicio de orientación de acciones OPEA en la organización

- Estos servicios se han articulado bajo la dirección de los Responsables de la orientación, contando con tres coordinadores/as provinciales.
- En la memoria de actuación de estas acciones en la programación 2007-2008 se desarrolla la intervención en treinta poblaciones y ciudades. Provincia de Alicante: Alicante, Muro de Alcoi, Elx, Ibi, Onil, Xixona, Villena, Benidorm, Petrer, Altea, Denia, Novelda, Orihuela, Torreveja, Elda, Crevillent. Provincia de Castellón: Castellón, Onda, Vila-real, Vinaroz. Provincia de Valencia: Alzira, Bunyol, Burjassot, Gandia, Port de Sagunt, Torrent, Xàtiva, Ontinyent, Liria, Valencia.
- Los centros de trabajo se ubican habitualmente en locales pertenecientes a las Uniones Intercomarcales o en centros FOREM PV.
- Existen relaciones personales fluidas, con buena comunicación interna en el servicio.
- Se realizan derivaciones a otras estructuras sindicales u organizaciones especializadas, fundamentalmente hacia la formación.
- Las derivaciones desde otras estructuras de la organización sindical a estos servicios son escasas.

Alcance de las acciones OPEA en la organización

El volumen de personas usuarias que han participado en estos servicios en la programación de 2007-2008 ha sido de 6.517. Todas ellas han pasado por la Tutoría Individual, derivándose con posterioridad a otros tipos de acción.

Dado que es la Administración laboral autonómica la que realiza en origen una distribución de objetivos, es decir, de volumen de usuarios/as a atender en cada localidad y el tipo de acción que deben desarrollar, estos resultados se ajustan a las resoluciones de origen, salvo cambios puntuales comunicados a la Administración y aprobados por ella. Un gran número de tutorías individuales de una única sesión no pueden ser contabilizadas como objetivos al superar la cifra financiable en origen.

En las acciones de orientación profesional para el empleo destaca especialmente en cuanto a volumen de acciones individuales la provincia de Valencia.

En Autoempleo —acción grupal INMA, y acción individual APE— es Alicante la que ha desarrollado un mayor número de acciones, significativamente por encima de los otros territorios.

PROVINCIA	TIPO DE ACCIÓN	Nº GRUPOS	Nº USUARIOS/AS
Valencia	TI		3161
	DAPO	11	94
	BAE-G	30	265
	BAE-T	26	278
	INMA	16	178
	APE		46
Castellón	TI		1243
	DAPO	3	27
	BAE-G	4	32
	BAE-T	4	40
	INMA	4	48
	APE		18
Alicante	TI		2113
	DAPO	12	108
	BAE-G	19	174
	BAE-T	12	145
	INMA	30	388
	APE		98

Tabla 21. Volumen de objetivos acciones OPEA 2007-2008.
Fuente CCOO PV (2008b). Elaboración propia.

Las acciones grupales, especialmente significativas en el modelo de orientación propuesto por la organización, dado que favorecen desde la intervención colectiva el desarrollo del enfoque social o comunitario, incorporan un amplio número de personas usuarias en las provincias de Alicante —especialmente acciones de Autoempleo INMA—, y en Valencia a través de acciones BAE, de Búsqueda activa de empleo, tal y como se muestra en la tabla 21. La provincia de Castellón ha reducido el número de acciones grupales por las dificultades para su puesta en marcha, ampliando el número de tutorías individuales propuestas en origen por la Administración laboral. En el gráfico 24 se muestra el número de personas usuarias en cada una de las acciones grupales realizadas.

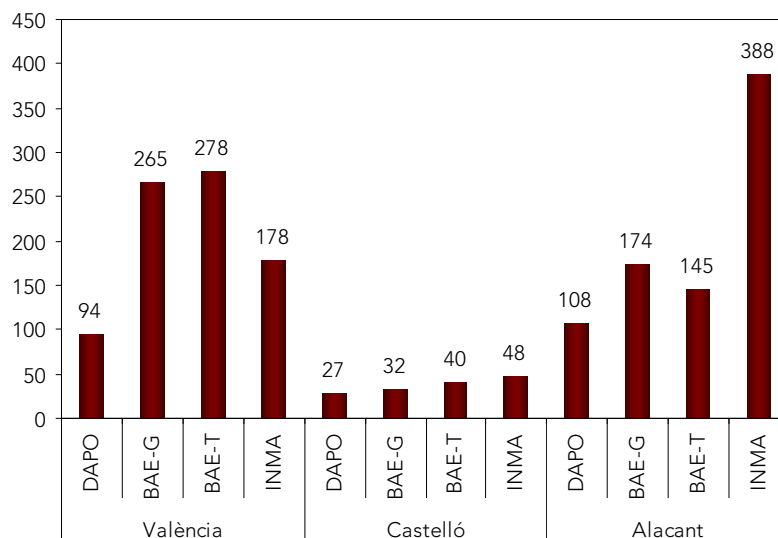


Gráfico 24. Usuarios/as en acciones grupales OPEA en CCOO PV programación 2007-2008. Fuente: CCOO (2008b). Elaboración propia.

Propuestas de mejora en el servicio de acciones OPEA en la organización

Algunas deficiencias detectadas en la gestión de las acciones OPEA se refieren a la falta de actualización de las bases de datos de personas desempleadas que utiliza el Servef, y a su proceso de citación, produciéndose en ocasiones en varias entidades la citación de los/as mismos/as usuarios/as, inadecuación de perfiles, etc. Así se expresa desde el grupo de discusión desarrollado en esta tesis con profesionales del ASEM:

Sí que es cierto que trabajamos con gente del Servef, y sí que repercute en que de ese 90%, el 30% no busca trabajo, el 30% va con la idea de la prejubilación, 60-65 años, los de 52 ya tranquilos... (GDASN: 16)

Por otra parte la inexistencia de una plataforma telemática en red de la Administración que permita el tratamiento de los datos de las personas usuarias de un modo operativo, burocratiza en exceso los procesos.

Otras reivindicaciones habituales desde el servicio ASEM se han dirigido a considerar la necesidad de dotar a estos servicios de estructuras estables de orientadores/as a las que no se les asigne un volumen de personas usuarias por tipo de acción, en línea con la orientación a lo largo de la vida y dirigido a la totalidad de los/as trabajadores/as, en activo y desempleo, tal y como se reivindica desde el grupo de discusión en el que participaban profesionales de la orientación de ASEM:

Una de nuestras reivindicaciones que estamos comentando: todos los años a la Administración se le pide lo mismo, no trabajar por objetivos, (*acabar con*) la temporalidad que hay, de ahí también la creación de ese servicio permanente, que no se trabaje únicamente con el colectivo de desocupados/as. (GDASE: 218)

Se alude también a la dificultad de realizar la orientación bajo la presión de tener que cubrir un determinado número de usuarios/as y de horas de orientación en cada tipo de acción.

Tras la descripción de las líneas más relevantes de las acciones OPEA, paso a introducir el proyecto ATLAS.

Acción complementaria a la formación continua ATLAS

Este proyecto, de una duración aproximada de diez meses en cada convocatoria, va dirigido hacia un colectivo que la organización sindical conoce a la perfección: los/as trabajadores/as en activo; lo cual beneficia la generación de sinergias y la visibilidad del proyecto en la estructura sindical. El nuevo perfil de personas destinatarias obligó también a reflexionar sobre los procesos de la orientación a desarrollar. La organización consideraba que las personas en activo requerían respuestas a nuevas necesidades de orientación.

Paralelamente se realizaba una Acción Complementaria y de Acompañamiento a la Formación Continua dirigida al desarrollo de orientación profesional a trabajadores/as en activo de ámbito estatal, promovida por CCOO, en la que su coordinación recae en la Fundación Miguel Escalera. Participa la organización en el desarrollo de esta acción complementaria en las convocatorias 2007 y 2008. La metodología que propone esta Fundación es adaptada al proyecto autonómico y por tanto al modelo de orientación propio a la organización. El alcance de esta acción es reducido atendiendo a los recursos disponibles y al volumen de objetivos comprometidos: orientación individual a 250 usuarios/as.

Al tratarse de acciones ubicadas en un espacio de investigación y además dirigirse hacia un perfil nuevo, los/as trabajadores/as en activo, se amplía el objetivo de asesoramiento y orientación, que deberá ir más allá de la búsqueda activa de empleo. La organización valora que el colectivo destinatario podría experimentar necesidades de revisión de su proyecto profesional, ubicando el pilar de su servicio en el balance de competencias. Su visión de la orientación se va modificando mientras el proyecto avanza, su carácter experimental

retroalimenta su significado, liderando el acercamiento hacia el modelo de orientación que se propone desde la organización y en ocasiones motivándolo.

La metodología de trabajo procedimenta la orientación, dando relevancia a las acciones individuales y colectivas. Se estructuraba básicamente en tres sesiones individuales, con opción de participación en talleres y/o intervenciones comunitarias:

- **Intervención individual.** Estas intervenciones se desarrollan básicamente en procesos de autoconocimiento y reflexión personal. Tendrán una duración de alrededor de 1 hora y podrán realizarse varias sesiones.
- **Intervención grupal: talleres.** Se trata de favorecer la participación colectiva, el reconocimiento de "iguales", el trabajo en equipo, rentabilizando el asesoramiento desde una participación múltiple. Los talleres son de una duración de dos horas en una única sesión, pudiendo ser realizados en varias sesiones de considerarlo apropiado, atendiendo a las características del grupo. El número de asistentes debería de ser flexible, si bien se recomienda un mínimo de 4 y un máximo de 15.
- **Intervención comunitaria.** Desde este proyecto se abre el servicio al exterior, haciendo partícipes a las personas usuarias del proyecto de espacios públicos de ciudadanía en los que se debaten cuestiones sociolaborales.

En el Informe Metodológico del proyecto ATLAS, CCOO PV (2008a) se incorporan seis fases al proceso de orientación. No necesariamente se desarrollan todas ellas, y pueden incorporarse sesiones con contenidos diferentes a los propuestos, dependiendo de las necesidades experimentadas por la persona usuaria y la valoración del profesional de la orientación:

Primera fase: captación y citación. Esta fase hace referencia a la información transmitida sobre el proyecto ATLAS con objeto de favorecer una decisión de participación en el proceso.

Segunda fase: entrevista de acogida. En esta fase se realiza una entrevista exploratoria que sitúa la petición/necesidad de orientación experimentada por el/la usuario/a. Se trata de una entrevista en profundidad dirigida a recabar la mayor parte de la información necesaria para la toma de conciencia sobre su

proyecto profesional. Se valorará junto a la persona usuaria la posibilidad de abordar un balance de competencias.

Tercera fase: preparación del balance de competencias. Se inicia un proceso de reflexión y recogida de datos relacionados con el balance de competencias ya aportados en primera entrevista. Esta es una fase de reflexión en la que no está presente la persona usuaria. Se preparan preguntas que se consideran de interés para entrevistas posteriores.

Cuarta fase: balance de competencias. La persona usuaria comienza a trabajar sus competencias profesionales. Es importante potenciar su conocimiento sobre el instrumento y su autonomía.

Quinta fase: derivaciones. Se valora cómo hacer realidad el objetivo profesional, para ello se desarrolla un plan de acción en el que la persona usuaria es quien toma las decisiones, valora las propuestas. Posibilidad de derivación a otras entidades o estructuras del sindicato, así como a la realización de talleres desde el propio servicio de orientación, atendiendo a las acciones definidas en el plan de acción. En esta sesión se entrega, de considerarlo oportuno, el informe final al usuario/a.

Sexta fase: monitorización. Finalizada la acción se realiza un seguimiento telefónico para valorar avances en el plan de acción diseñado.

En la ilustración 21 se introduce el diagrama de flujo del proyecto ATLAS II.

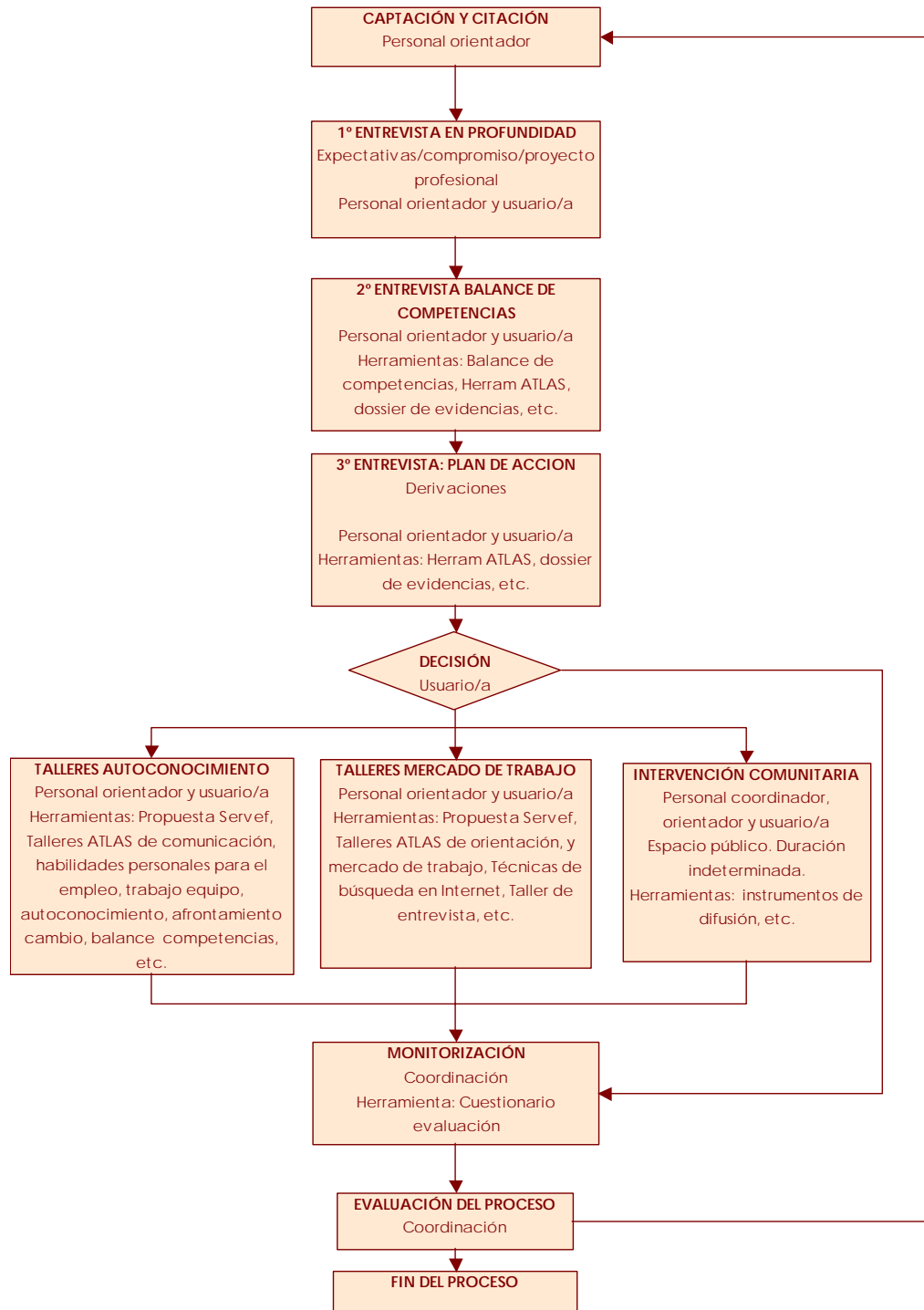


Ilustración 21. Diagrama de flujo ATLAS II.
Fuente: CCOO PV.

Características y funciones del proyecto ATLAS en la organización

- Desarrollo de acciones individuales, grupales e intervenciones comunitarias.
- Perfil destinatario: trabajadores/as en activo.
- El control sobre estas acciones depende de la Administración Laboral autonómica, el Servef, a través del área de Formación. Se caracteriza por:
- Escasos protocolos administrativos.
- El formulario de solicitud de la acción complementaria y la propuesta de reconfiguración, atendiendo a la resolución aprobatoria concedida por el Servef, son los referentes de actuación en el proyecto.
- Los objetivos del proyecto suman a la puesta en marcha del servicio de orientación el desarrollo de productos de orientación.
- Incorporación de las estrategias de difusión entre las competencias de los orientadores y orientadoras que componen el servicio, requiriendo de la colaboración de otras estructuras del sindicato relacionadas con los sectores destinatarios de la acción.
- Toma de conciencia de la relevancia del autoconocimiento, de la significatividad del mercado de trabajo, y de la necesaria apertura a la realización de intervenciones colectivas.
- Protagonismo de la persona usuaria en la toma de decisiones: tendencia hacia la autoorientación.
- Cercanía del servicio: Se cubrían amplias zonas con escasos recursos de orientadores/as. La movilidad se vio favorecida por la existencia de infraestructuras de la organización en todas las comarcas, facilitando el acercamiento a las personas usuarias desde la movilidad de los/as orientadores/as.
- El acceso a nuevas tecnologías a través de una página web desde la que se nutría la base de datos y permitía la incorporación paulatina de herramientas que operativizaban la gestión.

- La incorporación en la práctica de herramientas de orientación en su mayor parte diseñadas durante el proyecto: balance de competencias, material formativo para el desarrollo de talleres.
- Se cuenta con importantes estrategias de difusión: cartelería, dípticos, CDs, base de datos con trabajadores/as de estos sectores. Se realiza un plan de comunicación desde cada oficina de orientación.
- Desarrollo de estudios socioeconómicos de los sectores del textil y confección, calzado y cuero con análisis territoriales y comarcales.

Articulación del servicio de orientación ATLAS

- Estos servicios se han articulado bajo los Responsables de Orientación y contando con una coordinadora que desde el Departamento de Programación y Diseño de FOREM PV. El equipo estaba compuesto por nueve orientadores/as distribuidos en oficinas situadas en Alcoi, Elda, Elx, Canals, Ontinyent, Valencia y Castellón. Este servicio contó también con personal técnico y administrativo que facilitó la creación de materiales y herramientas de orientación y difusión.
- El plan de trabajo mensual de los orientadores y orientadoras contiene objetivos cuantificados que se proponen desde la coordinación y se negocian con cada oficina. Al finalizar el mes desde estas oficinas envían los resultados para su valoración desde coordinación.
- Los centros de trabajo se ubican habitualmente en los locales pertenecientes a Uniones Intercomarcales o centros FOREM PV.
- Existen dentro del servicio relaciones personales fluidas, favoreciéndose el trabajo en equipo y la capitalización del conocimiento experiencial de cada orientador/a.
- Estos servicios cuentan con la colaboración de la Federación de Industrias del Textil, Piel, Química y afines (FITEQA), Uniones Intercomarcales que

incluyen en su tejido industrial empresas de estos sectores, delegados/as sindicales, etc.

- Trabajo en red con otras entidades significativas en el ámbito laboral del territorio con objeto de beneficiarse de la captación de personas usuarias y colaborar en acciones conjuntas.
- El proceso de derivación a la Formación Continua es muy eficaz, dado que el plan de formación intersectorial gestionado por FOREM PV y dirigido a este colectivo, se adapta a las necesidades formativas detectadas desde estos servicios de orientación a través de los planes de acción y las derivaciones propuestas.

Este proyecto experimental, beneficiado por anteriores proyectos de investigación sobre la orientación profesional y por la experiencia capitalizada a través de las OPEA, fue clave para los avances en la implementación de un modelo integral de orientación que pudiera ser compartido por todos los servicios de orientación en actividad.

Alcance del proyecto ATLAS

El alcance de este proyecto en su segunda convocatoria puede ser valorado atendiendo a los productos desarrollados y a los resultados. Su vigencia se corresponde con el periodo de julio de 2007 hasta julio de 2008, si bien las oficinas de orientación cubren un periodo más reducido, desde el 10 de septiembre de 2007 hasta el 30 de junio de 2008. Según Informe del proyecto ATLAS II, de CCOO PV (2008a), el alcance de este proyecto se ha concretado en:

- Participación en el diseño de un modelo de orientación profesional que respeta los principios de la organización y busca responder a las necesidades de las personas usuarias. Se trata de un modelo de corte holístico, nacido en la propia organización, en el que se han capitalizado las investigaciones desarrolladas por CCOO PV en estos ámbitos así como la práctica profesional, colaborando en su proceso de definición todos los actores del área de orientación.

- Diseño de una página web¹³⁹. Se trata de una página destinada a las personas usuarias, trabajadores y trabajadoras de los sectores del textil y de la confección, del calzado y curtido, así como a los orientadores y orientadoras que a través de una clave acceden a la base de datos de los participantes en el proceso de asesoramiento.
- Elaboración de material formativo. Se han llevado a cabo 4 talleres con documentación específica para los profesionales de la orientación y las personas usuarias: Trabajo en equipo, Afrontamiento del cambio, Técnicas de búsqueda de empleo y Autoconocimiento.
- Revisión del balance de competencias. Con objeto de mejorar la calidad de la herramienta se ha rentabilizado la experiencia del proyecto ATLAS en la anterior convocatoria, la práctica profesional de los orientadores y orientadoras, así como investigaciones desarrolladas por CCOO PV en este ámbito. Se trata de una herramienta de uso habitual en los servicios de asesoramiento que ofrece.
- El proceso de captación de personas usuarias ha contado con gran número de estrategias de difusión: asambleas de delegados/as, asambleas de trabajadores/as, visitas a cursos de Formación Continua, entrevistas con informantes clave de la Federación Fiteqa y con Uniones Comarcales de CCOO PV, visitas a agentes de empleo, visitas a empresas, etc.

En cuanto a los resultados del servicio de orientación, han accedido un total de 1.893 personas en la convocatoria de 2007/2008, se han realizado 57 talleres en los que han participado 310 usuarios/as y se han llevado a cabo 90 balances de competencias. La mayor parte de las personas usuarias se concentran en la provincia de Alicante al ser el territorio en el que se ubican un mayor número de trabajadores/as de los sectores del textil, calzado y cuero.

¹³⁹ El link de la página web citada es: <http://www.forempv.ccoo.es/proyectos/atlas/>

PROVINCIA	TIPO DE ACCIÓN	Nº GRUPOS	Nº USUARIOS/AS
Valencia	Entrevistas individuales		666
	Afrontamiento cambio	3	21
	Autoempleo	1	3
	Comunicación	3	15
	Habilidades personales trabajo	8	50
	Mercado laboral	3	27
	Técnicas búsqueda de empleo	2	16
	Trabajo en equipo	4	20
	Otra acción grupal	2	13
Castellón	Entrevistas individuales		183
	Comunicación	2	19
	Técnicas búsqueda de empleo	3	12
	Trabajo en equipo	2	14
Alicante	Entrevistas individuales		1044
	Afrontamiento cambio	3	14
	Autoconocimiento	1	3
	Autoempleo	1	4
	Comunicación	2	6
	Habilidades personales trabajo	4	13
	Mercado laboral	3	14
	Técnicas búsqueda de empleo	3	18
	Técnicas entrevista	5	29
Trabajo en equipo	1	2	

Tabla 22. Volumen de intervenciones en el proyecto ATLAS 2007-2008.

Fuente CCOO PV (2008a). Elaboración propia.

En el proyecto ATLAS las acciones colectivas son fundamentales dado que favorecen una visión de grupo, más amplia, de las cuestiones tratadas. La participación permite revisar ámbitos relacionados con la orientación, con el desarrollo de metacompetencias, desde planos colectivos. Se han realizado diferentes acciones grupales en función de las necesidades de las personas usuarias. La distribución del tipo de taller por provincia se puede observar en el Gráfico 25, siendo más programados los talleres de habilidades personales para el trabajo, técnicas de búsqueda de empleo y mercado laboral.

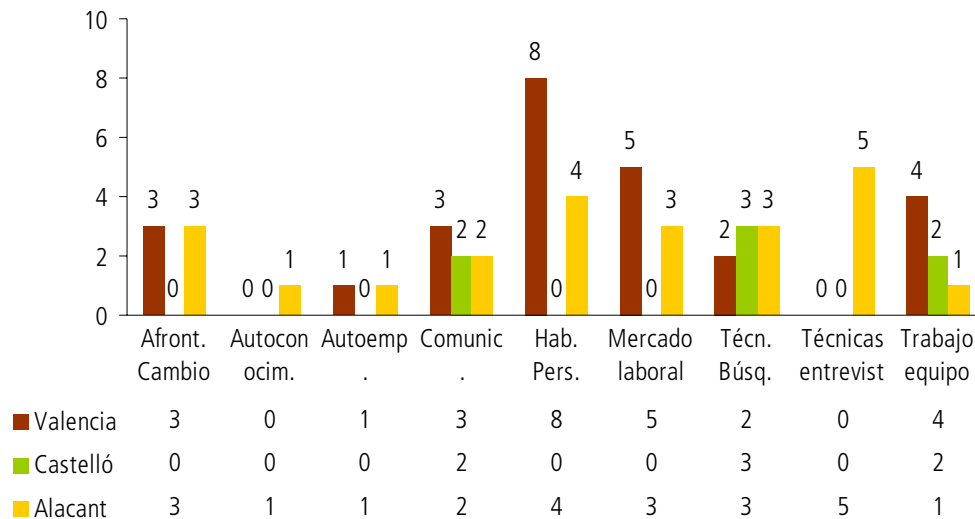


Gráfico 25. Talleres desarrollados en la convocatoria 2007-2008 del proyecto ATLAS.
Fuente: CCOO PV (2008a). Elaboración propia.

Paralelamente bajo este proyecto se ha realizado un esfuerzo importante en derivación al plan de formación continua destinado a estos sectores, participando 1.415 personas orientadas. Desarrollándose un total de 98 cursos, que representan 6.189 horas formativas. El área profesional que se beneficia de más formación es la de transportes, seguida por informática, hostelería e industrias alimentarias y oficios, tal y como se observa en el gráfico 26.

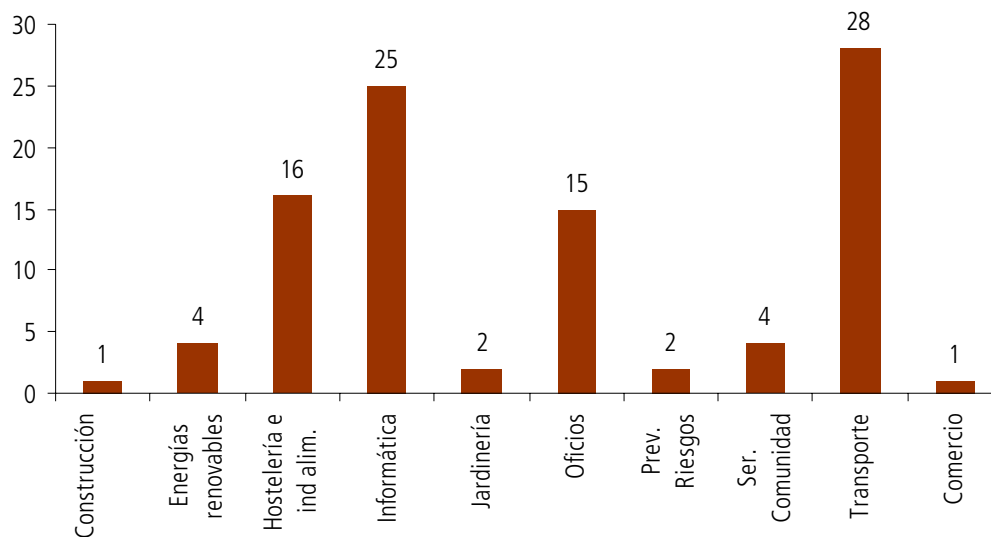


Gráfico 26. Número de cursos por área profesional en las derivaciones a Formación Intersectorial de sectores en crisis realizadas por ATLAS en la convocatoria 2007-2008.
Fuente: CCOO PV (2008a)

Se han realizado intervenciones comunitarias en las que, a un público más amplio y en colaboración con otras entidades, se ha dado a conocer la Ley de Igualdad, la Ley de dependencia, etc.

Es relevante observar como se incorporan en el análisis de resultados de este proyecto alusiones explícitas hacia el nuevo modelo de orientación, así como al plan de formación en el que participan los/as orientadores/as como alumnado y la coordinación en su elaboración y docencia.

Propuestas de mejora en el proyecto ATLAS

Se solicita explícitamente que este proyecto se dirija a la totalidad de los sectores y no exclusivamente a los sectores considerados en crisis.

Un valor añadido que podría tener el servicio sería ampliarlo a otros sectores, que siempre nos hemos quejado. (GDAS: 15)

Si bien existe una propuesta más amplia, expresada desde el propio modelo de orientación que busca hacer extensivo a todos los/as trabajadores/as en activo o desempleo el servicio de orientación:

Ventanilla única: orientación profesional integral. CCOO PV (2007b)

Este proyecto, bajo la actual fórmula de financiación es difícil que se mantenga indefinidamente, dado su objetivo experimental.

Si bien la organización busca integrar un único servicio de orientación que bajo el nuevo modelo incluya cada programa de orientación con financiación externa o interna. En la actualidad la orientación comienza a tener su propio peso, a ser considerada desde la organización como algo más que una pieza al servicio de otras, a visibilizarse en la estructura sindical, tal y como se expresa en una de las entrevistas del trabajo de campo realizada al Responsable de una Secretaría de la organización:

(...) evolucionó (...) del propi discurs políticament correcte dels sindicalistes quan parlen d'orientació. Tots intenten utilitzar aquest discurs, i és senyal que li veuen un sentit. (EPRS2: 2)

¿Cómo surge en este contexto la reflexión hacia un nuevo modelo de orientación? Esa cuestión se trata bajo el siguiente epígrafe.

7.2 Objetivos y conceptualización de un modelo de orientación profesional propio

Con la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 5/2002, el nuevo espacio que la orientación profesional debe comenzar a ocupar dentro de un sistema integrado genera las primeras reflexiones en la dirección de la organización que valora la necesidad del cambio y la innovación.

CCOO PV suma a esta circunstancia la relevancia de obtener una rentabilidad social y sindical del servicio de orientación. Su objetivo es analizar su sentido bajo una perspectiva sindical y se concreta en la solicitud desde la Secretaría de Empleo, la Secretaría de Formación y la Secretaría de Finanzas de la definición de un modelo de orientación.

Las características del entorno, en proceso de cambio, exigen a la organización una adaptación, cuya dirección y contenido entra en el ámbito de las posibilidades, y por tanto es contingente (Gairín y Armengol, 2003). La dificultad de la adaptación al cambio estriba en configurar ese cambio de la forma más ventajosa posible. Responder al “para qué” y al concepto de la orientación son las dos primeras piezas que constituyen y dirigen ese cambio. Se describen a continuación.

7.2.1 El para qué del modelo de orientación profesional

La dirección de la organización transmite a través de las entrevistas realizadas¹⁴⁰, que es necesario proyectar una rentabilidad social —de beneficio a las personas usuarias del servicio— y sindical —de incorporación de mecanismos colectivos de organización en la orientación profesional—.

Lo que más valoro es la rentabilidad social y sindical. Porque detrás de una mesa hay una persona y detrás de esa persona hay una organización, en nuestro caso se trata de una

¹⁴⁰ La pregunta formulada en las entrevistas en profundidad desarrolladas en el trabajo de campo de esta tesis a los Responsables de las Secretarías de CCOO PV implicadas y a los Responsables de la orientación fue: ¿Qué es lo que valoras en los servicios de orientación: la satisfacción de las personas usuarias, la rentabilidad del servicio (económica, sindical, social), la utilidad, el logro...?

organización sindical y es importante que esa proyección sindical revierta en beneficio de las personas que tenemos enfrente. (EPRS3:2)

Si sacamos una rentabilidad sindical estaremos haciendo un buen trabajo. Rentabilidad sindical es favorecer los objetivos del sindicato, que cada vez haya más gente organizada(...). (EPRS2: 2)

Se incorporan también otros ámbitos de rentabilidad, excluyéndose, sistemáticamente la rentabilidad económica. Se valora un servicio de calidad en el que la Administración laboral autonómica, como fuente de financiación y supervisión, considere positivamente el desarrollo de las acciones de intervención, introduciendo también un sentido de utilidad social:

Lo que más valoro es que el servicio esté bien hecho, que la intervención que realizamos refleja una satisfacción del usuario, que la Administración está contenta con el servicio que realizamos en los parámetros económicos y técnicos, que la organización vea que el servicio es útil al conjunto de la sociedad. Rentabilidad económica nosotros no buscamos. (EPRO1: 2)

La nueva visión sobre la orientación profesional lleva a solicitar a quienes son Responsables de estos servicios, ASEM y ATLAS, una reflexión sobre la orientación y las opciones de cambio hacia un nuevo modelo. Su conceptualización técnica no es discutida en este nivel de la organización, sino que se propone su diseño a las personas que coordinan los servicios en ambos proyectos, dinamizando esta iniciativa el Responsable de la Orientación y el Adjunto a la Secretaría de Formación.

Básicamente, las razones que llevan a la revisión del modelo de orientación son:

- La Ley de las Cualificaciones sitúa con claridad un espacio en el Sistema Nacional de las Cualificaciones para una orientación integral e integrada y desde la organización se toma conciencia de ello.
- Las acciones OPEA, de amplia trayectoria en la organización, se sitúan en un modelo de orientación caduco, que no responde a los requerimientos de la Ley de las Cualificaciones ni a las tendencias europeas en este ámbito y comienza a ser revisado en otras comunidades autónomas del Estado español.
- La orientación a trabajadores/as en activo iniciada en esta organización a través del proyecto ATLAS abre un nuevo ámbito de desarrollo en la

orientación aportando una rentabilidad sindical que invita a reflexionar a la organización sobre la rentabilidad de estos servicios en su conjunto.

- Consideradas estas razones, paso a describir el concepto de la orientación profesional bajo el que se inspira el modelo de orientación de esta organización.

7.2.2 Concepto de la orientación profesional

El concepto de la orientación profesional que se sitúa a la base de este modelo de orientación responde a una visión holística que incorpora diversos elementos destacables en su formulación:

La relevancia de la definición autónoma por parte de la persona usuaria de un objetivo profesional realista o plausible:

Si reflexionamos sobre la idea de orientación, en su definición subyace una metáfora geográfica. Estar orientado/a supone conocer dónde se quiere llegar y a través de qué camino hacerlo. Estas dos ideas básicas se pueden plantear de otro modo: estar orientado/a supone tener objetivos realistas y disponer de mapas adecuados y fiables para conseguirlos. Es importante ser conscientes de que en ocasiones nuestros propios prejuicios nos llevan a reducir los objetivos realistas, situándolos en ámbitos restrictivos. Un objetivo será considerado realista si los pasos para su consecución se han valorado con claridad, si se prevé como opción plausible su desarrollo por parte de la persona objeto de orientación. (CCOO PV, 2006a)

El protagonismo de la persona usuaria en el proceso de orientación, en el que el/la orientador/a se ubica en una posición formativa y dota de herramientas que favorezcan la autoorientación en su proyecto personal:

Hemos de tomar conciencia de que la orientación es un proceso que tiene lugar en la persona orientada. Quien accede a un servicio de orientación ha de ser capaz de definir y plantear sus objetivos, así como de interpretar sus mapas de la realidad. El/la asesor/a se limitará a sugerir posibles objetivos, a contrastar con la persona orientada la viabilidad de los mismo, a proporcionar mapas para trazar caminos posibles y, en su caso, enseñar los códigos para interpretar esos mapas. El mapa que proporcionamos en esta guía es el dossier de evidencias cuya única propietaria es la persona que decide realizarlo. (Fernández y Chisvert, 2007)

Es importante entender la orientación no sólo como instrumento para mejorar el uso de recursos en las empresas, sino también como una ocasión para reforzar el posicionamiento de las personas trabajadoras. (Fernández y Chisvert, 2007)

Introduce el paradigma europeo, considerando la orientación a lo largo de la vida y la integralidad de los ámbitos de desarrollo como uno de los fundamentos de su conceptualización:

En un Comunicado de la Comisión Europea sobre Aprendizaje, la Orientación Profesional, en un contexto de orientación a lo largo de la vida, se define como el conjunto de actividades que ayudan a todo tipo de personas en la toma de decisiones y su puesta en práctica en el campo educativo, profesional y personal. (Fernández y Chisvert, 2007)

Se valora la necesidad de un conocimiento competencial dirigido al aprendizaje e incorporación de nuevas competencias. Este aprendizaje posibilita la deconstrucción de la identidad profesional a través del balance de competencias, visibilizando su bagaje profesional y posibilitando el inicio de futuras reconstrucciones alternativas.

El modelo de orientación que se propone genera un espacio para la reflexión desde la deconstrucción de la propia identidad profesional con objeto de favorecer su revisión, su resignificación, atendiendo a consideraciones enmarcadas en ámbitos sociales. (Fernández y Chisvert, 2007)

Esta organización secunda la definición realizada por la OCDE (2003) al considerar que trata todos los ámbitos de conceptualización deseables, destacando especialmente su visión integradora y proyectada hacia la autonomía de la persona asesorada:

La orientación profesional se refiere a las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional. La orientación profesional ayuda a los individuos a reflexionar sobre sus ambiciones, sus intereses, su cualificación y sus capacidades. Les ayuda a comprender el mercado laboral y los sistemas educativos, y a relacionar estos conocimientos con lo que saben sobre ellos mismos. Una orientación profesional integral intenta enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica. La orientación profesional hace asequible la información sobre el mercado laboral y las oportunidades de formación, organizando y sistematizando esta información y haciendo que esté disponible en el momento adecuado, cuando las personas tienen necesidad de ella. (OCDE, 2003)

En coherencia con lo anterior, CCOO PV (2007b) identifica tres principios o postulados de la orientación que dotan de protagonismo a la persona usuaria:

1. La educación formal y la experiencia vital se constituyen en factores que orientan a la persona independientemente de que ésta sea su finalidad explícita. Es decir, la persona aprende aunque no exista intencionalidad de enseñar. En este sentido formación y aprendizaje no son sinónimos. Se aprende a identificar los eventos de la experiencia vital de manera que ésta cristaliza en criterios para la toma de decisiones en el transcurso de la vida, determinando qué se entenderá como oportunidad y qué como amenaza.
2. El instrumento explícito para incidir en la orientación (autoorientación) del individuo es el asesoramiento, y éste se desarrolla en diferentes niveles complementarios entre sí:
 - El nivel de información y de interpretación de la realidad externa a la persona. El asesoramiento proporcionará esquemas, modelos y mapas que permitan analizarla e interpretarla.
 - El nivel del conocimiento de sí mismo/a. La intervención profesional dotará de esquemas de trabajo que permitan profundizar en la propia identidad, en la clarificación de los valores, la calibración de capacidades y el desarrollo del potencial.
 - El nivel de toma de decisiones. Se constituye como el punto de inflexión entre lo externo y lo interno, entre lo que existe en el contexto y el propio individuo que se plantea la elección entre alternativas viables de acción.
 - El nivel de incorporación de una perspectiva social. La intervención favorecerá la visión de grupo, de red, de identificación y posicionamiento frente a problemas colectivos, desde objetivos comunes.
3. La persona autónoma ha de ser capaz de ejercer en diferentes grados el auto-asesoramiento, es decir, de observarse a sí misma y a la realidad desde diferentes perspectivas. En este sentido resulta especialmente importante el aprendizaje de estrategias cognitivas, denominadas en el modelo como metacompetencias o competencias transversales, entre las que destaca aprender a aprender, autoevaluación, capacidad de búsqueda y jerarquización de información, etc. El desarrollo de estas metacompetencias es valorado como fundamental en todo proceso de asesoramiento para la orientación.

La relevancia bajo este modelo del aprendizaje competencial, de la autonomía, potenciada desde el control de instrumentos que clarifiquen la toma de decisiones y del conocimiento del entorno, requiere del servicio de orientación, en palabras de la organización, de una elevada profesionalización.

La definición de este modelo también parte de la identificación de los principios, creencias y valores que la organización desea introducir en los servicios de orientación y se tratan bajo el siguiente epígrafe.

7.3 Ejes: principios, creencias y valores

Todo modelo de orientación se sitúa sobre determinados ejes que nacen con el objetivo de definirlo y ubicarlo ideológicamente. Los pilares desde los que se sitúa el nuevo modelo de orientación propuesto desde esta organización sindical hacen referencia a dos ámbitos: de un lado, el social y sindical; de otro, el reconocimiento individual. Doy paso a su descripción.

7.3.1 Principios sociales y sindicales

Las siguientes propuestas constituyen una base desde la que fundamentar el proceso de orientación. La organización requiere la incorporación en sus intervenciones de los principios sindicales como contexto de su misión en los servicios de orientación ofrecidos, con incuestionable carga sindical, demandando en los profesionales de la orientación un compromiso con la organización y con su ideario. Los principios sindicales de CCOO PV: reivindicativo y de clase, unitario, democrático e independiente, participativo y de masas, sociopolítico, de hombres y mujeres, debían de convertirse en las raíces de este nuevo modelo. Para ello se hacen explícitas algunas dimensiones ideológicas que requerían del compromiso del orientador u orientadora:

- Defensa de las reivindicaciones de los trabajadores y trabajadoras sin discriminación alguna. Conscientes de que la conquista de las reivindicaciones sociales y políticas de los trabajadores y trabajadoras exigen protagonismo directo.

- Defensa de la democracia, desde la consideración de la persona usuaria como ciudadana, con derechos y obligaciones.
- Defensa de su participación activa y voluntaria en el proceso de orientación.
- Lucha frente a aquello que les afecte como clase trabajadora, desde la perspectiva de la supresión de toda opresión y explotación. Asimismo se tendrá en cuenta una especial defensa de las reivindicaciones de mujeres, jóvenes, desempleados/as, personas con discapacidades, inmigrantes, pensionistas, de la salud laboral, del medio ambiente y del pacifismo, con el fin de eliminar cualquier forma de discriminación basada en el sexo u orientación sexual, la edad, la morfología física, psíquica o sensorial, el origen étnico, las convicciones políticas y/o religiosas, así como por cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- Defensa de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Lucha frente al racismo y la xenofobia desde la incorporación en los profesionales de la orientación de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia entre los miembros de las distintas etnias y pueblos.
- Estas propuestas podrían quedar exclusivamente en un espacio de reflexión políticamente correcta si no se generan enlaces directos, de aplicabilidad y evaluación en la práctica orientadora. Sobre ello se incidirá en capítulos posteriores.

7.3.2 Principios de reconocimiento de la persona

Desde las bases que sustentan este modelo de orientación se reconoce a la persona como:

- Individual, una en sí misma, legítima y distinta de las otras; singular, única e irrepetible y por lo tanto, original y creativa.
- Con capacidad de dar respuestas libres y responsables.

- Social, abierta a las otras personas, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia.
- Con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo.

Esta organización valora el respeto a la individualidad, a la confianza en las capacidades propias, pero también en su posibilidad de participación en un cambio social. El personal orientador deberá desarrollar su trabajo bajo estas convicciones.

Estos principios, sitúan la orientación profesional en un determinado marco contextual, permiten definir sus particularidades y ubicar otros ejes más específicos que favorezcan su revisión desde claves normativas, profesionales, personales y metodológicas que paso a describir. Entre ellas destacan las solicitudes a la Administración Laboral autonómica, fuente de financiación de las acciones de orientación que desarrolla la organización y que paso a analizar.

7.4 Solicitudes a la Administración Laboral

Las propuestas presentadas a continuación las dirige la organización hacia la Administración Laboral, a la que informa de su nuevo modelo de orientación y le expone la idoneidad de introducir una nueva mirada hacia la orientación profesional, difícilmente accesible en la normativa de las acciones OPEA¹⁴¹. Las propuestas que se incluyen son fruto de las reflexiones que llevan a situar el modelo de orientación en un contexto ideal que con la normativa actual de la Administración no resulta accesible. Estas propuestas son deseables para la organización, pero no acceder a ellas no implicaría detener los avances hacia el cambio metodológico que el modelo implica.

Por otra parte, se dan a conocer a la Administración las herramientas y metodología propuestas y ésta accede a que la organización pueda desde las acciones OPEA implementar su modelo. En el proyecto ATLAS no ha supuesto ninguna incongruencia con la

¹⁴¹ Las acciones OPEA tienen una larga trayectoria y a pesar de la estacionalidad disponen de fuentes estables de financiación, el proyecto ATLAS nace desde las Acciones Complementarias a la Formación para el Empleo y es difícil considerar que esos fondos tiendan a estar disponibles cíclicamente. Por esta razón el liderazgo de cualquier cambio en la Administración parece situarse en referencia a las acciones OPEA.

propuesta de solicitud, razón por la que no ha sido necesario presentar en el área de formación, desde la que se promueven las Acciones Complementarias a la Formación para el Empleo, el modelo.

Las recomendaciones básicas se sitúan en la necesidad de un servicio estable y abierto a personas usuarias en activo, se reivindica la “ventanilla única” con objeto de racionalizar un servicio actualmente segmentado, se requiere la coordinación entre la orientación y la formación profesional, y se solicita una mayor flexibilidad en la definición y cómputo de las acciones OPEA.

7.4.1 Estabilidad del servicio

Esta recomendación responde a la valoración desde la organización de la necesidad de ofrecer continuidad en el tiempo en este servicio de orientación. La estabilidad favorecerá la adaptación a los ritmos de cada persona usuaria y facilitará el acceso cuando efectivamente sea requerido.

Asimismo, permitirá la orientación a lo largo de la vida: en la transición al mundo laboral, en momentos de desempleo, en activo. Dejando atrás la imagen de orientación terapéutica, en la que la persona usuaria era tratada como paciente, pasiva receptora del conocimiento experto del orientador/a, y en la que por tanto, la intervención finalizaría con su recuperación.

Esta organización se suma a la visión comunitaria de la orientación que promueve la estabilidad desde una mirada integral, citando resultados de recientes investigaciones de la OCDE (2003)¹⁴², el Banco Mundial (BM), el Centro Europeo para el Desarrollo de la

¹⁴² OCDE (2003) Orientación profesional: guía para responsables políticos. Esta publicación surge a raíz de los principales estudios sobre políticas nacionales de orientación profesional llevados a cabo por la OCDE y la Comisión Europea durante el periodo comprendido entre el 2001 y 2002. Alemania, Australia, Austria, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Reino Unido y la República Checa participaron en el estudio de la OCDE. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) reunió los datos de Bélgica, Francia, Grecia, Islandia, Italia, Portugal y Suecia para la Comisión Europea. La Fundación Europea de Formación (ETF) reunió los datos de Bulgaria, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y Rumania. El Banco Mundial realizó un estudio paralelo en Chile, Filipinas, Polonia, Rumania, Rusia, Sudáfrica y Turquía en 2003. En cada uno de estos países los estudios evaluaron cómo la organización, gestión y prestación de los servicios de orientación profesional contribuyen a la implementación tanto de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, como a las políticas activas del mercado de trabajo.

Formación y Educación Profesional (CEDEFOP) y la Fundación Europea de Formación (ETF), y secundando los criterios siguientes en los sistemas de orientación permanente:

- Transparencia y facilidad de acceso durante toda la vida, incluida la capacidad de satisfacer las necesidades de una diversa gama de personas destinatarias.
- Atención a momentos clave, de transición, durante toda la vida.
- Flexibilidad e innovación en la provisión de servicios para reflejar las distintas necesidades y circunstancias de los diversos grupos de personas destinatarias.
- Estímulo a las personas para que participen en revisiones y planificaciones periódicas.
- Acceso a orientación individual atendida por profesionales idóneamente cualificados, para quienes necesitan ese tipo de ayuda, en los momentos en que la necesiten.
- Acceso a la oferta de servicios de orientación independiente de los intereses de instituciones o empresas en particular.
- Acceso a información educativa, ocupacional y de mercado laboral que sea amplia e integrada.
- Participación activa de los/as interesados/as.
- Estos criterios son considerados desde el modelo de orientación propuesto, incorporándose junto a los descritos el acceso a intervenciones colectivas y comunitarias, no recogidas en estas investigaciones y de gran calado en la organización sindical objeto de estudio. Intervenciones que requieren de un proceso de enraizamiento en la comunidad, sólo viable bajo la garantía de estabilidad de la orientación.

7.4.2 Ventanilla única

Responde a una proyección integral de la orientación profesional, dirigida tanto a trabajadores y trabajadoras en activo como a desempleados y desempleadas. La organización valora la relevancia de contar con servicios cercanos a las personas usuarias, ubicados en la propia población.

La proximidad, la confianza depositada en un entorno vecinal favorecerá una visión de la orientación cercana y capaz de ofrecer respuestas. (Fernández y Chisvert, 2007)

La orientación profesional se ha realizado hasta el momento diferenciando claramente los espacios en los que se desarrolla atendiendo al criterio de perfil destinatario. Más consolidada en el ámbito educativo, con recursos estables, especialmente en la educación secundaria y universitaria, y con menor recorrido en el asesoramiento a trabajadores y trabajadoras en situación de desempleo, resultando prácticamente desconocida en las empresas. Esta propuesta no excluye la existencia de servicios en ámbitos como el educativo, dada su necesidad, especialización y amplia trayectoria. Sino que viene referida a un acceso abierto a la totalidad de colectivos bajo un criterio de cobertura territorial, de cercanía.

7.4.3 Relación de la orientación con la formación profesional

Se solicita desde CCOO PV una estrecha coordinación entre la orientación y la formación profesional, con el compromiso de una formación para el empleo que ofrezca respuestas estables en el tiempo. Para ello se precisará de convocatorias con programaciones a desarrollar durante todos los meses del año y de la generación de sinergias entre ambos servicios con objeto de retroalimentarse y mejorar la propuesta formativa atendiendo a las necesidades de las personas usuarias de los servicios de orientación.

7.4.4 La flexibilidad en la definición de las acciones

Se expresan desde la organización las ventajas de ampliar la flexibilidad en número de horas de atención individual y grupal y en número de personas participantes en los talleres en las acciones OPEA.

La tensión aplicada desde la Administración laboral autonómica sobre variables de corte exclusivamente cuantitativo dificulta la calidad del servicio, pervirtiendo en muchos casos sus objetivos y finalidades. Un modelo más flexible permitiría, siguiendo las palabras de la organización, una mejor adaptación al perfil y las necesidades de los usuarios y usuarias que acceden a los servicios de orientación.

Doy paso a las propuestas metodológicas que incorpora este modelo de orientación.

7.5 Propuestas metodológicas de intervención en la orientación

Junto al desarrollo de las recomendaciones realizadas a la Administración en los apartados anteriores, se requiere desde este modelo una revisión del cómo llevar a cabo el proceso de orientación. A continuación se incluyen algunas propuestas de esta organización sindical para el diseño de las metodologías de orientación distinguiendo propuestas de gestión y propuestas de ejecución.

Entre las propuestas de gestión metodológica que se imprimen desde este modelo de orientación destacaría:

- Flexibilidad en la planificación y ejecución de la orientación profesional.
- Carácter dinámico del proceso. Establecimiento de una metodología de trabajo en constante actualización.
- Adaptabilidad a las características de cada persona usuaria.
- Proceso ágil, menos burocratizado administrativamente: incorporación de aplicaciones en Internet para la inclusión de datos de las personas usuarias, proceso de citación que no requiera solicitud previa, con servicios estables de orientadores/as por oficina que cumplan el compromiso de dar una adecuada intervención a las personas citadas por el Servef.
- Empleo de nuevas tecnologías: herramientas informatizadas, métodos didácticos audiovisuales (economizar papel), establecimiento de un foro informático para el personal técnico y administrativo.
- Utilización del trabajo en red, coordinación con agentes, recursos comarcales, etc.

Las propuestas de ejecución metodológica que incorpora la organización se dirigen a:

- Modelo holístico de la orientación que atribuye significación al autoconocimiento, al conocimiento del mercado de trabajo y al uso de instrumentos colectivos para el crecimiento profesional.
- Respeto a la diversidad. Incorporación de una perspectiva de género y uso de lenguaje no sexista, respuestas a la interculturalidad.

- Perspectiva sindical. Introducción de los principios de la organización en la intervención.

Estas propuestas se constituyen a nivel macro bajo la definición de un enfoque integral que responde a una realidad multicausal y sistémica. En un nivel mayor de concreción metodológica se establece un protocolo de actuación por fases que permite visualizar la evolución de la intervención y, por último, se describe el perfil del profesional que la organización considera debe formar parte de este proyecto. Doy paso a su análisis y descripción.

7.5.1 Bases del enfoque holístico e integral

CCOO PV es consciente de cómo la transformación de la naturaleza de la orientación se produce en una sociedad que comienza a reconocer la necesidad de formarse permanentemente, "la orientación no puede ya reducirse al momento particular de la vida en que se produce la transición de la formación a la vida profesional. Las posibilidades de transición se han multiplicado y la persona debe aprender a orientarse profesionalmente en todo momento" (Fries, 2000).

El modelo parte de un enfoque holístico en el que todas las propiedades de un sistema no pueden ser determinadas como la suma de sus componentes. El sistema completo se comporta de un modo distinto, resolviendo gran parte de los sesgos que cada uno de los modelos incorporaban. Busca el tratamiento de la orientación profesional desde la implicación de todos sus componentes, con sus relaciones obvias e invisibles.

Para su definición la entidad retoma los escenarios discursivos en torno a la finalidad de la orientación incluidos en la investigación desarrollada por CCOO PV (2005a) en la que Montalbá incorpora frente al enfoque centrado en la persona y al enfoque centrado en el mercado de trabajo un nuevo estilo ético e ideológico de desarrollo de la praxis orientadora, al que acuña como ético transformador, que considera podría recuperar el sentido social del trabajo, o al menos que reconozca a la persona como sujeto social colectivo. En esta investigación se consideraba que los enfoques ético reformista y adaptativo responden a políticas activas de empleo que oscilan entre el riesgo del paro y el de la precariedad y que aportan soluciones que responden al tipo de capitalismo liberal propuesto por Esping-Andersen (1993). Bajo este enfoque, la orientación no había de

centrarse ni en el mercado, ni en la persona, sino que había de tener en cuenta ambos, pero como partes de lo social.

Este análisis partía de un enfoque transformador, que abordaba íntegramente la perspectiva sindical y presumía en la organización que lo desarrollara una implicación más allá de la intervención, cuestionando la deslocalización, o la destrucción y precarización del empleo, desde la consideración de la obligatoriedad de incidir sobre ellas. La reflexión que genera este estudio de un lado revitaliza el discurso social y sindical desde la orientación, pero por otra parte se convierte en una propuesta de difícil acceso atendiendo a la realidad en la que se contextualiza la orientación en aquellos momentos.

En posteriores investigaciones de FOREM PV (2007), al contextualizar la realización de un dossier de evidencias o portafolios, se introduce un primer embrión de modelo de orientación que capitaliza la mayor parte de las ideas referenciadas por Montalbá (2006), pero a diferencia del anterior, busca el equilibrio entre los tres enfoques, posibilitando una visión sistémica, integradora, con más posibilidades de implementarse bajo las premisas actuales de financiación del servicio de orientación.

Se trata de un modelo en el que lo significativo es aunar los tres enfoques, integrarlos en la práctica. Todo orientador u orientadora se siente identificado con algunas de las dimensiones que trata, reconociendo sus intervenciones incluidas en él. Pero ello no será suficiente, habrá que dar respuesta a una visión de mayor complejidad que atañe a la organización en su conjunto, dado que es un proyecto que se abre a la participación del resto de la organización e incluso de otras entidades.

El enfoque centrado en la persona aportará autoconocimiento, capacidad de reflexión, autonomía, autoorientación. Requiere de un trabajo intensivo a través del balance de competencias, del dossier de evidencias, de la formación. Ayuda a crecer individualmente, a incorporar nuevas competencias. Pero el protagonismo de la persona usuaria no le convierte en responsable exclusivo de su futuro personal y profesional. Se le hace consciente de la situación del mercado de trabajo, se le ofrecen herramientas para que pueda profundizar sobre él, actualizar sus conocimientos, conocer las oportunidades laborales, las ocupaciones y sectores en recesión, etc. Y por último, la organización se dota desde el servicio —en ocasiones rentabilizando recursos ya existentes— de instrumentos para la intervención comunitaria, abriendo los espacios de conocimiento, aprendizaje y defensa de derechos a soluciones colectivas.

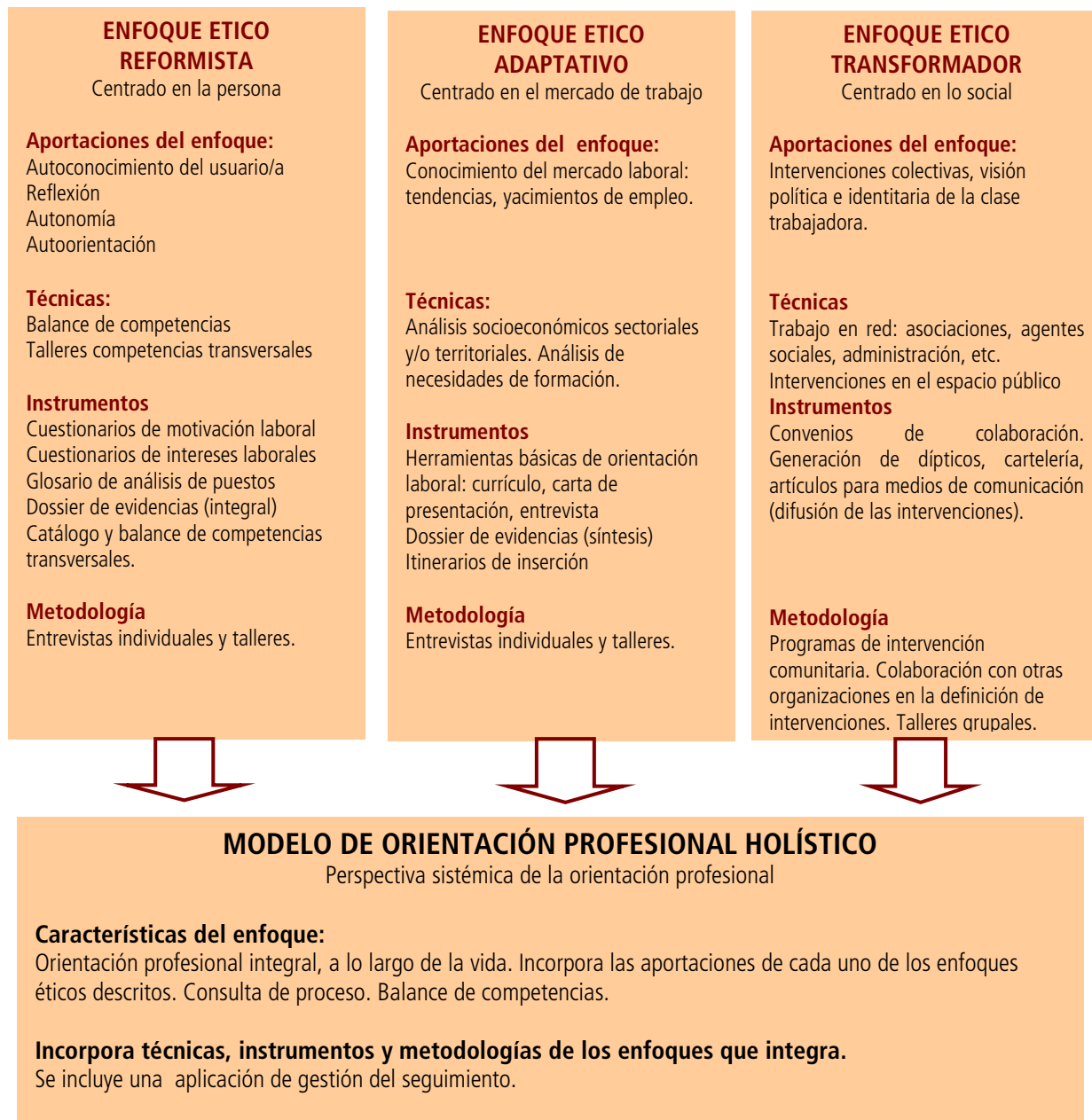


Ilustración 22. Enfoque holístico de CCOO PV.
 Fuente CCOO (2007b)

Las líneas clave que identifican el modelo de orientación serían:

- **Orientación integral:** capaz de dar respuestas al mercado laboral y a la persona usuaria, desde su individualidad y desde su "ser colectivo". Este enfoque sistémico busca tomar conciencia de las diversas variables que nos ubican en la realidad laboral.

- **Orientación a lo largo de la vida.** La sociedad actual amplía exponencialmente los momentos en los que la orientación profesional sirve de anclaje, debido fundamentalmente a la fragmentación de la vida laboral. Debe ser cada persona usuaria del servicio la que valore si necesita acceder y en que momento hacerlo.
- **Orientación a través de la consulta de proceso,** situando el absoluto protagonismo en la persona orientada, dotándola de instrumentos que garanticen la autoorientación y faciliten la toma de decisiones autónoma. El modelo es, por tanto, participativo.

Es muy importante para esta organización transmitir cómo la intervención orientadora es un proceso continuo cuya relevancia podrá incrementarse en determinados momentos de la vida profesional, pero que debe estar siempre a disposición del colectivo trabajador.

7.5.2 Perspectiva sistémica del modelo

Pero ¿dónde se ubica este modelo de orientación? ¿Cómo responde a una realidad multicausal y sistémica? CCOO PV retoma el esquema que propone Wilber (1996) para explicar la realidad y ubicar la orientación profesional en un sistema más amplio, compuesto por cuatro cuadrantes que se integran e interactúan dentro de entornos materiales, culturales, institucionales y personales determinados. Entornos que, por otra parte, inciden de forma significativa en los procesos y resultados de la orientación profesional:

- **Yo, la persona.** Se encuadra en lo individual y subjetivo. Se concentra la atención en los elementos que definen el perfil psicosocial de las personas participantes en los servicios de asesoramiento: motivación, expectativas, implicación, iniciativa, etc. Se trata de valorar los elementos subjetivos a partir de los cuales se posiciona cada persona ante el mercado de trabajo. El enfoque de orientación que permite su análisis es el ético reformista, dotando a la persona usuaria de instrumentos para el autoconocimiento: quién soy, qué sé, dónde estoy, qué puedo hacer, a qué aspiro y qué hago por conseguirlo.
- **Ello, realidad sociolaboral.** Se sitúa en lo individual y objetivo. Se concentra en los atributos más obvios del perfil de las personas participantes: edad, nivel educativo, experiencia profesional, sexo, personas a su cargo, etc. Responde al contenido de

los enfoques reformista y ético adaptativo. Incorpora respuestas al perfil socioprofesional de las personas usuarias, permitiendo la definición de variables en los ámbitos formativo, económico, laboral y familiar.

- **Ello, colectivo-material.** Se ubica en lo colectivo y objetivo. Representaría los factores económicos, geográficos y productivos-reproductivos del entorno, con posible influencia en el programa: población, indicadores de pobreza, PIB, sectores en alza y en declive, desempleo, etc. Ofrece respuestas al mercado de trabajo desde el enfoque ético adaptativo.
- **Nosotros, colectivo-cultural.** Se sitúa en los ámbitos colectivo y subjetivo: creencias, valores, normas, simbología, etc. El enfoque ético transformador nos permitirá el desarrollo de intervenciones comunitarias.



Ilustración 23. Enfoque sistémico del modelo.
Fuente: CCOO PV (2007b) adaptación de Wilber (1996)

La valoración que hace Rodríguez Moreno (1981) sobre la aplicación de la Teoría General de Sistemas a la orientación¹⁴³, responde a lo que la organización transmite en su modelo de orientación. Trata, por una parte, de integrar conocimientos alcanzados por la antropología, la economía, la historia, la psicología, la sociología, etc. y por otra, de servir de herramienta para sacar a la luz nuevas relaciones y significados.

Este enfoque sistémico se concreta en la intervención en una propuesta metodológica que desarrolla las fases del modelo, paso a describirlas.

7.5.3 Fases del modelo de orientación propuesto por la organización

El modelo de orientación se concreta en fases de intervención dirigidas a facilitar un protocolo sobre la práctica, distinguiéndose: (1) la acogida; (2) la introducción al conocimiento de la persona usuaria, (3) el compromiso, (4) el paso a las acciones de orientación propiamente dicha, de tipo individual y grupal, dirigidas a cada uno de los tres grandes ámbitos de actuación: autoconocimiento, conocimiento del mercado de trabajo e intervención comunitaria; (5) el plan de acción; y (6) la monitorización.

Primera fase: acogida. En la acogida se le pide a la persona usuaria que explicita las razones por las que se ha dirigido al servicio de orientación. Posteriormente se informa sobre las acciones que se están desarrollando. Cuenta con elementos de difusión del servicio: dípticos, CDs, documentos específicos de intervenciones, etc.

Segunda fase: conocimiento de la persona usuaria. La introducción al conocimiento de la persona usuaria permite recoger información básica sobre ella, se trata de una toma de contacto: datos personales, formación básica y experiencia profesional.

Tercera fase: el compromiso. Introduce el momento de valorar disponibilidad de la persona usuaria, interés en acciones propuestas por el servicio, el establecimiento de un calendario de trabajo, etc.

¹⁴³ La autora se refería exclusivamente a la formación de orientadores/as en la orientación educativa, pero me he tomado la licencia de aportar su valoración dado que podría ser aplicable a la orientación profesional desarrollada desde las políticas activas de empleo.

Cuarta fase: la intervención holística. Esta intervención se resuelve desde tres ámbitos que deberán ser tratados con objeto de garantizar una visión sistémica del proceso, aunque posiblemente en niveles de profundidad diferenciados, dependiendo de cada intervención.

El autoconocimiento resulta accesible a la organización a través de instrumentos y propuestas de acción como:

- Entrevistas individuales: Identificación del objetivo profesional.
- Balance de competencias
- Dossier de evidencias.
- Talleres de autoconocimiento, autocontrol, motivación y autoestima, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc.

Con objeto de situarse en el contexto sociolaboral, en el conocimiento del mercado de trabajo, la organización cuenta con:

- Técnicas de búsqueda de empleo.
- Análisis del mercado de trabajo: informes socioeconómicos, recursos laborales (agentes de empleo, portales de empleo, etc.), oposiciones, información laboral, etc.
- Talleres de habilidades para el empleo, mercado de trabajo, entrevista, autoempleo, recursos de búsqueda de empleo, etc.

Para ubicar a las personas usuarias en las intervenciones comunitarias desarrolla:

- Estrategias de difusión que favorezcan el acceso a este servicio.
- Participación en foros, debates, etc.
- Talleres de comunicación, afrontamiento del cambio, trabajo en equipo, etc.
- Participación de una amplia estructura de la organización que cubre ámbitos de interés sociolaboral.

Quinta fase: plan de acción. El aprendizaje y la reflexión llevados a cabo sitúan en una nueva fase el proceso de orientación: la definición del plan de acción. Este plan revisa la viabilidad del objetivo profesional, definiendo los pasos a dar para su consecución, temporalizándolos. Los profesionales de la orientación participan en su diseño, si bien es la persona usuaria la que toma las decisiones sobre la idoneidad de cada propuesta que se incorpore en el plan de acción. Para facilitar esta labor, la organización cuenta con instrumentos como el dossier de evidencias, el balance de competencias, talleres, etc.

Sexta fase: monitorización. Esta fase realiza un seguimiento de los avances de la persona usuaria hacia la consecución del objetivo profesional finalizado el proceso de orientación. Se realizará al menos tres meses después. Para ello cuenta la organización con instrumentos de evaluación.

En la ilustración 24 se pone de relieve el diagrama de flujo que representa las fases de orientación bajo el modelo holístico propuesto por CCOO PV.

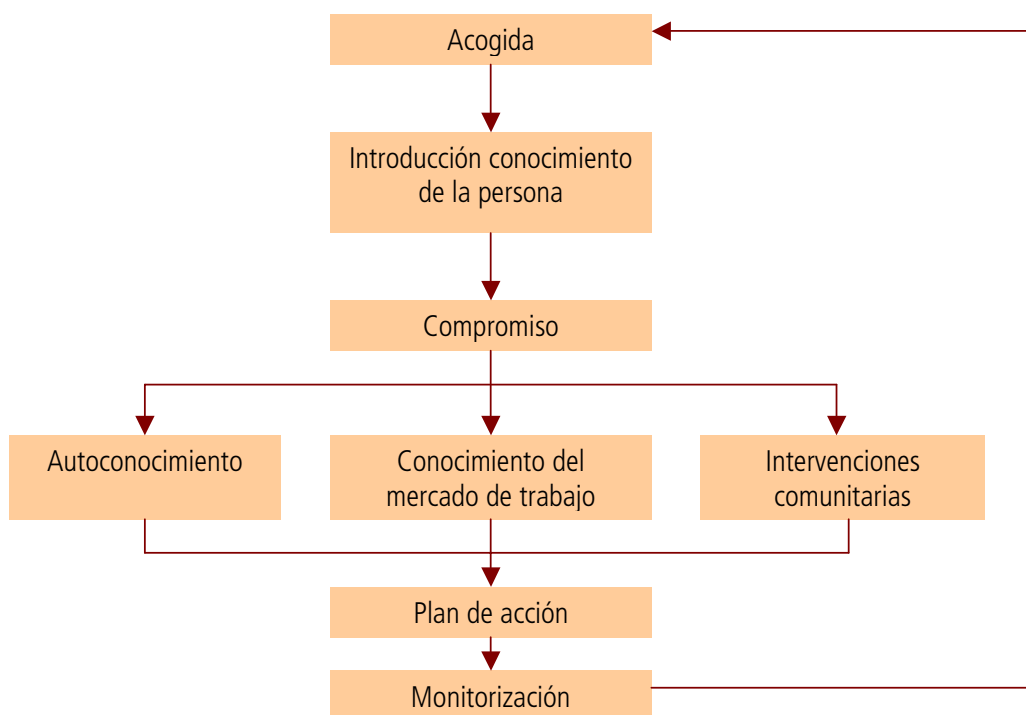


Ilustración 24. Fases del modelo de orientación propuesto por CCOO PV.
Fuente: CCOO PV (2007b). Elaboración propia.

Estas fases del modelo de orientación requieren de profesionales de la orientación cuyo perfil también es tenido en cuenta en la definición del modelo. Se trata bajo el siguiente epígrafe.

7.5.4 Perfil del personal orientador bajo este modelo de orientación

El perfil del personal orientador se ve mediatizado por el contexto en el que se ubican estos profesionales, con realidades laborales sujetas mayoritariamente a la estacionalidad. Actualmente en el País Valencià la inestabilidad laboral en la orientación a personas desempleadas y en activo dificulta las estrategias para su profesionalización, y en muchos casos se producen migraciones hacia otras ocupaciones más estables.

Los procesos de selección de estos profesionales se adecuan también a los requerimientos de la Administración laboral autonómica en la medida en que es quien financia las acciones, hasta el punto de que es el Servef quien realiza el proceso de selección de profesionales de la orientación en las acciones OPEA. En primera instancia, los participantes en el proceso son propuestos por las entidades colaboradoras que llevan a cabo la orientación. Posteriormente se realiza un curso de formación obligatoria previa al inicio de la orientación. Cada tipo de acción hace referencia a titulaciones preferentes, pudiendo incorporarse al servicio: licenciados en Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Relaciones Laborales, Sociología, Económicas, etc., tal y como se describe en las guías metodológicas del INEM (2001).

En el proyecto dirigido a la orientación de trabajadores/as en activo es la propia organización la que selecciona a los/as orientadores/as. Los criterios incluidos en la selección en la primera convocatoria del proyecto fueron pertenecer al ASEM y disponer de buenas referencias desde los/as coordinadores/as sobre su práctica profesional. Las contrataciones externas que se realizaron incluían un perfil que garantizara una titulación en el área socio-laboral, con formación específica en orientación profesional y experiencia en este ámbito.

En cuanto a la necesaria cualificación de los/as orientadores/as, CCOO PV (2007b) considera determinados criterios que relacionan la ordenación del servicio con la selección de los profesionales:

- Las competencias profesionales deben basarse en la experiencia adquirida en el trato con las personas orientadas (la formación debe incardinar estas experiencias).
- Los profesionales de la orientación y asesoramiento deberán participar en grupos multidisciplinares en el ámbito local.

- Los servicios de orientación profesional, formulados como unidades autónomas y aisladas, están perdiendo su valor debido a la complejidad de las tareas que deben abordar. La diversidad de ayudas existentes, las acciones y medidas de acompañamiento, la necesaria colaboración de su entorno, que inciden en la elección profesional de los jóvenes, o las medidas específicas de apoyo para determinados colectivos (mujeres, parados de larga duración, trabajadores/as en sectores en crisis, etc.), amplían el perfil profesional del orientador/asesor profesional y plantean un modelo abierto de la profesión.

Siguiendo este planteamiento, CCOO PV (2007b) considera relevante en el servicio de orientación garantizar la interdisciplinariedad del equipo, lo cual dista de significar que, en procesos de incorporación, titulaciones como psicología, pedagogía, psicopedagogía, trabajo social, sociología, etc., sean intercambiables. Al contrario, se trataría de introducir figuras que representaran titulaciones diversas, con la intención, no tanto de especializarse en las intervenciones realizadas, sino de aportar una visión complementaria al equipo de trabajo, favoreciendo el enfoque integral que se desea imprimir en el servicio.

También integra CCOO PV en el material formativo que aporta en la acción formativa *Nuevo Modelo de Orientación profesional* la propuesta de competencias específicas de la *Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOSP)*, descritas en profundidad en el Capítulo 5, epígrafe 5.3.2.

Bajo este modelo de orientación se concibe la figura del orientador u orientadora como facilitadora de procesos de conocimiento y autoconocimiento en los/as usuarios/as de los servicios de orientación, CCOO PV valora que el personal orientador incorpore entre sus objetivos:

- Proporcionar/analizar información que sería difícil de obtener por otras vías, dotando de autonomía en el acceso a los recursos propuestos.
- Diagnosticar situaciones disfuncionales y plantear problemas en función de escenarios posibles ligados a las diferentes soluciones alternativas.
- Capacitar a las personas para que ellas mismas realicen el diagnóstico de sus capacidades y necesidades ofreciendo herramientas y habilidades que les faciliten el acceso al autoconocimiento y al conocimiento del entorno.

- Escuchar y prestar apoyo emocional en momentos complejos. Absorber ansiedad.
- Ayudar a planificar la implementación de decisiones difíciles.
- No asumir la responsabilidad de las decisiones que se toman, pero ofrecer seguridad.
- Establecer espacios en los que no se juzga a las personas, pero sí se analizan situaciones conjuntamente.
- Incorporar procesos de reflexión que permitan ampliar la perspectiva de las personas usuarias posibilitando la acción colectiva.

En síntesis, desde el modelo de orientación propuesto se incluyen determinados criterios que afectan al perfil del personal orientador:

- Perfil académico del personal técnico: titulados medios y/o superiores con formación específica en orientación laboral y perspectiva de género.
- Unificación de criterios para el personal técnico y administrativo: aptitudes y actitudes, funciones, forma de ejecución de actividades, etc. desde el respeto a la creatividad e iniciativas individuales.
- Visiones/formación multidisciplinar en cada servicio para generar equipos de trabajo con visión sistémica (del individuo, del mercado, de lo social).
- Se profesionaliza la figura del orientador/a. Es importante que los servicios de orientación se conviertan en organizaciones abiertas al aprendizaje, capaces de capitalizarlo, de transmitirlo a foros de trabajo.
- Incorporación de una visión de lo social, de lo colectivo, en los y las orientadoras, transferible al servicio ofrecido.

Ubicado el perfil profesional paso a tratar la evaluación que se propone desde el modelo de orientación descrito.

7.6 Evaluación propuesta desde el modelo de orientación profesional

Desde el modelo de orientación de CCOO PV la evaluación ocupa un lugar cada vez más importante, junto a otros elementos tales como la actuación profesional, el proceso de diseño y desarrollo de la metodología, o la organización y funcionamiento de los servicios, elementos ya tratados a lo largo de este capítulo.

Son varios los motivos que sustentan el interés despertado por la evaluación: (1) proporciona una información relevante sobre el sistema; (2) permite realizar comparaciones a lo largo del tiempo; (3) ayuda a estudiar las tendencias evolutivas que se producen en un determinado ámbito; y (4) focaliza la atención hacia los puntos críticos de la realidad que aborda.

La propuesta de evaluación que la organización incorpora en el modelo de orientación se sustenta sobre los siguientes pilares básicos:

- Dimensiones de la evaluación: ¿qué evaluar? La respuesta de la organización se concreta en: la viabilidad de la acción, el plan de trabajo, la práctica de intervención y el servicio de orientación.
- Tiempos de la evaluación: ¿cuándo evaluar? La organización establece los tiempos en los que considera efectiva la evaluación: diagnóstico, de proceso, final y de impacto.

Paso a describir los instrumentos que se utilizan para el análisis de cada una de estas dimensiones, herramientas de evaluación a las que he accedido a través del Informe de la acción complementaria ATLAS II, desarrollada por CCOO (2008a) y de la Memoria de actividad del ASEM en la programación 2007-2008.

En la tabla 23 se muestra una clasificación ordenada bajo una dimensión temporal de las herramientas de evaluación que actualmente se están aplicando en los servicios de orientación de la organización objeto de estudio.

BLOQUE II: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES

TIEMPOS DE LA EVALUACIÓN	OBJETIVOS DE LA HERRAMIENTA	DIMENSIONES QUE INCLUYE	TIPO DE HERRAMIENTA	QUIEN /CUANDO EVALÚA	PROGRAMAS DE APLICACIÓN
Evaluación Diagnóstica	Adecuar el proyecto solicitado en origen a los recursos disponibles y a los criterios formulados desde la Administración	Viabilidad de la acción: revisión de la solicitud presentada del proyecto y de las condiciones de aprobación.	Documento de aceptación de las condiciones de financiación marcadas en resolución. Posible propuesta de reconfiguración del proyecto.	Responsables de la orientación y coordinadores/as. Se realiza al inicio del proyecto.	Acciones OPEA Proyecto ATLAS
Evaluación de proceso	Conocer los avances en el cumplimiento de las acciones programadas.	Plan de trabajo. Objetivos cuantificados que permiten valorar el número de intervenciones y tipo de acción.	Plan de trabajo. Documento en procesador de textos u hoja de cálculo que cuantifica la consecución de objetivos.	Cumplimenta el instrumento el/la orientador/a. Evaluación conjunta con el/la coordinador/a. Se realiza mensualmente.	Acciones OPEA Proyecto ATLAS
	Valorar la práctica de intervención durante el proceso a través de los/as orientadores/as.	Práctica de intervención: perfil subjetivo y objetivo de las personas participantes, perfil subjetivo y objetivo del entorno.	Cuestionario de autoevaluación. Uso exclusivo de la figura orientadora.	Orientador/a. Se pasa al finalizar el proceso de intervenciones con una persona usuaria.	Acciones OPEA (pendiente de introducir) Proyecto ATLAS (en proceso de validación)
Evaluación de resultados	Valorar la práctica de intervención a su finalización a través de la percepción de las personas usuarias.	Práctica de intervención: idoneidad y utilidad de contenidos y actividades propuestos, documentación entregada, instalaciones, duración, metodología, calidad del orientador/a.	Cuestionarios sobre intervenciones individuales, grupales o comunitarias.	Persona usuaria. Se pasa al finalizar la intervención.	Acciones OPEA Proyecto ATLAS
	Valorar el servicio de orientación a su finalización a través de los orientadores/as.	Servicio de orientación: se valora la práctica de intervención, la calidad de las herramientas, el nuevo modelo de orientación, la formación, la organización del servicio.	Informe cualitativo final. Se entrega al coordinador/a.	Orientador/a Se realiza en la fase final del proyecto.	Acciones OPEA Proyecto ATLAS
	Valorar el servicio de orientación a su finalización.	Servicio de orientación: se realiza un informe de resultados que incluye la información obtenida bajo las herramientas de evaluación disponibles.	Informes de resultados. Se entrega a la Administración Laboral y a los máximos responsables del servicio.	Coordinador/a. Se realiza en la fase final del proyecto.	Acciones OPEA Proyecto ATLAS
Evaluación del impacto	Valorar el impacto de la intervención, el cumplimiento del plan de acción.	Impacto de la intervención: se valora la evolución de los planes de acción y la consecución de objetivos intermedios. Incluye también cuestiones relacionadas con la satisfacción.	Encuesta telefónica.	Persona usuaria. Se realiza al menos 3 meses después de la intervención.	Proyecto ATLAS

Tabla 23. Herramientas de evaluación de la orientación profesional en la organización.
Fuente: CCOO PV (2008a). Elaboración propia.

7.6.1 Evaluación de la viabilidad de la acción

Esta evaluación se realiza al inicio de la acción, en la fase de implementación. Permite a los Responsables del proceso de orientación valorar la viabilidad de las condiciones de aprobación de la acción.

No se dispone en la organización de un instrumento explícito para su evaluación. Si bien ésta se realiza y consiste en la comparación de las propuestas enmarcadas en la solicitud por la propia entidad con las condiciones de aprobación ofrecidas en la resolución de la Administración laboral.

De haber acuerdo con las condiciones de aprobación éstas son aceptadas. En caso de considerarlas inadecuadas se realiza una propuesta de reconfiguración del proyecto que responda a las condiciones de aprobación y sea viable en su ejecución.

7.6.2 Evaluación del plan de trabajo

Esta herramienta de evaluación permite velar por el cumplimiento de la programación. Los/as orientadores/as aportan mensualmente los resultados del plan de trabajo. Las características básicas de la herramienta se aportan en la tabla 24.

Plan de trabajo	
Objetivo:	Programación de un plan de trabajo mensual con objeto de adquirir un compromiso del orientador/a sobre su consecución y facilitar su seguimiento.
Dimensiones	Plan de trabajo: objetivos que cuantifican el volumen de usuarios/as atendidos en cada tipología de acción, volumen de acciones de difusión, derivaciones a formación, etc.
Tiempo	Evaluación de proceso: periodicidad mensual.
Dirigido a	Personal orientador.
Cuándo utilizarlo	Al inicio y/o final de mes.
Formato	Documento desarrollado por un procesador de textos/ hoja de cálculo.

Tabla 24. Plan de trabajo mensual.

Fuente: CCOO PV (2008a).

En las acciones OPEA, al inicio del programa, le entrega el/la coordinador/a a cada orientador/a su programación anual en la que aparecen reflejados el volumen de personas usuarias y tipología de acciones que debe realizar. Cada orientador/a realiza una

programación mensual que permita dar cumplimiento en el periodo de contratación a los objetivos fijados. Al finalizar cada mes remite a su coordinador/a los avances y éste le informa de si progresa adecuadamente o puede tener dificultades para cubrir la programación íntegramente. En ocasiones requiere de reprogramaciones (ampliación del volumen de citas que se realizan desde el Servef) o incluso del reparto de objetivos entre otros/as orientadores/as.

Estas programaciones son valoradas en el grupo de discusión conformado por profesionales que desarrollan acciones OPEA como de obligado cumplimiento:

(...) a nosotras nos dan una planificación, luego cada una se organiza. Sabiendo que tú tienes que cumplir tus objetivos marcados en el programa, de objetivo puro y duro. Sabiendo que los tienes que cumplir, tienes cierto margen de organización. (GDASI: 3)

En el proyecto ATLAS la figura de coordinación realiza una propuesta de plan de trabajo al inicio del mes. A mediados de cada mes se mantiene una reunión en la que se valoran los resultados del anterior plan de trabajo y del plan de trabajo vigente, negociando el cierre de objetivos conjuntamente. Al finalizar el mes los avances son remitidos por cada oficina a la coordinadora por correo electrónico. Desde el grupo de discusión de ATLAS consideraban que esta herramienta de evaluación externa generaba cierta presión:

Yo pienso que el equipo que forma ATLAS es gente muy motivada y que intenta hacer muy bien su trabajo, entonces es como algo impuesto desde fuera que crea mucha presión, a lo mejor demasiada, que puede servir para guiarte y tener unas líneas claras de trabajo. Tengo que hacer esto y no descuidar aquello, pero el número de objetivos a lo mejor presiona demasiado. (GDAA: 6)

Doy paso a la evaluación de la práctica de intervención en la que se utilizan la mayor parte de los instrumentos generados desde la organización.

7.6.3 Evaluación de la práctica de intervención

La organización opta por la valoración de los dos agentes de intervención en este proceso: los/as orientadores/as y las personas usuarias.

Históricamente se ha contado en estos servicios de orientación con una evaluación basada en las percepciones de las personas usuarias sobre las acciones de intervención en las que ha

participado. Los resultados de esta evaluación siempre han sido muy positivos y se desconfiaba de su validez. Un Responsable de la orientación en esta organización valoraba:

El pasar encuestas determina una evaluación que parece objetiva por parte del usuario, pero que acaba siendo siempre dirigida hacia alabar las funciones del orientador, porque normalmente lo suelo tener enfrente y entonces a no ser que haya hecho un trabajo nefasto no se muestra en las encuestas. (EPRO1: 3)

Por esta razón se valora la necesidad de profundizar en la evaluación de la práctica desde el nuevo modelo de esta organización, diseñándose una herramienta que hacía partícipes a los orientadores y orientadoras de la evaluación de su práctica. Se trata de un ejercicio de compromiso y confianza de la organización en la figura del orientador/a, así como de una práctica evaluativa de obligada reflexión para el/la orientador/a.

La evaluación de la intervención se realiza desde este modelo de orientación atendiendo al esquema de análisis de la realidad propuesto por Wilber (1996).

Este esquema es utilizado por CCOO PV para describir la realidad sistémica que el modelo de orientación sostiene. Las dimensiones de la evaluación se sitúan en la práctica de la orientación con la intención de ofrecer un sentido integral a su desarrollo metodológico.

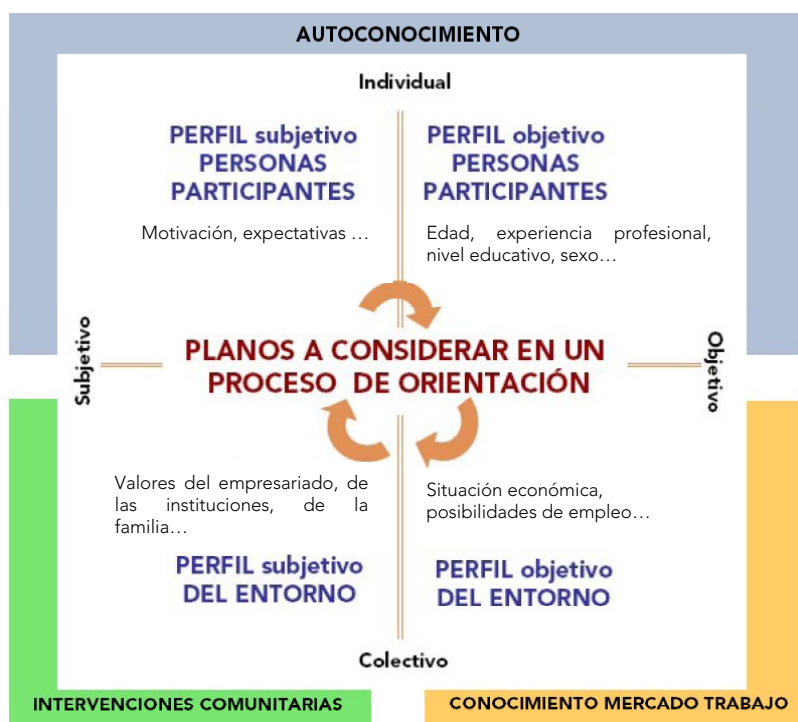


Ilustración 25. Dimensiones de la evaluación.
Fuente: Wilber (1996) en CCOO PV (2007b)

Este modelo de evaluación parte del análisis del proceso de intervención y evalúa el tratamiento integral en la práctica profesional de la orientación de cada una de las dimensiones. La idoneidad de la intervención estribaría en que los profesionales de la orientación incorporen en su práctica los perfiles subjetivo y objetivo de las personas usuarias, así como los perfiles subjetivo y objetivo del entorno.

La herramienta de autoevaluación en cuyo desarrollo han participado realiza un chequeo sobre las intervenciones llevadas a cabo al finalizar un proceso de asesoramiento y orientación, comprobando la idoneidad de la intervención atendiendo a las características que define el nuevo modelo. Se reflexiona sobre el proceso de acogida, el conocimiento de la persona, el autoconocimiento generado, el mercado de trabajo, las intervenciones comunitarias, el plan de acción, así como sobre cuestiones transversales relacionadas con principios de la organización como el respeto a la diferencia o la incorporación de una perspectiva sindical. También se evalúan las competencias transversales utilizadas durante la intervención.

Autoevaluación del personal orientador

Objetivo:	Chequeo y evaluación del proceso de orientación para conocer qué aspectos se han trabajado con la persona usuaria y en qué profundidad.
Dimensiones	Práctica de intervención: perfil subjetivo y objetivo de las personas participantes, perfil subjetivo y objetivo del entorno.
Tiempo	Evaluación de proceso: al finalizar intervención con una persona usuaria.
Dirigido a	Personal orientador.
Formato	Cuestionario en papel.

Tabla 25. Chequeo autoevaluativo de la intervención orientadora.
Fuente: CCOO PV (2008)

Esta herramienta es capaz de chequear las respuestas ofrecidas a cada una de las dimensiones propuestas por Wilber (1996) y se dirige explícitamente a evaluar la práctica orientadora. Permite la autoevaluación del personal orientador a través de una escala de 1 a 4 en la que 1 significa “nada” y 4 significa “mucho”, dotando al orientador/a de autonomía para decidir sobre si procede o no ser valorado alguno de los ítems.

Paralelamente, la información recabada sobre la persona usuaria se introduce en una base de datos que permite su tratamiento estadístico y la valoración de los resultados.

Por otra parte, las percepciones de las personas usuarias son evaluadas a través de cuestionarios cuyo pase se realiza al finalizar la acción o meses después, con objeto de valorar el impacto. Esta evaluación se realiza tanto desde las acciones OPEA como desde el proyecto ATLAS, si bien los instrumentos son diferentes, adaptados a cada tipología de acción.

Las herramientas que se incluyen en las acciones OPEA fueron creadas por el servicio de orientación con antelación a la definición del modelo y permiten conocer la valoración de la persona usuaria sobre la adecuación de la duración, de la utilidad de la acción, de la idoneidad de la figura del orientador/a, del material, de las instalaciones, de la ayuda o beneficio percibido en la búsqueda de empleo, de la satisfacción global. Cada tipo de acción incorpora su propio instrumento que incluye preguntas comunes a todas ellas y preguntas específicas, disponiendo de cuestionarios diferenciados para las tutorías individualizadas, el taller de búsqueda activa de empleo BAE grupo, el taller de entrevista, el taller DAPO de desarrollo de aspectos personales para la ocupación, o el taller de autoempleo a través de la acción INMA.

Evaluación de las acciones OPEA desde la percepción de las personas usuarias

Objetivo	Conocer las percepciones de los/as participantes sobre la idoneidad y utilidad de las acciones en las que ha participado.
Dimensiones	Práctica de intervención: valoración de contenidos, actividades, metodología, orientador/a, instalaciones, beneficio percibido en la búsqueda de empleo.
Tiempo	Evaluación de resultados: al finalizar la intervención con la persona usuaria.
Dirigido a	Usuarios/as que han participado en alguna de las acciones OPEA.
Cuándo utilizarlo	Al finalizar la intervención.
Formato	Cuestionarios en papel.

Tabla 26. Instrumentos de evaluación desde la percepción de las personas usuarias en acciones OPEA.
Fuente: CCOO PV (2008b)

Las herramientas que aporta el proyecto ATLAS en cuanto a las percepciones de las personas usuarias se estructuran dependiendo del tipo de acción desarrollada: evaluación de talleres, evaluación de intervenciones comunitarias y evaluación del impacto de la intervención.

La evaluación de talleres se refiere a acciones grupales diversas que incluyen contenidos relacionados con la comunicación, la entrevista laboral, el mercado de trabajo, el autoempleo, el trabajo en equipo, las técnicas de búsqueda de empleo, el autoconocimiento, el afrontamiento al cambio, o el desarrollo de habilidades personales para el trabajo. Incorpora ámbitos de reflexión comunes a todos los talleres sobre la idoneidad de los contenidos y actividades propuestas, la utilidad y suficiencia de la documentación entregada y de los recursos utilizados, la adecuación de la duración, de la metodología, el dominio de la materia por parte del docente, y su disposición a aclarar dudas. Se trata por tanto de una única herramienta.

Evaluación talleres

Objetivo	Conocer la percepción de los/as usuarios/as respecto a diferentes aspectos del taller.
Dimensiones	Práctica de intervención: adecuación de los contenidos, ejercicios, documentación, duración, docente, metodología, etc.
Tiempo	Evaluación de resultados: al finalizar la intervención.
Dirigido a	Usuarios/as participantes en algún taller.
Formato	Cuestionario en papel.

Tabla 27. Instrumento de evaluación de talleres en ATLAS.
Fuente: CCOO PV (2008a)

La evaluación de las intervenciones comunitarias, realizadas en espacios de mayor amplitud, valora principalmente cómo ha accedido a información de la jornada, el motivo de asistencia, la calidad y utilidad del contenido temático, la calidad de las instalaciones, de los/as ponentes y una valoración general.

Evaluación intervenciones comunitarias

Objetivo	Conocer las percepciones y valoraciones de los/as participantes en una intervención comunitaria.
Dimensiones	Práctica de intervención: contenido, documentación entregada, medios y recursos, calidad de las ponencias.
Tiempo	Evaluación de resultados: al finalizar la intervención comunitaria.
Dirigido a	Usuarios/as (o público en general) que han participado en una intervención comunitaria
Formato	Cuestionario en papel.

Tabla 28. Instrumento de evaluación de intervenciones comunitarias en ATLAS.
Fuente: CCOO PV (2008a)

La evaluación del impacto de la intervención permite valorar las percepciones de la persona usuaria a largo plazo, dado que se realiza telefónicamente al menos tres meses después de finalizada la acción; y entre sus preguntas se incorporan cuestiones que verifican la obtención de resultados atendiendo a la definición de su objetivo profesional y del plan de acción diseñado durante el proceso de orientación: promoción, cambio de puesto de trabajo, desarrollo de formación en la línea del plan de acción elaborado. Al incorporarse sus resultados a la herramienta informatizada, permite el cruce con información recabada con antelación por el orientador u orientadora.

Evaluación del impacto de la intervención

Objetivo	Se valora la evolución de los planes de acción y la consecución de objetivos intermedios que permitan observar la evolución del proceso de orientación. Incluye también cuestiones relacionadas con la satisfacción de los/as usuarios/as en relación al servicio recibido.
Dimensiones	Práctica de intervención: cumplimiento del plan de acción, percepciones sobre la idoneidad y utilidad del servicio.
Tiempo	Evaluación del impacto: al menos tres meses después de finalizar la intervención.
Dirigido a	La totalidad de usuarios/as que han pasado por orientación y han realizado un mínimo de 2 sesiones.
Formato	Encuesta telefónica.

Tabla 29. Instrumento de evaluación del impacto en ATLAS.
Fuente: CCOO PV (2008a)

Por tanto hay un importante número de herramientas dirigidas a evaluar la intervención, fundamentalmente desde la perspectiva de la persona usuaria, si bien la iniciativa de introducir la autoevaluación de orientador/a es significativa de un modelo de orientación que reflexiona desde la práctica.

7.6.4 Evaluación del servicio de orientación

Se proponen dos herramientas desde la organización para evaluar el servicio de orientación, ambas de corte cualitativo, una cumplimentada por los/as orientadores/as —Informe cualitativo final— y la otra, por los/as coordinadores/as de los proyectos —Informe valorativo de los resultados de la programación—.

El informe cualitativo lo desarrollan los/as orientadores/as de todos los programas al finalizar la programación. Incorpora una visión que permite la reflexión y la aportación de sugerencias para mejorar en futuras programaciones el servicio de orientación.

Informe cualitativo final orientadores/as

Objetivo:	Dotar al servicio de orientación de una mirada cualitativa desde los profesionales de la orientación que favorezca la mejora constante.
Dimensiones	Evaluación del servicio: valoración del proceso de captación, del proceso de orientación, de las herramientas disponibles, de la implementación del nuevo modelo. Incorpora propuestas de mejora.
Tiempo	Evaluación de resultados: a la finalización del servicio de orientación.
Dirigido a	Personal orientador.
Cuándo utilizarlo	Al finalizar el proyecto ATLAS/ASEM.
Formato	Documento de tratamiento de textos.

Tabla 30. Informe cualitativo final de evaluación del servicio de orientación por orientadores/as.
Fuente: CCOO PV (2008a) y CCOO PV (2008b).

El informe de resultados realizado por las figuras de coordinación se dirige a la Administración laboral autonómica al tratarse de uno de los requisitos de cierre de programación. En una versión adaptada a los requerimientos de la organización se entrega también a los máximos responsables del servicio en la organización.

Incluye resultados cuantificados que permiten valorar el alcance del proyecto y su evaluación a través de las percepciones de los agentes de la intervención.

Informe valorativo de los resultados de la programación a coordinadores/as

Objetivo:	Obtener resultados cualitativos y cuantitativos sobre la programación y la aplicabilidad del modelo en cada equipo. Analizar su viabilidad, e incorporar propuestas de mejora.
Dimensiones	Servicio de orientación: plan de trabajo, prácticas de intervención.
Tiempo	Evaluación de resultados: a la finalización del servicio.
Dirigido a	Coordinadores/as de las acciones y proyecto.
Cuándo utilizarlo	Al finalizar el proyecto.
Formato	Informe en papel.

Tabla 31. Instrumento de evaluación del servicio de orientación ATLAS.
Fuente: CCOO PV (2008a)

La organización en la actualidad siente la necesidad de evaluar este proceso de cambio, de ahí el gran volumen de herramientas generado, si bien, paralelamente, está en un proceso de revisión de estas herramientas con objeto de garantizar su agilidad, su sentido y funcionalidad. Por tanto están mayoritariamente siendo sometidas a un proceso de validación que responde a la fiabilidad de los resultados, a la oportunidad de su obtención y a su rentabilidad para la organización.

7.7 Estrategias de implementación del modelo

Este modelo de orientación cuenta con beneficios previos a su implementación, factores endógenos determinantes de la decisión de revisar el modelo: (1) trayectoria investigadora en CCOO PV y FOREM PV en el ámbito de la orientación; (2) holgada experiencia en orientación a personas desempleadas; y (3) la incorporación de una experiencia piloto de orientación hacia trabajadores/as en activo (ATLAS). También contribuyen a la toma de decisiones factores exógenos que permiten observar un horizonte integrador de la orientación profesional, con funciones claras en el Sistema Nacional de las Cualificaciones, y futuro con visos de mejora por el empuje comunitario hacia la revisión de esta política activa de empleo.

Para la puesta en marcha de este modelo de orientación se ha contado con la implicación de todos los agentes en su desarrollo, con una coordinación como canal de ayuda y supervisión en el espacio de la práctica, así como con un plan de formación que buscaba iniciar el proceso de consolidación de nuevas actitudes, conocimientos y competencias profesionales.

7.7.1 Modelo participado: implicación de todos los agentes en su desarrollo

Si por participación se entiende un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones: dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar atribuciones, codecidir, cogestionar y autogestionar (Sánchez de Horcajo, 1979), este modelo tiene diversos niveles de participación que deben ser considerados.

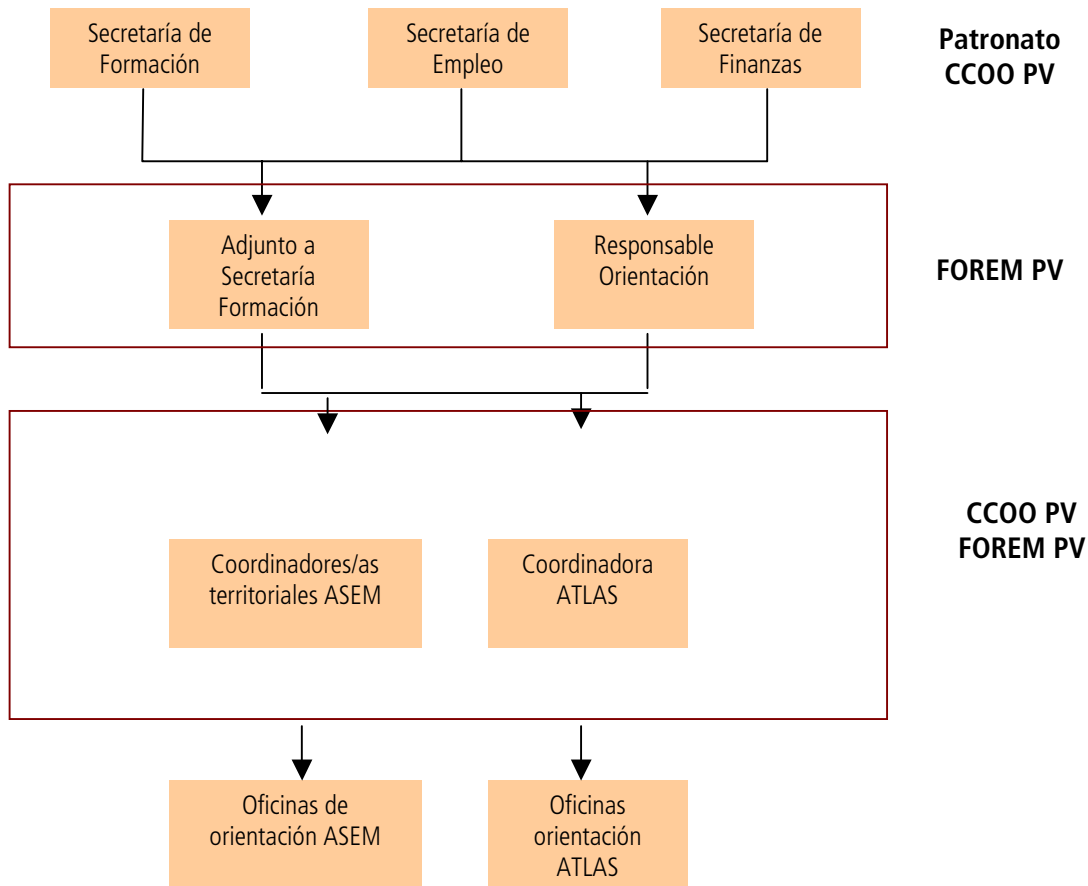


Ilustración 26. Estructura y actores participantes en la definición del modelo de orientación.
Elaboración propia.

Los responsables del Patronato de CCOO PV no sólo lanzan la propuesta en el mes de abril de 2007, sino también unas directrices básicas: (1) necesidad de un modelo de orientación único en los diversos proyectos de orientación en los que la organización participe; y (2) rentabilidad social y sindical de la orientación profesional.

El Adjunto a la Secretaría de Formación se incorpora como dinamizador de esta iniciativa, junto al Responsable de Orientación, que bajo una visión de gestión inicia un proceso de capitalización e integración de recursos.

El diseño técnico se realiza tras varias reuniones de trabajo de estos Responsables de la orientación junto a las figuras de coordinación, durante los meses de abril a junio de 2007, en las que se van incorporando propuestas que se plasman en papel a través de un borrador. Este primer documento se valida tras sucesivas revisiones por parte del equipo de responsables y coordinación, pasándose la propuesta a las Secretarías de Empleo,

Formación y Finanzas. Tras su lectura, realizan matizaciones y propuestas que se incorporan al documento, dando lugar a la segunda versión del borrador.

La entrada del modelo de orientación en los servicios de intervención se realiza a través de la formación desarrollada por Fernández y Chisvert en 2007 y 2008, destinando este espacio a su conocimiento y reflexión sobre su idoneidad. Los participantes en la formación realizaron un DAFO grupal que incorporaba debilidades y fortalezas, amenazas y oportunidades del modelo. El análisis de estos DAFOS no aportó cambios significativos al modelo, dado que esencialmente había un amplio consenso sobre su contenido y los ámbitos de disenso se atribuyeron al proceso de integración de una nueva visión de la orientación, todavía no finalizado.

7.7.2 Plan de formación: profundizando en el modelo

La lógica de este plan de formación participa del diseño y desarrollo de una gestión estratégica de los recursos humanos. Favorecerá una ordenación de los recursos ligada a la filosofía del modelo de orientación y a prioridades que se establezcan para su gestión.

La formación deja de ser algo puntual, ligado a una propuesta operativa, para convertirse en una de las bases para el cambio cultural. Nuevos conocimientos, habilidades y actitudes deberán incorporarse.

El plan de formación que propone esta organización para llevar a cabo el modelo incluía los siguientes objetivos según informe de CCOO PV (2008a):

- Formar a la totalidad de los profesionales de la orientación en las bases metodológicas del nuevo modelo.
- Mejorar y ampliar las competencias del personal orientador en el manejo de nuevas herramientas para la orientación, que se adaptarán al modelo propuesto.
- Fomentar una experiencia de formación en red con objeto de capitalizar los conocimientos que ya se poseen y su puesta a disposición para el resto del equipo de orientación. Estas acciones formativas se desarrollaron entre

octubre de 2007 y marzo de 2008, y fueron coordinadas a través del proyecto ATLAS.

Se llevaron a cabo bajo dos modalidades de formación: mixta y presencial.

En la modalidad mixta de formación se han realizado 3 cursos con una duración de 20 horas cada uno de ellos, de las cuales 8 horas han sido de carácter presencial y 12 horas a través de la plataforma informática de la que dispone FOREM PV. Se denominaron: (1) Modelo de orientación profesional; (2) Sistema Nacional de Cualificaciones; y (3) Balance de Competencias.

La participación en estos cursos fue obligatoria, por atribuir desde CCOO PV un gran valor a la formación del personal orientador en un periodo de inicio en la implementación del modelo. Las horas presenciales se desarrollaron dentro del horario laboral, quedando la formación a distancia a disposición de los/as orientadores/as.

Con la realización de estos cursos se buscaba dar respuesta a los dos primeros objetivos expuestos al inicio del epígrafe. El curso *Modelo de orientación profesional* ha permitido formar al personal orientador con objeto de conocer el modelo de orientación propuesto desde CCOO PV. Desde los cursos de *Sistema Nacional de Cualificaciones* y *Balance de Competencias* se ha impartido formación relacionada con la incorporación de nuevas herramientas para la orientación.

En la modalidad de formación presencial se han impartido 3 talleres con una duración de 4 horas, que se desarrollaron en horario no laboral, sábados por la mañana. Se denominaron: (1) Taller de trabajo en equipo; (2) Taller de autoempleo; (3) Taller de afrontamiento al cambio. La participación en estos talleres era de carácter voluntario, siendo muy elevada por parte de todo el personal de orientación.

La docencia de estos talleres fue asumida por personal orientador con el objetivo de fomentar una experiencia de formación en red y capitalizar conocimientos propios de los profesionales de la orientación, así como su puesta a disposición para el equipo de orientación. Durante la realización de estas sesiones se expuso cómo poner en práctica el desarrollo de cada uno de estos talleres, desde la propia experiencia en la intervención. Las orientadoras que realizaron su colaboración como docentes contaban con un material formativo en los talleres propuestos, dirigido a orientadores/as y usuarios/as del servicio.

Este material, elaborado en algunos casos por las propias orientadoras bajo la financiación del proyecto ATLAS, fue de utilidad para garantizar la calidad de las sesiones.

Se produce un proceso interesante de apertura gracias a la formación que se desarrolla más allá de cada uno de los proyectos de orientación, lo cual permite obtener una visión integral y compartida del modelo. Los cursos de formulación mixta responden a una formación reflexiva, muy participativa, en la que los/as propios/as orientadores/as van “construyendo” el modelo de orientación propuesto desde la conciencia de que es un modelo abierto al cambio, fundamentalmente a través del foro y de las actividades propuestas en las sesiones presenciales.

Como sugiere Gairín (2003) la formación se vincula “como parte de la estrategia que posibilita posiciones ventajosas frente al cambio o como la esencia que permite el aprendizaje de la organización”.

7.7.3 Coordinación de equipos: hacia una visión integral

La coordinación de los equipos que conforman los servicios de orientación tiene un objetivo esencial en la definición de este proceso. Se convierten en figuras de dinamización, cuya labor, entre otras, será favorecer la implementación del modelo.

Un obstáculo en el proceso fue la finalización del programa de OPEA en el mes de marzo de 2008, coincidiendo con el cierre del plan formativo. Si bien los avances en este servicio son relevantes: incorporan la página web para la gestión de datos de las personas usuarias, participan en el desarrollo de una herramienta de autoevaluación de la práctica orientadora y se inician procesos de afrontamiento al cambio, desde la transmisión de una visión positiva del nuevo modelo de orientación.

La coordinación desde el proyecto ATLAS permitió avanzar algo más en el modelo dado que el proyecto finalizaba en el mes de julio de 2008, favorecido por la similitud de su práctica con muchos de los ámbitos que el modelo incorpora. Este equipo ya contaba con la página web para la gestión de datos de las personas usuarias desde la primera convocatoria del proyecto, en 2006; conocía el balance de competencias, participando incluso en su validación, incorporado en su práctica desde la primera convocatoria; había iniciado un trabajo en equipo con las estructuras sindicales con objeto de favorecer la captación de

personas usuarias en los servicios de intervención; y había entrado en un proceso de integración en su entorno, con la visita a empresas y entidades relacionadas con la formación y el empleo en las comarcas.

Las reuniones mensuales desarrolladas bajo el proyecto ATLAS introducían un pequeño espacio destinado a objetivos individuales de compromiso hacia el nuevo modelo. En la programación 2007-2008 se profundizó en la idea de trabajo en equipo, en imprimir una mirada evaluativa hacia la práctica, en capitalizar el conocimiento y hacerlo accesible al resto del equipo. También se rentabilizaron al máximo las oportunidades de contar con un plan de formación adaptado a los colectivos destinatarios del proyecto, se profundizó en el conocimiento de las herramientas, cuestionando y valorando la idoneidad de determinados procesos. El equipo aprende y el equipo enseña. El error, las dudas, están permitidos, son fuente de nuevas revisiones y aprendizajes.

7.8 Alcance

CCOO PV, como organización sindical, opta por un modelo que podría ubicarse en los enfoques integrales descritos en el Capítulo 4 de esta tesis, siendo especialmente próximo al constructivismo social en el que a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de su experiencia. El constructivismo social enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento, incorpora por tanto un enfoque de intervención social y comunitaria, muy participativa, procedimentada, que cuenta con herramientas individuales y colectivas, encontrando muchos puntos en común con la propuesta de CCOO PV. Cuestión sobre la que profundizo en el Capítulo 10, epígrafe 10.3, al tratar los anclajes del modelo de orientación desde un nivel de intervención.

El alcance de este modelo de orientación viene definido por los ámbitos en los que es dado a conocer, incorporándolo a nuevos espacios de reflexión que permiten su revisión y mejora. La difusión se ha realizado en cuatro ámbitos: (1) en la propia estructura de CCOO PV y FOREM PV; (2) en CCOO y FOREM de todos los territorios del Estado; (3) en la Administración laboral autonómica; y (4) en el ámbito académico.

Paso a describir los resultados de cada una de estas acciones de difusión.

7.8.1 Difusión en la estructura sindical de CCOO y sus fundaciones

El primero de los ámbitos enunciado, el interno de la organización, se concreta en el desarrollo de tres jornadas de difusión del nuevo modelo de orientación destinado tanto al personal orientador, como a personal de FOREM PV y a la estructura sindical de CCOO PV.

Estas jornadas se han realizado en el marco del PAVACE, Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo. El objetivo de estas jornadas ha sido facilitar y potenciar la interrelación entre las estructuras sindicales y los equipos técnicos de orientación, con la finalidad de presentar el modelo de orientación que CCOO PV está desarrollando, someterlo a debate y favorecer el trabajo en red.

En las conclusiones aportadas por la organización se matiza una presencia de personal de estructura escasa, si bien se valora como un primer paso que comienza a abrir el círculo de participación del debate y a hacer partícipes de los contenidos de este nuevo modelo a otros ámbitos sindicales y formativos. Las tres jornadas fueron muy participativas y contaron con la intervención del público tanto en la realización de reflexiones como de preguntas con objeto de profundizar en su definición.

7.8.2 Difusión en CCOO y FOREM de ámbito estatal

El contenido de este modelo de orientación es trasladado al Foro de orientación para el empleo desarrollado desde la Fundación Miguel Escalera y financiado por la Fundación Tripartita y el Fondo Social Europeo. En este foro participan Responsables de las Secretarías de Formación y Empleo de CCOO de diversos territorios, personas del ámbito académico expertas en orientación profesional, y coordinadores/as de orientación la de organización en distintas comunidades autónomas.

Se dio a conocer también este modelo en la I Muestra Forem, los días 10 y 11 de junio de 2008. La intención de esta iniciativa liderada por la Fundación Miguel Escalera era capitalizar y posibilitar la transferibilidad de las investigaciones, proyectos, iniciativas y propuestas que

en el ámbito de la formación y la orientación profesional se estaban desarrollando en las fundaciones Forem de todo el Estado. A esta Muestra fueron invitadas organizaciones como el Instituto Nacional de las Cualificaciones, la Fundación Tripartita para la Formación y el Empleo, entidades que desarrollan formación para el empleo, entre otras. El modelo tuvo una buena acogida entre el amplio público asistente, si bien el escaso tiempo disponible para su exposición y para la realización de preguntas dificultó profundizar sobre su contenido.

7.8.3 Presentación del modelo a la Administración Laboral Autonómica

El día 26 de mayo de 2008 fue presentado el modelo de orientación a la Administración Laboral autonómica. Los interlocutores fueron la Jefa del área de Inserción laboral del Servef, María José Martí y el Director del Servicio Territorial de Valencia, José Igualada.

A través de esta presentación la organización da a conocer el modelo de orientación a la Administración que valora positivamente su desarrollo y solicita más información por escrito relacionada con el modelo y las herramientas que incorpora, con objeto de evaluar posibilidades de transferencia hacia la propia Administración.

El día 28 de julio de 2008 fue presentado el modelo de nuevo en la Administración laboral autonómica. En esta ocasión los interlocutores fueron el Director General del Servef, Luis Lobón, el Director General d'Ocupació e Inserció Laboral, Felipe Codina, y de nuevo, la Jefa del área de Inserción laboral del Servef, María José Martí.

En esta reunión se realiza una presentación del modelo de orientación y se tratan temas relacionados con la formación de los profesionales de la orientación.

7.8.4 Presentación del modelo en el ámbito académico

El día 26 de junio de 2008 se presenta el modelo de orientación profesional de CCOO PV en el IES Politécnico de Castellón, en el "Congreso FP del siglo XXI. Flexibilidad y adaptación al cambio. Aprendizaje a lo largo de la vida." Participando en la mesa redonda: "Diferentes experiencias relacionadas con medidas para facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida".

Fue especialmente significativo el espacio de debate en el que se perfilaron conexiones relevantes entre la orientación y la formación profesional, ofreciendo la oportunidad de valorar la orientación como un espacio de intervención más amplio y diverso en cuanto al perfil de personas destinatarias.

7.9 Fortalezas y debilidades del modelo de orientación

Incorporo a continuación debilidades y fortalezas valoradas por la organización antes de iniciar el proceso de implementación del modelo de orientación holístico:



FORTALEZAS 	DEBILIDADES 
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación a lo largo de la vida. ▪ Ubicación física del servicio cercana al usuario/a y estable. ▪ Profesionalización de los/as orientadores/as. ▪ Orientación sistémica capaz de responder a intervenciones dirigidas a los ámbitos de la persona, del entorno laboral y del compromiso social. ▪ Autororientación de las personas usuarias en los servicios de orientación. ▪ Participación activa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Su aplicación requiere de recursos que garanticen la aplicabilidad del modelo desde estructuras estables. ▪ Posible desconfianza protagonizada por los actuales servicios de orientación ante el temor de perder su ubicación en el servicio. ▪ Se debilita la identidad de la clase trabajadora en procesos de deconstrucción de las competencias profesionales, de cariz especialmente individualista.

Tabla 32. Fortalezas y debilidades del modelo holístico.
Fuente: CCOO PV (2007b)

Si revisamos con atención las fortalezas del modelo, en realidad se están relacionando las características del enfoque de orientación propuesto, quedando en el lado de las debilidades las resistencias al cambio, la disponibilidad de recursos limitados y la necesaria revisión del sentido del balance de competencias.

La implementación de este modelo parte de dos experiencias paralelas, ASEM y ATLAS, cuyos recorridos tienden a integrarse, si bien su evolución en el modelo de orientación es diferenciada.

Como se ha podido identificar a lo largo de este capítulo, el modelo ha tenido un recorrido más amplio en el proyecto ATLAS, dado que su carácter experimental y la mayor estabilidad de sus programaciones, así como por la flexibilidad en su contenido, favorecían el avance en estas líneas de trabajo incluso con antelación a su definición. Por esta razón, los resultados de esta tesis diferencian en su análisis los resultados en ambos proyectos, bajo la hipótesis de que se encuentran en fases diferenciadas en la evolución hacia el modelo de orientación.

Conocido el modelo de orientación implementado doy paso a los resultados obtenidos en el trabajo de campo a través de las encuestas realizadas sobre la figura de orientación en la organización objeto de estudio.

Capítulo 8

Imaginarios sobre la orientación en la organización objeto de estudio

En esta investigación era relevante constatar los imaginarios subyacentes a la orientación profesional en la figura más significativa y posibilitadora del tránsito hacia un modelo de orientación holístico e integral: los orientadores y orientadoras.

Con antelación al inicio del proceso de implementación a través de la acción formativa *Nuevo modelo de orientación profesional*, perteneciente al plan de formación desarrollado por la organización, con objeto de facilitar un seguimiento de los avances, se introduce una encuesta a cumplimentar por los/as orientadores/as. Algunas de las preguntas que contiene permitían la valoración de opiniones referidas a los enfoques de las políticas activas de empleo, los fines de la orientación, sus objetivos, etc., y eran susceptibles de modificarse tras procesos de aprendizaje. Por esta razón se produjo un segundo pase de estas cuestiones al finalizar la acción formativa. Por tanto, bajo este capítulo se trata de acceder a información relativa a su modo de entender la orientación profesional con antelación al inicio de la implementación del modelo y tras su primer contacto con las lógicas discursivas expuestas desde la organización.

Para ello se introducen las percepciones de los/as profesionales de la orientación de esta organización en cinco grandes ámbitos, dos de ellos vinculados expresamente al empleo y tres específicos a la orientación profesional. Entre los vinculados al empleo se incluye: el marco europeo y los enfoques de las políticas de empleo europeas aplicadas en su bagaje experiencial. Los ámbitos desde los que se pregunta sobre la orientación profesional aluden a su finalidad, su eficacia, y sobre el tratamiento específico de cada uno de los programas de orientación profesional en los que pueden aportar su experiencia. He escogido estos elementos de análisis porque permiten ubicar en el imaginario de estos profesionales la orientación profesional, contextualizarla y significarla.

Será relevante también valorar la evolución de estas percepciones bajo los cuatro primeros ámbitos nombrados, quedando excluido de un segundo pase el tratamiento específico de cada uno de los programas de orientación, dado que se consideró en su momento que no era susceptible de cambio tras el proceso de aprendizaje.

Adelanto que esta modificación de las respuestas en algunos ámbitos va a ser sustancial, y más si se tiene en cuenta la distancia de un mes entre el primer tiempo de pase de encuesta y el segundo. Los resultados aportan información de gran interés, y abren ventanas hacia nuevas preguntas sobre las que cabría reflexionar: ¿de qué valoraciones se nutre el imaginario de estos profesionales de la organización? ¿El cambio de parecer es fruto del aprendizaje en el curso? ¿Es su valoración consistente?

A estas preguntas intentaré ofrecer respuesta bajo los siguientes epígrafes.

8.1 Percepciones sobre el marco europeo en el empleo

La importancia de contextualizar su visión bajo un marco europeo se refleja en una de las preguntas incluidas en la encuesta, en la que se enumeraban algunos de los objetivos de la Estrategia Europea de Empleo nacida en Ámsterdam en 1997. La finalidad era obtener una valoración sobre cuales eran consideradas más relevantes, disponiendo de la posibilidad de marcar hasta tres opciones. En el primer tiempo de pase de la encuesta, “impulsar un empleo de calidad y no sólo de cantidad” es el objetivo valorado por la mayor parte del personal orientador, un 75,47%; seguido por “promover una formación para el empleo preventiva” y “crear un equilibrio entre la flexibilidad laboral y la seguridad de las personas”. No son considerados como ítems relevantes por la práctica totalidad de los/as orientadores/as “favorecer la movilidad del trabajo” o “reducir el paro estructural”. Los resultados se muestran en la tabla 33.

Objetivos de la Estrategia Europea de Empleo	1º pase encuesta		2º pase encuesta	
	Abs.	%	Abs.	%
1. Incrementar la oferta de trabajo creando para ello incentivos fiscales en las empresas.	11	20,75	2	3,77
2. Mejorar la formación de todos los individuos (obligatoriedad de la formación ocupacional).	14	26,41	6	11,32
3. Favorecer la movilidad del trabajo.	1	1,88	0	0
4. Aumentar la flexibilidad en el mercado laboral	12	22,64	9	16,98
5. Reducir el paro estructural.	3	5,66	7	13,20
6. Construir un Estado más responsable en el campo del empleo.	20	37,73	25	47,16
7. Impulsar un empleo de calidad y no sólo en cantidad.	40	75,47	43	81,13
8. Promover una formación para el empleo preventiva.	26	49,05	21	39,62
9. Crear un equilibrio entre la flexibilidad laboral y la seguridad de las personas.	21	39,62	33	62,26

Tabla 33. Valoración de los objetivos de la Estrategia Europea de Empleo.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

En el pase de la segunda encuesta, la mayor parte de los/as orientadores/as se sitúan bajo cuatro ítems, disminuyendo la dispersión de los resultados. El objetivo “impulsar un empleo de calidad y no sólo de cantidad” sigue siendo el más valorado, esta vez por el 81,13%, esta alta valoración podría interpretarse como una demanda del propio colectivo de orientadores/as para los que se convierte en esta comunidad en una reivindicación profesional, dadas sus contrataciones temporales y su inseguridad laboral.

El segundo de los objetivos más valorados, “crear un equilibrio entre la flexibilidad laboral y la seguridad de las personas” amplía considerablemente su relevancia para los/as orientadores/as de la organización. Este aumento en más de 22 puntos, podría explicarse porque durante la acción formativa se incluye en sus contenidos la flexibilidad laboral desde una perspectiva crítica, en la que su significado implica una flexibilidad en la estabilidad del empleo, en las formas y tiempos de contratación, en los horarios de trabajo, en la fijación de salarios, en la seguridad en el trabajo y en sus ritmos e intensidad, afectando en consecuencia exclusivamente a la vida de los/as trabajadores/as, sin responsabilidades paralelas en las empresas. Estos orientadores/as parecen detenerse sobre un significado más profundo de esta palabra, al considerar cómo afecta a la calidad del empleo, de ahí la relevancia estimada por un elevado porcentaje de orientadores/as de crear un equilibrio desde la garantía de la seguridad de las personas.

Sin embargo, sorprende que el 16,98%, a pesar de la información contenida en el curso alrededor de la flexibilidad laboral, valore en el segundo tiempo del pase de encuesta la necesidad de ampliar la flexibilidad en el mercado, como uno de los tres objetivos más relevantes de entre las Estrategias de Empleo Europeas. Su respuesta podría interpretarse como un alejamiento de las reivindicaciones sindicales, si bien, dado que se trata en su totalidad de personas con menor vinculación a estructuras que desarrollan acción sindical en la organización, orientadores/as que no habían participado en orientación a trabajadores/as en activo con antelación, más bien parece deberse a no haber tenido tiempo suficiente en la acción formativa para comprender el sentido de este concepto para la clase trabajadora y no contar con referencias sindicales previas sobre el tema.

Cobra también una mayor relevancia “construir un Estado más responsable en el campo del empleo”, posiblemente porque se incluye una reflexión sobre las políticas de empleo en el contenido de la acción formativa, espacio en el que se analizan las perspectivas de los Estados y las lógicas discursivas que dan origen a sus políticas.

“Promover una formación para el empleo preventiva” queda relegada a la cuarta opción más representativa, con la valoración del 39,62%, disminuyendo el número de personas que la incluyen entre las tres opciones más relevantes, pero mostrando su prevalencia sobre otros objetivos de la Estrategia Europea de Empleo.

8.2 Percepciones sobre enfoques europeos en las políticas activas de empleo

En cuanto a los enfoques de las políticas de empleo europeas, era de interés para esta investigación incorporar la valoración de los orientadores y orientadoras, dado que contextualizan las acciones de orientación.

En el primer pase de la encuesta, al inicio del curso del *Nuevo Modelo de orientación profesional*, el 50,94% de las personas encuestadas considera que el enfoque neoliberal está a la base de las políticas activas europeas de empleo, un 18,86% sitúa la orientación en Europa bajo el enfoque centrado en lo social, y un 13,20% lo ubica bajo un enfoque socialdemócrata. Estas perspectivas cambian profundamente en el segundo pase de la encuesta, en la que el 83,01% sitúa bajo el enfoque neoliberal las políticas activas de empleo

en Europa. Podrían interpretarse estos resultados como debidos al aprendizaje en la acción formativa que incorpora contenidos que contextualizan el modelo de orientación en las políticas activas de empleo vigentes. En la tabla 34 se muestran los resultados.

Enfoques europeos en las políticas activas de empleo	1º pase encuesta		2º pase encuesta	
	Abs.	%	Abs.	%
Enfoque neoliberal. Lo relevante es la activación económica. Han diseñado políticas de activación y obligación al trabajo. La persona parada es responsable de su situación. El objetivo es la empleabilidad.	27	50,94	44	83,01
Enfoque centrado en lo social. Propósito universalista de los derechos de ciudadanía. Diseñan políticas redistributivas más sensibles con los colectivos desfavorecidos. Lucha contra el desempleo.	10	18,86	2	3,77
Enfoque socialdemócrata. Busca crear un equilibrio entre la flexibilidad laboral y la seguridad de las personas.	7	13,20	3	5,66
No lo sé.	7	13,20	0	0
Otro: Modelo holístico	2	3,77	4	7,54

Tabla 34. Valoración de los enfoque europeos en las políticas activas de empleo a la base de la acción de orientación. Encuesta a los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Al preguntarles por el enfoque más positivo para la orientación profesional de las políticas activas de empleo, la tendencia era considerar en el pase de encuesta previo al inicio de la implementación del modelo, el enfoque centrado en lo social, por un 58,49%, seguido del enfoque socialdemócrata, valorado por un 33,96%. En la segunda encuesta descienden estos resultados ampliándose la opción "otros" en la que tendían a incorporar un enfoque holístico que incluyera matices de los enfoques neoliberal, centrado en lo social y socialdemócrata, dando esta respuesta un 33,96%, si bien el enfoque valorado por un mayor número de orientadores/as sigue siendo el centrado en lo social, por un 37,73%.

Podría interpretarse que la acción formativa ha generado una cierta confusión terminológica en gran número de los/as orientadores/as, dado que la denominación común de "enfoque" en el contenido del curso, dirigido a las políticas activas de empleo y a matizar los enfoques a la base del modelo de orientación propuesto, ha llevado a enmarcar las políticas activas de empleo bajo esta perspectiva holística que en el contenido del curso se transmite exclusivamente en referencia al modelo de orientación. Resulta difícil valorar como idónea una visión integral de posiciones ideológicas y políticas que en los enfoques social y neoliberal son opuestas. El alto número de personas que se sitúan bajo este enfoque

holístico lleva a considerar el escaso conocimiento sobre las políticas activas de empleo que, si bien en el primer pase de la encuesta se reconoce dicho desconocimiento por un 13,20% de los/as orientadores/as, en el segundo pase, aunque esta opción no es marcada por ningún orientador/a, la confusión generada da prueba del escaso conocimiento en un margen superior de orientadores/as, un 33,96%.

También es interesante observar como el 85% de los/as orientadores/as que han considerado en el segundo pase de la encuesta el enfoque centrado en lo social como el más positivo para la orientación, valora que el enfoque neoliberal es el que está a la base de la acción de orientación. Esta valoración responde a las visiones e interpretaciones ofrecidas por las docentes en el curso tal y como se evidencia en el material formativo entregado (Fernández y Chisvert, 2007), dando muestra de aprendizaje.

8.3 Percepciones sobre la finalidad de la orientación profesional

Con objeto de conocer su visión sobre la finalidad de la orientación profesional, una de las preguntas de la encuesta realizada incorporaba la oportunidad de elegir, de entre las frases que se proponían, aquella que mejor consideraran que representaba la finalidad de la orientación profesional, ofreciéndose también la posibilidad de especificar alternativas a las propuestas.

En el imaginario de los/as orientadores/as encuestados/as se representaba como la finalidad más compartida, representando el 41,50%, "enseñar a las personas a planificar y tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica". Un 39,62% escoge la totalidad de las propuestas incorporadas con un peso específico idéntico, sumándole a la ya expresada, lograr la empleabilidad y adaptación de la persona a las exigencias del mercado de trabajo, así como, contextualizar el mercado laboral desde una posición política e identitaria de la clase trabajadora.

Es relevante constatar como, por sí sola, la opción ideológica de contextualizar el discurso de la orientación en un marco social y sindical no es escogida por ninguna de las personas que integran el grupo.

Por otra parte, sólo se ofrecen alternativas a las propuestas por dos orientadores/as, una de ellas adopta la totalidad de las opciones o ítems definidos en la pregunta, pero considerando que su peso específico es diferenciado. La otra observación se realiza desde la reflexión de que no se orienta exclusivamente para la búsqueda de empleo.

En la tabla 35 se muestran los resultados en valores absolutos y porcentajes.

Finalidad de la orientación profesional	1º pase encuesta		2º pase encuesta	
	Abs.	%	Abs.	%
Lograr la empleabilidad y adaptación de la persona a las exigencias del mercado de trabajo.	8	15,09	0	0
Enseñar a las personas a planificar y tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica.	22	41,50	15	28,30
Contextualizar el mercado de trabajo desde una posición política e identitaria de la clase trabajadora.	0	0	1	1,88
Todas las opciones anteriores tienen un peso específico idéntico en la finalidad de la orientación profesional.	21	39,62	34	64,15
Otra (especificar) Las tres opciones son válidas, pero con peso diferenciado.	2	3,77	3	5,66
No se trata de orientar exclusivamente para la búsqueda activa de empleo.				

Tabla 35. Valoración de la finalidad de la orientación profesional. Encuesta a los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Una revisión detenida de los cambios producidos en los resultados obtenidos al finalizar la acción formativa, permite valorar como el 48,88% se reafirma en la finalidad de la orientación expresada en el primer pase de la encuesta, frente a un 51,12% que modifica su respuesta.

Un 54,71% de los profesionales de la orientación encuestados valora que la finalidad de la orientación responde a las tres opciones consideradas en la pregunta, ampliándose considerablemente y absorbiendo la mayor parte de los cambios de elección. La opción con mejor resultado en el primer pase, "enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica", pasa a ser considerada por un 24,52%, reduciéndose de forma importante. "Lograr la empleabilidad y adaptación de la persona a las exigencias del mercado", opción que en el primer pase de la encuesta se valoró por un 15,09%, no es escogida por ningún orientador/a en la segunda encuesta.

El ítem que menor interés despierta entre los orientadores y orientadoras es, al igual que en la primera encuesta, contextualizar el mercado de trabajo desde una posición política e identitaria de clase trabajadora. A pesar de ello, los cambios que se producen en las respuestas tienden hacia posiciones más globalizadas, más integradoras, en las que se incluye este ítem con el mismo peso que “enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica” o “lograr la empleabilidad y adaptación de la persona a las exigencias del mercado de trabajo”, respondiendo a la línea de contenidos argumentados en el curso. Por lo tanto un 66,03%, frente a un 39,62% del primer pase, lo incorpora como finalidad básica de la orientación profesional, lo cual significaría que un 26,41% modifica su respuesta para incorporar este ítem como finalidad de la orientación profesional. Se trata de un inicio hacia la sindicalización de la orientación profesional en la organización.

Otras opciones que se expresan, más allá de las propuestas en la pregunta, reparan de nuevo sobre la idoneidad de todos los ítems aportados en la pregunta pero con peso diferenciado.

8.4 Percepciones sobre la eficacia de la orientación profesional

Antes de la implementación del modelo, la mayoría de los/as orientadores/as encuestados/as valoraba que la orientación profesional debiera, para ser más eficaz, de estar integrada en programas de formación y/o empleo, representando el 67,92%. Frente a un 26,41%, que considera la orientación profesional más eficaz como acción específica. Tal y como se muestra en la tabla 36.

Eficacia de la orientación profesional	1º pase encuesta		2º pase encuesta	
	Abs.	%	Abs.	%
Integrada en programas de formación y/o empleo	36	67,92	40	75,47
Como acción específica	14	26,41	10	18,86
NS/NC	2	3,77	3	5,66

Tabla 36. Valoración de la eficacia de la formación como acción específica o integrada en programas de formación y/o empleo.
Fuente: Encuesta a trabajadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Un 68,68% no cambia su respuesta en el segundo pase de la encuesta, observándose un aumento de la valoración de los orientadores y orientadoras, un 75,47%, que consideran que la integración en programas de formación y/o empleo amplía la eficacia de la orientación.

Si correlacionamos los/as orientadores/as que consideraban en el segundo pase de la encuesta el enfoque centrado en lo social como el más positivo para la orientación, de éstos un 85% valora que la orientación profesional está integrada en programas de formación y empleo, situándose más de 10 puntos por encima de la media.

8.5 Programas de orientación profesional

Al descender hasta el siguiente nivel de concreción, los programas de orientación fueron agrupados bajo el criterio de la situación en el empleo hacia la que tiende la persona usuaria, tomando en consideración tres grandes ámbitos: la orientación profesional para la búsqueda de empleo, para la mejora de empleo y para el autoempleo. El personal orientador encuestado debía considerar las necesidades de la persona usuaria y su valoración sobre si efectivamente son cubiertas desde estos servicios de orientación, en aquellos ámbitos en los que disponía de una experiencia profesional. Para ello se incorporaban preguntas con opciones de respuesta sobre las que expresaban su opinión.

Con objeto de facilitar el análisis e interpretación de los datos se optó por asignar un valor numérico a cada una de las respuestas a los ítems formulados. Los valores asignados fueron: 1=Nada; 2=Poco; 3=Regular; 4=Bastante; 5=Mucho. Esta conversión permitió calcular medidas de tendencia central. La consistencia entre los resultados de la media, moda y mediana dotan de credibilidad a estos resultados.

8.5.1 Orientación profesional para el empleo

El 100% de las orientadoras y orientadores encuestados disponía de experiencia en la orientación para el empleo, de ellos, un 54,33% considera que la totalidad de los ítems propuestos son bastante o muy necesarios para la persona usuaria.

Orientación profesional para el empleo		Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	Media	Moda	Mediana
1. Identificar intereses, motivaciones, autoconoc., confianza en sí mismas.	Nec. en usuario/a	0	3	9	24	17	4,04 ±0,85	4	4
	Se cubre necesidad	0	0	10	30	13	4,06 ±0,66	4	4
2. Ampliar o continuar su formación y mejorar su perfil profesional.	Nec. en usuario/a	0	3	13	26	11	3,85±0,82	4	4
	Se cubre necesidad	0	3	16	24	10	3,77±0,82	4	4
3. Conocer qué exige el mercado de trabajo actual.	Nec. en usuario/a	0	5	11	26	11	3,81±0,88	4	4
	Se cubre necesidad	0	1	9	32	11	4,09±0,68	4	4
4. Saber confeccionar currícul, carta de presentación, agenda.	Nec. en usuario/a	0	1	7	24	21	4,23±0,75	4	4
	Se cubre necesidad	0	0	1	8	44	4,89±0,44	5	5
5. Entrenamiento en selección, entrevistas, autocandidatura, psicotécnicos.	Nec. en usuario/a	0	2	4	28	19	4,21±0,74	4	4
	Se cubre necesidad	0	0	3	18	32	4,66±0,61	5	5
6. Conocer fuentes posibles de empleo	Nec. en usuario/a	0	0	3	22	28	4,58±0,61	5	5
	Se cubre necesidad	0	1	2	18	32	4,53±0,67	5	5
7. Conocer sus derechos y deberes como trabajador/a.	Nec. en usuario/a	0	6	12	18	17	3,87±1,00	4	4
	Se cubre necesidad	1	2	20	20	10	2,88±0,89	3	4

Tabla 37. Necesidades en la orientación profesional para el empleo en valores absolutos y en medidas de tendencia central. Fuente: encuesta a los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. Los datos corresponden a 53 individuos. La media se da con su desviación estándar. Elaboración propia.

“Conocer fuentes posibles de empleo” ha sido el ítem con mejor valoración por la mayor parte de los/as orientadores/as, siendo considerado como el más necesario —un 94,33% lo considera bastante o muy necesario—; y el que mejor se cubre desde los servicios de orientación objeto de análisis —un 94,33% lo valora como bastante o muy cubierto—.

Son interesantes los resultados que aportan el cálculo de la media, moda y mediana permitiendo ordenar de mayor a menor estos valores bajo el criterio de necesidades de la persona usuaria estimadas por los orientadores y orientadoras encuestados, quedando del siguiente modo: (1) conocer fuentes posibles de empleo, con una media de 4,58 sobre 5 y una desviación estándar de $\pm 0,61$; (2) saber confeccionar un currícul, una carta de presentación, una agenda, etc.; y (3) entrenamiento en selección, entrevistas, autocandidatura, psicotécnicos.

Las medias más bajas en cuando a la valoración sobre las necesidades de las personas usuarias, ordenadas de menor a mayor se concretan en: (1) conocer qué exige el mercado actual; (2) conocer sus derechos y deberes como trabajador/a; (3) ampliar o continuar su

formación y mejorar su perfil profesional; y conocer qué exige el mercado de trabajo actual; y (4) identificar intereses, motivaciones, autoconocimiento, confianza en si mismas.

Si realizamos este ejercicio de ordenación para responder a si se cubren las necesidades de orientación desde los servicios, los resultados son similares, por tanto se cubren sin dificultad las necesidades consideradas más relevantes y tienen más dificultades para cubrir aquellas valoradas como menos significativas.

Al realizar una ordenación inversa, encuentran mayores problemas para responder a las necesidades en los ítems: (1) conocer sus derechos y deberes como trabajador/a —se trata del ítem, no sólo con la media más baja, muy inferior a la necesidad estimada en las personas usuarias, además muestra la desviación estándar más elevada en las respuestas—; (2) ampliar o continuar su formación y mejorar su perfil profesional —media ligeramente por debajo en relación a la necesidad de las personas usuarias—.

Si se observan los resultados que aporta la moda, la mayor parte del grupo se ubica en los rangos de “bastante” o “mucho” en la práctica totalidad de los ítems, reconociéndolos como necesarios y considerando que están cubiertos desde los servicios que se ofrecen.

Hay dos ítems que destacan por no coincidir la moda en las necesidades de la persona usuaria y en la valoración sobre si estas necesidades se cubren. Tratándose de los ítems con mayor distancia entre las percepciones sobre lo que necesita la persona usuaria y el nivel en que estas necesidades se cubren.

El ítem que representa “Saber confeccionar el curriculum vitae, carta de presentación, agenda de búsqueda, etc.” muestra una moda y mediana de “bastante” en la percepción de necesidad de las personas usuarias; frente a una moda y mediana de “mucho” en relación al nivel en que estas necesidades se cubren, de hecho 44 personas valoran que se cubren mucho, representando con diferencia el ítem con menor desviación estándar. Una interpretación a este resultado podría situarla como la actividad más desarrollada en los servicios de orientación profesional dirigidos a la búsqueda de empleo, contrastando con una valoración de su necesidad en la persona usuaria menor.

El ítem “Conocer sus derechos y deberes como trabajador/a” sitúa la moda y la mediana en “bastante”, aludiendo a las necesidades en la persona usuaria. Sin embargo, en relación a si se cubren esas necesidades, la moda desciende a un “regular” y se sitúa casi un punto por debajo de las necesidades percibidas en las personas usuarias. Estos resultados permiten

observar una tendencia hacia un cierto desconocimiento de los profesionales de la orientación sobre ámbitos relevantes para una organización sindical vinculados a su práctica.

8.5.2 Orientación profesional para la mejora del empleo

Aquellos orientadores y orientadoras que han desarrollado orientación profesional para la mejora del empleo, un 50,94%, ofrecieron los resultados que aparecen en la tabla 38.

Orientación profesional para la mejora de empleo		Nada (1)	Poco (1)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	Media	Moda	Mediana
1. Análisis de puestos de trabajo y detección de necesidades formativas.	Nec. en usuario/a	0	6	6	8	7	3,59 ±1,12	4	4
	Se cubre necesidad	0	5	5	10	7	3,70 ±1,07	4	4
2. Poder realizar cambios en su carrera profesional.	Nec. en usuario/a	0	0	4	15	8	4,15 ±0,66	4	4
	Se cubre necesidad	0	1	3	19	4	3,96 ±0,65	4	4
3. Conocer estrategias de mantenimiento y promoción profesional.	Nec. en usuario/a	0	3	11	10	3	3,48 ±0,66	3	3
	Se cubre necesidad	0	2	9	12	4	3,67 ±0,83	4	4
4. Elaborar un plan de carrera.	Nec. en usuario/a	2	4	5	12	4	3,44 ±1,15	4	4
	Se cubre necesidad	0	4	7	12	4	3,59 ±0,93	4	4
5. Poder ampliar su formación.	Nec. en usuario/a	0	0	0	11	16	4,59 ±0,50	5	5
	Se cubre necesidad	0	1	5	7	14	4,26 ±0,90	5	5
6. Conocer sus derechos y deberes como trabajador/a.	Nec. en usuario/a	0	3	3	12	9	4,00 ±0,96	4	4
	Se cubre necesidad	1	3	10	8	4	3,30 ±1,05	3	3

Tabla 38. Necesidades en la orientación profesional para la mejora del empleo.

Fuente: encuesta a los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. Los datos corresponden a 27 individuos. La media se da con su desviación estándar. Elaboración propia.

Un 48,14% de los/as orientadores/as encuestados/as considera que todos los ítems son necesarios para la persona usuaria, situándose en los rangos “bastante” o “mucho”.

Si se ordenan estos datos bajo el criterio de necesidad de la persona usuaria, atendiendo al volumen de orientadores/as encuestados/as que han valorado en los rangos “bastante” y “mucho”, nos encontramos con las siguientes prioridades: (1) poder ampliar su formación — valorado por el 100% de los orientadores/as, representa la media más elevada, con un 4,59 y una desviación estándar de $\pm 0,50$ —; (2) poder realizar cambios en su carrera profesional —

el 85,17% incluye este ítem—; (3) conocer sus derechos y deberes como trabajador/a — valorado por el 77%, con una media de $4,00 \pm 0,50$, ligeramente superior a la aportada bajo la experiencia de orientación a personas desempleadas —.

El personal orientador encuestado ha valorado con contundencia las necesidades que no se cubren desde estos servicios de orientación, posiblemente por su escasa experiencia en este ámbito. Atendiendo al volumen de orientadores/as que han respondido en los rangos “nada”, “poco” o “regular”, los resultados más relevantes, ordenados de mayor a menor puntuación, son los siguientes: (1) conocer sus derechos y deberes como trabajador/a —un 48,14% valora que no se cubre adecuadamente esta necesidad de orientación—; (2) Elaborar un plan de carrera; y conocer estrategias de mantenimiento y promoción o ascenso profesional —un 40,73% valora que no se cubren adecuadamente—; (3) análisis de puestos de trabajo y detección de necesidades formativas. Éstos resultados responden a las medias más bajas.

De nuevo el ítem “Conocer sus derechos y deberes como trabajador/a” aludiendo a las necesidades en la persona usuaria, sitúa la moda y la mediana en “bastante”. Sin embargo, en relación a si se cubren esas necesidades, la mediana desciende a un “regular”, situándose sensiblemente por debajo de las necesidades percibidas en las personas usuarias. Estos resultados dan mayor consistencia a la tendencia ya observada hacia un cierto desconocimiento de los profesionales de la orientación sobre ámbitos relevantes para una organización sindical vinculados a su práctica.

8.5.3 Orientación profesional para el autoempleo

Los orientadores y orientadoras que han desarrollado autoempleo representan un volumen muy reducido, un 15,09%, identificándose las necesidades de las personas usuarias y la capacidad del servicio para darles respuesta en los resultados que aparecen en la tabla 39.

Orientación profesional para el autoempleo		Nada (1)	Poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	Media	Moda	Mediana
1. Conocer si el equipo de personas que conformará la empresa podrá desarrollar el proyecto	Nec. en usuario/a	2	2	2	1	1	2,63 ±1,41	2	2,5
	Se cubre necesidad	0	2	1	5	0	2,88 ±0,92	4	4
2. Conocer si la empresa que deseaba crear podría o no ser viable.	Nec. en usuario/a	0	0	2	4	2	4,00 ±0,76	4	4
	Se cubre necesidad	0	0	0	7	1	4,13 ±0,35	4	4
3. Elaborar el plan de empresa e iniciar el proyecto de empresa.	Nec. en usuario/a	0	0	1	5	2	4,13 ±0,64	4	4
	Se cubre necesidad	0	0	1	5	2	4,13 ±0,64	4	4
4. Conocer las subvenciones existentes para la creación de empresas.	Nec. en usuario/a	0	0	0	3	5	4,63 ±0,52	5	5
	Se cubre necesidad	0	0	0	4	4	4,50 ±0,53	4	4,5
5. Conocer los trámites para la constitución y puesta en marcha de	Nec. en usuario/a	0	0	0	3	5	4,63 ±0,52	5	5
	Se cubre necesidad	0	0	0	5	3	4,38 ±0,52	4	4
6. Mejorar su formación para llevar a cabo un proyecto empresarial.	Nec. en usuario/a	0	3	1	1	3	3,50 ±1,41	2	3,5
	Se cubre necesidad	0	2	2	2	2	3,50 ±0,99	4	4

Tabla 39. Necesidades en la orientación profesional para el autoempleo en valores absolutos y en medidas de tendencia central. Fuente: encuesta a los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. Los datos corresponden a 8 individuos. La media se da con su desviación estándar. Elaboración propia.

Un 25% de los/as orientadores/as encuestados/as considera que todos los ítems son necesarios para la persona usuaria, situándose en los rangos “bastante” o “mucho”.

La totalidad de estos profesionales valoran que es una necesidad de la persona usuaria conocer las subvenciones existentes para la creación de empresas, así como todos los trámites de constitución y puesta en marcha, ambos con una media de 4,63 y una desviación de $\pm 0,51$. Siguiendo el orden descendente en cuanto a la necesidad de los servicios propuestos, un 87,5% considera bastante o muy necesario para las personas usuarias la elaboración de un plan de empresa y el inicio del proyecto empresarial, un 75% valora el conocer la viabilidad de la empresa; un 50% la mejora de su formación para llevar a cabo un proyecto empresarial; y un 25% considera necesario conocer si el equipo de personas que conforma la empresa está capacitado para desarrollar el proyecto.

Los ítems con altas valoraciones en cuanto a la necesidad en la persona usuaria se corresponden con los mejores resultados en relación a cubrir dichas necesidades desde el servicio de orientación.

Ámbitos con valoraciones en rangos más bajos en cuanto a la necesidad de la persona usuaria son los que muestran más dificultades según los/as orientadores/as para cubrirse desde el servicio de orientación: (1) Mejorar su formación para llevar a cabo un proyecto empresarial—un 50,00% valora que se cubre estas necesidades “poco” o “regular”—; (2) conocer si el equipo de personas que conforma la empresa está capacitado para desarrollar el proyecto—un 37,50% valora que se cubre las necesidades “poco” o “regular”—. Se trata de ámbitos en los que sería relevante profundizar. Estos profesionales disponen en la propia organización de una estructura para el desarrollo de la formación profesional que facilitaría el acceso a ésta de ser requerido. Por otra parte el análisis del equipo profesional es básico para favorecer su éxito, si bien esta baja puntuación puede deberse a la gran cantidad de personas que se acercan al servicio de orientación con la intención de constituirse como autónomas, no contando con la previsión de formar un equipo a corto plazo.

Esta visión sobre la orientación profesional responde al bagaje experiencial de estos profesionales. Paso a describirlo bajo el siguiente epígrafe.

8.6 Bagaje experiencial de los/as profesionales de la orientación de CCOO PV

La experiencia profesional de la figura orientadora de esta organización se ha fraguado, atendiendo a los resultados de las encuestas desarrolladas en el trabajo de campo en gran número de entidades, siendo referentes los Ayuntamientos y ADLs, ONGs o el Servef. En menor grado se aporta un bagaje experiencial de Consultoras, Asociaciones empresariales, Fundaciones, Agencias de mediación, Casas de oficios, Centros de formación, Consorcios Comarcales, Universidades, etc. En el gráfico 27 se muestran los resultados más relevantes.

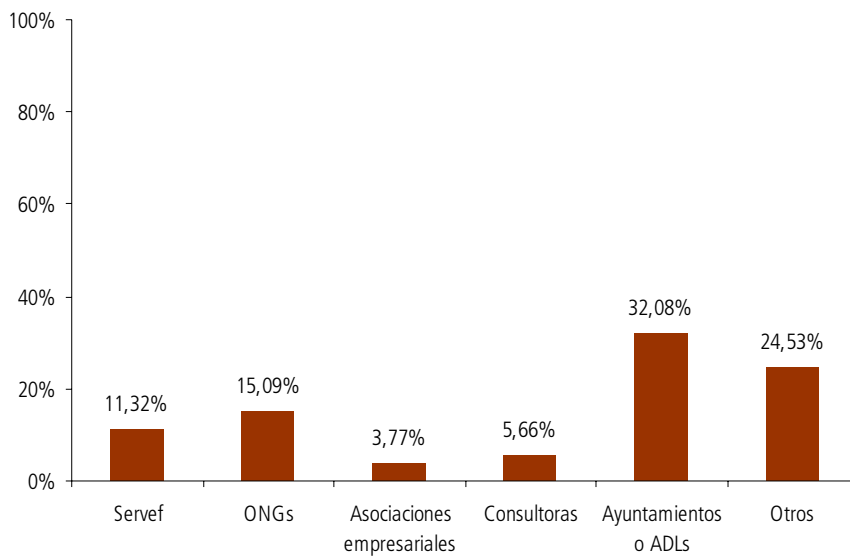


Gráfico 27. Instituciones en las que han desarrollado orientación profesional los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. Elaboración propia.

Si bien la mayor parte ha desarrollado su orientación en organizaciones sindicales durante más de tres años en estos últimos cinco, representando el 62%. Se trata de un resultado que posiblemente se reproduzca en otras organizaciones, que tienden a contar con profesionales que se adaptan a los requerimientos de la entidad y a consolidarse en ella a pesar de la temporalidad.

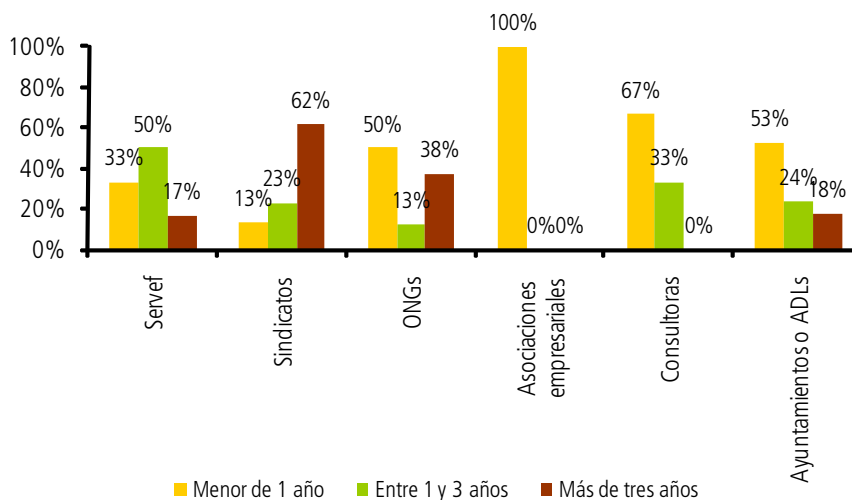


Gráfico 28. Periodo de experiencia en entidades que desarrollan orientación profesional de los/as orientadores/as de CCOO PV. 2007. Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. Elaboración propia.

Estos profesionales tienen con CCOO PV una vinculación contractual de temporalidad, con una duración estimada de entre tres y seis meses en un 45,28%, y de entre seis meses y un año en un 33,96%.

En estos últimos cinco años han desarrollado orientación para la búsqueda de empleo el 100%, orientación para el mantenimiento y la mejora de empleo el 45,28% y orientación para el autoempleo el 16,98%, por tratarse, esta última, de orientación más específica que habitualmente se desarrolla por profesionales licenciados en Económicas, Empresariales o Derecho. La tendencia en relación a la antigüedad de la participación en la orientación ofrece resultados claramente diferenciados. La orientación para la búsqueda de empleo es la que se lleva desarrollando durante un mayor número de años por la mayor parte de los orientadores y orientadoras. En el gráfico 29 se ponen de manifiesto estas tendencias invertidas.

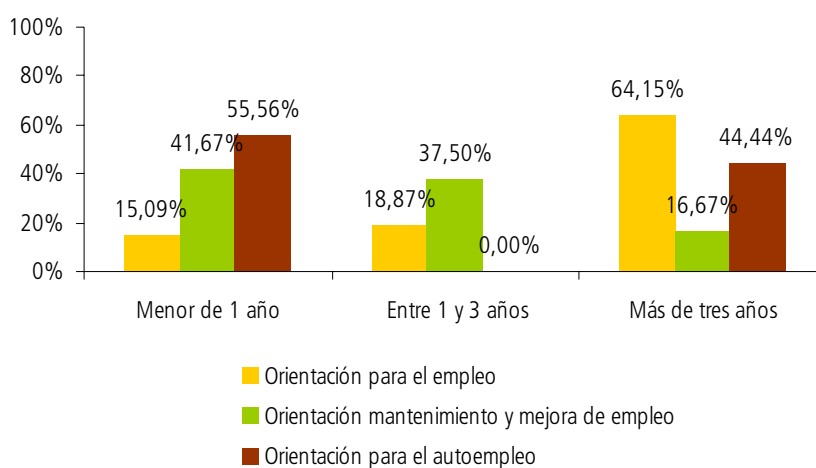


Gráfico 29. Antigüedad en la orientación desarrollada por los/as orientadores/as de CCOO PV atendiendo al criterio objetivo profesional. 2007.

Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. Elaboración propia.

El número de programas a los que se incorpora la orientación profesional y de los que ha sido partícipe el personal orientador de la entidad es elevado y muestra un amplio bagaje en experiencias profesionales relacionadas con la orientación. En el Capítulo 4 de esta tesis, bajo el epígrafe referido a las políticas vigentes en la orientación profesional del Estado español, se describen los programas de intervención que integran la orientación profesional. Han participado orientadores/as de esta organización especialmente en las Acciones OPEA de Información y Orientación para el Empleo y Autoempleo; mostrando experiencia un número importante de orientadores/as en la Orientación Profesional de la Formación Ocupacional, a través de módulos formativos que se desarrollaron transversalmente en la

totalidad de las acciones durante varias convocatorias anuales de formación; en la Orientación profesional a trabajadores/as en activo, programa al que responde el proyecto ATLAS y que tiene una trayectoria de dos convocatorias en el País Valencià; en los Planes Integrales de Empleo en colectivos de difícil inserción; y en los servicios de información y orientación desarrollados por ONGs, Centros de información Juvenil y Corporaciones Locales.

Los orientadores y orientadoras que consideraron en el segundo pase de la encuesta, en relación a los enfoques propios de políticas de empleo europeas, el enfoque centrado en lo social como el más positivo para la orientación, representan el 37,25% de las personas con experiencia profesional en acciones OPEA, y el 61% de los orientadores/as con experiencia en orientación profesional a trabajadores/as en activo. Resulta relevante esta información al tratarse de los servicios de orientación vigentes en la actualidad en la organización. En la tabla 40 se incluyen la totalidad de los programas en los que han participado los/as orientadores/as pertenecientes a la organización sindical, así como su porcentaje de participación.

NOMBRE DE LA ACCIÓN, SERVICIO O ACTIVIDAD DE ORIENTACIÓN	% DE PARTICIPACIÓN	% MAYOR EXPERIENCIA EN ÚLTIMOS 5 AÑOS
Acciones de Información y Orientación para el Empleo y Autoempleo (OPEA).	96,22%	77,35%
Orientación Profesional en la Formación Ocupacional.	41,5%	3,77%
Orientación profesional a trabajadores/as en activo desde Acciones Complementarias a la Formación Continua.	24,52%	7,54%
Planes Integrales de empleo en colectivos de difícil inserción.	24,52%	1,88%
Servicios de información y Orientación prestados por ONGs, Centros de Información Juvenil, Corporaciones Locales.	24,52%	0%
Talleres de Formación e Inserción Laboral en colectivos de difícil inserción.	20,75%	5,66%
Proyectos Europeos que incorporen medidas de información, formación e inserción de carácter innovador, no contempladas en las anteriores acciones.	13,20%	1,88%
Orientación en la empresa (análisis de necesidades de formación y promoción, balance de competencias).	13,20%	1,88%
Talleres de Formación para la Contratación. Programas de Garantía Social. Dirigidos a personas jóvenes entre 16 y 25 años que no han finalizado la formación secundaria obligatoria.	13,20%	0%
Programas de Empleo Formación, escuelas taller, casas de oficio talleres de empleo.	13,20%	0%
Orientación Profesional en la Formación Continua.	13,20%	0%
Orientación educativa y profesional en los centros de formación reglada.	13,20%	0%
Otras: Orientación laboral mujeres, Técnico seguimiento itinerario y gabinete propio.	1,88% (cada opción)	1,88%
Red Eures, un servicio de información y orientación para trabajar y/o desarrollar su formación en Europa.	1,88%	0%

Tabla 40. Participación de los/as orientadores/as de CCOO PV en acciones, servicios o actividades de orientación.

Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

8.6.1 Características del servicio de orientación

Desde la encuesta que se realiza a los orientadores y orientadoras de la organización se solicita que valoren las características del servicio en el que efectivamente disponen de una mayor experiencia profesional en los últimos cinco años. Dada la elevada movilidad de estos profesionales, en un 46,51% esta experiencia no se ha adquirido en la organización sindical, sino en otras entidades que también desarrollan orientación profesional.

Los tipos de organizaciones desde las que se realiza la valoración de los servicios de orientación cuyos resultados se incluyen bajo este epígrafe son, por tanto, diversas, siendo la organización sindical la que mayoritariamente se ve reflejada en la experiencia que paso a analizar, con un 54% de representatividad, seguida con un 17% de Ayuntamientos y del Servef en un 7%. Ver gráfico 30.

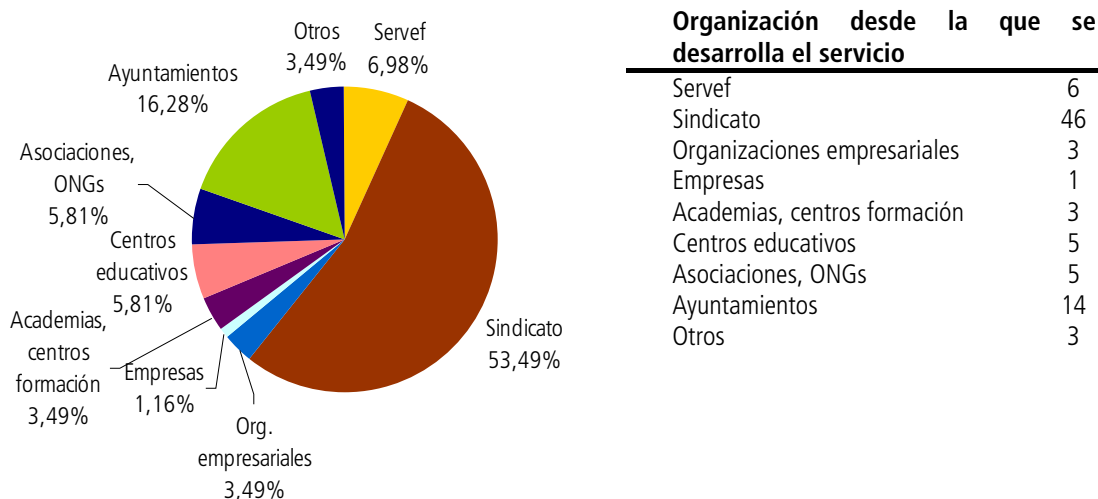


Gráfico 30. Incidencia de las organizaciones sobre las que se desarrolla el servicio de orientación.
Fuente: encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Ante la pregunta relacionada con el perfil de los colectivos destinatarios de la orientación, se les solicitó que marcaran las opciones predominantes. Los resultados obtenidos nos llevan a considerar que las personas usuarias son mayoritariamente mujeres; no cualificadas; de entre 25 y 45 años; en situación de desempleo; y que no acceden voluntariamente al servicio de orientación, según las valoraciones sobre los servicios de orientación en los que los/as orientadores/as acumulaban una mayor experiencia, tal y como se muestra en la tabla 41.

Sexo	%	Abs	Situación lab.	%	Abs
Hombre	5,65	3	Desempleado/a	92,45	49
Mujer	88,67	47	En activo	5,65	3
Ambos	5,65	3			
Cualificación	%	Abs	Acceso servicio	%	Abs
Cualificado/a	1,88	1	Voluntario	13,20	7
No cualificado	86,79	46	No voluntario	69,81	37
Ambos	11,32	6	Ambos	16,98	9
Edad	%	Abs			
Menor de 25 años	0	0			
Entre 25 y 45 años	62,26	33			
Mayor de 45 años	18,86	10			
Opciones 2 y 3	16,98	9			
Todas las opciones	1,88	1			

Tabla 41. Perfil de los colectivos destinatarios de los servicios de orientación profesional en valores absolutos.

Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Destacable la mayoritaria asistencia a los servicios de orientación de las mujeres, más abundante en el 88,67% de los servicios descritos; la escasa experiencia profesional en la orientación a personas trabajadoras en activo, sólo un 5,65% de los/as orientadores/as la incorpora como la experiencia profesional en el ámbito de la orientación más duradera en los últimos cinco años; y el gran volumen de servicios de orientación en los que las personas usuarias mayoritariamente no acceden voluntariamente, representando un 69,81%.

Cuando la encuesta entra en valoraciones sobre el servicio de orientación, se incluye una pregunta relacionada con la coordinación de los recursos, destacando la dispersión de los resultados. El porcentaje más elevado considera que están medianamente coordinados, con un 33%. Al revisar cuantas de estas personas se refieren a las acciones OPEA de CCOO PV, los resultados indican que un 7,31% de las personas que incluyen esta acción como la de mayor experiencia considera que esta coordinación es inexistente, un 12,19% valora que hay poca coordinación de recursos y un 41,46% que hay una mediana coordinación. Este resultado en cuanto a la experiencia de orientación dirigida a trabajadores/as en activo no es significativa, dado que sólo cuatro personas la han valorado como la experiencia de mayor duración en los últimos cinco años. Esto obliga a una reflexión sobre el sentido de la coordinación en los servicios de orientación, que está realizando una excelente labor en cuanto a garantizar el cumplimiento de los objetivos exigidos desde la Administración, evitando minoraciones en el proyecto, pero bajo la percepción de los orientadores y orientadoras, la coordinación de recursos no es bastante adecuada.

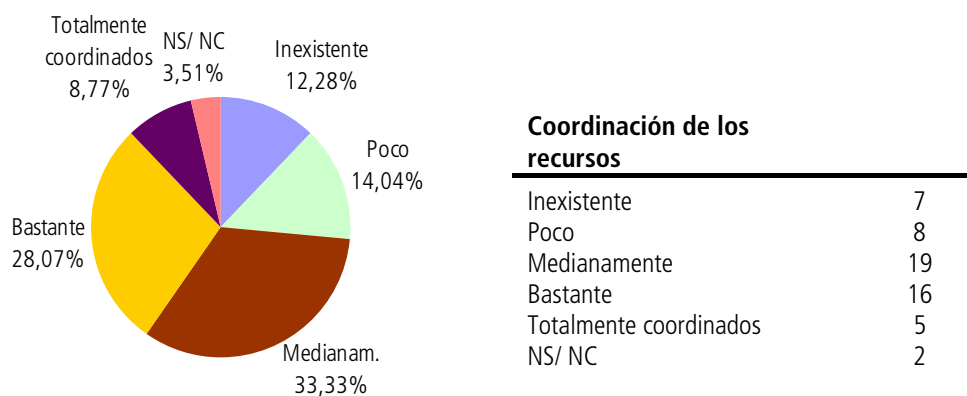


Gráfico 31. Valoración de la coordinación de los recursos de orientación.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

En cuanto a las estrategias de difusión utilizadas desde el servicio, destacaba la difusión a través de amigos/as, familiares y conocidos/as, centros de Formación para el Empleo e información dada a los Ayuntamientos, tal y como se muestra en el gráfico 32.

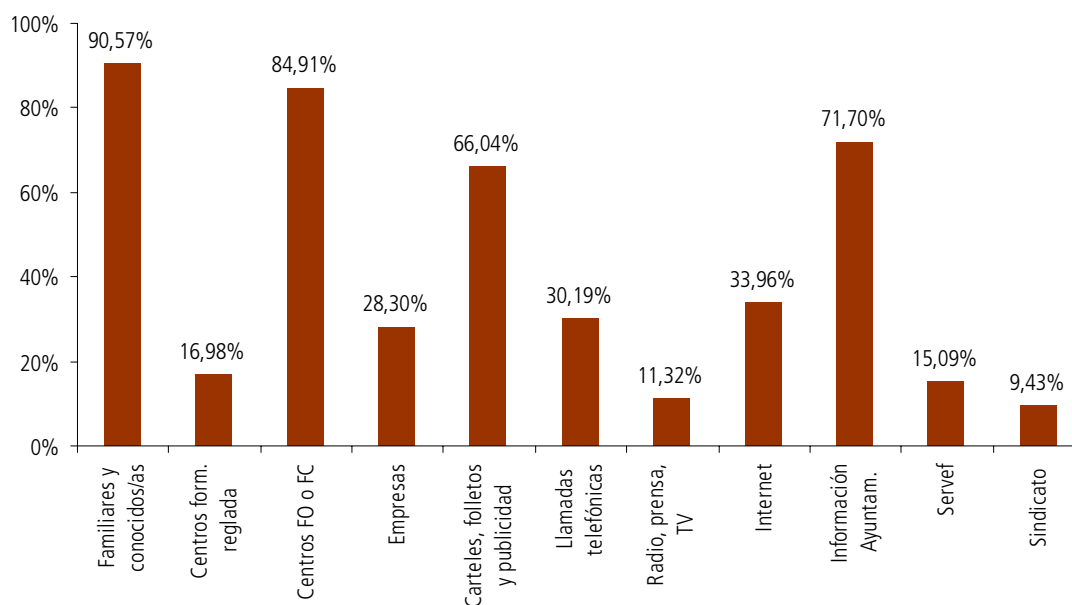


Gráfico 32. Estrategias de difusión del servicio de orientación.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Es importante recordar que algunos proyectos, entre ellos las acciones OPEA, reciben a las personas usuarias ya convocadas desde el Servef, y por tanto los esfuerzos dirigidos a la difusión del servicio son reducidos. En tales casos, el acceso al servicio no es voluntario, dado que a través de la carta de citación que envía la Administración laboral autonómica hay

una demanda explícita de obligatoriedad de asistencia con objeto de favorecer la “activación” y ampliar la “empleabilidad” de las personas paradas.

La consideración sobre el ajuste de las actividades desarrolladas en el servicio de orientación a las características personales del/de la usuario/a era mayoritariamente muy positiva, tal y como refleja el gráfico 33.

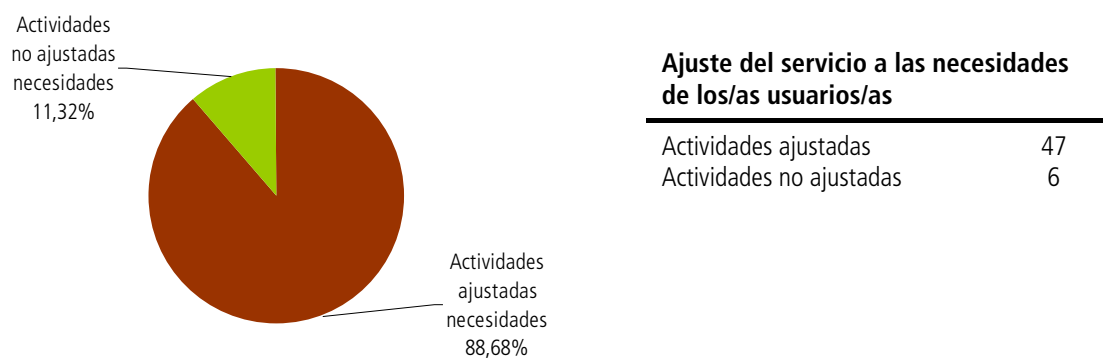


Gráfico 33. Ajuste de las actividades a las necesidades de los/as usuarios/as en porcentaje y valores absolutos.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Si estos resultados se comparan con la adecuación de la coordinación de los recursos, sorprende que haya un elevado ajuste a las necesidades de las personas usuarias y podría interpretarse que la coordinación de recursos es poco significativa en relación a la intervención profesional.

El tipo de intervención más utilizado es el de la entrevista personal y es también el que se valora más adecuadamente, la totalidad de los orientadores y orientadoras consideran la entrevista o bastante o muy utilizada, coincidiendo todos/as ellos/as en que es o bastante o muy adecuada. Si bien valoran esta adecuación por debajo de su nivel de uso, tal y como se observa en la tabla 42. Es interesante constatar como el 84,91% la utiliza mucho y se valora muy adecuada la intervención por un 64,15%, más de 20 puntos por debajo de su uso. La percepción de una excesiva individualización del proceso de orientación se evidencia en estos resultados.

Los cursos o sesiones grupales, habitualmente talleres, son el segundo tipo de intervención bajo un criterio de uso. Estas sesiones son bastante o muy utilizadas por un 78,13% y contrasta con la valoración de su adecuación, que es más de 12 puntos más elevada en estas dos categorías agrupadas. Mostrando una valoración positiva hacia la ampliación de las intervenciones colectivas que se desarrollan en la actualidad, en línea con el nuevo modelo de orientación de la organización objeto de estudio.

Las charlas son bastante o muy utilizadas por un 41,50% y poco o nada utilizadas por un 9,42%. La valoración de los/as orientadores/as encuestados/as sobre su adecuación se sitúa más de 13 puntos por encima de su uso real en estas categorías. Este ámbito se fortalece con el nuevo modelo de orientación a través de la intervención comunitaria con lo cual la tendencia debiera ser hacia su incremento en posteriores análisis.

La orientación telefónica tiene un uso reducido según los resultados de la encuesta sobre los servicios de orientación valorados, un 49,06% la ha utilizado nada o poco. Esta variable, a pesar del escaso uso, tiene un mejor comportamiento en cuanto a su valoración como adecuada. Mientras sólo un 9,42% la ha utilizado “bastante” o “mucho” en los servicios de orientación objeto de análisis, un 22,63% la valora como bastante o muy adecuada.

En cuanto a la orientación a distancia a través de Internet, un 54,72% la ha utilizado en estos servicios poco o nada. Y aunque sólo un 9,43% la ha utilizado bastante, un 24,52% la valora como bastante o muy adecuada.

Tipo intervención		Nada		Poco		Regular		Bastante		Mucho	
		Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Entrevista personal	Se utiliza	0	0	0	0	0	0	7	13,21	45	84,91
	Se valora adecuada	0	0	0	0	0	0	15	28,30	34	64,15
Charlas	Se utiliza	1	1,88	4	7,54	11	20,75	16	30,18	6	11,32
	Se valora adecuada	1	1,88	1	1,88	6	11,32	19	35,85	10	18,87
Cursos o sesiones grupales	Se utiliza	0	0	2	3,77	6	11,32	25	47,17	18	33,96
	Se valora adecuada	0	0	0	0	0	0	27	50,94	21	39,62
Orientación telefónica	Se utiliza	10	18,87	16	30,19	5	9,43	4	7,54	1	1,88
	Se valora adecuada	4	7,54	6	11,32	7	13,21	8	15,09	4	7,54
Orientación a distancia, Internet	Se utiliza	15	28,30	14	26,42	2	3,77	5	9,43	0	0
	Se valora adecuada	2	3,77	1	1,88	7	13,21	12	22,64	1	1,88
Otros (balance comp. e inf. Telef.)	Se utiliza	0	0	0	0	0	0	1	1,88	1	1,88
	Se valora adecuada	0	0	0	0	0	0	2	3,77	0	0

Tabla 42. Tipos de intervención en los servicios de orientación profesional.
Fuente: encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Instrumentos externos a la organización fueron utilizados en los servicios valorados de forma desigual, tal y como muestra la tabla 43, destacando las páginas web de información y orientación profesional y las webs de ofertas de empleo, por ser utilizadas en la mayor parte de los servicios de orientación referenciados en las encuestas, así como los teléfonos 900. Un instrumento muy valorado desde el nuevo modelo de orientación, el uso de chats y foros de

orientación, es utilizado antes de iniciar el proceso de implementación exclusivamente por un 30,18% de estos profesionales.

Instrumentos al servicio de la orientación profesional	Abs.	%
Páginas web de información y orientación profesional	52	98,11
Webs de ofertas de empleo	51	96,22
Teléfonos 900 (p. ej. Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo)	42	79,24
Chats y foros de orientación (p. ej. el servicio prestado por el Servef)	16	30,18
Información de ofertas a través del SMS del móvil	12	22,64
Programa de "Aquí hay trabajo" emitido por TVE	12	22,4
Cajeros de información	1	1,88

Tabla 43. Instrumentos al servicio de la orientación profesional.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Por otra parte, el aporte de información realizado desde los servicios de orientación es considerado en cuanto a la cantidad como muy o bastante adecuada por un 79,24% de los profesionales de la orientación. Ningún orientador u orientadora valora que la cantidad de información aportada sea poco o nada adecuada.

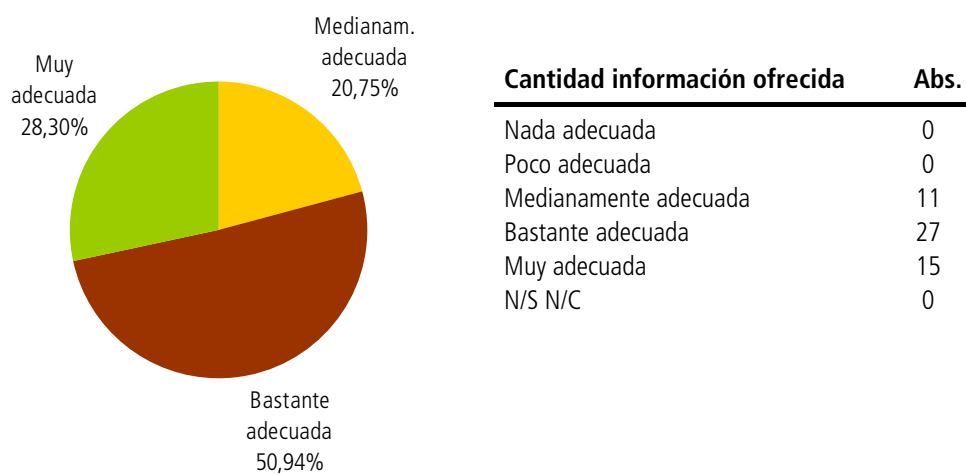
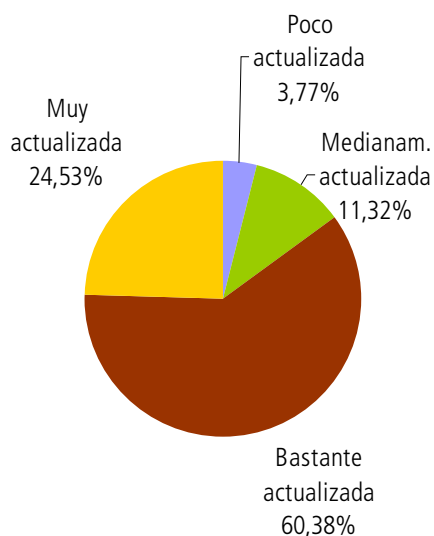


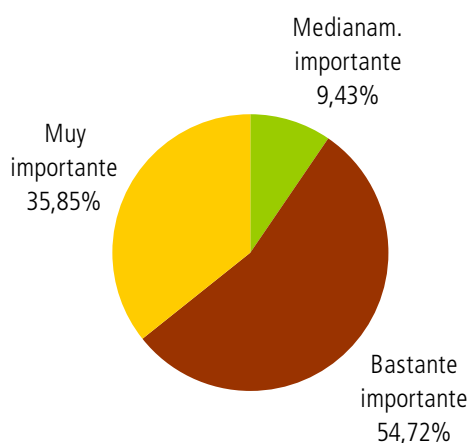
Gráfico 34. Cantidad de información ofrecida en los servicios de orientación.
Fuente: Orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

La actualización e importancia de la información ofrecida también muestran una valoración positiva por parte de los orientadores y orientadoras, tal y como se representa en los gráficos 35 y 36. Consideran que la información que se aporta a las personas usuarias resulta bastante o muy importante en el 90,57% de los casos y que en un 84,91% está bastante o muy actualizada.



Actualización de la información	Abs.
Nada actualizada	0
Poco actualizada	2
Medianamente actualizada	6
Bastante actualizada	32
Muy actualizada	13
N/S N/C	0

Gráfico 35. Actualización de la información ofrecida a las personas usuarias de los servicios de orientación.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.



Importancia de la información	Abs.
Nada importante	0
Poco importante	0
Medianamente importante	5
Bastante importante	29
Muy importante	19
N/S N/C	0

Gráfico 36. Importancia de la información ofrecida a las personas usuarias de los servicios de orientación.
Fuente: Encuesta a orientadores/as. 2007. Elaboración propia.

Si se matiza sobre los resultados en relación a la información aportada, 11 personas consideran que la cantidad de información ofrecida es medianamente adecuada, y sorprende en la medida en que son los/as orientadores/as los que deciden qué información ofrecer, aunque posiblemente echen de menos recursos comunes a los que poder acceder. De hecho, también sus valoraciones sobre la importancia de la información ofrecida tienden a representar en un 80% el rango de puntuación más baja, "medianamente importante". También en cuanto a la actualización de la información representan el 62,5% de los/as orientadores/as que consideran que está poco o medianamente actualizada. Podría interpretarse a la luz de estos datos que es un posicionamiento crítico sobre la calidad del

propio trabajo desarrollado en cuanto a la información entregada a las personas usuarias, tal vez por la falta de disponibilidad de guías de recursos capitalizadas por la organización.

En referencia a la duración de las acciones, se observa una valoración de su idoneidad en un 49,05%, que opinan que es bastante o totalmente adecuada. Si bien un 39,62% valora como medianamente adecuada esta duración y un 11,32% incorpora una visión más crítica, considerándola bastante o totalmente inadecuada. En el Capítulo 7, al describir las acciones OPEA, se evidencia la obligatoriedad marcada desde la Administración laboral de desarrollar intervenciones de una duración predeterminada, de hecho un 77,77% de las respuestas en los rangos “totalmente inadecuada”, “bastante inadecuada” y “medianamente inadecuada” hacen referencia a su experiencia en estas acciones.

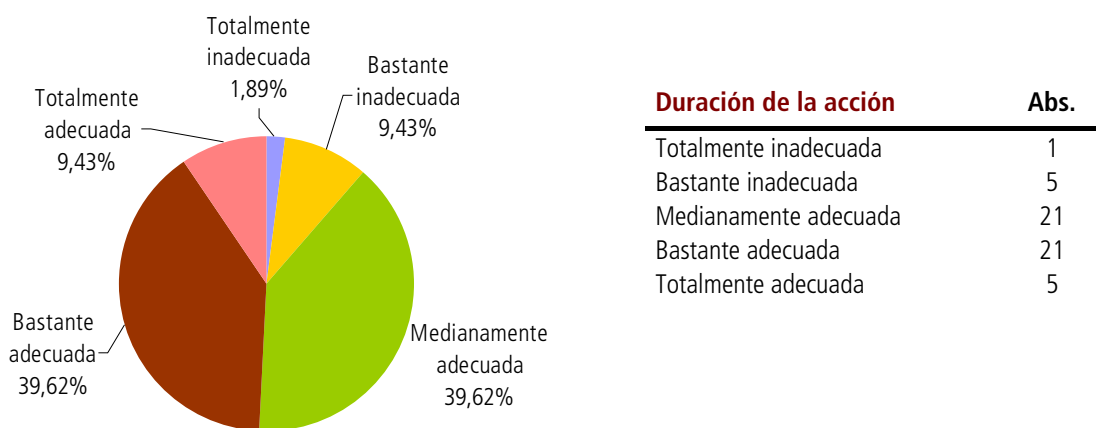


Gráfico 37. Valoración de la duración del servicio de orientación.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia

La toma de decisiones de las personas usuarias incorpora resultados en los que un 32,07% del personal orientador valora la poca o mediana autonomía en el servicio, frente a un 67,92% que opina que predomina la autonomía de las personas usuarias. Esta característica es relevante desde el nuevo modelo de orientación de la organización objeto de estudio que propone intervenciones tendentes a la auto-orientación.

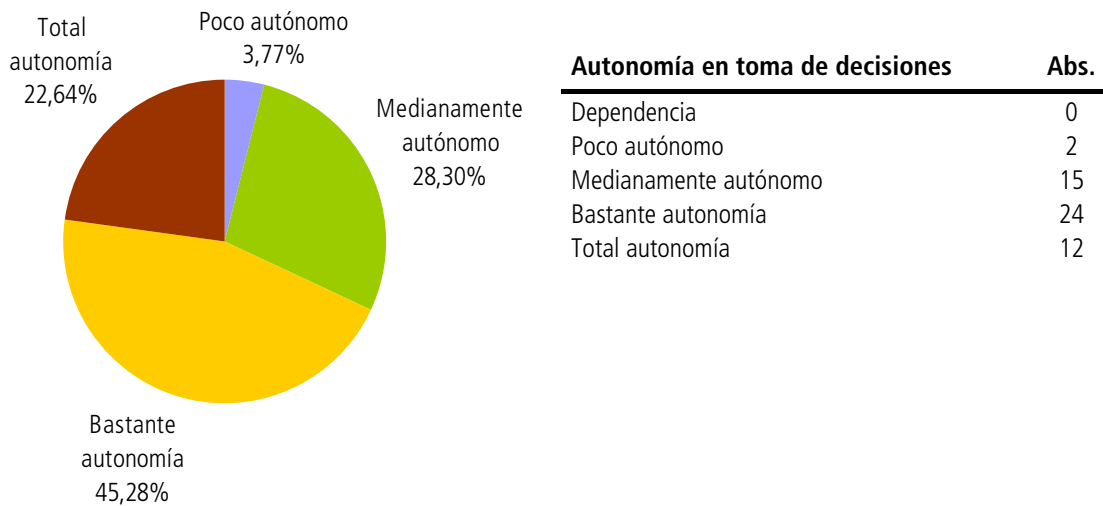


Gráfico 38. Valoración de la autonomía en la toma de decisiones de las personas usuarias.
Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

En cuanto al conocimiento del porcentaje de inserción¹⁴⁴ de las personas usuarias del servicio valorado, la mayor parte de los/as orientadores/as, un 35,85%, no conocían porcentajes de inserción, un 32,08% sitúa la inserción entre un 10 y un 30% en los servicios de orientación valorados; y un 26,42%, por debajo del 10%.

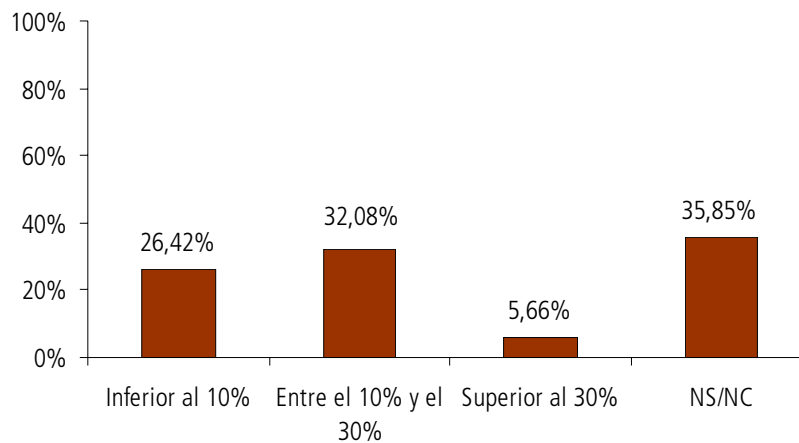


Gráfico 39. Conocimiento sobre el seguimiento de porcentajes de inserción en los servicios de orientación analizados.
Fuente: encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

¹⁴⁴ Estas preguntas no fueron respondidas por no proceder, por aquellas personas cuya experiencia se refería al programa dirigido a trabajadores/as en activo.

La encuesta introducía también algunas preguntas sobre el seguimiento de la acción de orientación. Un 32% responde que efectivamente lo desarrollaba, frente a un 58% que no ha participado de ningún tipo de seguimiento. Los servicios de orientación valorados que incorporaban un seguimiento de la acción lo llevaban a término antes de los 6 meses de finalizada la acción en un 65%, y un 29,4% de forma continua en el tiempo. Para ello tenían un único contacto de seguimiento un 65%, entre dos y tres contactos un 23,5%, y más de 3 contactos un 11,75%. El seguimiento se convierte en una pieza clave en el nuevo modelo de orientación profesional desde el que se trata de conocer, más allá de los resultados de inserción, si el plan de acción diseñado sobre los objetivos profesionales se está llevando a cabo.

En cuanto a la pregunta dirigida a valorar la organización en la que desarrollaría nuevas acciones de orientación, con posibilidad de respuestas múltiples, los resultados fueron especialmente positivos para las organizaciones sindicales, con un 86,79% y para el Servef, con un 49,06%, como muestra el gráfico 40. Lo cual muestra un colectivo con un mayoritario compromiso con la organización en la que está desarrollando el servicio de orientación, punto clave en los inicios de un proceso de implementación de un modelo de orientación.

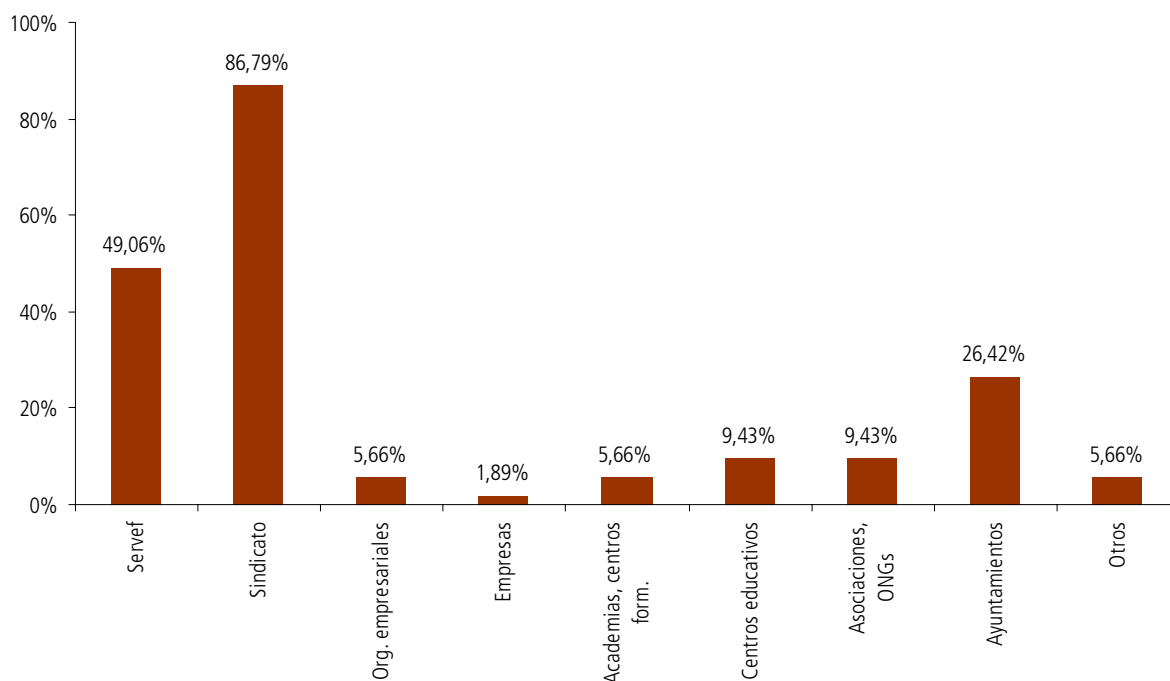


Gráfico 40. Entidades en las que el/la orientador/a valora positivamente la realización futura de acciones de orientación profesional. Fuente: Encuesta a orientadores/as de CCOO PV. 2007. Elaboración propia.

Conocidas estas valoraciones sobre los servicios de orientación aportadas por los orientadores y orientadoras en relación a su bagaje experiencial, en el Capítulo 10 interpretaré estos resultados correlacionándolos con los obtenidos en los grupos de discusión y entrevistas realizadas, con objeto de ofrecer una reflexión integrada.

Se constata que este equipo de trabajo aportará su propia mirada hacia el modelo de orientación holístico que la organización propone. El tránsito, las coordenadas que facilitarán o dificultarán su aplicabilidad, pasará incuestionablemente por su tamiz, que no es único y compartido, sino diverso y diferenciado. En el siguiente capítulo se describe la cultura organizacional de la entidad objeto de estudio y el lugar que ocupa en ella el servicio de orientación sobre el que se realiza una propuesta de cambio.

Capítulo 9

La cultura organizacional en la implementación de un nuevo modelo de orientación profesional. El caso de CCOO PV

La productividad se define en su expresión más elemental como la relación entre beneficio y producto. La mejora de esa relación conllevaría, teóricamente, mayores niveles de bienestar. Este axioma es cuestionable por múltiples razones. Sobre todo porque las estadísticas nacionales o de empresas no consideran todos los beneficios posibles. Especialmente omiten aquellos que no tienen precio pero que sí tienen valor social, como por ejemplo la afectación del medio ambiente, el deterioro de las condiciones de trabajo, la fatiga física y mental de los trabajadores, de las trabajadoras, el estrés, por mencionar algunos. Lo mismo se puede argumentar para los productos, que no necesariamente son todos socialmente útiles e incluso llegan a destruir activos sociales y naturales —medio ambiente, por ejemplo—, con lo que la productividad puede resultar negativa para muchos países y empresas si se toman en cuenta esas variables (OIT, 2000). Por ello desde esta tesis se imprime una perspectiva sistémica que permite una visión más amplia, más completa y, a un tiempo, más compleja de la realidad.

El modelo de orientación objeto de estudio busca ofrecer ese valor social y sindical, si bien debe reparar no sólo en ofrecerlo a las personas usuarias del servicio, también debe ser consciente de estos beneficios en el interior de la organización. El tránsito hacia su consecución con beneficios dentro y fuera de la organización es precisamente el objeto de esta investigación, la valoración de los elementos, las coordenadas que facilitan o dificultan su implementación.

A lo largo de este capítulo se dará luz a las lógicas discursivas de cada uno de los agentes intervinientes en la definición de este modelo de orientación a través de los grupos de discusión y las entrevistas desarrolladas en el trabajo de campo. En él se tratará la estructura

funcional, la cultura organizacional, el clima laboral, la subcultura del servicio de orientación y los instrumentos que están favoreciendo su tránsito hacia el nuevo modelo.

Bajo el siguiente epígrafe se trata de analizar la cultura organizacional a través de las creencias compartidas y sus formas culturales.

9.1 Cultura organizacional

El concepto de cultura organizacional surge como alternativa al estudio del clima, con numerosas controversias entre los autores. El concepto de cultura, desarrollado en profundidad en el Capítulo 5 de esta tesis, acerca al conocimiento de valores o creencias compartidas, siendo la metodología de análisis cualitativa la que permite un tratamiento más adecuado.

Ya en el Capítulo 7 se tratan principios, creencias y valores expresados en el modelo de orientación, nombrando los principios organizacionales que nutren cada uno de los servicios que ofrece esta organización.

Bajo este epígrafe se tratará de conocer el sistema de creencias y sus formas culturales a través de los discursos explícitos de las personas entrevistadas, agentes de la orientación profesional pertenecientes a la organización o a la Administración laboral autonómica, y los grupos de discusión realizados sobre profesionales de la orientación vinculados a la organización o externos a ella. Se trata de valorar la porosidad de estas creencias, lo arraigadas que efectivamente están en los agentes de este servicio. Doy paso a este análisis.

9.1.1 Sistema de creencias compartidas

Los resultados que bajo este epígrafe se referencian son de especial interés porque en ningún caso se pregunta expresamente sobre ellos. Es su lenguaje, sus discursos, los que nos van acercando a la mirada de estas creencias cuya columna vertebradora serán los principios que rigen a la entidad objeto de estudio, recogidos en los estatutos de la organización.

El movimiento social que con mayor claridad favorece el tránsito hacia la conciencia de clase está representado por las organizaciones sindicales. Es la razón por la que ésta se recoge entre los principios de la organización, explicitando que se defienden los intereses de los trabajadores y trabajadoras y se lucha por sus reivindicaciones. Surgieron estas cuestiones en los grupos de discusión al tratar los límites de la intervención orientadora, y ahí se explicitaba el espacio que como organización sindical podría ser cubierto y cómo hacerlo, tomando conciencia de la defensa del derecho de los trabajadores y trabajadoras a un empleo digno. Responsables, coordinadores/as y orientadores/as coincidían bajo esa conciencia de clase:

(...) y a nivel de resultados conseguir que las personas puedan dejar de ser esa clase social que no sale adelante por su falta de cualificación (...). (EPRO2: 2)

Me identifico con CCOO porque soy clase trabajadora. (EPCO3: 10)

(...) pero creo que un sindicato que pretende ser sindicato y de clase tiene que transmitir a la gente a la que orienta que pertenece a una determinada clase y que son ciudadanos (GDAM: 38)

(...) estamos trabajando dentro de un sindicato y dentro de un sindicato lo que no podemos permitirnos es cualquier oferta de empleo, no somos una ETT, no nos sirve eso, (...) que sepa que es una oferta de verdad, de trabajo, no de explotación. (GDASN:10).

El Servef ha de respondre als objectius de la seva entitat, jo als de la meva, i els de la meva són una ocupació de qualitat. (GDASA: 13)

Entre sus principios, enlazando con el anterior, destaca también ser participativo y de masas, desde la consideración de que la conquista de las reivindicaciones de los trabajadores y trabajadoras exige su protagonismo directo. Bajo este principio CCOO PV promueve en todas sus estructuras la participación de la clase trabajadora, desde el descubrimiento de lo social, la participación en intervenciones colectivas o el protagonismo de la persona usuaria en la toma de decisiones. Evidenciándose en los grupos de discusión internos a la organización y en aportaciones de la docente entrevistada:

(...) que el individuo vuelva a descubrir esa parte social que se sigue perdiendo y los trabajadores son cada vez más débiles en un sistema globalizado en el que no tienen el concepto de pertenecer a un determinado colectivo. Y yo creo que esa apuesta es muy arriesgada, porque es una apuesta dura en un sistema que va absolutamente al revés de lo que pretende el sindicato. (GDAM: 38)

(...) vas entrando en un proceso en el que la persona es protagonista. (GDAC: 39)

Tienes que conseguir que las personas usuarias se sientan partícipes de la orientación, que sientan que toman sus decisiones, que participen de la definición de su futuro profesional. (EPD: 7)

Yo en lo que más disfruto es en los talleres. Me lo paso muy bien. Otra cosa en la que disfruto mucho es haciendo asambleas. (GDAJ: 12)

Otro de los principios que promueve la organización, ser unitario, implica el contar con una clase trabajadora organizada. El sindicato lucha por la afiliación con este fin, tal y como se considera desde las Secretarías entrevistadas y desde los Responsables de la orientación:

Rendibilitat sindical és afavorir els objectius del sindicat, que cada vegada hagi més gent organitzada, la representativitat, que afavoreixi als representants que tenim en el món del treball. (EPRS2: 2)

Las figuras de coordinación de acciones OPEA sitúan el principio unitario en el servicio de orientación a través del lenguaje, de sus creencias, valorando en la intervención comunitaria la apuesta más clara desde este principio.

Hemos añadido nuevas herramientas, otras reflexiones, una dimensión social y colectiva que no teníamos y que refuerza la visión sindical. (EPCO1: 12)

Creo en el papel fundamental de los sindicatos en el mundo del trabajo, en la necesidad de unión de los trabajadores y trabajadoras (...). (EPCO2: 5)

Orientadores y orientadoras de la organización tienen visiones contradictorias sobre las oportunidades de trasladar a su intervención profesional este principio unitario. En las acciones OPEA se correlaciona con la dimensión social que el modelo de orientación propone, desde la intervención comunitaria que ya recogen los/as coordinadores/as. La escasez de tiempo disponible se une a las dificultades de ampliar sus competencias profesionales hacia ámbitos todavía inexplorados:

Esa intervención va requiriéndote cada vez más, porque esa gente ve que tú respondes (...). Ves que se pueden hacer cosas conjuntamente y cada vez quieren hacer más. (GDASE: 31)

Hace falta una programación bastante más flexible y mucho más tiempo para llevarla adelante, conforme está plasmado el nuevo modelo, y lo primero que he dicho, yo tengo una imagen estupenda, porque pienso que es mucho más rentable el esfuerzo que inviertes en orientar a la persona y lanzar esas vías (*de intervención comunitaria*), pero hace falta tiempo para poder hacerlo realmente. (GDASC: 32)

La situación en el proyecto de orientación dirigido a trabajadores/as en activo participa del principio unitario referido con mayor claridad, si bien son ámbitos que cuesta materializar:

Una tarea nueva que hemos introducido este año, y creo que bastante novedosa dentro de la orientación, es la ampliación de la orientación hacia una visión social de la misma, con actividades en las que el usuario se encuentre en un contexto más social. También esto incluye la colaboración con otras entidades. Este año el desarrollo de esta parte de la orientación se ha concretado en el desarrollo de Jornadas (en colaboración con otras entidades). (...) Personalmente la tarea con mayor dificultad de este año ha sido la de la realización de estas jornadas. (TGDAM: 2)

El principio sociopolítico, referido en los estatutos de esta organización como la lucha frente a cualquier tipo de discriminación y opresión, incluye otros de gran calado y más identificables a través del lenguaje: la igualdad entre hombres y mujeres, la defensa de la multiculturalidad, así como el principio de solidaridad internacional.

La igualdad de hombres y mujeres es reconocida como creencia y espacio de identificación con la organización, y se ubica en la práctica profesional de estos profesionales desde la participación en intervenciones de orientación y formación profesional específicas desarrolladas sobre mujeres, desde la colaboración con entidades especializadas, o bien, desde la reivindicación de formación dirigida a ampliar sus propios conocimientos sobre esta área transversal a la orientación destinada a mejorar las intervenciones sobre este colectivo. En esta línea se expresaban indistintamente los grupos de discusión conformados por personal orientador de la organización, así como sus figuras de coordinación:

Me identifico con CCOO (...) en el tema de mujer, en todo lo social (...). Estoy pensando en todo lo que son servicios. Estamos más abiertos a todo lo social y la gente también nos ve así. (EPCO3: 10)

(...) yo todos los años contacto con grupos de orientación que trabajan con colectivos específicos, discapacitados, mujer, pero cosas puntuales. (GDASC: 35)

(...) por ejemplo, hemos participado hace unos años en un Equal donde hacíamos orientación para mujeres (...). (GDASM: 10)

Yo cada vez veo más importante el tema de la formación en género, es una formación que deberíamos hacerla todas y todos los que estamos trabajando en orientación, que lo debería hacer todo el mundo profesional. Es muy importante tomar conciencia desde una base histórica, teórica y poder dar un servicio en esa línea. Es importante ver el tema de los prejuicios (...). (GDASM: 15)

Yo creo que debemos de buscar cursos de más utilidad. Sobre todo para las mujeres (...). (GDAJ: 24)

(Desde la federación de Fiteqa) nos cuentan dónde hay mayoritariamente mujeres para poder llegar más fácilmente a ellas. (GDAN: 24)

El principio pluriétnico y multicultural se referencia también en los discursos de los/as orientadores/as. Coordinadores/as y grupos de discusión lo incorporan en sus prácticas y derivaciones recordando que cuentan con la entidad, CITMI, dirigida específicamente a las personas inmigrantes, organización que incorpora también con un recurso destinado a la orientación profesional:

Creo en el papel fundamental de los sindicatos en (...) la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad (...) (EPCO2: 5).

Desde luego el mayor contacto con FOREM, por relación al ser el mismo edificio. Y con Citmi por la compañera (*orientadora*) que tenemos trabajando allí. (GDASI: 33)

Hay veces que la gente viene a por cursos y acaba derivada a salud laboral o a inmigración. (GDAM: 14)

El principio internacionalista busca fomentar la solidaridad entre los pueblos del mundo, si bien no se encuentran alusiones explícitas a este principio en las entrevistas y grupos de discusión con participantes de la organización.

El principio que constituye a esta organización como sindicato democrático se evidencia en su propia estructura organizativa, en la que sus órganos de representación adoptan decisiones por mayoría; en esta línea, es una organización independiente de los poderes del Estado, de los económicos y de los partidos políticos. También se articula en algunos discursos a través del lenguaje utilizado, desde el reconocimiento del derecho de la ciudadanía a una orientación con recursos suficientes y desde el poder en la toma de decisiones sobre su futuro socioprofesional. En palabras del Responsable de una de las Secretarías y de un Responsable de la orientación:

Nosotros creemos que para ser un derecho de los ciudadanos y ciudadanas de este país las administraciones públicas deberían asegurar que esto se puede llevar a cabo, pero no es así puesto que no hay recursos suficientes. (EPRS1: 10)

Nosotros hemos dado un paso, queremos cambiar, que el usuario tome sus propias decisiones y nosotros debemos acompañarlo, ahí reside un principio de la democracia. (EPRO1: 5)

Las aportaciones sobre las creencias y principios de las personas que se conforman como agentes de estos servicios de orientación profesional, tienden a corroborar estos principios compartidos, si bien podría haber profesionales de la orientación que no los sintieran como propios. El hecho de hacerlos explícitos en el modelo de orientación también dota de la oportunidad de favorecer una toma de conciencia sobre si efectivamente es el lugar en el que cada uno de los agentes implicados desea seguir trabajando. Los principios son innegociables, tal y como expresa el Responsable de una Secretaría y un Responsable de la orientación:

Es importante que se identifiquen con los principios que nuestros estatutos enmarcan y con los objetivos de la organización. (EPRS3: 2)

Y la persona que esté aquí ofreciendo un proceso de orientación o de formación debe partir de valores distintos. Los debe tener. Y si no, los debería tener. (EPRO1: 7)

El sistema de creencias de esta organización nace de una conciencia de clase inspirada en el marxismo. Cuando Marx escribe en 1847 *Miseria de la filosofía*, esta obra representa la primera exposición concreta y global de la concepción materialista de la historia que todavía permanece en los fueros de esta organización sindical. En el texto citado a continuación se describe el paso de la masa que se organiza, se reúne, se constituye en clase:

En principio, las condiciones económicas habían transformado la masa del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado en esta masa una situación común, intereses comunes. Así, esta masa viene a ser ya una clase frente al capital, pero todavía no para sí misma. En la lucha, de la cual hemos señalado algunas fases, esta masa se reúne, constituyéndose en clase para sí misma. Los intereses que defienden llegan a ser intereses de clase. (Marx, 2004).

Bajo esta mirada sindical, implícita en el modelo de orientación propuesto, doy paso a las formas culturales que se representan en esta organización.

9.1.2 Formas culturales: símbolos, lenguaje, relatos y prácticas

El uso del lenguaje en esta organización se llena de matices y símbolos antiguos que se mantienen dentro de sus propias fronteras. La lucha política, la clandestinidad, la conciencia de clase, están a la base de un lenguaje adaptado al siglo XXI, pero que guarda cargas simbólicas profundas.

Convocatorias de manifestaciones, pancartas, mítines, banderas, pegatinas, cartelería, campañas publicitarias, forman parte de los dispositivos simbólicos que la organización dinamiza, no tanto para garantizar el compromiso interno, que ya presupone, sino para construir identidades colectivas en torno a la organización que favorezcan la lucha por derechos sociolaborales. Es fácil disponer de bolígrafos grabados con los logos de CCOO PV, de sus Uniones Intercomarcales, de las federaciones o de sus fundaciones. Una organización sindical incorpora símbolos, lenguajes comunes que identifiquen a los trabajadores y trabajadoras, y fortalezcan desde la colectividad sus reivindicaciones. Si bien la estructura es tan amplia que no siempre es fácil darle cuerpo e identidad a la acción sindical en todos los servicios que ofrece la organización.

Efectivamente, el lenguaje va calando en sus estructuras. Sirva de ejemplo el uso de la palabra *compañero*, *compañera* en las entrevistas en profundidad y grupos de discusión realizados en el trabajo de campo sobre personas de CCOO PV. Perduran sus significados políticos en esta organización, quedando prácticamente obsoleto su uso en otros ámbitos externos a ésta:

Estoy de acuerdo con lo que están diciendo las compañeras, sobre todo en el punto principal, el partir de dónde está esa persona. (GDASI: 1)

si una compañera va agobiada de gente y tú tienes un mal día de citas y no te vienen, echas una mano.(GDASR:3)

Pero sería interesante que nuestros compañeros/as del sindicato (...). (GDAN: 14)

También se han expresado posiciones identitarias que se sitúan en la conciencia obrera, si bien el discurso evoluciona hacia nuevos lugares comunes, de compromiso claramente social y compartido por la totalidad de los agentes, fundamentalmente desde la sensibilidad hacia los colectivos más desprotegidos o en situación de cambio, a los que se nombra como "personas":

Pero para este sindicato es muy importante, dado que las personas desempleadas vienen con un problema de gravedad y esperan de nosotros que se lo resolvamos. Hay que tener una gran capacidad y saber ponerse en la piel de estas personas que están pasando por un momento delicado en su trayectoria en el empleo. (EPRS3: 1)

Hay que superar el miedo de las personas a aceptar que hay cosas que no conocen, que no controlan, y a no saber. (EPRO2: 4)

La cultura organizacional en la implementación de un nuevo modelo de orientación profesional. El caso de CCOO PV

De momento es para las personas que tienen alguna inquietud por cambiar, por mejorar su situación laboral, o sea que tienen ya una intención de cambio, de mejora y sobre eso podemos empezar a trabajar (...)(GDAMC: 2)

Está bajando el mercado laboral mucho, hay muchos desempleados reales, y eso está haciendo por lo menos en nuestra zona, que la persona venga a tu despacho y los que antes querían salir corriendo, ahora lo que quieren es sentarse y que les atiendas y que les ayudes porque necesitan un empleo. GDASN: 8)

Las prácticas de reivindicación, la visión crítica, el cuestionamiento de las condiciones laborales, forma parte del personal de esta organización. Los grupos de discusión, conformados por orientadores/as a pesar de su eventualidad, de su fragilidad contractual, o tal vez precisamente por ello, participan de esta mirada crítica, constituida prácticamente como un valor. Se teme la disidencia, pero su existencia es parte de una organización plural que acoge distintas corrientes políticas en su seno, y distintas estructuras de desarrollo.

Estos discursos se concretan en lógicas que caracterizan el servicio de orientación. Bajo el siguiente epígrafe se describen.

9.2 Lógicas discursivas sobre el servicio de orientación

Bajo este epígrafe voy a tratar de trasladar las lógicas discursivas de los distintos agentes que participan en la ordenación y desarrollo del servicio de orientación. Incorporo tres ámbitos de reflexión: el análisis sobre la cualificación y realizaciones profesionales de cada una de las figuras intervinientes, la visión y supuestos compartidos o no sobre qué caracteriza los actuales servicios de orientación y el compromiso de la organización y con la organización.

9.2.1 Cualificación y realizaciones profesionales de los agentes en el servicio de orientación profesional

Con objeto de definir la cualificación y realizaciones profesionales de los agentes del servicio de orientación de la organización objeto de estudio incorporo a continuación información

relevante sobre su contenido visto por los propios agentes o en ocasiones desde la mirada de otras figuras.

Es importante tomar en consideración como los agentes que intervienen en los servicios de orientación van más allá de la propia organización, de ahí la necesidad de incluir a la Administración laboral autonómica en el análisis, dado que su participación complementa la actuación posterior desde la organización, ofreciendo posibilidades y también limitaciones al servicio que se desarrolla.

La Administración Laboral Autonómica

En las acciones OPEA, el primer paso lo da la persona en situación de desempleo al acercarse a un centro del Servef para inscribirse como nueva demandante. La estructura de la que dispone la Administración laboral autonómica en el área de Inserción Profesional consta de 28 oficinas de empleo distribuidas por todo el territorio, en las que se vertebran ámbitos de actividad diferenciados, siendo el área de demanda la que cubriría la primera intervención de orientación en la persona usuaria. Responsables de esta Administración en la entrevista desarrollada en el trabajo de campo aludían a estas cuestiones:

Disponemos de 28 oficinas que cubren 400 funcionarios. Normalmente en una oficina hay 1 director y varias áreas: un área de demanda, un área de ofertas, una de contratos y un área administrativa. El área de demanda es de renovación, de información general de la oficina. Se realiza una entrevista de orientación e inserción. (EPRA2: 8).

Una buena entrevista ocupacional ya es orientación. Se le cuenta qué tenemos en políticas activas, se valora su disponibilidad, su grado de ocupabilidad. (EPRA1: 2).

El/la profesional que inicia el proceso de orientación desde la Administración desarrolla una primera entrevista en la que se recogen los datos personales y socioprofesionales de la persona desempleada y se incorporarán propuestas de derivación a servicios de orientación o directamente se le deriva a ofertas de trabajo. Los responsables de la Administración insistían en las entrevistas desarrolladas en que no había un perfil en el personal técnico que desarrolla el servicio, dado que se accede por oposición a la Administración general y sus titulaciones no se adecuan en origen a las cualificaciones y competencias requeridas, la solución que aporta la Administración frente a esta dificultad es ofrecerles formación a la llegada al servicio:

La cultura organizacional en la implementación de un nuevo modelo de orientación profesional. El caso de CCOO PV

No hay perfil. Se entra por oposición a la Administración, por nivel. Se trata de una libre asignación a través de concurso. Se buscan personas con los méritos administrativos, se presentan los méritos y hay una memoria que realizar para el servicio al que te presentas y una entrevista para el puesto. Hay movilidad, pero se cumplen bien los objetivos. La gente se adapta bien. Se acoge a la gente nueva. (EPRA2: 8).

Son funcionarios de la Administración general, se accede por oposición, hay también algunos funcionarios interinos. La Administración especial está conformada por médicos, arquitectos, informáticos. Pero esto es Administración general y puedes tener cualquier titulación, hay mucha movilidad, se pasa por bastantes sitios. Cuando llegan aquí se les forma. Es importante su actitud y profesionalidad, si bien la mayoría conoce muy bien su trabajo. (EPRA1: 4).

Una de las figuras entrevistadas en la Administración realizaba la propuesta de futuro de identificar como cuerpo especial a la figura de orientación en sus oficinas, incorporando por tanto un perfil específico de acceso que garantizara una cualificación de inicio y un bagaje experiencial en el ámbito de la orientación. Valoraba que era un problema presupuestario el que estaba a la base:

Esto es endémico, se reproduce la situación del INEM. Hace 20 años ya estábamos en la misma situación. Pero los recursos son los mismos, no hay orientadores, se podría reforzar si hubiera más dinero. Yo soy partidario de que gente de Administración Especial esté aquí. Debería ser una figura a incluir en los centros Servef. (EPRA2: 6).

Finalizado este proceso, el paso de esta persona desempleada a los servicios de orientación subvencionados depende de la citación por carta desde el Servef, citaciones que deben ser solicitadas expresamente desde la organización que desarrolla el servicio indicando número y fechas en las que se requieren.

La Responsabilidad de las Secretarías intervinientes de CCOOPV

En la actualidad, la organización de CCOO PV incorpora una estructura de dirección y coordinación que tiene distintos niveles de desarrollo y responde a la orientación profesional de la organización como un todo integrado con clara vinculación a la formación para el empleo, independientemente de los proyectos de orientación financiados. Las Secretarías de Empleo, de Formación, y de Administración y Finanzas dirigen y participan en el diseño del nuevo modelo de orientación. En extractos de sus entrevistas se evidencia su participación en la definición del modelo de orientación, su trabajo de dirección sobre el servicio y la vinculación de la orientación a la formación profesional que intentan imprimir:

(...) coordinamos todo lo que es la orientación y dirigimos y participamos en el diseño del nuevo modelo de orientación para el empleo que es un factor determinante, no sólo para encontrar empleo, sino para mejorar la posición de las personas ocupadas de cara al futuro, para mejorar la cualificación. (EPRS1:2).

L'organització entén que quan parlem de formació estem parlant també d'orientació. Intentem parlar sempre fent referència a temes de formació i orientació professional, el referent és la Llei de les Qualificacions. (EPRS2:1).

Valorar los recursos, los medios, las dotaciones necesarias, es algo que también asumo en los servicios de orientación. Las tres secretarías, la de Empleo, más tarde se incorpora la de Formación y la de Finanzas, trabajamos coordinadamente para sacar adelante este servicio que junto a otros muchos estamos llevando a cabo. (EPRS3:1).

Estas figuras han derivado la responsabilidad de los servicios de orientación en una figura de gestión y en una figura dirigida a la activación del cambio.

La Responsabilidad de los servicios de orientación

Los Responsables de la orientación se consideran, desde sus discursos, como los responsables de gestionar y activar este modelo de orientación. Para ello parten de dos ámbitos diferenciados, pero muy relacionados: El Área de Diseño de FOREM PV y la Secretaría de Formación de CCOO PV. Entre sus funciones está organizar y dinamizar el servicio desde un doble objetivo, el cumplimiento de las directrices del Servef, y de las directrices que enmarca la propia organización en tránsito hacia un nuevo modelo de orientación, tal y como se describe en las entrevistas en profundidad:

(...) organizamos la estructura de personal para dar cobertura a esos objetivos en cada territorio. Ese era el modelo hasta ahora. Hemos dado un paso más incorporando no sólo los criterios de eficacia y eficiencia que nos puede marcar el Servef, sino además la situación de este modelo de orientación. Este servicio tiene que pasar por unos criterios impuestos por la organización, nacidos como consecuencia de los proyectos de investigación que hemos llevado a cabo desde FOREM en relación a los modelos de orientación. (EPRO1: 2).

Por una parte tengo a la estructura del sindicato sobre mí y por otra parte la estructura de orientación. Yo no me siento estructura de orientación. Creo que mi función, lo que me han pedido, es que intente producir un cambio, sobre todo cultural, en la estructura de orientación, un cambio de modelo, en el equipo, impulsar una nueva visión, una nueva manera de hacer. (EPRO2: 1).

Estas figuras de reciente responsabilidad sobre los servicios de orientación vienen abaladas por una larga trayectoria como responsables en la Formación Profesional, responsabilidades que siguen vigentes y a las que se suman estas acciones. El proyecto ATLAS es asumido por estas figuras desde sus orígenes. Participando en el servicio ASEM (acciones OPEA), de amplia trayectoria, con posterioridad. Lógicamente, al iniciar su ejercicio de responsabilidad en las acciones OPEA se encuentran con un equipo de coordinación y trabajo ya constituido.

La coordinación de acciones OPEA

Los/as coordinadores/as asumen en sus demarcaciones provinciales la gestión de la convocatoria de las acciones OPEA, dirigidas al colectivo de personas desempleadas.

Responsables de Secretarías valoraban cuando se les preguntaba sobre el perfil ideal de coordinación de este servicio la necesidad de abordar una cualificación en dos ámbitos, el de gestión técnica y el ámbito sindical:

Haurien de tenir una qualificació professional de caràcter tècnic que els permetés fer les tasques de gestió que els correspon com coordinadors o coordinadores, però també un perfil sindical que facilités aconseguir aquesta rendibilitat sindical. Sense un perfil sindical difícilment va a facilitar l'objectiu. (EPRS2: 1).

Quizá tengan que adaptarse al nuevo modelo, al que estamos tratando de implantar. Y en ese proceso de adaptación irán asumiendo más el tipo de organización que es el sindicato. No es que haya un divorcio, pero si un poco de separación. A veces pensamos que estamos trabajando en una organización ordinaria, y esta organización tiene un objeto social y unos objetivos de transformación. Creo que habría que trabajar un poco el tema. (EPRS2: 3).

Los Responsables del servicio concretan un perfil ideal de coordinación más allá de la titulación de origen, marcado por un compromiso real con el modelo de orientación y por unas habilidades de coordinación. También se constatan diferencias de visiones. Para un Responsable es relevante conocer las técnicas de orientación y estar muy cerca de la intervención directa con la persona usuaria; para otra figura de Responsabilidad no debe incluirse entre sus competencias la de ser orientador/a, tal y como se muestra en un breve extracto de sus entrevistas:

El perfil ideal, independientemente de su titulación, tendría que ser el de una persona que se creyese el modelo, que se creyese la situación de intervenir en el usuario para que sea capaz de autoaprender todas las técnicas necesarias para acceder al empleo. Que sea capaz de medir todas esas

circunstancias. Si marcamos un perfil en base a una titulación sin más, cometemos el error de que no viven la orientación. (EPRO1:3)

Actualmente el perfil es muy dispar. En ningún momento se ha pensado en esas personas como coordinadoras, sino que casualmente llegaron. Fue casualidad. Hay personas que sí tienen esas habilidades para coordinar y hay otras que no las tienen. Un coordinador no tiene el porqué de ser un orientador. Un coordinador lleva un grupo de personas y en un momento de cambio tiene que animar, motivar, estimular al equipo. (EPRO2:3)

Cuando se pregunta a las figuras que coordinan las acciones OPEA sobre sus competencias profesionales se evidencian objetivos de realización orientados hacia dos direcciones: hacia la consecución de los objetivos que la Administración exige en su resolución aprobatoria y hacia los objetivos que marca el sindicato, tal y como expresa una de estas figuras:

El trabajo de coordinación consiste en organizar los recursos humanos y los materiales para la consecución de los objetivos que nos marca Conselleria y los objetivos que nos marca el sindicato. (EPC2: 1)

Si bien sus competencias y realizaciones profesionales son descritas con amplia meticulosidad, destacando en su gestión de recursos humanos:

- La selección de personal tanto administrativo como orientador, considerando la necesaria aprobación desde la Administración del personal orientador.
- La planificación y organización del trabajo del equipo de orientadores/as y personal administrativo.
- El control y seguimiento de las acciones.

La gestión administrativa:

- La solicitud de recursos necesarios para el desarrollo de la intervención en las oficinas de orientación al Responsable de la orientación.
- La solicitud de nuevas citaciones a la Administración.
- La entrega de la documentación preceptiva a la Administración.

El mantenimiento de relaciones internas y externas a la organización:

- El desarrollo de relaciones institucionales con la Administración territorial de Inserción Profesional.

- La participación junto al resto del equipo de coordinación en la definición de las líneas de trabajo.
- Reuniones con el equipo de trabajo.
- Relaciones con las Uniones Intercomarcales o centros FOREM PV en los que se ubiquen las oficinas. Acercar el servicio al sindicato y el sindicato al servicio.
- Relaciones institucionales con otras organizaciones del ámbito laboral.

Favorecer la formación continua de su equipo:

- Facilitar el acceso a la formación de estos profesionales.

Incorporo a continuación extractos parciales de las funciones descritas:

Teniendo en cuenta los objetivos concedidos y el presupuesto, conformar el equipo de trabajo, repartir el trabajo entre técnicas y localidades, combinar las localidades para que se puedan desarrollar las acciones, programar las actuaciones individuales y grupales, primeras citaciones, tener en cuenta los tiempos necesarios para ejecutarlas y facilitar los recursos que se necesitan. (EPC1: 1)

Tenemos reuniones periódicas, con los técnicos mensualmente, en las que comentamos pues, como van, el trabajo que están realizando y tal, necesidades que tienen...lba a decir quejas, pero en realidad es, pues incidencias que tienen propias de su trabajo. (EPC3: 2)

En ocasiones se detectan ámbitos de indefinición en las funciones que desarrollan y que ponen de relieve estas figuras, fundamentalmente en relación con los objetivos que marca el sindicato:

En cuanto a los objetivos que nos marca el sindicato, no están definidos. El obtener una rentabilidad sindical del servicio en ocasiones se confunde con número de afiliados proporcionados; tampoco tengo información del número de afiliados que se tienen en cada periodo, si en determinado periodo se ha conseguido más o menos... (EPC2: 2)

Estas figuras organizan el trabajo del equipo atendiendo a criterios como contar con su participación y opinión, el reparto equitativo del trabajo, el desarrollo de habilidades personales, de la autonomía, de la comunicación. Uno de los/as coordinadores/as comenta:

Bajo tres criterios: participación —se explica lo que se tiene que realizar y se cuenta con la opinión del personal—; reparto equitativo del trabajo —todas las programaciones tienen aproximadamente el mismo número de objetivos; y desarrollo de habilidades personales —cuando hay que realizar alguna tarea no suele imponerse, sino que se deja que aquella persona a la que le gusta más realizarla o que se sienta más cómoda, la haga. Se intenta que aquellas personas que tengan determinadas habilidades las pongan en práctica—. (EPC2: 2)

Una de estas figuras de coordinación profundiza en criterios de ubicación y selección del equipo: localidades, asignación atendiendo a perfil, lugar de residencia, volumen de objetivos y su distribución territorial. Para ello establece prioridades en la selección de personal atendiendo a la calidad profesional, a la afinidad al sindicato, a la antigüedad, al lugar de residencia, a su titulación.

Hay que combinar localidades según el número de objetivos, la cercanía, la disponibilidad de infraestructura... Las técnicas se ubican en las diferentes localidades atendiendo a su perfil, lugar de residencia, adecuación a cada comarca. Para establecer prioridad se atiende a calidad profesional, afinidad con la organización, antigüedad en el servicio o en CC.OO. (EPC1: 3)

Es relevante también para una coordinadora la distribución de los/as orientadores/as por oficinas atendiendo a perfiles, con objeto de favorecer equipos multidisciplinarios de haber oportunidad:

(...) (En el reparto de localidades un criterio es establecer) grupos de trabajo, tratando de que haya variedad en los perfiles profesionales y que estén cerca geográficamente unas de otras. (EPC1: 3)

Al solicitarles en la entrevista que ordenaran sus competencias profesionales como coordinadores/as bajo un criterio de dificultad, aludieron a competencias diferentes que también priorizaron de forma diferenciada. Si bien la planificación y organización del trabajo del equipo, la toma de decisiones y conseguir un buen ambiente laboral fueron las consideradas más difíciles de desarrollar.

Competencias ordenadas bajo criterio de dificultad

1. Planificar y organizar el trabajo del equipo de orientadoras/es.	1. Toma de decisiones.	1. Conseguir un buen ambiente de trabajo.
2. Conformar el equipo, programación y reparto del trabajo (...).	2. Capacidad de planificación y organización.	2. Conseguir un buen equipo de trabajo.
3. Seguimiento y valoración de la labor del equipo.	3. Visión/Sentido del propósito.	3. Relaciones con otras entidades, con proveedores, con clientes, esto no es complejo.
4. Capacidad de análisis, perspectiva global, capacidad de abstracción.	4. Capacidad de análisis.	4. Elaboración de informes
5. Coordinar varios elementos simultáneamente (...).	(EPC2: 2)	5. Relación con SERVEF.
6. Visita periódica a los centros de trabajo: a las técnicas/os, a los/as responsables del sindicato y de FOREM.		(EPC3: 4)
7. Acercar el servicio al sindicato y el sindicato al servicio.		
8. Preparar y dirigir las reuniones del equipo de coordinación.		
(EPC1: 4)		

Tabla 44. Valoración de las competencias profesionales de la figura de coordinación bajo un criterio de dificultad. Fuente: entrevistas en profundidad. Elaboración propia.

Bajo un criterio de satisfacción, las competencias que se nombran en los primeros lugares también son distintas en cada coordinador/a, y se refieren a la toma de decisiones hacia la innovación y mejora del servicio, el trabajo en equipo, y la capacidad de planificación y organización:

Tener un margen de toma de decisiones, de innovar, que permitan mejorar el servicio. Ser capaz de cambiar aquellas cosas que creo que no funcionan (o me hacen ver que no funcionan) aunque las haya planteado yo. (EPC1: 4)

Cuando las cosas salen bien, precisamente porque todos se sienten involucrados y están a gusto. Además está relacionado realmente. (EPC3: 4)

En primer lugar, la capacidad de planificación y organización. (EPC2: 4)

No se incorpora información sobre la coordinación de ATLAS dado que es asumida por la propia investigadora y consideré que no era apropiada su inclusión. A continuación se muestra el perfil del equipo de trabajo que componen los servicios de intervención.

Orientadores/as profesionales

La Administración laboral autonómica participa del proceso de selección y formación de inicio de los orientadores y orientadoras de las acciones OPEA. En palabras de un responsable de esta Administración extraídas de la entrevista en profundidad realizada:

Las entidades seleccionan a los técnicos que necesitan, a los técnicos autorizados se les ratifica, y los nuevos pasan por un examen previo, por entrevistas y formación. (EPRA2: 3)

Por otra parte, desde el Área de Formación se promueven las Acciones Complementarias a la Formación Continua, actualmente Formación para el Empleo, dirigidas en las últimas convocatorias a la realización de orientación profesional a trabajadores/as en activo en sectores en crisis. El Servef realiza seguimiento sobre estas acciones y requiere del cumplimiento de lo marcado en la solicitud que diseña la organización, pero no interviene con antelación sobre las personas que van a acudir al servicio.

La visión de los Responsables de la Orientación profesional adquiere una mirada técnica al valorar la participación de la Administración en el proceso de selección y definición de los perfiles de acceso a la orientación como una dificultad que resta posibilidades de selección,

considerando también su capacitación atendiendo a un cambio en las exigencias sobre su práctica profesional. Sus discursos muestran una línea argumental común:

En los orientadores por desgracia el perfil lo marca el Servef. Es necesario que haya pasado por la formación específica que realiza el Servef y a partir de ahí por una entrevista que valora la motivación de esa persona hacia la orientación. Digo por desgracia porque eso concentra la selección en determinadas personas. Tú puedes entender que un psicólogo con una formación y experiencia determinada puede ser la persona ideal, pero por el mero hecho de no entrar en el proceso de selección del Servef no puede ser contratada por el servicio de orientación. Y como esos procesos se ubican en determinados momentos, acabas teniendo un corsé a la hora de elegir personas. (EPRO1: 4).

Los coordinadores y coordinadoras son los que en la actualidad realizan los procesos de selección de orientadores/as para la organización. Dado que el Servef filtra la entrada de profesionales bajo sus propios criterios, valoran dos vías en el proceso de selección: aquellas personas que disponen ya del curso OPEA y han sido autorizados por la Administración, sobre los que no habría dificultad para su incorporación, y aquellas personas que carecen de este curso y deberán pasar por el proceso de selección y formación del Servef. No cuentan con garantías de autorización, y la realización de este proceso coincide con los inicios de la programación y no siempre responde a las necesidades de la entidad de nuevas incorporaciones. Las diferencias en este proceso de selección vienen marcadas por las delegaciones provinciales de la Administración, en alguna de ellas la selección es un trámite en el que prácticamente decide la organización, en otros casos, la decisión la asume la Administración.

Porque el tribunal, por decirlo de alguna manera, para seleccionar a los técnicos orientadores está compuesto por dos personas de CCOO y tres personas por parte de la Administración. Constituimos este comité de selección y luego ya el trabajo duro de la selección realmente lo llevo yo. Que sería la baremación de curriculums en principio, sobre todo si hay muchos para dejar alguno fuera. Te lo digo porque sé que cada provincia es un mundo. (EPCO3: 6).

Dos vías, los que tienen el curso OPEA y los que no lo tienen. Los primeros sólo tienen que hacer una entrevista. Los segundos tienen que pasar por el tribunal de selección. El número de candidatos es fijado por el SERVEF, incluyendo una valoración de curricula y entrevista con el tribunal. (EPCO1: 6).

Conselleria obliga a contratar personas que tengan el curso, con lo cual nos vemos bastante limitados en ocasiones a la hora de la selección. Nos encontramos con el problema adicional que realmente hay muy poca gente dispuesta a trabajar en poblaciones alejadas de V. (EPCO2: 3).

Superado el proceso de selección, el conocimiento sobre los discursos y lógicas que se ciñen sobre la cualificación y realizaciones profesionales de los orientadores y orientadoras lleva a consideraciones diferenciadas. Para su valoración he tenido en cuenta, en la medida de lo posible, la Competencia de acción profesional considerada por Echeverría (2005). Ello ha permitido unificar lenguajes y acceder a una visión más estructurada de las competencias profesionales que introducen en sus discursos los agentes de la orientación. Las aportaciones se han clasificado bajo los ámbitos de “saber” o competencia técnica, “saber hacer” o competencia metodológica, “saber estar” o competencia participativa, y “saber ser” o competencia personal.

Competencia técnica

Bajo esta competencia se incluyen los conocimientos especializados relacionados con la orientación profesional que permiten el dominio experto de las realizaciones profesionales propias de la actividad laboral.

Un responsable de la orientación valora diferencias relativas a las exigencias sobre la práctica orientadora antes y después de la implementación del modelo de orientación. Considerando la relevancia de incorporar un conocimiento de la estructura del mercado laboral y un conocimiento psicológico.

(...) la mayor parte vienen de un nivel técnico en el que lo único que se les pedía era que dispusieran de algo de información y ser amables. Y yo creo que un orientador tiene que ser bastante más. Debe incorporar un conocimiento del mercado de trabajo, un conocimiento de psicología (...). (EPRO2: 3).

Una de las coordinadoras incorpora una reflexión sobre la titulación de origen de los/as orientadores/as y dibuja un escenario interdisciplinar:

Preferentemente licenciados/as en Psicología, Sociología, Pedagogía, diplomados/as en Trabajo Social, Educación Social, etc. y para autoempleo Derecho, RRLL, Economistas, Empresariales,... Con otras titulaciones se tiene en cuenta la experiencia y la formación complementaria. (EPCO1: 6).

Las competencias y realizaciones profesionales que referencia esta coordinadora se relacionan con los perfiles nombrados, incorporando ámbitos competenciales de carácter técnico relacionados con la psicología —autoconocimiento, motivación, autoestima, psicología organizacional—; con la pedagogía —cambio actitudinal, metodología didáctica, docencia, conocimiento de programas formativos—; con el derecho laboral y las ciencias

económicas —gestión de pymes, autoempleo—; con el trabajo social, educación social y sociología —colectivos en riesgo de exclusión, desarrollo local— tal y como se muestra en el extracto de su entrevista:

Formación y experiencia en técnicas de entrevista, orientación profesional, técnicas de motivación, comunicación, trabajo de la autoestima, recursos humanos, dirección y animación de grupos, conocimientos del mercado de trabajo, metodología didáctica, formador ocupacional, CAP, docencia, trabajo en distintas áreas o programas... En el caso de autoempleo, formación en gestión de PYMES, trabajo en asesoría, formación en autoempleo, docencia, economía social, asesoramiento en planes de empresa, desarrollo local... Experiencia como técnico OPEA, trabajo con colectivos en riesgo de exclusión, experiencia en cambio de actitudes. Conocimiento de diferentes programas formativos... (EPCO1: 6).

La idea de equipo interdisciplinar en el servicio de orientación ATLAS surge de nuevo como opción para cubrir el servicio:

Yo creo que lo importante es que el equipo sea multidisciplinar. Entonces por eso está la dificultad para describir algo concreto, porque te interesa que haya un economista en el equipo, que haya un psicólogo, un trabajador social, para que todos aportemos cosas y podamos dar un servicio más complementario también. (GDAA: 16).

Otra aportación desarrollada desde la coordinación de ASEM valora competencias relacionadas con conocer instrumentos, métodos y técnicas de diagnóstico, desarrollo y evaluación:

(...) dominio de técnicas y procedimientos, principios en la orientación: autonomía de la persona, libertad de elección y decisión, guiar con diferentes técnicas sin imponer el resultado (...). (EPCO1: 6)

En la revisión a la transcripción realizada meses después del desarrollo del grupo de discusión con profesionales del ASEM, se describen competencias como conocer el sistema de planificación y gestión de servicios de orientación profesional:

Seguimiento de las acciones: dar segundas citas, controlar la realización de los objetivos programados, mecanizado en Atlas (aplicación informática)... (TGDASN: 17).

(...) estamos utilizando la aplicación informática de Atlas para la introducción de datos y eso si que nos está evitando duplicar información y agilizar, en parte, la realización de los informes. (TGDASN: 15).

El grupo de discusión de orientadores/as del proyecto ATLAS dirige sus reflexiones sobre competencias profesionales hacia ámbitos amplios como la orientación, el asesoramiento, el análisis de necesidades de formación y el conocimiento del mercado de trabajo con otras

entidades próximas al empleo. Describen el enfoque desde el que se trabaja reconociéndose con claridad en el ámbito del autoconocimiento, nombrándose herramientas de su conocimiento técnico como el balance de competencias. En las siguientes intervenciones se evidencian estas observaciones, dirigidas a competencias fundamentalmente técnicas como el conocimiento del entorno socioeconómico y político, el conocimiento de modelos teóricos y de intervención, el conocimiento de instrumentos y técnicas:

(...) se trabaja también mucho el autoconocimiento de la persona, cuales son sus inquietudes, hacia dónde quiere ir y también el conocimiento del mercado de trabajo es importante para saber definir mejor el objetivo profesional. (GDAC: 02)

(...) consiste en estar informados sobre el mercado de trabajo en la actualidad, qué es lo que más se está demandando, qué requisitos se están solicitando (...). (GDAA: 03)

(...) dentro del balance de competencias el buscar y encajar con el usuario qué cualificaciones puede tener (GDAM: 03)

En la revisión a la transcripción realizada desde las personas que participaron en el grupo de discusión ATLAS, se nombran competencias técnicas como el conocimiento de instrumentos de captación y difusión del servicio para posibilitar un acceso voluntario:

Captación de usuarios; informar sobre el proyecto a informantes clave y medios de comunicación; visitar empresas; organizar reuniones y asambleas... (TGDAJ: 14)

(...) tareas para dar a conocer el servicio, como son la captación, ya sea telefónica, visitando empresas, realizando asambleas con delegados/as, contactando con informantes clave, haciendo desplazamientos a las poblaciones que cubre nuestra oficina. (TGDAV: 14)

Intervenciones en el grupo de discusión compuesto por orientadoras de otras organizaciones nombran competencias técnicas relacionadas con el conocimiento de herramientas para el empleo; o con conocer el entorno socioeconómico y político:

(...) es facilitar las herramientas e instrumentos que las personas necesitan para lograr un empleo, y si puede ser, que ese empleo sea estable. (...) hay unos condicionantes que tienen que ver con la propia persona y con su propia situación, y luego, por otra parte, está lo que sucede en el mercado laboral y cuáles son las dificultades. (GDEL: 02).

Por tanto, las competencias técnicas que surgieron en los discursos de estos agentes en la organización y que probablemente serán las más relevantes en su práctica actual, atendiendo a la clasificación de Echeverría (2005), son:

- Conocer el entorno socioeconómico y político de referencia: sistemas formativos, estructura del mercado laboral, políticas actuales en materia de formación.
- Conocer modelos teóricos y de intervención en orientación e inserción profesional.
- Conocer instrumentos, métodos y técnicas de diagnóstico, desarrollo y evaluación dirigidos a personas, grupos y organizaciones.
- Conocer sistemas de planificación y gestión de servicios, programas y acciones de orientación profesional.

Las competencias que introducen desde el grupo de discusión externo se incluyen también entre las enumeradas.

Competencia metodológica

Esta competencia permite saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas a través del adecuado uso de procedimientos, beneficiándose de la capacidad de transferencia.

Las orientadoras participantes en el grupo de discusión de acciones OPEA en ASEM nombran competencias relacionadas con la creación de materiales y recursos para la información académica y profesional:

(...) tareas como la atención a la persona demandante, recabar información, buscar recursos, trabajar herramientas de búsqueda de empleo, trabajar sobre las competencias... (TGDASM: 15)

Preparación de material: preparación de documentación de usuario o grupal, búsqueda de información, realización de listados de empresas de la localidad y localidades cercanas, búsqueda de ofertas en los alrededores (...) (TGDASN: 17)

También desde el grupo de discusión con participantes del proyecto ATLAS se nombra el diseño de acciones y estrategias de comunicación, si bien no se hace explícita la creación de materiales y recursos para la información académica y profesional que también llevan a cabo:

Otra de las funciones es el contacto con otras entidades, por ejemplo unas compañeras que estuvieron realizando unas jornadas junto con otras entidades para dar ese valor añadido al servicio de orientación propio de ATLAS. (GDAA: 10)

Ambos servicios de orientación introducen la competencia relacionada con el diagnóstico de necesidades de formación y de inserción:

Al hilo de lo que ha dicho X les ofrecemos los cursos que tenemos en distintas áreas, ramas, oficios, hemos intentado hacer itinerarios formativos para que la persona en cuanto a su objetivo profesional pueda encaminarse a través de varios cursos y pueda llegar a la consecución de su objetivo, si realmente ya lo tiene definido. (GDAN: 2)

(...) derivándolo a formación, a grupos, a lo que le haga falta. (GDASC: 5)

El grupo de discusión con profesionales de ATLAS introduce la competencia de promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención:

(...) también por otra parte hacemos trabajo en red para captación de usuarios del servicio y para ofrecer o intentar ofrecer servicios conjuntos con otras organizaciones como los ADLs, asociaciones. (GDAA: 03).

Intervenciones en el grupo de discusión compuesto por orientadoras de otras organizaciones insisten en competencias participativas desde la idea de generar redes en las que las derivaciones deberían contener un riguroso seguimiento. En esta línea surge la propuesta de una especialización competencial con objeto de posibilitar un auténtico trabajo en red:

(...) es precisamente esa relación, ese generar redes con el otro, lo que nos puede servir además de la información, del conocimiento, de la experiencia, el hecho de tener vinculación con Servicios Sociales, con otras entidades de acogida. (GDEP: 02).

(...) es importante el trabajo en red, pero verdadero, que realmente sepamos y que nos complementemos, que no nos dupliquemos, ni nos repitamos. Yo creo que cada una de las entidades es importante que se empiece a especializar en algo y que en ese algo nos podamos apoyar todos. (GDEA: 02).

Por tanto, según la clasificación de Echeverría (2005), las competencias metodológicas que surgieron en los discursos de estos agentes en la organización y que probablemente serán las más relevantes en su práctica actual son:

- Diagnosticar las necesidades formativas y de inserción de personas, grupos y organizaciones.
- Promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención.
- Diseñar acciones y estrategias de comunicación, así como crear materiales y recursos para la información académica y profesional.

Competencia participativa

Aportaciones de coordinadores/as entrevistados de ASEM y los grupos de discusión en los que participan orientadoras de acciones OPEA y orientadores/as de ATLAS, valoran especialmente comunicar con eficacia y empatía, motivando a la persona usuaria:

Me interesa mucho más si sabe conectar, y esto es muy difícil. A veces tienen demasiados conocimientos, pero no saben sacarle partido a esos conocimientos, por eso no me parece tan importante. (...) Esto es fácil de ver en una entrevista. (EPCO3: 7)

(...) buen comunicador o comunicadora, capacidad para motivar, conocimiento de dinámica de grupos, entrenamiento en habilidades sociales (...) (EPCO1: 6)

(...) un trabajo muy importante de escucha (...) (GDASR: 01)

Puedes tener un currículum muy largo y todo lo que quieras, conocimientos del mercado laboral, de cualquier formación que pienses que puede ser útil, pero si por mucha formación que tengas y conocimientos no eres capaz de enfrentarte, adaptarte, de comunicar y llegar a la persona que tienes delante, pienso que no tienes nada. (GDASE: 14)

Nosotras tenemos muy presente que la comunicación que establezcamos con la persona usuaria es fundamental desde el principio para que la orientación dé un buen resultado a corto o largo plazo. (TGDAMC: 14)

Desde el grupo de discusión conformado por orientadoras de ASEM se valoraba la toma de decisiones y el análisis reflexivo de los problemas, si bien la ubican, a diferencia de

Echeverría (2005), en la persona usuaria¹⁴⁵, tal y como se muestra en las siguientes intervenciones:

Dar opciones a las personas usuarias para que ellas sean las responsables de decidir (GDASM: 01)

(...) ensenyar a la persona que estableixi processos de decisió autònoma i de solució de problemes. (GDASA: 01)

Los/as orientadores/as profesionales del grupo de discusión perteneciente al proyecto ATLAS nombran también competencias participativas como el trabajo en equipo:

Se va desarrollando ya y se va formando un equipo. De todas formas el sentido de trabajo en equipo que tenemos ahora no es el mismo que teníamos (...) hace 2, 3 años. Entonces nosotros también hemos ido madurando, hemos ido creciendo. (GAAMC: 31)

Las competencias participativas que surgieron en los discursos de estos agentes en la organización son:

- Trabajar en equipo de manera activa y responsable contribuyendo a un buen clima de grupo.
- Saber negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados.
- Comunicar con eficacia y empatía, contagiando el entusiasmo por el trabajo que se desarrolla.
- Tomar decisiones y aplicarlas a partir de un análisis reflexivo de los problemas.

Competencia personal

En relación a la competencia relativa a la actitud crítica y reflexiva ante el entorno institucional, socioeconómico y político en el que se desarrolla su actividad profesional, desde los órganos de máxima responsabilidad de la estructura sindical se valora como

¹⁴⁵ La toma de decisiones y su aplicación a partir de un análisis reflexivo de los problemas es una de las competencias que Echeverría (2005) propone y que debería poseerse con antelación a la enseñanza de técnicas para el acceso autónomo a esta competencia desde la persona usuaria de ahí que valore su introducción.

adecuado su perfil técnico, pero se solicita una mirada sindical que, consideran, debe nacer desde estos profesionales, desde su propio compromiso:

Jo crec que tenen un perfil tècnic els orientadors professionals que és bo, perquè crec que no s'ha escatimat en formació que els permetés fer el treball i tenir les eines adequades per a fer-lo. La vessant sindical no està tan contemplada. (...) Hi ha distància entre el perfil ideal, haurien d'estar més sindicalizadas. (EPRS2: 3).

En ocasiones estas figuras incorporan también una mirada crítica hacia su propia responsabilidad sobre la necesidad de ampliar el compromiso social como agentes de intervención profesional:

(...) sin compromiso social no se cambia nada, no hay transformación, y por tanto yo creo que esa parte habría que cuidarla más. Ya no es responsabilidad de ellos, también es responsabilidad nuestra. (EPRS1: 3).

Lo cual lleva a considerar que esta competencia es muy relevante y no siempre se incorpora en el saber de los orientadores y orientadoras de la organización, según valoración aportada desde las Secretarías. Si bien en la revisión a la transcripción de una de las orientadoras pertenecientes a acciones OPEA y en una intervención del grupo de discusión con orientadores del proyecto ATLAS, se explicitan reflexiones y competencias relacionadas con la actitud crítica ante el entorno institucional, socioeconómico y político en el que se desarrolla su actividad profesional:

(...) la función de nuestro servicio viene determinada por otros indicadores que influyen en que sea de una manera u otra; por una parte, hay una serie de indicadores objetivos y concretos como la evolución del mercado de trabajo, los recursos laborales, las líneas políticas en materia de empleo... Por otra parte, indicadores más subjetivos que tienen que ver con la persona usuaria, como el valor del trabajo, el "nivel de tolerancia" ante las condiciones laborales, el nivel de responsabilidad personal, los "hábitos" laborales interiorizados (como el hecho de aceptar como algo normal y aceptado la economía sumergida y seguir manteniéndola sin hacerse preguntas). (TGDASM: 15).

(...) la organización de nuestro trabajo parece que está envuelta por bastante negatividad; la verdad es que no me gusta el instalarnos en la queja, sino tener una visión crítica constructiva. Hay una base que tenemos impuesta y, si queremos que siga el servicio, hay que aceptarla y construir sobre ella. (TGDASM: 15).

Otra competencia que no hemos comentado es el compromiso con la organización. Creo que en nuestro puesto tiene que haber un alto o altísimo compromiso con la organización. (GDAA: 17).

En alusión a la misma competencia, entre propuestas no contempladas en el servicio actual surge la intermediación laboral, tema controvertido en el que tanto desde el servicio ASEM como desde ATLAS no se llega a acuerdo sobre su idoneidad al tratarse de una organización sindical que lucha por el empleo digno, mostrando una actitud crítica y reflexiva ante el entorno.

Yo he dicho antes lo de gestionar ofertas de empleo, que lo veo muy, muy importante. Nosotros sacamos ofertas del Servef, de páginas web, las ponemos en el tablón, y bueno (...). Llama alguna empresa, que tiene alguna oferta de empleo, que se dedica a instalación de aire acondicionado. Como sabe que FOREM realiza cursos, pues nos llama. Y sí que sería bueno, es complicado, pero sería un punto más que favorecería. (GDAN: 13)

También veo que estamos representando a un sindicato y poner una oferta que no sabes realmente como va a funcionar la empresa es peligroso. (GDAA: 13)

Desde los/as orientadores/as de ATLAS se proponen nuevas realizaciones profesionales. Por ejemplo una intervención sobre las empresas en situación de cierre dirigida a la recolocación de sus trabajadores/as; también se explicita la posibilidad de ampliar la intervención a personal de la organización, y ofrecerle orientación desde instrumentos como el dossier de evidencias o portafolios profesional¹⁴⁶; otra de las propuestas responde a realizar un seguimiento y apoyo en el nuevo puesto de trabajo en el caso de personas con especiales dificultades. Todas estas propuestas muestran la apertura y flexibilidad adaptativa a los cambios e ideas innovadoras:

(...) cuando una empresa está llegando a una situación de cierre prevista el ofrecer como un servicio de ayuda para que estas personas se pudieran recolocar. Como servicio oficial, organizado, para poder ayudar a estas personas a recolocarse en otros trabajos. Claro esto de alguna forma sí que se hace, porque hay personas que te llegan. Ofrecerle a la empresa como un servicio del sindicato de ayudar a las trabajadores a recolocarse, pero más organizado. (GDAMC: 15)

Pero sería interesante que nuestros compañeros/as del sindicato tuvieran la oportunidad de conocer estrategias formativas para mejorar en su puesto de trabajo. Desde la elaboración de su propio "Dossier de evidencias" por ejemplo, es una función que los orientadores dentro de CCOO lo podríamos realizar. (TGDAN: 14)

¹⁴⁶ Las ventajas de este método de evaluación son, según Rodríguez Espinar (1997), que muestra hasta dónde ha llegado la persona que lo desarrolla y el camino que ha recorrido hasta llegar allí; que enfatiza el juicio personal y el significado de las acciones; facilita la interacción sujeto-información; elimina el riesgo de valoraciones basadas en datos simples; tiene a la vez que una función evaluativa un gran valor educativo en sí misma; ayuda a asumir responsabilidades; ayuda a relacionar las experiencias profesionales, formativas y personales con las competencias profesionales; permite que quien lo realiza tenga una prueba patente de sus logros, sirve para que se puedan rendir cuentas ante la organización.

(...) como una función que debiera añadirse sería el seguimiento y apoyo en el nuevo puesto de trabajo en caso de que la persona se recolocara profesionalmente. Por ejemplo, en el caso de que fuera una persona discapacitada poder hacer un seguimiento sobre la adaptación al puesto de trabajo... (TGDA: 14)

Desde ambos grupos de discusión con orientadores/as de la organización se incluye también la competencia relacionada con la implicación en la propia formación permanente:

Pero sobre todo el hecho de que se tiene que formar en muchas más cosas, como dice X tienes que saber de relaciones laborales, darles mucha información. Entonces la capacidad de ampliar lo que tengas de base... (GDAC: 16).

Yo creo que es fundamental la formación, cambian las cosas, te tienes que adaptar, el equipo es multidisciplinar. (GDAS: 35)

Por tanto, las competencias personales, siguiendo la clasificación de Echeverría (2005), disponibles en la organización son:

- Actitud crítica-reflexiva ante el entorno institucional, socioeconómico y político en el que se desarrolla su actividad profesional.
- Apertura y flexibilidad adaptativa a los cambios e ideas innovadoras.
- Implicación en la propia formación permanente.

En la totalidad de los grupos de discusión se utiliza a menudo al definir su cualificación profesional el verbo "ayudar", valoran su labor como de ayuda a las personas usuarias de estos servicios:

Intentamos ayudar a la persona a definir cual es el futuro profesional que tiene de cara al futuro. (GDAMC: 01)

Consiste en ayudar a las personas a desarrollar un proyecto profesional en función de sus demandas (...). (GDASNC: 01)

O si no sabes todavía tu "caminito", ayudar a diseñarlo. (GDEA: 14)

La visión de la orientación profesional como asistencial o incluso terapéutica, acompaña a las políticas activas de empleo. Fundamentarla en la prevención, en el desarrollo de una ciudadanía crítica y consciente sobre su proyecto de vida, la dotaría de una mirada más constructiva.

Revisadas las valoraciones de todos los agentes sobre las cualificaciones requeridas para afrontar un servicio de orientación, doy paso al conocimiento de las características de los servicios de orientación vistas desde los agentes de la intervención.

9.2.2 Supuestos compartidos: características de los servicios de orientación

En la organización objeto de estudio el modelo de orientación en proceso de implementación ha generado cambios en las características de los servicios.

Al preguntar sobre el momento en el que se encuentra el servicio de orientación se valora que está en un tiempo de cambio, de transición, con nuevas características que todavía están en proceso de consolidación y sobre las que hay escasa certeza en su concreción definitiva. Así se expresa desde los Responsables de las Secretarías, los Responsables de orientación y los/as coordinadores/as:

En una fase incipient, d'arrencada, molt incipient. No se sap molt bé cap a on anirà o com es consolidarà, està en un moment molt incipient. Podríem dir que hem passat de la prehistòria a l'inici de la història moderna. (EPRS2: 4)

Creo que estamos en un momento de transición, por lo menos nosotros y creo que todos los demás, todas las entidades que colaboran con los servicios públicos de empleo en esta materia. Hay un momento de transición con referencia a la orientación. (EPRS1: 5)

Período de cambio. Se están cuestionando procedimientos y técnicas, herramientas. Se introduce un nuevo modelo de orientación. Convivencia del viejo modelo y aprendizaje del nuevo. (EPCO1: 8)

Estamos en un momento de cambio, que creo que es claramente a mejor, que se está redefiniendo qué queremos y cómo lo queremos. Tenemos que conservar lo bueno que siempre hemos tenido, que es la cercanía y el respeto al usuario/a, la intención de ayuda en todo momento, el intentar ser mejores a pesar de las trabas que podamos tener y el intentar formar un equipo y no ir cada uno/a por un lado e incluir aquello que podamos mejorar. (EPCO2: 4)

A continuación doy paso a una descripción de los servicios de orientación bajo la mirada del tipo de acción desarrollado.

Características de las Acciones OPEA

La Administración Laboral autonómica, a través de las entrevistas realizadas a personas de responsabilidad en el área de intermediación valora la necesidad de cambio en el modelo propuesto en estas acciones. Consideran que ha cumplido su función, pero está agotado en la comunidad y debe ser revisado:

OPEA no sé cuanto tiempo lleva. Pero es normativo, no ha habido cambios y me gustaría que los hubiera. Hay que negociar con el INEM. (EPRA1: 5)

El sentir que hay es que se trata de un programa que está agotado y que hay que cambiarlo. Hace más de 12 años que está este programa aunque en su inicio se llamaban acciones IOBE. (EPRA2: 4)

El servicio de orientación de acciones OPEA, dirigido a personas desempleadas, es descrito por Responsables de orientación, coordinadores/as y por los grupos de discusión de la organización como un modelo muy normativizado, con objetivos cuantificados desde el inicio hacia los que se orienta a las personas usuarias para garantizar su cumplimiento. Es un modelo que elimina un factor relevante para el desarrollo de un nuevo modelo de orientación: el tiempo.

Pues quedan muchos (*cambios*) y casi todos van vinculados a la Administración, es decir, FOREM y CCOO deben seguir investigando, mejorando sus herramientas, pero la Administración debe de ser consciente de que el modelo de orientación debe cambiar, de que el entorno cambia, y no deben de estar utilizando técnicas y modelos caducos, se está demostrando que ese modelo no es el que toca. (EPRO1: 5)

Creo que con el sistema que tenemos estamos muy encorsetados/as, con el tipo de acciones, objetivos marcados (...). (EPCO2: 4)

Es cierto que estamos muy encorsetados por el programa con el que trabajamos. Mucho. Incluso cuando te dice necesito esta información, esta herramienta, ¿cómo hago esto? Y le dices "bueno mira no tenemos más tiempo porque tengo una horita, vente mañana y lo vemos". Pero el programa no te permite atender de un día para otro, con lo cual "vente mañana pero la fecha que va a constar en tu carpetita es la del jueves o la semana que viene", porque estamos encorsetados. (GDASN: 2)

Pero yo creo que sí que repercute en la calidad de nuestro trabajo el hecho de que desde que el primer día estemos condicionadas y sepamos que esta semana tenemos tantas horas. A nosotras nos condiciona la calidad, porque realmente no atiendes con calidad, con toda la calidad que debería la persona. No le dedicas su tiempo, incluso cuando esa persona se va, no dedicas tiempo a reflexionar, a buscar textos que puedan ayudar a esa persona a mejorar ciertos aspectos de su personalidad, o de su autoestima, o si tienes que hacerte tu propio autoanálisis ¿cómo hago para empatizar con esta

persona y que realmente quiera confiar en mí? No tienes ese tiempo. (...) A nosotros nos crea presión. (GDASC: 3)

El grupo de discusión en el que intervenían otras organizaciones incluía personas que también desarrollaban orientación profesional en acciones de OPEA en su organización y opinaban en líneas similares a las escuchadas, cuestionando los objetivos cuantitativos, la falta de estabilidad de los servicios ofrecidos y la falta de integralidad de la orientación que el programa proyecta:

(...) en cuanto a los objetivos cuantitativos que nos solicitan desde el Servef, que es ilógico, que no te permite trabajar en condiciones con las personas. Por otra parte también, el no derivar porque te quitan el usuario/a, entonces genera competitividad en lugar de trabajar, la desconfianza (...) Otra de las carencias que yo allí manifesté, y creo que al haber trabajado también en el programa PIE, me permitía ver también, aparte de lo de los seis meses, que es ilógico. Tú con seis meses no trabajas bien con una persona. Hay personas que necesitan mucho tiempo. (GDEL: 3)

Yo es que el tema orientación no lo veo única y exclusivamente como OPEA, para mí la orientación sociolaboral es mucho más, no única y exclusivamente los meses esos, con los objetivos que te ponen desde el Servef, que hay que cumplir, que... No. Para mí es más amplio y no te has de limitar a, única y exclusivamente, que esa persona cuando te entre por la puerta tenga que derivar en una ocupación, que encuentre un puesto de trabajo. (GDEJ: 4)

Propuestas de cambio en las acciones OPEA

Las figuras entrevistadas en la Administración laboral autonómica realizan propuestas de cambio, dirigiendo el modelo hacia un seguimiento de corte cualitativo que favorezca la motivación de las personas usuarias. Si bien consideran que no está en sus manos este cambio, que depende de la Administración Central:

Cambiaría el actual modelo de cantidad por un modelo de calidad. Funcionan más seriamente las acciones de autoempleo que las de tutoría. Las de autoempleo son más especializadas, se dirigen a gente que las necesita. Y en las tutorías habría que dirigirse hacia colectivos más motivados y desde acciones más profundas. (EPRA2: 4)

En este momento hay posibilidades de modificar la situación, pero ahora es la Administración Central la que dirige el contenido de la subvención, la instrucción del programa de OPEA. (EPRA1: 2)

Desde la organización objeto de estudio, ante la pregunta de "¿qué cambiarías en el servicio de orientación de OPEA?", efectivamente la rigidez y la falta de estabilidad son cuestionadas por la totalidad de los agentes intervinientes, ofreciendo propuestas concretas

cuya resolución depende en su mayor parte de la Administración, tal y como se plantea por responsables de la orientación y coordinadores/as de las acciones.

Ahora falta que la Administración se crea que esos cambios son fáciles de llevar a cabo por el conjunto de las organizaciones. Y segundo, que las herramientas que utilizamos son las correctas en el área de orientación laboral. Los cambios son sustanciales. (EPRO1: 5)

Cambiaría la forma, la rigidez en nº de usuarios/as, la existencia de sesiones tope, la burocracia. Añadiría más tiempo para cada técnico y técnica, para la reflexión, para coordinación con otras entidades, para participar en la organización. Incorporaría mayor flexibilidad en la organización de grupos, permitiría atender a personas desempleadas y trabajadoras. Garantizaría la estabilidad del servicio, el poder adecuar el horario al usuario/a. Modificaría el contenido, posibilitando en el programa la elaboración de herramientas propias, con tiempo disponible para ello. Incorporaría una figura de apoyo, que estuvo en otro tiempo incluida en estos servicios, que participara de la creación de herramientas, de la realización de planes de formación. (EPCO1: 8)

Que fuera más estable. La gente se puede implicar mejor y ser más profesional. (EPCO3: 9)

Algunas de las personas que componían el grupo de discusión de otras entidades ofrecían alternativas a las acciones OPEA desde una orientación integral, que iba más allá de la búsqueda de empleo, desde un trabajo en red junto a otras organizaciones especializadas:

Yo también entiendo la orientación como orientación integral y depende de muchos casos, la persona cuando te llega, su prioridad no es el empleo, porque tiene una situación personal..., pero claro, es que los programas acciones OPEA y acciones PIE están enfocados, por lo menos desde el Servef te los venden como empleo, empleo como el eje vertebrador. Entonces desde ahí estas trabajando ¿vale?, aunque como dices tú, sale un usuario por la puerta y has trabajado de todo menos empleo. (GDEL: 4)

Por eso es importante el trabajo en red, porque en muchas ocasiones vienen personas que tú sabes que no están preparados en absoluto para comenzar a buscar empleo, y que incluso, las malas experiencias o los malos resultados en su propia búsqueda, porque no es el momento, lo único que hacen es reforzar la mala situación, la baja autoestima o la expectativa negativa que tiene hacia el futuro. Y se está reforzando porque, a lo mejor no hay un recurso o no lo tienen todas las entidades, o no hay uno dónde puedas derivar que puedan atender esa necesidad previa a que se ponga a buscar un trabajo. (GDEA: 4)

Sintéticamente las propuestas de cambio en las acciones OPEA serían:

- La rigidez: número de sesiones, nº de usuarios en sesiones grupales, nº de objetivos,
- Ampliación del colectivo destinatario a los/as trabajadores/as en activo.

- Estabilidad del servicio.
- Autonomía en el uso de técnicas y herramientas.
- Disponibilidad de recursos para la elaboración de materiales y las intervenciones sociales, comunitarias, en red.

Servicio de orientación dirigido a trabajadores/as en activo

Los servicios de orientación dirigidos a trabajadores/as en activo en la actualidad se caracterizan a grandes rasgos por estar financiados bajo Acciones Complementarias a la Formación para el Empleo, por su carácter experimental, por estar desarrollándolo exclusivamente los agentes sociales más representativos en los sectores en crisis, y por su elevada flexibilidad.

El proyecto ATLAS define sus características desde la organización que lo desarrolla, eliminándose muchas de las deficiencias detectadas en las acciones OPEA, con más opciones de creatividad, de flexibilidad, convirtiéndose en referente para la Administración, tal y como muestran los Responsables de Secretarías y de la orientación:

Las experiencias con los Equal, los proyectos de investigación sobre orientación desarrollados por FOREM PV, y que han sido dos o tres, al igual que el proyecto ATLAS, son de transferencia de esos procesos de investigación y práctica a la propia Administración, y somos los únicos que estamos haciendo eso. (EPRS1: 12)

El Servef encorseta un modelo muy cerrado. Si me preguntas como quiero que sea, es el modelo de ATLAS, un recurso para las personas en momentos puntuales de su vida para reflexionar, tomar decisiones... (EPRO2: 4)

El grupo de discusión en el que participaron profesionales adscritos a este programa en la organización considera que este servicio se caracteriza por ser voluntario, lo cual es garantía de motivación en la persona destinataria y posibilita un seguimiento en nuevas programaciones; por trabajar con herramientas novedosas como el balance de competencias, elaboradas desde el propio proyecto y validadas desde sus orientadores/as; por el trabajo en red desarrollado con otras entidades y el trabajo en equipo dentro de la estructura sindical; por estar ligado a la formación, participando en la programación de cursos que respondan a los intereses de las personas usuarias; por su flexibilidad; por la búsqueda de la calidad:

Que es voluntario. (GDAJ: 19)

Que estamos trabajando con una herramienta nueva e innovadora como es el balance de competencia. Aparte de que contamos con la voluntariedad de los usuarios. La diferencia en general es que manejamos una herramienta totalmente nueva. (GDAM: 19)

Que abre las puertas también hacia el exterior. No sólo trabajamos a nivel interior como hasta ahora en los servicios de orientación, sino hacia fuera. (GDAS: 19)

Que la formación está ligada a la orientación y es la gente la que realmente te pide los cursos que le interesan y no los que están en ese momento en el centro que son los mismos cada año. (GDAV: 19)

Podemos seleccionar los cursos nosotros. (GDAJ: 19)

Y estamos creando clientes. No lo sé, creo que un servicio de orientación tenga clientes me parece "super" novedoso, importante para el proyecto porque también asegura la continuidad del propio proyecto. (GDAM: 19)

La alta calidad del servicio. No solo en la consecución de objetivos (risas) pero sí que se pretende conseguir un servicio de calidad. (GDAA: 19)

Es un servicio flexible. No tan rígido (como OPEA). La cantidad de tareas que realizamos... (GDAN: 19)

También damos a conocer a CCOO. Hay gente que viene al servicio y no conoce que Comisiones está haciendo esto por ellos (GDAN: 19)

Bajo este proyecto se gestan muchas de las iniciativas y propuestas que incorpora el nuevo modelo de orientación, muchas de las herramientas que se introducen.

Las propuestas de cambio bajo este proyecto no son significativas, dado que su carácter experimental lo sitúa como especialmente coyuntural. La disposición de recursos anuales, como en las acciones OPEA es poco probable. La proyección de un servicio de orientación único nace en la propia organización con objeto de facilitar el tránsito.

Un único servicio de orientación de CCOO PV

La tendencia que se consolida en la organización parte de un único servicio de orientación que utiliza instrumentalmente los proyectos de orientación que conviven bajo diversas fuentes de financiación para desarrollar su propio modelo de orientación, ofreciendo respuestas a las entidades que lo financian atendiendo a sus requerimientos y criterios y aportando un valor añadido organizacional:

El objetivo actual era visualizar el equipo de orientación como algo integrado. Hay dos proyectos, ATLAS y ASEM. Empezar un cambio de cultura, de metodología, y creo que ese cambio se está empezando a producir. (EPRO2: 2)

Los dos programas han participado conjuntamente en el plan de formación interna. En la actualidad ha reiniciado programación las acciones OPEA en junio de 2008 hasta marzo de 2009. Orientadores/as que participaron en el proyecto ATLAS, forman parte del equipo que desarrolla las acciones OPEA en esta nueva convocatoria, manteniendo algunas personas suscritas bajo el programa de orientación destinada a trabajadores/as en activo de ámbito estatal.

Revisadas las características de los servicios de orientación actuales bajo la mirada de los agentes que los llevan a término, paso a describir los posicionamientos sobre el compromiso de la organización y con la organización objeto de estudio.

9.2.3 Compromiso de/con la organización

La vinculación del sindicato con este servicio ha sido también objeto de análisis. Coinciden todas las figuras de responsabilidad en su relevancia y en una evolución en su reconocimiento interno, evolución que se llena de matices, pero que parece situarse en los últimos dos años, tal y como se describe por los propios agentes, comenzando a ser un servicio más visible para la totalidad de la estructura y también más valorado, más útil, más rentable:

Sí, siempre ha sido muy importante (la orientación para la organización). Tal vez desde hace un par de años estemos focalizando un poco más en este ámbito. (EPRS3: 3)

De l'evolució en els plantejaments del Responsable d'ocupació que fa uns anys tenia una visió sobre l'orientació i ara en té un altra. O del propi discurs políticament correcte dels sindicalistes quan parlen d'orientació. Tots intenten utilitzar aquest discurs, i és senyal que li veuen un sentit. (EPRS2: 2)

Yo creo que sí que lo valora y fruto de ello es todo el tiempo y los recursos que ha dedicado a la investigación de la orientación porque entendía que el modelo estaba caduco, que tocaba hacer un cambio. (EPRO1: 6)

Pero no siempre se ha hecho bien. (...) La organización se cree el proyecto, pero no sabe como hacerlo realidad. A nivel conceptual se lo cree. Pero hay que hacerlo más visible y adaptar el servicio. (EPRO2: 4)

Si se tiene en cuenta la visión de la organización en su conjunto, el servicio sigue teniendo dificultades para reconocerse desde la totalidad de la organización. Su temporalidad y la complejidad de las estructuras sindicales no facilitan el tránsito. En palabras de un Responsable de las Secretarías entrevistadas:

Tal vegada aprofundiria en la idea de gestió o d'organització. Tu et dirigeixes a la Secretaria d'organització de CCOO i no sabia situar amb claredat el servei d'orientació. I això és important que es vagi solucionant. (EPRS2: 9)

Agentes de Responsabilidad en Secretarías o en el servicio de orientación de CCOO PV también expresan la necesidad de un compromiso sindical, entendido como opción política, en la intervención que realizan los profesionales de la orientación:

(...) entenent per això objectius sindicals que considerin propis, no només perquè els veuen marcats per l'adreça estratègica, que els visquin com propis i siguin els principals valedors i les principals persones per a aconseguir aquests objectius. (EPRS2: 3).

Yo creo que la vinculación al sindicato es un factor muy importante. Si no hay vinculación con el modelo que representa el sindicato, con lo que reivindica, es difícil adaptarse a la tarea que le asignamos nosotros a los orientadores. Si ni se produce ese hecho, indiscutiblemente las personas que están orientando no estarán a gusto. (EPRS1: 4)

¿Es importante el compromiso para el nuevo modelo de orientación? Sí, es muy importante, es el compromiso con la casa y con la persona, es una opción política. (EPRO2: 4)

Si bien no disponen de referencias claras, se trata de percepciones vagas, no llegan a conocer si existe una identificación de los profesionales de la orientación con la organización y qué la define:

No ho sé. No sé com fan propis els principis i postulats. Crec que ho fan en un grau important, però no tinc clar si són els que jo tinc en compte. No tinc clar si parlem del mateix sindicat i de la mateixa identitat. (EPRS2: 3)

No tengo información y no te lo puedo decir al 100% porque es algo que no es medible, pero yo creo que sí. Porque hay indicadores: continúan trabajando aquí durante años. (EPRO2: 4)

El nivel de identificación con la organización sindical de las figuras de coordinación de las acciones OPEA es valorado por ellas como elevado, incorporando en su justificación algunos de los principios que están a la base de la organización:

Creo que en la mayoría (de cuestiones me identifico), si no, creo que no estaría aquí. Creo en el papel fundamental de los sindicatos en el mundo del trabajo, la necesidad de unión de los trabajadores/as,

la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad, la defensa de la igualdad de la mujer. (EPCO2: 5).

Me gusta esta organización porque desarrolla programas para colectivos "en riesgo", aunque no den publicidad ni dinero. Por la calidad técnica en muchos departamentos, porque promueve la igualdad de oportunidades, porque trabaja en las empresas, en busca de la calidad en el empleo, la mejora de la vida en el marco laboral y en todos los aspectos. Respeta y apoya a la persona inmigrante. Me gusta de CC.OO. la confianza, la derivación, la certeza de que trabajamos bien. (EPCO1: 9).

La verdad, (me siento identificada con la entidad) en todo. Por eso estoy trabajando en esta entidad y no en otra. (EPCO3: 9).

Una figura de coordinación del servicio de acciones OPEA considera que el espacio en la organización, reivindicado históricamente, se está comenzando a hacer realidad, valorando cambios que se producen en la responsabilidad técnica de estas acciones como una prueba de ello:

Sentimiento de segundo plano históricamente y estar siempre en el debate de si somos o no sindicato, si lo que hacemos es productivo.... se añade que seamos el único departamento de CCOO con tanta temporalidad. Creo que la organización actualmente valora como positivo que hagamos orientación y que el sindicato esté metido en tantos programas sociales de donde saca como único provecho que hagamos una labor socio política. Muestra de esa valoración es haber derivado la responsabilidad, el control, a otras personas, a FOREM y no ser ellos directamente quienes lo coordinen. Faltaba valoración técnica, resolución de problemas técnicos. Año tras año se perpetuaba la misma problemática. Ahora se ponen en tela de juicio muchas cosas, ahora hay "sentada" con el SERVEF para introducir cambios. (EPCO1: 9).

El grupo de discusión de personal orientador de acciones OPEA, dirigido a personas desempleadas, se considera comprometido con la organización, pero espera del sindicato mayor compromiso del ofrecido hasta ahora. Se vivencia una sensación de exclusión en estos profesionales desde dos perspectivas: (1) la invisibilidad en la organización, propiciada por la falta de estabilidad, y (2) el desconocimiento reconocido por este personal del entramado de la organización, valorando la necesidad de contar con una formación sindical que se ha solicitado en otras ocasiones y nunca se ha llegado a realizar. Según sus valoraciones:

(...) que el personal de orientación tuviera un mínimo de formación sindical, o que supiéramos, tanto sociolaboral, como manejo de la documentación laboral. Conocer a las figuras que trabajan a nuestro lado, conocimiento del sindicato, no sólo como estructura, sino cual es su función, y que a la gente que viene a utilizar nuestro servicio se le transmita. (GDASM: 18)

Yo creo que a veces es porque nosotras mismas por la temporalidad que tenemos no nos sentimos dentro del sindicato, y nos sentimos que viene cualquier persona y nos dice: "sal del despacho que es mío" y tú coges tus carpetitas y te vas a otro despacho que esté vacío. Creo que el problema está ahí, cuando alguien te abre la puerta y te pregunta quién eres, la respuesta es ¿y tú? Y sin embargo no nos vemos respaldadas a esa respuesta porque es que a lo mejor es su despacho y yo estoy aquí de prestado, coges tus cosas y te vas. (GDASN: 19)

Yo pienso que desde el momento que empiezo a trabajar en Comisiones yo me siento comprometida con la entidad, porque como ha dicho X, la orientación la hacen en muchos sitios y si estás aquí es porque quieres estar aquí. Porque te llaman de otros sitios, y a lo mejor el horario es maravilloso, ¡qué tentador!, ¿por qué no te quedas? Pero al igual que yo me comprometo quiero que se comprometa y en eso tengo contradicción en mi cabeza. Es decir, yo me comprometo, pero después de casi diez años no veo un compromiso por la otra parte. Yo me comprometo a dar a conocer el sindicato, me comprometo a la atención, pero no veo un respaldo. (GDASI: 20)

Este grupo de discusión consideraba que se valoraba especialmente desde la organización la fidelidad y la disponibilidad en referencia a la previsión de nuevas opciones laborales, una vez finalizado el periodo contractual. También se nombra la coherencia con los principios de la organización, la adaptabilidad a distintos espacios de trabajo, si bien desde la vaguedad, sin la certeza de que efectivamente esto es lo que la organización valora.

La fidelidad. Tenemos que ser cien por cien fieles a la organización, pero después no tenemos el cien por cien de fidelidad que nos están demandando (GDASN: 25)

(...) y tú dudando si me voy y me dejo Comisiones qué pasará, en parte porque no quiero dejármela y en parte porque "y si me lo dejo y cuando me van a llamar ya no puedo volver y no vuelvo nunca más". Esas cosas que te pasan por la cabeza en un momento dado, pero que también piensas que no puedes estar disponible a todas horas cuando tú realmente no me estás ofreciendo ahora a 31 de marzo, nada palpable. (GDASE: 25)

Quiero pensar que la coherencia. Quiero pensar, porque a lo mejor para mí es muy importante y creo que si que se nos valora esa coherencia de poder transmitir lo que nos transmite el sindicato. (GDASM: 25)

Creo que también gente que se adapte a un equipo de trabajo, no sé si se valorará o no, pero debería, porque hoy estamos aquí mañana allí, pasado en otro sitio, entonces que encajes con ese grupo que más o menos está ahí perenne, creo que es importante para mantener un buen ambiente de trabajo, buen clima. (GDASN: 25)

El grupo de discusión de personal orientador de ATLAS, dirigido a personas en activo pertenecientes a sectores en crisis, se considera comprometido con la organización, con la que comparte una colaboración profesional en las Uniones Intercomarcales en las que ubica

sus oficinas y con la Federación Fiteqa a la que pertenecen la totalidad de las personas que acuden al servicio:

Pero sí que tienes que estar muy implicada. Sí que tienes que tener un alto compromiso. (GDAA: 26)

Este año (me siento) más (dentificada) que el año pasado. Por lo que he comentado antes también parece que formamos parte de la organización. Nosotros les ayudamos y ellos nos ayudan. (GDAC: 26)

Este grupo considera que se valora la implicación, la proactividad, o incluso se incorpora la reflexión de que dependiendo de la figura que solicita la demanda, ésta será diferente, dirigiéndose a dar a conocer el sindicato o hacia la promoción de la formación en FOREM PV:

La implicación, desde luego, y que tú siempre hables desde el sindicato y que tú siempre tengas capacidad de difusión de lo que es el sindicato. Por lo menos a nosotros es lo que se nos valora. Que seamos muy conscientes de que somos el sindicato. (GDAM: 32)

La capacidad de hacer propuestas, de mejorar el servicio, de hacer propuestas para la mejora. (GDAA: 32)

Yo creo que tenemos muchas funciones diferentes y tenemos muchos jefes diferentes y cada uno valora una cosa. Porque FOREM valora que hagas cursos, desde el sindicato valoran que promociones a comisiones, cada uno valora cosas diferentes. (GDAC: 32)

También consideran desde este grupo de discusión que si el servicio no es estable se pierde significatividad para el resto de las estructuras, tratándose como un servicio periférico, casi externo:

Ya se ha dicho mucho, pero yo creo que realmente ni nos identificaremos, ni ellos se identificarán completamente con nosotros, hasta que ofrezcamos un servicio estable. El problema de que no seamos estables es como "no le cojo faena porque se va a ir". (GDAM: 26)

Es la estabilidad y la movilidad de los técnicos de un año para otro, pues a lo mejor no están los mismos técnicos en la misma localidad y a lo mejor no mantiene el mismo contacto y eso también influye. Si estuvieran las mismas personas en un servicio estable se fomentaría eso. (GDAN: 26)

(...) para el sindicato hoy por hoy somos una cosa periférica. El ATLAS lo tiene en cuenta porque ha encontrado algún resultado. Yo sí que creo que la orientación forma parte de lo que debe ser un sindicato. Que vale, estamos conectados a ellos, pero no somos sindicato. (GDAM: 27)

También la ubicación del servicio es valorada desde este grupo de discusión como determinante para sentir que formas parte de la organización de CCOO PV:

Depende también de dónde esté el servicio, en el sindicato o en FOREM. Cuando estaba en FOREM me sentía menos implicada con lo que se hacía en el sindicato. Ni te enteras de las afiliaciones, ni de los que te entran a preguntar por salud laboral, ni nada. Y sin embargo si estás en el mismo edificio en el que trabajan tus compañeros sindicalistas, pues escuchas cosas aunque no quieras, y te enteras. (GDAC: 26)

Yo creo que sentirnos implicados con la organización sí. Pero estoy de acuerdo con X. Depende de los recursos y la proximidad que tengas a las personas del sindicato, eso te va a favorecer o no te va a favorecer. (GDAS: 26)

Definido el compromiso de la organización y con la organización desde los agentes intervinientes en estos servicios de orientación, doy paso al análisis del clima laboral en la subcultura organizacional del servicio de orientación de CCOO PV.

9.3 Clima laboral: representación de una subcultura de la organización

En el Capítulo 5 enmarcaba distintas perspectivas desde las que el clima era objeto de estudio, habitualmente bajo una mirada cuantitativa. El clima laboral en esta tesis es considerado como una manifestación de la cultura de la organización que podrá ser objeto de estudio desde diversas perspectivas. El análisis del clima se realiza desde una metodología cualitativa, en la medida en que responde a una mirada más sistémica, enmarcado en la cultura, realizando el esfuerzo metodológico de aglutinar las tres perspectivas más significativas de su estudio: la perspectiva estructural, la perspectiva interactiva y la perspectiva perceptual.

El Responsable de una de las Secretarías participante en el trabajo de campo aludía al clima de trabajo fundamentalmente desde una perspectiva interactiva y tomaba en consideración las relaciones personales y profesionales, la comunicación, la motivación:

El clima depèn de la motivació, dels companys de treball, de les relacions personals, de la transparència en les comunicacions formals (...) (EPRS2: 6)

Ante la pregunta sobre las variables que inciden en el clima laboral los Responsables de las Secretarías y de la orientación consideraban fundamentalmente la perspectiva estructural, haciendo especial alusión a las condiciones laborales, al estilo de coordinación:

Se diferencia del resto de la organización en que se ven temporalmente trabajando. A pesar de esto el clima no es malo. Pero estoy convencido de que podría mejorarse, sobretodo si el trabajo fuera constante. Eso ayudaría muchísimo a la estabilidad formativa, a las posibilidades de esa formación, al clima de trabajo, a que la colaboración fuera mucho mayor. (EPRS1: 8)

Esto es teoría. Depende de las condiciones laborales, motivación, de tu dirección día a día, de las oportunidades de promocionar (...) (EPRO2: 5)

El clima es el correcto aunque se podría mejorar, la mejora vendría de ofertarle al trabajador cual es su mapa de trabajo con la organización para todo el año y eso le permitiría organizarse su vida. Saber qué periodos de tiempo estará con nosotros y si compensa o no. (EPRO1: 8)

Los/as coordinadores/as de la orientación ubican el clima desde una perspectiva estructural, bajo la mirada de quien organiza; interactiva, teniendo en cuenta la relación establecida entre empresa y trabajadores/as; y también perceptiva, a la base de lo que siente el orientador u orientadora:

Creo que depende, por una parte de la organización. Si la organización cumple con lo pactado y entiende las necesidades del individuo, el clima puede ser bueno. La organización debe dejar claro las funciones de cada puesto de trabajo para que el/la trabajador/a sepa qué tiene que hacer. Evidentemente también depende del/de la trabajador/a. Igual que la organización tiene que cumplir lo pactado, el/la trabajador/a tiene que hacerlo también. (EPCO2: 7)

De la estabilidad del equipo, de la estabilidad del servicio, de tener o no tener compañeros/as de trabajo, de estar en una localidad con recursos o estar sola/o, de los canales de comunicación, coordinación. De sentirte parte de algo o un islote. De relaciones con FOREM y sindicato, cuando haya posibilidad. (EPCO1: 11)

De que el grupo tenga ganas de que haya buen ambiente, tenga ganas de estar junto. Hay gente que te mina el grupo. En general, la comunicación es muy importante, estar a gusto, intentar ser lo más transparente posible, que ellos no piensen que estás escondiendo algo, aunque en el fondo siempre lo piensan. (EPCO3: 13)

Por tanto, dado que se podrán aportar discursos bajo cada una de estas perspectivas, se ha considerado oportuno introducir todas ellas.

9.3.1 Perspectiva estructural: la orientación hacia unos objetivos

Forehand y Gilmer (1964) consideran el clima organizacional, tal y como se introducía en el Capítulo 5, como un conjunto de características objetivas, perdurables y medibles, que diferencian una entidad de otra a través de los estilos de dirección, las normas, las finalidades, etc.

Bajo esta perspectiva, el clima responde a las manifestaciones de la estructura de la organización. Para su análisis aludiré a: (1) la autonomía, o grado en que anima la organización a ser autosuficientes y a tomar iniciativas propias las figuras orientadoras; (2) la organización o grado en que se subraya una buena planificación, eficiencia y cierre de la tarea; y (3) la presión o grado en que la urgencia del trabajo domina el ambiente laboral.

Esta perspectiva requiere de un análisis bajo la mirada de la organización, de sus órganos de dirección y coordinación.

La autonomía

La autonomía de los servicios de orientación bajo la mirada de las Secretarías de Empleo, Formación y Finanzas, se valora a través de prácticas e intervenciones en la orientación deseables desde una perspectiva sindical, consideradas bajo fuertes dosis de iniciativa y autonomía:

L'ideal seria que no hagués darrere un responsable sindical dient-los que han de fer, sinó al contrari, fer propostes a aquests responsables, que segurament tindrien molt a dir. (EPRS2: 3)

Los Responsables de la orientación esperan de la figura del orientador/a un liderazgo en la coordinación de equipos de personas usuarias, pero también que siga directrices comunes, desde su propia individualidad:

Tiene que ser una persona con experiencia en la coordinación de equipos, líder. Según el equipo, grande o pequeño, tendrá que ser el orientador... (EPRO2: 3)

El modelo tiene que ser transversal a la organización y todas las personas, desde su propia individualidad, deben partir de un modelo común. Y se debe capitalizar ese saber hacer, no puede estar en un técnico que es muy bueno o muy buena porque lleva x años experimentando determinadas actuaciones. Todos debemos caminar en el mismo sentido y bajo las mismas tutelas o modelos de organización. (EPRO1: 6)

Los/as coordinadores/as reparan también en la relevancia de potenciar la autonomía en su equipo, formando parte de sus competencias que el equipo perciba esa autonomía a la hora de adaptar las intervenciones a las necesidades de los/as usuarios/as, si bien deberán respetar una programación de objetivos cuantificados que evita minoraciones económicas desde la Administración:

Potenciar la autonomía de cada técnica, que sean capaces de variar y adaptar su programación a las necesidades y a la realidad de sus usuarios y su localidad. (EPCO1: 3)

Lo planifico todo mucho, claramente sí que lo hago. Pero luego, les doy mucha autonomía. (EPCO3: 3)

La planificación

La planificación es considerada fundamentalmente desde los Responsables de la orientación bajo dos posiciones complementarias. Uno de ellos se sitúa en la gestión, organización y planificación del servicio, la otra figura aporta la visión, convirtiéndose en un coach para los coordinadores y coordinadoras:

Entre mis funciones está organizar el servicio desde muy arriba. En realidad, el servicio como tal, con el modelo actual de organización, hay 3 coordinadores por cabeza de provincia y estos son los que organizan técnicamente el servicio. ATLAS se coordina desde este departamento. Por encima de ellos estoy yo para marcar directrices de cualquier personal, tiempo de ejecución, recursos. (EPRO1: 1)

No organizo, dinamizo. Mi tarea no es de mandar, ni de dar recursos, sino de impulsar, dar visión global. (EPRO2: 2)

Las figuras de coordinación desarrollan tareas importantes de planificación y distribución de objetivos entre los/as orientadores/as, tal y como describen al valorar las competencias que requiere su puesto de trabajo, considerando muy relevante esta función y su seguimiento:

(...) por decirlo de alguna forma planifico todo, pero luego les doy mucha autonomía. Es decir, distribuyo muy bien las funciones, de hecho tengo por escrito las funciones administrativas. Tengo reuniones iniciales con los técnicos donde les explico todo el trabajo que tienen que hacer, desde trabajo cualitativo y por supuesto, cuantitativo. Como quiero estructurarlo, cuando quiero esto, de que manera, semanalmente la relación que vamos a tener. (EPCO3: 3)

Todo esto conlleva desde distribuir los objetivos que nos da Conselleria por localidades y por técnico/a (programaciones), control de realización de estos objetivos (informes) (...). (EPCO2: 1)

Teniendo en cuenta los objetivos concedidos y el presupuesto, conformar el equipo de trabajo, repartir el trabajo entre técnicas y localidades, combinar las localidades para que se puedan desarrollar las acciones, programar las actuaciones individuales y grupales, primeras citaciones, tener en cuenta los tiempos necesarios para ejecutarlas y facilitar los recursos que se necesitan. (EPCO1: 1)

La presión

La consideración de la presión o tensión que genera el trabajo en el ambiente laboral se incorpora exclusivamente en los discursos de los/as coordinadores/as de los equipos de trabajo, valorando la necesidad de más tiempo disponible para realizar las tareas asignadas a su equipo y poder incorporar la totalidad de los cambios propuestos:

Añadiría más tiempo para cada técnico/a para la reflexión, para la coordinación con otras entidades, para participar en la organización (...). (EPCO1: 8)

(...) y realmente no queda prácticamente tiempo para hacer otras cosas que atender usuarios/as. Tenemos personas citadas de 9 a 2 y de 16 a 19 y sólo podemos hacer otras cosas (buscar información, hacer salidas, hacer propuestas...) en el momento que algún usuario/a no acude a la cita. (EPCO2: 4)

Tras valorar la perspectiva estructural aportada por los órganos de dirección y coordinación, doy paso a una mirada que surge de las percepciones sobre el clima laboral de orientadores y orientadoras, la perspectiva perceptual.

9.3.2 Perspectiva perceptual: de la estabilidad hacia el cambio

Ámbitos como la claridad, el control, la innovación y la comodidad, analizan el grado en que las personas que intervienen en el servicio de orientación, los/as orientadores/as, conocen lo que se espera de su tarea diaria y cómo se les explican las normas y planes de trabajo; el grado en que la dirección utiliza las normas y la presión para controlar; la importancia que se da a la variedad, al cambio y a las nuevas propuestas y el grado en que el entorno físico contribuye a crear un ambiente agradable de trabajo.

La claridad.

La claridad respondería a si se conocen las expectativas de las tareas diarias. El plan de trabajo es descrito con claridad en el proyecto ATLAS, mensualmente se realiza una propuesta de objetivos desde coordinación que a mediados de mes es revisada por los orientadores y orientadoras, incorporándose una previsión de resultados al finalizar el mes y las razones de estos cambios:

(...) trabajamos por objetivos cuantificados, nos pasan un plan de trabajo mensual, que deberíamos cumplir. Sí que es flexible, porque sí que hay negociación. (GDAN: 6)

(Se cuantifica el volumen de) usuarios y todas las tareas. Usuarios, entrevistas, organización de asambleas, organización de materiales, de cursos... Es decir, que se ha dividido por áreas el plan de trabajo y más o menos te organiza un poco una visión global de lo que deberíamos cumplir a lo largo del mes. (GDAN: 6)

Estos/as orientadores/as valoran que podrían asumir una mayor autonomía en la delimitación de sus tareas:

Yo creo que ATLAS I estaba muy bien para empezar a trabajar, el marcar objetivos mensuales, porque todavía no conocíamos muy bien lo que era el puesto de trabajo y lo que deberíamos de hacer cuantificado. Yo me he dado cuenta de que en este ATLAS II no es necesario controlar los objetivos, y menos individualmente. (GDAJ: 6)

Me he dado cuenta y creo que la mayoría de compañeras/os también, de que nos anteponeamos muchas veces a la programación. O sea, de antemano, antes de que te venga el plan mensual ya sabes más o menos que la semana que viene tienes previsto, porque así te enlazan las actividades, hablar con un ayuntamiento, montar un taller... La programación está bien como recuento, pero yo creo que te antepones al programa en sí. Vas sobre la marcha y ya ni te planteas a rajatabla si has cumplido o no los objetivos. (GDAS:8)

El modelo de orientación propuesto es considerado también en esta línea, la percepción desde el grupo de discusión de ATLAS es que aporta claridad metodológica:

Y saber que todos estamos siguiendo la misma línea. Cada uno a su forma personal, pero que o por lo menos a mí me da la tranquilidad que lo que estoy haciendo yo es más o menos lo que hace ella y lo que hacemos todos. Porque cuando trabajábamos cada uno a nuestro propio estilo siempre tenías la duda sobre si lo que estoy haciendo yo... porque oyes comentarios y notabas diferencias. Y de esta manera todos hablamos sobre lo mismo y se centra más nuestro estilo. (GDAMS: 40)

El personal de ASEM dispone desde los inicios de la programación del cómputo de objetivos cuantificados que deben desarrollar individualmente a lo largo del proyecto. Esta

programación la realizan sus coordinadores/as. En la planificación se incorpora el volumen de usuarios que deben de ser atendidos en cada una de las acciones por cada orientador/a, responde a criterios marcados desde la Administración autonómica a través de la normativa de aplicación. El volumen de objetivos asignados a la organización a través de resolución (número de personas usuarias en tutorías individuales y autoempleo), se complementa con un anexo que incluye el volumen de personas usuarias en cada tipo de acción y localidad. Paralelamente en las guías didácticas que la Administración introduce en el servicio se hace alusión a la duración, nº de sesiones y distancia temporal entre estas sesiones.

Ya tienes una planificación y unos objetivos desde el primer día que entras a trabajar, entonces dentro de eso cada técnico se organiza evidentemente, y lo que comentaban las compañeras, aunque en la carpetita conste tal, si hace falta te vienes mañana. Pero para mí es un programa al que hay que darle un giro, creo que no se puede funcionar así y sobre todo el mes de marzo. No sé si os pasa, pero la gente que estáis atendiendo este mes te pregunta: ¿cuándo nos veremos la próxima vez? Y le dices no, no va a haber próxima vez, ¿qué explicación le das? (GDASI: 3)

A ver, a nosotras nos dan una planificación, luego cada uno se organiza. Sabiendo que tú tienes que cumplir tus objetivos marcados en el programa, de objetivo puro y duro. Sabiendo que los tienes que cumplir tienes cierto margen de organización. (GDASI: 3)

En la actualidad la claridad en las acciones OPEA se representa en la transmisión de los objetivos cuantitativos relacionados con el volumen y tipología de acciones. Paralelamente, en el proyecto ATLAS se observa una apertura hacia nuevos ámbitos que se visibilizan en su plan de trabajo.

El control.

El control podría definirse como el grado en que las estructuras de coordinación y responsabilidad utilizan las reglas y presiones para obtener una supervisión y seguimiento sobre el trabajo desarrollado por el personal orientador. Responde a una revisión periódica del cumplimiento de las acciones.

En el grupo de discusión de ATLAS se transmitía esta percepción de control que en ocasiones genera tensión en el equipo. El objetivo de preservar la calidad del servicio forma parte del discurso de orientadores y orientadoras y en ocasiones consideran que es contradictorio con la cuantificación de objetivos a través de un plan de trabajo. Según sus valoraciones dicho plan de trabajo es fuente, en algunos casos, de presión, aumentando su

motivación de logro, pero también la presión sobre su trabajo. A pesar de ello, consideran que han ganado la confianza de la organización. Estas ideas se trasladan en sus intervenciones en el grupo de discusión:

Entonces yo creo que probablemente sea eso, un poquito de presión, es decir, ¡buf! ¿he hecho bien mi trabajo o no? ¿He conseguido los usuarios que debería o no? (GDAN: 6)

Yo creo que hay un fin que todos tenemos muy claro que es dar un buen servicio de orientación. Y luego hay unas líneas de trabajo que son los objetivos, que nos sirven por una parte como guía, y por otra parte, también el registrar los resultados como feedback. Lo que pasa es que cuando nosotros tenemos una alta motivación de logro y queremos conseguir tanto dar ese buen servicio como llegar a los objetivos es cuando tú mismo, porque ya no es externamente, porque sí que hay flexibilidad, tú mismo te pones esa presión y ese es el punto negativo. (GDAA: 8)

Yo creo que hay diferencias entre el ATLAS del año pasado y entre éste. Yo, personalmente me sentía más presionada el año pasado, mucho. Tal vez porque era una cosa nueva, un proyecto nuevo, tampoco los coordinadores sabían por dónde ir y apretaron demasiado y en determinadas ocasiones puntuales me sentí muy, muy, muy presionada, sobre todo cuando nos comparaban entre oficinas y tal. (GDAN: 7)

Actualmente hay un clima de mayor confianza. De confianza en nuestro trabajo, en nuestro saber hacer, en como llevamos el día a día, los resultados. Hay mayor confianza que en el ATLAS pasado. Nos lo habremos ganado o nos... Pero mayor confianza sí. (GDAMC: 36)

Desde el grupo de discusión de orientadores/as de ASEM, en acciones OPEA, sienten, más que control, la presión del tiempo limitado para la ejecución de la actividad, debido también a las tareas administrativas que se suman a la orientación. Para resolverlo, una de las orientadoras redistribuye el tiempo de intervención disponible, restando a personas que considera lo necesitan en menor medida y ampliando en aquellas que valora podrían requerir más de su intervención:

El que passa és que la qualitat del teu treball es basa en poder dir, bo, aquest que em ve en 15 minuts m'ho he liquidat, perquè veritablement no em necessita tant. És a dir, en 15 minuts li diré el que he de dir-li i tinc 45 minuts, per a currarme com intervenir amb l'altre, entrar en Internet i buscar, per a fer cridades, per a cridar a Serveis Socials. És a dir que la teva qualitat és robar-li temps a uns, robar-los als rics per a donar-se'l als pobres (risas). (GDASA: 4)

Luego, sí, una de las cosas que nos está causando, por lo menos en A, más presión este año es la saturación año tras año que nos van imponiendo de tareas no de técnico, sino de tareas más administrativas. (GDASN: 5)

La Innovación.

Definida la innovación como el grado en que se enfatiza la variedad, el cambio y los nuevos enfoques, es incorporada en el discurso del grupo de discusión del proyecto dirigido a trabajadores/as en activo.

Al preguntar sobre la trayectoria laboral óptima para desarrollar el proyecto en el que estaban trabajando, desde el grupo de discusión de ATLAS incluían la creatividad entre sus competencias:

Capacidad de motivar, creatividad. Sentido del propósito. (GDAC: 8)

Yo creo que el modelo ha generado estrategias, herramientas y creatividad. Pero a la inversa también. Las herramientas, las estrategias, han generado también el modelo. (GDAS: 40)

Todas esas cosas son difíciles, pero a mí la que particularmente me duele, me cuesta, es, cuando nuestro equipo diseña una cosa nueva, implantarla. (GDAM: 11)

No se dispone de alusiones explícitas a la innovación en el grupo de discusión conformado por orientadores/as de acciones OPEA de la organización.

La comodidad.

La comodidad vendría definida como el grado en que el ambiente físico contribuye a crear un ambiente laboral agradable.

Las valoraciones sobre la comodidad en el grupo de discusión del ASEM son diversas dependiendo de las experiencias individuales. En relación con el lugar de trabajo al que se desplazan, normalmente en Uniones Comarcales o delegaciones, perciben algunas orientadoras la sensación de resultar una molestia al requerir los recursos físicos para el desarrollo de su trabajo:

Es que es un poco lo que ha dicho X, muchas veces vas de prestado, parece que entres a una Unión Comarcal o a una Delegación y vas a invadirlos. "Tengo que dejarte un aula, tengo que dejarte un espacio, un teléfono, incluso me molesta que tus usuarios vengan aquí." (GDASE: 20)

En cambio en otras ocasiones el ambiente físico es positivo y contribuye a un ambiente laboral agradable:

(...) en primer lugar me siento muy cómoda en Comisiones, es un marco muy cómodo porque piensan igual que yo, de alguna manera en la actividad transversalizas esos valores, esas actitudes y me es fácil, me siento cómoda. (GDASM: 20)

(...) como nos mudamos de repente, estamos en un espacio como éste (reducido) todo el sindicato metido. Entonces nos hemos empezado a conocer todos muchísimo. A nivel de confianza hemos avanzado mucho terreno, al principio uno comía en casa del otro, es como la familia, está siempre al lado. Y ahora hay como una necesidad de que cada rama del sindicato tenga su espacio. (GDAM: 36)

El grupo de discusión realizado sobre orientadores/as de ATLAS también valora que en ocasiones al desplazar sus servicios a varias oficinas, resulta difícil disponer de los mejores recursos en todas ellas. Hay orientadores/as que se desplazan a lo largo de la semana a diversas Uniones Intercomarcales con el objetivo de acercar el servicio de orientación a las personas que lo solicitan, por tanto disponen de varios lugares de trabajo operativos:

El hecho de desplazarnos también a diversas oficinas a lo mejor hace que a la oficina que llegas, eres la última en llegar, eres la que menos recursos dispones, el ordenador que menos se utiliza porque es el que menos uso tiene y es el que te pueden proporcionar. Entonces no disponer de unos recursos adecuados sí que te quita tiempo, pero por lo demás más o menos te organizas. A lo mejor podrías aprovechar más ese tiempo si estuvieras en un lugar fijo, pero forma parte de tu tarea. (GDAA: 5)

Tras esta mirada sobre las percepciones desde el personal orientador, doy paso a una visión interactiva en la que participan la totalidad de los agentes en su valoración sobre el clima.

9.3.3 Perspectiva interactiva: las relaciones de la figura de orientación en la organización

La base del clima organizacional se sitúa bajo esta perspectiva en la interacción de las personas como respuesta a las situaciones objetivas y compartida de la organización (Poole y McPhee, 1983), tal y como se recogía en el Capítulo 5.

Las relaciones responden a una dimensión formada por la implicación, la cohesión y el apoyo. Evalúa el grado en que los orientadores y orientadoras están interesados y comprometidos con su trabajo, así como el grado en que la dirección les apoya y el grado en que se apoyan entre sí.

La Implicación.

Responde al grado en que desde los servicios de orientación el personal se preocupa por su actividad y se entrega a ella.

Ante la pregunta sobre cuales son las tareas o funciones que mayor satisfacción les generan, se evidenciaba en el grupo de discusión realizado con personal de ASEM la importancia ofrecida a la comunicación, a la empatía, a la detección de pequeños avances, al reconocimiento de su labor desde las personas usuarias, mostrando su implicación desde la satisfacción que les reporta el trabajo realizado:

Yo lo tengo muy claro, a mí lo que más me gusta es cuando una persona me hace una demanda concreta y además cuando acaba me dice "me has resuelto la duda totalmente". (GDASC: 8)

Em dóna satisfacció quan una persona que has atès altre any pregunta per mi, i vol que torne a atendre-la. (GDASA: 8)

Aparte del reconocimiento, hay una cosa que me produce mucha satisfacción y es la comunicación no verbal. Cuando entra una persona por primera vez, que viene con la hojita del Servef, que viene a ver quién es ésta, qué me va a contar, en el momento que le empiezas a hablar, que se relaja, que ya le cambia la cara. Bien, me pongo en el lugar, cuando yo voy a un servicio público, que me hacen esperar y que no me miran cuando estoy hablando. Poderle dar la vuelta a eso, y decir "esto es un servicio público, pero te atienden mirándote a los ojos y mirándote las cosas". Ese momento que se relajan, ese momento me gusta. (GDASM: 9)

A mí lo que más me gusta es cuando la segunda vez o la tercera, cuando esa persona va viniendo, ya se empieza a establecer como una relación más cómplice y vas viendo que el proceso de orientación, vas trabajando una cosita y la persona te dice: "mira el otro día me fui y he pensado que..." A mí eso me produce satisfacción porque veo que el proceso de orientación es real. (GDASR: 9)

Formulada la misma pregunta sobre las tareas o funciones que mayor satisfacción les generan al grupo de discusión realizado con el personal del proyecto ATLAS, se hace hincapié en la atención a la persona usuaria, se valora el realizar un seguimiento sobre la intervención, la satisfacción del cumplimiento del plan de acción diseñado conjuntamente, el profundizar en el autoconocimiento de la persona usuaria, la sensación de compartir un espacio de crecimiento e innovación en el servicio de orientación, de ser partícipes de ello:

La atención al usuario. Ese momento lo disfruto porque ahí es realmente donde estás haciendo tu trabajo como orientador. Yo por lo menos es cuando disfruto. Aunque el usuario lo agradezca más o menos, el trabajo tuyo como orientador. Sea cual sea el resultado, sea más positivo o menos. (GDAMC: 11)

Va enlazado con lo de X. Quizá dé un pasito más adelante y es el tema de cuando alguien puedes realizarle un seguimiento. Ver el resultado real de esa persona. Por ejemplo, ayer mismo estaba captando gente que ha solicitado un curso de formación. Y en el mismo contacto telefónico te dice "pues mira estuve pensando en lo que estuvimos hablando y ahora estoy haciendo esto, he cambiado de puesto de trabajo, tal y cual". (GDAA: 12)

A mí hay dos cosas que son las que más me gustan: cuando hay un balance con un usuario y además soy consciente de que el usuario está haciendo el balance. Hay veces como que les tienes que ayudar más, y ves que les está resultando útil, y muchas veces es como el descubrimiento de uno mismo que es impresionante ver como una persona se va descubriendo a si misma y va reflexionando, muchas veces por primera vez, sobre si mismo. (...) Y después coincido con X, la gente que ha llamado del año pasado, que tenía objetivos de salir del sector, que eran los que peor estaban y que te diga "no, mira, es que hice el curso, miré las empresas..." O sea, todo lo que has trabajado con él, "Y estoy trabajando en tal sitio (que era lo que él quería) y estoy super contento". Eso no sé si coincidiréis conmigo, pero eso no está pagado. No tiene precio. (GDAM: 12)

Sí que es diferente, porque sí que hay una implicación en el hecho de que se está innovando, se están creando nuevas herramientas, se están desarrollando nuevos servicios (...). (GDAA: 30)

La cohesión.

Se define como el grado en que los orientadores y orientadoras se ayudan entre sí y se muestran amables con sus compañeros/as.

En el grupo de discusión de ASEM las intervenciones muestran una percepción de cohesión, de trabajo en equipo, de colaboración a pesar de la movilidad, de la pérdida de personas en el equipo:

El clima de trabajo en el ASEM siempre me ha parecido estupendo, un clima de trabajo genial, me he sentido muy arropada siempre. En general muy bien, pero hay mucha movilidad, al ser temporal, la gente viene, se va, nuevas técnicas y nuevos técnicos se ponen ahí. Aunque haya movilidad el equipo de trabajo es bueno, pero si hubiera estabilidad pienso que sería mucho mejor, porque habría mucho más arraigo, conocimiento entre la gente y sería más eficiente. (GDASM: 27)

(...) que hay un equipo muy bueno de base con unas relaciones muy buenas y que no nos afecta como equipo de trabajo, como grupo de trabajo (...). (GDASN: 28)

Me encanta el clima de trabajo que hay. Si que es verdad que muchas veces te planteas: "a ver si en octubre cuando volvamos, "tal" se ha ido, porque tenía pendiente no se qué historia". Por una parte dices: "si se va por ella, porque va a tener una cosa estable y si además le gusta...". Porque con tanto tiempo, al final le coges cariño a la gente, si trabajas bien con esa persona. En realidad todas trabajamos bien con todas ¿no?, aunque nos movemos, trabajamos bien. (GDASR: 27)

En valoraciones transmitidas desde el grupo de discusión conformado por orientadores/as del proyecto ATLAS se alude al trabajo en equipo como una competencia sobre la que se está profundizando en el grupo favoreciendo la cohesión, también se expresa una sensación de soledad por la distancia del equipo, por estar a solas en la oficina, pero desde la consciencia de que el equipo, si solicita ayuda, estará disponible:

Se va desarrollando ya y se va formando un equipo. De todas formas el sentido de trabajo en equipo que tenemos ahora no es el mismo que teníamos (...) hace 2, 3 años. Entonces nosotros también hemos ido madurando, hemos ido creciendo. No somos así desde el principio. A ver dentro de unos años... (risas). (GDAMC: 31)

Digo que me siento sola, pero no en la distancia. Porque cuando tengo que acudir a un recurso de mis compañeros de ATLAS porque los conozco por mi experiencia, no tengo ningún inconveniente y ellos me echan una mano sin ningún problema y me facilitan la información pertinente. Pero sí que encuentro a faltar la persona a mi lado. (GDAS: 38)

Una de las orientadoras de este grupo de discusión percibe en su centro de trabajo un exceso de colaboración, lo cual lleva a confusión sobre el límite de sus propias competencias profesionales:

A mí el ambiente me parece muy bueno, un ambiente de colaboración, muy positivo. Pero sí que veo que nos hemos pasado de colaborar. (GDAM: 36)

En cuanto a las relaciones entre los profesionales de ambos proyectos las perspectivas son diferentes, las personas de ATLAS valoran positivamente la cohesión con compañeros/as del ASEM, si bien son conscientes de que se generan temores en torno a futuras contrataciones:

Yo pienso lo que dice X, que tienes que estar con la persona que está en O. y sí que tengo a ASEM al lado, y somos un equipo: nos hacemos consultas, nos pasamos usuarios. Pero aparte no hay que olvidar que nosotras somos ASEM también, venimos de ahí. (GDAC: 38)

Está X, la compañera de ASEM que la han colocado con Y y conmigo, estamos en la misma sala. Y es que genera relación de equipo, al final generas equipo, quieras o no. (GDAM: 37)

Este año ha habido determinadas historias con compañeras del ASEM porque tenían la sensación de que el sindicato estaba apostando más por el ATLAS y les genera incertidumbre. Hay compañeras que me decían: "Es que os vais a quedar vosotras y nosotras nos vamos a ir a la calle y llevamos muchos años aquí". (GDAM: 35)

Las personas de ASEM, fundamentalmente del territorio en el que ATLAS tenía un mayor número de recursos, temen que sus puestos de trabajo pueden correr riesgo:

Porque no había Atlas. No había. Yo he ido captando por A. este año y me he dado cuenta de que todos los años nos habíamos ido y todos los años no sabíamos si íbamos a volver, pero teníamos la esperanza de volver. Pero claro, cuando ves que además de esa esperanza y esa posibilidad de no volver, entra un equipo nuevo de gente, haciendo cosas nuevas, en un proyecto nuevo, en el que se está apostando y eso está ocurriendo delante de ti, eso todavía genera más tus dudas y yo siento que este año a nosotras nos ha afectado como equipo de trabajo. (GDASN: 28)

Pero yo creo que está afectando eso (la existencia de un proyecto de orientación paralelo) más que el hecho de que se nos esté acabando el contrato, lo otro es habitual, forma parte ya de la rutina. (GDASC: 28)

El apoyo.

Representaría el grado en que los/as coordinadores/as animan y ayudan al personal para crear un buen clima social.

Los/as coordinadores/as matizan sobre el esfuerzo que realiza el sindicato en intentar ofrecer continuidad al máximo número de personas al finalizar las acciones OPEA, si bien este esfuerzo es considerado insuficiente:

Sé que se hace un esfuerzo intentando contratar al máximo personal posible cuando se acaban las OPEA en otros lugares del sindicato, pero creo que no es suficiente y la prueba es la gran rotación que se ha producido los últimos años. (EPCO2: 7)

Al describir sus funciones, se realiza una alusión desde estas figuras de coordinación al apoyo que ofrecen a su equipo:

Resolución de conflictos o malestar dentro del equipo. (EPCO1: 2)

En ocasiones el descontento surge en el personal de ASEM por una toma de decisiones realizada desde órganos superiores a los que conforman el equipo de trabajo, considerando que se trata de decisiones, de cambios, no argumentados, dado que de ese modo es transmitido por la figura de coordinación:

Una cosa que observe és que de vegades, si hi ha canvis en el clima de treball, que hi ha novetats, que cal fer altre tipus de coses, el personal es rebota, se sent més incòmode. Se sent més incòmode perquè no s'explica el sentit de les coses i per que es fan i per què no es fan. Si tu li dius a un equip de treball "a partir d'ara has de fer la feina (...) ¿i per què es fa? ¡Ah! ho ha dit València". No, tu si ho justifiques (...) València, o la Conselleria o qui siga, que no és una cosa de l'equip de treball. A això em

vinc a referir, que de vegades, sembla que des d'una part de l'organització es prenen decisions que afecten a un altra, potser et sents un poc incòmoda. (GDASA: 28)

La sensación de contar con escasa información sobre su continuidad en próximas programaciones genera tensiones en el equipo, fundamentalmente en el proyecto ASEM¹⁴⁷, si bien es una cuestión que preocupa al personal orientador de ambos proyectos:

Eso pasa, por lo menos en V., el mes de marzo ¿no?, entre que se te acaba la actividad, esa continuidad, oyes que hay cosas, que hay tal, ¿contarán conmigo?, ¿a mí me gustaría?, ¿seré yo la elegida? (...) Siempre que llega marzo nos pasa lo mismo. (GDASE: 29)

Pero esa sensación de qué va a pasar conmigo, ¿contarán conmigo? El mal rollo se crea a veces. (GDAM: 35)

En el grupo de discusión de ATLAS se transmite la percepción de respeto desde la coordinación y en el centro de trabajo, de colaboración:

Pero sí que es cierto que yo, que he trabajado en sitios absolutamente diferentes, desde banca a temas con críos, enseñanza... Yo creo que sí que es el mejor ambiente de trabajo. Reconozco que hay muchos jefes, que hay muchas jerarquías. Pero en general lo que notas es un respeto, que te respetan como trabajador. (GDAM: 36)

En general el clima es positivo. Además yo me muevo por distintas organizaciones, por diversos centros y la acogida es positiva. (GDAA: 37)

La verdad es que no puedo comparar porque no he estado trabajando en otros sitios y tampoco sé muy bien qué se está haciendo allí, en UGT o en otros sindicatos, pero sí que sé lo que me gusta de aquí y es que tengamos reuniones cada mes y todos compartamos más o menos lo que hacemos, que haya una coordinación entre nosotros y que haya una coordinadora que nos diga aunque nos parezca muy mal lo de los objetivos (risas), pero sí que tenemos una guía, que nos forman cada cierto tiempo, aunque a veces sea un poco pesado. Yo no sé si lo hacen los otros, pero eso está muy bien. (GDAC: 31)

Tras las percepciones transmitidas sobre el clima en la organización, doy paso al análisis sobre el nuevo modelo de orientación en la cultura del servicio de orientación.

¹⁴⁷ El grupo de discusión se realizó pocos días antes de la finalización del proyecto y su relación contractual con la organización.

9.4 La cultura del servicio de orientación en la implementación de un nuevo modelo

Bajo este epígrafe se van a tratar las posiciones que cada uno de los actores de este servicio toma a través de sus discursos y reflexiones. La consistencia de sus aportaciones permitirá el análisis de la cultura de la organización y la obtención de conclusiones en próximos capítulos. Se tratan las suposiciones y creencias que han ido surgiendo a lo largo de este último año en la organización en relación con este nuevo modelo de orientación, se expresan las relaciones profesionales del servicio de orientación dentro y fuera de la organización, se recogen las aportaciones del trabajo de campo sobre el plan de formación que sirve de instrumento para facilitar el tránsito hacia este modelo de orientación.

9.4.1 Suposiciones y creencias sobre el nuevo modelo de orientación

Las creencias sobre el modelo de orientación implementado nos permiten situarlo en el imaginario de cada uno de los agentes intervinientes, en su definición y desarrollo desde esta organización.

El porqué del cambio

Ante la pregunta realizada a los Responsables de las Secretarías implicadas en el desarrollo del servicio de orientación sobre las razones por las que se produce el cambio valoraban que se debía a las novedades que la Ley de las Cualificaciones 5/2002 introduce, dando un nuevo empuje al Sistema Nacional de las Cualificaciones en el que se incluye en una posición clave la orientación profesional. Por otra parte, desde una de estas entrevistas se recordaban los primeros pasos dados hacia el modelo de orientación desde el proyecto dirigido a personas ocupadas y la rentabilidad sindical que comienza a ofrecer este servicio. También se incorpora una reflexión sobre la relevancia de imprimir un sello propio sobre la orientación desarrollada:

Aquest canvi es produïx perquè la Llei de les Qualificacions, en el contingut de les quals hem participat, situa en un nou lloc l'orientació i des de CCOO volíem estar aquí des del principi. (EPRS2: 6)

Por una necesidad, como te he comentado antes, la reforma de la formación, el que haya un solo sistema de formación ocupacional y continua que esté integrado con la formación reglada y que es parte de las transformaciones que se tenían que dar en este país. Pero además, desde el punto de vista sindical cuando hemos practicado el modelo de orientación para personas ocupadas en sectores maduros, hemos visto que tiene mucha utilidad. A nivel global los cambios que se producen en el mercado de trabajo invitan a hacer reformas en las políticas activas de empleo clásicas y el haber practicado un modelo de orientación para personas ocupadas nos ha abierto los ojos para intentar realizar un cambio en el modelo de orientación que estamos llevando a cabo, este cambio lo estamos realizando de forma lenta pero segura. (EPRS1: 9)

Este cambio se produce porque es importante avanzar hacia un modelo de la orientación más amplio, que tenga el sello de este sindicato, que nos diferencie. (EPRS3: 4)

Los responsables de la orientación valoran la necesidad de ofrecer respuestas a los cambios que se producen en el contexto socioeconómico considerando que requieren de un nuevo modelo de orientación; valoran también las aportaciones que se comienzan a evidenciar desde el proyecto ATLAS, con más capacidad de adaptación, más flexible, considerándolo referente del cambio:

¿Ahora? Porque el mundo ha cambiado, un fontanero tiene que pasar a trabajar en otra cosa, es un mundo de conocimiento, el nivel de cualificación sigue siendo bajo, más allá de la orientación en la escuela, más allá de hacer un currículum, de técnicas de búsqueda de empleo, se trata de un modelo de acompañamiento a lo largo de la vida que dé respuesta a cada momento. (EPRO2: 5)

Se da el paso y se experimenta en un proyecto de investigación, ATLAS, que no está encorsetado y en el que aplicamos íntegramente nuestro modelo y ha dado frutos muy buenos. (EPRO1: 8)

Resistencias al cambio

Las visiones son diferenciadas, pero mayoritariamente la opinión en la construcción del modelo por parte de los orientadores y orientadoras es de participación. A pesar de ello se ponen de relieve resistencias al cambio, constatadas por los Responsables de Secretarías y del servicio:

Des dels serveis d'orientació s'està vivint amb cert recel, perquè senten el seu treball desenvolupat durant anys, que pot ser un magnífic treball, qüestionat. (EPRS2: 6)

Los orientadores en este momento de cambio inician con resistencias, pero no podíamos dejar de ponerlo en marcha. Intentamos vender el marco del modelo. Está claro que pueden ir incorporando sus aportaciones. (EPRO2: 5)

El grupo de discusión conformado por orientadores/as que desarrollan acciones OPEA confirma estas resistencias. Se considera que el cambio afecta al equilibrio del grupo, fruto de la inestabilidad del personal orientador, tal y como se refleja en las transcripciones:

Entonces yo pienso que eso son momentos de crisis. (...) bien porque se introduzcan tareas nuevas, bien porque haya normas nuevas que nos cambian, o porque las normativas o las direcciones desde arriba son diferentes y afecten a ese equilibrio que ha creado el grupo. (GDASC: 28)

Este año sí que hemos vivido un poco esa sensación por el tema de nueva forma de trabajo, Atlas, quieren quedarse con la parcelita que has estado sembrando tantos años, cursos nuevos, selección nueva, gente nueva. Yo sí que he notado este año un clima un poco de crispación, un clima un poco raro. Creo que todo viene porque estamos siempre en la cuerda floja y eso siempre hace que tú estés un poco a la expectativa de qué es lo que pasa a mi alrededor, qué me puede cambiar. (GDASN: 28)

Construcción participada del modelo de orientación

Las figuras de coordinación de las acciones OPEA estiman que la construcción de este modelo ha sido participada, aunque posiblemente podría haberlo sido en mayor medida, si bien la coyuntura no lo favoreció, valorándose que debería seguirse en esa línea, tal y como se muestra en sus entrevistas:

Pienso que se ha hecho de una manera muy lógica. Es decir, se han recogido opiniones, se ha transmitido a los orientadores y orientadoras que la han valorado positivamente. (EPCO2: 8)

Se pidió participación de ASEM, pero fue escasa por pillarnos al final del programa. Ha sido participativo en la medida que se ha podido. Se ha buscado la construcción y el debate entre todos/as, pero aun hay que hacer más. (EPCO1: 12)

Las visiones sobre la participación de los orientadores y orientadoras de ambos grupos de discusión en el diseño del modelo, también es respaldada en la mayoría de las intervenciones. El equipo de orientadores/as de ATLAS, participantes en el grupo de discusión, se reconocía en el modelo propuesto, pero en el momento en el que se inicia su diseño no estaban contratados, con lo cual no fue posible hacerles partícipes, y no se recogieron propuestas expresamente nacidas para su introducción al modelo, si bien este modelo respondía en muchos ámbitos a la metodología de trabajo aplicada:

Sí y no. Supongo que parte de la experiencia de los orientadores, pero... no sé. (...) Cuando la coordinadora presentó el modelo, pues ahí está el modelo. (GDAV: 41)

Yo sí que siento que he participado más activamente en la elaboración del modelo. Se elaboró en conjunto. Fue un trabajo en equipo también. (GDA: 41)

Yo también siento que de la información recogida de otros años se han ido reflejando. Porque todos los años hemos hecho propuestas de mejora y el año pasado ya más concretamente nos pedían para poder elaborar este nuevo modelo más información. Y aunque venía a ser lo mismo que se había dicho en otros años, sí que veo que se ha reflejado aquí. (GDAMC: 41)

Los/as coordinadores/as de ASEM sí dispusieron de la posibilidad de comunicar a sus orientadores y orientadoras la oportunidad de recoger las propuestas para iniciar su proceso de diseño. Si bien no todas las figuras de coordinación les hicieron partícipes, al encontrarse en el cierre de programación y disponer de escaso tiempo para ello.

Yo pienso que ha salido de nosotros de nuestra manera de trabajar y de lo que hemos ido viviendo, por tanto aunque no lo hayamos escrito, somos las generadoras de esa forma de trabajar. (GDASC: 32)

A mí se me pasó un dossier donde ponía "Segundo debate..." y yo cuando vi segundo debate pensé: "... yo no me había enterado de eso", sí que es cierto que hablé con otra compañera y me dijo. "se hizo una reunión..." y parece ser que se hizo. (GDASN: 32)

Por un lado, se ha sacado mucha información de todo lo que hemos hecho, pero sí que en el ejercicio pasado, en las últimas reuniones sí estuvimos trabajando, (risas), recabando información, sintetizándola, la enviamos a Valencia. (GDASM: 32)

Cambios que introduce el modelo

El modelo de orientación se representa en las figuras de máxima responsabilidad como un modelo que incorpora bastantes cambios, que tiene una visión en la que la búsqueda de empleo se constituye exclusivamente como una parte de la intervención y no como la totalidad, desde una visión integral en la que la persona usuaria cobra un nuevo valor:

Para mí los cambios son claros. La orientación que se hacía antes era para una búsqueda de empleo basada en criterios demasiado mercantilista, poco humana, poco individuales, pensada para un mercado de trabajo de hace 25 años. La actual tiene en cuenta más aspectos personales, la nueva realidad del mercado de trabajo, las futuras cualificaciones profesionales y más variables relacionadas con las personas que estás atendiendo. No te lo podría decir con más claridad, el que lo podría decir con más exactitud es el usuario. Hay un cambio muy importante, aunque los efectos de ese cambio aún no los vamos a notar. (EPRS1: 10)

Per primera vegada s'atén a la persona, més enllà de la seva situació laboral actual, aturada o treballant. I a més és la persona integral. (EPRS2: 7)

Los/as coordinadores/as de OPEA no coinciden en sus valoraciones, para dos de ellos/as supone una ampliación de las miras en las intervenciones de orientación actual, añadiendo una visión social, colectiva, con una visión integral de la persona, que se suma a las técnicas de búsqueda de empleo, objetivo básico en las acciones OPEA. Otro/a de estos/as coordinadores/as valora que apenas hay diferencias sobre la práctica actual salvo por el hecho de que las acciones OPEA encorsetan, dificultando su aplicación definitiva. En opinión de una de estas figuras, el modelo todavía debe profundizar en saberes importantes en la práctica fundamentalmente en relación con el mercado de trabajo y formativo:

Creo que pretende ser más amplia que lo que estamos haciendo. En las OPEA vemos sólo una parte del problema. Con el nuevo modelo se ve también una perspectiva social que no tiene el modelo OPEA. Las OPEA consideran el problema del desempleo y las acciones a hacer para que la gente encuentre trabajo. El nuevo modelo ve una posible necesidad del usuario/a en cualquier momento de su vida, independientemente de que esté trabajando, desempleado/a, estudiando... (EPCO2: 8)

Sí difiere, la complementa. Añade nuevas herramientas, otras reflexiones, añade una dimensión social y colectiva que no teníamos. Se centra más en la persona y en su autorreflexión. No trata otros saberes importantes en nuestra práctica: técnicas de búsqueda de empleo, búsqueda de recursos. (EPCO1: 12)

Lo que es la base, yo creo que no difiere. Todos los técnicos tienen bastante claro qué es lo que deben hacer, yo creo que formación y experiencia han ido por el camino correcto, y que tienen las cosas muy claras. Por lo menos con los orientadores con los que yo me relaciono. Sí que es cierto que luego a veces ponerlo en práctica, no es que sea difícil, es que adquieres vicios por el perfil típico que estás viendo. Con el nuevo modelo, la autorreflexión es muy importante... Es que yo realmente no veo que implique gran cambio. (...) Lo que pasa es que OPEA es muy rígido en muchos aspectos.

Una de las docentes del plan de formación dirigido a la totalidad de los orientadores y orientadoras de la organización, valoraba varias características en el modelo: su complejidad, su carácter social, político, transformador de la realidad:

Creo que es un modelo complejo. Que no es fácil. Es un modelo social. (...) Pues yo creo que desde este modelo de orientación se ofrece una posibilidad de cambiar el mundo "de a poquitos" y eso es muy bonito. Necesita de una gran vinculación política de los orientadores y de las orientadoras para que sea verdad. Eso es lo que más me gusta del modelo. (EPD: 3)

La valoración realizada desde el grupo de discusión conformado por orientadoras de acciones OPEA tendía a minimizar la relevancia de los cambios introducidos, se interpretaba que el modelo de orientación era el que ya se venía desarrollando. La alusión a cambios se realiza sobre la intervención comunitaria que propone el modelo. En algunos casos consideraban que se había cuestionado su práctica profesional en reuniones previas a la

exposición del modelo, generando una cierta desconfianza hacia esta propuesta de trabajo, que fue superándose a lo largo del plan de formación:

Con este modelo me siento representada y considero que el grupo con el que trabajo también se siente representado porque es algo que ya se había ido utilizando. Es lógico, está sacado de la práctica, de la lógica de lo que consideras un buen servicio de orientación, basado en la calidad. (GDASR: 29)

Jo abans de veure'l en el paper, he anat a algunes reunions on he escoltat que es deia de nosaltres que no estàvem fent-ho bé i que a partir d'ara "ho aneu a fer bé". Llavors clar, quan et van explicant el model nou dius: "si ho estàvem fent" ¿per que se m'està fent sentir que fins ara no estava treballat bé, que ho he fet malament? (...) Que sí, que està bé sistematizar, sí, si ens organitzem més tot surt millor, el tenir-lo escrit a nivell de qualitat, el tenir-lo organitzat, sempre hi ha aspectes que potser has deixat més de costat (...). No faig la intervenció comunitària, adaptant-lo a tot, donant-li un sentit comú a tot, sí. ¿Qué queda millor? No per això estem aplicant res diferent al que s'havia dit abans del model. (GDASA: 29)

(...) porque cuando vi el modelo al comienzo del curso del nuevo modelo, yo me lo tomé muy mal, lo tomé como una amenaza, quiero decir, si nosotros no lo estamos haciendo bien hay un equipo que parece que sí lo está haciendo bien, con muchísima menos experiencia, pero que lo saca adelante, y nosotros hemos estado haciendo el tonto un montón de años y no hemos sabido. (GDASN: 30)

Es que el nuevo modelo de orientación no es ni más ni menos que, la gente que está trabajando en Comisiones desde el principio de los tiempos, es lo que siempre se venía diciendo, que plasmado en papel refleja lo que hemos hecho hasta ahora y lo que podíamos haber hecho y no hemos hecho, y ahora se puede hacer, pero sí de alguna manera parece que digas "y ahora vienes a decirme cómo orientar" "¿qué me estás enseñando qué? ¿Me estás cuestionando?" (GDASE: 30)

Cuando llegó el nuevo modelo yo estaba recelosa y todavía hay parte que tengo recelo. Porque me gusta mucho, sobre todo la intervención comunitaria, eso me encanta, pero me siento recelosa al respecto. O cambia la organización o... A mí me entró un poco con calzador el modelo de orientación y un poco también tomando lo de X, que dices: "(...) es que ya lo hago". ¿Por qué ahora escrito? (GDASI: 30)

Las percepciones de este grupo de discusión expresan con contundencia que efectivamente se está llevando a cabo en sus oficinas este modelo de intervención y, por otra parte, consideran que no disponen de tiempo para introducirlo:

Yo cuando vi el nuevo modelo me pareció muy bien, yo como ha dicho X, dije que bueno, estupendo, veo plasmado lo que hace años que hago, pero sí que vi el problema de que en este tipo de programación cerrada, inflexible y sin espacio para hacer nada que no esté programado, es totalmente imposible. (GDASC: 31)

Tras la revisión realizada a la transcripción por parte de cada miembro del grupo de discusión que desarrollaba acciones OPEA, una de las reflexiones realizadas es novedosa y entra a considerar que la postura del grupo en sus intervenciones era defensiva, situando su análisis en la similitud del modelo con la práctica profesional desarrollada hasta el momento. Esta orientadora, profundiza también en las novedades del modelo, en las herramientas de autoconocimiento que propone, como el balance de competencias, en la intervención comunitaria:

Al leer esta parte me doy cuenta de que, en general, hay una postura a la defensiva y que no respondemos mucho a las preguntas, sino que defendemos a capa y espada nuestra participación en el nuevo modelo. Veo que sí hemos colaborado en ese nuevo modelo de orientación, nuestra práctica ha servido para sacar conclusiones, pero hay una parte novedosa que hay que reconocer y valorar. La intervención comunitaria es algo en lo que no hemos profundizado, sí que hacemos colaboraciones, orientaciones en grupo a la comunidad, pero creo que la intervención comunitaria va más allá y eso es novedoso. También es novedoso el empleo del balance de competencias, una herramienta con la que me he quedado muy fascinada. Creo que nos va a aportar mucha información y vamos a conseguir con la autoreflexión, un establecimiento de objetivos profesionales mucho más eficaces y realistas y viables. (TGDASM: 43)

La valoración desde el grupo de discusión de ATLAS, dirigido a trabajadores/as en activo, parte de un enfoque diferente, también valoran positivamente el modelo de orientación propuesto y consideran que en gran medida nace de su práctica profesional pero, a diferencia del otro grupo de discusión, matizan que les supone un aprendizaje, un modo de trabajar que unifica criterios en sus realizaciones profesionales:

Antes de tener tanta formación sobre el tema, cada uno hacía la orientación como sabía o podía. Pero ahora el hecho de que nos reúnan y nos expliquen que hay un modelo hace que te plantees a lo mejor las formas. De intentar abarcarlo todo: la parte individual, la social... (GDAC: 39)

Me parece bien todo lo que estáis hablando, pero el modelo a mí lo que me ha aportado, más que novedad, es el unificar la forma de trabajar. (GDAMC: 40)

Este grupo de discusión, conformado por orientadores/as de ATLAS tiende a nombrar aquello que identifica el modelo y a valorar su complejidad y cómo lo están aplicando en la práctica:

Yo creo que el modelo también se ha generado poco a poco por la misma experiencia de los orientadores. O sea, ha hecho que valoremos objetivos, prioridades, intereses de nuestros usuarios. Por eso ha ido generando un modelo más abierto a diferentes aspectos. (GDAS: 39)

(...) es un modelo abierto, que permite aportaciones, que permite adaptación (...). (GDAA: 39)

Yo me siento cómoda, pero creo que otro modelo sería mucho más fácil. O sea, yo me siento bien con el modelo, pero sé que es un modelo que no es fácil. Seguramente es un modelo más satisfactorio, pero hay modelos con los que uno trabajaría. El modelo está más estructurado que el de mira "tú ahora tienes que sentarte y hacer 40 currícula". (GDAM: 40)

(...) yo creo que no (es más difícil), si te sientes cómoda, eres más tú y te resulta más fácil. A lo mejor teniendo que hacer otra cosa, como no te lo notas como tuyo, porque no te gusta... A mí por lo menos me pasa, si no me lo creo, si no es lo mío, me cuesta mucho más que si es algo que... Es igual que con los balances de competencias, ahora estoy empezando a sentirme cómoda porque hasta ahora no lo había hecho mío. Entonces, lo haces, pero te cuesta. Siendo que antes a lo mejor era más sencillo, no sé. Se ha ido complicando más, pero cuando lo haces tuyo creo que es más fácil que si... (GDAMC: 40)

Es mucho más costoso. Porque es que no te dicen "mira, vas a crear en la dimensión tal haciendo una reunión al mes de tal cosa". No, cada uno debemos desarrollar un poco las cosas. Es más costoso desarrollar tres dimensiones que una. Es más costoso hacer tres cosas que una. Que sea más satisfactorio. Que sea más variado. Que no estés haciendo siempre lo mismo, de una manera repetitiva. Evidentemente. (GDAM: 40)

(...) hemos hablado muchas veces de la autonomía del usuario, pues hasta cierto punto. Tú no vas a pretender que venga a un servicio de orientación y cuando salga por la puerta ya no te necesite para nada. Sino que intentas que avance un pasito o dos pasitos, depende de la persona. Si vuelve a necesitar el servicio, que venga, intentas darle autonomía, pero autónomo del todo va a ser muy difícil conseguirlo. (GDAA: 41)

En algunos casos, orientadoras que se incorporan más tardíamente al servicio consideran que el modelo responde a la manera de trabajar, incluso antes de la definición explícita del modelo, valorando que la experiencia de otros/as compañeros/as lo ha fundamentado:

Quizá porque yo sea más joven que X. profesionalmente hablando, yo sí que creo que no físicamente, pero profesionalmente he nacido ya dentro de este modelo. Sí que he considerado siempre el mercado, he considerado a la persona y dentro del servicio de orientación en el que yo nací sí que había esa red social, entonces no lo veo como un modelo nuevo, sino que ya tenía esa base, ya estuve ahí. Tal vez no explícito el modelo o nadie me lo explicó expresamente. (GDAA: 39)

Coincido con X. que nosotras somos las que venimos detrás y nos hemos aprovechado de todo el trabajo que han hecho las compañeras, lo cual está muy bien. Porque habrán probado el método de ensayo y error hace muchísimos años y ya nos ha llegado perfeccionado. (GDAM: 39)

Las respuestas a la transcripción del grupo de discusión de profesionales de ATLAS añaden algunas valoraciones novedosas. En una de las intervenciones se considera relevante mantener la flexibilidad en el modelo de orientación. Otra orientadora reflexiona sobre la

necesidad de contar con un compromiso por parte de la persona usuaria sobre la puesta en marcha del plan de acción, así como sobre la necesidad de incorporar un plazo amplio para validar la aplicabilidad del modelo desde la práctica. En una tercera intervención se nombran dificultades para desarrollar desde las acciones OPEA parte del modelo por la tipología del colectivo destinatario, si bien considera que habrá un cambio en su actuación al compararla con anteriores programaciones:

Solamente añadiría que la característica que no debería de perder nunca el modelo es la flexibilidad. (TGDA: 50)

Como matización al modelo, ya que el acceso a la orientación es voluntaria porque la persona considera que lo necesita, yo pediría un cierto grado de compromiso de que va a, por lo menos, intentar poner en marcha los pasos para el plan de acción para conseguir sus objetivos. También comentar que, al llevar a la práctica un modelo de actuación, se necesitaría que transcurriese más tiempo de su aplicación para poder valorar su necesidad de actualización. (TGDAMC: 50)

En la actualidad, al volver a trabajar en ASEM, el modelo holístico que trabajamos en ATLAS se difumina en cierta forma. Aunque vamos a intentar aplicarlo en la medida de lo posible, pero depende de los usuarios con los que contemos (SERVEF). Desde luego va a ser diferente mi trabajo en ASEM (al que fue en otras programaciones) y eso me gusta, al poder incorporar con mayor libertad herramientas muy útiles que manejamos en ATLAS y estoy segura que beneficiarán a los/as usuarios/as. (TGDAN: 50)

Revisadas las creencias sobre el modelo de orientación que se articulan desde cada uno de los agentes que intervienen en el trabajo de campo desarrollado, doy paso a las relaciones profesionales del servicio de orientación que permitirán conocer los lazos establecidos, el contenido de las colaboraciones desde los discursos de estos agentes.

9.4.2 Relaciones profesionales del servicio de orientación dentro y fuera de la organización

Las relaciones profesionales de los servicios de orientación pueden ser consideradas desde varias perspectivas: dirigidas a otras áreas o estructuras de la organización en esta comunidad y en otras comunidades, hacia otras organizaciones y también con las propias personas potenciales usuarias del servicio de orientación. A continuación se recogen discursos en cada uno de estos ámbitos.

Relaciones con otras áreas o estructuras de la organización

Las valoraciones y percepciones sobre las relaciones con otras áreas de la organización o con otras organizaciones vinculadas a ella se producen con fluidez. Todos los agentes tienen una visión construida sobre estas relaciones.

Los Responsables de las Secretarías de Empleo, Formación y Finanzas incluyen algunas valoraciones sobre las relaciones con otras estructuras de la organización. Una de estas figuras considera que tienen vinculación con la estructura formativa y con la estructura territorial, debiendo ampliarse las relaciones con la estructura federal, por ser relevante en la orientación dirigida a trabajadores/as en activo. Se observa una coincidencia al considerar la necesidad de incrementar esta relación en lo profesional e incluso en lo personal, estimando muy bajo el volumen de derivaciones producidas desde otras estructuras sindicales e interpretándolo como una falta de conocimiento o de valoración de la utilidad del servicio de acciones OPEA:

Según el área. Con el área de formación tiene mucha intensidad, con el área administrativa también. Con la estructura territorial tienen relación, sin embargo con la estructura federal, que es la estructura vertical de los sectores, subsectores y federaciones no tienen tanta relación, yo creo que tiene que mejorarse. Porque si vamos a tratar la orientación para personas activas, la relación con la estructura federal es muy importante. Va a tener, en el futuro, mucha más relación que tienen ahora, pues es necesario coordinar con las federaciones qué papel tiene la orientación. (EPRS1: 11)

Pues las relaciones de compañeros habituales. Aunque en muchas ocasiones cuesta levantar la cabeza de la mesa porque todo el mundo va muy deprisa. Este tema desde luego habría que retomarlo. (EPRS2: 5)

Escasses, en un recent informe intern d'accions OPEA es detecta que les derivacions del sindicat cap al servei d'orientació estan al voltant d'un 1%, això efectivament significa que el servei no és conegut per tots o no es valora. (EPRS3: 7)

Los Responsables de la orientación consideran que se está en un punto de inflexión en el que se ha pasado de unas relaciones reducidas con otras estructuras de la organización a una mayor vinculación de la orientación con la acción sindical. Para ello se han realizado jornadas en las que se ha explicado el modelo de orientación a personas pertenecientes a la estructura territorial y federal y a los responsables de los centros FOREM PV, así como intervenciones comunitarias en las que ha participado la estructura sindical y otras organizaciones, tal y como expresan estos responsables en las entrevistas. Si bien comparten

la visión de escasas relaciones en las acciones OPEA, no así en ATLAS, proyecto en el que las relaciones con las estructuras sindicales son amplias.

Las relaciones dentro de la organización hasta ahora han sido bastante reducidas. Se ha limitado a dejar el espacio en el momento a los orientadores. Hemos ido dando pasos para que se vincule la orientación a la acción sindical. Y cada vez más la estructura del sindicato interviene. Hemos hecho charlas en las comarcas principalmente en la orientación para trabajadores en activo en los sectores en crisis. Esto ha permitido al sindicato cambiar la visión que de la orientación tenían. Lo veían de manera aislada y ahora están acercándose. Apoyando al orientador a la hora de establecer el modelo de orientación. (EPRO1: 10)

Poco. Las estructuras en este momento son paralelas. Se intenta que se interrelacionen con servicios jurídicos, formación... (...). Yo conozco más en profundidad el proyecto ATLAS y ahí sí ha habido muchas experiencias de relacionarse con el contexto, con el territorio. (EPRO2: 6)

Los/as coordinadores/as de la orientación en las acciones OPEA valoran las relaciones con otras áreas o estructuras, considerando que forma parte de sus responsabilidades mantener una comunicación, cooperación, con los/as Secretarios/as de Empleo de cada territorio, con los responsables de los centros FOREM, entre otros. Estas relaciones se dirigen al óptimo funcionamiento de la infraestructura, las acciones, la atención a personas, las derivaciones y el clima laboral en cada centro de trabajo en el que se desarrolla el servicio de orientación. Valoran expresamente su relación con determinados departamentos con los que existe una vinculación profesional en los procesos de trabajo como la Secretaría de Empleo, la fundación FOREM PV, o departamentos de la estructura que centralizan servicios de finanzas, personal, informática, etc. Por otra parte, expresan que se mantienen relaciones más puntuales con la Secretaría de la Dona, CITMI-CITE, la Secretaría de Juventud o con la Federación de Administraciones Públicas FSAP, con objeto de ampliar conocimientos, disponer de información, favorecer derivaciones:

Por una parte se mantienen relaciones con aquellos departamentos de los que se depende en algún aspecto, por ejemplo el departamento de personal (temas de contratos, nóminas, finiquitos...), informática, Secretaría de Empleo, FOREM, finanzas... Por otra parte, se mantienen relaciones con otros departamentos que puedan aportar algo al ASEM (o que el ASEM pueda también aportarles algo). Por ejemplo CITMI, Secretaría de la Dona, donde este año por ejemplo han venido al ASEM para informarnos de las últimas novedades. (EPCO2: 9)

FOREM, CCOO, Castellón, Valencia, las Uniones Intercomarcales... Cada vez que tenemos una duda de algún tipo: con servicios jurídicos a nivel laboral, o cuando nos viene alguien con alguna consulta al respecto. (...) Relaciones con FSAP, que nos pasa todo el tema de bolsas de empleo actualizadas de Administración pública, de la federación de enseñanza. Cuando tenemos cualquier duda llamamos

nosotros. Dependiendo de qué nos queremos enterar llama la persona que tenga más relación con esa entidad. Otras veces les digo que llamen ellas, que se presenten y sepan quienes son, porque también está bien que conozcan al equipo completo, porque no soy sólo yo. (EPCO3: 17)

Desde el grupo de discusión de orientadores/as que desarrollan las acciones OPEA las relaciones dentro de la organización son valoradas dando especial significado a las relaciones con el centro de trabajo en el que desarrollan su actividad. Los servicios de orientación se distribuyen en un gran número de centros de trabajo, en ocasiones pertenecientes a la fundación FOREM PV y en otros casos en locales propios de las Uniones Intercomarcales, o en pequeñas oficinas locales:

Yo creo que eso va a variar mucho dependiendo de la localidad en la que estás ubicado. Yo en la localidad donde estoy ubicada no hay ni oficina de Comisiones, ni nada, pues ¿con quién me voy a relacionar? (GDASC: 33)

Yo al revés, como estoy en la Unión, solita, pero bueno, mis compañeros están en FOREM y yo en la Unión, el objetivo era tener un acercamiento del servicio de orientación al sindicato. El sindicato y las federaciones vieron que había un servicio de orientación, es el segundo año y va y surte efecto.(...) Entonces la cercanía a lo que es la estructura física yo lo he visto importantísimo. Porque si cuando estamos en FOREM, llamamos por ejemplo y vamos a visitar alguna Federación es en la misma ciudad, pero estar en un mismo despacho y todos los pisos ocupados por las Federaciones, me da una libertad y una posibilidad de buscar información, y ha sido genial. (GDASM: 33)

Derivaciones y de consulta, porque cuestiones que te plantean los usuarios, pides información en la federación. El teléfono lo coges y un poco lo que dice X "Oye soy tal, del servicio de orientación, ¿me puedes resolver esto?", o por correo electrónico. Desde luego el mayor contacto con CITMI y con FOREM, por relación de que es el mismo edificio. CITMI no, pero (tenemos relación) por la compañera que está trabajando allí. (GDASA: 33)

En el proyecto ATLAS la dirección de la Secretaría de Formación, la Secretaría de Empleo y la Secretaría de Finanzas ha dinamizado y posibilitado vínculos con otras estructuras sindicales, tanto territoriales, como federales. Estos vínculos se concretan en los servicios de intervención en colaboraciones en los procesos de captación de potenciales personas usuarias desde Uniones Intercomarcales y la Federación del Textil e Industrias químicas FITEQA. Por otra parte, el desarrollo de un plan de formación específico para trabajadores y trabajadoras de estos sectores, amplía considerablemente la relación con la estructura de centros de formación FOREM PV, incorporando estas figuras de orientación nuevos conocimientos sobre los procesos de gestión de los cursos, vinculándose más allá de la derivación, con la generación de propuestas formativas que respondan a las necesidades detectadas en las personas usuarias y a sus posibilidades reales de formación —

correlacionando disponibilidad horaria, objetivo profesional, viabilidad de la formación en el centro, volumen suficiente de personas usuarias que desean acceder a esa formación, etc.—.

La ubicación de las oficinas ATLAS en Uniones Intercomarcales o en centros FOREM PV, dependiendo de las opciones de recursos en los territorios, también ofrecía matices y diferencias en cada centro de trabajo. Habitualmente perciben los/as orientadores/as una relación de demanda, en la que deben hacer explícita una solicitud de colaboración concreta, fundamentalmente relacionada con la difusión del proyecto o el acceso a información sobre la situación de las empresas o posibles personas de contacto en ellas; en casos puntuales, desde estas estructuras sindicales se realiza un seguimiento de los avances del proyecto en algunos territorios.

Los mecanismos del trabajo en equipo se propician fundamentalmente desde el servicio de orientación, si bien se valoran niveles diferenciados de colaboración de la estructura sindical, dependiendo del territorio en el que se asiente la oficina ATLAS.

En algunas oficinas se percibe la existencia de coordinación entre el servicio de orientación profesional y otras estructuras sindicales:

Nosotros con Fiteqa para ir a las asambleas de calzado. Pues vamos de su mano. Nos cuentan dónde hay mayoritariamente mujeres para poder llegar más fácilmente a ellas. Con el Secretario de Empleo para informarle sobre los objetivos o alguna mejora, algún tipo de información. Y con FOREM contacto para desarrollar la formación. (GDAN: 43)

Sí, pero hay una coordinación mínima, la hay. Aunque, por ejemplo, con la federación de madera, como no me pase a preguntarle qué cursos tienen, no tengo ninguna relación. (GDAC: 44)

Con Fiteqa tengo quizás como dices tú, relación de demanda, me pasan información de delegados con los que tengo que contactar que no están en la base de datos, yo le paso gente que me ha dicho que tiene dudas laborales. Yo creo que sí que hay coordinación, ni yo me meto en su trabajo, ni ella se mete en el mío, pero sí que estamos colaborando. (GDAC: 44)

En uno de los territorios se realiza un seguimiento del trabajo realizado desde el proyecto ATLAS por parte de figuras de responsabilidad en la estructura sindical del territorio:

Mi relación es primeramente con la Secretaría General, con Fiteqa, con la Secretaría de Empleo y el Secretario de formación. En este ATLAS si que están queriendo participar un poco y saber un poco más. (La relación consiste) en explicarles como va el proyecto y que vean que estás trabajando para ellos también. (GDAV: 43)

Las relaciones profesionales, se mantienen a partir de demandas puntuales a las estructuras sindicales desde los servicios de orientación en muchas de las oficinas ATLAS, iniciando procesos de trabajo en equipo con otras estructuras hasta el momento inexistentes:

(...) es una posición de demanda más que de compartir ideas y generar nuevas ideas. Necesito saber esta información, porque es un valor añadido que también estoy ofreciendo (...). Pero tienes que perseguir esa información y eso puede ser algo que falta cubrir. (GDAS: 44)

Somos muy pesadas, para crear sinergias tenemos que seguir a la gente. Tengo que ir yo detrás. Evidentemente su trabajo no es éste, pero no está preparada la gente del sindicato para trabajar en equipo. Es decir no es porque seamos nosotros los orientadores, sino porque están acostumbrados a trabajar en su sitio, en lo suyo, no en red. (GDAM: 44)

La realización de unas jornadas de difusión del modelo de orientación en otras estructuras de la organización fue considerada desde el grupo de discusión conformado por orientadores/as de ATLAS como una medida insuficiente, valorando una escasa participación de personas de la estructura sindical:

La implicación del sindicato fue justita. Nosotras veníamos con la ilusión de que todo esto que nosotras queríamos decir lo iban a escuchar y fue muy justita y yo no me llegué a creer del todo la implicación. (GDAMC: 30)

Y otras personas del sindicato de un eje más central que a lo mejor le hubiera interesado mucho más conocer este servicio por ser nuevo para ellos, se quedaron sin conocerlo porque no estuvieron ahí. (GDAA: 30)

También se establece una relación entre los dos proyectos de orientación ASEM y ATLAS, compartiendo espacio físico en algunas oficinas y participando de un plan de formación conjunto.

Doy paso a las percepciones y valoraciones sobre las relaciones con la organización en otras comunidades.

Relaciones con la organización en otras comunidades

Habitualmente el vehículo de relación con la organización en otras Comunidades se establece en el ámbito de la orientación profesional, desde la Secretaría de Formación, a través de uno de los Responsables de los servicios de orientación, y a través del

Departamento de Diseño y Programación en FOREM PV, participando personalmente de estos contactos con otras comunidades.

Uno de los Responsables de la Orientación expresaba la conexión con la organización en otras comunidades, valorando la participación en acciones complementarias a la formación para el empleo estatales¹⁴⁸, jornadas, cursos y foros en los que se da cabida a espacios de reflexión sobre la orientación profesional:

En cuanto a las conexiones que tenemos en otras comunidades, de igual manera que CCOO PV se ha cuestionado el modelo de orientación y considera que debe dar un paso más, CCOO en su conjunto también se lo está planteando. Entonces para unificar este tipo de intervenciones se están creando foros a nivel nacional con Forem Confederal para que actúe como dinamizador en los distintos territorios, que todos seamos capaces de poner en común lo que nos une y de llegar a un modelo único de intervención o de orientación de CCOO. (EPRO1: 10)

Estas relaciones amplifican las oportunidades de capitalizar conocimiento en la orientación, posibilitando espacios de debate en los que se aprende y se enseña.

Desde una de las provincias se viene participando en formación a distancia realizada por la Fundación Miguel Escalera desde Madrid, coordinadora de la red FOREM del Estado, si bien en los últimos años descendió esa participación, tal y como expresa la coordinadora:

Y también se participaba en la formación a distancia de Forem Madrid. Durante los primeros años era más habitual, a la gente le gustaba mucho y aprendíamos mucho. En los últimos años se ha utilizado menos. (EPCO1: 14)

También participaron en experiencias de formación a distancia desarrollada desde la Fundación Miguel Escalera algunas orientadoras dentro del proyecto de orientación a trabajadores/as en activo en la programación 2005-2006.

Si bien se observa una escasa relación de los servicios de orientación en estas iniciativas, dado que no aparecen en sus discursos alusiones a este tipo de relaciones profesionales o formativas.

Doy paso a la descripción de las relaciones con otras organizaciones.

¹⁴⁸ Se ha participado en las convocatorias 2007 y 2008 de Acciones Complementarias financiadas por la Fundación Tripartita y el Fondo Social Europeo en el desarrollo de una acción de orientación profesional dirigida a trabajadores/as en activo, solicitada por CCOO y dirigida por la Fundación Miguel Escalera de Madrid.

Relaciones con otras organizaciones

Estas relaciones tienen distintos niveles de desarrollo en los dos proyectos de orientación. Los servicios destinados a la gestión de acciones OPEA muestran, atendiendo a los resultados del trabajo de campo, relaciones limitadas con otras organizaciones, tal y como se transmite desde los distintos agentes participantes. Los Responsables de las Secretarías, en esta línea, valoraban en las entrevistas que estas relaciones eran escasas:

Yo creo que se mantienen pocas relaciones. Aparte de con los Servicios Públicos de Empleo, creo que formalmente no hay ningún tipo de relación. Digo formalmente puesto que a nivel personal sé que hay técnicos y técnicas que tienen algún tipo de relación con otras entidades. (ENRS1: 11)

En l'actualitat sofreix d'un cert autisme. Hi ha relacions esporàdiques i fortuïtes amb l'exterior que s'estan intentant ampliar. (ENRS2: 7)

Los responsables de la orientación consideraban la dificultad de las acciones OPEA para establecer relaciones con otros organismos, al tratarse de proyectos finalistas, con objetivos muy cuantificados, entre los que no se promueve desde la Administración la relación con otras entidades. Considerando el acceso a esta relación más fluido desde el proyecto ATLAS.

Establecemos puentes en todas las organizaciones en las que tenemos el proyecto ATLAS para que sean canalizadores o vehículos de toda la información relacionada con nuestro servicio de orientación y nutrimos a la vez de los servicios que desarrollan en la comarca. La idea es que trabajemos en red todo aquello que esté vinculado a Comisiones o Forem. (...) El ASEM no lo necesita para desarrollar su intervención, no se incorpora en los requisitos del Servef. Sí que se han establecido pequeños puentes: hay que contactar con ADLs, Institutos de FP, bachillerato, asociaciones, para extender ese tipo de información. (EPRO1: 11)

Los/as coordinadores/as de la orientación en acciones OPEA valoraban el mantenimiento del contacto con otros profesionales de la orientación, fundamentalmente antiguos compañeros/as:

Normalmente se conocen excompañeros/as que están trabajando en otras entidades o se conocen personas cuando realizas algún curso de formación. (EPCO2: 10)

Muchas de las personas que han trabajado con nosotros luego se van a otras entidades, continúan haciendo lo mismo y se mantiene el contacto. (EPCO3: 18)

Es significativa la observación de una coordinadora sobre el descenso de estas acciones, más habituales en el pasado y realizadas exclusivamente desde la figura de coordinación.

Paralelamente pone de relieve la voluntad de la Administración en su provincia en generar foros en los que participen las entidades que desarrollan acciones OPEA en este territorio:

Antes teníamos más, yo me reunía con la Cámara de Comercio, con la asociación de sordomudos. Teníamos reuniones periódicas, incluso para derivar personas a estos servicios una vez que nosotros terminábamos de atenderlas. Por ejemplo, por algún tipo de minusvalía, Cámara de Comercio para su servicio PROP. Y al revés también. Poco a poco se ha descuidado esta relación, porque no tenemos tiempo. Pero queda relación gracias a estos orientadores que vamos "desperdigando" por ahí, y también porque (...) el técnico del SERVEF intenta promover relaciones entre entidades. (EPCO3: 18)

En el grupo de discusión que desarrolla acciones OPEA en la organización se reproduce la idea de contacto con profesionales que han pasado con antelación por el servicio, refiriéndose a contactos esporádicos con algunas entidades susceptibles de derivación de las personas usuarias:

Yo sí que conozco a mucha gente. Gente que ha trabajado con nosotros y después se ha ido a otras entidades y mantenemos una relación buena. (GDASA: 34)

Yo conozco una persona de una asociación que me pongo bastante en contacto todos los años, de A., y trabaja el tema de la orientación e inserción laboral con personas discapacitadas. Sí que me pongo en contacto con ellos por el tema de discapacitados, me han ofrecido apoyo, han insertado gente de la zona donde yo estaba. Me pongo en contacto con ellos para aprovechar ese trabajo que nosotros no hacemos. (GDASN: 34)

Yo todos los años contacto con grupos de orientación que trabaja con colectivos específicos, discapacitados, mujer, pero cosas puntuales. (GDASC: 35)

Nosotros en V. como sólo hay otra entidad que realiza OPEA, muchas veces compartimos usuarios. (GDASR: 35)

En el grupo de discusión que desarrolla el proyecto dirigido a trabajadores/as en activo, ATLAS, se evidencia el tratamiento de temas profesionales con orientadores/as conocidos/as pertenecientes a otras entidades, también se comparten recursos, tal y como expresan en sus intervenciones:

Yo conozco compañeros de 6 entidades que hacen orientación y a todos ellos les gustaría estar aquí, y les gustaría aplicar el balance que tenemos. (GDASJ: 45)

Yo tengo un caso puntual que es una persona que realiza orientación laboral en una asociación de exadictos, (...). Considera que la persona tiene que crecer.... Y le hice ver el valor de un Balance. Como anécdota me lo encontré a los tres meses y me dijo: funciona. Pero no pensaba que fuera importante para la motivación de la persona y se ha dado cuenta que sí. (GDASM: 45)

En mi caso más que pedirles a ellos, me piden a mí. Estar en CCOO para ellos es... Piensan que el sindicato dispone de muchos recursos, listados... (GDASJ: 45)

Este grupo de discusión matiza los contactos con otras entidades, diferenciando la transmisión de información para facilitar derivaciones:

(*Mantengo relación*) externa a la organización para darles información. Cuando empezó el proyecto contacté con los ADLs, les envié correos, les comenté qué era ATLAS, pero de relación de coordinación, en mi caso, no. (GDAC: 44)

En mi caso sí que mantengo contacto con profesionales de orientación sobre todo de Ayuntamientos, servicios, que podamos intentar complementarnos los unos a los otros. A mis usuarios les ofrezco un servicio a veces alejado, y poder ofrecerles también servicios que los tienen en la localidad disponibles, es importante. Incluso ellos pueden hacer cosas a las que yo no puedo llegar y poder derivarles. Ellos también conocen mi servicio, saben lo que estoy haciendo, también colaboran en la difusión del proyecto y alguna persona me han derivado. (GDAA: 45)

Yo (*mantengo contacto*) con el Instituto de Formación profesional relacionado con formación y con la Universidad Politécnica donde están llevando formación, orientación y ahora se están metiendo en lo que es intermediación laboral. (GDAMC: 46)

También expresa el grupo de discusión con orientadores/as pertenecientes al proyecto ATLAS, la presencia de procesos de coordinación con entidades externas para la cesión de infraestructuras o para realizar experiencias de intervención comunitaria conjuntas:

Ha sido necesario para llegar a atender a los usuarios. De hecho no tengo en Almussafes centro de atención, si no hubiera contado con el ADL... En mi caso ha sido determinante, tanto para orientación, como para formación. (GDAS: 44)

Desde este grupo se valora en alguna de sus intervenciones el aprendizaje que generan estas colaboraciones, permitiendo en muchos casos conocer el mercado laboral con mayor profundidad y ofrecer a un tiempo recursos propios que pueden serles de utilidad:

Otra de las cosas que me ha permitido el contacto con otras orientadoras/es es acceder a información sobre la localidad o sobre la comarca. Me estoy moviendo en diversos ámbitos y ellos conocen mucho mejor si se va a crear un polígono, qué tipo de empleos se están creando. Eso me proporciona información del mercado. Nosotros podemos ofrecerles la web de ATLAS. Intento darla a conocer, algunos sí que nos han dicho que les parece útil y que la están ofreciendo a sus propios usuarios. (GDAA: 45)

Se realizan visitas a las oficinas Servef, porque aunque se valora que el perfil de destinatarios/as del servicio, trabajadores/as en activo en sectores del textil y confección,

calzado y cuero, difícilmente accede a estas oficinas, se pueden derivar usuarios/as con tarjeta de mejora de empleo, también ofrecen información significativa sobre recursos en la comarca, situación del mercado de trabajo, etc.:

Con el Servef altos mandos no, pero con los técnicos de oficina del Servef sí, porque es una forma de difundir el servicio. Que a lo mejor no nos va a dar los mejores resultados. Porque el perfil de trabajador que nosotros atendemos pocas veces va al Servef, pero pueden haber usuarios de mejora de empleo al igual como te pueden proporcionar información del mercado de trabajo y proporcionar información de otros servicios del territorio que a lo mejor desconoces. (GDAA: 46)

Desde este grupo de discusión también se realiza una crítica a las dificultades de mantener estas relaciones en el tiempo con otras entidades en un proyecto coyuntural como ATLAS.

Por el tiempo disponible sí que es cierto que no le podemos dedicar el tiempo necesario para mantener las relaciones. Intentas hacer un contacto telefónico, una visita, pero a veces no es posible porque lleva mucho tiempo, reuniones, entrevistas. Y sobre todo tiempo para mantener esta relación estable, que no se olviden de ti, que no es algo de moda. El que nos permitiera estar en esta relación de contacto. (GDAA: 46)

Consideradas las valoraciones referidas a las relaciones con otras entidades, doy paso a las relaciones que se establecen con las personas potenciales usuarias de estos servicios.

Relaciones con las personas usuarias potenciales de estos servicios

Las relaciones establecidas con las personas susceptibles de recibir este servicio tienen relevancia desde sus inicios. Las personas desempleadas que participan en la orientación a través de las acciones OPEA llegan a estos servicios de orientación con citas desde el Servef en las que se explicita la obligatoriedad de pasar por este servicio. El grupo de discusión de profesionales de estas acciones valoraba la primera entrevista con estas personas usuarias como una intervención en la que deben “vender” el servicio, desarrollando estrategias que benefician la continuidad de la intervención:

Particularmente después de tantos años sigo teniendo “gusanito” cuando tengo primeras entrevistas o cuando tengo un grupo, que he hecho mil, sigo teniendo un “gusanito” aquí que me da vueltas, porque el primer día no sabes lo que te va a aparecer por la puerta. Lo que decíamos antes, tengo una hora para vender esto de la mejor manera posible porque necesariamente tengo que coger usuarios y después de tantos años, a mí la primera sesión es la que me lleva más curro, lo de después ya me lo veo más fácil, pero la primera es la que todavía me sigue generando mayor dificultad. (GDASI: 7)

Desde el proyecto ATLAS se desarrollaron estrategias para la captación de personas usuarias como las llamadas telefónicas a las bases de datos de trabajadores/as de estos sectores disponibles en la organización, participación en las asambleas de empresas del sector en las que se ofrecía información del servicio a los/as trabajadores/as, reuniones con informantes clave en el ámbito del empleo de la comarca. El objetivo era dar a conocer el servicio a personas usuarias potenciales. En ocasiones estas estrategias resultan difíciles de desarrollar:

La estrategia (que ofrece más dificultad para mí es la) de captación telefónica. Yo otro tipo de estrategia de captación, asistir a una asamblea, si he tenido ocasión, o ir a difundir a otras entidades u otros medios, para mí no supone ningún problema. Telefónicamente es lo que más... El coger el teléfono y decir: voy a llamar. Y estás en tu casa tranquilamente, te llaman a tu casa para preguntarte o para ofrecerte algo que de momento tú no necesitas o crees que no necesitas y como yo tengo recato para esas cosas, pues creo que cuando yo llamo... Y el caso es que la experiencia tampoco es tan difícil, pero a mí es lo que más me cuesta. (GDAMC: 11)

Yo creo que la tarea de captación telefónica, o bien por experiencia, no es difícil. Sí que quizá dé pocos resultados, o nos dé quizás esta sensación, porque haces muchísimas llamadas para conseguir muy poco porcentaje de respuesta y a pesar de que la respuesta sea positiva falta que esa persona después vaya al servicio. Y luego lo más complejo es el contacto con otras entidades y el motivo, la falta de tiempo que poder dedicarle, de darse a conocer, de poder colaborar con ellas y de que ellas colaboren contigo. (GDAA: 11)

Una de las estrategias que se está desarrollando en la organización para transmitir la relevancia de la orientación profesional consiste en introducir un módulo formativo que trata este ámbito en cada acción del Plan Intersectorial de la convocatoria de 2007, tal y como describen los Responsables de la orientación:

Estamos en un momento de introducirlo y en general no han detectado esta necesidad, no la han sentido. Es importante que en el imaginario estuviera este recurso. Lo que estamos haciendo es introducir módulos de orientación profesional en todos los cursos de la formación continua (800 cursos por 15 personas) con lo cual miles de personas van a conocer este servicio. Es una forma de animar hacia este cambio de modelo. Es un gran esfuerzo. (EPRO2: 6)

Ser capaces de transmitir a la afiliación la importancia de la orientación. En materia de FC bajo petición de CCOO se introdujo un módulo transversal a cualquier acción formativa sobre orientación profesional. Todos los alumnos pasan por ese pequeño proceso de orientación y se vende el servicio. (EPRO1:11)

La visión transmitida en el grupo de discusión desde algunas personas del proyecto ATLAS intervinientes en la realización de estos módulos formativos ha sido de posibilitar la difusión de la orientación profesional:

(...) también estamos participando en realizar módulos de formación profesional en los cursos de Formación Continua. Que eso yo lo he considerado como una estrategia de difusión más, (...) darle a conocer lo que estamos haciendo porque pueden ser posibles usuarios de cara al futuro. (GDAMC: 10)

Valoradas desde la voz de los propios agentes las relaciones que los servicios de orientación mantienen dentro de la organización, así como con otras entidades y profesionales, doy paso a la valoración del plan de formación como instrumento dirigido a facilitar el proceso de implementación del nuevo modelo de orientación.

9.5 Discursos sobre los instrumentos de tránsito hacia el nuevo modelo

No es posible imaginar un cambio en una organización sin disponer de instrumentos que faciliten ese tránsito. Desde CCOO PV han sido de utilidad dos ámbitos con este fin: la coordinación de las acciones de orientación y el desarrollo de un plan de formación. Sobre ellos ya se ha introducido información en esta tesis al describir en el Capítulo 7 su contenido.

9.5.1 La coordinación operativa de estas acciones

La coordinación es un instrumento fundamental en el tránsito hacia un cambio organizacional. La visión sobre los recursos necesarios para la implementación del modelo, sobre qué estrategias se están siguiendo para facilitarla y sobre los retos de futuro que se plantean en su práctica profesional como responsables de este servicio, son tratadas bajo este epígrafe.

En las entrevistas desarrolladas, ante la pregunta de qué recursos son necesarios para aplicar íntegramente el modelo de orientación, las respuestas de Responsables y coordinadores son diversas.

Para el Responsable de la Secretaría de Finanzas no son necesarios más recursos, sino una buena aplicación de ellos, en esta línea se ubica uno de los Responsables de la orientación, tal y como se refleja en el extracto de sus entrevistas:

Yo creo que los recursos actuales con el incremento anual del IPC y una adecuada distribución a lo largo del tiempo podrían ser suficientes. A veces tener más recursos no significa trabajar mejor. (EPRS3: 5)

(...) no entiendo que haga falta más recursos. Habrá que seguir invirtiendo en la formación y no como un proceso de novedad. Los recursos más vitales para que el orientador se sienta cómodo son que estemos en un constante proceso de investigación y de mejora de todas esas herramientas que son nuestras y pertenecen a nuestro modelo. (EPRO1: 9)

El resto de figuras responsables consideran relevante un incremento de recursos, explicitando la ampliación de colectivos destinatarios de los servicios de orientación como razón básica:

Els recursos mai són suficients, sempre necessitaríem més per a fer les coses millor. Es necessitarien molts recursos per a la completa implementació del model. De fet s'amplien considerablement els col·lectius destinataris. (EPRS2: 7)

Requiere mucha inversión. Recursos económicos, técnicos. ¿Contamos con ellos? No, contamos con la ilusión. (EPRO2: 6)

No tenemos recursos suficientes. El derecho a la orientación está reconocido pero no desarrollado por la Administración y no hay recursos suficientes. (...) Nosotros, en estos momentos, tenemos una dependencia de la Administración para realizar esta orientación y eso hace que los recursos sean limitados. Pero estamos solicitando y requiriendo a la Administración el disponer de más recursos y de forma continuada. Esta es nuestra pelea. Hay pocos recursos. Hay que poner más recursos públicos, porque todos los ciudadanos tienen derecho a disfrutarlo. Con los recursos que proporciona la Administración ese derecho no se puede practicar. (EPRS1: 10)

También en referencia a los recursos se realiza una observación sobre la fuente de financiación, valorando que este servicio, si el sindicato dispusiera de recursos suficientes, debería de incorporarse para el desarrollo de orientación en los cuadros sindicales.

Nosaltres no tenim suficients recursos per a oferir a la nostra afiliació aquest servei que en principi seria la tasca que ens correspondria com sindicat. Poder oferir a la nostra afiliació l'orientació professional com un servei més dels quals oferim. Des del punt de vista de la formació sindical també hauríem de tenir una vinculació organitzativa amb l'orientació i disposar d'orientació sindical per a delegats, quadres sindicals, gent que treballa en el sindicat. (EPRS2: 2)

Los/as coordinadores/as de la orientación del servicio ASEM consideran recursos más allá de lo económico: valoran todos ellos la distribución y organización del tiempo como un recurso escaso, sobre todo si además de los requerimientos de la Administración se suman los del nuevo modelo; se introduce también la reflexión sobre la necesidad de un compromiso del resto de la organización que facilite la creación de redes; de recursos materiales, informáticos, que operativicen el trabajo:

En primer lugar necesitamos tiempo. Las acciones OPEA no dejan respirar. Se tienen que atender usuarios/as desde el comienzo de tu jornada laboral hasta el final. No se puede hacer otra cosa. No se puede añadir nada más ya que no se dispone de tiempo. Si se estructurara de otra manera y no estuviéramos agobiados por objetivos se podría trabajar más cosas. Necesitamos del compromiso de la organización. No podemos crear redes, proponer encuentros, cursos, jornadas... si no contamos con los recursos de la organización, del tiempo necesario para hacerlo y de la complicidad de las personas implicadas. Pienso que el 99% de los afiliados/as no saben que existe este servicio, ya que las personas que afilian lo desconocen. Necesitamos de recursos materiales. Se está produciendo una brecha digital entre técnicos/as; hay técnicos con ordenadores de última generación, con los que pueden trabajar de una manera rápida y eficaz y otros a los que buscar una información en Internet o introducir una ficha de inscripción les puede costar horas. Necesitamos disponibilidad en los centros de trabajo de recursos: aulas, materiales, fotocopiadora.... (EPCO2: 10).

Más tiempo, menos objetivos cuantitativos por persona. Disponer de un servicio más prolongado para que haya un hilo conductor y no se corte la dinámica durante tantos meses. (EPCO1: 12).

Es estabilidad, es tiempo, es un cambio radical en la estructura de OPEA. (EPCO3: 16).

Estos/as coordinadores/as de acciones OPEA valoraban en las entrevistas realizadas los cambios incorporados en su práctica. Una de estas figuras ha iniciado una revisión de los contenidos del servicio con objeto de traspasar la frontera de las técnicas de búsqueda de empleo. También se introducen propuestas concretas de intervención comunitaria, se trabajan actitudes y la eliminación de resistencias al cambio, de prejuicios, se solicita una reflexión sobre el nuevo modelo:

Creo que lo he iniciado, en la medida de mis posibilidades. Me he centrado de momento en intentar un cambio de mentalidad en los técnicos/as. Un cambio de prioridades, un dejar de pensar en las OPEA y pensar en qué te gustaría hacer, un dejar de pensar en técnicas de búsqueda de empleo e imaginar una persona que trabaja, pero que tiene dudas, inquietudes en cuanto su objetivo laboral... (EPCO2: 9).

Aprendizaje e interiorización del modelo. Hemos reflexionado en el equipo y roto algunas reticencias. Tenemos previstas dos intervenciones comunitarias. (EPCO1: 12).

Más que un cambio era retomar algo que hacíamos antes, que era aumentar las relaciones con los agentes implicados en la orientación laboral, que es algo que nos parece básico. (...) Otra de las cosas que he planteado a los orientadores en las reuniones es que miren qué tiene de nuevo o de beneficioso el nuevo modelo de orientación. Que se autoevalúen en el sentido de qué es lo que hago yo en el día a día, sobre todo relacionado con el nuevo modelo de orientación. Qué es lo que puedo cambiar, qué no, qué estoy haciendo ya del nuevo modelo, pero que no plasmamos nunca en ningún sitio. (EPCO3: 16).

En cuanto a los retos profesionales, la totalidad de los agentes coincide en la necesidad de consolidar el nuevo modelo de orientación. Los responsables de las Secretarías intervinientes se refieren especialmente a su valor sindical y social. También se advierte de la relevancia de no generar propuestas de privatización, por tanto la estabilidad del servicio es un reto, pero debería tender a ser absorbido por la Administración.

Cambiar el modelo, que los profesionales de la orientación estén más identificados con el sindicato, que la orientación sirva a la gente para crecer personal e individualmente. Que también le sirva al sindicato, se trata de una herramienta sindical de mucha envergadura. Como servicio de acercamiento a las personas puede revertir en la red sindical. (EPRS1:11)

Consolidar el equipo de orientadores y el modelo de orientación que el sindicato quiere ofrecer. (EPRS3:5)

Consolidar el projecte d'orientació. En realitat no es tracta d'arribar a una estabilitat dels orientadors, atès que el nostre objectiu sempre és eliminar propostes de privatització per part de l'administració. Si bé considerem bàsic que es generen recursos estables i suficients en aquest àmbit. (EPRS2: 7)

Los Responsables de la orientación reparan en el asentamiento del modelo atendiendo especialmente a la necesidad de garantizar una orientación para la totalidad de colectivos, capaz de vincularse a la formación, al resto de la organización, de convertirse en un servicio estructural para la afiliación y para el conjunto de la sociedad:

Que el modelo cale en la organización, en el conjunto de todos los actores que intervienen en la orientación, en la formación y en el proceso organizativo de CCOO. Que los delegados sepan qué es el modelo de orientación. Y que el mundo de la formación de FOREM que hasta este momento lo vivía un poco en segundo plano, lo integre en su quehacer diario. Que se vea de manera clara el vínculo entre formación y orientación. (...) El conjunto de la organización lo tiene que ver como un servicio hacia el afiliado, hacia las personas en general. No como una consultoría o como un servicio más o como un paquete o como una actuación que tenemos aislada durante unos meses al año. Igual que tiene el servicio de abogados, igual que tiene el servicio de formación con FOREM, tiene un servicio de orientación para el conjunto de la sociedad. (EPRO1: 10)

Romper la barrera que hay entre parados y trabajadores. (EPRO2: 6)

Dos de los/as coordinadores/as sitúan sus retos en ámbitos más tangibles para la concreción del nuevo modelo, más cercanos a su equipo y a los potenciales destinatarios de la intervención: desearían poder prever dificultades, dominar las herramientas novedosas, modificar la práctica incorporando las nuevas técnicas propuestas, generar influencias positivas desde una mirada de lo colectivo.

Creo que nuestro reto es superar las OPEA y trabajar el nuevo modelo propuesto. Van a surgir dificultades, cualquier cambio conlleva nuevos problemas. Me gustaría poder prevenir los problemas que pueden surgir, valorar los cambios, modificar aquello que no funcione de una manera lógica, considerando que el objetivo es ayudar al usuario/a. (EPCO2: 9).

Planteo como retos para mi equipo dominar el balance de competencias. Ser capaces de encontrar la influencia positiva de nuestra labor en lo colectivo, de generar alguna repercusión. Otro reto es que el equipo al completo varíe su práctica habitual, incorporando las nuevas técnicas. Y dar salida al trabajo común a nivel de País Valenciano a través de la web. (EPCO1: 13).

Otra de las figuras de coordinación ubica los retos en un espacio más amplio, dependiendo en menor grado de su práctica profesional, y en mayor grado de sus relaciones con otras estructuras de la organización.

(...) profesionalizarlo, estabilidad... Nos parece que tendría que estar mucho más relacionado con FOREM y con el sindicato, creo que es otro problema que tiene. (EPCO3: 17).

Estas figuras son las que tienen la responsabilidad de dinamizar y posibilitar su total implementación, de garantizar su adopción y el convencimiento de sus equipos de trabajo. Para ello se cuenta también con un instrumento fundamental, la formación. Doy paso a la percepción que sobre la formación y sobre este plan de formación específico, dirigido a la implementación del modelo de orientación, se introduce en los discursos.

9.5.2 El plan de formación visto por los agentes intervinientes

El contenido y estructura del plan de formación fueron descritos en el Capítulo 7 de esta tesis. Bajo este epígrafe se traslada cómo esta formación es percibida en la organización.

Los Responsables de las Secretarías de Empleo, Formación y Finanzas, así como los Responsables de la orientación, cuando se les pregunta a través de la entrevista sobre qué importancia conceden a la formación en los servicios de orientación, tienden a valorar su

relevancia. En una de las intervenciones se matiza que esa formación deberá actualizarse fundamentalmente con relación al mercado laboral:

Tiene mucha importancia, todos tenemos que reciclarnos. Una parte de la orientación tiene que ser muy flexible, pues los cambios en el ámbito socio-económico van muy deprisa y afectan particularmente al empleo y eso requiere de una formación constante, porque, como comentaba, en tres o cuatro años cambian sectores, subsectores, cae uno se levantan otros, se producen cambios en los procesos productivos (...) (EPRS1: 13)

Com Secretari de formació li done molta importància. Els permet avançar professionalment. (EPRS2: 8)

Mucha. Sin formación no podremos seguir avanzando. (EPRS3: 6)

Mucha. Como profesional de la formación que soy es clave la formación y el aprendizaje. (EPRO2: 6)

Para los coordinadores y coordinadoras del ASEM la importancia concedida a la formación es elevada. De hecho en uno de los territorios se venía desarrollando formación de forma sistemática cada año. En las otras provincias se completaba en la medida de lo posible el día de reunión mensual con los/as orientadores/as con la visita de alguna persona que pudiera aportar información de interés para el servicio:

Mucha (*importancia*), en el ASEM siempre hemos tenido el objetivo de hacer una formación continua, hemos aprovechado el PAVACE, buscábamos a personal docente, 20 o 30 h. Era formación en grupo. Y luego en las reuniones intentábamos traer a gente de fuera. Y también se participaba en la formación a distancia de Forem Madrid. Durante los primeros años era más habitual, a la gente le gustaba mucho y aprendíamos mucho. En los últimos años se ha utilizado menos. Y luego está la formación que cada uno adquiere por su cuenta y la vuelca en el trabajo. (EPCO1: 14)

Una de estas figuras de coordinación considera poco relevante la formación académica, valorando en un proceso de selección especialmente la actitud y las habilidades de comunicación, al considerar que la formación podría desarrollarse con posterioridad:

No me importa tanto que haya estado mucho en la universidad, o en investigación, o haya realizado publicaciones o tenga mucha formación en orientación profesional, frente a otras personas que no tengan tanta formación pero que tengan un "algo" para contactar con los usuarios, y es mucho más fácil formarla con posterioridad. Es más fácil formar a estas personas teniendo las ganas, que una persona con mucha formación que no tenga ese "algo". (EPCO3: 19)

En los grupos de discusión conformados por orientadores/as de la organización ha habido una coincidencia general sobre la relevancia de la formación, y además de una formación, de ser posible, acreditada. Se considera que debe ser exigida a la entidad esta formación y un

tiempo suficiente para su desarrollo, para la lectura de materiales, etc. Tal y como se muestra en sus intervenciones:

La formación yo creo que todos la consideramos importante, estamos en ello. Lo que pasa es que nos ocupa un tiempo en nuestro trabajo diario. (GDAMC: 46)

Pero sí que es necesaria por la necesidad del orientador de estar actualizado. Bueno digo del orientador, pero también de todos los trabajadores. (GDAA: 46)

¿Si nos hace falta que esté acreditada? Lo que nos hace falta es que nos hagan un contrato. Si estás usando tiempo en especializarte, luego todo no vale. (...) Pero sí que es cierto que tener un título que te diga que tú lo que eres es orientador, y no otra persona que efectivamente no se haya especializado, pues es algo que lo estamos pidiendo para nuestros usuarios, cómo no lo vamos a pedir para nosotros. (GDAM: 46)

La FC que hemos estado recibiendo también por Forem es adecuada para tu puesto de trabajo, es necesaria. ¿Que esté acreditada o no? En este momento la acreditación está ahí. ¿Seguiríamos aquí aunque no tuviéramos el papelito? pues también. (GDASM: 35)

(...) aparte de formación reconocida en momentos que no estás trabajando, que hay que pagarla, porque no puedes acceder a ella de otra forma, el exigir a la entidad que nos dé formación. Si no propone, pues proponerlo, y aprovechar si estamos trabajando seis meses, toda la que podamos hacer. Lo que pasa es que eso habría que embutirlo ahí en la programación de una forma, ¡uf! Pensamos que si el servicio es más estable, más flexible hay que aprovechar esos momentos. Cuanta más formación mejor. (GDASE: 36)

En cuanto a los resultados del plan de formación desarrollado para la implementación del modelo, las valoraciones también tendían a ser positivas y a considerar que sólo es el inicio y que era necesario seguir en esta línea de formación. Según se expresan los Responsables de las Secretarías intervinientes:

Totes les notícies que tinc de les persones que han estat participant en el desenvolupament del pla són molt bones. Em consta que han fet una tasca de qualitat. Però açò no ha fet més que començar. (EPRS2: 8)

No lo conozco en profundidad, pero es el primer plan ordenado y programado que se ha hecho, por ello para mí tiene un valor muy importante. Y en base a los resultados que aprecio en la gente, creo que están teniendo un efecto muy positivo. (EPRS1: 13)

Los responsables de la orientación tienen también una buena valoración sobre la formación, considerando que las modalidades en las que se ha ejecutado son adecuadas, al hacer alusión explícita a la teleformación, a los foros de discusión. Se destaca también que esta

formación ha permitido cuestionar las intervenciones de orientación, adoptar una visión más crítica sobre la práctica profesional. Además se valoran sus contenidos, considerando lógicas las percepciones de algunos/as participantes sobre la necesidad de seguir profundizando en estas experiencias formativas. Se expresa también que sólo representa un inicio, que queda mucho camino por recorrer:

Pues perfecta en la medida en que ha sido desarrollada por el departamento de programación y diseño. Pero más allá de ser el actor o actores principales es importante porque ha permitido bajo una modalidad de teleformación que en principio creíamos que a lo mejor podía aislar, ha permitido participar en foros, han visto que ellos pueden comunicar y es un modelo que nos ha convencido, dando respuestas a la dispersión territorial. Y además porque es la primera vez que se han juntado para recibir formación e información sobre orientación y es la primera vez que entre ellos se han hecho preguntas y se han cuestionado sus propias actuaciones. Para ser autocríticos, para construir y resolver sus dudas en común. Hasta ahora vivían, yo no sé si con ansiedad o sin ella, solos en el territorio y a lo sumo si había un técnico al lado, comunican con él. Hemos establecido una metodología y un foro para opinar. (EPRO1: 13)

Muy interesante. He oído los comentarios y son positivos, muy positivos. Las quejas muy comprensibles. Hemos hecho 3 cursos, 3 talleres, es un inicio. Estaríamos en un 5 o 10% es un inicio. No podemos pretender dominar en un curso un balance de competencias, son los conceptos. Es normal que tengan inseguridades. (EPRO2: 17)

En cuanto a cómo ha sido vivida desde los participantes en la formación, orientadores y orientadoras, uno de los responsables de la orientación valora que al inicio del plan de formación se vivió como una amenaza, como si se estuviera cuestionando su saber hacer, pero que a lo largo del plan formativo fueron modificando su percepción y pasaron a disfrutar de esta formación.

Ahora actúan en conjunto y han sido capaces de poner en común dudas, instrumentarlas y trabajar sobre ellas. Y lo ven como un valor de apoyo y no como un valor de presión. Te formo para que seas mejor. Y me da la sensación de que es eso lo que han vivido. Al principio se vivió como una especie de amenaza y no como una oportunidad, con la sensación de que me están formando porque piensan que soy torpe en mi actuación. Pero ese proceso a lo largo de la formación ha cambiado, y lo han visto como una oportunidad. (EPRO1: 14)

Las valoraciones de los coordinadores y coordinadoras de ASEM sobre la idoneidad del plan de formación desarrollado han sido también positivas, considerando que se trata de un proceso iniciado que debe seguir avanzando, por otra parte se valoraba la necesidad de realizar de nuevo esta formación en aquellos profesionales que se fueran incorporando al servicio en un futuro:

Muy bueno, necesario, la formación hasta ahora se realizaba por nuestra cuenta. Nos parecía interesante algo específico. Nos ha parecido perfecta, muy relacionado con el trabajo que hacemos. (EPRO3: 19)

Creo que se ha hecho un gran esfuerzo y mi valoración es de 10. Lo que creo que es una pena que debido a la rotación que se suele producir en el servicio es posible que muchas personas que hayan recibido esta formación no estén con nosotros/as en próximas programaciones y se incorporen otros técnicos/as a los que haya que volver a dar esta formación. (EPRO2: 10)

Muy bueno, se ha quedado corto por la falta de tiempo. Ha ido a mucho ritmo. Tocaba formarse, coger el toro de frente y hacerlo un poco todo a la vez, era necesario. (EPRO1: 13)

En el grupo de discusión de ATLAS valoran especialmente los foros, la participación de la totalidad de los/as orientadores/as de la organización, y consideran de forma diferenciada el valor de esta formación para los/as orientadores/as que desconocen por completo el balance de competencias o el modelo, comparándolo con su propia experiencia de aprendizaje anterior a los cursos, desde la propia práctica, con una herramienta de balance de competencias todavía en proceso de validación:

Nosotros el año pasado no tuvimos formación ninguna, tal vez por eso nos costó algo más hacernos con la herramienta (del balance de competencias). Este año la gente del ASEM tiene la ventaja de tener un curso, una base y una seguridad. Nosotros el año pasado nos lanzábamos a ver lo que sale. Además la herramienta ha ido evolucionando. Este año es diferente. Van a tener la suerte de tener un curso y un aprendizaje. (GDAN: 47)

Respecto a la formación ésta, además es complementaria y nos ayuda a generar digamos propuestas a través de los foros. No sólo la formación en sí, sino el mecanismo que utilizamos para ponernos en contacto y hacer aportaciones. (GDAS: 47)

(...) se trataba de un grupo multidisciplinar, toda la Comunidad Valenciana, muchas mentes pensantes. Porque aparte de hacer orientación cada persona tiene una trayectoria. Yo personalmente todos los años pondría un foro. (GDAM: 47)

El grupo de discusión conformado por orientadores/as del servicio ASEM valoraba un cierto estrés en la realización de los cursos, mucho esfuerzo en unos pocos meses, la sensación de que en la jornada laboral no era posible realizar la formación, al menos totalmente. Si bien en general agradecieron su realización, en ocasiones con sensación de seguir necesitando profundizar sobre estos contenidos, tal vez no desde un nuevo curso, pero sí desde un foro.

Nos ha generado estrés, salvando eso, a mí me ha parecido muy enriquecedor, porque por lo menos hemos tenido que leerlo, planteártelo y ser consciente de que eso está ahí. Luego el sistema de cualificación y el balance de competencias para mí ha sido algo, el primero relativamente nuevo y el

segundo muy nuevo y lo agradezco muchísimo, para mí ha sido fundamental. Ahora ¿creo que la formación está cubierta? No, creo que se ha dado una primera pincelada y que estoy en la cuerda floja y que si volvemos a retomar las acciones el año que viene, este foro hay que volver a abrirlo, que no es un curso es un foro y estar ahí para lo que estaba comentando ella, tener una paginita abierta todos los días y decir: "tengo una duda" voy a lanzarla a ver si alguien me contesta, que es lo que está pasando ahora. Yo creo que estamos aprendiendo mucho y que por lo menos hace que te pongas un poquito las pilas. (GDASN: 36)

Nosotras en Alicante para poder seguir el curso, yo por las noches llegaba a mi casa y a leer foros, leer apuntes. O sea, en horario laboral no. En horario fuera del trabajo. (...) A mí personalmente este año, lo del modelo me pareció gratificante porque veía un resultado de que estaba haciéndolo bien. El sistema de cualificaciones, me pareció muy bien para el que no sepa el tema, pero yo, lo siento, el sistema nacional de cualificaciones siendo formadora lo explico en mi curso. El último, ya ha sido el remate, el estrés ya, yo no podía con él. Cierra carpetas, acaba programación, curso y otras cosas, otros problemas, otra formación personal que buscas, a mí me era totalmente imposible llevarlo adelante. Me ha parecido interesante, pero demasiada, metida con calzador. (GDASN: 37)

Lo que decía de que se agradece en horario laboral. Los días que te reunías pues eso, hasta las dos. Luego hasta las nueve o las diez, si que es verdad que esos días no te metías en el foro, tenías que leer en casa, etc. Yo creo que el último, el del balance, nos ha rematado a todos, creo que era el menos adecuado, porque no era ligero precisamente y era ese tema de decir, tengo que entrar, tengo que ver, tengo que probar. (GDASE: 37)

Yo creo que ya tocaba formación, por fin. Se llevaba demandando desde hacia... (GDASE: 36)

La valoración de necesidades formativas por parte de los Responsables de la Orientación se ubica fundamentalmente en habilidades comunicativas, en profundizar en la metodología del modelo, y en el estudio de las competencias profesionales y metacompetencias. Destaca también la consideración del feedback que genera la formación sobre el modelo, convirtiéndola en un espacio no sólo de aprendizaje, sino también de validación.

Creo, sin haber realizado un estudio, que en habilidades comunicativas, aprender a escuchar no sólo palabras, también intenciones, miedos. Ahí hay que mejorar. En competencias, tal vez habrá que especializarse, en competencias profesionales de determinados sectores, en metacompetencias, es un sector muy amplio. (EPRO2: 8)

Yo creo que es básico mantener la formación que hemos visto hasta ahora pero retroalimentada por los casos reales que ellos han estado viviendo. Lo que es normativo, lo que es estandarizado como en el SNC, yo pienso que la formación que han recibido está ahí y volver a tocar el tema es absurdo. Pero esas técnicas, metodologías, debería ser cíclico. Para gente nueva será necesario todo el paquete de formación, pero la gente con experiencia ir puliendo y haciendo más operativas esas herramientas. Ellos lo han puesto en marcha sobre 2000 usuarios. Ser capaces de capitalizar todo ese proceso de

puesta a prueba. La formación debe servir para poner en tela de juicio siempre el propio modelo, debemos tener un foro que nos permita que el modelo no muera, no quede encorsetado. (EPRO1: 14)

En esta línea de análisis de la formación que pudiera ser de interés en el futuro, una de las figuras de coordinación de la orientación en OPEAS ha incorporado formación específica para su propio desarrollo, en dirección de equipos. Mayoritariamente la formación que proponen para el equipo se dirige a cubrir necesidades en orientación profesional y en herramientas para su desarrollo, en informática, en temas transversales como el género, o la inmigración, así como en formación sindical.

Para mí, de Dirección de equipos, y en el equipo en general actualizarnos en cuanto a los procesos, como vamos avanzando en el área, medios didácticos, algunas personas en informática, yo también. Y luego en temas de género. (EPCO1: 13)

En lo que es orientación laboral específica muchísima, es bueno ir refrescando, actualizando, poner en común con un grupo otra forma de expresar lo que ya sabes o tal vez nuevas ideas. Tema de igualdad, inmigración, entrevistas de empresas, estudios de mercado, tal vez no lo van a hacer pero es bueno que accedan a esta formación. (...) Intento que venga alguien a explicar lo que es la organización sindical. (EPCO3: 19)

Creo que se tendría que ahondar más en el balance de competencias, que finalmente se hizo bastante corto para la importancia del tema. Mi equipo de trabajo tendría que mejorar sus competencias informáticas y me gustaría que se hiciera algún curso sobre el tema. (EPCO2: 10)

Las necesidades de formación valoradas por el grupo de discusión de ASEM se refieren al mercado laboral, a las competencias transversales, al género:

Mercado laboral, cómo funciona, cómo se está seleccionando a la gente, en determinadas competencias que está empezando ahora en muchos ámbitos, de hecho ya hay cursos que están presentándose con la palabrita competencia en el título, en aspectos laborales. (...) Luego comentamos también en relaciones personales, en comunicación, en saber adaptarnos a las personas, saber cómo tratarlas. ¿Qué tipo de cursos? No lo sé, pero que tenemos que estar formados y continuar reciclándonos, sí. (GDASN: 35)

(...) también una formación relacionada con mi crecimiento personal. Yo me doy cuenta que cuando más me voy desarrollando a nivel personal, más consciente soy de cómo soy yo y de cómo hago mi trabajo. Entonces una formación que no siempre esté súper ligada a las funciones que desarrollo en mi puesto, para mí también es importante. (GDASR: 36)

Considerado el sentido de la formación en este servicio de orientación a través de sus valoraciones y experiencias doy paso a la discusión y debate sobre los resultados obtenidos en el próximo capítulo.

Capítulo 10

Debate y discusión sobre los resultados del trabajo investigador

Con objeto de situar el debate y discusión sobre este trabajo de investigación utilizaré referencias del marco contextual y del marco metodológico de esta tesis. Éstas permitirán la interpretación de resultados del proceso de implementación del modelo de orientación objeto de estudio desde dos niveles: el organizacional y el de intervención.

El nivel organizacional sitúa el análisis de resultados sobre los cambios que integra la organización para favorecer la implementación del nuevo modelo. Para la interpretación de los resultados utilizaré la Teoría General de Sistemas y los estadios de desarrollo organizacional propuestos por Gairín (2002).

En el Capítulo 6, epígrafe 6.1. se trata la perspectiva sistémica como enfoque metodológico del estudio, introduciéndose los principios que propone Agazarian y Yanoff (1996) y que sirven de marco en la exposición de esta parte del debate y discusión en la que se profundiza sobre cómo principios que responden a la Teoría General de Sistemas se conforman en esta organización y específicamente en los servicios de orientación y las personas que los componen. Se incorporarán aportaciones de encuestas, entrevistas y grupos de discusión que permitan corroborar las posiciones e interpretaciones señaladas.

En el Capítulo 5, epígrafe 5.1.4., al tratar la cultura y clima de una organización se introducía la propuesta realizada por Gairín (2002) en relación con los estadios de desarrollo organizacional en una entidad orientadora, propuesta que va a facilitar un contexto de valoración organizacional. Para ello, bajo el segundo epígrafe de este capítulo se realiza una transferencia de la significación de estos estadios de desarrollo en centros educativos, con objeto de valorar la evolución de la organización en referencia al ámbito de la orientación profesional, realizando comparativas con algunas percepciones de orientadores y orientadoras pertenecientes a otras organizaciones a través de sus aportaciones en el grupo de discusión.

Por último, el nivel de intervención permitirá retomar los enfoques y modelos que están a la base del modelo de orientación de CCOO PV, referenciados en los Capítulos 4, epígrafe 4.5. y Capítulo 5, epígrafe 5.2. de esta tesis, enlazando con la práctica a través de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, fundamentalmente en los grupos de discusión conformados por orientadores/as de la organización y por los resultados obtenidos en las encuestas realizadas. En la ilustración 27 se muestra la estructura descrita.

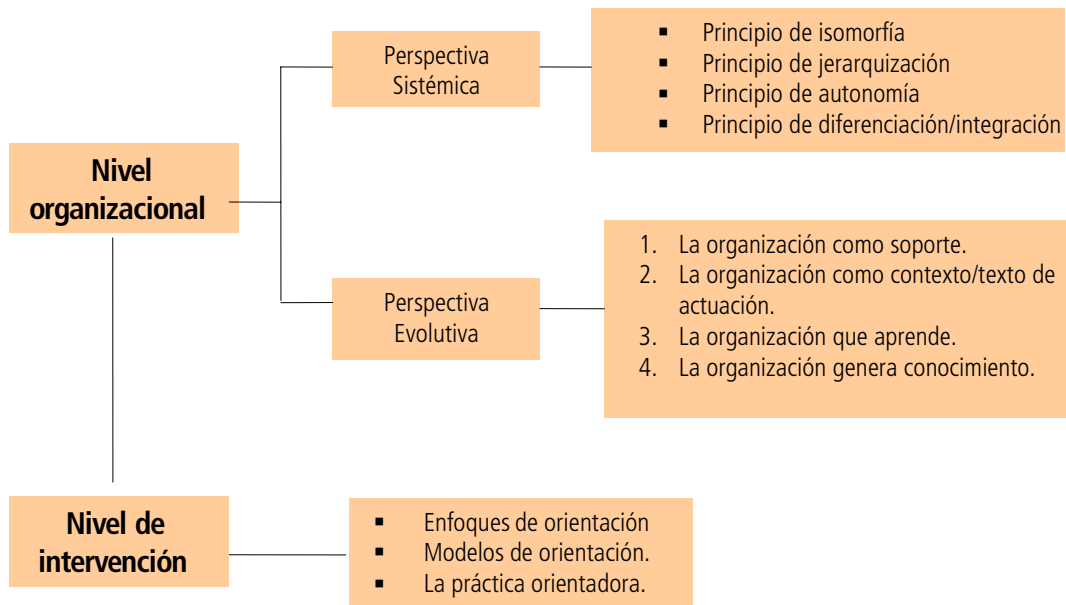


Ilustración 27. Ámbitos de reflexión y debate sobre la implementación del nuevo modelo de orientación en la organización sindical de CCOO PV.
Elaboración propia.

Este capítulo se abre especialmente a la interpretación de resultados incorporando aportaciones que se desgranar del análisis y resultados aportados en anteriores capítulos.

Inicio pues, con la valoración sobre el lugar que estos servicios ocupan en la organización atendiendo a principios sistémicos.

10.1 Nivel organizacional I: Principios sistémicos y discusión sobre el modelo de orientación en la organización

Al definir en el Capítulo 6 de esta tesis los anclajes metodológicos de la investigación recurría a una perspectiva sistémica como enfoque del estudio. Bajo esta perspectiva la premisa básica de la Teoría General de los Sistemas, siguiendo a Agazarian y Yanoff (1996), es que los subsistemas individuo, grupo y organización están relacionados. Los principios reguladores de las relaciones entre los procesos individuales y los procesos grupales introducidos bajo esta perspectiva responden a la isomorfía de los diferentes subsistemas, a su jerarquización, a su autonomía relativa y a la diferenciación e integración de las personas, grupos y organizaciones.

Bajo este epígrafe se evidencia que el cambio propuesto por la organización no es gratuito, que se alimenta de desequilibrios detectados de forma intuitiva entre el servicio de orientación, las personas que lo componen y el resto de la organización. El contenido del nuevo modelo de orientación efectivamente busca equilibrios en cada uno de los principios aquí descritos, si bien existen criterios impuestos en la financiación de las acciones OPEA desde la Administración laboral autonómica que lastran las oportunidades de cambio. A pesar de ello, la proactividad que inspira este nuevo modelo a través de sus figuras directivas, avanza desde la introducción de sucesivos cambios que acercan la práctica profesional hacia esta nueva propuesta de intervención en los servicios de orientación profesional.

Bajo este epígrafe se alude a interpretaciones sobre los datos aportados en el Capítulo 9 y anteriores, que permitirán la obtención de algunas conclusiones en relación al lugar que ocupa la organización antes y después de la implementación básica del modelo de orientación.

Bajo este apartado se pondrá de relieve que dicho modelo no se ha consolidado en la organización, y queda todavía un importante camino por recorrer, si bien se observan avances significativos, liderados en su mayor parte por el proyecto ATLAS, que nace ya en este proceso de construcción y cambio, y dispone de más oportunidades de implementación por su carácter experimental y su escasa regulación externa a la organización, mostrando una gran permeabilidad y avances en sus trayectorias y en sus prácticas.

Estas diferencias detectadas no deben ser interpretadas a la ligera, valorando la calidad de los integrantes o de los servicios por los resultados obtenidos, al contrario, estos principios deben facilitar el proceso de contextualización de los procesos recorridos por ambos servicios de orientación y paliar, en la medida de lo posible, las dificultades de avance hacia un modelo de orientación, que, por otra parte, todos los agentes de intervención sin excepción consideran valioso.

10.1.1 Principio de isomorfía

Este principio, en palabras de Agazarian y Yanoff (1996), parte de la similitud de los diferentes subsistemas en estructura, función y principios dinámicos de operatividad y es la que permite asegurar su equilibrio interno.

El modelo organizacional descrito por Beneyto (2004) responde, como se introduce en el Capítulo 7 de esta tesis, a la dualidad de Federaciones de rama y Uniones Intercomarcales desde una composición comparable en cargos y distribución territorial. Ambas estructuras cuentan con Secretarías, y delegaciones territoriales. Las Federaciones también tienen representación en secciones sindicales de empresas; a cambio, las estructuras territoriales cuentan con delegaciones locales. La comparativa puede trasladarse a las funciones que cubren, situando la acción sindical como la misión más relevante. Por último, los principios dinámicos de operatividad giran alrededor de la afiliación, cumpliendo por completo el principio de isomorfismo.

En la estructura endógena u organizacional de esta compleja organización, la afiliación se identifica como el instrumento que posibilita la concertación social, la negociación colectiva y el crecimiento o mantenimiento en el desarrollo de servicios sociolaborales. La afiliación tiene el poder de situar al sindicato como agente social representativo y, por otra parte, participa de su financiación a través de las cuotas. Esto la convierte también en el interior de la organización en la herramienta que con más claridad define el poder de cada una de sus estructuras.

La afiliación es el engranaje que hace encajar las piezas que componen a esta organización. Si bien parece sensato considerar que la coherencia con los principios organizacionales en la concertación social, en la negociación colectiva o en los servicios ofrecidos, debiera tener

como resultado un volumen de afiliación que retroalimentara la disposición para seguir manteniendo la estructura y los servicios que la favorecen.

La estructura exógena, en referencia a los servicios internos a la organización, apenas si muestra dificultades para el cumplimiento de este principio, conformándose en estructuras departamentales de la organización en las que la acción sindical y la afiliación son también los motores de su práctica profesional, si bien esto es discutible en el servicio ASEM, sobre el que incidiré más adelante.

Las fundaciones y organizaciones que dependen de CCOO PV, tienen una mayor independencia sistémica, a pesar de participar de una dirección común constituida por el patronato del sindicato, lo cual les dota de sus propias estructuras, funciones y principios dinámicos de operatividad. Una de las fundaciones más vinculadas bajo este principio de isomorfía a CCOO PV es la fundación FOREM PV, con una estructura similar, por su presencia territorial en las comarcas, compartiendo en muchos casos los locales con las Uniones Intercomarcales; y por sus funciones comparables y complementarias con las áreas de formación en las estructuras sindicales federales y territoriales, ofreciendo respuestas conjuntas a los procesos de formación para el empleo dirigida preferentemente a trabajadores/as en activo.

Servicio de orientación ASEM

Bajo este contexto sistémico, si nos preguntamos sobre este principio en el servicio de orientación antes de la implementación del nuevo modelo, cabría dirigir la mirada hacia el servicio ASEM, encargado de la orientación bajo la financiación de las acciones OPEA, antes denominadas acciones IOBE. Se trataba de un servicio estacional por el que la organización apostaba en cada nueva convocatoria, pero con escasas conexiones en su estructura, funciones y principios de acción, constituyéndose en una estructura periférica al núcleo de actividad de la organización sindical.

Les prioritats d'aquesta organització se situen en altre àmbit que té escasses vinculacions amb l'orientació. Si demanessis recursos econòmics hauria més resistències. (EPRS2: 5)

Las razones de esta interpretación se sitúan, en primer lugar, en su estructura, que si bien responde a una ordenación provincial y comarcal que resulta comparable a otras estructuras sindicales, disponiendo de oficinas de orientación ubicadas en la red de centros FOREM y

de locales pertenecientes a las Uniones Intercomarcales, la periodicidad del servicio, su carácter coyuntural, dificulta su asentamiento real en la estructura, tal y como se explicitaba por orientadores/as en los grupos de discusión.

Luego está que es mi empresa, y termino el 31 de marzo y tal, pero intento separarlo para que no me cree muchas contradicciones. (GDASM: 20)

Los servicios de orientación de acciones OPEA cumplían, cumplen también en la actualidad, con el objetivo de garantizar la ejecución de las acciones comprometidas con la Administración laboral autonómica. Desde ASEM se defendía su función exclusiva de asesoramiento a personas desempleadas, ajena a la realidad de los centros de trabajo en los que se ubicaba, salvo en las relaciones que favorecieran la dotación de los recursos necesarios para llevar a término el servicio, habitualmente gestionados desde las figuras de coordinación, o bien, en el mantenimiento de relaciones de tipo personal con compañeros/as de trabajo. En la actualidad se está iniciando el proceso de establecer líneas de trabajo conjunto.

Pues dentro de CCOO, relación con las Secretarías de empleo de la comarca, con algunos Secretarios Generales, pero normalmente con el Secretario o la Secretaria de empleo, con los responsables de FOREM de cada comarca. (...) Sobre todo en temas de infraestructura, disponibilidad de requisitos materiales, recursos y luego el tema de personal (contrataciones), derivaciones, presentar, si hace falta presentar o establecer unas líneas de trabajo o de relación entre los responsables de FOREM y los técnicos de empleo en la comarca. Con los/as Secretarios/as de Empleo igual. (EPCO1: 13)

Por tanto, nacen con una única cadena de mando y sus funciones se vinculan a rigurosas normativas y procedimientos que desde la Administración laboral autonómica incorporan en las acciones OPEA, orientando sus intervenciones hacia la búsqueda activa de empleo y dando a conocer técnicas de empleo a las personas usuarias para su consecución. No incorporaban ninguna vinculación con la acción sindical más allá de puntuales derivaciones a otros servicios ofrecidos por la organización de los que no había seguimiento sobre si efectivamente se habían desarrollado y bajo qué parámetros. A ello se añade que el perfil de personas destinatarias no es común: la organización sindical se dirige básicamente al trabajador o trabajadora y desde estas acciones OPEA se interviene sobre personas desempleadas, habitualmente no afiliadas, no vinculadas al mundo del trabajo, centro de gravedad de una organización sindical.

Entre las funciones de las acciones OPEA destaca la oferta del servicio en la primera entrevista. Deben "vender" la idoneidad de la intervención orientadora a personas que no

acuden por su deseo de participar en un proceso de orientación, sino por una citación de asistencia obligatoria emitida desde el Servef. Su objetivo es convertirles en usuarios/as regulares del servicio, y además que respondan a la programación pendiente de ejecución del orientador/a que participa en la intervención, ahí radicará su mayor destreza y habilidad profesional:

(...) en la primera sesión que está tan comprimida, que tiene que ser tan ajustada porque tienes tanta gente que atender, tantas citaciones de buena mañana, la verdad es que de alguna forma, queda mal, pero tienes que vender el servicio, porque lo vendes, y a ti misma porque en muy poco tiempo tienes que situarte en lo que te está diciendo esa persona, además motivarla y decir, a ver, cómo se lo vendo. Muchas veces, la capacidad de reflexión y de reacción es fundamental. (GDASE: 2)

Esta perversión del sistema, generada en origen desde la norma reguladora de estas acciones, orienta la mayor parte de sus energías hacia el cumplimiento de objetivos, así como hacia la cumplimentación de toda la documentación que gira alrededor de evidenciar y dar prueba de la realización de las acciones bajo los criterios marcados por la Administración.

Las funciones y tareas dependen mucho del usuario y de sus necesidades, pero yo creo que hay unas básicas que sí que las hacemos siempre, la primera toma de contacto, la parte administrativa y burocrática de coger todos sus datos (...). (GDASC: 5)

El encorsetamiento, nombrado hasta la saciedad por todos los agentes de este servicio, internos y externos a la organización, da gran significatividad a la gestión administrativa frente a la intervención profesional, en la medida en que se constituye en el único instrumento de control desde la Administración y su alta burocratización elimina un factor clave: el tiempo.

(Las tareas administrativas) nos roban mucho tiempo y nos quitan tiempo de los tres cuartos de hora que decía X, que le quitamos a este usuario, no para buscar textos, sino tareas administrativas, rellena esta ficha, rellena aquella ficha, completa esta otra...Yo paso mucho de mi tiempo así, tiempo robado al usuario, no preparando material de orientación (...) (GDASC: 5)

La función social y sindical, de apoyo a la persona desempleada, acorde con la organización desde este principio de isomorfía, se cumplía, según percepción de orientadores y orientadoras, pero atendiendo a los resultados de grupos de discusión y entrevistas estaba muy limitada por las características del programa y por una mirada que todavía no se proyecta con suficiente claridad hacia la consolidación de una conciencia crítica en la ciudadanía.

En los cuestionarios de evaluación que se realizan a los usuarios/as hay una serie de preguntas (no todas) que pueden dar una idea de si a la persona le ha sido útil. También se valora que muchas personas voluntarias vienen al servicio porque algún conocido o familiar les ha informado sobre la utilidad del servicio. (...) En el ámbito de repercusión del servicio para CC.OO. es muy importante que nuestro servicio vaya encaminado a repercutir sobre la conciencia de los usuarios/as sobre el sindicato. (EPCO2: 3)

El seguimiento sobre esta función social era escaso, dado que las figuras de coordinación debían realizar complejas gestiones burocráticas y garantizar el cumplimiento de objetivos cuantitativos en relación al volumen de personas usuarias del servicio, horas de orientación y tipología de acción. De hecho en los discursos de los/as orientadores/as y coordinadores/as de este servicio, cuando aludían a los objetivos, se referían exclusivamente a los nombrados, otras dimensiones no eran consideradas en resultados; lo cual se hace también extensible a otras organizaciones, tal y como se reflejaba en los grupos de discusión.

Yo creo que nos viene un poco condicionada por la presión por la cantidad de personas que tenemos que coger. Es decir los objetivos nos vienen determinados y también sabemos que en esta sesión de tutoría primera tenemos que coger como mínimo a tantos, porque si no no cumplimos esos objetivos. (GDASC: 8)

Desde el grupo de discusión conformado por orientadores/as del servicio ASEM y las entrevistas a las figuras de coordinación de dicho servicio, se ha solicitado repetidamente una formación sindical. Las razones expresadas hacían alusión a conocer el complejo entramado de la organización, su estructura, garantizar la idoneidad de sus derivaciones y sobre todo, sentir que forman parte de la organización.

(...) es que el personal de orientación tuviera un mínimo de formación sindical, o que supiéramos, tanto sociolaboral, manejo de la documentación laboral, como las figuras que trabajan a nuestro lado, como conocimiento del sindicato no sólo como estructura, sino cual es su función, y que a la gente que viene a utilizar nuestro servicio se le transmita. (GDASM: 15)

Todo ello muestra como el principio de isomorfía no asegura el equilibrio interno de este servicio en el sistema global.

Servicio de orientación en el proyecto ATLAS

El nacimiento del proyecto ATLAS, tal y como se describía en el Capítulo 7, mantiene una amplia vinculación al servicio ASEM, de hecho, se nutre de orientadores y orientadoras de este servicio, pero bajo el principio de isomorfía se aportan nuevas similitudes con el resto

de estructuras sindicales. Se producen tres cambios significativos en relación con los servicios de orientación ya descritos: (1) el perfil de personas destinatarias del proyecto es el de trabajadores/as en activo; (2) no se dispone de personas potenciales usuarias citadas desde la Administración laboral autonómica y es necesario difundir el servicio de orientación; y (3) el modelo de orientación se diseña desde la propia organización, que valora desde sus inicios la falta de idoneidad de basarlo en la búsqueda activa de empleo, dado que los/as destinatarios/as disponen de un puesto de trabajo, y se comienza a reflexionar sobre su contenido.

El trabajo en equipo con otras estructuras sindicales se hizo una realidad bajo el proyecto ATLAS, facilitado desde las tres Secretarías confederales intervinientes. Había que ofrecer respuesta a una situación inédita para un servicio de orientación en esta organización: la captación de personas usuarias. Implicaba procesos de colaboración difíciles de llevar a término, dado que las Uniones Intercomarcales y la Federación Fiteqa debían trabajar en equipo en un proyecto nuevo del que no se presuponía ninguna rentabilidad sindical, y ello sin abandonar ninguna de las funciones y realizaciones profesionales que ya venían desarrollando en otros ámbitos ajenos al proyecto.

Y estamos realizando un esfuerzo para acercar el servicio de orientación al resto de estructuras de CCOO PV. (EPRS03: 1)

Este proceso, producido a ritmos diferentes atendiendo a las voluntades de las personas, al temor a sus efectos, fue superando resistencias en los orientadores y orientadoras y en el resto de estructuras sindicales implicadas, y comenzó a dar frutos beneficiosos para el proyecto —captación de personas usuarias—, pero también para la acción sindical —acceso a empresas hasta el momento sin representación sindical y aumento de la afiliación—, y para la formación continua a la que estos/as usuarios/as accedían mayoritariamente por primera vez —se dinamiza el desarrollo del plan de formación dirigido a sectores en crisis, desde criterios de adaptación a las solicitudes de formación—.

(...) ha tenido unos resultados impresionantes, ha facilitado al sindicato más afiliación, y desde luego más prestigio entre la gente de los centros de trabajo, que por las vías diríamos, regulares sindicales, no se llegaba. (EPRS1: 7)

La implicación se evidencia en los centros de trabajo en los que se desarrolla la intervención orientadora y están liderados por Uniones Intercomarcales, que de algún modo comenzaban a ubicar en sus estructuras a estos orientadores/as, a visibilizarles, a veces hasta confundir

sus competencias profesionales, ampliándolas abiertamente hacia la acción sindical. Entre las funciones de estos/as orientadores/as se incorporan estrategias de captación de personas usuarias, de difusión del proyecto e inevitablemente del sindicato que lo promueve.

Hemos colaborado tanto que se creen que somos las chicas "para todo". Es la sensación que yo tengo. (...) cada persona tiene sus funciones determinadas, y puedes ayudar o no. (GDAM: 36)

Una función importante que tenemos en este trabajo es la captación porque el Servef no deriva usuarios, tenemos que captarlos nosotros, entonces solemos acudir a asambleas de trabajadores y delegados que se suelen hacer por la mañana en horario de almuerzo, tenemos que trabajar por las mañanas el tema de captación y por la tarde noche la atención a usuarios. (GDAJ: 3)

Entre los principios dinámicos de operatividad se encontraba la difusión del servicio, concretándose en la asistencia a asambleas de trabajadores/as o de delegados/as, o las llamadas telefónicas a trabajadores/as del sector, con objeto de trasladar el contenido del proyecto. Esto hizo posible que compartieran realizaciones profesionales comunes, comparables a las de otras estructuras sindicales. Superados los primeros momentos de desconfianza sobre el beneficio de la colaboración, ésta favorecía el equilibrio interno del sistema.

Las percepciones desde los profesionales de ATLAS se nutren de la sensación de que siguen siendo coyunturales, pero hay un intento de encontrar un espacio nuevo dentro de la organización:

Podemos trabajar, les podemos resultar más o menos rentables, pero creo que para ubicarte te tendrían que ubicar ellos primero. Yo creo que el sindicato está buscándonos el hueco, pero todavía somos como un puerto USB que se engancha de vez en cuando a la red. (GDAM: 27)

Por otra parte son conscientes de que forman parte de una experiencia piloto desde la validación del modelo de orientación y de sus herramientas, y se presta especial atención a su práctica profesional.

(...) nos han entrenado en el ATLAS desde el principio y toda la formación viene enfocada a que seamos unos orientadores muy muy cualitativos, que la atención sea muy..., que pasemos mucho tiempo con el usuario. (GDAM: 7)

Por otra parte se produce un acercamiento a FOREM PV, ampliando las oportunidades de formación al adaptarla a las necesidades de las personas usuarias de los servicios de

orientación, participando de una estructura de dirección y coordinación común y de funciones complementarias en el ámbito de la formación.

Por ejemplo nosotras estamos coordinadas con FOREM para hacer los cursos, ¿no? Y FOREM se encarga de buscar aulas y nosotros dedicamos más tiempo a la orientación. Pero sí forma parte de nuestro trabajo (*buscar un aula*) porque (*formarse en*) nuestra localidad implica que la persona se tiene que desplazar y ya que estás tú allí, buscas tú (*un aula en la localidad de las personas usuarias*) (...) te quita tiempo de orientación, eso es evidente, pero también es cierto que forma parte del trabajo. (GDAC: 4)

Su mayor estabilidad en el tiempo, alrededor de diez meses en cada una de las convocatorias, también ofrecía percepciones de mayor pertenencia a la organización.

Y es esta similitud en la estructura, funciones y principios dinámicos de operatividad lo que valora el sindicato, solicitando el diseño de un modelo de orientación que aglutine estas ventajas respondiendo al principio de isomorfía en el que deseaban integrar los proyectos de orientación futuros.

Nuevo modelo de orientación

En el diseño del modelo de orientación se hace explícita la necesaria participación desde el servicio de los principios que promueve la organización sindical, principios que deberían impregnar “el cómo” de la práctica en la orientación profesional, que hasta el momento no había sido considerado como un elemento capaz de diferenciarse en cuanto al contenido de la intervención, aunque sí en cuanto a la calidad, siendo el servicio ASEM especialmente reconocido por la Administración, tal y como se expresa en las entrevistas realizadas a ésta, así como a figuras de dirección y coordinación del servicio.

Frente a entidades que se dedican a hacer orientación, nosotros somos la entidad que más orientación hace, que más prestigio tiene y que más compromiso tiene. (EPRS1: 7)

El hilo conductor que une a cada uno de los trabajadores y trabajadoras de esta organización son sus principios, explícitos en los estatutos y en el modelo de orientación, y transmitidos a través de la formación que se desarrolló para facilitar su implementación. Estos principios deberán aportar valor sindical a los servicios desarrollados, imprimir unas creencias y valores propios a la organización, asegurando una rentabilidad social y sindical en su práctica profesional.

Es importante que se identifiquen con los principios que nuestros estatutos enmarcan y con los objetivos de la organización. (ENRS3: 10)

Tal y como se expresa en el Capítulo 9 de esta tesis, el trabajo de campo evidencia la existencia de un sistema de creencias compartido con la organización por orientadores/as de ambos proyectos, con alusiones explícitas hacia estos principios sindicales¹⁴⁹, demostrando la porosidad de la organización a la hora de apropiarse sus miembros de unos principios compartidos como la conciencia de clase trabajadora, el principio participativo y de masas, la igualdad entre hombres y mujeres, etc. En esta línea, las formas culturales incorporan palabras comunes en su lenguaje, así como una especial sensibilidad compartida por la dirección y miembros del servicio de orientación hacia los colectivos más desprotegidos. En cuanto a las prácticas que se trasladan en las formas culturales, el posicionamiento crítico representa a esta organización, visibilizándose en las intervenciones de los agentes. Por tanto, el compromiso con los principios de la organización es un cimiento que debe dar cabida a principios dinámicos de operatividad comunes al resto de la organización. Tal vez una de las intervenciones más relevantes en esta línea, ya citada en el Capítulo 9, sea:

(...) pero creo que un sindicato que pretende ser sindicato y de clase tiene que transmitir a la gente a la que orienta que pertenece a una determinada clase y que son ciudadanos. (GDAM: 38)

A pesar de ello, si se recuperan los resultados de las encuestas realizadas sobre los orientadores y orientadoras de la organización, introducidos en el Capítulo 8, se observa como, tras la realización de la acción formativa *Nuevo modelo de orientación profesional*, el 16,98% valoraba la necesidad de ampliar la flexibilidad en el mercado como uno de los tres objetivos más relevantes de entre las Estrategias de Empleo Europeas, entrando en contradicción estos/as orientadores/as con el principio de conciencia de clase trabajadora desde la lucha por un empleo de calidad. Estos resultados permiten observar una tendencia hacia un cierto desconocimiento de los profesionales de la orientación sobre ámbitos relevantes para una organización sindical vinculados a su práctica.

Paralelamente, en la investigación se hace evidente la existencia de creencias compartidas, pero no se concluye su introducción en los servicios ofrecidos, no se expresan ejemplos de

¹⁴⁹ En los grupos de discusión no se había lanzado ninguna pregunta directa sobre dichos principios, creencias o valores, con la intención de esperar que sus discursos permitieran visibilizarlos, como ocurriría en cualquier otra organización, incorporándose al lenguaje sin dificultad al preguntarles por su práctica como orientadores/as.

prácticas reales que den prueba de su incorporación en la intervención. Sirva de ejemplo como un/a orientador/a puede introducir en su discurso la igualdad entre hombres y mujeres, pero no trasladar al servicio un lenguaje no sexista, o una visión exenta de prejuicios sobre las opciones de desarrollo profesional de hombres y mujeres, o el uso de instrumentos diferenciados de análisis, frente a problemas que requieran un tratamiento diferencial, como la gestión del tiempo. Por tanto es razonable que estos principios efectivamente estén incorporados en el imaginario de orientadores y orientadoras de la organización, pero no se han encontrado indicios de que se hayan trasladado a la intervención que desarrollan.

La nueva convocatoria de acciones OPEA confirma que las condiciones normativas de estas acciones se han modificado, ampliando el periodo de ejecución a nueve meses y mejorando algunas de las gestiones administrativas. Esto supone una modificación significativa en cuanto a la integración de estos equipos, a pesar de seguir siendo un servicio con fondos finalistas y sin continuidad. En esta línea, la racionalización de alguna de las gestiones administrativas del servicio ha permitido mejorar la operatividad de procesos que deben desarrollarse paralelamente a la intervención directa con personas usuarias. Si bien hay condiciones que no han variado y dificultan la semejanza a la que hace referencia el principio de isomorfía con el resto de la organización. Las dos razones más relevantes son, en primer lugar, que el colectivo destinatario sigue siendo el de personas desempleadas, y en segundo lugar, que los procedimientos de orientación, modificados en la organización y sobre los que se ha obtenido el apoyo de la Administración para su implementación, conviven con el sistema de cuantificación de objetivos (intervenciones con personas usuarias) que deben ser cubiertos por el/la orientador/a.

La primera de las razones apuntadas sitúa la intervención en un colectivo que no es destinatario habitual de un sindicato, que dirige la mayor parte de sus esfuerzos hacia los trabajadores y trabajadoras en activo como indicaba el Responsable de una de las Secretarías de la organización:

(...) en la orientación para desempleados, aparte de que no da prestigio social, lo que recoge la organización sindical es poco. (EPRS1: 7)

El segundo de los factores limita las posibilidades de desarrollar intervenciones libres de presión hacia la persona usuaria. Es difícil mantener una visión de autonomía de las personas destinatarias del servicio, de crecimiento personal, de autoorientación, de intervención

colectiva, implícito en los principios de la organización y del modelo de orientación, si sigue siendo fundamental que cada orientador/a cubra los objetivos de número de horas y tipo de intervención pendientes en su programación.

Mejoraría significativamente el principio de isomorfía si la Administración ampliara el colectivo de personas destinatarias de los servicios de orientación en las acciones OPEA, si bien también se podría dirigir la mirada hacia las estructuras endógenas de la organización y ampliar el arraigo sindical de un colectivo especialmente desprotegido de las garantías laborales que todo trabajador/a merece. Si bien desde la Secretaría de Empleo se destinan recursos de acción sindical específicos a personas desempleadas.

10.1.2 Principio de jerarquización

Este principio responde, tal y como se recoge en el Capítulo 6, a cómo todo sistema complejo tiende a jerarquizarse, introduciendo relaciones de dependencia de los grupos con respecto a la organización (Agazarian y Yanoff, 1996).

Actualmente el esfuerzo realizado en el Estado español en el ámbito del empleo se destina a proveer, a pesar de la escasa presión fiscal, de garantías sociales en la búsqueda de reducir los niveles de desigualdad económica.

Paralelamente, en el ámbito autonómico el gobierno aplica políticas de empleo neoliberales, de activación de las personas desempleadas a las que se responsabiliza de su situación de desempleo.

Bajo este contexto contradictorio, la organización sindical objeto de estudio participa en la negociación de estas políticas y en su desarrollo desde una posición proactiva, e intenta que las condiciones que enmarcan se acerquen paulatinamente a su visión sindical y política.

Frente a esto el sindicato lleva a espacios de negociación sus críticas e intenta hacer propuestas para que los modelos de orientación cambien, evolucionen. (EPRO2: 7)

Esta organización sindical, en los años 80 del siglo pasado se situaba en un constante posicionamiento de lucha, de reivindicación, de cuestionamiento de las políticas de empleo en la concertación social con las administraciones, así como con agentes empresariales, también presentes en espacios de negociación colectiva. Su identidad como organización se

relacionaba con posicionamientos profundamente contrapuestos a los de las empresas y administraciones, reduciendo su permeabilidad e intercambio de información con otros sistemas. Si bien en los últimos años los posicionamientos de la organización sindical tienden a entrar en espacios de representatividad, negociación y concertación social, hacia un relativo entendimiento con el resto de agentes sociales, desde posiciones constructivas beneficiosas para la sociedad en su conjunto a través de los órganos de representación institucional y de la concertación.

La relación que mantiene CCOO PV es a través de los órganos de representación institucional. Es una relación institucional, en el Consejo de Dirección General del SERVEF y a través de las Comisiones de Seguimiento del INEM en cada una de las provincias y además tenemos una relación que nace de la concertación social, de los ámbitos contractuales que ha ganado el sindicato, que es cuando negociamos los cambios en las políticas activas de empleo. Por lo tanto contamos con una relación más estable que es la institucional y una relación puntual que se genera a través de los ámbitos de concertación y negociación. (EPRS1: 11)

Es una relación que va mejorando en el tiempo porque la cultura de la relación con los sindicatos por parte de la Administración ya tiene años en este país. Las administraciones lo han vivido como un mal menor, y eso con el tiempo se transformará. El derecho a participar de los sindicatos, como parte de los derechos básicos y fundamentales en la norma de libertad sindical y de la Constitución, cuesta aplicarlo en las administraciones, como cuesta en las empresas privadas, pero va mejorando con el tiempo porque se demuestra que la participación sindical no es sólo un seguimiento de la actividad de la Administración, sino que se dan cuenta de que sirve para mejorar los programas de la Administración. (EPRS1: 12)

Para esta organización sindical es básico el reconocimiento de su identidad, constituyéndose como garantía para el fortalecimiento de la acción sindical. Bajo esta lógica, debe visibilizarse en cada uno de los servicios que ofrece, y mostrar en ellos coherencia con los principios que promueve. Esta situación convive con la identidad de Federaciones, Uniones Intercomarcales, servicios, fundaciones y otras entidades que pertenecen al grupo y que también reivindican un espacio propio, con una identidad diferenciada.

Por otra parte, es un sistema en el que las federaciones de rama no dependen exclusivamente de la organización sindical de ámbito autonómico, sino de lo que su propia federación dicte en el ámbito estatal. La dualidad en las cadenas de mando se representa en constantes ejercicios de poder político y de control de dicho poder. El equilibrio interno del sistema se asegura desde la participación asamblearia de cada una de las Federaciones y Uniones Intercomarcales que componen la organización, en número proporcional al

volumen de afiliación que representan, desde el acatamiento del principio de participación democrática.

A la dualidad en su estructura, hay que sumar la diversidad de funciones que desarrolla, definiéndose bajo un modelo mixto que incorpora, según denominaciones aportadas por Beneyto (2004), la estructura organizacional o endógena y la estructura de servicios o exógena, en la que se sitúan los servicios de orientación objeto de estudio.

Con antelación a la entrada del nuevo modelo de orientación, el servicio ASEM, dirigido desde la Secretaría de Empleo, mostraba actitudes identitarias como grupo muy claras, diferenciándose del resto de estructuras sindicales, y disponiendo de una importante autonomía. Curiosamente, en algunas de las intervenciones se evidencia el posicionamiento de los/as orientadores/as, fundamentalmente del servicio ASEM, pero también de ATLAS, como pertenecientes a entidades diferenciadas del propio sindicato, aludiendo a las comunicaciones con otras estructuras como "los compañeros del sindicato".

Los cambios provocados en la estructura, con la intervención en la dirección junto a la Secretaría de Empleo, de la Secretaría de Formación y la Secretaría de Finanzas, así como con la asunción de la responsabilidad del servicio desde la Fundación FOREM PV, a través del Responsable de la Formación Continua y Proyectos, que junto al Adjunto a la Secretaría de Formación lideran el cambio del modelo de orientación, tienden hacia su jerarquización. Disminuye la autonomía de estos servicios, primando la identidad de la organización de CCOO PV. Prueba de ello es que el servicio en la actualidad deja de denominarse ASEM o proyecto ATLAS, y pasan a ser considerados como el "Servicio de orientación de CCOO PV". De este modo, se refuerza la identidad de la organización y se debilita la identidad de sus servicios de orientación.

El objetivo actual era visualizar el equipo de orientación como algo integrado. Hay dos proyectos, ATLAS y ASEM (...). Estos proyectos tienen que convertirse en el servicio de orientación de CCOO PV. (EPRO2: 2)

La mayor jerarquización, con gran número de agentes de dirección, responsabilidad y coordinación, nace con el objetivo de dar un giro importante a la orientación profesional, del deseo de vincularla al resto de estructuras sindicales, desde la necesidad ya explicitada por las Secretarías de las que depende el servicio, de mejorar el equilibrio interno del sistema, descrito bajo el principio de Isomorfía, a través de su sindicalización. Se hace imprescindible

a la organización reorientar la significación de las acciones OPEA a una identidad de mayor envergadura, la del propio sindicato.

Los/as coordinadores/as de acciones OPEA efectivamente muestran una gran vinculación y apoyo hacia su equipo, si bien la coordinación de los recursos fue un elemento cuestionado por los orientadores y orientadoras en las encuestas, posiblemente porque se realiza una profunda coordinación de los resultados requeridos desde la Administración y un menor seguimiento sobre las necesidades de la intervención orientadora. Otra de sus funciones es la mediación con el resto de la organización, convirtiéndose en la conexión del equipo con otros órganos y estructuras sindicales. La imagen que transmiten del resto de la organización es vital para ampliar o reducir la sensación de pertenencia a la organización o incluso para tomar conciencia de las razones por las que se producen determinados cambios. Lograr su compromiso auténtico con el cambio propuesto es uno de los objetivos más importantes para la dirección de este servicio. Pero su situación en la organización es a un tiempo clave e inestable, pues son figuras que no responden a la estructura organizativa de la fundación FOREM PV, que desarrolla la coordinación a través de los Responsables de centros formativos que llevan a término el control de la actividad de su centro, tal y como se muestra en el organigrama descrito en el Capítulo 7 de esta tesis. Subsana esta contradicción será vital para el futuro del modelo de orientación y de los cambios organizativos propuestos. Dotarles de un lugar claro, de una ubicación estable, favorecerá su implicación en el cambio.

El clima laboral, descrito desde la perspectiva interactiva, tratada en el Capítulo 9 de esta tesis, permite valorar con mayor claridad como afecta esta jerarquización de los sistemas. En cuanto a la implicación con el servicio ofrecido puede interpretarse que en las acciones OPEA los/as orientadores/as responden a un aislamiento de la estructura organizativa, su implicación se construye desde la implicación con las personas usuarias. Nutre esta conclusión el hecho de que se verbaliza la satisfacción sobre el servicio ofrecido exclusivamente desde el reconocimiento a su labor por parte de las personas usuarias.

(...) para mí la satisfacción es saber que la persona que ha venido la he atendido lo mejor que yo he podido y he sabido. (GDASR: 4)

Los/as orientadores/as del proyecto ATLAS muestran una mirada más dirigida al equipo profesional, más integrada en la organización. Incluyen observaciones como compartir un espacio de crecimiento e innovación en el servicio, o poder realizar un seguimiento sobre el plan de acción.

La cohesión también es interpretada de modos distintos por parte de los/as orientadores/as de ambos servicios. Bajo el servicio ASEM ésta se reduce al equipo de trabajo conformado por los orientadores y orientadoras de cada demarcación provincial, considerando en algunos casos a las personas integrantes del proyecto ATLAS como amenaza para su continuidad en el servicio en futuras contrataciones:

(...) que hay un momento de malestar en el grupo debido a la inestabilidad que tenemos cuando el grupo se siente amenazado. Somos un grupo y reaccionamos ante un peligro. (GDAS: 28)

Por el contrario, bajo el proyecto ATLAS se incorpora al valorar el clima una mirada integradora del centro de trabajo, así como de los/as compañeros/as de ASEM, y se hace explícita la evolución del significado de trabajo, tal y como se mostraba en el Capítulo 9:

No tiene nada que ver trabajar en un sindicato con lo que supone trabajar en otro sitio. La forma de relacionarse... Hay muchas jerarquías, pero el trato personal es directo, es de tú a tú, por mucho jefe que sea y tome decisiones. Pero sí que se valora siempre tu opinión. (GDAM: 36)

Este profundo contraste podría ser interpretado desde la percepción de amenaza que provocaban los cambios propuestos en el servicio ASEM, no sólo en el modelo de orientación, sino en alusión al cambio jerárquico que lo promueve. Este servicio sentía que su labor, desarrollada con mayor autonomía hasta la actualidad, era cuestionada y comparada a la realizada desde el proyecto ATLAS, más vinculado a las estructuras sindicales, y que de algún modo lideraba también la implementación del nuevo modelo, del que era parcialmente conocedor con antelación, fundamentalmente de las nuevas herramientas propuestas, y cuya aplicabilidad era notablemente más accesible debido a la flexibilidad metodológica de la intervención. La amplia historia del servicio ASEM, su perdurabilidad sin cambios significativos a lo largo de los años, convertía en una amenaza cualquier cambio propuesto, fortaleciendo la identidad de su grupo frente a la percepción de posibles agresiones externas.

Si bien el nuevo inicio de las acciones OPEA marca una diferencia relevante: sus integrantes pertenecían en la anterior programación indistintamente a ASEM y ATLAS, con lo que los subsistemas individuales y grupales cambian de lugar, resignificándose. La ampliación de la duración de estos servicios a nueve meses, habitualmente inmersos en una estacionalidad de seis meses, así como la percepción de que han sido seleccionados y seleccionadas, dado que se han reducido los recursos humanos necesarios al disminuir su temporalidad, instala en el cambio a estos servicios, sin oportunidad de vuelta atrás.

10.1.3 Principio de la autonomía relativa de los subsistemas

Este principio se sustenta, tal y como expresan Agazarian y Yanoff (1996) en la capacidad de los grupos y las personas para introducir innovaciones dentro de la organización del sistema.

El proceso de cambio en el modelo de orientación propuesto fue liderado por la organización a través de las Secretarías de Empleo, Formación y Finanzas al solicitar explícitamente a los Responsables de la Orientación su diseño.

(...) coordinamos todo lo que es la orientación y dirigimos y participamos en el diseño del nuevo modelo de orientación (...). (EPRS01: 2)

El objetivo era dotar a la orientación que está desarrollándose desde las acciones OPEA de una rentabilidad sindical que consideran posible vistos los resultados del proyecto ATLAS. Solicitan un modelo de orientación capaz de integrar los servicios de orientación que ofrece CCOO PV.

Los discursos trasladados a la investigación en ocasiones resultan contradictorios. Las figuras de las Secretarías de CCOO PV y los Responsables de dirección deseaban dejar constancia de que el sindicato era el promotor de los cambios, y paralelamente, las figuras de coordinación y docencia del plan de formación, conscientes de la relevancia de implicar en su construcción a los orientadores y orientadoras para garantizar la perdurabilidad de estos cambios, realizaron esfuerzos para favorecer su participación en la definición y su posterior validación, si bien la continuidad de este proceso y los ejes del modelo no podían ser objeto de cuestionamiento desde los servicios de orientación.

Este cambio se produce porque es importante avanzar hacia un modelo de la orientación que tenga el sello de este sindicato, que nos diferencie. En los servicios se vive con cierta incertidumbre y reservas, pero es lo que hay. Es el modelo que quiere CCOO PV. (EPRO3: 4)

De repente la organización toma el timón, investiga y decide aplicar la orientación de una manera distinta. Los orientadores han visto que durante 10 años nadie les ha dicho como hay que actuar, qué instrumentos deben utilizar para llegar a un modelo concreto, más allá del Servef. Entonces el técnico se ha visto amenazado, considera que lleva muchos años realizando este servicio, que ha ido mejorando, pero de repente es como si se hubiera reinventado las acciones de orientación. (EPRO1: 5)

Los orientadores en este momento de cambio inician con resistencias, pero no podíamos dejar de ponerlo en marcha. Intentamos vender el marco del modelo. Está claro que pueden ir incorporando sus aportaciones. (EPRO2: 5)

Para garantizar la participación de los servicios se contó, tal y como se describía en el Capítulo 7 de esta tesis, con reuniones del equipo de coordinación constituido por los Responsables de la orientación y las figuras de coordinación de ASEM y ATLAS, que a su vez trasladan a sus equipos la posibilidad de realizar aportaciones. Si bien esta fase transcurre en un momento en el que la participación de los equipos es especialmente reducida, al tratarse del periodo final de programación de ASEM y no estar vigente el proyecto ATLAS.

Se pidió participación de ASEM, pero fue escasa por pillarnos al final del programa. Ha sido participativo en la medida que se ha podido. Se ha buscado la construcción y el debate entre todos/as, pero aún hay que hacer más. (EPCO1: 12)

Quiero decir que los orientadores se han sentido parte de este cambio porque llevan mucho tiempo proponiendo cosas. En estos momentos, las propuestas han llegado a la entidad y más allá, a la Administración pública. (EPCO3: 9)

Es durante la primera acción formativa del plan, *Nuevo modelo de orientación profesional*, cuando se trasmite con mayor claridad su contenido como el de un borrador sujeto a sus propuestas y valoraciones. La percepción de participación en su proceso de elaboración existe, pero convive en el servicio ASEM con el malestar por el hecho de que personas externas al servicio de orientación hayan diseñado el modelo y, por otra parte, se alimenta la percepción de que su contenido responde por completo a su práctica profesional, lo cual entra en contradicción con alusiones desde las mismas figuras sobre la escasez de tiempo para garantizar su implementación.

Yo cuando vi el nuevo modelo me pareció muy bien, yo como ha dicho X, dije que bueno, estupendo, veo plasmado lo que hace años que hago, pero sí que vi el problema de que en este tipo de programación cerrada, inflexible y sin espacio para hacer nada que no esté programado, es totalmente imposible. Ya no sólo la parte de intervención comunitaria, que es tan abierta como no saber como se van a recoger esas colaboraciones, ese tipo de acciones, sino incluso lo que es el trabajo individual, dentro de lo que son nuestras programaciones es imposible que lo hagan. (GDASC: 31)

La planificación es especialmente valorada desde los responsables de la orientación y desde las figuras de coordinación. Su relevancia radica en que dota al servicio de una "visión", de una mirada más globalizada, posibilitando el cumplimiento de los objetivos cuantitativos y cualitativos del servicio de orientación. Porque aunque este modelo de orientación se centra en los procesos, y por tanto elabora y parte de principios de procedimiento, responde también a expectativas y objetivos de la organización, así como de la entidad que financia el proyecto.

Pero no ya “vengo porque quiero información, vengo porque quiero esto” sino que vas entrando en un proceso en el que la persona es protagonista. (GDAC: 39)

La percepción de coordinación y control sobre el servicio de orientación se hizo especialmente patente en la primera programación del proyecto ATLAS, desapareciendo toda sensación de autonomía en los/as profesionales de orientación, que según transmiten en los grupos de discusión, sufrían una profunda tensión y sensación de supervisión. La novedad de la mayor parte de las funciones y realizaciones profesionales que llevaban a cabo y la exigencia de respuesta a objetivos cuantificados, —vinculados a estrategias de captación, al volumen y tipología de intervenciones, a derivaciones a formación, etc.— nacidos en el interior de la organización, eran la fuente de esta tensión. Esta percepción cambia en el equipo que integraba el proyecto ATLAS en la segunda convocatoria, e introducen en sus discursos la valoración de un respeto hacia su trabajo, disponiendo de una autonomía nueva, desde la participación en la construcción y validación del modelo. Y aunque siguen sus críticas hacia la existencia de un plan de trabajo, herramienta de periodicidad mensual en la que se negocian los objetivos con cada oficina de orientación, también valoran que a través de ellos se sitúan las líneas de trabajo.

Yo creo que hay diferencias entre el ATLAS del año pasado y entre éste. Yo, personalmente me sentía más presionada el año pasado, mucho. (GDAN: 7)

Se ha decidido en qué participábamos y en qué no participábamos. A lo mejor también tiene un sentido. Participamos en lo que nos dejan. Pero en lo que nos dejan somos muy participativos (*risas*). (GASM: 42)

Su autonomía profesional se evidencia en la disponibilidad de comunicación directa con Responsables de otras estructuras sindicales en sus comarcas, en la coordinación y desarrollo de acciones comunitarias, en su participación en medios de comunicación y ruedas de prensa, en la confianza en su intervención con las personas usuarias.

Y hay que hablar con gente del ayuntamiento, con responsables para intentar llevar adelante algún proyecto. (GDAN: 4)

Personalmente la tarea con mayor dificultad de este año ha sido la de la realización de una jornada. Ha sido un tarea complicada por varias razones, las más importantes, la falta de experiencia y la necesidad de coordinar y colaborar con personas ajenas a nuestro servicio y al propio sindicato. (TGDAM: 2)

La percepción de cambio en la organización del servicio ASEM ha llegado a sus orientadores/as a través del plan de formación desarrollado y de la nueva aplicación informática que incorporan a su trabajo diario desde la programación 2007-2008.

Son las figuras de coordinación las que con mayor intensidad están viviendo estos cambios, dado que deben responder ante la nueva estructura directiva y sus requerimientos. En la actualidad estas figuras han perdido autonomía en la medida en que hay un mayor seguimiento sobre sus actuaciones y deben responder a propuestas de trabajo de sus inmediatos superiores, en palabras del Responsable de la orientación:

Yo no intervengo sobre los profesionales de orientación, yo intervengo sobre los coordinadores y éstos actúan sobre los orientadores. A esos coordinadores (*les pido*) pues que se organicen en el tema de RRHH en referencia a los objetivos a cubrir por cada territorio y segundo que se vigile la actuación de estos orientadores. Además de cumplir con el servicio digamos técnico del Servef, están actuando en la metodología y en las formas que hemos establecido desde FOREM del servicio de orientación. (EPRO1: 2)

El servicio de acciones OPEA mayoritariamente no ha realizado cambios cualitativos en sus intervenciones, que podrían comenzar a incorporarse en la programación recientemente iniciada en junio de 2008. Las dificultades para favorecer su implementación hacen referencia a que, por un lado, se convivirá con los requerimientos normativos que la Administración laboral autonómica incluye y, por otra parte, la percepción de algunos de los orientadores y orientadoras de estar ya en el modelo de orientación elimina la necesidad de mostrar una actitud de afrontamiento del cambio o de profundizar en su práctica. La formación y la coordinación de estos servicios seguirán siendo fórmulas que posibiliten el afianzamiento del cambio de modelo de orientación.

Al retomar la perspectiva estructural del clima laboral descrita en el Capítulo 9 de esta tesis, la autonomía es considerada como un valor deseable por la mayor parte de los agentes de dirección y coordinación en el servicio. Si bien la matización que realiza uno de estos agentes es muy relevante; es necesario partir de un modelo común, "todos debemos caminar en el mismo sentido" (EPRO1: 6).

Es importante recordar que el propio modelo de orientación dirige su mirada hacia la creatividad y reflexión sobre su práctica, hacia la autonomía por parte de los/as orientadores/as en varias líneas de actuación que ya se han puesto en práctica en el proyecto ATLAS con buenos resultados:

- Participan en la elaboración y validación de instrumentos de utilidad en la intervención orientadora.
- Disponen de la oportunidad de evaluar autónomamente sus intervenciones de orientación.
- Se valora desde la organización el liderazgo autónomo en proyectos de trabajo en equipo, que se describirán en mayor profundidad bajo el principio de diferenciación/integración.
- Coordinación y desarrollo de sinergias con otras estructuras de la organización y con otras organizaciones relacionadas con el ámbito socioprofesional y laboral.

Este modelo de orientación otorga una gran autonomía a los subsistemas individuales, así como al servicio de orientación integrado, si bien es importante que paralelamente se ejerza desde las figuras de coordinación una proactividad acorde con los ejes del modelo de orientación. El servicio de orientación integral deberá tender a dotar de mayor autonomía a sus profesionales en su proceso de consolidación del modelo de orientación.

10.1.4 Principio de la diferenciación/ integración

Este principio parte del crecimiento y el desarrollo de un subsistema beneficiado por la capacidad para diferenciar información, conocimientos, tareas y herramientas, aportados por personas, grupos y organizaciones, para posteriormente integrar los resultados obtenidos. El proceso de diferenciación permite reforzar cada una de las identidades, la integración ayudará a la construcción de conocimiento compartido. Parecen principios contradictorios y sin embargo no lo son. La integración de saberes, si se suma a la visibilización de quienes los aportan, promueve un efecto motivador favorecedor del crecimiento del sistema y de cada subsistema que lo compone.

Esta organización al iniciar el proceso de implementación del modelo optó por dotar de gran relevancia en la organización al principio de integración: de la orientación desde una perspectiva holística, de los proyectos de orientación, de este servicio con el resto de

estructuras sindicales y formativas, tal y como se recogía en el Capítulo 9, en palabras de uno de estos agentes:

Que los delegados sepan que es el modelo de orientación. Y que el mundo de la formación de FOREM que hasta este momento lo vivía un poco en segundo plano, lo integre en su quehacer diario. Que se vea de manera clara el vínculo entre formación y orientación. La orientación precisa de unos planes formativos y la formación se nutre de los planes de acción definidos en los procesos de orientación. El conjunto de la organización lo tiene que ver como un servicio hacia el afiliado, hacia las personas en general. (EPRO2: 10)

La tendencia, más que a reforzar identidades de los subsistemas, se dirigía a la ampliación de la identificación con el sindicato. En el trabajo de campo se evidencia que esta identificación o compromiso es muy valorada por los agentes de las Secretarías y por los Responsables de la orientación, pero no se explicita con claridad en qué consiste, qué se requiere de este servicio, qué se espera desde esa identificación, y de hecho, ello lo convierte en difícil de ponderar. Se estima desde estos interlocutores que muchos años trabajando en la organización podrían ser un valor identitario, o tal vez, su afiliación sindical.

La implicación en la orientación es alta porque tenemos a gente que lleva muchos años con nosotros. ¿Es por qué les convence económicamente? ¿El clima? Yo pienso que se sienten implicados y les gusta su trabajo. (EPRO1: 8)

Esta vaguedad en la definición de identidad se traslada a los/as orientadores/as de acciones OPEA, que ante la pregunta sobre qué espera de ellos la organización sólo muestran seguridad al afirmar que se espera fidelidad, pero no una fidelidad o compromiso con los principios de la organización, sino interpretada como garantía de contar con su reincorporación al servicio, o a otras propuestas laborales, cuando la organización lo requiera. Posiblemente era considerado como elemento básico que daba prueba de compromiso y su ausencia era el problema con el que se enfrentaba la organización a través de sus coordinadores/as, que debían entrar en rápidos procesos de selección de nuevos/as orientadores/as perdiéndose conocimiento capitalizado.

Disponibilidad, ahora sí, ahora no, ahora espera, ahora vuelve. (GDASE: 25)

El grupo de discusión de ATLAS incorporaba con mayor fluidez sus percepciones sobre lo que el sindicato esperaba de ellos/as: implicación, proactividad, juventud, afiliación. Se hace explícito un espacio de trabajo compartido con otras estructuras sindicales, en ocasiones percibido por los/as orientadores/as en el grupo de discusión como de coordinación, en

otras como de respuesta a demandas o solicitudes concretas, en línea con el principio de integración.

La implicación desde luego y que tú siempre hables desde el sindicato y que tú siempre tengas capacidad de difusión de lo que es el sindicato. (GDAM: 32)

La capacidad de hacer propuestas, de mejorar el servicio, de hacer propuestas para la mejora. (GDAA: 32)

Si bien esta integración es paulatina y difícil. En ocasiones las relaciones con otras estructuras sindicales son muy reducidas y la sensación del servicio de orientación es de realizar constantes esfuerzos de comunicación, valorándola como una relación de demanda, antes que como un trabajo en equipo, tal y como se recogía en el Capítulo 9. Muestro una nueva cita en ese sentido:

Estoy de acuerdo, pero sigo insistiendo en que es una posición de demanda más que de compartir ideas y generar nuevas ideas. (GDAS: 44)

Al referenciar el principio de diferenciación, este trabajo se desarrolla desde algunas de las figuras de coordinación de ASEM y ATLAS, y permite otorgar un valor al equipo y a las personas que lo conforman, significándolas, rentabilizando sus aportaciones en beneficio del servicio y de la organización. Ejemplos de estas acciones se evidencian en la realización de talleres dirigidos al personal orientador y desarrollados por los/as propios orientadores/as, participando en la ejecución del plan de formación orientadoras de acciones OPEA y ATLAS. Efectivamente esta iniciativa surge desde la coordinación de los proyectos, pero apunta hacia la visibilización de las personas.

En esta línea, el principio de diferenciación es especialmente tenido en consideración desde el proyecto ATLAS, tal y como se explicita en el Capítulo 7 de esta tesis. Llevándose a cabo pequeños proyectos liderados por orientadores/as que en ocasiones requerían para su ejecución del resto del grupo y en otras se limitaban a acciones individuales, si bien el objetivo era que beneficiaran al grupo, que permitieran capitalizar conocimiento útil en el nuevo modelo de orientación, nombrando explícitamente a estas personas en el informe de resultados solicitado por la organización. Entre estos proyectos destacaría la realización de una grabación en la que participa la totalidad de los/as orientadores/as con objeto de reflejar los momentos clave en la realización de un balance de competencias. Este producto fue utilizado en el desarrollo de la acción formativa *Balance de competencias*, beneficiando

su ejemplo al colectivo de orientadores/as que no habían realizado antes un balance. En palabras de la formadora:

En el curso del Balance se contó con la colaboración de ATLAS, que realizaron una grabación en la que se visualizaban momentos clave del balance. (EPD: 4)

Las líneas básicas de este principio aplicadas a los servicios de orientación profesional en referencia a la integración muestran como:

- Se introduce un nivel de sinergias y colaboraciones diferenciado de cada uno de estos proyectos con otras estructuras sindicales. En el proyecto ATLAS forma parte explícita de sus funciones en sus dos convocatorias la colaboración con otras estructuras sindicales. En las acciones OPEA desarrolladas por el servicio ASEM en el momento en el que se lleva a cabo la investigación el nivel de comunicación y colaboración es todavía incipiente y no es imprescindible para el desarrollo de un servicio que tiene la captación de personas usuarias garantizada a través del Servef.
- La integración se vería beneficiada en las acciones OPEA si el principio de isomorfía se ampliara. Insisto en la relevancia de la no participación de un colectivo destinatario común al resto de las estructuras sindicales.
- La integración de los servicios avanzaría si estos fueran estructurales.

En referencia al principio de diferenciación, algunas líneas de referencia:

- Debería ser dinamizado desde las figuras de coordinación, rentabilizando las potencialidades de cada uno de sus orientadores/as, de su equipo de trabajo, de la totalidad del servicio, desde la gestión de pequeños proyectos que revitalicen su práctica, les visibilicen y aporten conocimiento al grupo. Es en la actualidad una experiencia incipiente en el proyecto ATLAS.
- Este principio está muy relacionado con el principio de autonomía. Ambos tenderán a ampliarse con la consolidación del modelo de orientación, si bien en la actualidad pierden relevancia en beneficio de la integración, de la búsqueda de una identidad común, de un modelo de orientación único.

Considerados los principios sistémicos en esta organización, en los servicios de orientación y en los individuos que los componen, doy paso a la reflexión sobre los estadios de desarrollo organizacional en CCOO PV.

10.2 Nivel Organizacional II: Estadios de desarrollo organizacional. Un antes y un después del modelo de orientación

La propuesta de Gairín (2002) en relación con la evolución y crecimiento de las organizaciones a partir de estadios de desarrollo organizacional, descrita en el Capítulo 5 de esta tesis, permite valorar la evolución hacia el nuevo modelo de orientación en centros educativos. La viabilidad de la transferencia a organizaciones que desarrollan orientación profesional desde las políticas activas de empleo fue valorada en el capítulo citado considerando que también podría beneficiar esta propuesta de evolución organizacional a estas entidades en la medida en que estaban vinculadas mayoritariamente a la formación profesional.

Para ello se ha contado con la oportunidad de ubicar a través del discurso de los/as orientadores/as en la totalidad de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad realizadas en el trabajo de campo de esta tesis, el estadio de desarrollo de la organización objeto de estudio. Ello permitirá matizar caminos recorridos y comprender con mayor claridad los diferentes niveles organizacionales. Se incorporan aportaciones realizadas desde otras organizaciones, que permiten la identificación de ejemplificaciones de los estadios descritos.

Bajo este epígrafe se evidenciará que no hay estadios puros, distintos discursos se enmarcan en la organización, matizando subculturas que avanzan a ritmos diferenciados. Los resultados son concluyentes, efectivamente el modelo de orientación ha participado de los avances rápidos hacia estadios de desarrollo organizacional más evolucionados, si bien hay diferencias internas que deben comenzar a reducirse en el servicio de orientación de CCOO PV.

10.2.1 Primer estadio: la organización como soporte.

En este primer estadio se asigna un papel secundario, subsidiario, a la organización. El programa de intervención se desarrolla sin conexión con sus objetivos o fines. Bajo este estadio se pueden identificar organizaciones que desarrollan orientación.

Es importante ser conscientes de que estos estadios implican evolución y todas las organizaciones inician en el primero de ellos. No debe preocupar reconocerse en él en momentos anteriores, ni siquiera en situaciones actuales. Es un ejercicio de reflexión beneficioso para toda organización que incorpore entre sus servicios la orientación profesional.

En caso de ser considerada la organización como soporte, es la Administración laboral, como entidad que financia la intervención, la que está dando sentido al modelo de orientación, junto al bagaje experiencial de cada orientador/a.

Desde esta Administración no suelen presentarse problemas frente a propuestas alternativas a las enmarcadas en las guías de orientación siempre que el sistema, de escasa flexibilidad, no sea cuestionado. Ante la pregunta en la entrevista en profundidad sobre si se capitaliza el conocimiento que aportan las entidades que desarrollan la orientación, la respuesta fue que no se rechazan las aportaciones, pero que tampoco se capitalizan ni se transfieren al resto de las entidades.

No se capitaliza. Sin que rechazemos aportaciones, de haberlas, no las incorporamos en las guías. A la entidad le decimos que no hay problema. Las guías se generaron en el ámbito estatal. (EPRA2: 7)

Doy paso a las percepciones sobre el estadio de desarrollo organizacional en orientadores/as pertenecientes a otras entidades.

Percepciones de orientadores/as de otras entidades

Algunas intervenciones de orientadoras pertenecientes al grupo de discusión externo a la organización podrían situarse bajo este estadio de desarrollo. Sirva de ejemplo la valoración del colectivo destinatario, personas desempleadas, exento de interés para un sindicato del funcionariado al que pertenecía una componente de este grupo de discusión:

No es lo mismo en el servicio que estoy trabajando ahora que es dentro de un sindicato, que además es el sindicato del funcionariado, con lo cual el servicio ni les va ni les viene, les da igual lo que yo haga, cómo lo haga, con quién lo haga, ellos van a recibir el mismo dinero, desde el propio sindicato no le afecta el servicio. (GDEL: 6)

Por tanto el programa podría darse en otro marco de actuación, y la orientación pretendida no tendría necesariamente porque resentirse. Tal y como describía en el Capítulo 5 no hay colaboración, ni objetivos comunes. Esta orientadora realiza esfuerzos de coordinación con profesionales de la entidad especializados en formación dirigida a personas desempleadas, intentando iniciar un proceso embrionario de coordinación de su servicio de intervención con otras estructuras de la organización con las que sí comparte el colectivo destinatario, consciente de que se trata de un proceso que sólo acaba de iniciar:

Yo trabajo sola. Hay un equipo de formación compuesto por dos personas, pero ambas son funcionarias. Tengan más cursos, tengan menos cursos, a ellas les da igual. Cuando ven que han pedido cinco cursos y ellas ven que no pueden y se los han aceptado, los devuelven, "no podemos, solamente vamos a hacer estos dos, porque no...". Lo que tiene que ver con orientación está completamente desligado, yo lo que he intentado en estos seis meses es trabajar con ellas que tiene que estar más ligado. Además el servicio de orientación nos va a servir para escuchar, porque han pasado seiscientas y "pico" personas, escuchar el tipo de cursos que la gente quiere, no planificar cursos si no es en función de la gente que viene y que dice lo que quiere. (GDEL: 6)

Siguiendo con la misma ejemplificación bajo este estadio, el imaginario de cada orientador/a situará un enfoque personal de la orientación, fruto del bagaje experiencial y formativo disponible individualmente:

Yo por lo menos lo que he procurado es posibilitar otra mirada, otras vías, otras alternativas que a lo mejor esa persona no había tenido en cuenta. Ofrezco esa posibilidad de repensar cual es su caminito trazado y que a lo mejor puede haber otros caminitos que te lleven a lo mismo. O si no sabes todavía tu caminito ayudar a diseñarlo. Este servicio puede ofrecer otra mirada. (GDEL: 14)

La situación de temporalidad que padecen estos servicios en las organizaciones no beneficia el paso a siguientes estadios, favoreciendo la movilidad de sus profesionales hacia otras organizaciones:

Yo creo que a raíz de lo que se ha comentado anteriormente, el tema de que la gente no tiene una estabilidad laboral hace que vaya de una entidad a otra (...) (GDEA: 29)

Percepciones desde los servicios de orientación de CCOO PV

Dirigir la orientación hacia un colectivo de personas diferente al del resto de servicios ofrecidos favorece que la organización actúe exclusivamente como soporte, tal y como reconocía una orientadora perteneciente al grupo de discusión dirigido a otras entidades citada anteriormente. Situación que también se produce en CCOO PV.

Bajo este estadio las normas son exógenas, respondiendo exclusivamente a los criterios introducidos por la entidad que financia el programa y no por la entidad que lo gestiona. Esta cuestión es recogida por un Responsable de la orientación de la organización objeto de estudio, reconociendo que en los inicios del servicio se tendía a cubrir fundamentalmente los requerimientos de la Administración, si bien la organización siempre había mostrado una implicación:

Sí que hubo un periodo de dejar hacer: "esto funciona así porque se financia e instrumenta así por parte del Servef"; y hemos estado caminando de la mano de las instrucciones técnicas del Servef durante bastante tiempo. Aunque siempre hemos tenido el puntito de ser diferentes por la ideología propia de intervención. Hemos aplicado modelos que a lo mejor no puede aplicar la patronal. Pero hemos ido caminando muy cerca al modelo del Servef. (EPRO1: 6)

Este estadio fue superado por el servicio de orientación ASEM con antelación a la entrada del nuevo modelo, ofreciendo su imagen, sus recursos, garantizando su aplicabilidad.

La valora. La ha valorado siempre. Apuesta por ella su dinero, su imagen, corre ese riesgo. (EPRO2: 4)

La organización se implicaba desde sus inicios en el servicio, representando algo más que un soporte, significándose como contexto y texto de actuación, segundo estadio de desarrollo.

10.2.2 Segundo estadio: organización como contexto/texto de actuación.

El compromiso que se describe en este estadio exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá de la acción individual del profesional de la orientación.

Percepciones de orientadores/as de otras entidades

No siempre los objetivos de la organización priman la calidad de la orientación. Podrán ser objetivos de corte mercantilista los que estén a la base, a pesar de que estas subvenciones, enmarcadas en las políticas activas de empleo, implican la exención del ánimo de lucro y limitan la entrada de empresas con estos objetivos. En el extracto de transcripción siguiente se observa esta situación relatada por una orientadora del grupo de discusión conformado por profesionales de otras organizaciones. Al no compartir el texto de actuación, decide abandonar la organización:

(...) yo he trabajado en la entidad que comenta X y me fui, porque es una fundación, pero una fundación que está manejada por una empresa y que tiene unos objetivos económicos que son los que priman, y yo me metí a trabajar en una fundación, no me metí a trabajar en una empresa, no cuadra. (GDEL: 6)

En este estadio se fortalecen los equipos, se promueve la colaboración, se extiende el proyecto al interior de la organización. Otra de las entidades se describe a través de una orientadora participante, cumpliendo este requisito:

En nuestro servicio hay una diferenciación de la orientación, de la formación y de la intermediación y hay una interconexión entre esas tres áreas. Por ejemplo, en orientación hay unas personas que llegan a conocer más al participante, donde a lo largo de sesiones individuales o grupales saben cuáles son sus preferencias profesionales, sus objetivos laborales a corto y medio plazo, y a partir de ahí el o la participante elige o valora si necesita algún tipo de formación o no y qué ofertas de empleo estarían dispuestos a cubrir o aceptar y en qué condiciones. Esa información deriva a las otras dos áreas. (GDEA: 8)

La coherencia en todas las figuras de responsabilidad y coordinación es clave para avanzar en este estadio, tal y como muestra una orientadora de este grupo de discusión, relatando una experiencia profesional anterior en la que la figura de coordinación no respondía a la ideología de la organización:

Cuando empiezas a trabajar por ejemplo en una organización donde lo que te vincula es tu ideología y la persona que está coordinando hace las cosas completamente diferentes a la ideología que marca la organización es frustrante. (GDEL: 23)

Este estadio implica una posición activa por parte de la organización. Se explicitan planteamientos institucionales que definen las metas a conseguir, constituyéndose ésta como agente educativo que forma al equipo de trabajo bajo su propio enfoque o modelo

de orientación. Es difícil que en organizaciones cuyos orientadores/as incorporen observaciones como las que apporto a continuación se dibuje este estadio organizacional:

Yo creo que varía de una persona a otra, puede ser que haya una base, pero varía mucho con la persona que hace la orientación. (GDEA: 24)

Ninguna de las orientadoras participantes en el grupo de discusión externo, a pesar de la importancia concedida por ellas a la formación, ha iniciado procesos formativos dentro de su organización, tratándose, en muchos casos, de entidades que la ofrecen entre sus servicios. Estas figuras acceden a formación a título personal, atendiendo a sus intereses:

Yo estoy en ello, pero es el tema de la interculturalidad. Considero que el curso que hice era muy básico y estoy a la espera de que llegue el segundo nivel que ya se profundiza un poquito más. Luego desde lo que es la perspectiva de género con todos los cambios a nivel legislativo, estoy intentándolo. (GDEL: 32)

Las orientadoras participantes en este grupo de discusión externo a la organización no aportaron una experiencia organizacional que cubriera todos los ámbitos que este estadio describe, si bien parcialmente sí se ubican algunas de sus intervenciones bajo esta mirada, como se ha podido observar a través de las citas anteriores. Incorporo estas aportaciones para significar la dificultad de responder a cada una de las dimensiones que se incluyen en este estadio.

Percepciones desde los servicios de orientación de CCOO PV

Este estadio era ocupado por CCOO PV con antelación a la implementación del modelo de orientación en algunas de sus características: se accedía a formación, si bien de modo regular tan sólo en las oficinas de Alicante; se mostraba coherencia en las personas que coordinaban el proyecto, con un rigor amplio hacia el cumplimiento de la normativa, los equipos se fortalecían. Si bien la orientación desarrollada no contaba con unos planteamientos institucionales que definieran las metas del servicio o con una colaboración hacia el interior de la organización.

La organización objeto de estudio, CCOO PV, incluye en la actualidad cada una de las características que definen este estadio en sus discursos, encontrando saturación en las respuestas, lo cual aporta consistencia a los resultados obtenidos a pesar de que

efectivamente se encuentra en un proceso de afianzamiento y consolidación del modelo de orientación.

Se introducen compromisos más allá de la intervención individual, compartiendo un modelo de orientación explícito y común, comunicado a la Administración laboral autonómica, en el que las figuras de responsabilidad se muestran como especialmente relevantes en estos momentos. Así se expresan los Responsables de las Secretarías intervinientes en la orientación profesional:

Pero creo que la gente se ha ido sumando al proyecto. Esto es un barco y la dirección de este sindicato apuesta por un determinado modelo, si quieres estar ahí, ofreceremos todas las oportunidades. (EPRS3: 3)

L'administració està sent informada del nostre model i eines per a utilitzar-lo, si bé això no significa que es tracti d'un model exportable, atès que efectivament és un model que recull la idiosincràsia del sindicat i determinats àmbits seran difícils d'exportar. (EPRS2: 8)

Los Responsables de la orientación aportan una nueva característica, se trata de un modelo que demanda el sindicato, pero que nace desde la investigación y desde el contexto de actuación, un modelo político, que responde a los principios del sindicato, que se vincula a la formación:

Se ha construido desde la aportación personal y el concepto. Ha sido participado. El modelo lo pide el sindicato. Se hablaba desde hacía tiempo de que hacía falta ampliar y era importante relacionarlo con la formación. Se trata de un modelo con implicación política. (EPRO2: 5)

El cambio se produce porque el ritmo que marcaba Conselleria nos parecía caduco. Hay otras maneras de intervenir. Fruto de investigaciones y metodologías que se decidieron aplicar ha provocado que CCOO reflexione sobre el modelo de orientación. (EPRO1: 8)

Las figuras de coordinación comparten el compromiso, y se preocupan también por cómo se vive desde su equipo de trabajo, dinamizando la toma de conciencia colectiva que inspira este estadio de desarrollo:

Creo que es un cambio necesario porque las acciones OPEA quizás en su momento sirvieron (y una parte puede seguir sirviendo), pero hay que ir más allá. Hay cosas que no tienen ningún sentido hoy en día. Creo que el equipo de trabajo siente también la necesidad de cambio, pero siente el miedo de tener que hacer más cosas con el mismo tiempo del que se dispone y piensa que no puede llegar. (EPCO2: 8)

Con esperanza de cambio y con la mayor profesionalización del servicio. Ha sido un poco inesperado. (...) Estos cambios abren una puerta a mejorar, a que se trabaje más a gusto. El equipo al principio estaba un poco escéptico. Pero están viendo un verdadero interés por cambiar, una inversión de tiempo en nosotras/os, esfuerzo en formarnos, y cuando pasa algo, hay respuesta. Esto requiere mayor esfuerzo, pero el beneficio se multiplica. (EPCO1:11)

El compromiso va más allá de la acción individual y la sensación de modelo compartido también se hace extensivo a los grupos de discusión de la organización. El grupo de discusión de los profesionales de ATLAS lo valora como colectivo y explícito, haciendo alusión al plan de formación realizado para facilitar su conocimiento compartido:

El nuestro es un modelo explícito que en otras entidades quizá no esté tan determinado, sino que hago la orientación como mejor puedo como orientador, pero no con un modelo de base. (GDAA: 39)

Pues es un modelo del que nos han dado formación (...). (GDAM: 38)

El grupo de discusión del ASEM considera que es el modelo con el que han estado trabajando siempre, lo cual entra en contradicción con lo que otras figuras interpretan y muestra que aún queda un camino que recorrer hacia la apertura al aprendizaje. Es positivo el reconocimiento de que por primera vez es explícito, tal y como se observa en las intervenciones:

Para mí este modelo, a nivel personal, me ha gustado verlo escrito, escucharlo, que me lo hiciesen llegar y que de alguna forma se difundiese, pero realmente es un modelo que yo de alguna forma, por mi desarrollo profesional y personal, ya venía utilizando. Digamos que mi objetivo o como grupo nuestro objetivo era llegar ahí, aunque no tuviera nombre o no estuviese definido sobre algo. Desde mi punto de vista es como ver cumplidas unas expectativas. (GDASR: 29)

Considero que la organización ha tomado pleno control sobre el servicio de orientación, convirtiéndose en un contexto claro, dado que el propio modelo recupera sus principios sindicales e introduce sinergias con otras estructuras sindicales que amplían la vinculación del servicio a la organización.

Es difícil considerar que un estadio está completamente desarrollado en un proceso de implementación de un modelo de orientación. En el caso de CCOO PV queda un trabajo importante de consolidación del modelo en la práctica orientadora, así como en el crecimiento hacia el interior de la organización en el servicio vinculado a personas desempleadas. Prueba de ello son las resistencias al cambio que se evidencian en algunos/as orientadores/as:

A mí me parece por mi experiencia y por lo que ves por ahí que los equipos de trabajo cuando están hechos, cuando tienen que hacer un gran cambio, les cuesta mucho. (GDASC: 28)

10.2.3 Tercer estadio: organización que aprende.

Es aquella que no sólo facilita el aprendizaje de todos sus miembros, sino que continuamente se transforma a sí misma, fruto de dicho aprendizaje que se constituye como la base fundamental de la organización. El desarrollo de ésta se basa en la capacidad de incorporación de nuevas competencias y nuevas formas de hacer.

Percepciones de orientadores/as de otras entidades

No se alcanza este estadio con facilidad en una organización, requiere de una visión ejemplar en la que el error está permitido y se busca seguir avanzando hacia nuevos aprendizajes. En el grupo de discusión externo a la organización se expresaban valoraciones que alejaban a sus organizaciones de este estadio de desarrollo:

Quizá lo bueno de no saber que ha pasado es que como no hacemos seguimiento pues no tengo que preocuparme, porque como no existe. En mi caso sí que buscamos cualquier excusa, cualquier manera de volver a contactar con el mayor número de personas, pero no existe nadie en concreto que se dedique o que se ocupe, ni en los usuarios, ni después de la formación. (GDEM: 10)

El seguimiento es una pieza básica para incorporarse a este estadio, dado que ofrece el feed-back que mueve hacia el aprendizaje, hacia el cambio de aquello que no se está desarrollando correctamente. Sin embargo no es fácil encontrar organizaciones que lo desarrollen.

(...) las grandes dificultades que tenemos a la hora de hacer seguimientos. ¿Qué pasa con la gente que ha venido? ¿Qué pasa seis meses después? Porque la gente que va viniendo y te dice, vale, pero la gente que no vuelve ¿no? El hacer seguimiento, por lo menos en mi trabajo, lo tengo absolutamente difícil. (GDEA: 10)

Percepciones desde los servicios de orientación de CCOO PV

Los responsables de la orientación incorporan entre sus líneas de actuación la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida de los orientadores y orientadoras, permitiendo avanzar hacia cambios en el modelo a través del plan de formación realizado, que no es considerado como una experiencia puntual, sino como un inicio hacia la formación permanente, tal y como se observa en la transcripción de sus palabras:

Como profesional de la formación que soy, considero clave la formación y el aprendizaje. Y especialmente el aprendizaje, hay muchas formas de aprender que no dependen de la formación. Es clave para cubrir este cambio de modelo. Acompañará al orientador a lo largo de su vida profesional. (EPRO2: 7).

(La formación es) Vital. Muy importante, porque es el instrumento que le va a permitir al orientador estar actualizado en aquello que la organización necesita. No es decir "Queremos que oriente más y mejor, pero no le damos los medios para que oriente más y mejor". No necesitamos acciones puntuales, la formación debe ser continua, basada en procesos de investigación previa, pero que le permita al orientador tener la conciencia de que queremos que lo haga bien, pero le damos todas las herramientas para ello. Permite dar a conocer cual es la voluntad del sindicato, cual es la voluntad de una herramienta. Es vital. (EPRO1: 13).

Desde el grupo de discusión de orientadores/as del proyecto ATLAS se matizaba sobre la apertura o cierre del modelo de orientación, sobre su construcción desde la revisión constante, de la incorporación de nuevos aprendizajes:

Pero lo que sí que tengo claro es que para mí quizá la fortaleza del modelo es que no está acabado. Porque en la época que nos ha tocado vivir cualquier cosa que esté acabada no va a funcionar, porque cada año, cada año y medio..., todo está conectado, de repente algo que funcionaba al otro día no funciona. La tecnología tardaba siglos en cambiar y ahora cambia en tres días. (...) Y creo que el sindicato se equivocaría si hubiera cerrado el modelo. Si lo hubiera dado por terminado. (GDAM: 39)

No es que no esté acabado, sino que es un modelo abierto, que permite aportaciones, que permite adaptación, más que si está acabado o no está acabado. (GDAA: 39)

Este estadio se vincula a actividades que impulsan la cultura de la evaluación, que promueven la autoevaluación, que certifican avances. Estas actividades están en proceso de ampliación, mostrándose en las intervenciones la necesidad de seguir profundizando en ellas. Un responsable de la orientación valoraba la necesidad de objetivar la evaluación más allá de las percepciones de las personas usuarias. Paralelamente, una figura de coordinación destacaba como la persona usuaria transmite su percepción de utilidad del servicio,

evaluación que deberá completarse con la valoración de la calidad de la intervención del orientador/a, y la evaluación del cumplimiento de las expectativas de la organización:

Los indicadores los estamos construyendo, se prevé fabricarlos a partir de ahora. Hasta ahora los indicadores siempre han sido las sensaciones que tienen los coordinadores sobre las actuaciones de orientación. Eso entendemos que en un modelo organizado como FOREM no toca, no podemos vivir de sensibilidades, se tiene que tender a algo más objetivable y al mismo tiempo que sea constatado con determinadas actuaciones. (EPRO1: 3)

Se valora la utilidad que el servicio tiene para los usuarios/as. En los cuestionarios de evaluación que se realizan a los usuarios/as hay una serie de preguntas (no todas) que pueden dar una idea de si a la persona le ha sido útil. También se valora que muchas personas voluntarias vienen al servicio porque algún conocido o familiar les ha informado sobre la utilidad del servicio. En el ámbito técnico no se hace una valoración objetiva, sino que se hace una valoración subjetiva teniendo en cuenta aquello que se trabaja en las reuniones técnicas, comentarios que se realizan, informes que se presentan, opiniones que vierten los usuarios/as sobre la información recibida... (EPCO2: 3)

Bajo esta programación, consultado el Informe metodológico del proyecto ATLAS de 2008, una de las orientadoras lideró la elaboración de un instrumento de autoevaluación de la práctica orientadora desde las premisas del nuevo modelo de orientación en colaboración con la estructura de coordinación, el equipo de orientadores/as ATLAS, y con orientadores/as del ASEM. Esta herramienta de chequeo de la intervención del orientador/a está en la actualidad en proceso de validación. Otros instrumentos también fueron descritos en el Capítulo 7 de esta tesis, mostrando el interés de la organización por el seguimiento de la intervención.

Este estadio está en proceso de consolidación en la entidad, en proceso de revisión y unificación de instrumentos de evaluación y seguimiento, si bien se encuentran claros anclajes de su consecución en figuras clave de este servicio. La formación continua y los instrumentos de evaluación ya ofrecen resultados a esta organización y el proceso de revisión al que se refieren las figuras citadas responde a la idea que marca el aprendizaje. Un proceso que en realidad nunca se da por finalizado en una entidad abierta al aprendizaje.

10.2.4 Cuarto estadio: la organización genera conocimiento.

Representa el compromiso institucional de transmisión a otras organizaciones del conocimiento aprendido, entendiendo por tal conocimiento de la filosofía y esquemas de referencia, más que la mera información sobre las actividades realizadas. Este proceso se realiza en la organización, tal y como se relata en el Capítulo 7, incluyendo una difusión en la estructura sindical de CCOO y sus fundaciones en el ámbito estatal, la presentación del modelo a la Administración laboral autonómica, así como en el ámbito académico.

Ahora estamos en una fase de foros, contactos, reuniones, acciones complementarias conjuntas. Estamos en una fase de poner en común investigaciones, actuaciones, poner en común lo que es valido para todos. Más allá de que cada territorio tenga su seña de identidad. (EPRO1: 11)

Someter a debate público y científico los avances, parte de un claro sentido de socializar y compartir el conocimiento adquirido y por otra parte de ponerlo a prueba.

No se trata de experiencias aisladas, vinculadas exclusivamente a la orientación profesional, sino que la organización desarrolla jornadas cada año en las que da prueba de sus investigaciones alrededor de la formación para el empleo, la orientación profesional, instrumentos generados, etc. Los nuevos aprendizajes son transmitidos con objeto de favorecer el debate y capitalizar el conocimiento más allá de la propia organización haciendo partícipes a otros sistemas, sometiéndolos a debate con objeto de posibilitar su mejora y participando del conocimiento que otras organizaciones aportan.

Las intervenciones comunitarias que comienzan a desarrollarse en los servicios de orientación y se ubican en la dimensión social del modelo propuesto, también se dirigen hacia la generación de conocimiento.

Si bien la organización debe consolidar dicho conocimiento en su interior, validarlo, antes de hacerlo público, y posiblemente este paso previo no se ha completado.

10.3 Nivel de intervención: anclajes del modelo de orientación implementado y respuestas desde la práctica orientadora

La intervención orientadora de esta organización se sitúa bajo un enfoque integral caracterizado por una visión sistémica de la orientación profesional, capaz de aunar enfoques psicologicistas, dirigidos a profundizar en las capacidades en las competencias individuales, con enfoques de corte más ambientalista, economicista y/o sociológico. Es interesante reparar en como se trata de los enfoques que se están defendiendo desde el plano académico con fechas de referencia más actuales, nutriéndose de sus predecesores.

Las alusiones a la integralidad del modelo tienden a ser definidas desde los grupos de discusión. Se sitúa como un modelo holístico que introduce la dimensión del autoconocimiento, el conocimiento del mercado laboral y una dimensión social que consideran es lo que aporta el modelo como novedoso, sobre la que se realizan interpretaciones bajo una mirada sociológica:

(...) es un modelo holístico que lo que hace es meterle las tres dimensiones a la orientación, la parte del mercado, la parte del individuo y la parte más social que es lo que innova realmente el proyecto. También la forma de acercarse al individuo a través del balance de competencias de descubrimiento individual. Yo creo que de alguna manera los orientadores lo han hecho, pero a lo mejor no lo han hecho tan ordenadamente, ni poniéndole ese nombre. (GDAM: 38)

(...) tenemos que empezar de cero, porque el individuo ya no se considera un ser social, cada vez menos. Que nos cuesta, que va a dar mucho trabajo, que además no se va a poder medir cuantitativamente porque la dimensión social de una persona es algo que no puedes medir. (GDAM: 38)

También se alude a la dimensión social o de intervención comunitaria desde la preocupación de si dispondrán de tiempo suficiente para incorporarla en su práctica profesional:

(...) la intervención (comunitaria), para poder hacer eso... Hoy por hoy la hacemos pero a costa de llevarte "curro" a tu casa. (GDAS: 30)

En el Capítulo 4 de esta tesis entre los enfoque integrales propuestos se introducía el Constructivismo social de Vigotsky (1978), cercano al modelo propuesto por CCOO PV al considerar que a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos

construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. Es decir, los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

Anclajes comunes podrían encontrarse en la relevancia de la autonomía de la persona usuaria y del autoconocimiento en el modelo implementado, puesto que bajo el constructivismo social el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que es construido activamente por el sujeto cognitivo (Ernest, 1991) y el autoconocimiento facilita los procesos de acomodación.

(...) es la parte más de autoconocimiento y de definición de qué es lo que quiere hacer la persona en su futuro laboral y a partir de ahí, pues ver si tiene que hacer formación o hay veces que no es necesario hacer formación. (GDAMC: 2)

Otro punto relevante en el modelo de orientación propuesto, comparable al enfoque del constructivismo social, es la integración de la formación y la orientación. De hecho el constructivismo parte de cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje y esta organización incorpora la formación en el modelo de orientación propuesto a través de talleres o del uso de instrumentos que favorecen la toma de decisiones autónoma y requieren de aprendizaje procedimental previo. También facilita el tránsito hacia una formación continua que cada vez con mayor claridad responde a las necesidades experimentadas desde los servicios de orientación.

La orientación precisa de unos planes formativos y la formación se nutre de los planes de acción definidos en los procesos de orientación. (EPRO1: 10)

A pesar de ello, en las encuestas realizadas se observa como los/as orientadores/as profesionales de la organización relegan a la cuarta opción más representativa de entre los objetivos de la Estrategia Europea de Empleo "Promover una formación para el empleo preventiva", con la valoración del 39,62% de los/as orientadores/as, disminuyendo el número de personas que la incluyen entre las tres opciones más relevantes en relación al primer pase de la encuesta. En la misma línea, contrasta con el modelo de orientación el hecho de que el 26,41% de los/as orientadores/as al finalizar la acción formativa *Nuevo modelo de orientación profesional*, considere el servicio de orientación más eficaz como acción específica.

Además en la encuesta realizada a los/as orientadores/as profesionales de la organización con experiencia en autoempleo resultaba relevante comprobar como el acceso a la

formación mostraba valoraciones en rangos bajos en cuanto a la necesidad de la persona usuaria, así como mayores dificultades percibidas por los/as orientadores/as para cubrirse desde el servicio de orientación: un 50,00% valora que se cubre la necesidad de mejorar su formación para llevar a cabo un proyecto empresarial “poco” o “regular”. Todo ello no debe ser interpretado como limitaciones del modelo o de sus profesionales, sino como proceso de construcción.

Siguiendo con las similitudes con el enfoque del constructivismo social de Vigotsky (1978), es relevante en el modelo de orientación propuesto la consideración de la orientación y asesoramiento más allá de la información, la valoración de la orientación como proceso:

(...) que es parte de un proceso de la persona a la que tú ayudas a que llegue a un punto determinado. (GDAC: 39)

El seguimiento de la orientación, la valoración de los avances en el proceso de intervención, posibilita la entrada en un ciclo de Teoría - Predicción - Prueba - Error - Rectificación – Teoría, considerado bajo el enfoque citado. Este seguimiento también se beneficia de la apertura al cambio del modelo de orientación y de la formación como instrumento que lo facilita, posibilitando la rectificación y la generación de nueva teoría.

Ese seguimiento, ese feedback de la propia persona, yo creo que es lo que más satisfacción te puede dar. (GDAA: 12)

(...) es un modelo abierto, que permite aportaciones, que permite adaptación (...). (GDAA: 12)

Entre los modelos de orientación profesional propuestos por Bisquerra y Álvarez (1998), introducidos en el Capítulo 5 de esta tesis, epígrafe 5.2., se observan grandes similitudes entre el presentado por CCOO PV y los modelos de intervención mixta, especialmente los modelos holísticos, bajo los que se introduce una mirada integrada del modelo comprensivo y del modelo macroscópico.

El modelo implementado en la organización en su fundamentación teórica es comparable con el concepto del modelo comprensivo propuesto por Gysbers (1974), basándose en el desarrollo de la “carrera vital” o autodesarrollo a lo largo de toda la vida. Se trata de un modelo centrado en capacidades como el autoconocimiento, las habilidades sociales, contextos y acontecimientos o toma de decisiones. La orientación a lo largo de la vida descrita se incluye en la documentación teórica del modelo (CCOO PV, 2007c) pero no se retoma en los resultados del trabajo de campo e interpreto que se debe a su consideración

como una apuesta que no depende exclusivamente de la organización, sino de la disposición y planificación de fondos desde la Administración, que históricamente ha realizado convocatorias sobre proyectos coyunturales. Si bien el modelo responde con claridad al autoconocimiento, al desarrollo de habilidades sociales, a la contextualización en la realidad laboral y en la toma de decisiones.

(...) enseñar a la persona a que establezca procesos de decisión autónoma y de solución de problemas. (GDASC: 1)

Tenemos que conocer el mercado laboral para decir dónde pueden dirigirse para una determinada cuestión, porque hay muchas consultas puntuales y también tenemos que dar mucha información (GDAC: 9)

En cuanto al modelo macroscópico, su fundamentación es multidisciplinaria y comprensiva, está dirigido a la adaptación del sujeto a través de la intervención grupal en programas de desarrollo y es también recogida esta mirada desde el modelo que aporta la organización a través de los talleres que propone y de la consideración de equipos interdisciplinares para el desarrollo del servicio en el documento que aporta las bases del modelo de CCOO PV (2007b). Si bien en la práctica no está garantizada su implementación y ofrece dudas, dado que en ocasiones no se cuenta con un equipo de trabajo interdisciplinar en la oficina en la que se ubica el servicio y por otra parte en la intervención individual no siempre se sabe como acceder a la colaboración requerida.

Yo siempre estoy sola (GDASC: 3)

Pero claro la que está con la persona eres tú y en ese momento tienes que dar una información concreta. Entonces tú tienes que ser también multidisciplinar, no sólo el equipo. (GAAMC: 16)

La fundamentación teórica del modelo de orientación propuesto por la organización objeto de estudio también muestra influencias de los modelos sistémicos. Introduce la reflexión de los cuatro cuadrantes de Wilber (1996) para explicar la realidad y ubicar la orientación profesional en un sistema más amplio, como se muestra en la documentación aportada sobre el modelo de orientación (CCOO PV, 2007c). Si bien no hay ninguna alusión a esta fundamentación en el trabajo de campo desarrollado, y posiblemente pueda deberse a la mayor complejidad de análisis y de transferencia a la práctica.

También podría reconocerse como un modelo propio a la organización, incluido en la clasificación propuesta por Bisquerra y Álvarez (1998). Bajo esta perspectiva, la intervención requiere de profesionales que sean capaces de ubicarse con claridad bajo los principios de

la organización. En el caso de la organización sindical se solicita un perfil político, de toma de posición.

¿Cuál es el punto clave de ese modelo? Es un punto político, de implicación personal, con una forma de ser y con una forma de intervenir. (EPD: 7)

Sí, es muy importante es el compromiso con la casa y con la persona es una opción política. (EPRO2: 4)

Si bien tras la realización de la acción formativa *Nuevo modelo de orientación profesional* podría interpretarse que se generó una cierta confusión terminológica en gran número de los/as orientadores/as, dado que la denominación común de "enfoque" en el contenido del curso, dirigido a las políticas activas de empleo y a matizar los enfoques a la base del modelo de orientación propuesto, llevaron a enmarcar en las encuestas las políticas activas de empleo bajo una perspectiva holística que en el contenido del curso se transmite exclusivamente en referencia al modelo de orientación. La confusión afectaba a un 33,96% y podría interpretarse que es necesario seguir profundizando en el conocimiento de los contextos que enmarcan las políticas activas de empleo con objeto de garantizar orientadores/as críticos con su marco de actuación.

Es relevante tomar conciencia de cómo la voluntad de situarse en un modelo de orientación depende de la dirección de una organización, pero especialmente de los orientadores y orientadoras que son los que en definitiva llevan a cabo la intervención:

Cambiar la forma de trabajar de gente que lleva mucho tiempo haciéndolo, que además siempre lo hace así, y tiene una cierta comodidad, le funciona, seguro que han probado muchas cosas y ésta les funciona. Y seguro que no están tan equivocados, es decir no es que lo estén haciendo mal, pero no están dentro de ese modelo en su totalidad. Entonces se tendrá que producir cambios para que su práctica esté dentro de ese modelo. Y para eso tienen que querer, sino esos cambios no se van a producir por muchos cursos que reciban. (EPD: 6)

Visto este punto que nos permite enlazar el modelo con la intervención, doy paso al Capítulo 11 de esta tesis, en el que se tratan las conclusiones más significativas.

Capítulo 11

Conclusiones de esta investigación

A lo largo de esta tesis, y especialmente en la segunda parte, dedicada al trabajo de campo, se han ido aportando conclusiones parciales en relación con diversos aspectos que son retomados en este capítulo con objeto de presentar una imagen general de la tesis que permita concretar el marco de análisis de la generación de modelos de orientación profesional desde las políticas activas de empleo.

En el primer capítulo incluía entre sus finalidades ofrecer a las organizaciones que deseen implementar un nuevo modelo de orientación un contexto que les permita ubicarse en el entramado político, económico y social que se teje alrededor de la orientación profesional, pero sobre todo, facilitar la oportunidad de conocer las dimensiones o indicadores que deberán tener en cuenta para su implementación.

Este capítulo, con objeto de aportar las conclusiones finales, lo he estructurado alrededor de cuatro grandes líneas, la primera de ellas incorpora conclusiones relacionadas con el modelo de orientación objeto de estudio, la segunda parte define los elementos favorecedores de la implementación de un modelo de orientación, en tercer lugar, se dirige a clarificar qué entidades podrán beneficiarse de estos resultados y, por último, se introducen cuestiones relativas al proceso de investigación.

Si nos detenemos en cada una de ellas, en la primera parte se intenta responder a preguntas relacionadas con el modelo de orientación: qué ofrece, cuáles son sus resultados, sus limitaciones, qué requiere de la organización o de los servicios de orientación.

En la segunda parte de estas conclusiones se analizan las coordenadas que favorecen la construcción de un modelo de orientación integral, básicamente estructurado bajo cuatro ejes que incluyen las políticas vigentes en la orientación, enfoques y modelos de orientación, la cultura de la organización y los profesionales que la integran.

La tercera parte busca ubicar con claridad qué entidades podrán beneficiarse de estos resultados, diferenciando niveles de transferencia sobre los ejes tratados.

La cuarta parte se dirige más allá de esta tesis, abre reflexiones para el debate, así como nuevas ventanas hacia investigaciones futuras que nutran los resultados aquí obtenidos o incluso los cuestionen.

La lógica de este esquema de tratamiento de las conclusiones responde a una mirada que parte de un nivel micro, con inferencias sobre los resultados obtenidos en la organización objeto de estudio, permitiendo posteriormente dar paso a conclusiones que podrán ser transferidas a otras organizaciones.

11.1 Conclusiones sobre el modelo de orientación objeto de estudio

Con antelación a la implantación del modelo de orientación en CCOO PV los enfoques y modelos que definían la práctica de la intervención no se enmarcaban en una dirección única, expresada y visibilizada. Se seguían las orientaciones metodológicas propuestas por el Servef, muy orientadas hacia la búsqueda activa de empleo, y paralelamente, cada orientador/a incorporaba su propio bagaje experiencial. Si bien la organización siempre imprimió su sello, desde la preocupación por la calidad del servicio acompañada de una paulatina transmisión de principios.

En el Capítulo 7 de esta tesis se describía el modelo de orientación objeto de estudio, el cual, desde una visión holística de la orientación, integra tres enfoques en su práctica. El enfoque ético reformista, centrado en la persona, aporta autoconocimiento, capacidad de reflexión, autonomía, autoorientación. El enfoque ético-adaptativo hace consciente a la persona usuaria de la situación del mercado de trabajo, le ofrece herramientas para que pueda profundizar sobre él, actualizar sus conocimientos, conocer las oportunidades laborales, las ocupaciones y sectores en recesión, etc. El enfoque ético transformador aporta una visión de la intervención comunitaria, incorporando la perspectiva social, también sindical, al modelo. CCOO PV retoma el esquema que propone Wilber (1996) para explicar la realidad y ubicar la orientación profesional en un sistema más amplio, compuesto por

cuatro cuadrantes que se integran e interactúan dentro de entornos materiales, culturales, institucionales y personales.

La orientación profesional a la que responde el modelo se dirige hacia ámbitos que buscan ayudar a la persona a desarrollar su carrera profesional de forma satisfactoria, lo cual incluye la búsqueda de empleos a lo largo de la vida, el desarrollo de estrategias para la auto-orientación y la formación, para afrontar las distintas transiciones en la carrera, desde una visión integrada de la carrera vital y la carrera profesional. Responde a un modelo de orientación a lo largo de la vida, centrado en los procesos, un modelo abierto a actualizaciones. Podemos preguntarnos:

¿Qué ofrece este modelo en la actualidad? ¿Cuáles son sus resultados? ¿Cuáles sus limitaciones? ¿Qué requiere de la organización? ¿Y de los servicios de orientación?

Paso a ofrecer respuesta a estas preguntas a partir del trabajo de investigación realizado.

11.1.1 ¿Qué ofrece este modelo en la actualidad?

Considero que este modelo de orientación cubre cuatro grandes ámbitos: (1) responde a un compromiso con los principios sindicales que favorecerá la búsqueda de posicionamientos más estables del servicio en la estructura organizativa del sindicato; (2) ofrece una calidad técnica, está bien formulado, estableciendo con corrección los parámetros de estudio, bajo la influencia del pensamiento europeo en el ámbito de la orientación profesional a través de organizaciones como Cedefop, la OCDE, AIOSP; (3) el enfoque holístico representa una perspectiva integral de la orientación que amplifica su finalidad nacida en lo laboral, para ofrecer respuestas en lo profesional; y (4) credibilidad en la organización y fuera de ella, siendo especialmente significativa en el momento actual, todavía en proceso de consolidación, en sus cargos de dirección y coordinación y en los orientadores y orientadoras del servicio.

En alusión al primero de los ámbitos descritos, este modelo responde a objetivos organizacionales, a los principios propios de CCOO PV. En realidad es una condición que beneficia a la organización y al servicio, dado que se racionaliza su sentido en la entidad que lo promueve.

La calidad técnica de este modelo de orientación incorpora la influencia del pensamiento europeo, su experiencia diversa y conocimiento, pero introduciendo una visión social y sindical que amplifica su integralidad y resitúa la individualidad de las personas usuarias, dotándolas de mecanismos colectivos de orientación profesional.

En referencia a su definición holística, a su apertura al aprendizaje, ofrece una intervención que se enriquece de los procesos antes que de los resultados. Las fuentes utilizadas para su diseño partían de una base de investigación en el ámbito de la orientación profesional e integraban también el amplio bagaje de los profesionales de estos servicios. Los límites entre ambos elementos se confunden, dado que se están nutriendo mutuamente.

Paralelamente, la credibilidad del modelo se ve arropada por la implicación de todos sus agentes y la búsqueda de nuevas sinergias en el interior de la organización. De hecho, las resistencias al cambio tienden a remitir, tal y como se expresaba en las entrevistas en profundidad, dado que el cambio ya se está incorporando, mostrando efectos benefactores. Esta credibilidad también se posibilita desde la formación, que se convierte en un proceso continuo y garantiza constantes reflexiones y revisiones sobre el modelo de orientación, abierto al cambio y al aprendizaje.

En el momento actual se dispone de resultados que auguran un futuro de consolidación a este modelo, paso a describirlos.

11.1.2 ¿Cuáles son sus resultados?

A lo largo de la investigación se han mostrado niveles diferenciados en cuanto a la aplicabilidad del nuevo modelo atendiendo a tres criterios básicos: (1) proceso individual de cada orientador/a; y (2) proceso en cada uno de los proyectos de orientación vigentes en la actualidad en la organización.

Los avances individuales de cada orientador/a fueron valorados en los inicios del proceso a través de una encuesta previa a la implementación, que contó con un segundo pase sobre algunas de las preguntas un mes después, coincidiendo con la finalización de la acción formativa *Nuevo Modelo de Orientación Profesional*. Los resultados de esta encuesta permitieron ubicar con claridad en el Capítulo 8 de esta tesis el perfil socio laboral de los orientadores y orientadoras; su valoración sobre las políticas activas de empleo y la

orientación profesional; el análisis sobre su experiencia profesional durante los últimos cinco años en la orientación; incorporando también datos de clasificación. Estos resultados permitieron conocer la visión que se incorpora en el imaginario de los/as orientadores/as en relación con el marco contextual de la orientación y su experiencia profesional. Incluyendo dos pases de la encuesta, el primero, previo a su conocimiento sobre el modelo de orientación que la organización deseaba implementar, favoreció las comparativas con la nueva información y opiniones aportadas tras conocerlo.

Esta encuesta puso de relieve la escasa reflexión sobre las políticas activas de empleo europeas y nacionales o incluso sobre la finalidad de la orientación, dado que una breve introducción en el curso bastó para incluir gran número de cambios en las respuestas del segundo pase, lo que mostraba, no sólo aprendizaje, sino también una escasa toma de posición sobre estas preguntas con antelación al curso.

La consideración de la eficacia de la orientación integrada en programas de formación y empleo muestra sin embargo una toma de posición mucho más estable, sin cambios relevantes en el segundo pase de la encuesta.

Sus percepciones en relación a los programas de orientación profesional aportan una información fundamental sobre los servicios en los que han participado, con una tendencia generalizada a valorar que las necesidades de la persona usuaria se cubren bastante o mucho. Si bien se observan dificultades para integrar en su intervención propuestas de acción con un trasfondo más sindical, como “conocer los derechos y deberes como trabajador/a”. Se evidencia también en la orientación para el empleo la percepción de una dedicación por encima de la necesidad de la persona usuaria hacia las técnicas de búsqueda de empleo.

Efectivamente se agrupan los resultados individuales con objeto de aportar información relevante a la investigación, si bien cada orientador y orientadora incorpora su propia mirada en estas encuestas, prueba de ello es la elevada desviación estándar, habitual en estudios de corte social.

Su evolución competencial individual es seguida desde las figuras de coordinación, así como desde un instrumento evaluativo, aún en proceso de validación en la organización, que les permite chequear autónomamente su intervención.

La aplicabilidad del modelo de orientación en cada uno de los proyectos de orientación vigentes en CCOO PV ha ofrecido diferencias relevantes, tal y como se traslada a través de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad.

El equipo de orientadores/as del proyecto ATLAS se ha visto beneficiado por el hecho de partir de una intervención de corte experimental muy flexible, de mayor duración, facilitando la implementación del modelo. Se introducen nuevas funciones que amplían la visión de la orientación hacia la captación de personas usuarias, incluyendo nuevas relaciones internas y externas a la organización; la formación está muy vinculada al servicio al introducirse un plan específico para estos sectores productivos; también se incorporan nuevas herramientas como el balance de competencias o talleres de elaboración propia. Así mismo, el colectivo destinatario, trabajadores/as en activo, accede voluntariamente al servicio de orientación. Estos cambios alimentarán al propio modelo de orientación, participando de su definición.

Si nos preguntamos sobre qué pasos se han dado desde el servicio ATLAS hacia la implementación del modelo se evidencia:

- Una perspectiva más sindicalizada del servicio, facilitada por la generación de nuevas sinergias con la estructura federal y territorial y por las necesidades del colectivo destinatario, trabajadores/as en activo.
- Relaciones institucionales con trabajadores/as, empresas/as, entidades vinculadas a la formación y al empleo, medios de comunicación, con objeto de difundir el servicio.
- Relevancia del autoconocimiento, sobre el que se incide desde el balance de competencias.
- La formación profesional comienza a conformarse como un servicio integrado a la orientación.
- La evaluación y seguimiento de las acciones se sistematiza valorando el impacto de la orientación.
- El trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos individuales que beneficien la implementación del nuevo modelo y la capitalización de nuevos conocimientos comienzan a ofrecer sus primeros frutos.

- Participación en el plan de formación junto a los profesionales del servicio ASEM.

Desde el servicio ATLAS se han evidenciado sin embargo ámbitos en los que se requería seguir profundizando:

- Prácticamente se confunde el balance de competencias con el modelo de intervención, dado que la complejidad de este instrumento de orientación ha requerido de un esfuerzo importante de validación y aprendizaje desde este equipo. Ello evidencia una clara tendencia hacia el autoconocimiento de la persona usuaria, descuidando en ocasiones la visión integral que requiere el modelo de orientación.
- Todavía no se ha dado el paso definitivo desde la orientación laboral, dirigida a la consecución de un puesto de trabajo, hacia la orientación profesional, que incorpora una visión integrada de la carrera vital con la carrera profesional.
- La intervención práctica debería iniciar procesos de reflexión sobre la transferencia de nuevos elementos relacionados con los principios de la organización.
- La percepción de ser un proyecto pionero, baja su atención en cuanto a cuestiones pendientes de implementación en el nuevo modelo, considerando el proceso ya finalizado.

Paralelamente, desde el servicio ASEM se evidencia un menor recorrido en la puesta en marcha del modelo, debido, fundamentalmente, a las dificultades que imprime la normativa de aplicación, al mayor desconocimiento sobre la metodología e instrumentos que se proponen, a la menor duración de la programación, y a las resistencias al cambio producidas por la percepción de que este modelo se inspira bajo el proyecto ATLAS y cuestiona su práctica profesional. Los pasos que se han ido dando durante este periodo en el servicio ASEM han sido, a pesar de todo, significativos:

- Incorporación de la aplicación web para el tratamiento de datos de las personas usuarias.

- Participación en un plan de formación que cubría la totalidad de su periodo de contratación.

La proactividad de alguno de los/as coordinadores/as ha beneficiado la entrada en el modelo de orientación a través de la introducción de actividades que acercaban a la filosofía del modelo:

- Participación en la elaboración del instrumento de evaluación junto a personal del proyecto ATLAS. Si bien el flujo de la comunicación se estableció desde el espacio de coordinación y no desde los propios equipos.
- Realización de los primeros balances de competencias.
- Planificación de intervenciones comunitarias aisladas.

Estos interesantes avances deben seguir produciéndose y ampliándose si se desea garantizar el tránsito hacia el nuevo modelo. Los ámbitos en los que el servicio ASEM debería profundizar son todavía abundantes:

- La intervención bajo una perspectiva integral que supere la orientación dirigida a la búsqueda de empleo.
- Tras el conocimiento aportado en el plan formativo, la aplicación de los instrumentos que se proponen en el modelo.
- La sindicalización del servicio a partir de la implementación de los principios de la organización en la intervención.
- La ampliación de las relaciones y sinergias dentro y fuera de la organización.
- El trabajo en equipo desde el liderazgo de orientadores/as sobre pequeños proyectos que beneficien al servicio y que partan de la filosofía del nuevo modelo de orientación.
- La incorporación de nuevos instrumentos de evaluación que permitan medir la intervención desde una perspectiva diferente a la de la persona usuaria, así como el impacto de la orientación.

La organización es consciente de que este proceso no se ha consolidado y de que debe seguir dedicando recursos para posibilitar que el nuevo modelo de orientación enraíce. Pero, ¿tiene límites este modelo de orientación? Bajo el siguiente epígrafe son tratados.

11.1.3 ¿Cuáles son sus limitaciones?

Considero que hay tres limitaciones fundamentales en el modelo: (1) requiere de procesos de intervención complejos; (2) una parte del modelo no puede ser implementada en la actualidad; y por último, (3) todavía persisten resistencias al cambio en algunos orientadores y orientadoras de los servicios de orientación.

De entre ellas, valoro que la mayor limitación es la complejidad de la intervención. La persona usuaria es protagonista de la orientación, y asume la definición de su propio proyecto de vida, todo ello bajo la mirada integral de los tres enfoques nombrados y del esquema sistémico que propone Wilber (1996). La dificultad de su aplicación, sumada a la opacidad de las intervenciones de orientación, de absoluta confidencialidad entre las personas usuarias y el orientador u orientadora, no facilita un seguimiento del proceso, siendo sencillo obviar en la intervención los cambios propuestos. Sin embargo, se trata de intervenciones que, de producirse de acuerdo a los parámetros del modelo, enriquecen el servicio de orientación ofrecido, convirtiéndose quizás, a un tiempo, en su mayor virtud.

La parte del modelo que no podrá ser implementada en el momento actual, a pesar de que efectivamente se está en proceso de negociación con la Administración laboral autonómica con objeto de modificar las disposiciones normativas de las convocatorias, alude a una orientación a lo largo de la vida, integral e integrada. Este contraste con la realidad podría ofrecer razones a las personas que se ubican desde la resistencia al cambio para desestimar el proceso de implementación, dada la contradicción que genera. Además esta cuestión afecta también a las relaciones con la organización: se mantiene el carácter coyuntural de los proyectos y los colectivos destinatarios limitan el campo de acción.

Las resistencias al cambio que todavía se encuentran en algunas personas del servicio requerirán de la persistencia de instrumentos y acciones que vayan debilitándolas y haciendo realidad nuevos avances: la formación, la coordinación del servicio, el desarrollo de nuevas iniciativas que comienzan a valorarse positivamente, etc. El camino hacia la

consolidación del modelo se beneficiaría de la constitución de equipos de trabajo que participen de procesos de revisión de su práctica. Si ese espacio, que podría asemejarse a la investigación-acción incluida en movimientos de renovación pedagógica, no se genera, nada cambiará porque la complejidad de la intervención requiere de una apertura a fórmulas de aprendizaje que cuenten con la complicidad y aportación de conocimiento de cada orientador/a.

Revisadas las limitaciones más relevantes del modelo cabría preguntarse por sus requerimientos hacia la organización. Cuestión que se trata en el siguiente epígrafe.

11.1.4 ¿Qué requiere este modelo de la organización?

El hecho de que la actividad de esta organización sea tan amplia y participada favorece la revisión de las lógicas que promueven cada una de las actividades que desarrolla, si bien ralentiza la acción. Se trata de un gran engranaje con posibilidades amplias en el establecimiento de sinergias, pero cuya implementación encuentra resistencias.

Considero que la organización debe mantener un posicionamiento proactivo para la consolidación del modelo, que no permita la detención del proceso. Decía una coordinadora de orientación: “lo fácil sería que todo siguiera igual”. Será labor de los Responsables de estos servicios y de sus figuras de coordinación mantener vivo el proceso de aprendizaje, de profesionalización.

Por otra parte, es también responsabilidad de la organización hacer cada vez más visible este servicio, favoreciendo el trabajo en equipo con otras estructuras sindicales y dando a conocer su contenido en foros a los que es invitada.

También requiere, por una parte, del mantenimiento de la confianza en el modelo y, por otra, de la generación de confianza hacia el nuevo servicio de orientación de CCOO PV. Ello no exime del necesario seguimiento sobre sus avances y resultados, dirigido hacia la revisión de las estrategias, hacia la mejora de los procesos. Si bien es importante que desaparezca la percepción de cuestionamiento sobre los servicios de orientación, favoreciendo que orientadores y orientadoras realicen también el tránsito hacia la orientación integral desde la deconstrucción y construcción de su propio imaginario sobre este ámbito, a través de una visión colectiva y compartida de la orientación, al menos con relación a los ejes del modelo

implementado, rentabilizando cada una de sus experiencias profesionales. Sobre ello se profundiza bajo el siguiente epígrafe.

11.1.5 ¿Qué requiere este modelo de los servicios de orientación?

Este modelo de orientación requiere de una elevada profesionalidad de sus orientadores y orientadoras, así como de la implicación de otras estructuras de la organización que participen en rentabilizar el servicio.

Tras una primera aproximación orientadores y orientadoras pueden considerar que están dentro del modelo porque reconocen sus prácticas en él, tal y como se transmite en los grupos de discusión, pero un modelo holístico, integral, requiere de intervenciones que responden a cada uno de los enfoques que lo componen. Ninguno de los dos servicios están desarrollando realmente este modelo en todos sus matices y posibilidades, queda un aprendizaje pendiente. Para llevarlo a término se deberían incorporar nuevos procesos de reflexión sobre sus intervenciones, resignificando las actuales. Considero de especial relevancia:

- Una coordinación de equipos que lidere y dinamice este modelo de orientación.
- El establecimiento de un mayor número de colaboraciones con otras estructuras sindicales.
- Procesos de formación que se dirijan a garantizar la aplicabilidad del modelo desde la evaluación de la práctica. Los/as orientadores/as revisan su intervención a partir de simulaciones, de nuevas aportaciones teóricas, de preguntas sobre las que todavía no se aportan respuestas en el modelo de orientación, desde la certeza de que el error está permitido.
- El mantenimiento de foros dinamizados sobre ámbitos concretos de conocimiento que se estimen en cada momento y favorezcan una constante conexión de la totalidad de las personas que integran el servicio.

- La participación de los orientadores y orientadoras en proyectos individuales y grupales que visibilicen su conocimiento y permitan aportar su experiencia profesional al grupo.
- La disposición de recursos que favorezcan su implementación, siendo el más relevante el tiempo real en las jornadas laborales de estos profesionales, que permita su participación en los ámbitos ya referenciados.
- La modificación de la normativa de aplicación de las acciones OPEA en busca de una mayor flexibilidad del sistema: carácter estructural del servicio, seguimiento desde nuevas fórmulas que no incluyan la orientación por objetivos cuantificados en volumen de acciones y personas usuarias, dado que la obsesión por la eficacia dificulta alternativas de eficiencia.

Estas propuestas deberían ampliarse, modificarse, garantizar su viabilidad, sometiéndolas a debate en el interior del servicio de orientación. El éxito o fracaso en la consolidación de un modelo de orientación requiere de la implicación de cada uno de sus agentes.

Doy paso a la definición de las coordenadas posibilitadoras de la implementación de un nuevo modelo de orientación en una organización que desarrolle orientación profesional bajo las políticas activas de empleo.

11.2 Coordenadas favorecedoras de la construcción de un modelo de orientación integral

Si nos preguntáramos sobre cómo nace un modelo de orientación profesional las respuestas podrían ser innumerables. Si bien se reducen significativamente si nace bajo un enfoque integral, dado que obliga a tener en cuenta determinados ejes que participen en su diseño e implementación. Al cierre de esta investigación, cuatro ejes se han considerado como coordenadas bajo las que se podrá diseñar un modelo de orientación integral. El primero de ellos, las políticas vigentes en la orientación, contextualiza el modelo, que no necesariamente deberá ser partícipe de las líneas de actuación enmarcadas bajo estas políticas, tal y como se observa en la organización objeto de estudio, pero sí deberá conocerlas para afrontarlas con claridad.

El segundo eje alude a los enfoques y modelos de orientación, portadores de un conocimiento que de ser analizado por la organización con antelación al diseño del propio modelo de orientación, le permitiría acceder a una definición más rigurosa y acertada favorecedora de la obtención de sus propios objetivos como organización, desde una mirada integral, valorando ventajas e inconvenientes de propuestas ya definidas e implementadas.

El tercer eje, configurado por la cultura de la organización, permite identificar el espacio que cubre el servicio de orientación en el interior de la organización, conocer cómo se van configurando los principios de isomorfía, jerarquización, autonomía e integración/diferenciación. También permitirá ubicarse en un estadio de desarrollo organizacional.

El cuarto eje responde a los profesionales de la orientación y busca profundizar en los conocimientos, procedimientos y actitudes a los que van accediendo en el proceso de implementación de un modelo de orientación.

11.2.1 Primer eje: políticas vigentes en la orientación

El objetivo de este primer eje, incluido en el Capítulo 1 de esta tesis, era abordar el estudio de las políticas vigentes en la orientación profesional del Estado español, ubicando con claridad el marco social y económico que las propicia. Se trataba de profundizar en las condiciones socioeconómicas, los recursos, las políticas de los servicios públicos de empleo, sus fortalezas, sus debilidades, sus contradicciones, en el ámbito de la orientación profesional.

Se describía en el Capítulo 2, bajo el epígrafe *El Estado de Bienestar en Europa*, como estas políticas nacen en primera instancia del capitalismo como sistema económico. Citaba a Esping-Andersen (1993), autor que distingue tres tipos principales de "capitalismo del bienestar" en Europa: el tipo nórdico, el conservador o corporativista y el liberal o anglosajón. Ferrera (1998) incorpora un cuarto tipo de capitalismo en el que se situaría España, Portugal y Grecia, de tipo mediterráneo. Si bien sus políticas de empleo, debido a los recursos propios limitados y a la entrada en la UE, se han incrementado en los últimos años beneficiadas por la participación de Europa en el proceso de activación, pasando esta

tipología a desdibujarse, reubicándose bajo las propuestas por Esping-Andersen, más consolidadas.

Los tipos de capitalismo podrían responder a dos filosofías opuestas sobre como afrontar la pobreza, la exclusión y, consecuentemente, la asistencia social desde las políticas de empleo. De un lado, la representada por el tipo nórdico o social en la que el Estado asume la responsabilidad del empleo, responde a políticas de Welfare State o del Estado de Bienestar, y de otro, la representada por el tipo liberal o anglosajón, así como, aunque en menor medida, por el conservador o corporativista, trasladan la responsabilidad de la situación laboral a la persona parada y buscan activarla, ampliar su empleabilidad, desde políticas de Workfare.

Si bien, tal y como sostiene Giddens (2007), los límites entre uno y otro son cada vez más difusos y son los modelos híbridos los que mejor se han adaptado a los cambios.

Estas dos filosofías se complementan con un tercer modelo, efectivamente híbrido, el socialdemócrata, que incorpora posiciones intermedias. Jérôme Gautié (2003) considera esta tercera vía entre el neoliberalismo y las posturas sociales y sindicales.

La UE se debate entre el neoliberalismo y la socialdemocracia, con participaciones en el espacio público más limitadas del modelo social y sindical.

En este contexto, las políticas de empleo se concretan en el ámbito de la orientación desde posicionamientos concluyentes sobre su relevancia a lo largo de la vida. Desde miradas más neoliberales tenderán a priorizar la activación de las personas desempleadas, ampliando su empleabilidad; y desde posicionamientos más híbridos, como el propuesto desde el modelo socialdemócrata, sumarán a esta visión una protección social a través de políticas redistributivas.

Dado que los enfoques no son puros, los programas políticos de los gobernantes de cada país marcarán tendencias hacia uno u otro, si bien es la UE la que está liderando estas políticas de empleo y participando en su financiación en países como España.

Uno de los supuestos que se introducían en el Capítulo 1 de esta tesis en relación a este primer eje, argumentaba que la normativa en el Estado español tiende a seguir los trazos que la Unión Europea está dibujando en el escenario de la Formación para el Empleo y la Orientación Profesional. El supuesto mantenía también que a pesar de ello, las

convocatorias reguladoras de los presupuestos finalistas destinados y quienes deciden sobre su filosofía, ofrecen claras resistencias al cambio hacia una orientación profesional a lo largo de la vida. Resistencias que se evidencian, tal y como se reconocía bajo el supuesto, cuando una organización decide iniciar un proceso de revisión sobre su práctica orientadora.

El enfoque socialdemócrata es el que en la actualidad representa el gobierno de este país¹⁵⁰, y efectivamente no se han detectado grandes diferencias en las políticas activas de empleo que afecten a la orientación profesional¹⁵¹. Su línea continuista converge con el enfoque neoliberal en la búsqueda de la empleabilidad, y cuenta para ello con recursos propios y europeos, puestos mayoritariamente al servicio de los colectivos con mayores riesgos. Existen dos posibilidades, podría deberse a la falta de un discurso político articulado sobre la orientación profesional desde el enfoque socialdemócrata de este país. La otra posibilidad responde a una visión compartida en este país del sentido de la orientación, con la consiguiente legitimación de la mirada neoliberal.

La orientación profesional desde las políticas activas de empleo se dirige en este país al colectivo de personas desempleadas, y especialmente hacia colectivos con especiales dificultades para acceder al mercado de trabajo —no sólo desde acciones OPEA, sino también desde otros programas que introducen la orientación en su actividad, como los Planes Integrales de Empleo dirigidos a colectivos de difícil inserción, los Programas de Empleo y Formación, los Talleres de Formación para la Contratación, los TFIL, la Formación Profesional para el empleo—, y experimentalmente, desde la orientación al colectivo de trabajadores/as en activo pertenecientes a sectores del tejido industrial en crisis. Esta situación, en muchos casos conlleva el solapamiento de recursos que se refieren a personas pertenecientes a varios de estos colectivos, así como la tendencia a proyectarlos con limitaciones temporales, en la medida en que se trata de resolver problemas considerados emergentes y por tanto coyunturales, que una vez aplicado el programa debieran obtener soluciones. Si bien tienden a repetir sus fórmulas anualmente y a estigmatizar a sus usuarios/as.

¹⁵⁰ Los socialistas se sumaron a estas tesis a partir del XXXV Congreso Federal del PSOE, que eligió como secretario general al actual presidente del gobierno, José Luís Rodríguez Zapatero. <http://www.psoe.es/ambito/organizacion/docs/index.do?action=View&id=53150>. Consulta [10/5/08].

¹⁵¹ La única medida novedosa forma parte del Plan Extraordinario 2008, anunciando la incorporación de 1.500 orientadores/as desde el plan de recolocación laboral propuesto por el Ministerio de Trabajo e Inmigración en marzo de 2008. Medida aprobada el 4 de julio de 2008 por el Consejo de Ministros, por la que se distribuyen 56 millones de euros entre las comunidades autónomas para la contratación de orientadores/as que ayuden a la recolocación de las personas desempleadas.

Efectivamente se está en disposición de considerar que este supuesto se confirma. Las entrevistas realizadas con la Administración laboral autonómica y con los agentes de la orientación en la organización objeto de estudio reflejan un enfoque neoliberal, dirigido hacia la búsqueda de empleo, bajo el que se responsabiliza a la persona usuaria.

Cada vez es más necesario que estas políticas activas de empleo respondan a las necesidades de la ciudadanía en su conjunto y a lo largo de la vida.

Conclusiones a las políticas vigentes en la orientación

Los enfoques que nutren las políticas activas de empleo en su estado puro permiten identificar con claridad las políticas de empleo que prevalecen en Europa. Si bien las tendencias de estas políticas se dirigen hacia enfoques más difíciles de situar políticamente. Considero que ello es fruto de negociaciones en las que los enfoques de origen están participando tanto en el ámbito europeo, como en el nacional o el autonómico. El contexto socioeconómico y político marcará matices que acercarán hacia una posición u otra. Las crisis económicas tienden a flexibilizar las condiciones laborales, prevaleciendo el enfoque liberal o anglosajón, pero la necesaria concertación social con otros agentes, incluye en las negociaciones el enfoque social y sindical, que recordará la responsabilidad de las empresas y de las administraciones para hacer frente a la crisis intentando evitar que estas condiciones se resientan. Los programas políticos también muestran diferencias significativas que sitúan a las naciones y a las comunidades autónomas bajo un enfoque u otro. Es importante conocer su evolución con objeto de contextualizar el modelo de orientación, visibilizando la posición desde la que parte, el enfoque que está a su base, incorporando las políticas de empleo en su definición y en la reflexión de los profesionales del servicio, con objeto de posibilitar una visión más integral.

Las políticas de orientación del Estado español se encuentran en un momento de crisis, de cambio. Comienzan a enmarcar en su legislación el modelo de orientación que propone la UE, pero no se traslada este modelo en las normativas que desarrollan las convocatorias objeto de financiación, dificultando su implementación. Se mantiene una distancia relevante entre la teoría y la práctica. Los programas europeos contienen un conocimiento profundo sobre la orientación profesional que beneficiaría su transferencia en el ámbito estatal y autonómico, si bien el modelo neoliberal seguiría liderando el sentido de la orientación profesional, a pesar de las mejoras técnicas y metodológicas que aportaría.

Esta tesis aporta una descripción actualizada de las políticas activas de empleo que podrá ser objeto de consulta y no perderá su significado en cuanto al recorrido histórico descrito, pero sí su actualidad atendiendo a nuevas líneas estratégicas que enmarquen las políticas de empleo en un espacio cada vez más globalizado, en el que las previsiones son más difíciles de garantizar y los cambios se producen con mayor rapidez. Por tanto, un modelo integral, antes de su diseño debería identificar el contexto en el que desea implementarse. Para ello necesitaría realizar un rastreo por los enfoques, normativas y fondos de financiación dirigidos a las políticas activas de empleo en el ámbito europeo, nacional y autonómico.

11.2.2 Segundo eje: enfoques y modelos de orientación

En el Capítulo 1 de esta tesis, bajo este eje se situaban dos objetivos: (1) valorar a través de fuentes secundarias los imaginarios que conviven en la actualidad en la construcción de modelos de orientación profesional en el ámbito europeo, nacional y de la comunidad; y (2) alcanzar conclusiones transferibles sobre las condiciones macro y micro que favorecen la construcción de un nuevo marco metodológico de orientación profesional.

En cuanto al primero de los objetivos, los ámbitos de investigación bajo este eje se podrían diferenciar en tres líneas: (1) enfoques y modelos en el marco académico; (2) modelos promovidos por las políticas activas de empleo; y (3) modelos de orientación que se están desarrollando en la práctica profesional.

El Capítulo 4 de esta tesis introduce los enfoques que nutren de significado la orientación profesional. Detrás de cualquier tipo de intervención orientadora debe haber una base teórica formal, que presente una teoría para la intervención. La clasificación que planteaba en este capítulo se nutría básicamente de la presentada por Crites (1974) y por Rodríguez Moreno (1992), proponiendo tres grandes grupos que aglutinan los enfoques más significativos en la orientación vocacional. Sintéticamente, los enfoques psicológicos hacen hincapié en una orientación situada prioritariamente en la persona; los enfoques situacionales, sociológicos y contextuales valoran el medio que interactúa con las personas ejerciendo una influencia en su elección profesional; los enfoques generales o integrales se ubican en ámbitos que interrelacionan la relevancia de la persona y la del contexto. Son estos últimos, los enfoque integrales, los que en la actualidad están tomando mayor relevancia en Europa.

Así mismo, se incorporan en el Capítulo 5 los modelos de orientación, que podrían definirse como los procedimientos concretos de actuación que incluyen los elementos de la planificación, puesta en práctica y evaluación. A pesar de introducir varias clasificaciones bajo este capítulo es, posiblemente, la que plantean Bisquerra y Álvarez (1998), la más completa, resolviendo tres tipos de modelos: los teóricos, los organizativos y los de intervención. Los modelos teóricos incorporados por estos autores partían de elaboraciones académicas de las distintas corrientes de la orientación y consideraban que estaban a la base de los modelos organizativos y de intervención; en tal sentido estos autores citan entre otros modelos: el conductista, el humanista, el psicoanalista, el de rasgos y factores, el cognitivo, el análisis transaccional, la Gestalt, el socio- fenomenológico de Súper, el modelo tipológico de Holland, el modelo de Gelatt, etc. Ya en el capítulo citado incorporaba como crítica el criterio de Vélaz de Medrano (1998) dado que bajo la categoría de modelos teóricos se habían mezclado técnicas, modelos, enfoques y teorías. Siguiendo con la clasificación propuesta por Bisquerra (1998), los modelos organizativos se alimentan de los modelos teóricos y de los enfoques que las políticas de empleo imprimen en los territorios y en las organizaciones, y lo hacen desde dos planos diferenciados, los modelos institucionales, de amplio calado territorial, y los modelos particulares, nacidos en entidades que desean imprimir su propia visión de la orientación. Por último, los modelos de intervención se caracterizan por ser de aplicación directa por las entidades que los desarrollan. Inscritos en un marco teórico común, se diferencian en básicos y de intervención mixta.

Esta clasificación adolece, como la mayoría, de solapamientos inevitables que los propios autores reconocen, sirva de ejemplo que entre los modelos de intervención mixta se encontrarían modelos holísticos y sistémicos, a los que respondería el modelo de orientación de CCOO PV, si bien también podría clasificarse bajo modelos organizativos particulares. Sobre ello se profundiza en el Capítulo 10 de esta tesis, bajo el epígrafe 10.3.

Si se recuperan los resultados sobre la evolución de la orientación profesional en CCOO PV, ésta nace bajo un modelo institucional en el que la Administración laboral autonómica definía las pautas y requerimientos metodológicos y la organización se situaba como soporte. Con posterioridad tiende a aportar de forma intuitiva principios organizacionales que comienzan a situar este modelo institucional bajo nuevas coordenadas implícitas que respondían a una categoría de modelo organizativo particular. Modelo que en ningún caso se transmite en documentación escrita pero aporta un valor diferencial a la orientación

realizada. En la actualidad, el modelo de orientación implementado amplifica las propuestas de la organización que conviven con los requerimientos de intervención marcados por la administración laboral desde una mirada holística y sistémica.

La segunda línea de investigación se situaba en profundizar sobre los modelos que se definían a partir de las políticas activas de empleo. La importante labor que desde la UE se está desarrollando con el objetivo de favorecer una orientación profesional a lo largo de la vida, integradora e integral, se evidencia no sólo porque ha aprobado normativas dirigidas a su implantación, sino porque ha incorporado líneas estratégicas, acciones y recursos para su financiación, tal y como se interpretaba en el análisis de las políticas y prácticas de la orientación profesional del Capítulo 4 de esta tesis. La mirada asistencial de la orientación da paso a un sistema integrado en Europa, accesible a todos los públicos a los que acompaña en sus transiciones y progresos en la vida profesional. Los tipos de prestación evolucionan, dejan de ser servicios destinados exclusivamente a ofrecer información en determinados momentos de crisis profesional, para convertirse en servicios formativos y de asesoramiento, que generan autonomía y desarrollan competencias y aptitudes a lo largo de la vida. Pasa de ser un servicio dispensado en el seno de las estructuras institucionales a un servicio disponible en instalaciones diversas, incluso en el propio domicilio, participando en su desarrollo asociaciones locales, sindicales, empresas y entidades privadas.

La UE tiende hacia servicios en los que los itinerarios de entrada y de progresión en la profesión estén mucho más definidos, en los que intervienen diversos actores, con diferentes categorías, dependiendo del tipo de orientación desarrollada por estos profesionales, enmarcada en niveles que pasan desde la información general hasta el asesoramiento especializado. Los programas se descentralizan desde directrices comunes, se especializan en las prestaciones, consolidan las bases de datos, e introducen la evaluación y la investigación para favorecer la reflexión sobre los resultados.

Responde a la óptica europea una orientación profesional a lo largo de la vida, dirigida hacia la totalidad de la ciudadanía, con programas específicos hacia colectivos con mayores necesidades; holística, con capacidad para ofrecer respuestas desde el autoconocimiento y el conocimiento del mercado de trabajo; preventiva, alejada de miradas asistencialistas.

La UE, a pesar de las visiones diferenciadas en el espacio público político, tiende a converger en la necesidad de dotar a la orientación profesional de una proyección integral. Una pregunta relevante sería: ¿bajo qué política se enmarcaría este modelo de intervención?

El neoliberalismo se beneficia de la orientación profesional en la medida en que en sí misma, por definición, es una política de activación. Por tanto aportará beneficios si se convierte en un recurso estable, a lo largo de la vida. Un recurso que, por otra parte, tiene costes reducidos, comparado con las políticas de empleo dirigidas a preservar garantías sociales que bajo este modelo tienden a abaratare (reducción en las prestaciones por desempleo, de los derechos laborales, etc.). Este enfoque está especialmente comprometido con la adaptación de la persona desempleada, pero también del trabajador/a en activo, a las condiciones del mercado laboral, amplificándose esta dimensión en periodos en los que se crean puestos de trabajo. Si bien el neoliberalismo podrá también beneficiarse del autoconocimiento de las personas usuarias en un servicio de orientación, de utilidad en los momentos de falta de oportunidades reales en el mercado laboral. Legítima a la Administración en la medida en que ofrece respuestas a esta parte de la población que de algún modo se responsabilizará de su situación de desempleo al vincularse la orientación a técnicas de motivación y de empoderamiento; por otra parte favorece la empleabilidad, a la espera de que las condiciones del mercado de trabajo sean más favorables.

El enfoque de tipo Welfare State, partidario de una Europa social, busca diseñar políticas más sensibles con los colectivos desfavorecidos, de mayor envergadura, políticas que, sin cuestionar la orientación profesional, no la ubican en un espacio de privilegio. Se evidenció en la descripción del modelo de orientación en Suecia, introducida en el Capítulo 4 de esta tesis, que si bien tenía un largo recorrido, mostrando servicios muy racionalizados y accesibles, diferenciados por niveles, está en un proceso de reducción de los recursos destinados.

La tercera vía en la definición de las políticas de empleo, la socialdemócrata, se confirma como híbrida desde la aceptación de todos los beneficios que el neoliberalismo le otorga a la orientación profesional, ubicando sus diferencias en las políticas sociales, que si bien también sufren recortes frente al posicionamiento social y sindical, parten de principios de redistribución. Aunque tal vez desde este modelo de intervención se debería profundizar sobre la dimensión social, colectiva, de la orientación, gran olvidada en el enfoque holístico que propone Europa.

Por todo ello la orientación profesional avanza en la UE sin presentar grandes dificultades ideológicas al definir el modelo de orientación deseable. Muestra escasas diferencias,

matices en relación a dónde se pone el acento: quién es responsable de la situación de desempleo, a quién se dirige la orientación profesional, qué ámbitos debe cubrir.

Bajo un enfoque neoliberal el acento en cuanto a la responsabilidad de la situación de desempleo se sitúa sobre la persona parada, que es la que debe realizar el esfuerzo mejorando su empleabilidad; la orientación tiende a dirigirse hacia colectivos con especiales dificultades de acceso al empleo; y a ser considerada en su ámbito laboral, antes que profesional. Bajo un enfoque socialdemócrata es el Estado el que debería asumir la responsabilidad de la situación de desempleo; la orientación respondería a las necesidades de la totalidad de los colectivos, desarrollando programas específicos hacia colectivos con especiales dificultades; y pasaría a ser considerada como orientación profesional, participando en el desarrollo de una ciudadanía crítica que toma decisiones sobre sus proyectos profesionales y sus proyectos de vida. Pero en ocasiones esta reflexión no llega a producirse en el ámbito político.

La orientación profesional en el Estado español es consciente de la relevancia que la UE concede a la orientación, así como de la necesidad de iniciar políticas integradoras de este servicio junto a la formación profesional, pero sigue ofreciendo respuestas coyunturales y fragmentarias.

Dos grandes ámbitos desarrollan la orientación profesional en el Estado español: el ámbito educativo y el ámbito de convocatoria de políticas activas de empleo; ninguno de ambos parece encontrar la relevancia de otros momentos de su historia. La orientación en el sistema educativo accede a un reconocimiento significativo en la reforma que supuso la LOGSE, si bien queda invisibilizada bajo la última Ley de educación y todavía se debate entre la orientación vocacional y la orientación profesional. Por otra parte, las políticas activas de empleo siguen sin cambios en las convocatorias desde hace más de una década, alejadas de posicionamientos proactivos como los que mostraban los Institutos de orientación profesional nacidos hace casi un siglo¹⁵². En este caso la dificultad estriba en dar el paso de la orientación laboral a la orientación profesional.

¹⁵² Consciente de lo alejada en el tiempo de esta referencia, ubicada en un periodo de crecimiento de la Orientación profesional en el Estado español, entre 1900 a 1939, tal y como se describe en el Capítulo 4 de esta tesis, la intención de la cita no es regresar a aquel periodo en la orientación, sino recuperar su prevalencia, su capacidad investigadora y su credibilidad.

Confluyen factores socioeconómicos que debieran favorecerla. Como mostraba CIDEA (2000) en uno de sus informes, citado en la Introducción del Capítulo 1 de esta tesis: el deterioro de las condiciones económicas internacionales, el aumento del volumen de personas desempleadas, la creciente cualificación, flexibilidad y movilidad de la mano de obra o la incipiente desintegración de los vínculos y las relaciones informales entre las personas; debieran ser garantía de mejora de los mecanismos de la orientación profesional. A pesar de ello, los poderes públicos estatales y autonómicos no acaban de concretar esta visión integral de la orientación, no incorporan en las normativas ni en las convocatorias de financiación de estas acciones esta mirada, ni favorecen su desarrollo desde la introducción de recursos suficientes. Las iniciativas en esta dirección nacen en algunas autonomías como Cataluña, Galicia, Andalucía o Castilla la Mancha, si bien no se han capitalizado desde el Estado español, ni se han generalizado todavía a otras comunidades.

Los modelos de orientación que se desarrollan en la actualidad en el País Valenciano parten de posiciones liberales que derivan hacia la introducción de técnicas de búsqueda de empleo todos los esfuerzos en acciones OPEA. La información prevalece sobre la formación, la transmisión de técnicas de búsqueda de empleo sobre el asesoramiento, la orientación laboral sobre la orientación profesional, el asistencialismo sobre la toma de decisiones crítica.

La organización sindical de CCOO PV asume el riesgo de anticiparse a un momento que el contexto todavía no reconoce y lo hace desde un modelo de orientación alejado ideológicamente del que la Administración laboral propone. El riesgo que asume se deriva del hecho de que aunque la propia Administración laboral autonómica reconoce en las entrevistas desarrolladas que se trata de un modelo de orientación que merece ser revisado, ya agotado, aunque cumplió su función, tampoco tiene expectativas de que esto vaya a suceder a corto o medio plazo, ni sabe en qué dirección. Apuntaba una de las personas entrevistadas en esta Administración la necesidad de un cambio hacia un modelo cualitativo frente a la referencia cuantitativa que en la actualidad está ciñendo el modelo, pero sin concretar como podría realizarse y desde la valoración de que se trataba de decisiones que no se circunscribían al ámbito autonómico. Estas circunstancias ¿pondrán en riesgo la consolidación del modelo? O al contrario, ¿convierten a la organización en pionera del cambio en el ámbito autonómico? Considero que en ambos casos la respuesta es afirmativa. La consolidación del modelo requiere de un gran esfuerzo por parte de todos los agentes implicados, muy superior al de una organización que busque implementar una orientación

que se ajuste a los requerimientos de la entidad que lo financia. Este esfuerzo se detecta ya en los documentos que dan a conocer el modelo (CCOO PV, 2007c), desde los que en ningún momento se obvia la realidad de la que parte. Pero efectivamente es pionera del cambio, ofrece nuevas oportunidades de implementar la orientación, genera discursos creativos.

La tercera línea de investigación buscaba conocer los modelos de orientación vigentes en la práctica. Una de las investigaciones de CCOO PV (2005a) argumentaba que el imaginario de los agentes de la orientación profesional se reducía a dos escenarios discursivos, el enfoque centrado en la persona y el enfoque centrado en el mercado de trabajo, cuyos límites, a menudo, no son puros. Siguiendo esta investigación los enfoques citados no vienen definidos por las organizaciones que desarrollan los procesos de orientación, sino por el imaginario de cada orientador/a, su experiencia profesional, sus conocimientos y creencias.

El enfoque centrado en el autoconocimiento, que consciente o inconscientemente trasladan algunos/as orientadores/as, mantiene como tesis central que la persona debe encontrar su desarrollo personal y profesional en el mercado laboral; siendo este contexto el que se debe adaptar a ella. En la intervención se profundiza en el conocimiento acerca de uno/a mismo/a y lo que desea de su trayectoria profesional, qué aspectos puede ofrecerle el mercado que responda a sus intereses. Bajo este enfoque el/la profesional dirige sus esfuerzos a facilitar a la persona usuaria que clarifique sus dudas en el ámbito laboral y defina su proyecto de vida. Se generan conexiones entre orientación profesional y desarrollo humano. Se desarrollan competencias transversales como las habilidades sociales, la asertividad, la autoestima, la motivación y el autocontrol.

Desde un enfoque centrado en el mercado de trabajo se requiere el ajuste a las exigencias y requerimientos del contexto laboral. La orientación responde a un objetivo de empleabilidad. Necesita de la formación, que debe estar al servicio del mercado, en función de sus necesidades, favoreciendo la flexibilización laboral. La persona desempleada se preocupa por estar al día y tiene la obligación de formarse si no desea quedarse al margen del mercado laboral. El/la orientador/a es guía, debe indicar por dónde caminar, qué habilidades, conocimientos, destrezas y competencias se necesitan en función del mercado laboral y ofrece respuestas sobre cómo acceder a él. Esta visión regida por la racionalidad económica olvida el papel del trabajo en la construcción identitaria de la persona, así como su yo cultural y colectivo.

El supuesto del que partía la tesis, explícito en el Capítulo 1, epígrafe 1.3., hace alusión a este eje y consideraba que las personas usuarias acceden a estos servicios de orientación en su mayor parte no desde la necesidad experimentada, sino en respuesta a una convocatoria cursada por la Administración laboral que implica una obligatoriedad y la posibilidad de pérdida de prestación si no acuden en la fecha indicada. Si bien, tal y como se reconocía en las entrevistas realizadas a la Administración laboral autonómica, no perderían la prestación en caso de no participar en el servicio, aunque se mantiene una ambigüedad favorecedora del temor a que se proceda a su retirada. También se reflexionaba sobre cómo, si este servicio desapareciera en la actualidad, posiblemente habría una escasa sensación de pérdida por parte de la ciudadanía, debido al enfoque que se ha dado a estas acciones.

Este supuesto, considerado al inicio de la investigación, se confirma en las acciones OPEA, condicionando el modelo aplicado. La voluntariedad de acceso que se traslada al proyecto ATLAS requiere de importantes esfuerzos de captación, dado que la necesidad de orientación no es experimentada por las personas potenciales usuarias, pero favorece el desarrollo de una orientación profesional fundada desde el respeto a la voluntad de la ciudadanía que acude al servicio. Este elemento introduce una mirada nueva a la orientación profesional cuyo valor se significará desde la utilidad que le otorguen las personas usuarias, no sólo al finalizar el servicio, sino al decidir si acceden o no a él.

Conclusiones a los enfoques y modelos de orientación

Las conclusiones que se incluirían bajo este eje responden al segundo de los objetivos propuestos en la tesis, permitiendo la reflexión sobre las condiciones macro y micro dirigidas al diseño e implementación de un modelo de orientación profesional.

Condiciones macro:

Entre las condiciones macro más relevantes situaría: el conocimiento de la historia de la orientación que permite relativizar la situación actual; los enfoques y modelos de intervención que han prosperado en el ámbito académico; las políticas de empleo y los enfoques que las inspiran; la complementariedad entre la orientación profesional y la formación; y por último, la toma de conciencia de los recursos disponibles, es decir, de las fuentes de financiación y los criterios para su obtención.

Conocer la historia de la orientación en este país nos permite relativizar la situación actual, y proyectarla contando también con dichas referencias históricas. Resulta especialmente significativo tomar conciencia de cómo la orientación tiene sus orígenes en el entorno profesional, pasando al ámbito educativo con posterioridad. El dinamismo investigador que nos precede en la orientación profesional, ubicado en los Institutos de Orientación y en sus Oficinas- Laboratorio, podrá ser rentabilizado si se repara en las estructuras nacidas para su implementación, que introducían una relevancia central en las organizaciones que la desarrollaban y se nutrían de la investigación como fuente de su trabajo en la práctica.

Los enfoques de intervención son un anclaje imprescindible de toda organización que desee implementar un modelo de orientación integral. Sin su referencia, los modelos se convierten en propuestas de acción que no aprenden de experiencias previas y su falta de fundamentación puede llevar a la debilidad del modelo propuesto, a cuestionar su idoneidad.

Habitualmente las entidades que acceden a la oportunidad de introducir modelos de orientación explícitos lo hacen, al igual que la organización objeto de estudio, a través de investigaciones financiadas por proyectos europeos o bien desde acciones complementarias a la formación para el empleo. Si bien la necesidad de cambio está imprimiendo nuevas miradas en otras comunidades, cambios en su mayoría liderados desde la Administración y los agentes sociales. Los postulados básicos de este cambio parten de la orientación a lo largo de la vida a través de la estabilidad del servicio, configurándose como estructural, y por otra parte se profundiza en la generación de sinergias entre organizaciones y servicios, revitalizando redes que ordenan los ámbitos de intervención y facilitan las derivaciones, como en la Comunidad de Castilla la Mancha.

En coherencia con lo expresado, las políticas activas de empleo deberían ser consideradas al diseñar un modelo de orientación, dado que contextualizan la intervención bajo las normativas de aplicación de sus fuentes de financiación, y permiten ubicar al modelo en las opciones que desde la Administración se generan en beneficio del mercado de trabajo. El alejamiento de este marco de referencia dificultará su implementación, si bien, como en el caso de CCOO PV, puede tratarse de una decisión meditada, consciente, dirigida a minar el modelo propuesto por la Administración, a proyectar un nuevo sentido a la orientación profesional. Los mecanismos con los que cuenta esta organización sindical para obrar este cambio en la Administración sumarían a la relación institucional y la concertación social, descritos en las entrevistas, la práctica profesional, un modelo de orientación implementado.

Posiblemente otras organizaciones con menor poder político, con una estructura organizativa de menor envergadura, con menor capacidad para el desarrollo de sinergias, dispondrían de menos oportunidades para garantizar la puesta en marcha de un modelo de orientación que cuestione el marco institucional que lo financia.

La incipiente propuesta de integración desde las políticas activas de empleo de la orientación a los programas de formación profesional amparada bajo el Sistema Nacional de las Cualificaciones, ha ofrecido muy buenos resultados en la orientación experimental desarrollada desde el proyecto ATLAS, tal y como se ha reflejado en esta investigación, constituyéndose como una importante estrategia de futuro su asentamiento en estructuras que garanticen sinergias con la formación para el empleo. Si bien será relevante no supeditar la orientación a la formación planificada, pervirtiendo su finalidad.

Se evidencia como los modelos académicos y los modelos propios a organizaciones se desdibujan ante la prevalencia de los modelos institucionales actuales, con normativas rigurosas que dificultan la activación de fórmulas de orientación alternativas.

Condiciones micro:

La organización a través de estas condiciones introduce “el para qué” y el “cómo” del proceso de orientación en el modelo. Decide sobre la finalidad de la orientación y sobre el proceso de orientación. Es importante en el momento del diseño intentar liberarse de la mirada que se imprime desde las entidades que financian la orientación. Desarrollar un modelo en el que todos los agentes que intervienen crean firmemente, que responda a los principios de la organización, que acceda a fuentes de contraste, que innove en la metodología y resuelva las necesidades detectadas en las personas usuarias del servicio. Se reflexionará sobre qué es la orientación, sobre su finalidad, sobre el colectivo al que se desea destinar la orientación, sobre cómo accede al servicio, sobre los ejes del modelo, sobre la metodología aplicada.

El siguiente paso será valorar cómo este modelo puede garantizar su aplicabilidad, dado que esta toma de decisiones tiene limitaciones dependiendo de bajo qué fórmula se financie la orientación profesional. No es habitual el uso de recursos propios en las organizaciones, ni que las personas usuarias financien el servicio, por tanto muchas de las condiciones a las que hago alusión vienen marcadas en convocatorias de subvención a las que la organización decide si presentar la solicitud y que después podrán serle aprobadas o

no. Estas convocatorias introducen habitualmente el perfil de las personas destinatarias, deciden sobre cómo se accede al servicio de orientación, cómo se estructura la intervención, las acciones que contempla, el volumen de intervenciones financiadas, etc. Será momento de valorar incoherencias y conflictos entre el modelo propio y las condiciones de aplicabilidad, sus riesgos y oportunidades.

Es difícil el afianzamiento del cuerpo profesional de los orientadores y orientadoras bajo estos modelos privilegiados, no sólo por el carácter coyuntural de los programas, también por las perversiones que genera en su intervención la percepción de obligatoriedad en su acceso al servicio o la medición cuantificada de los resultados como sucede desde las acciones OPEA. La voluntariedad en el acceso es una condición del modelo de orientación propio de la organización objeto de estudio y entra en contradicción con los procesos que marcan estas acciones. El conflicto surge en el modelo al favorecer la autonomía en la persona usuaria, cuando no hay en origen un respeto hacia su voluntad de acceso. Estos desajustes se amplían bajo la presión de un volumen de intervenciones que responden a los objetivos de la programación.

Por último, la disposición de recursos materiales y temporales deberá ser analizada con claridad desde el modelo de orientación propuesto en la organización para evitar que afecte a las posibilidades de implementación.

Tras la reflexión sobre los enfoques y modelos de orientación, doy paso al tercer eje, dirigido a la cultura de la organización.

11.2.3 Tercer eje: la cultura de la organización

Los objetivos que aluden a la cultura de la organización cubren dos dimensiones complementarias. De un lado, responden al conocimiento sistémico de la cultura de la organización objeto de estudio. En esta línea se profundiza en el lenguaje, los símbolos, los principios, la estructura de la organización, contextualizando el modelo de orientación profesional que propone CCOO PV. Se valoran sus puntos fuertes y sus puntos débiles y se analizan las coordenadas que han favorecido y/o dificultado el proceso de implementación o puesta en marcha. Se introduce también un objetivo destinado a describir el perfil de la organización desde la perspectiva de los orientadores y orientadoras participantes en la

investigación. Los Capítulos 7, 8 y 9 de esta tesis se han dirigido al cumplimiento de estos objetivos. De otro lado, esta tesis busca poder transferir los resultados. Para ello insiste en conocer los indicadores de la cultura y del clima organizacional que pueden verse alterados bajo una situación de cambio producida con la implementación de un nuevo modelo de orientación. Los Capítulos 10 y 11 ofrecen elementos dirigidos a favorecer esta transferencia.

A la luz de los resultados obtenidos, hay determinadas condiciones que debieran ser consideradas desde una entidad que desea implementar un modelo de orientación. Preguntas sobre las que reflexionaría en el proceso de definición del modelo en relación a la cultura organizacional.

¿Qué espacio tiene el servicio de orientación en el seno de la organización? ¿Comparte la cultura de la organización o se constituye como un servicio que responde a una subcultura con sus propios principios y creencias, con sus propias formas culturales, sus símbolos, sus lenguajes?

La salud de una organización se beneficiaría de una visión integral en la que todos sus miembros sientan que la conforman. Si bien la realidad puede ser diversa, conviviendo sistemas y subsistemas en la organización, tal y como es definido en la Teoría General de Sistemas por Von Bertalanffy, (1968). Su estudio y comprensión requiere de una metodología estructural-sistémica que permita conocer la captación de esa estructura dinámica interna que la caracteriza.

Para ello será de utilidad contar con los principios descritos por Agazarian y Yanoff (1996). Conocer en profundidad su estructura, sus funciones, sus principios dinámicos de actividad, siguiendo el principio de isomorfía. Analizar bajo el principio de jerarquización las estructuras de dirección y coordinación, las cadenas de mando establecidas. Reconocer desde el principio de autonomía los niveles a los que accede cada uno de los agentes intervinientes en el servicio de orientación. Valorar desde el principio de diferenciación/integración la relevancia de la identidad del servicio y de las personas que lo componen, así como el nivel de integración de los subsistemas que relacionan el servicio de orientación con la organización.

La tendencia en las entidades que desarrollan orientación profesional a considerar este servicio como periférico, con estructuras, funciones o principios diferenciados, debería revertirse bajo un nuevo modelo de orientación dirigido a la integralidad. La misión de la

organización, sus principios, tendrán que ofrecer un lugar a este modelo y descender hasta la propuesta metodológica y procedimental, participando de la intervención. Dotar de niveles suficientes de autonomía a los profesionales de la orientación generará espacios de creatividad y posibilitará el motivador avance desde el principio de diferenciación. Si bien en los momentos de implementación estos principios tienden a resentirse, hasta que desde el seguimiento se muestran certezas de asimilación del modelo, fundamentalmente por aquellas figuras que no han liderado el cambio, tal y como se observa en los resultados empíricos que ofrece la organización objeto de estudio.

¿Dónde se sitúa el servicio de orientación profesional en el momento en el que se decide el cambio?

Citaba a Miles (1969) en el Capítulo 5 para mostrar como este autor se refería a una organización saludable como aquella que no sólo sobrevive en su ambiente, sino que se transforma a lo largo de toda su trayectoria para dar respuesta a nuevas situaciones, desarrollando sus capacidades. Toda organización debiera reflexionar sobre qué lugar ocupa el servicio de orientación con antelación a aventurarse a un cambio. Las lógicas discursivas que detonan el cambio nacen de determinados agentes con capacidad y poder para liderarlo y deben acompañarse de análisis que pueden clarificar el lugar que ocupa la orientación y hacia dónde se dirige.

Antes de situar y diferenciar el servicio de orientación es necesario identificarlo también en relación a la organización bajo una mirada evolutiva posibilitadora del cambio. Para ello será de utilidad la realización de un chequeo sobre los estadios de desarrollo organizacional propuestos por Gairín (2002) que permitirá conocer la comparativa entre el estadio de la organización en su conjunto y del servicio que desea implementarse. Servirá también como referencia de crecimiento organizacional, permitiendo situar cada nuevo avance desde la organización como soporte, hasta la organización que genera conocimiento.

También será relevante la valoración sobre la rentabilidad actual de servicio de orientación. Cabría preguntarse sobre qué ofrece a la organización: recursos económicos, humanos, imagen, beneficio social, sinergias con otros servicios, un servicio adaptado a las necesidades de sus clientes, etc. Rentabilidad sobre la que habría que valorar si debería modificarse y en qué dirección, dotando de razones que mueven al cambio. Esta reflexión situaría con claridad el "para qué".

Tras esta pregunta también cabría el conocimiento sobre el compromiso de la organización con el servicio y de las personas que integran el servicio con la organización, con objeto de visibilizar el lugar en el que se sitúa cada agente interviniente.

El clima laboral, ¿dimensión clave en el afrontamiento del cambio?

Los resultados de esta tesis confirman la relevancia de conocer el clima laboral que forma parte de la cultura de la organización y cómo éste se ve afectado bajo los procesos de implementación de un modelo de orientación. El clima ha sido tratado metodológicamente bajo tres perspectivas: la estructural, la perceptual y la interactiva. El control sobre cada uno de los indicadores que se introducían en el Capítulo 9 de esta tesis permitió el tratamiento de los resultados y la obtención de conclusiones relativas a cómo afecta el clima en la implementación de un nuevo modelo de orientación.

El clima de una organización desde una perspectiva estructural ha permitido durante los procesos de esta investigación analizar manifestaciones de autonomía, planificación y presión.

Los resultados de esta investigación confirman el descenso en las primeras fases de implementación en la autonomía o grado en que anima la organización a ser autosuficientes y a tomar iniciativas propias a las figuras orientadoras. Pero curiosamente este proceso tiende a invertirse en la medida en que se amplía la confianza en los/as orientadores/as, como se evidenciaba en el grupo de discusión en el que participaban orientadores/as del proyecto ATLAS.

Por otra parte, en los inicios de un nuevo modelo aumentan las prioridades de planificación y ordenación de las tareas y realizaciones profesionales, habitualmente en manos de las figuras de coordinación, si bien la tendencia observada lleva en fases posteriores a una mayor participación de los/as orientadores/as en estos procesos.

El periodo de implementación se caracteriza por un aumento de la presión y seguimiento de las figuras de responsabilidad, valorando el grado en que la intervención práctica responde al modelo de orientación propuesto, razón por la que la organización objeto de estudio introduce gran número de herramientas de evaluación y seguimiento.

El clima desde una perspectiva perceptual ha permitido en esta investigación analizar las valoraciones de los/as orientadores/as. Entre los indicadores de resultados más relevantes destaca la claridad, el control, la innovación y la comodidad.

La claridad es considerada como el grado en que los/as orientadores/as conocen lo que se espera de su tarea diaria y cómo se les explican las normas y planes de trabajo. En las primeras fases de implementación se amplifica considerablemente el tiempo dedicado por la organización a hacer efectiva esta transmisión. Paralelamente es momento de dudas, incertidumbres, de ambigüedades, que deben ir resolviéndose para posibilitar la aplicabilidad del modelo, y se superan según avanza este proceso. En inicios muy incipientes el cambio no llega a ser percibido ni expresado, no se ha trasladado a la práctica, incorporando en sus discursos las realizaciones profesionales que se esperaban de ellos con antelación a la puesta en marcha del modelo. Es el caso del servicio ASEM, que apenas si había introducido cambios en la intervención en el momento de realizar el grupo de discusión, disponiendo de esta información exclusivamente en el plano teórico, no en un plano de aplicabilidad práctica. Si bien bajo el proyecto ATLAS, en fases más avanzadas de este proceso, los/as orientadores/as participantes perciben un conocimiento elevado sobre lo que se espera de su tarea diaria, siendo sus prácticas más próximas al modelo de orientación propuesto.

La claridad correlaciona en su comportamiento con otro de los indicadores, el control o grado en que la dirección utiliza las normas y la presión para realizar un seguimiento. Este control en los inicios del proceso de implementación tiende también a incrementarse, generando una cierta tensión, la percepción de no poder realizar todo el trabajo asignado, de ser objeto de constante evaluación, reduciéndose cuando el proceso de implementación avanza.

Por otra parte, la innovación o importancia que se da a la variedad, al cambio y a la realización de nuevas propuestas, tiende también a incrementarse cuando el modelo de orientación pasa a fases de mayor consolidación, si efectivamente ese modelo contiene la innovación como un valor deseable en los profesionales de la orientación, caso del modelo presentado por CCOO PV.

Por último, la comodidad o grado en que el entorno físico contribuye a crear un ambiente agradable de trabajo es valorada en atención a las características de los centros de trabajo y a la disponibilidad de recursos suficientes. Garantizar la comodidad favorecerá la mejora del

clima en un momento en el que efectivamente es especialmente relevante preservarlo. La organización objeto de estudio, dada la gran dispersión de los servicios de orientación y su carácter coyuntural, respondía a grados de comodidad diferenciados, si bien en las entrevistas se pone de relieve entre las funciones de los/as coordinadores/as garantizar esa comodidad, situándose entre una de las más relevantes.

El clima desde una perspectiva interactiva analiza las relaciones entre los distintos agentes intervinientes en el servicio. Los indicadores incorporados en la investigación han permitido tomar en consideración la relevancia de una elevada implicación o compromiso con su trabajo, de la cohesión del equipo de orientadores/as, así como de la percepción de apoyo.

La implicación es condición favorecedora de la implementación de un modelo de orientación. De no cumplirse, difícilmente se llevará a término. Este indicador no depende exclusivamente de los orientadores y orientadoras del servicio, sino que también está en manos de sus coordinadores/as y/o responsables que deberán hacer partícipes a estos profesionales del modelo de orientación desde sus orígenes, no como receptores pasivos, sino como agentes proactivos participantes del cambio, dado que definitivamente serán los que desde su práctica profesional posibilitan la consolidación del modelo. Esta implicación se ha hecho posible en la organización objeto de estudio parcialmente, mostrando discursos contradictorios sobre qué agentes debían intervenir en el proceso de definición del modelo, si bien los esfuerzos de contar con su participación han sido visibles para los servicios de orientación, aunque conviven con la consideración de tratarse de un modelo ya aplicado con antelación a su definición.

La cohesión o el grado en que se apoyan entre sí contiene en ocasiones efectos perversos si el grupo la utiliza desde la desconfianza hacia el cambio, tal y como se observaba en los grupos de discusión. En esas ocasiones deberá reconducirse con objeto de que sus aportaciones sean beneficiosas para el modelo de orientación en proceso de implementación. La existencia de varios equipos de trabajo con figuras de coordinación diferentes tampoco benefició en la investigación una cohesión entre los grupos. Si bien la organización previno esta dificultad desde dispositivos formativos conjuntos y una elevada comunicación entre los/as coordinadores/as.

Por último, la percepción del apoyo recibido desde la dirección tiende a ampliarse en modelos integrales, a pesar de ello, la periodicidad en las contrataciones y el temor a que los cambios se produzcan por un cuestionamiento de su práctica profesional, favorece un

cierto descontento, reduciendo significativamente la percepción de apoyo, como se pone de relieve en la organización objeto de estudio.

¿Qué recursos favorecerán el tránsito hacia este nuevo modelo de orientación?

Será válido cualquier recurso que facilite la apertura a condiciones de cambio y aprendizaje, si bien los elementos que nombro a continuación son básicos para iniciar el tránsito: recursos materiales y humanos suficientes para llevarlo a término, una coordinación implicada con las premisas de este nuevo modelo y proactiva; y por último, la formación en cualquiera de sus modalidades. También ha ofrecido buenos resultados en la organización objeto de estudio que en la definición y desarrollo de estos recursos participen los servicios de orientación, y no exclusivamente en el proceso de aprendizaje. Su contenido y calidad favorecerá una mayor o menor capacidad de cambio. De hecho, se trata de un factor que de ser descuidado podría reducir significativamente las posibilidades de consolidación del modelo.

¿Quién propone el cambio de modelo organizacional?

Esta propuesta podrá surgir desde los servicios de orientación o bien desde la dirección de la organización, en ambos casos requiere de la participación de la totalidad de los agentes intervinientes en su diseño e implementación. Quien no propone el cambio podrá mostrar resistencias en los inicios, de ahí la necesidad de implicar a la totalidad, constituyéndose como la primera fase de su implementación.

En las organizaciones que desarrollan la orientación profesional bajo las políticas activas de empleo es difícil, tal como se recogía en los inicios del Capítulo 8, que lideren el cambio los/as orientadores/as, al tratarse de servicios periféricos y no estructurales, situándose éste con más claridad en la dirección de la organización.

Introducía un supuesto al inicio de la investigación en relación con este eje, la cultura de la organización, que suponía en las entidades que desarrollan orientación profesional un inmovilismo favorecido por el mostrado desde la Administración laboral en sus convocatorias dirigidas a la orientación profesional en el ámbito de las políticas activas de empleo. Las posiciones de no cuestionamiento de la norma reguladora de la orientación que

llevan a cabo se producen cuando el servicio no presenta rentabilidad en sí mismo, sino en referencia a otros, utilizándolo como puente para la captación de alumnado en acciones de formación para el empleo o bien como un servicio aislado de escasa proyección. Ambas situaciones se visibilizan en el Capítulo 10 de esta tesis a través del grupo de discusión externo a la organización, así como a través de comentarios surgidos en otros grupos sobre experiencias previas de orientación en otras entidades. Si bien, paralelamente se introducían aportaciones muy enriquecedoras de organizaciones en las que están iniciándose procesos de reubicación de la orientación profesional hacia posiciones más integradas dentro de la organización, ampliando sinergias con otros servicios y en manifiestos procesos de reflexión y de cambio.

Conclusiones sobre la cultura de la organización

Todo servicio de orientación debería acceder en la organización en la que se lleva a cabo a una posición de relevancia. Las entidades que desarrollan la orientación profesional desde las políticas activas de empleo responden a servicios coyunturales y periféricos, siendo fundamental dar el paso hacia un servicio estratégico y estructural. Este cambio requiere de nuevos equilibrios sistémicos en los que bajo los principios de isomorfía, de jerarquización, de autonomía y de diferenciación/integración se considere la situación previa al cambio y cómo el nuevo modelo de orientación afectará a su desarrollo. Resultados óptimos serán aquellos que aseguren el equilibrio interno del sistema, el control sobre una excesiva jerarquización, los que preserven la capacidad del servicio y de las personas que lo conforman para introducir innovaciones. Habrá que diferenciar a las personas en un grupo, a los grupos en una organización y a la organización en una sociedad, como garantía de refuerzo y estímulo en cada una de estas identidades. Paralelamente, la integración posibilitará la construcción de un conocimiento compartido.

Pero las variables que condicionan este cambio no se ubican íntegramente en la organización, las fórmulas de financiación desde la Administración laboral dificultan este tránsito, legitimando en muchos casos posiciones inmovilistas en las entidades. Si bien, la importancia concedida a la orientación profesional marcará la disposición de la organización para llevar a término el cambio. Ese punto fue clave en CCOO PV: la dirección de la organización tomó conciencia de la relevancia de la orientación profesional dentro de su estructura, de las posibilidades de ampliar su rentabilidad social y sindical. Las investigaciones desarrolladas en este ámbito comenzaron a dar frutos que situaban en un

lugar de referencia a la organización, la práctica de intervención en ATLAS ofrecía nuevas posibilidades, más cercanas a la cultura de la organización, con colectivos destinatarios comunes y beneficiosas sinergias con otras estructuras de CCOO PV.

La implicación de la totalidad de los agentes de la orientación en su diseño e implementación, se muestra como el único modo de garantizar la credibilidad del modelo, con mayores oportunidades de consolidarse desde la participación, frente al peligro de que tecnócratas introduzcan un marco teórico en la institución sin capacidad de translación a la práctica. Es importante considerar que sin esta implicación la práctica orientadora no ofrecerá garantías de responder al modelo, dada la opacidad de muchos procesos de intervención. Se trata de procesos que requieren de grandes inversiones de tiempo y recursos pero son muy gratificantes, la cultura de la organización evoluciona hacia nuevos estadios, como propone Gairín (2002), impulsada por la proactividad de sus agentes. Superadas las resistencias al cambio, la cultura de la entidad en su conjunto se revitaliza. Los compromisos con el trabajo desarrollado se amplían. Ha sido especialmente significativa la comparación realizada en el Capítulo 9 sobre los dos servicios de orientación en la organización objeto de estudio porque muestra como el camino recorrido por el proyecto más avanzado en la implementación es similar al que comienza a recorrer el otro servicio, a pesar de las amplias diferencias en sus posibilidades de intervención.

11.2.4 Cuarto eje: Profesionales de la orientación.

Uno de los objetivos de esta tesis era revisar la evolución competencial de los profesionales de la orientación profesional participantes en este cambio, la evolución de su práctica de orientación, el proceso que siguen hasta ubicarse en un nuevo modelo de orientación.

Este objetivo ha contado para su consecución con técnicas de recogida de información de corte cuantitativo y cualitativo que en distintos momentos del proceso de investigación han permitido valorar la evolución de su práctica de orientación referenciada ampliamente en los Capítulos 8 y 9 en relación a la entidad objeto de estudio.

Si nos preguntamos sobre las claves que permitirán la aplicabilidad del modelo bajo este eje, tres ámbitos deberían ser considerados: (1) la participación en el diseño e implementación del modelo de estos profesionales; (2) el seguimiento de la intervención

orientadora desde los órganos de coordinación; y (3) la apertura al aprendizaje y participación en un espacio normalizado de reflexión sobre la práctica.

Si profundizamos sobre cada una de las claves enumeradas, la participación en el diseño e implementación del modelo es básica para dotarlo de aplicabilidad, por tanto ésta es una finalidad orientada a garantizar la calidad del modelo; y por otra parte, reducirá sensiblemente las resistencias al cambio. Otra de las razones de las resistencias al cambio hace referencia a la circunstancia de que el modelo de orientación no nace del equipo, como es el caso de la organización objeto de estudio, y se construye desde la percepción por parte de algunos orientadores y orientadoras de cuestionamiento de sus competencias profesionales. El aprendizaje proactivo y la implicación en lógicas y discursos alternativos, son requeridos en un proceso de cambio participado, siendo sustituidos en muchos casos por un esfuerzo dirigido a evitar este cambio o a invisibilizarlo.

Por otra parte, el seguimiento de la intervención orientadora tendría como objetivo valorar la incorporación paulatina de prácticas orientadoras inspiradas en el modelo propuesto. La evaluación es relevante dado que toma nota de buenas prácticas en el servicio, favoreciendo la introducción de actitudes positivas frente al aprendizaje y al cambio. Estas técnicas de recogida de datos acompañan todo proceso de implementación.

Incorporar la apertura al aprendizaje como competencia profesional de los orientadores y orientadoras favorecería la creación de un espacio normalizado y estable de reflexión sobre la práctica, que podría ser dinamizado por los/as coordinadores/as del servicio.

Las claves enumeradas no sólo benefician la implementación de un modelo de orientación integral, también favorecen la profesionalización permanente de los orientadores y orientadoras.

Dos son los supuestos introducidos en el primer Capítulo en relación con el eje definido por los/as orientadores/as profesionales. Uno de ellos alude a como difícilmente acceden en las organizaciones a modelos explícitos de orientación, considerando que en ocasiones comparten guías de recursos, pero no se les dota de un modelo diferenciado de las guías metodológicas que la Administración propone, cuyo contenido se dirige a dinamizar la búsqueda activa de empleo. Este supuesto se corrobora según percepción de las orientadoras que integraron el grupo externo a la organización objeto de estudio, así como a través de las alusiones expresadas en los grupos internos sobre entidades conocidas. Con

lo que en muchos casos es el bagaje experiencial del orientador u orientadora el que, junto a la propuesta enmarcada por la Administración laboral autonómica, imprime el enfoque de la intervención.

Otro de los supuestos se relacionaba con la volatilidad de las acciones de orientación en las Políticas Activas de Empleo, su carácter coyuntural y fragmentario. Considerando que provoca una inestabilidad laboral que dificulta la profesionalización de los/as orientadores/as. Este supuesto se confirma en la investigación. La alta movilidad de estos orientadores/as les sitúa en una posición de constante revisión de su futuro profesional. Cuando acceden a la formación, habitualmente bajo su propia iniciativa y no bajo propuesta de la organización, tienden a diversificar, a intentar ampliar el abanico de oportunidades que les permita el acceso profesional a nuevos puestos de trabajo. La sensación de dominio de su intervención es transmitida con contundencia y su bagaje experiencial les acredita. Si bien los parámetros bajo los que miden en muchos casos la calidad de su práctica profesional parten esencialmente de la venta del servicio con objeto de garantizar la permanencia de la persona usuaria durante varias sesiones, de la escucha activa, de informar sobre cuestiones laborales o formativas solicitadas por la persona usuaria, o de ofrecer técnicas de búsqueda de empleo. Y efectivamente hay nuevos ámbitos de intervención que podrían ser explorados bajo modelos de orientación que partan de una perspectiva integral, requiriendo de nuevas competencias profesionales no contempladas en su intervención actual.

Conclusiones sobre los profesionales de la orientación

Los orientadores y orientadoras son la clave de cualquier cambio en la intervención orientadora. Desde una perspectiva sistémica este subsistema, tomado desde la individualidad de cada orientador/a, muestra señas de inestabilidad. Son figuras fácilmente intercambiables, coyunturales a la aprobación de un programa estacional. La alta movilidad de estos profesionales les ubica en distintos puestos de trabajo y, en muchos casos, en distintas organizaciones. Compatibilizan la orientación profesional con otros dispositivos dentro de las políticas activas de empleo u otros puestos de trabajo ajenos a su cualificación como orientadores/as dentro y fuera de la organización. La alta movilidad dificulta el compromiso con la organización. A pesar de ello, en el caso de CCOO PV, dado el importante volumen de orientación profesional desarrollado, se cuenta con un elevado número de orientadores/as con trayectoria profesional en la entidad.

Las necesidades expresadas por este colectivo se concentran en la estabilidad, condicionando el compromiso de la organización a su consecución. Este es el foco de las quejas que con más contundencia se expresaban, desde la reivindicación de una estabilidad laboral de difícil acceso a través de las normativas aplicadas en las fuentes de financiación. ¿Podría el sindicato asumir la orientación profesional dirigida hacia su afiliación durante los meses en los que el servicio no fuera financiable desde la Administración laboral? Es una pregunta que sólo podrá responder la organización después de un profundo debate. Si bien es la orientación profesional en origen la que se ve dañada por esta falta de continuidad de los servicios de orientación, negando el acceso a potenciales usuarios/as, cuestionando la orientación a lo largo de la vida y dificultando la profesionalización de los/as orientadores/as. La reflexión por tanto debería también ser trasladada a la Administración laboral.

El tránsito hacia la orientación integral pasa por el afianzamiento del servicio en la organización. Si bien entre los resultados obtenidos en la investigación se observaba como las demandas de la entidad, desde los centros de trabajo en los que las oficinas se ubican, van en ocasiones más allá de las estipuladas en el propio servicio de orientación, y ésta es una situación que toda organización debe cuidar. La polivalencia y plurivalencia de un trabajador o trabajadora le convierte individualmente en una figura prácticamente irremplazable en una organización. A pesar de ello, generar desde los centros de trabajo prioridades ajenas a su contenido profesional, sólo lleva a cuestionar el valor y contenido otorgado a ese servicio.

Los rasgos de profesionalidad tratados en el Capítulo 8 dan prueba de un amplio bagaje experiencial en estos orientadores/as. La finalización de cada programa que la Administración propone sobre las políticas activas de empleo favorece el tránsito hacia otras experiencias. En el Capítulo 9 se significan las competencias profesionales que van surgiendo en sus discursos. Si bien los instrumentos de valoración utilizados no dan prueba de la calidad en el desarrollo de estas competencias, ni de su presencia en cada orientador u orientadora, más bien se dirige a evidenciar cuales son consideradas por estos servicios como relevantes. Las competencias técnicas que surgieron en los discursos de estos agentes en la organización atendiendo a la clasificación de Echeverría (2005), eran nombradas con mayor fluidez desde los orientadores/as más inmersos en el nuevo modelo de orientación: conocer el entorno socioeconómico y político de referencia; conocer modelos teóricos y de intervención en orientación e inserción profesional; conocer instrumentos, métodos y

técnicas de diagnóstico, desarrollo y evaluación dirigidos a personas, grupos y organizaciones; conocer sistemas de planificación y gestión de servicios, programas y acciones de orientación profesional. Así como las competencias metodológicas: diagnosticar las necesidades formativas; promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención, diseñar acciones y estrategias de comunicación, y crear materiales y recursos para la información académica y profesional.

Las competencias participativas que surgieron en los discursos de estos agentes fueron especialmente consideradas desde el equipo con menor trayectoria en el modelo de orientación: trabajar en equipo; saber negociar y mediar; comunicar con eficacia y empatía; tomar decisiones y aplicarlas a partir de un análisis reflexivo de los problemas.

Sin embargo las competencias personales, eran incorporadas de forma individual, por personas puntuales, no adscritas a una fase u otra de implementación del modelo de orientación: actitud crítica-reflexiva ante el entorno institucional, socioeconómico y político en el que se desarrolla su actividad profesional; apertura y flexibilidad adaptativa a los cambios e ideas innovadoras. Si bien la implicación en la propia formación permanente era una constante en los tres grupos de discusión, constituyéndose en una gran fortaleza de este colectivo.

Tras las conclusiones referidas a los cuatro grandes ejes de esta tesis doy paso a los contextos de transferibilidad de estas conclusiones con objeto de facilitar al lector/a de la tesis una valoración de la significatividad de los resultados aportados para las organizaciones que deseen implementar un modelo de orientación profesional integral.

11.3 Contextos de transferibilidad de las conclusiones obtenidas

En el primer capítulo de esta tesis ya se exponía la relevancia de posibilitar la transferencia de los resultados.

Si se repara en el supuesto 5 del que se partía, en él se consideraba que las dimensiones que deberán ser tenidas en cuenta al desarrollar un cambio de modelo de orientación son

comunes a las organizaciones, independientemente del modelo de orientación que se considere deseable desde éstas. Este supuesto queda abierto todavía a la contrastación desde investigaciones posteriores.

En realidad cabría matizar sobre la transferibilidad a otras organizaciones que desarrollan la orientación profesional atendiendo a varios criterios: (1) el enfoque del modelo de orientación; (2) el tipo de organización que incluye un servicio de orientación.

Doy paso a las conclusiones relativas a la transferibilidad de la investigación.

11.3.1 Enfoque del modelo de orientación profesional

En el Capítulo 4 se definieron tres grandes grupos que aglutinan los enfoques más significativos en la orientación vocacional: los enfoques psicológicos, los enfoques situacionales y los enfoques generales o integrales.

La mirada integral ha orientado esta tesis desde varias dimensiones: (1) la metodología de la investigación parte de la Teoría General de Sistemas; (2) el análisis de la cultura organizacional y los estadios de desarrollo muestran una visión integral hacia la organización y hacia otros sistemas; y (3) el modelo de orientación objeto de estudio parte de un enfoque integral próximo al constructivismo social de Vigotsky (1978).

Éstas se constituyen en razones para situar con claridad el ámbito de transferencia exclusivamente en modelos de orientación integrales que suman la relevancia de la persona y la del contexto. Pero el nivel de transferencia no será idéntico en todas las organizaciones, tal y como se valora bajo el siguiente epígrafe.

11.3.2 Tipo de organización que incluye un servicio de orientación profesional.

Una nueva pregunta a la que cabría responder es qué tipo de organizaciones podrán beneficiarse de los resultados de este estudio. Esta tesis va dirigida a la identificación de las coordenadas que favorecen la implementación de un modelo de orientación integral, por tanto las organizaciones que desarrollan orientación profesional y deseen iniciar un proceso

de reflexión sobre el modelo de orientación podrían prever las coordenadas que facilitarían su implementación.

Un elemento común a todas las organizaciones es que la orientación profesional es un servicio periférico, debido a lo coyuntural de las subvenciones, pero también a la escasa relevancia otorgada a la orientación profesional en el Estado español como política activa de empleo. El modelo europeo responde a un cambio de paradigma en el que el servicio de orientación tiende a dejar de ser coyuntural y pasa a ser esencial (Cedefop, 2004), por tanto posiblemente estemos en un momento histórico de cambio hacia un nuevo espacio de la orientación profesional.

Considero que los beneficios serán diferenciados, siendo especialmente significativos para aquellas entidades que desarrollan orientación profesional bajo las políticas activas de empleo, y mucho más puntuales en los centros educativos.

En la orientación profesional desarrollada desde las políticas activas de empleo participan entidades locales y sus órganos autónomos, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales, Cámaras de Comercio, Industria y Navegación y las entidades sin ánimo de lucro, que incluirían fundaciones, asociaciones y ONGs.

Paso a valorar la transferencia en cada una de estas organizaciones.

Servicios de orientación en centros educativos

Los centros educativos que estuvieran en un proceso de revisión de la intervención orientadora podrían beneficiarse de los capítulos de esta tesis dirigidos a contextualizar la orientación, fundamentalmente desde los ejes de las políticas vigentes y de los enfoques y modelos.

En cuanto al eje de la cultura de la organización, podría ser transferido el tratamiento de los estadios organizacionales, si bien recomiendo que se dirijan a Gairín (2002), como fuente primaria de esta herramienta de análisis, dirigida específicamente hacia los servicios de orientación en centros educativos.

Con la aprobación en 1998 del II Programa Nacional de Formación Profesional se incluía entre sus objetivos no cumplidos la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones

orientado a la formación a lo largo de la vida a través de la integración de los tres subsistemas de formación profesional: Formación Profesional Reglada o Inicial, dependiente del MEC; Formación Profesional Ocupacional, dependiente del INEM y de las comunidades autónomas; y Formación Profesional Continua, desarrollada por los principales agentes sociales: patronales, sindicatos, asociaciones, etc. El actual Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo suscrito por el Gobierno y los agentes sociales CCOO, UGT, CEPYME y CEOE, en febrero de 2006, da un primer paso hacia la unificación de los tres subsistemas al fusionar la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua en un único sistema, el de la Formación para el Empleo. Si se sigue avanzando en esta línea de integración atendiendo a la Ley de las Cualificaciones 5/2002, también la orientación profesional debería entrar en este proceso. En tal caso esta tesis mostraría a los centros educativos una información relevante de la ordenación de la orientación profesional antes de iniciar el proceso.

Los agentes que principalmente se beneficiarían serían los/as orientadores/as, que podrían liderar el cambio hacia un nuevo modelo de orientación como propone Gairín (2002), dada su posición más definida en la estructura organizativa del centro. También la dirección y profesorado del centro educativo podría beneficiarse en la medida en que debería formar parte del proceso de cambio.

Servicios de orientación bajo convocatorias de políticas activas de empleo

El nivel de transferencia de los resultados propuestos será elevado en acciones de orientación pertenecientes a los programas que subvencionan la orientación de la organización objeto de estudio:

- Acciones OPEA financiadas por la Administración laboral autonómica.
- Orientación profesional a trabajadores/as en activo financiada por la Administración laboral autonómica a través de las Acciones Complementarias a la Formación para el Empleo.

Es importante tomar en consideración como en algunas comunidades, con propuestas de orientación más integrales, verán superados problemas que afectan en la actualidad a las acciones OPEA en el País Valenciano.

Cada una de las organizaciones que desarrollan estos programas de orientación profesional, descritas en el Capítulo 4 de esta tesis, bajo el epígrafe 1.4.6., podrán beneficiarse de los resultados en niveles diferenciados dependiendo del principio de isomorfía, que dota de comparabilidad a distintos sistemas en sus estructuras, funciones y principios de actividad operativa.

Las figuras que podrán beneficiarse en estas organizaciones del conocimiento aportado son, básicamente, los/as responsables y/o coordinadores/as del servicio de orientación. Si bien es de lectura recomendada a los/as profesionales de la orientación en la medida en que favorece la reflexión sobre su práctica y también podrían desarrollar propuestas hacia la dirección de la organización para iniciar un proceso de cambio.

He incluido dos grandes grupos bajo este principio de comparabilidad: (1) las organizaciones sindicales, y (2) el resto de organizaciones que acceden: Cámaras de Comercio y agentes empresariales, Ayuntamientos y ADLs, ONGs, fundaciones y asociaciones.

Organizaciones sindicales

El nivel de transferibilidad en organizaciones sindicales es muy elevado, dado que responden a estructuras comparables. Por tanto podrán transferirse resultados relativos a los ejes de políticas vigentes o enfoques y modelos, así como los relativos a la cultura organizacional y a los profesionales de la orientación. Básicamente las razones son:

- Cumplen el principio de isomorfía. De hecho la estructura mixta de CCOO PV beneficia que organizaciones sindicales de estructura endógena, centrada en la acción sindical, o exógena, dirigida al desarrollo de servicios, puedan beneficiarse de la mayor parte de los resultados. Sus funciones giran alrededor de la acción sindical y los principios de acción se dirigen a la consolidación y/o ampliación de la afiliación.
- Los colectivos destinatarios de su acción son básicamente trabajadores/as en activo, participando en algunos servicios dirigidos a personas desempleadas.

- Los programas de intervención a los que pueden acceder bajo subvenciones de la Administración no incluyen diferencias, salvo las que requieran de una representatividad social amplia.
- Los instrumentos de recogida de datos diseñados en la tesis podrían serles de utilidad en caso de desear replicar la investigación.

Cámaras de Comercio, agentes empresariales, Ayuntamientos y ADLs, ONGs, fundaciones y asociaciones.

Podrá transferirse a estas organizaciones el análisis aportado desde los ejes: políticas vigentes, enfoques y modelos, y profesionales de la orientación.

En cuanto a la cultura de organización no se cumple el principio de isomorfía, si bien podrían acceder a los presupuestos teóricos de la perspectiva sistémica, así como a la propuesta de Gairín (2002) en relación con los estadios de desarrollo organizacional.

Los instrumentos de recogida de datos diseñados en la tesis podrían serles de utilidad en caso de desear replicar la investigación.

Tras esta valoración sobre las oportunidades de transferibilidad de los resultados, bajo el siguiente epígrafe se incorporan las reflexiones finales sobre el proceso de investigación que cierran esta tesis.

11.4 Cuestiones sobre el proceso de investigación

A lo largo de este capítulo se han ido incorporando aportaciones con las conclusiones más significativas de esta tesis. Introduzco a continuación una visión que trasciende la investigación, a través de aportaciones que quedan abiertas al debate, así como propuestas de futuras líneas de trabajo que permitirían avanzar sobre los resultados de esta tesis.

11.4.1 Aportaciones para el debate

Los debates abiertos sobre los modelos de orientación profesional incorporan reflexiones que se sitúan en primer lugar en las políticas de empleo. Se enfrentan las lógicas del mercado, asumidas bajo enfoques neoliberales, frente a las lógicas sociales que tienden hacia el Estado de Bienestar. Si bien se evidencia a lo largo de esta tesis como cobran fuerza, fundamentalmente en periodos de crisis, enfoques más liberales que eliminan ataduras con el Estado, dirigidos hacia el libre mercado, endureciendo los sistemas tradicionales de seguros de desempleo, con políticas marcadas por la activación y la obligación al trabajo. Paradójicamente, la crisis económica actual ha llevado al proteccionismo del estado en empresas de sectores como la banca o el automóvil, con objeto de preservar la continuidad del sistema capitalista. Medidas económicas que no han mostrado porosidad o beneficio en la población.

La situación socioeconómica actual, descrita bajo el epígrafe 2.2. constata la falta de crecimiento económico, el aumento del desempleo, el descenso de las cifras de negocio y la falta de inversión de las empresas, poniendo en tela de juicio la capacidad de respuesta de las políticas activas de empleo actuales y cuestionando su carácter anticipador y combativo, tanto sobre los efectos del cambio económico y tecnológico, como sobre las deficiencias asociadas al comportamiento del mercado.

Junto a las acciones OPEA, dirigidas exclusivamente a la orientación profesional de personas desempleadas, el resto de políticas activas la incorporan complementando la formación profesional, las prácticas profesionales, etc. Los Planes Integrales de Empleo, dirigidos a colectivos con dificultades de acceso al mercado de trabajo, introducen en el desarrollo del itinerario de inserción laboral la entrevista inicial, la información para el empleo y la orientación profesional, como las tres primeras etapas hasta el acompañamiento en las empresas. Las escuelas taller y casas de oficio, dirigidas al colectivo de desempleados/as de menos de 25 años, así como los talleres de empleo, a personas desempleadas de 25 ó más años, parten de fórmulas en alternancia de empleo y formación que acceden a la orientación profesional y a otros servicios de asesoramiento a través de Unidades de Promoción y Desarrollo externas a los centros, constituidas por equipos interdisciplinares que responden al territorio comarcal o provincial. Los Talleres de Formación para la Contratación, antiguos Programas de Garantía Social, dirigidos a jóvenes de 16 a 25 años que hubieran tenido que abandonar la formación secundaria obligatoria, así como los TFIL o Talleres de Formación e

Inserción Laboral, incluyen en el programa cuatro ámbitos, entre los que se sitúa la orientación bajo una fórmula formativa. También en la Formación para el Empleo se han incorporado históricamente iniciativas de orientación profesional a través del módulo FOL, o el actual módulo de orientación que se puede introducir opcionalmente. Las preguntas para el debate son múltiples: ¿qué tipo de intervención orientadora está ofreciendo los mejores frutos? ¿Qué rentabilidad en el empleo obtendrán estos programas en la situación socioeconómica actual? Si a ello se suma la presencia de nuevos colectivos conformando la realidad del desempleo: ¿Podrán ofrecer respuestas las políticas actuales? ¿Son las acciones OPEA las que tendrán que absorber a estos nuevos colectivos? ¿Aparecerán nuevos programas de orientación profesional para hacer frente?

La Administración laboral autonómica va a reforzar sus estructuras con nuevos recursos destinados a la orientación profesional, si bien serán personas pertenecientes a la Administración General, sin formación superior relacionada con la orientación profesional, las que tras un breve un plan de formación intentarán ofrecer respuestas desde la orientación a las personas desempleadas. ¿Cuál será su función? Lógicamente hay una doble tarea que siempre estará vigente en la orientación profesional: favorecer la empleabilidad y la activación de las personas desempleadas. Posiblemente nos adentremos en tiempos en los que se profundizará en el autoconocimiento, en la derivación hacia la formación para el empleo, a la espera de tiempos mejores.

El modelo social, defendido desde esta tesis, se cuestiona la calidad de las políticas activas y solicita su coordinación bajo políticas económicas más amplias. La mejora de la información y asesoramiento sobre la situación del mercado de trabajo o la mejora de la formación de los trabajadores y trabajadoras son acciones positivas, pero de escaso calado en la generación de empleo. Bajo este modelo social se cuestiona por tanto el sentido de la orientación profesional ubicada bajo el paradigma de la activación, bajo lógicas de mercado. ¿Cuál sería entonces el sentido de la orientación profesional? El nombre escogido ya da prueba de la mirada más amplia que se desea imprimir a la orientación. El tránsito de la orientación laboral a la orientación profesional requiere de voluntades que van más allá de las que imprime una organización, requiriendo del liderazgo de la Administración que se constituye como la fuente de control y financiación de estos servicios. Aunque quizás el problema en origen se sitúe en quién financia estas acciones. Si efectivamente están enmarcadas en las políticas activas de empleo, tiene sentido que la orientación desarrollada

siga centrandó su interés exclusivamente en lo laboral. Reubicar el marco de financiación podría dotarla de una nueva identidad, más abierta y fortalecida.

Y esto daría pie a un nuevo ámbito de debate ¿puede una organización cuestionar desde su modelo de orientación las políticas activas de empleo vigentes? ¿Puede expresar una mirada diferente a la que su contexto marca? Ventajas e inconvenientes se ciñen a estas preguntas. La organización de CCOO PV opta por un modelo integral que cuestiona en determinados ámbitos las políticas bajo las que actualmente desarrolla la orientación. Los efectos positivos se evidencian desde la credibilidad del modelo en la organización o desde la consideración de que se trata de una propuesta propia que recoge antiguas reivindicaciones de los servicios de orientación. En esta línea, también se favorece la claridad en el debate con la Administración, la toma de posición, fundamentalmente en una organización con capacidad de negociación. El efecto negativo es la dificultad de su aplicabilidad plena, e incluso el inmovilismo que podría generar a la espera de que la Administración resuelva las diferencias. Encontrar el equilibrio entre lo deseable y lo posible podría racionalizar el proceso, temporalizando su aplicabilidad, eliminando la reactividad frente al cambio, o al menos, reduciendo la existencia de razones consistentes para ubicarse bajo ese espacio de resistencia.

Un nuevo ámbito de reflexión y debate respondería a si es relevante que el modelo de orientación profesional sea propio a la organización. La introducción de una propuesta de orientación ya contrastada en la práctica, que muestra sus beneficios, sus ventajas, sus dificultades, aporta beneficios considerables a una organización que dirige sus esfuerzos hacia el conocimiento de enfoques y modelos y valora la idoneidad de su puesta en marcha en la organización. Los ámbitos de análisis de la implementación del modelo incorporaban en el Capítulo 10 de esta tesis dos niveles, el organizacional y el de intervención. Posiblemente la introducción de un modelo propio se adapte con más claridad a la rentabilidad que la organización espera del servicio y favorezca el equilibrio sistémico, por otra parte, ello no exime de la existencia de fuentes de influencia en enfoques y modelos. Otorgar mayor relevancia al cambio organizacional o al cambio sobre la intervención debiera considerarse no como un resultado tras la implementación del modelo, sino como una decisión tomada expresamente desde los agentes que intervienen en el servicio. Si retomamos los discursos de estos agentes, las figuras de dirección y responsabilidad inciden especialmente en el cambio organizacional, sin embargo las figuras que dan a conocer el modelo a los orientadores y orientadoras dotan de un espacio relevante a la intervención.

¿Son compatibles ambos ámbitos de desarrollo? ¿La organización se sentirá satisfecha si el cambio producido responde exclusivamente al ámbito organizativo? Desde la Teoría General de Sistemas se evidencia que cada uno de estos sistemas está conectado y los cambios producidos en uno de ellos afectan a los otros, por tanto existen relaciones directas entre los dos niveles de implementación introducidos. Los cambios en la intervención producirán también cambios a nivel organizativo y viceversa.

En cuanto a la práctica de intervención bajo los servicios de orientación de ASEM y el proyecto ATLAS se observaban diferencias claras en referencia a las funciones desarrolladas. La escasa regulación sobre el perfil de estos profesionales en las políticas activas de empleo conlleva controvertidos debates sobre el contenido de su práctica profesional. Rodríguez Moreno (1992) desarrolló una propuesta formativa académica que diera respuesta a las funciones del orientador/a vocacional en los centros educativos. AIOSP introduce una acreditación de sus competencias como profesional de la orientación educativa y vocacional, administrado por *The Centre for Credentialing and Education (CCE)*. Paralelamente, Echeverría (2005) traslada la competencia de acción de los profesionales de la orientación al ámbito de discusión académica. ¿Qué titulaciones requieren? ¿Qué competencias profesionales contiene esta figura? Tal vez la solución parta de una regulación de este profesional, de su incorporación en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones. Si bien el proceso de definición de las cualificaciones en el Incual se alimenta de la realidad del mercado de trabajo, ¿debería responder a las competencias que desarrolla en la actualidad este profesional o incorporar, como en la propuesta de Echeverría (2005) un marco teórico junto al contexto empírico que permitiera introducir aportaciones más integrales e integradoras? ¿Se diferenciarían unas competencias centrales de unas competencias especializadas? Un modelo de orientación en una organización resuelve estas cuestiones sin demasiada dificultad, dado que se ubica en un nivel micro de desarrollo, definiendo antes que las competencias las realizaciones profesionales que responden a las bases del modelo y a la estructura de la organización, si bien estas cuestiones siguen preocupando a los/as orientadores/as que valoran el elevado intrusismo profesional o que, desde el otro lado, temen quedar sin opciones de seguir ejerciendo si este proceso se lleva a término.

Otro ámbito de futuro para la orientación profesional que parece avanzar hacia su concreción definitiva responde al lugar que vendrá a ocupar en el Sistema Nacional de las Cualificaciones. Si efectivamente los orientadores y orientadoras son partícipes en el Sistema del proceso de reconocimiento y acreditación de las competencias, posiblemente será

necesaria su especialización por familias profesionales para ofrecer el asesoramiento previo a la evaluación, facilitando herramientas como el dossier de evidencias o portafolios para recabar la documentación previa. Para afrontar este nuevo reto sería recomendable dar lugar a una intervención profesional en línea con la desarrollada por otros países europeos que requiera, atendiendo al servicio ofrecido, de distintos niveles de cualificación para estos profesionales.

Se abren muchas preguntas en la medida en que la orientación profesional requiere de un debate sobre sus funciones, sobre sus finalidades y sobre las fórmulas de intervención. Se hace necesario el compromiso del Consejo General de la Formación Profesional, que deberá introducir en su agenda la orientación profesional y comenzar a contar con los agentes implicados para ofrecer respuestas a estas preguntas.

Tras estas aportaciones al debate, cuestiones que siguen en discusión, paso a situar líneas de investigación que se abren a la finalización de esta tesis.

11.4.2 Líneas de investigación abiertas

Esta tesis ha participado de un gran número de aportaciones que han permitido argumentar su contenido y generar unos resultados que quedarán también a disposición del cuerpo académico y del público en general con objeto de seguir avanzando en el ámbito de la orientación profesional. Inevitablemente abre nuevas líneas de investigación, ventanas para seguir avanzando en el aporte de conocimiento.

En esta línea, uno de los supuestos de los que partía esta tesis aludía a las dimensiones o ejes que deberán ser tenidos en cuenta al desarrollar un cambio de modelo de orientación, considerándolos comunes a las organizaciones, independientemente del modelo de orientación deseable desde éstas, siempre que se trate de un modelo integral. En relación con este supuesto no se dispone desde esta investigación de información suficiente que permita corroborar su cumplimiento. Serán necesarias nuevas investigaciones sobre organizaciones que implementen modelos de orientación integrales y pongan a prueba las dimensiones que contiene esta tesis para la implementación de un nuevo modelo. Por tanto sigue abierto este supuesto, dado que no ha sido posible a través de la investigación aportar respuestas concluyentes al dirigirla hacia el caso de una única organización.

Otra ventana que se abre profundiza sobre el análisis de los procesos de incorporación de nuevo conocimiento en los servicios de orientación profesional financiados bajo las políticas activas de empleo. Línea de trabajo que introduciría nuevos debates sobre una profesión que comienza a abandonar el trabajo individual y a trascender hacia la reflexión colectiva sobre su práctica.

Por último, también sería de interés avanzar en el estudio de nuevos modelos de orientación que ofrezcan opciones de intervención creativa en el ámbito de las políticas activas de empleo y de la orientación profesional en los centros educativos, encontrando sinergias entre ambos espacios de orientación que respondan a una mirada integral.

Como cierre de esta tesis querría aludir a la necesidad de considerar los modelos de orientación como un proceso en el que la retroalimentación de sus agentes lo convierte en una estructura viva, no sólo capaz de hacer frente a los cambios externos, sino también de promoverlos desde la organización.

BIBLIOGRAFÍA

AGAZARIAN, Y. M. y YANOFF, S. (1996) "Teoría de sistemas y grupos pequeños." En KAPLAN, H. y SADOCK, B. *Terapia de grupo*. Madrid, Ed. Médica Panamericana. Pp. 32-51.

AIOSP (2003) "Descentralización y comunidades autónomas: la orientación profesional en España" *Hoja informativa de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y profesional*, nº 46, junio.

AIOSP (2005) "Premios, Premios y Más." *Hoja informativa*, nº 53, noviembre. <<http://www.iaevg.org/crc/files/newsletters/Newlet53sp.doc>> [Consulta: 10/5/2008]

AIOSP (2006) "Cinco cisnes en 3-D: Orientación Educativa y Profesional en los Países Nórdicos" *Hoja Informativa de la Asociación Internacional para la Orientación educativa y Profesional*. Nº 55, Junio.

ALONSO, L. E. (1994) "Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis Psicología, Síntesis Psicología.

ALONSO, L. E. (1998) "Las transformaciones de la cuestión social" *Gaceta sindical CCOO Reflexiones sobre empleo y tiempo de trabajo*, septiembre. Pp. 87-97.

ALONSO, L. E. (1991) "Los nuevos movimientos sociales y el hecho diferencial español", en M. Beltrán (coord.) *España a Debate*, vol. II, Madrid, Tecnos.

ALONSO, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.

ALONSO, L. E. (1999) *Trabajo y ciudadanía*, Madrid, Trotta.

ÁLVAREZ, M. (1995) *Orientación Profesional*. Cedecs. España.

ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1997) "Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica" en AIDIPE (comp.) (22-25): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1985) *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC. APA.

ANTUÑANO, I. (2007) Radiografía de las migraciones en el País Valenciano. Diciembre de 2007. Valencia, Edición Susana Sabater (Ivie).

ARAGÓN, J y CACHÓN, L. (1999) "Mercado de trabajo, empleo y políticas de empleo: Consideraciones desde una perspectiva europea" *Cuadernos de relaciones laborales*, nº 15. Madrid, Serv. Publ. UCM.

ARAMBURU, N. (2000) Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas. Tesis doctoral. San Sebastián, Universidad de Deusto.

AVENTUR, F., CAMPO, C., MÖBUS, M. (1999) "Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze." Céreq BREF, nº 150, febrero.

AYESTARÁN, S. Y ARITZETA, A. (2002) "Utilidad de los equipos de trabajo para incrementar la participación, autogestión, interdependencia, satisfacción e integración de conductas cooperativas y competitivas." CIRIEC- España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, abril, nº 40. Valencia, Centro Internacional de investigación Inform. sobre la Economía Pública Social y Cooperativa. Pp. 195-212.

BARSKY, R. (1993) "Discourse analysis" en I. R. (Ed.), *Encyclopedia of Contemporary Literacy Theory*, Toronto, University of Toronto Press. Pp. 35-36.

BAUMAN, Z. (1994) *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida*. México DF, Editorial Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós.

BAUSELA, E. (2006) "Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios". *Revista electrónica Diálogos educativos*, Año 6, nº 12.

- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003) La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Primera edición 2001. Barcelona, Paidós.
- BECK, U., GUIDDENS, A. y LASH, S. (1994) Modernización reflexiva, Madrid, Alianza.
- BECK-GERNSHEIM, E., BUTLER, J., PUIGVERT, L. (2001) Mujeres y transformaciones sociales. Barcelona, El roure.
- BENAVENT, J. A. (1996) Historia de la psicopedagogía en España. Desde sus orígenes hasta 1939. Valencia, Promolibro.
- BENAVENT, J. A. (2000) Historia de la psicopedagogía en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970. Valencia, Promolibro.
- BENAVENT, J. A., FOSATTI, R. (1998) "El futuro de los modelos de orientación psicopedagógica." En BISQUERRA, R. Modelos de orientación y de intervención psicopedagógica. Barcelona, Praxis.
- BENEYTO, P. (2000) El asociacionismo empresarial como factor de modernización. El caso valenciano (1977-1999). Valencia, Universitat de Valencia.
- BENEYTO, P. y GUILLEN, P. (1998) Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo. Barcelona, Germanía.
- BENEYTO, P., MIGUÉLEZ, F. et al. (2004) Afiliación sindical en Europa. Modelos y estrategias. Valencia, Germanía.
- BERGER, P. L. LUCKMANN, T. (1967) *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge.* Garden City. New York, Doubleday.
- BERTALANFFY, L. VON (1976) Teoría general de sistemas. Primera edición en 1968. Madrid, FCE.
- BERTALANFFY, L. VON (1981) "Historia y situación de la teoría general de sistemas", en BERTALANFFY, L. VON y otros, Tendencias en la teoría general de sistemas. Madrid, Alianza.

BISQUERRA, R. (1992) *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Ed. Boixareu Universitaria.

BISQUERRA, R. (1992) *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona.

BISQUERRA, R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996) *Modelos de intervención en orientación*, en Bisquerra, R. y Álvarez, M. (coords.) (331-351). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

BLASCO, J. L., BUENO, V. y TORREGROSA, D. (2004) "Informa't. El sistema educativo en el País Valencià". Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Deporte.

BLAU, P.M., GUSTAD, J. W., JESSOR, R., PARNES, H.S., WILCOCK, R.C. (1956) *Occupational choice: A conceptual framework*. Industrial and Labor Relations Review.

BLEGER, J. (1985) *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Nueva Visión.

BOGÓÑEZ, A. y TORRES, G. (2004) "La certificación de los aprendizajes no formales." *Revista DIÁLOGOS*. Números 39-40. vol. 3, 75-82. Secretaría Confederal de CCOO.

BOLMAN, L.G. y DEAL, T. E. (1991) *Reframing Organizations*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

BORDIN, E.S. (1984) "*Psychodynamic model of career choice and satisfaction*" cap. 5, en BROWN, D., BROOKS, L. et al. (1984) *Career Choice and Development*. San Francisco, Jossey-Bass.

BORDIN, E.S., NACHMANN, B., SEGAL, S.J. (1963) "*An articulated frame work for vocational development*" *Journal of Counseling Psychology*, nº 10.

BRADFORD, J. (2008) "El remedio keynesiano" *El País, Negocios*. 27 de abril de 2008.

BRIDGFORD, J. y STIRLING, J. (2002) *La formación sindical en Europa*. Valencia, Alemania.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Massachusetts, Harvard University Press.

BROWN, D., BROOKS, L. et al. (1984) *Career Choice and Development*. San Francisco, Jossey-Bass.

CACHÓN, L. (1995) "Los "nuevos yacimientos de empleo" en España: una (primera) visión general." *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, nº 29/30, sep-dic.

CÁRDENAS, M. et al. (2000) "Naturaleza y propósito de la organización." *Monografías*. <<http://www.monografias.com/trabajos6/napro/napro.shtml>> [Consulta: 19- 07-2008].

CASTAÑO, C. (1983) *Psicología y orientación vocacional*. Madrid, Marova.

CASTEL, R. (1992) "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", *Revista Archipiélago*, N° 21.

CASTELLANO, F. (1995) *La Orientación Educativa en la Universidad de Granada*. Granada, Universidad de Granada

CCOO (2007) "Los centros integrados de Formación Profesional: una figura estratégica para mejorar el contenido y el valor de la formación." *Cuadernos de información sindical*, N°78.

CCOO PV (2005a) "ORIENT: Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional y propuestas de mejora." *Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación*. Servef.

CCOO PV (2005b) "ACREDIT Diseño de sistemas de gestión del reconocimiento de las competencias adquiridas a través de procesos formales e informales de aprendizaje." *Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2004*. Servef.

CCOO PV (2005c) "DIFUNDE: Estudio de los mecanismos de difusión de los programas de formación profesional entre los colectivos a los que van dirigidos." *Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación*. Servef.

CCOO PV (2006a) "ATLAS: Orientación y asesoramiento a trabajadores y trabajadoras en activo en los sectores del textil y de la confección, del calzado y cuero." *Acciones complementarias y de acompañamiento a la formación*. Servef.

CCOO PV (2006b) "INTEGRA: Diseño de metodologías de orientación profesional para trabajadores/as en activo, como proceso educativo de toma de conciencia. Coordinadas

metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación." Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación. Servef.

CCOO PV (2007a) "DECIDE: Elaboración de una herramienta de balance de competencias transversales para la orientación de los trabajadores y trabajadoras en activo." Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación. Servef.

CCOO PV (2007b) *"II Borrador del nuevo modelo de orientación profesional"*

CCOO PV (2008a) "ATLAS II: Orientación y asesoramiento a trabajadores y trabajadoras en activo en los sectores del textil y de la confección, del calzado y cuero." Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación. Servef.

CCOO PV (2008b) Memoria de las acciones OPEA 2007-2008. ILIOBE 2007/83/46. Acciones financiadas por el Servef y el Fondo Social Europeo.

CEA D'ÁNCORA, M.A. (1999) Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid, Síntesis.

CEDEFOP (2001) El sistema de Formación Profesional en España. Publicaciones CEDEFOP.

CEDEFOP (2004) *Politiques d'orientation dans la société de la connaissance. Tendances, défis et réponses en Europe. Rapport de synthèse du Cedefop.* Luxemburgo, Cedefop Panorama Series.

CEE (1993) Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CIDEC (2000) "Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate." *Cuadernos de trabajo*, nº 27. Donosita, Eusko Jaurlaritz.

CIDEC (2000) Orientación y asesoramiento profesional. España, Michelena Artes Gráficas SL.

CINTERFOR/ OIT (2000) Boletín técnico interamericano de formación profesional. Competencias Laborales en la Formación Profesional. Montevideo, Nº 149. Mayo-agosto 2000.

CINTERFOR/ OIT (2000) Resolución sobre el Desarrollo de Recursos Humanos. Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 88ª reunión. Ginebra, junio de 2000.

CINTERFOR/ OIT (2008) Tendencias mundiales de empleo 2008. http://www.oei.es/pdfs/tendencias_mundiales_empleo2008_ingles.pdf. [Consulta: 26-07-2008]

CONSEJO DE ANÁLISIS ECONÓMICO (2000) "La formación durante toda la vida". Francia.

COMISIÓN EUROPEA (1993) Crecimiento, competitividad y empleo, retos y pistas para entrar en el siglo XXI, *Libro Blanco de Delors*.

CONSEJO EUROPEO (2001 a 2006) Informes sobre la igualdad entre hombres y mujeres. Disponibles de 2001, 2002, 2004, 2005, 2006. <http://europa.eu/scadplus/leg/es/s02310.htm>. [Consulta: 31-05-2008].

CONSEJO EUROPEO (2003). "L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne". Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

CONSEJO EUROPEO (2004) "Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa". Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

CONSEJO EUROPEO (2004) "Tercer informe sobre la cohesión económica y social: situación socioeconómica de la Unión e impacto de las políticas europeas y nacionales." Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

COROMINAS, E. et al. (2005) "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria." *Revista de educación*. Primer semestre, 2006.

CORPAS, C. y GARCÍA J. D. (2004) Diagnóstico de necesidades en orientación profesional. Hacia la conciliación del sistema educativo, las directrices europeas y la intervención. <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticialID=74&Seccioid=113> [Consulta: 23-05-2008].

CRITES, J. (1974) Psicología Vocacional. Biblioteca de Psicología y Sociología aplicadas. Buenos Aires, Editorial Paidós.

CHACÓN, O. (2003) "Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional Venezolana." http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426/ [Consulta: 1-06-2008].

DEL ÁLAMO, M. (1994) CCOO del País Valencià. Aproximació a la seua historia. (1966-1992). Valencia, FEIS.

DELGADO, C. (2008) "Se acabó la comida barata. Los altos precios han llegado para quedarse y empujarán la inflación mundial" *El País, Negocios*. 27 de abril de 2008.

DENISON, D. (1996) "What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars." *Academy of Management Review* N° 3, 619-654.

DENZIN, N. (1979) *The research act in sociology*. Chicago, Aldine.

DESCY, P. y TESSARING, M. (2002) Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe sobre formación profesional en Europa. Resumen ejecutivo. CEDEFOP referentes Series: 12. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DURKHEIM, E. y RODRIGUEZ, L. (1987) *División del trabajo social*. Madrid, Akal.

ECHEVERRÍA, B. (1997) *Los servicios de orientación universitarios*. Barcelona, Laertes.

ECHEVERRÍA, B. (1999) "Profesión, formación y orientación", en L. SOBRADO (Coord.) *Orientación e inserción socioprofesional*. Barcelona, Estel, 9-40.

ECHEVERRÍA, B. (2005) *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid, ESSIC.

ECHEVERRÍA, B. (2008a) "Aviso a Navegantes". *Educaweb.com*. Febrero.

ECHEVERRÍA, B. (2008b) *Orientación en la evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias*. En ECHEVERRÍA, B. et al [coord.] *Orientación Profesional*. Barcelona, UOC (en prensa).

ECHEVERRÍA, B. et al. (2001) Cualificaciones-competencias. La contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt. Madrid, Instituto Nacional de las Cualificaciones.

ENKVIST, I. (2001) La educación en peligro. Madrid, Unisón.

ERMIDA, O. (2000) "Diálogo social: teoría y práctica." En Montero, C.; Albuquerque, M.; Insignia, J. (Eds.) Trabajo y empresa: entre dos siglos. Santiago de Chile, Nueva Sociedad. Pp. 231-235.

ERNEST, P. (1991) *The Philosophy of Mathematics Education*. London, RoutledgeFalmer.

ESCUDERO, J. M. (1986) "Orientación y Cambio Educativo." *Actas de las III Jornadas de Orientación: La Orientación ante las Dificultades de Aprendizaje*. Valencia, ICE

ESPING-ANDERSEN, G. (1993) Los tres mundos del Estado de Bienestar. 1ª edición 1990. Valencia, Alfons el Magnànim.

ETXEZARRETA, M. (2001) Globalización capitalista: luchas y resistencias. Barcelona, La Llevar.

EURES El portal Europeo de la movilidad profesional

<http://www.europa.eu.int/eures/home.jsp?lang=es> [Consulta: 29-06-2008].

EUROPEAN COMMISSION. *Fundamentals of a "Common Quality Assurance Framework" (CQAF) for VET in Europe*. En [http://www.mepsyd.es/educa/incual/pdf/Fundamentals-EN_final\[2\].pdf](http://www.mepsyd.es/educa/incual/pdf/Fundamentals-EN_final[2].pdf). [Consulta: 17-08-2008].

EUROPEAN INDUSTRIAL RELATIONS OBSERVATORY (2004) "Trade Union membership 1993-2003" <www.eiro.eurofound.eu.int/2004/03/update/tn0403105u.html> [Consulta: 12-06-2008].

FERNÁNDEZ, A. y CHISVERT, M.J. (coord) (2007) "Nuevo modelo de orientación profesional." Materiales formativos CCOO PV. No editados.

FERNÁNDEZ, A. y CHISVERT, M.J. (coord) (2008) "Balance de competencias. Conceptualización." Materiales formativos CCOO PV. No editados.

FERNÁNDEZ, A. y CHISVERT, M.J. (coord) (2008) "Sistema Nacional de las Cualificaciones." Materiales formativos CCOO PV. No editados.

FERNÁNDEZ-OTHEO, C. M., MARTIN, D. y MYRO, R. (2004) "Desinversión y deslocalización del capital extranjero en España" *Economiaz*.

FERRERA, M. (1998) *Le trappole del welfare*. Bolonia, Il Mulino.

FIELDING, N.G. y FIELDING, J.L. (1986) "Linking Data", Sage Publications. Pp. 17- 44.

FOREHAND, G., GILMER, B. (1964) "Environmental variation in studies of organizational behaviour." *Psychological Bulletin*, nº 62. Pp. 361-386.

FOREM PV (1992-1996) Memorias de actividad FOREM PV.

FOREM PV (2001) "Entrevista a Fernando Machí" *Aleshores*, nº 1.

FOREM PV (2005) "APREM: Estudio de la cultura de aprendizaje en los distintos tipos de empresas." Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación. Servef.

FOREM PV (2007) "EVIDENT: Herramienta de orientación para la elaboración del Dossier de evidencias profesionales de los trabajadores y trabajadoras en activo del País Valenciano." Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación. Servef.

FOSSATI, R. y BEVANENT, J. A. (1998), "El modelo clínico y la entrevista" en: Bisquerra, R., Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Barcelona, Praxis. Pp. 71-83.

FRIES, E. (2000) *Agora IV: The low-skilled on the labour market: Prospects and policy options: Towards a minimum learning platform*. Thessaloniki, CEDEFOP. En >
<http://www.trainingvillage.gr/>

FRIES, E. (2003) "Investigaciones sobre la orientación. El Ágora X del Cedefop sobre la orientación social y profesional" *Revista Europea Formación Profesional* nº 26, agosto.

FUNDACIÓN TRIPARTITA (2008) Tablas estadísticas. En
<http://www.fundaciontripartita.org/index.asp?MP=6&MS=28&MN=2>. [Consulta: 17-06-2008].

GAIRIN, J. (2003) Mundo laboral, ocupación y formación permanente. En B. Jiménez y J. Mejías. (Coord.). Formación Profesional. Orientaciones y recursos. Barcelona, CISPRACTIS, S.A. Pp. 69-99.

GAIRIN, J. (1996) La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid, La Muralla.

GAIRÍN, J. (2002) La innovación educativa, cultura y transformación de las instituciones educativas. En MEDINA, A. et al. (Coord): Diseño, desarrollo e innovación curricular. Madrid, Universitas.

GAIRÍN, J. (2007) "Aspectos institucionales de la orientación". Ponencia en el Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional de Castellón. 21 a 23 de noviembre de 2007. Quaderns Digitals.

GARCÍA ÁLVAREZ, C. M. (2005) "Una aproximación al concepto de cultura organizacional" *Univ. Psicol.* Bogotá (Colombia), 5. Pp. 163-174.

GARCÍA FERRANDO, M. (2001) Socioestadística: Introducción a la estadística en sociología. Madrid, Alianza.

GARCÍA DÍAZ, M. A., MARTÍN, C. y ZARAPUZ, L. (2007) Situación de la economía española y Presupuestos Generales del Estado 2008, Madrid, Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

GATI, I., KRAUSZ, M., OSIPOW, S. H. (1996) «A taxonomy of difficulties in career decisionmaking», en *Journal of Counseling Psychology*, 43. Pp. 510-526.

GAUTIÉ, J. (2003) "Des marchés internes aux marchés transitionnels", en Jean-Philippe Touffut (dir.), *Quelle formation pour quel emploi? Les marchés du travail en Europe*, Albin Michel.

GELPI, E. (2004) Trabajo futuro. La formación como proyecto político. Valencia, CREC.

GENERALITAT VALENCIANA (1994) "Programa Económico Valenciano PEV-III. 1994-1999". Valencia, Conselleria d'Economia i Hisenda. Generalitat Valenciana.

GENERALITAT VALENCIANA (1996) "Acuerdo Valenciano por el empleo y la formación. AVEF 1996-2000." Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Economia i Hisenda.

GENERALITAT VALENCIANA. CONSELLERIA D'ECONOMIA, HICENDA I D'OCUPACIÓ (2001) Programa operativo integrado del País Valenciano. Objetivo 1: FEDER, FSE, FEOGA-O 2000-2006.

GENERALITAT VALENCIANA. CONSELLERIA D'ECONOMIA, HICENDA I D'OCUPACIÓ (2007) Programa operativo Fondo Social Europeo (2007-2013) del País Valenciano.

<http://empleo.mtas.es/uafse/es/2007-2013/prog-operativos/Comunidad-Valenciana.pdf>

[Consulta: 28-05-2008]

GIDDENS, A y HUTTON, W. (2001) *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets Editores.

GIDDENS, A. (1977) *El capitalismo y la moderna teoría social*. Primera edición: 1971. Barcelona, Labor.

GIDDENS, A. (1979) *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid, Alianza.

GIDDENS, A. (2007) *Europa en la era global*. Barcelona, Paidós.

GIL, F. y ALCOCER, C. (2003) *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Madrid, Alianza.

GIMENO, J. (1998) *Poderes inestables en la educación*. Morata. Madrid

GINZBERG, E. et al. (1951) *Occupational Choice: an approach to a general theory*, New York, Columbia University Press.

GYSBERS, N. C. and MORE, E. J. (1974) *Career guidance, counseling and placement: clements of an ilustrative program guide*. Columbia, MO, University of Missouri.

GÓMEZ, B. (1998) "El compromiso de CCOO con la formación", en BENEYTO (1998) *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Barcelona, Alemania.

GÓMEZ, M. V. (2008) "Ladrillos rotos en ambas orillas del Atlántico. La crisis inmobiliaria golpea en España, Irlanda, EEUU y Reino Unido". *El País, Negocios*. 27 de abril de 2008.

GONDER, P. O. (1994) *Improving school climate & cultura*. Arlington, VA, American Association of School Administrators.

GONZÁLEZ, A. (2000) *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense.

GRAY, J. (2000) *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Barcelona, Paidós.

GUBA, E. G. (1983) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO, J., PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

- GUIÓN, R. M. (1973) "A note on organizational climate." *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 120-125.
- HALL, R. (1997) *Organizaciones: estructuras, procesos y resultados*. México, Prentice Hall.
- HARGREAVES, A. (1995) "School culture, school effectiveness and school improvement" *School Effectiveness and school Improvement*, 6 (1), pág. 23-46.
- HARVATOPOULOS, Y., LIVAN, F. y SARNIN, P. (1992) *El arte de la encuesta*. Madrid, Deusto.
- HERNÁNDEZ, J., SANCHO, J. M. (2004) *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. CIDE, Secretaría General Técnica.
- HIRTT, N. (2003) *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid, Minor Network, D.L.
- HOLLAND, J. L. (1985) *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 2ª Ed. 1ª Ed. en 1978.
- IBÁÑEZ, J. (1991) "El Grupo de Discusión: Fundamento metodológico y legitimación epistemológica.", en LATIESA, M. *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos*. Granada, Universidad de Granada.
- INCUAL (2002) *Consejos y Programas de Formación profesional en España*. Madrid, INEM.
- INCUAL (2003) *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional. Colección Informes*. Madrid, INEM.
- INE (2003) "Las personas con discapacidad y su relación con el empleo". Nota de prensa de 4 de agosto de 2003.
- INE (2006) "Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral ETEFIL-2005" Nota de prensa de 11 de junio de 2006.
- INEbase [en línea]. *Encuesta de Población Activa. Principales resultados*. <<http://www.ine.es>>. [Consulta: 20-05-2008]
- INEM (2001) "Guías metodológicas acciones OPEA". Subdirección General de Promoción del Empleo.

IRIGOÍN, M. y VARGAS, F. (2002) "Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas." *Boletín Técnico del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional* n° 152. Montevideo, Cinterfor.

IVE [en línea] Encuesta de Población Activa. En <<http://www.ive.es>>. [Consulta: 20-05-2008]

JAIME, P. y ARAUJO, Y. (2007) "Clima y cultura organizacional: ¿dos constructos para explicar el mismo fenómeno?" Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 1. En: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=182252>> [Consulta: 7-06-2008].

KATZ, M. (1966) "A model for Career Decision-Making.", en *Vocational Guidance Quarterly*, n° 15, 4.

KATZ, D. y KAHN, R. L. (1978) *The Social Psychology of Organization* (1° Ed. 1966). New York, Wiley.

KREPS, D. M. (1995) *Curso de Teoría Microeconómica*. Madrid, McGraw-Hill/ Interamericana de España, 1ª ed. 1990.

LA CONFEDERACIÓN EUROPEA DE SINDICATOS, LA UNIÓN DE CONFEDERACIONES DE LA INDUSTRIA Y DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES DE EUROPA; Y EL CENTRO EUROPEO DE EMPRESAS DE PARTICIPACIÓN PÚBLICA Y DE EMPRESAS DE INTERÉS ECONÓMICO GENERAL (2006) Informe de Evaluación relacionado con el marco europeo para el desarrollo permanente de competencias y cualificaciones.

LÁZARO, A. (1990) La orientación educativa en la enseñanza secundaria obligatoria, *Actas de las V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*, Valencia 27-30 de nov., 1989. Pp. 71-80.

LE BOTERF, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.

LÉVY-LEBOYER, C. (1997) *Gestión de competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, Gestión 2000.

LEWIN, K. (1938) *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC, Duke University Press.

LICERAS, L. (2008) "Posición de las mujeres en el empleo" *Trabajadora*, núm. 27, IV época. Marzo 2008. Madrid, Comisiones Obreras.

- LIKERT, R (1961) *New patterns of management*. New York, McGraw-Hill.
- LITWIN, G., STINGER, H. (1978) *Organizational Climate*. Nueva York, Simon & Schuster.
- LÓPEZ, J. y LEAL, I. (2002) *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Gestión 2000.
- LOZANO, S. (2007) "Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional" en "La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües", 343. *Revista de educación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte*. http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_15.pdf. [Consulta: 31-05-2008].
- LYOTARD, J. F. (1989) *La condición postmoderna*. Barcelona, Gedisa.
- MANRIQUE, V. F. (1984) "La distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en el Derecho Social." *Revista de Seguridad Social*, nº 23, págs. 125-148.
- MARHUENDA, F. (2000) *Trabajo y educación*. Madrid, CCS.
- MARHUENDA, F. y BERNAD, J. C. (2008) "El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as" *Revista Europea de Formación Profesional*, Nº 42-43, (Ejemplar dedicado a: Marco europeo de cualificaciones). Pp. 91-102.
- MARTÍN, A. (1994) "Concertación y diálogo social. Especial referencia al papel del Consejo Económico y Social", *RL*, pág. 338 y 339.
- MARTIN, J. (2002) *Organizational culture, Mapping the Terrain*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- MARTÍNEZ, J. (2002) "El Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo (PAVACE) 2001-2006." *R V E H*, Nº 6.
- MARTÍNEZ, M. (2006) "Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa" *Paradigma*, vol. 27 nº 2 Maracay, diciembre.
- MARX, K. (2004) *Miseria de la Filosofía*. España, Editores Edaf.

MEC (2004) Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias profesionales (Proyecto ERA experimental). Subdirección General de Formación Profesional.

MERTENS, L. (1996) Competencia laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos. Montevideo, Cinterfor.

MERTENS, L. (2002) "Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones Conceptos, Metodologías y Experiencias: haciendo realidad la gestión incluyente de conocimientos en las organizaciones en América Latina" Documento de referencia presentado al *Seminario Regional sobre Capacitación, Productividad y Competitividad VII Conferencia de Mejoramiento de la Productividad y Competitividad Empresarial*. Santo Domingo, CINTERFOR.

MIGUÉLEZ, F. (1999) "La Unión Europea y la globalización". *El Ecologista*, N° 28, 2001, Págs. 14-16.

MIGUELEZ, F. (2004) "La flexibilidad laboral" *Revista andaluza de relaciones laborales*, N° 13, Págs. 17-36.

MILLER, C. H. (1974) "*Career Development Theory in Perspectiva*", en E.L. Herr (ED): Vocational guidance and Human Development. Washington D.C., Houghton Mifflin Co.

MILLER, D. y FORM, W. (1951) *Industrial Sociology*. New York, Harper & Brothers.

MILLER, G. E. (1990) "The Assessment of Clinical Skills/ Competente/ Performance." *Academic Medicine*, Vol. 65, n° 9, september supplement. Pp.: S63-S67.

MINISTERIO DE ECONOMIA Y HACIENDA (2008) Informe económico y financiero del 2008. Presupuestos Generales del Estado.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) Libro Blanco de la Reforma Educativa. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990) La orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2005) Observatorio. Seguimiento del programa Nacional de reformas.

<http://www.mtas.es/empleo/observatorio/numeros/Dicbre05/Observatorio.pdf>. [Consulta: 23-05-2008]

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2005) Programa Nacional de Reformas de España. Estrategia de Lisboa. En: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1138980274> [Consulta: 23-05-2008]

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2006) Anuario de Estadísticas Laborales y Asuntos Sociales 2006. En <http://www.mtin.es/estadisticas/anuario2006/welcome.htm> [Consulta: 15-08-2008]

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2007) Guía Laboral y de Asuntos Sociales. En <http://www.mtas.es/es/Guia/texto/index.htm> [Consulta: 15-08-2008]

MITCHELL, K. E., LEVIN, A. S. y KRUMBOLTZ, J. D. (1999) "Planned Happenstance: Constructing Career Opportunities." *Journal of Counseling and Development*. Nº 77. Pp. 115-124.

MOLINA, D. L. (2002) "Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación." *Revista Iberoamericana de Educación*. 33/6. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>. [Consulta: 15-08-2007]

MONTALBÁ, C. (2006) "Coordenadas (ideológicas y éticas) que rigen la orientación profesional. En SANTOS, A et al. *Sociologia crítica/Polítiques d'ocupació i flexibilitat*. Valencia, Afers.

MORÁN, E., VOLWEIN, J. (1992) "The cultural approach to the formation of organizational climate." *Human Relations*, nº 45, pág. 19-47.

MUÑOZ, M. y PÉREZ, C. (2008) "¿El Apocalipsis del capitalismo? Las teorías catastrofistas sobre la crisis financiera ganan adeptos." *El País, Negocios*. 27 de abril de 2008.

OCDE (2003) Orientación profesional: guía para responsables políticos. OCDE. http://pers.blanquerna.url.edu/EUROPA/ASSIGNATURES_2004_2005_PROF_FREderic_J_C_COMPANY_fitxers/HANDBOOK%20ES%20VERSION.pdf> [Consulta: 4-08-08].

OCDE (2004) Orientación Profesional y Políticas Públicas. Cómo acortar distancias. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Francia, Ministerio de Educación y Ciencia.

OSIPOW, S. H. (1990) Teorías sobre la elección de carreras. 1º edición 1976. Méjico, Trillas.

PATTON, M. Q. (1980) "Cualitative evaluation methods". *Beverli Hills, Sage Publications*.

PEAVY, R. V. (1998) *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode. (Constructivist Guidance. Theory and Method)*. Copenhagen, Raadet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.

PELLETIER, D., NOISEUX, G. y BUJOLD, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Mc Graw-hill, Montréal.

PELLETIER, D. y BUJOLD, C. (1984) *Pour une approche educative en orientation*. Quebec, Gäeton y Morin.

PERRENOUD, PH. (2003) *Construire competenze a partire della scuola*. Roma, Anicia.

PIQUERAS, R. y RODRÍGUEZ-MOREJÓN, A. (1998) "Evaluación del cambio de actitudes en búsqueda de empleo". Trabajo presentado en el IV congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Valladolid.

PIQUERAS, R. y RODRÍGUEZ-MOREJÓN, A. (1999) "Las expectativas de control percibido en la búsqueda de empleo: datos preliminares." Trabajo presentado en el XX Congreso Nacional de terapia familiar: *La intervención en distintos sistemas. Instituciones, grupos, familias, parejas e individuos*. Cádiz, octubre de 1999.

PULIDO, A. (1971) Estadística y técnicas de investigación social. Salamanca, Anaya.

QUIÑONES, M. (2005) "Las nuevas dimensiones del diálogo social". *Boletín Cinterfor*, nº 156. Pp. 9-31. En:
<<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/156/pdf/quiñones.pdf>>[Consulta: 6- 07-2008]

REPETTO, E. (1995) Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Madrid, Pirámide.

RIVAS, F. (1988) Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento. Madrid, Morata.

- ROBERT, K. (1977) "From School to Work" *Youth Employment Service*, Newton.
- ROBERT, K. (1988) "El acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y la orientación vocacional" *Perspectivas de la UNESCO*. Pp. 521-533, XVIII, 68.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997) "El portafolios, ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?" *Actas de las III Jornadas Andaluzas de Orientación*. Granada, FETE-UGT, 183-89.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. et al. (1993) *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO (1981) "Aplicación de la Teoría General de Sistemas a la orientación educativa y a la formación de orientadores." *Educació i cultura: revista mallorquina de pedagogía*. Vol 2.
- RODRIGUEZ-MORENO, M. L. (1985) "Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores." *Anuario interuniversitario de didáctica*. Nº 3, Pp. 179-220.
- RODRIGUEZ-MORENO, M. L. (1987) *Fonaments i prospectives de l'Orientació Professional a Catalunya*. Barcelona, Alertes, S.A.
- RODRIGUEZ-MORENO, M. L. (1992) *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas*. Barcelona, Barcanova.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (2001) *La orientación escolar y profesional en el sistema educativo español*. < <http://asesoramientoprofesional.org/textos.htm> > [Consulta: 24- 05- 2008].
- RODRIGUEZ-MORENO, M. L. (2003a) "Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la Nueva Ley de Formación Profesional y de las cualificaciones, de 2002, en España". *Bordón, Revista de Pedagogía*, Número Monográfico: El reto de la Formación Profesional. 55, 3, 409-419. España.
- RODRIGUEZ-MORENO, M. L. (2003b) *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao, DESCLÉE.
- RODRIGUEZ-MORENO, M. L. (2007) "Orientación profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención." *XXI Revista de Educación*, Vol. 9. 15-33. Huelva, Universidad de Huelva.

RODRIGUEZ-MORENO, M. L., BENAVENT, J. A., FOSSATI, R., y TORT, LI. (1993) "Los servicios de orientación escolar y profesional en España." Luxemburgo, Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

RODRÍGUEZ-MORENO, M. L., RODRÍGUEZ, A. et al. (1995) Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo. Barcelona, Universidad de Barcelona, Servei de Publicacions.

RODRIGUEZ-MORENO, M^a L. (2006) Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona, Laertes educación.

ROE, A. (1957) "Early determinants of vocational choice", *Journal of Counseling Psychology*, Vol.4, N°3. Pp. 212-217.

ROE, A., SIEGELMAN, M. (1964) "The origin of interests" *Inquiry study n° 1. American Personal Guidance Association*.

ROGERS, C. (1978) Orientación psicológica y psicoterapia. España, NARCEA.

RUBIO, A. (1986) "El acuerdo Económico y Social" *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*. N° 50. Marzo-abril. Pp. 213-239.

SANCHEZ DE HORCAJO, J. (1979) La gestión participativa en la enseñanza. Madrid, Narcea.

SANTANA VEGA, L. E. y SANTANA BONILLA, P. (1998) "El modelo de consulta / asesoramiento en orientación." *Revista de Investigación Educativa*, n° 16, 2, pág. 59-77.

SANTANA VEGA, L. E. (1996) Orientación y Educación sociolaboral. Una perspectiva curricular. Madrid, EOS.

SANTANA VEGA, L. E. (2007) Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. 2ª edición. Madrid, Pirámide.

SANTOS, A. et al. (2006) Sociologia crítica/Polítiques d'ocupació i flexibilitat. "Las políticas de empleo en tiempos de flexibilidad" Valencia, Afers.

SANTOS, A., MONTALBÁ, C. y MOLDES, R. (2004) Paro, exclusión y políticas de empleo. Aspectos sociológicos. Valencia, Libros Tirant lo Blanch.

- SCHEIN, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- SCHNEIDER, B., BOWEN, D. E., EHRHART, M. G., HOLCOMBE, K. M. (2000) "The climate for service". En N.M. ASHKANADY, C.P.M. WILDEROM, M.F. PERTERSON *Handbook of organizational culture and climate*. Pp. 21-36. Thousand Oaks, CA, Sage.
- SCHNEIDER, B., REICHERS, A. E. (1983) "On the etiology of climates." *Personal Psychology*, nº 36. Pp. 19-39.
- SEBASTIÁN, A. (coord.); RODRÍGUEZ, M. L. y SÁNCHEZ, M. F. (2003) *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid, Dykinson.
- SECRETARIA EMPLEO Y GABINETE TÉCNICO CONFEDERAL CCOO (2007) "El despilfarro de recursos laborales de alta cualificación en España. Una visión por CCAA y Federaciones de CCOO". Confederación Sindical de CCOO.
- SERRERI, P. (2006) "El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica." *Seminari Permanent d'Orientació Professional*. Dep. MIDE, Fac. Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- SERVEF (2008) *Acciones de orientación profesional para el empleo y asistencia para el autoempleo. Contenido, procedimientos y gestión*.
- SIFRE, J. (2003) "Introducción: la globalización y los cambios del trabajo". En E. GELPI *Trabajo y mundialización. Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes*. Xàtiva, Edicions del GREC.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro.
- SUPER, D. y BOHN, M. (1973) *Psicología Ocupacional*. México, Continental.
- TOLMAN, E. C. (1959) "Principles of purposive behaviour." Pp. 92-157 en S. Koch (Dir.), *Psychology: a study of a science*, vol. II. New York, Mc Graw-Hill.
- TOLBERT, E. L. (1981) *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona, Oikos-Tau.
- TORRES, G. y HERNÁNDEZ, F. (2000) *Los sistemas de cualificación profesional*. Valencia, Germania Serveis Gràfics S.L.

TRICE, H. M., BEYER, J.M. (1993) *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs. NJ, Prentice Hall.

TYACK, D., TOBIN, W. (1994) "The Grammar of schooling: Why Has it Been so Hard to Change?" *American Educational Research Journal*, Vol. 31/3, 453-480.

VÉLAZ de MEDRANO, C. (1998) *Orientación e intervención psicopedagógica*. Málaga, Aljibe.

VÉLAZ de MEDRANO, C. et al. (2001) "Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación secundaria". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 19, Nº 1. Pp. 199-220.

VISSER, J. (1991) "Tendencias de la afiliación sindical", en OCDE, *Perspectivas del empleo*, 1991. Madrid, Ministerio de Trabajo. Pp. 208-299.

VIVERET, P. y EQUIPO PROMOCIONS (2004) *Reconsiderar la riqueza y el empleo*. Barcelona, Icaria.

VOSSIO, R. (2002) "Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas". *Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín nº 152. CINTERFOR.

YIGOTSKY, L. (1978) *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge, Harvard University Press.

WATTS, A. G., DARTOIS, C., PLANT, P. (1987) "*Career guidance service within the European Community: Contrast and common trends*." *International Journal for the Advancement of Counselling*.

WATTS, A. y otros (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Bruselas.

WEBER, M. (1991) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. 1ª edición 1979. Puebla (México), Premie editora de libros S.A.

WEBER, M. (1971) *Sobre la teoría de la Ciencias Sociales*. Barcelona, Península.

WEICK, K. E. (1995) *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

WILBER, K. (1996) Breve historia de todas las cosas. Barcelona, Kairos.

WILLIAMSON, E. G. (1965) *Vocational Counseling. Some historical philosophical and theoretical perspectives*. Mc Graw Hill.

WOLFE, D. (1996) *Human resources think for themselves: the role of unions in sectorial training*. San Francisco, IRRA.

ZARIFIAN, P. (1991) "La emergencia del modelo de gestión empresarial basado en las competencias." En: Las estrategias de las empresas frente a los recursos humanos: el post-taylorismo. Buenos Aires, Humanitas-PROIITTE.

LEGISLACIÓN

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006) Aplicación del Programa comunitario de Lisboa. Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Bruselas, 5.9.2006. COM (2006) 479 final.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006) El marco europeo de cualificaciones: una nueva herramienta para entender las cualificaciones en toda Europa. Bruselas, 5 de septiembre de 2006. IP/06/1148.

CONSEJO DE LA UE (2004) Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Bruselas, 18 de mayo de 2004.

Corrección de errores del Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo. BOE nº 175, de 24/7/95.

Decisión nº 803/2004/CE del Parlamento Europeo, de 21 de abril de 2004, por la que se aprueba un programa de acción comunitario (2004-2008) para prevenir y combatir la violencia ejercida sobre los niños, los jóvenes y las mujeres y proteger a las víctimas y grupos de riesgo (programa Daphne II) DOCE de 30/04/2004.

LEY 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (modificada por la Ley 19/1997, de 9 de junio). BOE nº 9 de 10/1/1986.

LEY 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE nº 238 de 4/10/1990.

LEY 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo. BOE nº 312 de 30/12/2006.

LEY 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. BOE nº 301 de 17/12/2003.

LEY de la Generalitat Valenciana 9/1984, de 29 de diciembre, por la que se aprueba el Programa Económico Valenciano para 1984-1987. DOGV de 31/12/84.

LEY General de la Educación y Financiamiento de la Reforma educativa. BOE nº 187 de 6/8/1970.

LEY ORGÁNICA 1/1990 de Ordenación General del Sistema educativo, de 3 de Octubre. BOE nº 238 de 4/10/1990.

LEY ORGÁNICA 10/2002, de Calidad de la Educación. BOE nº 307: 24/12/2002.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. BOE nº 106: 4/05/06.

LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE nº 71 de 23/3/2007.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147 de 20/06/2002.

LEY ORGÁNICA 8/1985 del 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE 4/7/1985.

ORDEN de 11 de febrero de 2008, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se determina el programa de formación profesional para el empleo dirigido prioritariamente a trabajadores ocupados y se regula el procedimiento general para la concesión de ayudas durante el ejercicio 2008. DOGV nº 5713 de 28/02/2008.

ORDEN de 12 de marzo de 2008, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se establece el Programa de Talleres de Formación e Inserción Laboral y se convocan y regulan subvenciones para el ejercicio 2008. DOGV de 28/03/2008.

ORDEN de 14 de octubre de 1998 por la que se modifica la de 13 de abril de 1994, por la que se desarrolla el Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. BOE nº 256 de 26/10/1998.

ORDEN de 17 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados durante el ejercicio de 2008. DOGV nº 5668 de 27/12/2007.

ORDEN de 18 de octubre de 1999, de la Conselleria de Empleo, para la homologación de especialidades formativas y su impartición en los centros colaboradores de la Comunidad Valenciana. DOGV nº 3615 de 29/10/99.

ORDEN de 25 de febrero de 2003, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, se establece el procedimiento de homologación y el régimen de ayudas de los centros asociados del Servicio Valenciano de Empleo y Formación en el ámbito de la intermediación laboral y se regulan las acciones desarrolladas por dichos centros. DOGV de 3/03/2003.

ORDEN de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el acuerdo del consejo de ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de formación profesional ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. BOE nº 188 de 7/8/1985.

ORDEN TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda. BOE nº 182, de 31/7/07.

ORDEN TAS/2388/2007, de 2 de agosto, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación, en el ámbito de la Administración General del Estado. BOE nº 186 de 4/08/2007.

REAL DECRETO 1.046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional Continua. BOE nº 219 de 12/09/03.

REAL DECRETO 1.371/1992, de 13 de noviembre sobre traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de gestión de la Formación Profesional Ocupacional.

REAL DECRETO 1/1994, de 20 de junio. Texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. BOE nº 154 de 29/06/1994.

REAL DECRETO 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. BOE nº 223 de 17/09/2003.

REAL DECRETO 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. BOE nº 289 de 3/12/2005.

REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE nº 3 de 3/1/2007.

REAL DECRETO 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional. BOE nº 312 de 30/12/2005.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5 de 5/1/2007.

REAL DECRETO 2.673/1998, de 11 de diciembre, sobre traspaso a la Comunidad Valenciana de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación. DOGV nº 3402 de 29/12/98.

REAL DECRETO 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia nacional en el ámbito de la formación profesional. BOE nº 48 de 25/02/2008.

REAL DECRETO 2393/2004, de 30 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE nº 6 de 7/01/2005.

REAL DECRETO 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. BOE nº 27 de 31/01/2008.

REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. BOE nº 87 de 11/4/2007.

REAL DECRETO 631/1993, de 3 de mayo por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. BOE de 4/05/1993.

REAL DECRETO 797/1995, de 19 de mayo, del Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales, por el que se establecen las directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional. BOE nº 138, de 10/6/95.

REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 167 de 14/07/06.

REAL DECRETO 92/2005, de 13 de mayo, del Consell de la Generalitat, por el que crea y regula el Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales. [2005/5469] DOGV de 18/05/2005.

RESOLUCIÓN de 2 de febrero de 2001, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito el día 19 de diciembre de 2000. BOE Nº 47 de 23/2/2001.

RESOLUCIÓN de 20 de marzo de 2007, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se convocan pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y de Técnico Superior de Formación Profesional Específica. DOGV nº 5.481 de 30/03/07.

RESOLUCIÓN de 28 de abril de 1997 de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. BOE nº 117 de 16/05/1997.

RESOLUCIONES del XXXV Congreso Federal del PSOE, <http://www.psoe.es/ambito/organizacion/docs/index.do?action=View&id=53150>> [Consulta: 10/5/08].

ANEXOS

ANEXO 1:
Encuesta a orientadores/as

ENCUESTA A PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

Nº Cuestionario:

P.1. ¿En qué tipo de institución o instituciones ha desarrollado orientación laboral?

- 1. SERVEF..... 1
- 2. Sindicatos 2
- 3. ONGs..... 3
- 4. Asociaciones empresariales 4
- 5. Consultoras 5
- 6. Ayuntamientos (Agencias desarrollo local)..... 6
- 7. Otros (especificar)..... 7

P.2. ¿Durante qué periodo de tiempo?

- | | | |
|---|--|--|
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |

P.3. De las siguientes categorías profesionales, ¿Podría decirme cuál de ellas responde a su actual contrato en el servicio de orientación?

- Directivo/a 1
- Mando intermedio..... 2
- Técnico/a..... 3
- Trabajador/a cualificado/a..... 4
- Trabajador/a no cualificado/a..... 5

P.4. ¿Cuál es el ámbito de intervención en el servicio de orientación en el que está contratado actualmente?

- Nacional..... 1
- Autonómico..... 2
- Provincial..... 3
- Local..... 4

P.5. ¿Podría decirme cuál es la duración de su actual contrato como orientador/a?

- Temporal inferior a 3 meses 1
- Temporal entre 3 a 6 meses 2
- Temporal de 6 meses a 1 año 3
- Temporal de más de 1 año..... 4
- Temporal por tiempo indeterminado (obra y servicio; circunstancias de la producción, etc...) 5
- Indefinido 6
- Otros (especificar) 7

P.6. ¿Considera que este tipo de contrato beneficia su desarrollo como profesional de la orientación?

- Sí..... 1
- No 2
- N/S N/C 3

P.7. ¿Por qué razón?

P.8. Elija de entre las frases que aparecen a continuación aquella que mejor considere que representa la finalidad de la orientación profesional.

- Lograr la empleabilidad y adaptación de la persona a las exigencias del mercado de trabajo.....1
- Enseñar a las personas a planificar y tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica2
- Contextualizar el mercado de trabajo desde una posición política e identitaria de la clase trabajadora3
- Todas las opciones anteriores tienen un peso específico idéntico en la finalidad de la orientación profesional...4
- Otra (especificar)5

P.9. ¿Cómo cree que la orientación profesional puede ser más eficaz?

- Si la orientación profesional está integrada en programas de formación y/o empleo1
- Si la orientación profesional se desarrolla como una acción específica.....2
- N/S N/C3

P.10. Los siguientes objetivos pertenecen a la Estrategia Europea de Empleo ¿Cuáles le parecen más relevantes?
Posibilidad de marcar hasta 3 opciones.

- Incrementar la oferta de trabajo creando para ello incentivos fiscales en las empresas1
- Mejorar la formación de todos los individuos (obligatoriedad de la formación ocupacional.....2
- Favorecer la movilidad del trabajo3
- Aumentar la flexibilidad en el mercado laboral.....4
- Reducir el paro estructural5
- Construir un estado más responsable en el campo del empleo6
- Impulsar un empleo de calidad y no sólo en cantidad7
- Promover una formación para el empleo preventiva.....8
- Crear un equilibrio entre la flexibilidad laboral y la seguridad de las personas.....9

P.11. ¿En qué tipos de orientación profesional ha participado en los últimos 5 años?
Possibilidad de marcar varias opciones.

- Orientación para la búsqueda de empleo1
- Orientación mantenimiento y mejora de empleo.....2
- Orientación para el autoempleo3

P.12. ¿Durante qué periodo de tiempo?

- | | | |
|---|--|--|
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |
| Menor de 1 año...1 <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años... 2 <input type="checkbox"/> | Más de 3 años...3 <input type="checkbox"/> |

Sólo para quienes han realizado orientación profesional para la búsqueda de empleo (OPCIÓN 1ª EN P.11)

P.13. Si ha realizado orientación profesional para la búsqueda de empleo. Dígame en qué medida considera que los aspectos que se enumeran representan necesidades en las personas usuarias y en qué medida se cubren dichas necesidades desde el servicio de orientación.

	13.1.Necesidad en la persona usuaria					13.2. Se cubren las necesidades desde el servicio de orientación				
	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho
1. Identificar intereses, motivaciones, autoconocimiento, confianza en si mismas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ampliar o continuar su formación y mejorar su perfil profesional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Conocer qué exige el mercado de trabajo actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Saber confeccionar el currículum vitae, carta de presentación, agenda de búsqueda, etc.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Entrenamiento sobre procesos de selección, entrevistas, autocandidatura, psicotécnicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Conocer fuentes posibles de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conocer sus derechos y deberes como trabajador/a.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sólo para quienes han desarrollado orientación profesional para la mejora de empleo (OPCIÓN 2ª EN P.11)

P.14. Si ha llevado a cabo orientación profesional para el mantenimiento y la mejora del empleo. Dígame en qué medida considera que los aspectos que se enumeran representan necesidades en las personas usuarias y en qué medida se cubren dichas necesidades desde el servicio de orientación.

	14.1. Necesidades en la persona usuaria					14.2. Se cubren las necesidades desde el servicio de orientación				
	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho
1. Conocer las exigencias formativas y laborales que entraña su puesto de trabajo. Análisis de puestos de trabajo y detección de necesidades formativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Poder realizar cambios en su carrera profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Conocer estrategias de mantenimiento y promoción o ascenso profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elaborar un plan de carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Poder ampliar o continuar su formación, acceso a la formación continua, permisos individuales de formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Conocer sus derechos y deberes como trabajador/a (negociación colectiva, contrato, salario, nóminas, órganos de representación de los trabajadores/as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sólo para quienes han realizado orientación profesional para el autoempleo (OPCIÓN 3ª EN P.11)

P.15. Si ha desarrollado orientación profesional para el autoempleo. Dígame en qué medida considera que los aspectos que se enumeran representan necesidades en las personas usuarias y en qué medida se cubren dichas necesidades desde el servicio de orientación.

	15.1. Necesidades en la persona usuaria					15.2. Se cubren las necesidades desde el servicio de orientación				
	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho
1. Conocer si el equipo de personas que conforma la empresa esta capacitado para desarrollar el proyecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conocer si la empresa que deseaba crear podría o no ser viable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elaborar el Plan de Empresa e iniciar el proyecto de empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Conocer las subvenciones existentes para la creación de empresas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Conocer todos los trámites de constitución y puesta en marcha de la empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mejorar su formación para llevar a cabo un proyecto empresarial.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para la totalidad de personas encuestadas

P.16. A continuación se incluyen diferentes tipos de acciones, servicios o actividades de orientación profesional. Señale aquellas en las que haya participado durante los últimos 5 años, numerando estas acciones atendiendo a su experiencia laboral de mayor experiencia a menor.

P.17. La orientación o servicios desarrollados ¿la realizaron las personas usuarias de forma voluntaria? o ¿podrían tener algún tipo de sanción de no realizarla?

	P.16. PARTICIPACIÓN DEL ORIENTADOR/A		P.17. SERVICIO VOLUNTARIO	
	SI	Numerar de > a < experiencia	Lo realizan voluntaria-mente	Posible sanción de no realizarlo
1. Acciones de Información y Orientación para el Empleo y Autoempleo (OPEA)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Orientación en la empresa (<i>análisis de necesidades de formación y promoción, balance de competencias, etc.</i>)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Servicios de Información y Orientación prestados por ONGs, Centros de Información Juvenil, Corporaciones Locales	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. Planes Integrales de Empleo en colectivos de difícil inserción	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
5. Red Eures, un servicio de información y orientación para trabajar y/o desarrollar su formación en Europa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
6. Programas de Empleo y Formación, escuelas taller, casas oficio y talleres de empleo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
7. Programas de Garantía social. Dirigidos a personas jóvenes entre 16 y 25 años que no han finalizado la formación secundaria obligatoria (E.S.O.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
8. Talleres de Formación e Inserción Laboral en colectivos de difícil inserción.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
9. Orientación profesional en la Formación Ocupacional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
10. Orientación profesional en la Formación Continua.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
11. Proyectos Europeos que incorporen medidas de información, formación, e inserción de carácter innovador no contempladas en las anteriores acciones.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
12. Orientación profesional a trabajadores/as en activo desde acciones complementarias a la Formación Continua.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
13. Orientación educativa y profesional en los centros de formación reglada.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
14. Otras (especificar) _____	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

A contestar exclusivamente sobre la actividad de orientación de la que posee una mayor experiencia profesional. Valoración sobre los últimos 5 años. (P.16)

P.18. De los siguientes enfoques propios de políticas de empleo europeas ¿cuál considera que está a la base de la acción de orientación en proceso de valoración? ¿Cuál considera que es el enfoque más positivo para la orientación profesional?

	P.18.1. A la base de la acción de orientación	P.18.2. Enfoque más positivo para la orientación
1. Enfoque neoliberal. Lo relevante es la activación económica. Han diseñado políticas de activación y obligación al trabajo. La persona parada es responsable de su situación. El objetivo es la empleabilidad.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Enfoque centrado en lo social. Propósito universalista de los derechos de ciudadanía. Diseñan políticas redistributivas más sensibles con los colectivos desfavorecidos. Lucha contra el desempleo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Enfoque socialdemócrata. Busca crear un equilibrio entre la flexibilidad laboral y la seguridad de las personas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. No lo sé.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
5. Otro (especificar) _____	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

P.19. ¿A través de qué fuentes o medios difunde la existencia del servicio de orientación?

Possibilidad de respuesta múltiple.

- Amigos/as, familiares y conocidos/a 1
- Centros de formación reglada 2
- Centros de formación ocupacional o continua 3
- Empresas 4
- Carteles, folletos y publicidad..... 5
- Llamadas telefónicas 6
- Radio, prensa, televisión..... 7
- Internet 8
- Servicios de información (Ayuntamientos, oficinas de información juvenil, casas de cultura, etc 9
- Otros (especificar) 10

P.20. ¿Cuál es el perfil de los colectivos destinatarios de la orientación sobre la que posee una mayor experiencia profesional?

Marcar opciones predominantes para cada agrupación de categorías propuestas.

Sexo

- Hombre..... 1
- Mujer 2

Situación laboral

- Desempleado/a 8
- En activo 9

Cualificación

- Cualificado/a 3
- No cualificado/a 4

Acceso al servicio

- Acceso voluntario al servicio 10
- Acceso no voluntario al servicio. 11

Edad

- Menor de 25 años..... 5
- Entre 25 y 45 años.... 6
- Mayor de 45 años 7

P.21. Considera que las actividades realizadas se ajustaron a las características personales de las personas usuarias?

- Sí..... 1
- No 2
- N/S N/C 3

P.22. Valore si la cantidad de información ofrecida fue adecuada o no.

Por favor, utilice una escala de 1 a 5, donde 1 significa Nada adecuada y 5 significa Muy adecuada.

- Nada adecuada..... 1
- Poco adecuada 2
- Medianamente adecuada..... 3
- Bastante adecuada 4
- Muy adecuada 5
- N/S N/C 6

P.23. Valore la importancia de la información ofrecida.

Utilice una escala de 1 a 5, donde 1 significa Nada importante y 5 significa Muy importante.

- Nada importante.....1
- Poco importante2
- Medianamente importante.....3
- Bastante importante.....4
- Muy importante5
- N/S N/C6

P.24. Valore la actualización de la información que se ofrecía desde el servicio.

Utilice una escala de 1 a 5, donde 1 significa Nada actualizada y 5 significa Muy actualizada.

- Nada actualizada1
- Poco actualizada2
- Medianamente actualizada3
- Bastante actualizada4
- Muy actualizada5
- N/S N/C6

P.25. Valore la duración de la acción.

Utilice una escala de 1 a 5, donde 1 significa que la duración fue totalmente inadecuada y 5 significa que la duración fue totalmente adecuada.

- Totalmente inadecuada1
- Bastante inadecuada2
- Medianamente adecuada.....3
- Bastante adecuada4
- Totalmente adecuada.....5
- N/S N/C6

P.26. ¿En el proceso de orientación profesional tomaron las personas usuarias las decisiones con autonomía?

- Dependencia1
- Poco autónomo.....2
- Medianamente autónomo3
- Bastante autonomía4
- Total autonomía5
- N/S N/C6

P.27. ¿Considera usted que están bien coordinados los recursos de orientación profesional en esta acción?

Utilice una escala de 1 a 5, en donde 1 significa totalmente descoordinados y 5 significa totalmente coordinados.

- Inexistente1
- Poco2
- Medianamente.....3
- Bastante.....4
- Totalmente coordinados5
- N/S N/C6

P.28. ¿Conoce porcentajes de inserción de las personas usuarias de este servicio?

- Inferior al 10%1
- Entre el 10 y el 30%2
- Superior al 30%.....3

P.29. De la acción de orientación profesional que está valorando ¿se realizó algún tipo de seguimiento?

- SI1 → **PASAR A P.30. y P.31.**
- NO.....2 → **PASAR A P.32.**

P.30. ¿Cuándo comenzó ese seguimiento?

- A menos de 6 meses terminada la acción de orientación1
- A los 6 meses de terminar la acción2
- A más de 6 meses de terminar la acción.....3
- De forma continuada en el tiempo4

P.31. ¿Cuál ha sido la frecuencia de los contactos?

- 1 sola vez.....1
- Entre 2-3 veces2
- Más de 3 veces.....3

P.32. ¿En qué entidad desarrolló la actividad de orientación profesional que hemos estado tratando?

P.33. Si en un futuro tuviera que llevar a cabo nuevas acciones de orientación similares, ¿qué organización u organizaciones le parecería o parecerían las más adecuadas? Posibilidad de respuesta múltiple.

	P.32.	P.33.
• SERVEF	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
• Sindicatos	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
• Organizaciones empresariales	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
• Empresas directamente	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
• Academias, centros de formación	5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
• Centros educativos	6 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
• Asociaciones, ONGs	7 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
• Ayuntamientos	8 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
• Otros (especificar) _____	9 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>

P.34. Por favor, valore qué tipo de intervenciones desarrolló y si le parecieron adecuadas o inadecuadas.

	34.1. Cuantifique la utilización de los tipos de intervención					34.2. ¿Le parecieron adecuadas las intervenciones?				
	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho
1. Entrevistas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Charlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cursos o sesiones grupales de formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Orientación telefónica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Orientación a distancia, mediante Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Otros (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P.35. ¿Cuál de estos instrumentos al servicio de la orientación profesional ha utilizado en el servicio?

- Teléfonos 900 (p.ej. Consellería de Economía, Hacienda y Empleo: 900 100 785) 1
- Páginas web de información y orientación profesional 2
- Chats y foros de orientación (p. ej. el servicio prestado por SERVEF) 3
- Información de ofertas a través del SMS del móvil 4
- Programa de "Aquí hay trabajo" emitido por la primera de Televisión Española 5
- Cajeros de información 6
- Webs de Ofertas de Empleo 7

DATOS CLASIFICACIÓN

1. Sexo

- Hombre 1
- Mujer.... 2

2. Edad:

-
- De 16-19 años 1
 - De 20-24 años 2
 - De 25-29 años 3
 - De 30-34 años 4
 - De 35-39 años 5
 - De 40-44 años 6
 - De 45-49 años 7
 - De 50-54 años 8
 - Mayor de 55 años..... 9

- 3. Nacionalidad**
- Española..... 1
 - Unión Europea 2
 - Extracomunitario 3
 - Nacionalidad compartida..... 4

- 4. Nivel de estudios finalizados:**
- Sin estudios..... 1
 - Estudios primer grado (ESO y EGB) 2
 - Estudios segundo grado (Bachilleratos y Ciclos Formativos) 3
 - Estudios tercer grado (Titulaciones Universitarias) 4
 - Postgrado (Doctorados, Masters, Cursos postgrado) 5

- 5. Titulación/es universitaria/s:**
- Diplomatura en Educación Social 1
 - Diplomatura en Empresariales 2
 - Diplomatura en Magisterio..... 3
 - Diplomatura en Trabajo Social 4
 - Licenciatura en Derecho 5
 - Licenciatura en Económicas 6
 - Licenciatura en Pedagogía 7
 - Licenciatura en Psicología..... 8
 - Licenciatura en Psicopedagogía 9
 - Licenciatura en Sociología..... 10
 - Otras _____ 11

6. Formación complementaria en orientación profesional

- Masteres o postgrados relacionados con la orientación profesional..... 1
- Formación técnica en desarrollo de acciones de información y orientación para la búsqueda de empleo (IOBE)..... 2
- Otra formación (especificar) _____ 3

Nombre	
Apellidos	
Fecha	

ANEXO 2:
Grupos de discusión orientadores/as

GUIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

Número de grupos: 3

Número de participantes en cada grupo: entre 6 y 8 personas.

Duración: 3 horas, 30 minutos. Incluye un breve descanso.

Perfil de los participantes: orientadores/as profesionales que dirigen sus actuaciones hacia personas desempleadas o a trabajadores y trabajadoras en activo.

Código: GD

Metodología

Convocatoria. Los pasos para concertar citaciones son: (a) revisión de qué participantes podrán aportar visiones de interés para el objeto de la tesis; (b) envío por mail de breve información sobre la tesis (objetivos y condiciones que les afectan) con indicación de posibilidad de participar en el grupo de discusión y solicitud de disponibilidad en caso de considerar positivamente la participación; (c) confirmación telefónica de participación en el grupo de discusión, disponibilidad en el calendario propuesto; (d) envío de breve síntesis sobre el contenido del grupo de discusión, incorporando las áreas sobre las que van a intervenir. Este proceso finaliza con al menos 7 días de antelación a la realización del grupo de discusión.

Desarrollo del grupo de discusión. Los/as participantes deberán antes de sus intervenciones decir su nombre con objeto de poder seguir en la transcripción posterior el hilo argumental de cada uno/a de ellos/as. Absoluta confidencialidad sobre las aportaciones realizadas. No es necesario que respondan a todas las preguntas si bien en la medida de lo posible deberían tener una intervención en cada dimensión.

Características diferenciales de cada grupo de investigación.

GRUPO 1: Profesionales de la orientación a personas desempleadas. Pertenecen a CCOO PV, organización sindical en proceso de implementación de un modelo integral de orientación profesional. Participan en un plan de formación cuyo objetivo es implementar un nuevo modelo de orientación junto a profesionales de la orientación a trabajadores/as en activo en su

organización. Para ello se ha realizado una selección en el servicio ASEM de personas que efectivamente pudieran aportar visiones diferenciadas, contando con la información del cuestionario diagnóstico aportado en la tesis. Participaron 7 personas en el grupo de discusión.

GRUPO 2: Profesionales de la orientación a trabajadores/as en activo. Pertenecen a CCOO PV, organización sindical en proceso de implementación de un modelo integral de orientación profesional. Participan en un plan de formación cuyo objetivo es implementar un nuevo modelo de orientación junto a profesionales de la orientación a desempleados/as en su organización. Están vinculados al modelo de orientación, así como con sus herramientas de trabajo, dado que se inicia su diseño e implementación experimentalmente con este equipo de trabajo. Participaron 8 personas en el grupo de discusión.

GRUPO 3. Profesionales de la orientación a trabajadores/as y/o a personas desempleadas. Pertenecen a entidades que desarrollan orientación profesional en el territorio del País Valenciano y no están en un proceso de implementación de un modelo de orientación profesional. Participaron 6 personas en el grupo de discusión.

DESCRIPCIÓN DE LA CUALIFICACIÓN Y REALIZACIONES PROFESIONALES

1. ¿En qué consiste, a grandes rasgos, el trabajo que desarrolláis?
2. ¿Cómo se reparte el trabajo en vuestro servicio de orientación? ¿Disponéis de un horario semanal? ¿Cuál es? ¿Tenéis criterios para organizar vuestro tiempo? ¿Hay un reparto de tareas en vuestro equipo de trabajo? ¿en qué consiste?
3. ¿Qué funciones y tareas desarrolláis? ¿Cuales consideráis que son de mayor dificultad? ¿Por qué razones? ¿Cuáles os hacen sentir mayor satisfacción? ¿Por qué razones? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Deberían incorporarse nuevas tareas o funciones?

PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR/A

4. ¿Diríais que vuestro trabajo es similar al de otros profesionales? ¿Cuáles? ¿Por qué?
5. ¿Cuál consideráis que es una trayectoria laboral óptima para desarrollar el proyecto en el que estáis actualmente? ¿Con qué perfil se debería acceder? ¿Con qué perfil se accede?

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO OFRECIDO

6. ¿Qué caracteriza el actual servicio de orientación en el que estáis trabajando?
7. ¿Cómo acceden las personas usuarias al servicio de orientación?
8. ¿Hay alguna cuestión del servicio de orientación que ofrecéis que os parece que está mal planteada, que debería de modificarse? ¿De quién depende? ¿Habéis planteado vuestras reflexiones respecto a estas cuestiones a vuestro/a coordinador/a? ¿Por qué razón?

COMPROMISO DE/CON LA ORGANIZACIÓN

9. ¿Os identificáis con la entidad en la que estáis trabajando?
10. ¿La organización en la que estáis trabajando valora la orientación profesional? ¿Qué lugar ocupa en el organigrama de la organización? ¿Es un servicio relevante en el conjunto? ¿Económicamente es representativo? ¿Tiene alguna rentabilidad social el servicio? ¿Creéis que sería diferente realizar este mismo trabajo en otra organización?
11. ¿Qué elementos de vuestro trabajo consideráis que son importantes para la organización en la que estáis trabajando? ¿qué os parece que valora la entidad en sus trabajadores y trabajadoras?

12. Sé que mayoritariamente disfrutáis actualmente de un contrato por obra o servicio de unos meses en el servicio de orientación que ofrecéis. ¿Cómo lo lleváis? ¿Cómo afecta a la eficacia de vuestro trabajo? ¿Es una ocupación de tránsito? ¿La compagináis tal vez con otras ocupaciones? ¿Os parecen justas las condiciones laborales? ¿Son similares a las de otros compañeros/as? ¿Y a ellos/as qué les parece?

CLIMA DE TRABAJO

13. ¿Cómo describiríais el clima de trabajo en vuestra organización?
14. ¿Hay momentos en los que el clima de trabajo empeora? ¿Por qué razón?

MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

En el grupo de discusión externo, de no haber modelo de orientación en estas entidades, se eliminan las preguntas sobre esta dimensión 15 (parcialmente), 16 y 17.

15. ¿Hay un modelo de orientación en la entidad desde la que desarrolláis el servicio? De haberlo, ¿en qué consiste? ¿Os sentís cómodas/os en este modelo? ¿Responde a vuestra manera de entender la orientación? Y vuestros compañeros y compañeras, ¿cómo lo valoran?
16. ¿Sentís que habéis participado en su proceso de construcción?
17. ¿Consideráis que difiere de la orientación que veníais desarrollando? ¿en qué cuestiones?
18. Si estuviera exclusivamente en vuestras manos ¿qué caracterizaría el modelo de orientación? Posibilidad de aportar referencias bibliográficas.

RELACIONES DEL ORIENTADOR/A DENTRO Y FUERA DE LA ORGANIZACIÓN

19. ¿Con que otras estructuras, entidades o departamentos de la organización mantenéis una relación profesional? ¿Cuál es esta relación?
20. ¿Conocéis a mucha gente que trabaje en orientación profesional interna a la organización? ¿Y externa? ¿Qué consideráis que tenéis en común? ¿Cuándo y para qué os son de utilidad profesionalmente?
21. ¿Qué relación mantenéis con otras entidades que desarrollen orientación profesional o servicios relacionados con el empleo? ¿Y con la administración que gestiona la intermediación laboral?

FORMACIÓN

22. ¿Qué importancia concedéis a la formación en vuestra trayectoria profesional? ¿Es importante vuestra cualificación? ¿Acreditarla?
23. ¿Estáis realizando formación relacionada con la orientación profesional? En tal caso, ¿Qué os parece? ¿Ha mejorado vuestra motivación? ¿Vuestra capacitación? ¿El grado de colaboración entre compañeros/as, directivos/as, coordinadores/as? ¿La calidad de vuestras experiencias profesionales? ¿Ha generado nuevas metas, pensamientos renovados?
24. ¿Hay aspectos en los que consideráis que necesitáis más formación? ¿En cuáles?

ANEXO 3:
Transcripción grupo de discusión

VALORACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Número de participantes: 13 participantes.

Duración: Indeterminada.

Perfil de los participantes: orientadores/as profesionales pertenecientes a la organización objeto de estudio que dirigen sus actuaciones hacia personas desempleadas o hacia trabajadores/as en activo y que participaron en los grupos de discusión I y II.

Código: TGD

Metodología.

Matización/evolución de las respuestas dadas en el grupo de discusión. Los/as participantes individualmente acceden a la lectura de la transcripción de su grupo de discusión a través de un envío por correo electrónico y tienen la posibilidad de matizar sus intervenciones, de ampliarlas, revisarlas, valorar una posible evolución de su opinión sobre cada una de las dimensiones. Al finalizar la lectura de cada dimensión se dispone de un espacio no superior a una hoja para incorporar estas valoraciones.

DESCRIPCIÓN DE LA CUALIFICACIÓN Y REALIZACIONES PROFESIONALES

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión DESCRIPCIÓN DE LA CUALIFICACIÓN Y REALIZACIONES PROFESIONALES que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿En qué consiste, a grandes rasgos, el trabajo que desarrolláis?
- ¿Cómo se reparte el trabajo en vuestro servicio de orientación? ¿Disponéis de un horario semanal? ¿Cuál es? ¿Tenéis criterios para organizar vuestro tiempo? ¿Hay un reparto de tareas en vuestro equipo de trabajo? ¿en qué consiste?
- ¿Qué funciones y tareas desarrolláis? ¿Cuales consideráis que son de mayor dificultad? ¿Por qué razones? ¿Cuáles os hacen sentir mayor satisfacción? ¿Por qué razones? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Deberían incorporarse nuevas tareas o funciones?

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado/evolucionado en algo tu visión sobre las competencias profesionales que desarrollas como orientadora?

PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR/A

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión **PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR/A** que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿Diríais que vuestro trabajo es similar al de otros profesionales? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Cuál consideráis que es una trayectoria laboral óptima para desarrollar el proyecto en el que estáis actualmente? ¿Con qué perfil se debería acceder? ¿Con qué perfil se accede?

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado/evolucionado en algo tu visión sobre el perfil profesional de un/a orientador/a?

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO OFRECIDO

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO OFRECIDO que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿Qué caracteriza el actual servicio de orientación en el que estáis trabajando?
- ¿Cómo acceden las personas usuarias al servicio de orientación?
- ¿Hay alguna cuestión del servicio de orientación que ofrecéis que os parece que está mal planteada, que debería de modificarse? ¿De quién depende? ¿Habéis planteado vuestras reflexiones respecto a estas cuestiones a vuestro/a coordinador/a? ¿Por qué razón?

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado/evolucionado en algo tu visión acerca de las características del servicio ofrecido?

COMPROMISO DE/CON LA ORGANIZACIÓN

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión COMPROMISO DE/CON LA ORGANIZACIÓN que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿Os identificáis con la entidad en la que estáis trabajando?
- ¿La organización en la que estáis trabajando valora la orientación profesional? ¿Qué lugar ocupa en el organigrama de la organización? ¿Es un servicio relevante en el conjunto? ¿Económicamente es representativo? ¿Tiene alguna rentabilidad social el servicio? ¿Creéis que sería diferente realizar este mismo trabajo en otra organización?
- ¿Qué elementos de vuestro trabajo consideráis que son importantes para la organización en la que estáis trabajando? ¿qué os parece que valora la entidad en sus trabajadores y trabajadoras?
- Sé que mayoritariamente disfrutáis actualmente de un contrato por obra o servicio de unos meses en el servicio de orientación que ofrecéis. ¿Cómo lo lleváis? ¿Cómo afecta a la eficacia de vuestro trabajo? ¿Es una ocupación de tránsito? ¿La compagináis tal vez con otras ocupaciones? ¿Os parecen justas las condiciones laborales? ¿Son similares a las de otros compañeros/as? ¿Y a ellos/as qué les parece?

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado o evolucionado en algo tu visión acerca del compromiso de/con la organización?

CLIMA DE TRABAJO

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión CLIMA DE TRABAJO que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿Cómo describiríais el clima de trabajo en vuestra organización?
- ¿Hay momentos en los que el clima de trabajo empeora? ¿Por qué razón?

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado o evolucionado en algo tu visión acerca del clima de trabajo?

MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿Hay un modelo de orientación en la entidad desde la que desarrolláis el servicio? ¿En qué consiste? ¿Os sentís cómodas/os en este modelo? ¿Responde a vuestra manera de entender la orientación? ¿Y vuestros compañeros y compañeras, cómo lo valoran?
- ¿Sentís que habéis participado en su proceso de construcción?
- ¿Consideráis que difiere de la orientación que veníais desarrollando? ¿en qué cuestiones?
- Si estuviera exclusivamente en vuestras manos su definición ¿qué caracterizaría el modelo de orientación? Posibilidad de aportar referencias bibliográficas.

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado o evolucionado en algo tu visión acerca del modelo de orientación profesional?

RELACIONES DEL ORIENTADOR/A DENTRO Y FUERA DE LA ORGANIZACIÓN

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión RELACIONES DEL ORIENTADOR/A DENTRO Y FUERA DE LA ORGANIZACIÓN que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿Con que otras estructuras, entidades o departamentos de la organización mantenéis una relación profesional? ¿Cuál es esta relación?
- ¿Conocéis a mucha gente que trabaje en orientación profesional interna a la organización? ¿Y externa? ¿Qué consideráis que tenéis en común? ¿Cuándo y para qué os son de utilidad profesionalmente?
- ¿Qué relación mantenéis con otras entidades que desarrollen orientación profesional o servicios relacionados con el empleo? ¿Y con la administración que gestiona la intermediación laboral?

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado o evolucionado en algo tu visión acerca de las relaciones que estableces dentro y fuera de la organización?

FORMACIÓN

Se introduce íntegra la transcripción de esta dimensión del grupo de discusión de la persona participante.

Si nos centramos de nuevo en las preguntas de la dimensión FORMACIÓN que has leído junto a las respuestas del grupo de discusión:

- ¿Qué importancia concedéis a la formación en vuestra trayectoria profesional? ¿Es importante vuestra cualificación? ¿Acreditarla?
- ¿Estáis realizando formación relacionada con la orientación profesional? En tal caso, ¿Qué os parece? ¿Ha mejorado vuestra motivación? ¿vuestra capacitación? ¿el grado de colaboración entre compañeros/as, directivos/as, coordinadores/as? ¿la calidad de vuestras experiencias profesionales? ¿Ha generado nuevas metas, pensamientos renovados?
- ¿Hay aspectos en los que consideraréis que necesitáis más formación? ¿En cuáles?

¿Realizarías alguna matización a las respuestas que diste en su momento? ¿Ha cambiado o evolucionado en algo tu visión acerca de la formación?

ANEXO 4:
Entrevista Administración Laboral

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Perfil destinatarios/as:

Responsables de la Administración Laboral.

Duración estimada de la entrevista: 1 hora.

Código: EPRA

Objetivos

Conocer sus opiniones y reflexiones en las siguientes dimensiones:

- Descripción de la cualificación y las realizaciones profesionales.
- Perfil profesional del personal interno destinado a estos servicios y de los/as orientadores/as de las entidades subvencionadas.
- Características del servicio ofrecido.
- Compromiso de/con las entidades destinatarias de los fondos destinados a financiar la orientación profesional.
- Modelo de orientación profesional.
- Relaciones internas y externas de la administración en el ámbito de la orientación y el empleo.
- Formación del personal de la administración y de las organizaciones subvencionadas.

DESCRIPCIÓN DE LA CUALIFICACIÓN Y REALIZACIONES PROFESIONALES

1. ¿Cuánto tiempo llevas como responsable del área de inserción laboral? ¿Qué camino recorres en la administración o en la empresa privada hasta asumir esta responsabilidad?
2. ¿Hay algún plan estratégico, directriz, criterios de calidad, documentos marco que estén articulando las acciones de orientación profesional?
3. ¿Qué objetivos se marca la administración para llevar a cabo este proyecto de orientación?
4. ¿Cómo se organiza la gestión y control de los servicios de orientación profesional que ofrecen las entidades?
5. ¿Cómo se ven desde el Servef las acciones OPEA en relación a otras iniciativas de orientación e intermediación laboral: PIEs, orientación a trabajadores/as en activo, orientación desde las empresas, etc.?
6. ¿Qué es lo que valora la administración en los servicios de orientación: la satisfacción de las personas usuarias, la rentabilidad del servicio (económica, social), la utilidad, el logro...? ¿Cómo se realiza esta valoración?
7. ¿Se explotan estos datos para trazar líneas de futuro que mejoren la calidad del servicio?

PERFIL PROFESIONAL DEL PERSONAL INTERNO DESTINADO A ESTOS SERVICIOS Y DE LOS/AS ORIENTADORES/AS DE LAS ENTIDADES SUBVENCIONADAS.

8. ¿Cuál es el perfil de los/as responsables territoriales de inserción laboral? ¿Qué es lo que más se valora en este puesto?
9. ¿Cuál es el perfil ideal de un/a técnico/a de orientación? ¿Qué es lo que más se valora en este puesto?
10. ¿Cómo es el proceso de valoración de solicitudes para participar en acciones OPEAS? ¿Y en la orientación que se desarrolla desde las entidades colaboradoras?
11. ¿Cómo se realiza el proceso de selección de los profesionales de la orientación? ¿Cuáles son los criterios de selección?
12. ¿Consideras que el grado de capacitación de los orientadores y orientadoras en las entidades que desarrollan OPEAS es adecuado?

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO OFRECIDO

13. ¿Qué caracterizan los actuales servicios de orientación?
14. ¿Cómo te gustaría que fueran? ¿qué cambiarías?
15. Sé que se dispone de unas guías metodológicas para el desarrollo de las acciones OPEA, ¿Se actualizan periódicamente? ¿Son utilizadas por las entidades que están desarrollando la orientación? ¿Pueden estas entidades incorporar material propio?
16. La estacionalidad del mercado de trabajo ¿influye de algún modo en los servicios de orientación?
17. ¿Cómo se realiza la captación de las personas usuarias? ¿Qué les ocurre a aquellas personas que no acuden al servicio de orientación a pesar de ser convocadas por el Servef? ¿qué ocurriría en los servicios de orientación si las personas usuarias acudieran voluntariamente?
18. ¿Con qué mecanismos de control de la calidad cuenta la administración para la supervisión de las acciones OPEA?
19. ¿Qué cambios se han promovido en los últimos tiempos? ¿Cuáles se están realizando? ¿Cuáles se han frustrado? ¿Qué resistencias se están encontrando?

COMPROMISO DE/CON ENTIDADES DESTINATARIAS DE LOS FONDOS DESTINADOS A FINANCIAR LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

20. ¿Consideras que el Servef valora adecuadamente la orientación profesional? ¿En qué se nota? ¿Siempre ha sido así?
21. ¿Consideras adecuadas las condiciones laborales de los servicios de orientación que financiáis? ¿Afectan estas condiciones al desempeño de sus funciones y al servicio que prestan?
22. ¿Existe la posibilidad de mejorar esas condiciones en licitaciones futuras? ¿Qué beneficios consideras que podría aportar?
23. ¿Crees que los orientadores y orientadoras de las entidades que desarrollan OPEAS tienen un compromiso con el Servef? ¿En qué sentido?

MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

24. ¿Qué caracteriza el modelo de orientación que propone el Servef?
25. ¿Cómo se ha construido este modelo de orientación?

26. ¿A quien se dirige este modelo de orientación? ¿A quien se pretende atender desde el servicio?
27. ¿Consideras que las entidades que desarrollan estas acciones de orientación valoran positivamente este modelo? Justificar.
28. ¿Al otorgar financiación a una entidad se valora el que haya un compromiso o aceptación de este modelo?
29. ¿Hay en la actualidad propuestas desde la administración de nuevos modelos de orientación? ¿Qué opinas de estas propuestas?
30. ¿Y propuestas desde alguna de las entidades que la desarrollan? ¿Qué opinas de estas propuestas?
31. ¿Se capitaliza el conocimiento sobre la orientación que aportan las entidades que la desarrollan?
32. ¿Un cambio en el modelo de orientación implicaría también una revisión de los recursos disponibles para afrontarlo?
33. Ante la actual coyuntura económica en la que se inicia un aumento sostenido del paro ¿se plantea el Servef alguna medida de orientación dirigida específicamente hacia sectores más sacudidos por la crisis como la construcción o el sector inmobiliario?
34. En la actualidad ¿Qué retos profesionales se plantea la administración relacionados con los servicios de orientación?

RELACIONES INTERNAS Y EXTERNAS DE LA ADMINISTRACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ORIENTACIÓN Y EL EMPLEO.

35. ¿Qué relación mantiene el área de Inserción Laboral con otras áreas o departamentos en materia de orientación profesional? ¿con las administraciones locales? ¿con la administración central? ¿Con homólogos al Servef en otras Comunidades autónomas?
36. ¿Los datos recabados desde la orientación ayudan a establecer criterios a la hora de diseñar la oferta formativa desde el área de formación?
37. ¿Qué relación mantiene con las entidades que desarrollan la orientación laboral en acciones OPEA?
38. ¿Qué relación mantiene con organizaciones vinculadas al ámbito laboral?
39. ¿Se promueven foros, consultas con entidades y profesionales de la orientación? ¿Consideras que son de interés este tipo de iniciativas?
40. ¿Se busca fomentar las relaciones del servicio de orientación dentro y fuera de la administración laboral? Y en tal caso, ¿a través de qué medidas se facilita?

FORMACIÓN DEL PERSONAL DE LA ADMINISTRACIÓN Y DE LAS ORGANIZACIONES SUBVENCIONADAS

41. ¿Qué finalidad tiene la formación de inicio que realizan obligatoriamente en el Servef los orientadores y orientadoras como paso previo a su incorporación a las acciones OPEA?
42. ¿Qué importancia concede la administración a la formación de los profesionales de la orientación? ¿Hay previstas nuevas actuaciones o iniciativas?
43. ¿En qué aspectos valora la administración que los servicios de orientación necesitan formación?
44. ¿Consideras que las entidades que desarrollan la orientación deberían favorecer la formación continua de los profesionales contratados a tal fin? ¿Qué papel debería jugar la administración en esta formación: supervisión, financiación, etc.?

CIERRE

45. ¿Hay alguna cuestión relevante que no hemos tratado y que te gustaría comentar?

ANEXO 5:
Entrevista Secretarías CCOOPV

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Perfil destinatarios/as:

Responsables de las Secretarías de Empleo, Formación y Finanzas de CCOO PV orientación profesional en CCOO PV.

Duración estimada de la entrevista: 1 hora.

Código: EPRS

Objetivos

Conocer sus opiniones y reflexiones en las siguientes dimensiones:

- Descripción de la cualificación y las realizaciones profesionales.
- Perfil profesional del orientador/a y del coordinador/a.
- Características del servicio ofrecido.
- Compromiso de la organización.
- Clima de trabajo.
- Modelo de orientación profesional.
- Relaciones del servicio de orientación dentro y fuera de la organización.
- Formación.

DESCRIPCIÓN DE LA CUALIFICACIÓN Y REALIZACIONES PROFESIONALES

1. ¿En qué consiste el trabajo que desarrollas (funciones, "clientes/proveedores")?
2. ¿Qué vinculación organizativa y de gestión mantienes con los servicios de orientación profesional?
3. ¿Qué prioridad, qué lugar ocupa la orientación ofrecida por el sindicato en la Secretaría que diriges?
4. ¿Podrías precisar ese lugar y dar detalles del porqué de la importancia que le atribuyes?
5. ¿Qué es lo que valoras en los servicios de orientación: la satisfacción de las personas usuarias, la rentabilidad del servicio (económica, sindical, social), la utilidad, el logro...? ¿Cómo realizas esta valoración?

PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR/A Y DEL COORDINADOR/A

6. ¿Cuál es el perfil de los/as coordinadores/as de este servicio? ¿Consideras que es el perfil ideal? ¿Cuál es el perfil de los/as orientadores/as? ¿Valoras que es el perfil ideal?
7. ¿Qué peso tiene la identificación con el sindicato en el perfil de los/as orientadores/as?
8. ¿Consideras que el grado de capacitación de los orientadores y orientadoras es adecuado?

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO OFRECIDO

9. ¿Qué caracteriza el actual servicio de orientación? ¿En qué momento está?
10. ¿Cómo te gustaría que fuera? ¿qué cambiarías?
11. ¿Qué cambios ha impulsado la Secretaría que diriges en el servicio de orientación?
12. Para llevarlos a término, ¿has encontrado apoyos o resistencias en el servicio de orientación? ¿Y en tu Secretaría?

COMPROMISO DE LA ORGANIZACIÓN

13. ¿Es importante la orientación profesional en esta organización? ¿En qué se nota? ¿Siempre ha sido así?
14. ¿Te parecen adecuadas las condiciones laborales (jornada laboral, horarios, estacionalidad, categoría profesional, etc.) de los servicios de orientación? ¿Cómo afectan estas condiciones al desempeño de sus funciones y al servicio que prestan?

15. ¿Qué percepción tiene tu Secretaría de los orientadores y orientadoras como trabajadores/as de esta organización? ¿Tienen demandas laborales? ¿Son atendidas?
16. ¿Consideras que los orientadores y orientadoras tienen un compromiso con la organización?

CLIMA DE TRABAJO

17. ¿Cómo describirías el clima de trabajo en los servicios de orientación? ¿Y en la organización?
18. ¿De qué depende el clima de trabajo?
19. ¿Desde el sindicato se establecen medidas para garantizar un buen clima de trabajo?

MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

20. Actualmente se está implementando un modelo de orientación en tu organización ¿Por qué se produce este cambio? ¿Cómo crees que se está viviendo en los servicios de orientación?
21. ¿Qué papel ha tenido el sindicato en la construcción de este modelo de orientación? ¿Y específicamente la Secretaría que diriges?
22. ¿En qué ámbitos consideras que difiere de la orientación que veníais desarrollando en los servicios de orientación?
23. ¿Qué recursos son necesarios para aplicar íntegramente el modelo de orientación?
24. ¿Cuáles son los retos sindicales actuales relacionados con los servicios de orientación?

RELACIONES DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN DENTRO Y FUERA DE LA ORGANIZACIÓN

25. ¿Qué relación mantienen los servicios de orientación con otras áreas, departamentos u organizaciones de CCOO PV?
26. ¿Qué relación mantienen los servicios de orientación con otras entidades de orientación profesional o con organizaciones vinculadas al ámbito laboral? ¿Se procuran estas relaciones?
27. ¿Qué relación mantiene CCOO PV con la administración en el área de intermediación laboral? ¿Y en el área de formación (en la medida en que ATLAS es una acción complementaria a la FC)? ¿A través de qué interlocutores?

28. Frente a la gestión que propone la administración en la orientación profesional ¿se realizan propuestas de cambio desde el sindicato?
29. ¿Se conocen desde la administración los cambios que se han propuesto en el modelo de orientación? Y en tal caso ¿cómo se han recibido? ¿cómo se han valorado?

FORMACIÓN

30. ¿Qué importancia concedes a la formación de los servicios de orientación?
31. ¿Qué opinión te merece el plan de formación que se está desarrollando en la actualidad en tu organización dirigido a los profesionales de la orientación?
32. ¿En qué aspectos valoras que los servicios de orientación necesitan formación?

CIERRE

33. ¿Consideras que hay alguna cuestión relevante que no hemos tratado y que te gustaría comentar?

ANEXO 6:
Entrevista responsables de orientación

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Perfil destinatarios/as:

Responsables de la Orientación profesional en CCOO PV /FOREM PV

Duración estimada de la entrevista: 1 hora.

Código: EPRO

Objetivos

Conocer sus opiniones y reflexiones en las siguientes dimensiones:

- Descripción de la cualificación y las realizaciones profesionales.
- Perfil profesional del orientador/a y del coordinador/a.
- Características del servicio ofrecido.
- Compromiso de la organización.
- Clima de trabajo.
- Modelo de orientación profesional.
- Relaciones del servicio de orientación dentro y fuera de la organización.
- Formación.

DESCRIPCIÓN DE LA CUALIFICACIÓN Y REALIZACIONES PROFESIONALES

1. ¿Cuánto tiempo llevas como responsable del servicio de orientación? ¿Qué camino recorres hasta a asumir esta responsabilidad?
2. ¿En qué consiste el trabajo que desarrollas (funciones, horarios, "clientes/proveedores") en relación al servicio de orientación profesional?
3. ¿Qué objetivos te marcas para el servicio?
4. ¿Cómo organizas los servicios de orientación profesional?
5. ¿Sobre qué cuestiones das directrices a los profesionales para llevar a cabo su trabajo?
6. ¿Qué es lo que valoras en los servicios de orientación: la satisfacción de las personas usuarias, la rentabilidad del servicio (económica, sindical, social), la utilidad, el logro...? ¿Cómo realizas esta valoración?

PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR/A Y DEL COORDINADOR/A

7. ¿Cuál es el perfil de los/as coordinadores/as de este servicio?
8. ¿Cuál consideras que sería el perfil ideal de un/a orientador/a? ¿Qué sería lo más valorable?
9. ¿Cómo se realiza el proceso de selección de los profesionales de la orientación? ¿Y de las figuras de coordinación? ¿Cuáles son los criterios de selección?
10. ¿Consideras que el grado de capacitación de los orientadores y orientadoras es adecuado?

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO OFRECIDO

11. ¿Qué caracteriza el actual servicio de orientación?
12. ¿Qué cambios quedan por hacer?
13. ¿Qué cambios has promovido en los últimos tiempos? ¿Cuáles se han frustrado? ¿Qué resistencias estás encontrando?

COMPROMISO DE LA ORGANIZACIÓN

14. ¿Consideras que esta organización valora adecuadamente la orientación profesional? ¿En qué se nota? ¿Siempre ha sido así?
15. ¿Te parecen adecuadas las condiciones laborales de los servicios de orientación? ¿Cómo afectan al desempeño de sus funciones y al servicio que prestan?

16. ¿Crees que los orientadores y orientadoras del servicio tienen un compromiso con esta organización?

CLIMA DE TRABAJO

17. ¿Cómo describirías el clima de trabajo en los servicios de orientación? ¿Y en la organización?
18. ¿De qué depende el clima de trabajo?
19. ¿Hay momentos durante el año en los que empeora? ¿Por qué razón?

MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

20. Actualmente se está implementando un modelo de orientación en tu organización ¿Por qué se produce este cambio? ¿Cómo crees que se está viviendo en los servicios de orientación? ¿Crees que es exportable a otras entidades este modelo?
21. ¿Cómo se ha construido este modelo de orientación?
22. ¿A quien se dirige este modelo de orientación? ¿A quien se pretende atender desde el servicio?
23. ¿Consideras que difiere de la orientación que veníais desarrollando en los servicios de orientación? ¿En qué ámbitos?
24. ¿Qué recursos son necesarios para aplicar íntegramente el modelo de orientación?
25. ¿Qué retos profesionales te planteas en la actualidad relacionados con los servicios de orientación?

RELACIONES DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN DENTRO Y FUERA DE LA ORGANIZACIÓN

26. ¿Qué relación mantienen los servicios de orientación con otras áreas, departamentos u organizaciones de CCOO PV? ¿y con los servicios que el sindicato tiene en otras comunidades autónomas?
27. ¿Se conoce el modelo de orientación desde el sindicato? ¿es conocido por sus trabajadores/as? ¿por sus afiliados/as?
28. Y en tal caso ¿bajo qué estrategias se ha difundido? ¿cómo ha sido valorado?

29. ¿Qué relación mantienen los servicios de orientación con otras entidades de orientación profesional o con organizaciones vinculadas al ámbito laboral? ¿Crees que se realiza en la misma medida en el proyecto ATLAS y en las acciones OPEA?
30. ¿Qué relación mantiene CCOO PV con la administración en el área de intermediación laboral? ¿Y en el área de formación (en la medida en que ATLAS es una acción complementaria a la FC)? ¿A través de qué interlocutores?
31. ¿Qué opinión te merece el tratamiento económico, administrativo y de control de calidad que el Servef ofrece en la gestión de estas acciones? ¿Qué posición adopta el sindicato?
32. ¿Se busca fomentar las relaciones del servicio de orientación dentro y fuera de la organización? Y en tal caso, ¿a través de qué medidas se facilitan?

FORMACIÓN

33. ¿Qué importancia concedes a la formación de los servicios de orientación?
34. ¿Qué opinión te merece el plan de formación que se está desarrollando en la actualidad en tu organización dirigido a los profesionales de la orientación?
35. ¿En qué aspectos valoras que los servicios de orientación necesitan formación?

CIERRE

36. ¿Consideras que hay alguna cuestión relevante que no hemos tratado y que te gustaría comentar?

ANEXO 7:
Entrevista coordinadores/as ASEM

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Perfil destinatarios/as:

Coordinadores/as de orientación en acciones OPEA desde el servicio ASEM de CCOO PV en las provincias de Valencia, Alicante y Castellón.

Duración estimada de la entrevista: 1 hora.

Código: EPCO

Objetivos

Conocer sus opiniones y reflexiones en las siguientes dimensiones:

- Descripción de la cualificación y las realizaciones profesionales
- Perfil profesional del orientador/a y del coordinador/a.
- Características del servicio ofrecido.
- Compromiso de/con la organización.
- Clima de trabajo
- Modelo de orientación
- Relaciones del servicio de orientación dentro y fuera de la organización
- Formación

DESCRIPCIÓN DE LA CUALIFICACIÓN Y REALIZACIONES PROFESIONALES

1. ¿En qué consiste el trabajo que desarrollas (funciones, horarios, "clientes/proveedores")?
2. ¿Bajo qué criterios se organiza el trabajo en tu equipo?
3. Si tuvieses que clasificar tus competencias atendiendo al criterio de dificultad ¿cómo las ordenarías?
4. ¿Y bajo el criterio de satisfacción?
5. ¿Qué es lo que valoras sobre la práctica profesional de tu equipo: la satisfacción de las personas usuarias, la rentabilidad del servicio, la utilidad, el logro...? ¿Cómo realizas esta valoración?

PERFIL PROFESIONAL

6. ¿Cómo realizas el proceso de selección de nuevos orientadores y orientadoras?
7. ¿Cuál es el perfil más idóneo? ¿Qué es lo más relevante para elegir a un/a orientador/a? ¿Y para descartarle?
8. ¿En qué se diferenciaría de tu perfil de coordinación?
9. ¿Consideras que el grado de capacitación de los orientadores y orientadoras es adecuado?

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO OFRECIDO

10. ¿Qué caracteriza el actual servicio de orientación que coordinas? ¿En qué momento está?
11. Si pudieras modificarlo, ¿cómo te gustaría que fuera? ¿qué cambiarías?
12. (Si en la pregunta 10 incluye cambios en su respuesta). Estas cuestiones que desearías modificar ¿las has transmitido? ¿A través de qué canal? ¿Cómo se han recibido estas propuestas?

COMPROMISO DE/CON LA ORGANIZACIÓN

13. ¿En qué cuestiones te identificas con la entidad en la que estás trabajando?
14. ¿Crees que podrías desarrollar el mismo trabajo en otra entidad? ¿Del mismo modo?
15. ¿Consideras que esta organización valora adecuadamente la orientación profesional? ¿En qué se nota? ¿Siempre ha sido así?
16. ¿Te parecen adecuadas tus condiciones laborales? ¿Y las de tu equipo? ¿Cómo afectan al desempeño de tus funciones y al servicio que prestas? ¿qué cambiarías si dependiera de ti?

CLIMA DE TRABAJO

17. ¿Cómo describirías el clima de trabajo en tu equipo? ¿Y en la organización?
18. ¿De qué depende el clima de trabajo?
19. ¿Hay momentos durante el año en los que empeora? ¿Por qué razón?

MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

20. Actualmente se está implementando un modelo de orientación en tu organización ¿Cómo estás viviendo este cambio? ¿Cómo crees que se está viviendo en tu equipo de trabajo?
21. ¿Cómo se ha construido este modelo de orientación?
22. ¿Consideras que difiere de la orientación que veníais desarrollando en tu equipo de trabajo? ¿En qué ámbitos?
23. ¿Qué recursos necesitas para aplicar íntegramente el modelo de orientación?
24. ¿Tenías pensado iniciar próximamente, o tal vez ya has iniciado, algún cambio en tu práctica como coordinador/a del equipo relacionado con este nuevo modelo de orientación?
25. ¿Qué retos profesionales te planteas en la actualidad?

RELACIONES DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN DENTRO Y FUERA DE LA ORGANIZACIÓN

26. ¿Con qué otras estructuras, entidades o departamentos de la organización mantienes una relación profesional?
27. ¿Conoces a muchos profesionales de la orientación que no formen parte de tu equipo de trabajo?
28. ¿Qué relación mantienes con otras entidades que desarrollan orientación profesional o servicios relacionados con el empleo? ¿Y con la administración que gestiona la intermediación laboral?

FORMACIÓN

29. ¿Qué importancia concedes a la formación de tu equipo de trabajo?
30. ¿Qué opinión te merece el plan de formación que se está desarrollando en la actualidad en tu organización dirigido a los profesionales de la orientación?
31. ¿En qué aspectos consideras que necesitas formación? ¿Y tu equipo de trabajo?

Entrevista en profundidad

32. ¿Comunicas tus propuestas de formación? ¿Son atendidas?

CIERRE

33. ¿Consideras que hay alguna cuestión relevante que no hemos tratado y que te gustaría comentar?

ANEXO 8:
Entrevista formadora

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Perfil destinatarios/as:

Docente del plan de formación de CCOO PV.

Duración estimada de la entrevista: 1 hora.

Código: EPD

Objetivos

Conocer sus opiniones y reflexiones en las siguientes dimensiones:

- Modelo de orientación profesional.
- Formación.
- Compromiso de/con la organización.
- Clima de trabajo.

MODELO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

1. Actualmente se está implementando un modelo de orientación en tu organización ¿Por qué se produce este cambio? ¿Cómo crees que se está viviendo en los servicios de orientación?
2. ¿Cómo se ha construido este modelo de orientación?
3. ¿Consideras que difiere de la orientación que venían desarrollando en los servicios de orientación? ¿En qué ámbitos?
4. ¿Conoces el contenido del modelo en profundidad y estás implicada en sus contenidos? ¿Cómo te sitúas frente al modelo?

FORMACIÓN

5. ¿Cuál es el objetivo del plan de formación que se está llevando a cabo?
6. ¿Cómo se decide su desarrollo y tu participación como docente?
7. ¿Cómo se estructura el plan? Cursos, modalidad, duración, quien imparte, a quien se dirigen...
8. ¿Cómo se elaboran los contenidos de estos cursos y talleres?
9. ¿Cómo se evalúa a los participantes en la formación?
10. ¿Qué resultados se han obtenido de esta formación?
11. ¿Consideras que el/los objetivos de este plan de formación se va/n a cumplir?
12. ¿Consideras suficiente la formación impartida hasta ahora? ¿Valoras que los servicios de orientación necesitan formación? ¿En qué aspectos? (necesidad de profundizar en la formación actual, de expandirse hacia nueva formación...)
13. ¿Crees que este plan de formación podría ser transferido a otros FOREM del estado, a otras organizaciones sindicales, a otras organizaciones que desarrollan orientación profesional?

COMPROMISO DE LA ORGANIZACIÓN

14. ¿Incide de algún modo este plan de formación en el compromiso de los orientadores y orientadoras con la organización?

CLIMA DE TRABAJO

15. ¿Incide de algún modo este plan de formación en el clima de trabajo?

CIERRE

16. ¿Consideras que hay alguna cuestión relevante que no hemos tratado y que te gustaría comentar?

