

INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Benito Echeverría Samanes¹

Universidad de Barcelona

REFERENCIAS HISTÓRICAS

Abordamos una cuestión conexasionada fuertemente con el origen del movimiento de orientación y sus etapas más fructíferas.

La anuencia es casi total a la hora de reconocer que los pioneros de este movimiento y de otros afines (Stephens 1970; Echeverría 1993b:125-133) pretendieron responder a las necesidades de inserción laboral derivadas de la revolución industrial y de los cambios sociales subsiguientes.

La perspectiva histórica, de casi un siglo, evidencia cómo las investigaciones sobre los procesos de inserción sociolaboral han fluctuado en paralelo a la evolución del empleo. En etapas de crisis aumentaron, mientras disminuyeron en situaciones al alza del mercado laboral.

- Los primeros estudios (Eisenberg y Lazarsfeld 1938) se focalizaron en los *efectos del desempleo* derivados de la gran depresión de 1929. Apenas se interesaron por la esencia del proceso y sus factores explicativos (Jahoda 1979, Blanch 1990, Álvaro 1992). De esta tendencia generalizada cabe excluir investigaciones como las de Dearborn y Rothney (1938) o las de Eckert y Marshall (1938).
- Superados los traumas de la gran depresión —años 40 y 50— primaron los enfoques psicologistas y la mayor parte de la actividad investigadora se concentró en los *procesos de elección* (Risk 1987, Banks 1989). Se aceptó mayoritariamente la hipótesis de que una buena elección garantizaba la inserción en el mercado de trabajo y la posterior progresión en él mismo.

¹ Benito Echeverría Samanes. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron 171. Edifici de Llevant. 08035 Barcelona. Telf. (93) 403 52 14. Fax (93) 403 50 11. E-mail: mibes13d@d5.ub.es

- El problema del desempleo se difuminó en la década de los 60 y al amparo del bienestar económico de estos años surgieron, como detecta Figueras (1995:127):
 “Los primeros estudios centrados en la transición escuela-trabajo, de corte longitudinal y dirigidos a una población específica: jóvenes egresados del sistema educativo que tomaban la opción de la inserción temprana en el mercado de trabajo y el abandono del itinerario educativo...
 Paralelamente se inician otras líneas de investigación relacionadas con el tema, como el estudio de la transición desde la perspectiva de los factores intervinientes en los procesos de selección y la predicción del cambio crónico de empleo con posterioridad a la salida de la escuela (Carter 1966, Mackay 1971)”
- A partir de la primera crisis del petróleo —años 70—, nada ha vuelto a ser como antes. El desempleo ha anidado en las sociedades occidentales y ya pocas personas dudan que éste es un problema coyuntural.
 Con el paso del tiempo, la inserción sociolaboral cada vez es más complicada y el problema ya no se circunscribe actualmente al tránsito juvenil de la escuela al trabajo. Es de todos los parados en búsqueda de empleo, tanto en proceso de inserción inicial, como de reinserción.
 Este último proceso acapara de forma creciente la atención tanto de los responsables de las políticas de empleo y formación ocupacional (Acebillo 1991, Rojo 1991, INEM 1993), como de los profesionales de la educación en general (ASPA 1993, Gairín et al. 1996) y de la orientación en particular (Montané 1993, Pérez 1996).
 Una visión sintética de este proceso de reinserción la presentamos con anterioridad (Echeverría 1993 a). En esta ocasión nos centraremos en el análisis de la inserción sociolaboral de los jóvenes.

TÉRMINOS ACTUALES

Esta opción obliga inicialmente a esclarecer cuestiones terminológicas, dada la

“Nueva jerga (que) da nombre a fenómenos nuevos que resultan de la modificación de los procesos existentes” (Fernández 1988:2)

Es decir, por el gran cambio producido durante este último cuarto de siglo en

“Esa práctica multiseccular de los ritos de pasaje en las sociedades primitivas, a través de la cual los jóvenes eran iniciados en el mundo del adulto....., constituida por tres estadios o fases:

- *Separación* del individuo o del grupo de su condición previa;
- *Transición o margen* en un estado de suspensión, ‘in limbo’;
- *Incorporación o integración* en su nuevo estatus” (Mahler 1989:170)

Contempladas en conjunto todas estas etapas del periplo, pierde sentido los ríos de tinta vertidos sobre la denominación del fenómeno (Bisquerra y Figueras 1992, Romero 1996:68-82).

La primera marca su inicio. La segunda, su desarrollo. La tercera, la meta a propiciar, siempre que ésta no se confunda con los móviles del típico fenómeno estadounidense del “floundering” (Münch 1992, Echeverría 1995b:51), a no ser que por encima de la inserción social, se busque la laboral

Bastantes analistas del tema compartimos la tesis de Fournet et al. (1993:352) de que:

“Hablar de inserción no está referido a la simple descripción del período que separa la decisión de entrar en la vida activa y el primer empleo, sino a la realización de un proyecto: la inserción no es un acontecimiento cuasi-instantáneo, sino un proceso más o menos lento”.

Al igual que este equipo de investigación, el nuestro (Isus 1995, 1996, Sarasola 1996a, etc.) considera que:

“La inserción es la *entrada en la vida activa* (marca el cambio de utilización del tiempo por parte del individuo) y la *definición correlativa de un proyecto de vida* (entendido como un conjunto de actos racionales, finalizados y ordenados en unos plazos). Este proyecto de vida *engloba el proyecto profesional*, la profesión a ejercer que contribuya al desarrollo completo de la persona. (Fournet et al. 1993:352). *Cursivas del autor.*”

Por tanto, es preciso relacionarla con el desarrollo de la propia identidad personal y profesional del joven.

IDENTIDAD, JUVENTUD Y CRISIS

Este es el núcleo de la cuestión, tan acertadamente descrito por Erikson (1971), cuando casi nadie preveía el problema del desempleo en general y el de los jóvenes en particular.

Al escribir la obra titulada en estos términos, todo era más sencillo. Las familias enviaban a sus descendientes a la escuela, para que fueran más que ellos o, al menos, como ellos. Al final de los estudios obligatorios, pasaban directamente a trabajar o a recibir la formación necesaria para incorporarse al mundo laboral de los adultos.

Casi nadie hablaba de “inserción”. Tenía poco sentido, porque el paso de la escuela al trabajo, era un proceso tan automático como sus concomitantes —matrimonio, autonomía económica y residencial, etc.— en el rápido camino hacia la adultez, casi siempre protegido por las familias.

En la literatura del campo de orientación primaba el término de “transición” acuñado por Super (1953), para definir la etapa de “exploración”, entre la “tentativa” de los 14 años y la “estabilización” de los 25 años.

Era comprensible, al referirse a una juventud que en los años de bonanza económica reclamaban *la imaginación al poder*, dando muestra de su oposición a las carreras seguras y a los futuros “aburridos” derivadas de las mismas. (Beltrán et alt. 1984)

Pero a partir de los años 80, la principal preocupación juvenil ha pasado a ser la de *entrar en el sistema*. Es decir, encontrar un hueco en el mercado de trabajo y un techo donde cobijarse. (CEE 1982, 1989, González et alt. 1989, Zárraga 1989, Echeverría 1991, Navarro y Mateo 1993).

A estas alturas del siglo XX, la denominada transición se prolonga hasta tales límites que ha obligado a una redefinición de la juventud, ya no sólo en términos cuantitativos (16 - 30 - 35 años), sino también cualitativos.

Esta se ha hecho desde dos grandes enfoques, aparentemente irreconciliables: a) *Psicoevolutivos*: Enfatizan el proceso de construcción de la estructura individual de la personalidad; b) *Sociológicos*: Remarcan el proceso de incorporación a la sociedad.

Sin embargo, desde nuestra óptica (Echeverría 1991:90, 1995b:49), entre ambos procesos existe una relación funcional y somos partidarios de definir la juventud como:

Fase de la vida, con forma y significado propio, de intensa búsqueda de identidad personal y social, hasta lograr la necesaria autonomía, para asumir responsabilidades en las áreas de actividad, esenciales para el desarrollo de cada sociedad, mediante un proceso de intercambio recíproco de proyectos interpretativos del contexto social y de la propia persona.

Por tanto, la juventud no es mera extensión de la etapa infantil y de la adolescencia, ni puro estado adulto. Es, más bien, neoconstitución de anteriores estructuras básicas de la personalidad, reincorporadas a un contexto social diferente.

Esta se inicia tras un crecimiento fisiológico y de maduración psicosocial, que posibilita afrontar grandes interrogantes vitales. Entre ellos, ¿Quién soy y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, ¿Qué quiero hacer?, y ¿Qué he de hacer saber?, para responder a las demandas sociolaborales, dentro del espacio cultural circundante.

Su final coincide con el período en el que se logran grados completos o de cierto alcance de autonomía y de participación responsable en los campos de acción más relevantes en cada sociedad, superados los estados tensionales psicobiológicos propios de la etapa juvenil.

Entre el inicio y final de la juventud es ineludible la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias típicas del adulto, sin que esta especie de apropiación tenga que depender exclusivamente de la edad.

Se trata de un proceso de socialización donde se refieren y vinculan demandas subjetivas —adquisición y desarrollo la identidad del yo— y objetivas —requerimientos económicos y sociolaborales—, en mútua interrelación.

«La socialización es un proceso de interacción del individuo mismo con los demás de su grupo, para conseguir un equilibrio convivencial basado en la aceptación responsable de la cultura del grupo y en la supervivencia de la

peculiaridad individual con el apoyo del bloque social referencial". (Gento 1993:93).

Dentro de este proceso de búsqueda de identidad, primero los jóvenes interrogan a las estructuras sociales (familia, escuela,.. etc) y valorativas existentes, por un sentido y un significado, que con frecuencia les obliga a cuestionarse a ellos mismos. Luego, comunican e intercambian con otros coetáneos y/o de otra edad sus proyectos interpretativos del contexto social y de su propia persona.

Estas importantes vías para la construcción de la identidad juvenil se encuentran hoy cargadas de múltiples paradojas, sobre todo en los ideales sociales transmitidos por la familia y el sistema educativo.

Por ejemplo, se les inculca la necesidad de prepararse bien para un futuro estable y seguro, cuando estas instancias dudan en muchos casos de que logren alcanzarlo y, si es así, que no se vean inmersos en frecuentes cambios de ocupación durante varios años, acompañados generalmente de períodos de desempleo.

Por otra parte, los jóvenes cada vez salen más y mejor formados de los centros educativos, pero cada día han de pensar más en buscarse la vida por sí solos.

Más que nunca, hoy día, la inserción socio-profesional de los jóvenes en la vida adulta es la *síntesis* de una relación dialéctica entre los procesos de:

- *Incorporación* a la sociedad, que supone la vivencia de un rol reconocido en cuanto miembro social, la adaptación a los valores, normas y estándares conductuales-sociales y el emplazamiento en la estructura de oportunidades. Es decir, **integración**.
- *Construcción* de una estructura individual de la personalidad con rasgos complejos y competencias cognitivas, motivacionales, lingüísticas, morales y sociales, así como la vivencia subjetiva de ser una personalidad única. Es decir, **individualización** o afirmación.

Proceso de integración en la sociedad

Este proceso, descrito por algunos autores como de *posicionamiento social* (Infestas 1985, Adamski y Grooting 1989), se construye en torno al *rol* y al *status*, anverso y reverso del mismo (Figueras 1996:47).

El *rol* dinamiza el posicionamiento; Es el conjunto coherente de actividades que se aprenden y ejecutan. Según Bartolomé (1993), es el cúmulo de funciones asignado a un determinado individuo o grupo de individuos dentro de una cultura o grupo social. Constituye la manera concreta de formar parte de la sociedad.

Por su parte el *status* es la vertiente estática del posicionamiento. Puede definirse como el conjunto de derechos y deberes que una persona tiene en el entorno de su sociedad

La posesión de un *status* permite desarrollar *roles* propios, entre ellos el laboral.

Hasta hace poco tiempo, cuatro elementos esenciales definían este proceso juvenil. Por una parte, la independencia económica o disposición de recursos propios y la

autoadministración de éstos. Por la otra, la autonomía personal o capacidad de decidir por sí mismo y la constitución de un hogar familiar propio.

En su día, Enguita (1989) esquematizó la ruta hacia la autonomía del adulto, mediante una acertada interrelación de ámbitos y contenidos del tradicional proceso de inserción sociolaboral.

Hoy, el cuadro se ha convertido en una especie “círculo cerrado” sin salida aparente, donde se ven atrapados muchos jóvenes.

Cuadro nº 1

COMPONENTES DE LA CONDICIÓN ADULTA (ENGUIITA 1989:121)

AUTONOMÍA		ÁMBITO	
		PRODUCCIÓN	REPRODUCCIÓN
C O N T E N I D O	PERSONAL	AUTO- ADMINISTRACIÓN	FAMILIA PROPIA
	MATERIAL	RECURSOS PROPIOS	HOGAR PROPIO

“La verdadera paradoja de la inserción socio-profesional está hoy en la incapacidad de la sociedad para sellar el estatuto de adulto a sus sucesivas cohortes de jóvenes que han concluido, con más o menos éxito, su aprendizaje de desempeño de los roles correspondientes, pero a los que se bloquea su ejecución” (Figuera 1996:50).

Nuestra sociedad “no deja” trabajar a miles de ellos, mientras les ofrece un modelo de felicidad sustentado en la adquisición de bienes, a su vez difícilmente alcanzables sin una ocupación remunerada.

Por una parte, se les mitifica como consumidores y objeto de consumo (“lo joven vende”), por la otra, se les regatea un hueco como productores.

“Las sociedades a las que pertenecen pueden prescindir parcialmente de su fuerza de trabajo, pero les sigue enseñando a consumir” (Roberts, K. 1988:530)

Debido a este especie de “circunvalación”, hemos llegado a un proceso de integración de los jóvenes en la sociedad definido esencialmente por ser:

Cuadro n° 2

CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL ACTUAL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD ADULTA

- *Largo*, pues se prolonga desde mucho antes de concluir la escolaridad, hasta bastante tiempo después de acabarla (Echeverría 1988a).
- *Lento* y a la vez con muchas posibilidades de recurrencia (Echeverría 1991).
- *Incierto* para casi todos los jóvenes y *arriesgado* para algunos (Echeverría 1994b).
- *No automático*, ni siquiera en lo relativo a la toma de decisiones u opciones profesionales.
- *Diferenciado*, según las características personales, sociales y culturales de las personas y el entorno donde se desenvuelven (Echeverría, 1995).
- *Complejo y diversificado*, por el creciente número de “puertas” de entrada y salida (Echeverría 1994b).

Casi todos ellos han de enfrentarse a estas dificultades, pero más el grupo de los “desfavorecidos”; Aquellos con deficientes resultados en la escolaridad obligatoria y/o bajos niveles de cualificación profesional, con problemas sociales, hijos de emigrantes y/o de minorías étnicas, sobre todo, si son mujeres jóvenes (Echeverría 1995a).

Este grupo conoce de cerca la “americanización del mercado de trabajo” y especialmente se ve inmerso en:

- El riesgo de aislamiento permanente dentro del mercado de trabajo o, en el mejor de los casos, en el de reclusión a puestos de trabajo con perfiles competenciales mínimos, salarios muy bajos y ausencia de posibilidades de desarrollo personal y profesional.
- Frecuentes cambios de ocupación durante varios años, acompañados generalmente de períodos de desempleo —“floundering”—, en los cuales se forman

muy poco o nada y además olvidan lo aprendido durante la escolaridad obligatoria.

- Situaciones notablemente desfavorables, incluso para acceder a los hasta ahora conocidos en España como “contratos basura” en su versión de *trabajo en prácticas* y más en los de *aprendizaje* (RD. 18/1993, 03.12.93. BOE 07.12.93). ¿Sucederá lo mismo con los *contratos para la formación* y *contratos en práctica* contemplados en el “Acuerdo para la estabilidad en el empleo” del reciente acuerdo sobre reforma laboral?

Tan sólo estos tres indicadores sirven para desentrañar el mensaje lanzado hace años por la OCDE:

“El problema del desempleo entre los jóvenes menos privilegiados deriva de una falta de confianza en ellos mismos, de espíritu emprendedor y de destrezas básicas.

Lejos de ser inquietos y rebeldes (como generalmente se cree) estos jóvenes pueden ser descritos como progresivamente apáticos y desarraigados de su entorno social. Demuestran poco interés en mejorar las perspectivas de sus vidas o en liberarse de los empleos sin horizontes, a los que les conduce su falta de preparación...

Se acercan al mercado de trabajo con un condicionamiento adquirido a aprovecharse lo menos posible de las oportunidades existentes. Dicho de otra forma, estos jóvenes son frecuentemente ‘realistas’ en lo que respecta a sus perspectivas laborales, hasta el punto de crearse un estado de autosugestión relativo a sus oportunidades de encontrar empleo” (CERI 1980:18)

El radiograma ofrece bastantes pistas para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar la intervención educativa, al igual que ciertas constataciones coincidentes de múltiples investigaciones sobre el fenómeno del desempleo en general y el juvenil en particular (Blanch 1990:73):

- El desempleo conlleva cierto bloqueo en el desarrollo psico-social de los ex-escolares. Por su parte, el acceso al empleo facilita la madurez personal y social de los sujetos.
- La competencia percibida y la autoestima de los ex-escolares crecen entre quienes encuentran empleo, permaneciendo estables entre quienes no lo hayan.
- El nivel de salud mental, que los jóvenes disponen antes de acabar la escolaridad obligatoria, aumenta significativamente en los empleados, mientras que desciende parcialmente en los desempleados, dando lugar a la aparición de trastornos psíquicos.
- Con frecuencia el desempleo causa depresión y/o produce aburrimiento, irritación, sentimientos de inferioridad e indefensión.

- El empleo aumenta la motivación para el logro y para el ejercicio de habilidades aprendidas. Por el contrario, el desempleo la disminuye, reduciendo también la autoeficacia percibida.
- El desempleo crónico disminuye la implicación en el empleo, las expectativas de encontrar un puesto de trabajo y la búsqueda activa de empleo.

Proceso de desarrollo personal

Estas y otras evidencias muestran la íntima relación existente entre el proceso de integración en la sociedad y el de desarrollo personal, puesto que la inserción laboral es esencial para el devenir de las personas hacia la madurez.

Este acontecer ha sido profusamente analizado por múltiples autores, pero coincidimos con Riverind-Simard (1990) en que uno de los pocos análisis que parece resistir pruebas transculturales es el de Erikson. Sus conocidos ocho estadios se articulan en torno a su principio epigenético del desarrollo humano:

“Todo lo que crece tiene un plan básico, del cual surgen las partes y cada una de ellas tiene su período de ascendencia especial, hasta que el conjunto emerge como un todo que funciona” (Erikson 1950:97).

En concordancia con él mismo, ha de admitirse que la personalidad se desarrolla de acuerdo a pasos predeterminados en la disposición del organismo a ser *impulsado a*, a ser *consciente de* y a *interactuar* con una gama cada vez más amplia de individuos e instituciones significativas.

En la concepción de Erikson, compartida por nosotros, cada uno de los estadios se relaciona con todos los demás y de su correcta interrelación depende el desarrollo adecuado de la secuencia. Por otra parte, cada estadio existe de alguna forma antes de que “su” período decisivo y crítico llegue normalmente.

“El término *crisis* se usa aquí en un sentido evolutivo para connotar no una amenaza o catástrofe, sino un momento decisivo, un período crucial de vulnerabilidad incrementada y potencial y, por lo tanto, fuente ontogénica de fuerza y desajuste generacional” (Erikson 1971:79).

Especialmente significativo para el tema que nos ocupa es el estadio adolescente (5°), pero sobre todo el juvenil (6°). La mayoría de los analistas coinciden en que, tras superar la crisis de la adolescencia, los jóvenes adultos se ven impelidos a concentrar sus energías en la búsqueda del amor y del trabajo. Es decir, el “*Lieben und arbeiten*” freudiano.

Tanto en una de estas esferas como en la otra, los esfuerzos se dirigen a conseguir la reciprocidad y la solidaridad. Es decir, un sentido de identidad participativo.

La *intimidad* asegura la verificación mútua y una pertenencia compartida, al mismo tiempo que trata de superar los peligros del *aislamiento*, cuyas expresiones conductuales han sido perfectamente resumidas por Hamachek (1990:678).

La verdadera intimidad implica la capacidad de comprometerse en relaciones que demandan un grado de responsabilidad y sacrificio, para poder sentar las bases de la convivencia entre personas de diferente personalidad, experiencia y roles. En palabras del mismo Erikson (1971:110), es “tanto una contraposición, como una fusión de identidades”.

En esto radica la esencia del proceso de desarrollo personal aparejado al tránsito de los jóvenes a la vida adulta, similar al de las demás transiciones (Schlossberg 1981, 1984, 1989).

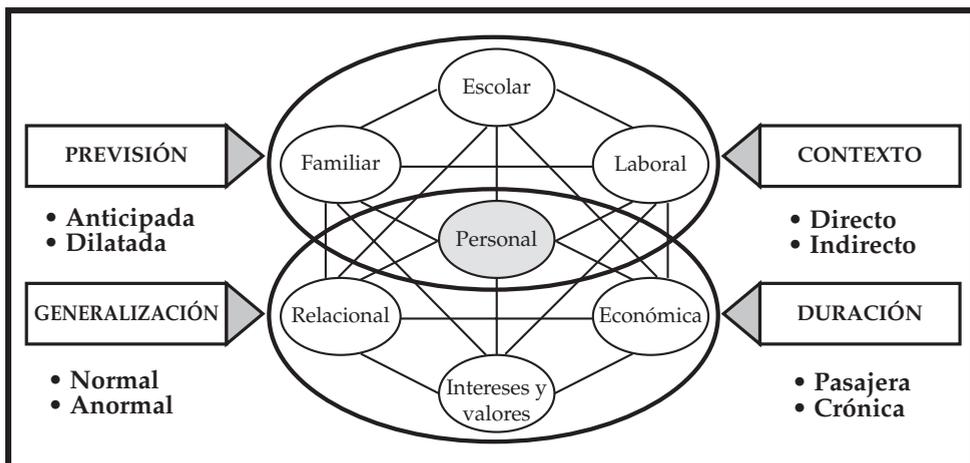
A todas acompaña un “acontecimiento” —en este caso el paso de la escuela al trabajo— o “no acontecimiento —desempleo—, generadores de cambios en uno o varios ámbitos vitales —personal, familiar, laboral, social / relacional, económico, etc.—.

El impacto de estos cambios y la forma de afrontarlos varía en función sobre todo de la:

- Persona*. Por ejemplo, de su salud física y emocional, de su status social, de sus experiencias anteriores, etc.;
- Percepción del propio proceso*. Por ejemplo, de la deseabilidad o no de la mutación y el grado de planificación de la misma;
- Características de la situación*. Por ejemplo, valoración social, presencia y efectividad de ayudas, etc.

Gráfico n° 1

REPRESENTACIÓN HOLÍSTICA DEL SISTEMA DE CLASIFICACIÓN DE LAS DIFERENTES TRANSMISIONES, PROPUESTO POR N.K. SCHLOSSBERG



Por ello, se puede hablar al menos de tantas transiciones, como las identificadas por Schlossberg en función de las áreas —núcleo central del gráfico 1— donde inciden diferentes características de los “acontecimientos” —márgenes del gráfico 1—.

Previsión de los acontecimientos

- *Anticipada* Preparación del futuro, desde el presente.
- *Dilatada* Esperanza de futuro, sin planificación previa.

Generalización de los acontecimientos

- *Normal* Sin mayores incidencias en el proceso de transición.
- *Anormal* Transición afectada por sucesos imprevistos.

Contexto de los acontecimientos

- *Directo* La transición afecta principalmente a su protagonista.
- *Indirecto* Los efectos del cambio inciden también en el contexto.

Duración de los acontecimientos

- *Pasajera* Situación transitoria.
- *Crónica* Persistencia en el tiempo de la situación.

A juicio de Figueras (1996:87), las mayores dificultades de adaptación a los cambios producidos por el paso al trabajo se dan en aquellas personas caracterizadas por:

- “• Basar exclusivamente su identidad en la ejecución como estudiantes, careciendo de otros indicadores de valoración de su nivel de ejecución.
- Percibir una mayor distancia entre el nivel de aspiración y las posibilidades de logro.
- Con poca o ninguna experiencia previa de afrontamiento a transiciones iguales o similares.
- Presentar dificultades de adaptación a los cambios, a causa de déficits emocionales o conductuales.
- Enfrentarse a la transición en un contexto —social y/o físico— que carezca de recursos materiales y emocionales de apoyo”.

LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA

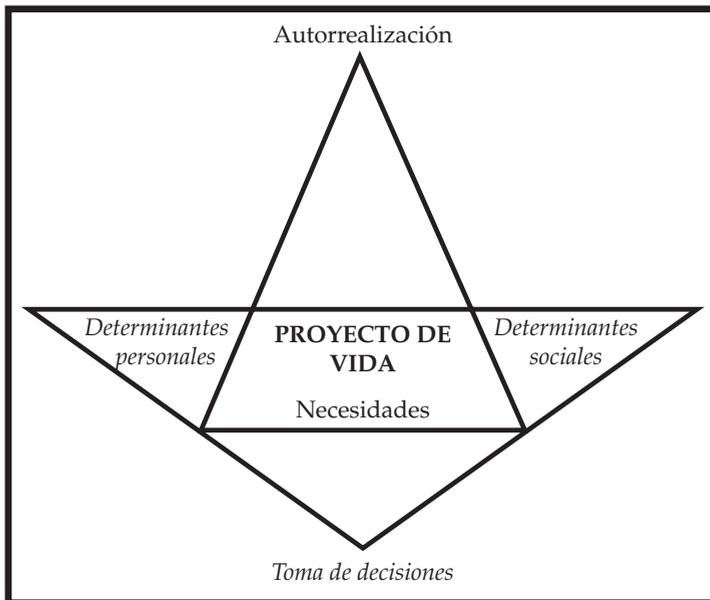
Desde nuestra óptica, la intervención orientadora debe asumir en primer lugar esta idiosincrasia transcultural de la etapa juvenil, para conexasarla después con el problema de su actual desempleo. Nunca al revés, como ocurre en bastantes ocasiones y aún puede serlo más ante el plan de convergencia de la Unión Europea (CECA-CE-CEE 1997).

De vez en cuando, no viene mal recordar que el desempleo es un problema esencialmente socio-económico (Gordon 1983, Barro 1991, Bernardos y Conesa, 1993, CECA-CE-CEEA1993), transferido después al sistema educativo en general y a la orientación en particular. Pero, ninguno de estos últimos pueden resolver por sí solos un incorrecto funcionamiento del mercado de trabajo (Echeverría 1996a).

En el mejor de los casos, podrán colaborar a afrontar el problema en las mejores condiciones posibles con un renovado ejercicio de los tres clásicos principios de intervención (Rodríguez Espinar et al. 1993a:35-41, Echeverría 1995a:19-21), comentados tras una breve delimitación conceptual de la orientación.

Nuestro equipo de investigación (Echeverría 1996b, 1997a, Isus 1995, 1996b, Sarasola 1996a, etc.) asume una visión holística de la orientación, articulada por el cruce de dos triángulos (Gráfico 2), donde los determinantes personales y sociales cobran especial importancia y más en las intervenciones ligadas a los procesos de inserción socio-laboral.

Gráfico n° 1
VISIÓN HOLÍSTICA DE LA ORIENTACIÓN



Los dos vértices más separados del triángulo inferior juegan doble función. Pueden limitar el desarrollo del proyecto vital en general y el del proceso de inserción sociolaboral en particular, pero al mismo tiempo fundamentar el proceso de autorrealización.

A mayor amplitud basal ("Conocete a ti mismo" "Yo soy yo y mis circunstancias), más probabilidad existe de que la *figura* consiga mejor asentamiento.

El tercer vértice de este triángulo inferior —toma de decisiones— substancializa todo el proceso orientador. Sin alternativas, no hay opción, pero sin toma de decisiones, de poco sirve la orientación.

A mayor cercanía de estos tres vértices, más bajo se sitúa el centro de gravedad del “barco de la vida”. En consecuencia, mayor posibilidad existe de recuperar su equilibrio, cuando éste se balancee.

Un conocimiento contrastado de los determinantes personales y sociales favorece la toma de decisiones contrabalanceadas y permite avanzar en la búsqueda del equilibrio superior.

Evidentemente, estas decisiones dependen tanto de los determinantes citados, como del proyecto vital que articula el triángulo superior.

Este se configura a partir de las necesidades humanas (Echeverría 1993b: 34-39), íntimamente conexas con los determinantes personales y sociales. Constituyen la base de este segundo triángulo.

Es fácil comprobar que los proyectos vitales se sitúan a diferentes alturas. Hace ya casi medio siglo que Maslow (1954) los representó en su conocida pirámide de necesidades humanas.

Es dentro de este cruce triangulado, donde ubicamos el objetivo fundamental de la orientación:

Dotar a las personas de las competencias necesarias (Sarasola 1996b, Echeverría 1997b) para poder *identificar, elegir y/o reconducir* alternativas formativas y profesionales, acordes a **su** potencial y proyecto vital, en contraste con las ofertas por los entornos formativos y laborales.

Los tres conocidos principios de la intervención orientadora en los procesos de inserción sociolaboral se concretan en los términos siguientes.

Prevención

Contrastado el principio inicialmente médico de “más vale prevenir que curar” (Caplan 1964, Klein y Goldston 1977, Albee y Joffe 1977, Bloom 1981, Schwartz 1982, Cowen 1982, Conyne 1983, Baker y Shaw 1987), cada vez es más patente la necesidad de preparar a las personas para la superación de sus sucesivas crisis desarrollo (Rodríguez Espinar 1993b, 1994) y concretamente para sobrepasar la crisis de identidad juvenil.

“La prevención, como concepto comunitario, no pretende eliminar el riesgo de cada una de las personas, sino reducir el mismo en la totalidad de los miembros de un sistema. Pone el énfasis en el grupo o comunidad, interviniendo en la alteración de contextos ambientales como mediadores de los

agentes generadores de las situaciones de conflicto, o dotando a los individuos de las adecuadas competencias vitales, para que puedan afrontar con éxito situaciones de crisis " (Rodríguez Espinar et al. 1993a:36)

Está comprobado que el tránsito de la juventud al estado adulto comienza a prevenirse de forma especial mediante el procesamiento de informaciones contrastadas sobre deseos —intereses y valores,...— potencialidades personales —capacidades, actitudes, hábitos,...— (Isus 1996a) y sociales —cualificaciones requeridas, atribuidas,...— (Echeverría 1994a, Sarasola 1996).

La intervención orientadora no puede reducirse a la mera información sobre éstas últimas y menos a las puertas del siglo XXI, cuando desde hace años hemos constatado que:

"Ninguna sociedad ha dispuesto de tantas oportunidades de información como la nuestra, pero su volumen es de tal magnitud y el acceso a la misma tan variado, que las dificultades son ahora saber **qué información** se necesita, **de qué forma** obtener la que se desea y **cómo aprovechar** la que se posee...

Cuando todo el mundo podía encontrar trabajo, la cuestión era "entrar" en uno, para posteriormente "saltar" a aquel que ofreciese mayores satisfacciones económicas, sociales y personales. Ahora, no sólo se ve cada vez más lejos una sociedad de pleno empleo y con trabajo seguro de por vida, sino que al mismo tiempo los entornos profesionales se difuminan, por lo que la disponibilidad para actuar en actividades diversas y desempeñar diferentes tareas ha pasado a ser un valor altamente "cotizado" en el mercado laboral...

Por todo ello, ha pasado a ser un objetivo fundamental de la orientación dotar a las personas de esta capacidad selectiva para **recoger observaciones significativas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas e integrarlas en su yo**. Es un proceso complejo con el sobreañadido natural de las diferencias de intereses, posibilidades, obstáculos y limitaciones personales y del entorno" (Rodríguez, S. et al. 1993: 547-548).

Deben trascender ésta y conseguir su transformación, mediante estrategias y técnicas adaptadas tanto a la tipología de los problemas a afrontar, como a las características de los beneficiarios de la intervención orientadora.

Ello explica la gran cantidad existente de programas de orientación relacionados con el tránsito de la escuela al trabajo, sobre todo desde mediados de la década de los ochenta (IFAPLAN 1987, 1989).

Sin embargo, dentro de esta diversidad de programas es posible extraer algunas medidas preventivas comunes a todos ellos. Son aquellas estrategias mediadoras del proceso de orientación que posibilitan a los jóvenes:

- *Conocer las oportunidades existentes.* Es decir, indagar y obtener informaciones relativas al mundo del trabajo en general, a las funciones de las distintas actividades laborales y a la formación exigida para desarrollarlas. (Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 557-562).
En pocas palabras, buscar, comparar y optar por lo mejor encontrado en el entorno.
- *Conocerse a sí mismo:* Es decir, enfrentarse con realismo al entorno donde cada joven se desenvuelve o lo que es lo mismo, tomar conciencia de las propias necesidades, posibilidades y aspiraciones, con el fin de identificar las destrezas y actitudes a poner en juego más acordes a las mismas (Super 1990, Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 339-380).
En términos cuasilapidarios, la pedagogía de la inserción es por encima de todo pedagogía de la identificación (Salomone 1993), ya que para aprender a *ser* y *estar*, es preciso conocer lo que se *puede ser* y...
- *Ponerse a prueba.* Es decir, experimentar de qué forma pueden concatenarse en la práctica las respuestas a los interrogantes de: ¿Quién soy yo y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, ¿Qué quiero hacer? y ¿De qué manera puedo dar a conocer lo que soy, se hacer y quiero demostrar que lo puedo hacer? (Isus 1996a).
En pocas palabras, contradecir la frase de un conocido político español, ya que el joven que no se mueve, tiene serias dificultades para “salir en la foto” de la inserción.
Por algo la sabia naturaleza nos ha dotado de dos oídos a ejercitar; Uno para escuchar lo que se tiene cerca, otro para escuchar los ecos más lejanos en un mundo donde se ha impuesto la movilidad como cultura.

Desarrollo

Sobre esta base preventiva se asienta el segundo principio de la intervención orientadora. Al igual que el anterior, trata de operativizar el carácter continuo de la orientación (Echeverría 1988b:399-401), indispensable para potenciar el crecimiento integral de las personas y posibilitarles la asunción de roles y status cada vez más complejos.

Por una parte, se desmarca de la idea de *cambio*, casi siempre referida a la alteración de condiciones preexistentes. Por la otra, se aproxima a la de *crecimiento*, como elemento revulsivo de la eclosión de la personalidad.

Su objetivo es dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para afrontar las demandas de su etapa evolutiva —*enfoque madurativo*— y al mismo tiempo proporcionarles situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo —*enfoque constructivista*— (Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 37, Echeverría 1995a: 20).

Sin menospreciar el primero de estos enfoques, el segundo reviste un interés especial para la orientación profesional en unos tiempos en que tan importante como decidir puntualmente, es prepararse para asumir las múltiples elecciones exigidas por la vida actual.

Ante la inexistencia de contornos precisos en el futuro de las profesiones, es preciso activar el desarrollo, hecho que obliga a la orientación profesional a potenciar los recursos internos de las personas, para que puedan afrontar situaciones ambiguas, sin caer en el desánimo.

“La propia consideración de los conceptos de crisis de desarrollo, estadio vital y estilo vital, junto a la propia dinámica sociológica y tecnológica del mundo profesional, hace inviable un planteamiento de la orientación que considere la situación presente de la persona como algo inamovible”. (Rodríguez Espinar et al. 1993a: 39-40).

Para alcanzar los fines citados, las estrategias orientadoras han de concentrar su función mediadora principalmente en:

- *Clarificar valores.* Es decir, aprender a distinguir entre valores ideales —metas a las que se aspira— y valores vivenciados, que se explicitan en las aficiones, relaciones, modos de comportamiento, etc. Esto exige: 1º) *Captar:* descubrir el valor; 2º) *Preferir:* discernir y optar; 3º) *Adherirse:* aceptar el valor como propio; 4º) *Realizar:* hacer efectivos los valores a través de la conducta; 5º) *Comunicar:* revelar el “yo vivenciado”; 6º) *Organizar:* realizar una jerarquización vital de los valores (Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 478).
- *Desarrollar la capacidad de tomar decisiones.* Es decir, tomar consciencia del problema y de la necesidad de tomar una decisión, explorar todas las alternativas posibles, ponderar cada una de éstas valorando pros y contras, recabar más información, si es necesario, y, finalmente, decidirse, siendo consciente de que a la libertad de elección, le acompaña siempre el riesgo de la equivocación (Bandura 1987, Krumboltz, 1979, Pelletier et al. 1991).
- *Facilitar el desarrollo personal, la socialización y el conocimiento del mundo del trabajo.* Es decir, aprender a responsabilizarse de las decisiones adoptadas, poniéndolas a prueba a través experiencias laborales (IFAPLAN 1987). Éstas facilitan el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes profesionales, potencian el desarrollo personal y social, especialmente la capacidad de comunicación, la toma de iniciativas, etc. Además, en muchos casos contribuyen a aumentar la autoconfianza, la autoestima y la motivación, sobre todo de los jóvenes más desfavorecidos (Auberni 1995).

Intervención social

Difícilmente se pueden desarrollar las estrategias expuestas con anterioridad, sin tener en cuenta las fuerzas contrapuestas a la inserción sociolaboral de los jóvenes. Una de las más sobresalientes es la seria discrepancia entre los objetivos y valores de los jóvenes y los de la sociedad en general. (Echeverría 1991, Ayerdi y Taberna 1991)

La solución del conflicto no provendrá tanto de ajustar o adaptar los primeros a la segunda, como de transformar determinadas condiciones contextuales de la inserción, ya que en muchas ocasiones factores ambientales como la familia, amistades, comunidad, etc. pueden influir negativamente en la toma de decisiones y consiguientemente en el desarrollo personal (Herr y Cramer 1988, Kann 1988).

Esta visión holística de situaciones personales y sociales demanda una apertura del modelo de intervención orientadora, junto a la consideración del individuo como sujeto activo de su propio proceso de orientación. (Echeverría 1988:401)

Ya lo hemos manifestado en otra ocasión (B. Echeverría 1993a:455). O se asume la constelación total de factores físicos, psíquicos, educativos, sociológicos, económicos y fortuitos, cuya combinación configura el desarrollo socio-profesional de las personas a lo largo de su vida, o es muy difícil que la orientación profesional cumpla su función con eficiencia y eficacia.

De poco sirven *enfoques psicologistas*, que enconsertados en una función reflexiva sobre los determinantes personales y acaban por responsabilizar casi exclusivamente al orientado del logro de los objetivos de cambio y desarrollo.

Tampoco sirven *enfoques sociologistas*, que sólo centren su área de actuación en el cambio de los condicionamientos situacionales, a la espera de que éstos por sí solos generen la autorrealización de las personas.

Mayor validez vienen demostrando los *enfoques sistémico-ecológicos*, que asumen todos y cada uno de los factores o fuerzas configuradoras de los sistemas de inserción y desarrollo sociolaboral y, en consecuencia, actúan sobre el entorno —material y humano—, sin minimizar el protagonismo del orientado.

Entre las diversas estrategias de intervención social resaltamos las de:

- *Abrir los centros formativos a la comunidad.* Es decir, vincular el entorno académico a otras instituciones, para acercar a él la actividad real de la sociedad y al mismo tiempo sensibilizar a ésta sobre la necesidad de contribuir a la preparación de los jóvenes para su inserción sociolaboral.
- *Facilitar la cooperación.* Es decir, asegurar mecanismos de coordinación con padres, otros organismos de la administración responsabilizados del empleo, empresas, sindicatos, etc., a base de equipos interdisciplinarios que permitan conjuntar los esfuerzos de todas las instituciones dedicadas a los jóvenes. (CSCINE 1992)
- *Reforzar las relaciones entre formación y desarrollo regional y local.* Es decir, operativizar la evidencia de que cuanto más cerca se está de los problemas, más sensibilidad se muestra hacia ellos. De esta forma, la savia de los jóvenes, que alimenta el desarrollo de las comunidades, se puede aprovechar mejor de los recursos que éstas disponen. (Harrison y McLeish 1988).
- *Apoyar las iniciativas juveniles.* Es decir, dejar de considerar a los jóvenes como clientes pasivos de la orientación y convertirlos en participantes activos.

Todas estas estrategias, descritas en cada uno de los principios, nos plantean a los orientadores el reto de convertirnos en *agentes de un proceso de mediación* continuo, sis-

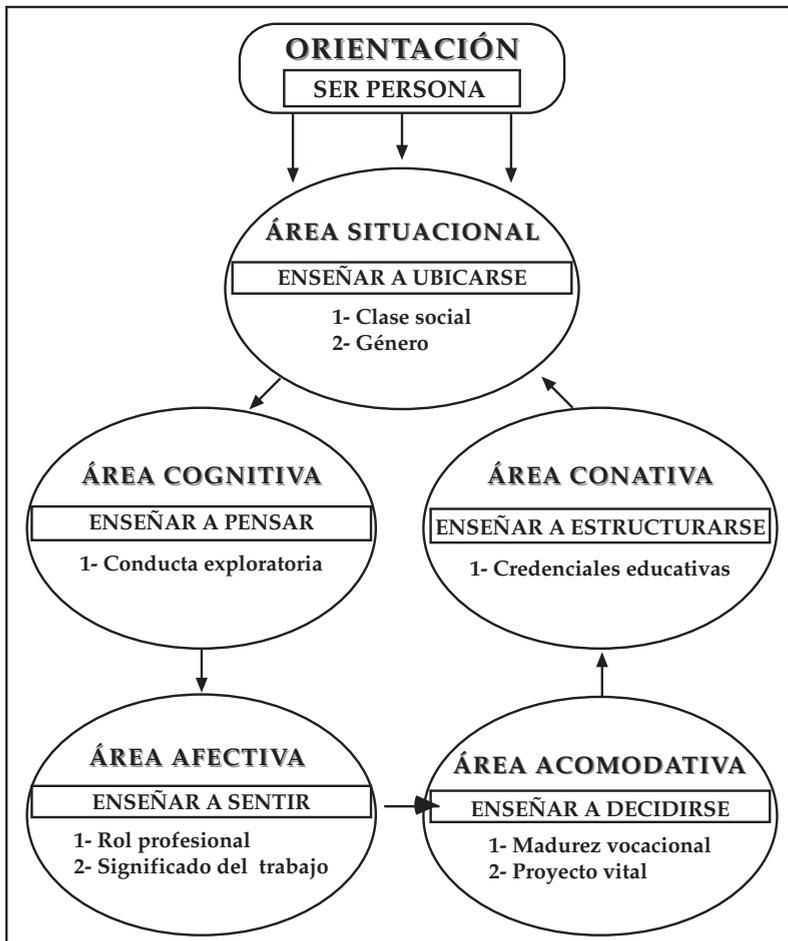
temático e intencional, que esencialmente trate de desarrollar la capacidad de autodefinición de los jóvenes y al mismo tiempo el cambio de determinados condicionamientos contextuales.

ÁREAS DE INTERVENCIÓN

En el proceso de inserción sociolaboral de los jóvenes confluyen un conjunto de variables, agrupables en cinco áreas (Isus 1996b:255-261), vertebradoras del contenido de los programas de orientación dirigidos a tal fin.

Gráfico n° 3

ÁREAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN EL PROCESO DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL



- La *situacional* contempla aspectos tales como género, clase social, procedencia y movilidad geográfica.
- La *cognitiva* considera el desarrollo de la conducta exploratoria para conocerse a sí mismo y detectar las posibilidades que el entorno ofrece.
- La *conativa* examina la organización y valoración de credenciales formativas para insertarse en el mundo laboral.
- La *afectiva* sopesa el significado del trabajo para el joven, su concepto de rol profesional y las expectativas derivadas de su interrelación.
- La *acomodativa* abarca la exploración de su madurez vocacional y el diseño de una primera aproximación al proyecto vital, que incluye el profesional.

Área situacional

Todo apunta a que las variables más discriminantes en los itinerarios personales y sociolaborales de la juventud sean posiblemente la clase social y procedencia geográfica, unidas a la del género.

Por una parte, múltiples investigaciones corroboran que la clase social incide especialmente en los procesos de inserción sociolaboral juvenil (Subirats 1981, García de Cortázar 1988, Homs 1991), pero ya no sólo por las clásicas “razones de sangre”, sino también por el deficiente o nulo conocimiento del funcionamiento del mercado laboral. Más aún, cuando se une a ello la variable procedencia territorial (Casals et al. 1989) y ciertos tipos de movilidad espacio-cultural. (CEE 1993, Echeverría 1995a:22-24).

La necesidad de estar en el momento oportuno en el lugar más propicio obliga a que los programas de orientación propicien la movilidad como cultura, para que los beneficiarios de los mismos no esperen todo de la familia, incluso si ésta tiene posibilidad de obtener las conocidas “recomendaciones”.

Por la otra parte, aún es mayor el número de investigaciones que demuestran la incidencia de la variable género en el proceso de inserción sociolaboral. Esta comienza a detectarse desde la formación inicial, donde se observan crecientes diferencias entre chicos y chicas y más a medida que los sistemas educativos ofertan mayor opcionalidad (Safilios-Rosthschild 1987:114).

Por ejemplo, la “secretaria de la dona” de USTEC ha constatado en los centros experimentales de enseñanza secundaria obligatoria que los chicos eligen principalmente materias optativas de “ciencias”, tecnología y deportes, mientras las chicas optan por las tradicionales de “letras”. Aún son más diferenciados los itinerarios formativos en el ámbito universitario (Figueras 1996). Isus (1996b:416) afirma que “en algunas titulaciones universitarias el género casi cierra la opción”.

Algo similar ocurre en los itinerarios de inserción laboral (Casals et al. 1989, 1990, 1991). Sólo basta analizar los datos de la EPA para comprobar que las jóvenes de todos los niveles formativos topan con más dificultades que sus homólogos en este proceso.

“El comportamiento laboral respecto al patrón de trabajo regular a jornada completa, sin interrupciones para dedicarse al cuidado de los hijos o de labores domésticas, es cada vez más asumido por las mujeres. A pesar de ello, las jóvenes recorren los itinerarios laborales más precarios, con graves dificultades para hallar el primer empleo y más períodos de paro e inestabilidad laboral” (Isus 1996b: 417).

Para dar respuesta a conocidos estereotipos sociales, se les exige demostrar un perfil profesional, no siempre requerido a los hombres. Sobre todo, si aspiran a puestos de trabajo de cualificación media y superior (Mazen y Lemkav 1990, Gaskill 1991). Hoy por hoy, éste es un problema socio-cultural, cuya solución depende muy poco de la intervención orientadora.

En el mejor de los casos, su incidencia puede llegar al ámbito de los determinantes personales, mediando en la liberación de ciertas *hipotecas* de las jóvenes, depositadas a veces en “cuidar de la casa” y otras en “promocionar a su pareja”. Aunque paulatinamente decrece la cantidad de jóvenes dispuestas a asumir la segunda hipoteca, se mantiene el número de quienes ni siquiera se plantean la primera, porque ni siquiera pueden plantearse su libertad decisoria y, si disponen de ella, nadie les ha provocado su cuestionamiento.

Es en esta distancia más corta donde la intervención orientadora adquiere su mayor sentido. Es decir, a la hora de propiciar análisis reflexivos sobre futuras decisiones que contrarresten la tendencia cultural a ciertos “enclaustramientos femeninos”, como la exclusiva atribución de tareas domésticas, el cuidado de la progenie y...etc.

Una de las mejores vías para lograr este objetivo, puede ser el contraste entre los arquetipos femeninos y masculinos de profesionalidad, no siempre coincidentes con su sexo.

Área cognitiva

Otra variable esencial en el proceso juvenil de inserción sociolaboral es la capacidad de explorar su propia realidad y la de su entorno, para poder tomar decisiones de forma pausada, reflexiva y madura.

En pocas palabras, operativizar el gran sentido encerrado en dos frases lapidarias de Ortega y Gasset:

“Yo soy yo y mis circunstancias”

“Hay tantas realidades como puntos de vista. El punto de vista crea el panorama”.

Esta conducta exploratoria implica no sólo la adquisición de determinadas habilidades, sino también el desarrollo de actitudes. Requiere la participación activa del sujeto que se informa, Es él quien debe explorar y quien debe organizar sus percepciones. En definitiva, quien debe efectuar sus propios descubrimientos.

Casi todos los teóricos de la orientación asignan una especial importancia a esta actividad, comenzando por Super que en una de sus últimas revisiones (1991) de su conocido modelo resumió los elementos de la variable exploración en los términos mostrados en el cuadro 3.

Cuadro n° 3

ELEMENTOS DE LA VARIABLE "EXPLORACIÓN" (SUPER 1991)

- | |
|--|
| <p>1) INDAGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre sí mismo <ul style="list-style-type: none"> — En el espacio (etapa) — En el tiempo (roles) • Sobre la situación <ul style="list-style-type: none"> — En el espacio (organización) — En el tiempo (estilo de vida) <p>2) RECURSOS (ACTITUDES)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia • Evaluación • Voluntad de utilizarlos <p>3) PARTICIPACIÓN-UTILIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualmente • En la colectividad |
|--|

En la misma línea conceptual se sitúa el planteamiento de Pelletier (1995), para quien los comportamientos de exploración son indicios o manifestaciones del pensamiento creativo.

Para este autor, explorar significa la búsqueda activa de información, un proceso de ensayo y error, de identificaciones múltiples y sucesivas, el recurso de la imaginación, la tolerancia a la incertidumbre y el deseo de autonomía.

Es la fase en la que está permitido "soñar" en un futuro ideal, con el fin de ampliar el abanico de posibilidades futuras y activar los procesos de búsqueda de información.

Por tanto, es de carácter fantasioso, de curiosidad y apertura a experiencias reales o imaginarias, donde deben predominar las actividades de prospección. Más que el contenido de los procesos de indagación interesa el proceso de aprendizaje que se realiza en ellos, el desarrollo de la capacidad de interrogarse a sí mismo y de interrogar al entorno. De esta forma, la conducta exploratoria se constituye en herramienta facilitadora de la inserción laboral y a la vez de la movilidad profesional (Romero 1996:115).

Así es considerada en todos los programas de desarrollo de la carrera, entre los que cabe destacar el de Pelletier et al. (1984) por la gran importancia que le concede y el de Hoyt (1985) por el valor que asigna a las experiencias laborales como estrategia de exploración.

Todos ellos conceden una especial relevancia al desarrollo de la conducta exploratoria, cuya potenciación puede realizarse siguiendo las pautas de Blustein (1992:178):

- 1— Aumentar el sentido del control del orientado en el proceso.
- 2— Incrementar las competencias del destinatario para su propia autoexploración.
- 3— Desarrollar competencias para realizar la exploración del entorno.
- 4— Ayudarles a experimentar el nivel de “inmanencia” —período de tiempo que transcurre antes de que la decisión pueda ser llevada a cabo.
- 5— Enseñarles a ser objetivos en el proceso de obtener información.
- 6— Modelar actitudes y comportamientos de exploración efectivos.
- 7— Ayudarles a evitar conclusiones precipitadas”.

Área conativa

Esta variable la configura el título obtenido al finalizar la formación, las notas obtenidas en su currículum formativo y los complementos de formación realizados.

El primero ya no es tan valorado como antaño, pero sigue siendo un elemento facilitador de la inserción sociolaboral. La experiencia nos demuestra que aún sirve para poder iniciar el “diálogo con el mercado de trabajo”, posibilidad negada a muchos jóvenes con bajo o nulo nivel de titulación. Otro hecho diferente es, por ejemplo, la cantidad de titulados universitarios que realizan trabajos infracualificados, pero también lo es la escasez de titulados superiores no universitarios requeridos en los empleos de nivel intermedio.

Tampoco las notas obtenidas durante el currículum son ya tan importantes para el proceso de inserción sociolaboral, aunque si lo son para obtener becas y ayudas de estudio o acceder a determinados puestos de la administración. Si investigaciones como las de Ruiz (1988) encontraron cierta correspondencia entre la élite académica y laboral en el País Vasco, ésta no aparece en otras posteriores como las de Homs (1991) y Figuera (1996), realizadas en Barcelona.

El fenómeno es paradójico y al mismo tiempo elocuente. Según Figuera (1996) los estudiantes, que han dedicado todo su tiempo a la preparación académica en la universidad para obtener un currículum brillante, tienen muchos más problemas de inserción, que aquellos que han “sacrificado parte de sus notas” en aras de introducirse en el mundo laboral a través de diversos tipos de prácticas, trabajo no remunerado, colaboraciones, etc.

Por el contrario, los complementos de formación, en cualquier nivel formativo, cada día facilitan más el proceso de inserción socio-laboral. La rápida transformación

del mercado laboral en contraposición a la lenta evolución del ámbito académico, explica la gran demanda de complementos formativos en aspectos instrumentales básicos de los puestos de trabajo (informática, idiomas, comunicación, capacidad de adaptación, habilidades sociales, etc.).

Estos complementos formativos deben potenciarse en el ámbito académico a través de programas de orientación que faciliten la configuración de los itinerarios formativos, teniendo en cuenta todas las áreas que estamos comentando. Pero la intervención orientadora ha de extenderse más allá del tiempo de formación reglada, ofreciendo la posibilidad de realizar continuados balances de sus credenciales educativas, para poder diseñar nuevos itinerarios formativos o potenciar estrategias que le ayuden a “saber vender” el currículum poseído.

Área afectiva

La imagen juvenil de la actividad laboral que se piensa desarrollar en el futuro —imagen del rol profesional— y la importancia subjetiva que cada joven concede a su ejercicio —significado del trabajo— son otras dos variables esenciales en el proceso del inserción sociolaboral.

La primera es un constructo multifactorial que incluye componentes generales tales como: demanda laboral, bienes materiales asociados, prestigio, función social, etc., además de otros más específicos relacionados con el “rol profesional”, “rol focal”, etc. (Figueras 1996:260).

La configuración de esta identidad sociolaboral se encuadra dentro del proceso ya descrito de *identidad, juventud y crisis*. Es decir, la imagen de rol se construye a través de modelos de identificación, en este caso de imágenes profesionales y de roles ocupacionales.

La adquisición de la identidad ocupacional se completa cuando la respuesta a los ya citados interrogantes vitales —¿Quién soy y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, etc.— se concreta en lo que cada joven *quiere hacer, cómo y dónde* lo quiere hacer.

Es un proceso complejo, cuyas principales dificultades las resume Figueras (1996:263) en estos términos:

- “• La información intraemisores es contradictoria o imprecisa (reflejo, por ejemplo, de una falta de consenso entre las funciones sociales que son asignadas a un determinado profesional).
- Problemas en la comunicación-recepción (falta de motivación o atención por parte del receptor, desinterés por recoger la información, falta de iniciativa).
- Percepción de falta de concordancia entre el perfil personal y el perfil profesional, que impiden la elaboración del rol.
- Problemas en la evaluación de la información, derivadas de la existencia de dificultades en la persona para integrar y sintetizar las diversas informaciones: niveles bajos de autoestima, ansiedad, etc.”

Sobre ellas debe centrarse la intervención orientadora, potenciando la reflexión sobre la imagen del rol y los sentimientos derivados de la ambigüedad o los conflictos de él mismo.

Ha de asumirse que el significado del trabajo es un constructo multidimensional (Gracia et al. 1996:28), cuya dimensión más relevante —centralidad en el trabajo— desde años (Dubin 1956) está cuestionada (Meda 1995, Bidet y Texier 1995).

En consecuencia, debe incidir sobre determinadas variables conjuntas, como las identificadas en el modelo heurístico del significado del trabajo en el proyecto MOW (Ruiz 1989:286).

- Variables *condicionales*, relacionadas con el área situacional ya descrita: situación personal y familiar, entorno socio-económico, determinantes personales, etc.
- Variables *centrales*, estrictamente relacionadas con el constructo del significado del trabajo, que viene determinado por las actitudes y valores personales (Sala-nova 1992).

Diversas investigaciones dejan patente que la actitud funcional —recompensa económica inmediata— es un valor en alza entre la juventud, mientras que las normas sociales sobre el trabajo experimentan fluctuaciones.

El trabajo sigue proporcionando a los jóvenes estructura temporal, impulsa su socialización y proporciona status social, aunque no ha de perderse de vista la reversibilidad de estos procesos.

Por ello, es preciso potenciar la organización personal del tiempo en función de significados diferentes al trabajo, así como impulsar contactos y experiencias sociales, para evitar problemas derivados del desempleo o de reconversión laboral.

- Variables de *consecuencias*, que se abordan con más detenimiento en la siguiente área de intervención. Entre ellas, las expectativas profesionales, los planes de actuación respecto al trabajo (movilidad, formación continua,...), etc.

Estas tres variables marcan fuertemente la intervención orientadora, sin olvidar que el significado del trabajo se encuadra en el conjunto de valores global de la persona. Conocerse a sí mismo, clarificar la propia escala axiológica respecto al mundo laboral, siempre dulcifica la dureza del proceso y puede dar “arrestos” para afrontar sucesivos períodos de ausencia de trabajo.

Área acomodativa

Para configurar el proyecto profesional y vital (Super 1990, 1991) es preciso:

- Estar informado (información) de forma activa (exploración).
- Evaluar y contrastar la información para tomar decisiones.
- Integrar las decisiones en proyectos profesionales / vitales.

Es esencial esta actitud anticipadora o planificadora (Super 1991), compuesta por decisiones de autonomía, responsabilidad y perspectiva temporal, ejercitables a través de pequeñas decisiones, que conduzcan e integren las maxi-decisiones (Super 1990).

Este es el modo más inteligente de elaborar un proyecto profesional, como expresión del proyecto personal de vida (Romero:1996:119):

*“Construcción activa,
en la que se trabaja ‘sobre’ y se expresa la propia imagen de sí mismo,
implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes,
requiere un proceso previo de información/exploración/decisión/formulación de objetivos,
se concreta en un plan de acción
y genera desarrollo personal”*

El interés de la realización de un proyecto personal radica en los requerimientos inherentes a su proceso: a) Confrontación con la realidad; b) Evaluación del presente en función de sus consecuencias; c) Representaciones de uno mismo en la actualidad y en el futuro; d) Construirse a sí mismo, sin tener que recurrir a otras personas.

Como muestran las últimas investigaciones analizadas por Romero (1996:121):

- > Los proyectos personales son una herramienta clave para la realización de un proceso de inserción y transición satisfactorio.
- > Los jóvenes mantienen una actitud más activa frente a su transición, si disponen de proyectos.
- > La calidad y el tipo de proyecto tiene influencia sobre el proceso de transición a la vida adulta y activa.
- > Los procesos de transición son una manifestación de la forma que tiene cada individuo de dar sentido y significado a dichos procesos, expresada en un proyecto / no proyecto.

En síntesis, la construcción de un proyecto personal permite anticiparse a las situaciones, proporcionando intencionalidad y direccionalidad a las mini-decisiones tomadas a lo largo de la vida cotidiana, facilitando la cristalización de todas ellas en una decisión importante, como puede ser la inserción profesional.

Este es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la intervención orientadora, que además de propiciar una estrategia preventiva, facilita en último término el proceso de desarrollo personal de los jóvenes en su fase de inserción sociolaboral.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Acebillo, P.M. (1991). *La planificación de la formación ocupacional*. Bellaterra: I Congreso Internacional de Formación Ocupacional. (Documento policopiado).
- Adamski, W. y Grooting, B. [Eds.] (1989). *Youth, Education and Work in Europe*. London: Routledge.
- Albee, G.W. y Joffe, J.M. [Eds.] (1977). *Primary Prevention of Psychopathology*. Hanover, N.H: University Press of New England.
- Álvaro, J.L. (1992). *Desempleo y bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.
- ASPA (1993). *Tendencias y perspectivas en la formación ocupacional*. Oviedo: Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias y Universidad de Oviedo.
- Auberny, S. (1995). *Aprender per treballar, treballar per aprendre*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Ayerdi, P.M. y Taberna, F. (1991). *Juventud y empleo. Aproximación descriptiva*. Madrid: Ed. Popular.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Baker, S.E. y Shaw, M.C. (1987). *Improving Counselin Trough Primary Prevention*. Columbus, OH: Merrill Pub.
- Banks, M.H. (1989). *La investigación psicológica sobre el desempleo juvenil*. En Torregrosa, J.R. et alt. [Eds.]. *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 348-363.
- Barro, R. (1991). *Macroeconomía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: La lucha inacabada. En Flecha, C. y De Torres, I. [Eds.]. *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*. Madrid: Narcea, 49-84.
- Beltrán, M. et alt. (1984). *Juventud española 1960/82*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.
- Bernardos, G. y Conesa, J.C. (1993). El desempleo I, II. En Argandoña, A. [Dir.] *Gran enciclopedia de la economía*. Madrid: Expansión, 525-564.
- Bidet, J. y Texier, J. (1995). *La crise du travail*. Paris: Presses Universitaires de Frances.
- Bisquerra, R. y Figueras, P. (1992). Transició i inserció: Una aproximació conceptual. En ACOEP *Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional*. Barcelona: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional.
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Bloom, M. (1981). *Primary Prevention: The possible Science*. Engewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Blustein, D.L. (1992). Applying Current Theory and Research in Carrer Exploration to Practice». *The Development Quartely*, vol. 41, 174-184.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carter, M.P. (1966). *Into Work*. Harmondsworth: Penguin.
- Casals, J. et alt. (1989a). *La inserción profesional y social y de los jóvenes: Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: ICE-UAB y CIDE.

- Casals, J. et alt. (1989b). Educación e inserción social de los hombres y mujeres de 25 años. Estudios, valores, expectativas y modelos de inserción. *Revista de Educación*, 290, 177-196.
- Casals, J. et alt. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, 109-122.
- Casals, J. et alt. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.
- CECA-CE-CEEA. (1993). *El empleo en Europa*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- CECA-CE-CEEA. (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CEE (1982). *Les jeunes européens*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CEE (1989). *Les jeunes européens en 1987*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CEE (1993). *Situación actual en el ámbito de la orientación profesional*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, Task Force.
- CERI (1980). The Aspirations of Young People. *The OECD Observer*, 105.
- Conyne, R.K. (1983). Two Critical Issues in Primary Prevention: What it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334.
- Cowen, E.L. (1982). Primary Prevention Research: Barriers, Needs and Opportunities. *Journal of Primary Prevention*, 2, 131-137.
- CSCINE (1992). *La formación profesional en el nuevo contexto europeo*. Madrid: Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España.
- Dearbon, W.F. y Rothney, J.W. (1938). *Scholastic, Economic and Social Backgrounds of Unemployment Young*. Cambridge: Harvard University.
- Dubin, R. (1956). Industrial Worker's Worlds: A Study of the 'Central Life Interest' of Industrial Workers. *Social Problems*, 3, 131-142.
- Echeverría, B. (1988a). Orientación, formación y empleo. En GRAO, J. [Coord.] *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 186-192.
- Echeverría, B. (1988b). Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación. En S.E.P. *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía, 393-411.
- Echeverría, B. (1991). Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. En MEC-AEOEP *La orientación profesional ante la unidad europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, 88-100.
- Echeverría, B. (1993a). Orientación y formación ocupacional. En AEOEP *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, 451-462.
- Echeverría, B. (1993b). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Echeverría, B. (1994a). Cualificaciones y formación profesional. *Revista de Treball*, 2, 44-50.
- Echeverría, B. (1994b). Los programas de garantía social. En ACOEP *Jornades d'orientació psicopedagògica i atenció a la diversitat*. Barcelona: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional.

- Echeverría, B. (1995a). Orientación profesional. En ACTAS Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. La Coruña: Facultad de Humanidades, Universidad de La Coruña.
- Echeverría, B. (1995b). La orientación y los procesos de transición. En Auberny, S. [Comp.] *La orientación profesional*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 49-94.
- Echeverría, B. (1996a). El mercado de trabajo. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 74-75.
- Echeverría, B. [Coord.] (1996b). *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Echeverría, B. (1997a). *Profesión, formación y orientación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Curso de Posgrado. Mestrado en organización de servicios de orientación profesional para la inserción laboral e o emprego (En prensa).
- Echeverría, B. (1997b). Ser un profesional. *Erga FP*, 5, 2.
- Eckert, R. y Marshall, T.O. (1938). *Wehen Young Leave School*. New York: Mac Graw Hill.
- Eisenberg, P. y Lazarsfeld, P.F. (1938). The Psychological Effects of Unemployment. *Psychological Bulletin*, 35, 358-390.
- Enguita, M.F. (1989). Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. En Torregrosa, J. et. alt. [Eds.] *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 119-133.
- Erikson, E.H. (1950). Growth and Crisis of the Healthy Personality. En Senn, M.J.E. [Comp.] *Symposium on the Healthy Personality* New York: Josiah Macy Jr., 91-146.
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, J.A. (1988). La formación i la inserció profesional: Una reflexió desde la perspectiva de l'educació i el desenvolupament. En *Jornades sobre la inserció social i professional dels joves*. Barcelona (Documento policopiado).
- Figueras, P. (1995). Panorámica de la investigación sobre los procesos de inserción socio-profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 125-148.
- Figueras, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Fournet, M. et alt. (1993). S'insérer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 4, 351-361.
- García de Cortázar, M.L. (1988). La demanda actual de carreras universitarias: tendencias y distorsiones. En: *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: El primer empleo de los titulados universitarios*. Madrid: Fundación Universidad y Empresa, 72-75.
- Gaskill, L.R. (1991). Women's Career Success: A Factor Analytic Study of Contributing Factors. *Journal of Career Development*, 17, 3, 167-178.
- González, P. et alt. (1989). *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.
- Gordon, R. (1983). *Macroeconomía*. México: Grupo Editorial Iberoamericano.
- Gairín, J. et alt. (1996) [Coords.]. *Formación para el empleo*. Bellaterra: II Congreso Internacional de Formación Ocupacional.

- Gento, S. (1993). Fundamentación psicobiológica de la educación de las personas adultas. *Bordón*, 45.
- Gracia, F.J. et alt. (1996). La importancia del trabajo durante los primeros años de empleo. *Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, Vol. 12, 1, 27-49.
- Hamachek, D. E. (1990). Evaluating Self-Concept and Ego Development in Erikson's Last Three Psychosocial Stages. *Journal of Counseling and Development*, 68, 677-683.
- Harrison, J. y McLeish, H. (1988). *Formación profesional de jóvenes en transición. Una guía sobre la integración social y profesional de los jóvenes: Iniciativas locales y regionales*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas (CEDEFOP).
- Herr, E.L. y Cramer, S.H. (1988). *Career Guidance and Counseling through the Life Span. Systematic Approaches*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Homs, O. (1991). *La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: CIREM.
- Hoyt, K.B. (1985). Career Guidance, Educational Reform and Career Education. *The Vocational Guidance Quarterly*, 35, 1, 6-14.
- IFAPLAN (1987). *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.
- IFAPLAN (1987). *Nuevos temas y lugares educativos*. Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.
- IFAPLAN (1989). *Nuevas situaciones, nuevos educadores*. Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.
- INEM (1993). *Informe del seguimiento de la formación ocupacional 1992. Observatorio permanente del mercado de trabajo*. Barcelona: Subdirección de programas de empleo y formación.
- Infestas, A. (1985). Juventud y empleo: Tendencias y expectativas. *Studia Pedagogica*, 17-18, 47-59.
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la superior*. Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.
- Isus, S. (1996a). Inserción laboral. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 84-87.
- Isus, S. (1996b). *Orientación profesional*. Lleida: Universitat de Lleida, Dpto. Pedagogía y Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación (Proyecto Docente de Titularidad).
- Jahoda, M. (1979). The Impact of Unemployment in the 1930' and the 1970'. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309-314.
- Kann, U. (1988). La orientación vocacional y el mercado de trabajo: ¿Orientar para transformar o para domesticar? *Perspectivas*, XVIII, 4, 509-519.
- Klein, D. C. y Goldston, S.E. [Eds.] (1977). *Primary Prevention: An Idea Whose Time Has Come*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Krumboltz, J.D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision-Making. En Mitchell, A. et alt. [Eds.]. *Social Learning and Career Decision-Making*. Cranston, RI: Carroll Press, 19-49.
- Mackay, D. (1971). *Labor Markets under Different Employment Conditions*. London: Allen & Unwin.

- Mahler, F. (1989). Transition and Socialization. En Adamski, W. y Grooting, P. [Eds.]. *Youth, Education and Work*. London: Routledge, 152-173.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. London: Harper & Brothers.
- Mazen, A.M. y Lemkav, J.P. (1990). Personality Profiles of Woman in Traditional and non Traditional Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 1, 46-59.
- Meda, D. (1995). *Le travail*. Paris: Alto/Aubir.
- Montané, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Münch, J. (1992). Educación, formación y empleo en Alemania, Japón y Estados Unidos. *Formación Profesional*, 2, 16-20.
- Navarro, M. y Mateo, M.J. (1993). *Informe juventud en España*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales, Instituto de la Juventud.
- Pelletier, D. y Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gâtean Morin.
- Pelletier, D. et alt. (1991). Le défi de la décision. Education au choix carrière. Québec: Les Editions Septembre.
- Pelletier, D. (1995). Aproximación operativa del desarrollo personal y vocacional: sus fundamentos y valores. *Revista d'Orientació*, VII, 14, 3-22.
- Pérez, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Quintanilla, M.A. (1989). *Tecnología. Un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- Risk, J. W. (1987). The Recruitment Process to School-Leavers. Practical and Theoretical Implications. *British Journal of Guidance and Counseling*, 13, 3, 297-312.
- Riverin-Simard, D. (1990). Adult Vocational Trajectory. *The Career Development Quarterly*, 39, 2, 129-142.
- Rodríguez Espinar, S. et alt. [Coord] (1993a). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Rodríguez Espinar, S. (1993b). Prevención y educación. *Salud y trabajo*, 98, 37-38.
- Rodríguez Espinar, S. (1994). Presente y futuro de la orientación. En ACTAS III Jornades Universitàries de reflexió i debat envers la pràctica docent. Cervera: Centro Asociado de la Universidad Nacional a Distancia.
- Rojo, M. (1991). La aplicación de los planes de formación ocupacional. En CIFO *La formación ocupacional en la década de los 90*. Bellaterra: I Congreso Internacional de Formación Ocupacional, 83-86.
- Roberts, K. (1988). El acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y la orientación vocacional. *Perspectivas*, 68, 521-533.
- Romero, S. (1996). *Aplicaciones del modelo A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición*. Sevilla: Dpto. DOE y MIDE, Universidad de Sevilla (Tesis doctoral).
- Ruiz, J. I. (1988). *El mercado laboral: El caso universitario vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, A. (1989). Los valores que la juventud asocia al trabajo. Resultados en la comparación de ocho naciones. En TORREGROSA et alt. [Eds.]. *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 261-286.
- Safilios-Rosthschild, C. (1987). *L'educació del rol femení*. Barcelona: Aliorna.

- Salanova, M. (1992). *Un estudio significativo del trabajo en jóvenes de primer empleo*. Valencia: Univeristat de València (Tesis doctoral).
- Salomone, P.R. (1993). Annual Review: Practice and Research in Career Counseling and Development. *The Career Development Quartely*, 42, 4, 99-128.
- Sarasola, L. (1996a). *Cualificación y formación profesional*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Sarasola, L. (1996b). La profesionalidad. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 88-91.
- Schlossberg, N.K. (1981). A Model for Analysing Human Adaptation to Transitions. *The Counseling Psychologist*, 9, 2, 2-18.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling Adults in Transition: Linking Practice wiht Theory*. New York: Springer Publishing Company.
- Schlossberg, N.K. (1989). *Overwhelmed: Coping with Life's Ups and Downs*. Lexington: Lexington Books.
- Schwartz, S. (1982). Putting Primary Prevention to Work: Administrative Dilemas. *Administration in Mental Health* 9, 272-280.
- Subirats, M. (1981). *El empleo de los licenciados*. Barcelona: Fontanella.
- Stephens, W.R. (1970). *Social Reform and the Origins of Vocational Guidance* Washington D.C.: National Vocational Guidance Association.
- Super, D.E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D.E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. En Brown, D. y Brooks, L. and Ass. *Career Choice and Development*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1991). *Models of Career Development. Historical and Current Perspectives*. Ponencia presentada al Congreso of International Association for Educational and Vocational Guidance. Lisboa, septiembre de 1991.
- Zárraga, J.L. (1989). *Informe de la juventud en España 88*. Madrid: Instituto de la Juventud.