

Proyecto Docente e Investigador

*Para optar a la plaza de Profesora Titular de Universidad del Área de Conocimiento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*



M^a Assumpta Aneas Álvarez

Barcelona, diciembre de 2010

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROYECTO DOCENTE

*Para optar a la plaza de Profesora Titular de Universidad del Área de Conocimiento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*

M^a Assumpta Aneas Álvarez

Barcelona, diciembre de 2010

Convocatoria: Resolución de 6 de septiembre de 2010, de la Universidad de Barcelona, por la que se convoca concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios; publicada en el BOE del 18 de septiembre de 2010).

Área de Conocimiento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Materia Orientación.

Asignatura: Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional.

Cada vez que hacemos mención a profesionales, insertores, profesores, trabajadores, alumnos, etc. entendemos que se hace referencia a los dos sexos indistintamente.

INTRODUCCIÓN.....	13
SOBRE EL PRESENTE PROYECTO DOCENTE	14
1. DESCRIPCIÓN DE LA MATERIA.....	16
1. TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA: INSERCIÓN PROFESIONAL	17
2. EL ESCENARIO DE LA CUALIFICACIÓN.....	20
<i>Transformaciones y relaciones en el marco de requerimientos actual.....</i>	<i>20</i>
<i>Evolución de los requerimientos y su impacto en las cualificaciones</i>	<i>24</i>
<i>Conceptualización actual de cualificación profesional desde la óptica del profesional de la inserción</i>	<i>25</i>
<i>Concepto de competencias profesionales</i>	<i>28</i>
<i>Evaluación de las competencias profesionales.....</i>	<i>30</i>
3. MODELO EXPLICATIVO DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL	33
<i>Empleabilidad.....</i>	<i>33</i>
<i>Mercado de trabajo. Empleo post industrial</i>	<i>34</i>
<i>Factores individuales.....</i>	<i>41</i>
4. ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	43
<i>Concepto de orientación profesional.....</i>	<i>43</i>
<i>Objetivos de la orientación profesional.....</i>	<i>44</i>
5. PRINCIPIOS DE LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL	47
<i>Constructivismo</i>	<i>47</i>
<i>Teoría de Sistemas</i>	<i>47</i>
<i>Teoría de Acción.....</i>	<i>48</i>
<i>Teoría de la paradoja</i>	<i>49</i>
<i>Empowerment, empoderamiento o potenciación.....</i>	<i>50</i>
<i>Proactividad.....</i>	<i>51</i>
<i>El enfoque del ciclo vital.....</i>	<i>51</i>
<i>Principio ecológico.....</i>	<i>52</i>
6. LOS MARCOS DE INTERVENCIÓN PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL.....	53
<i>Referentes políticos internacionales</i>	<i>53</i>
<i>El marco de las políticas activas de empleo.....</i>	<i>55</i>
<i>Referentes legislativos</i>	<i>57</i>
<i>Un mix entre el modelo de programas y el modelo de servicios.....</i>	<i>58</i>
<i>Componentes del programa de orientación profesional.....</i>	<i>60</i>
7. ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL	61
<i>Participación activa.....</i>	<i>61</i>
<i>Métodos holísticos</i>	<i>62</i>
<i>Indagación narrativa</i>	<i>63</i>
<i>El balance de competencias.....</i>	<i>67</i>

<i>Competencias Interculturales</i>	70
8. EL PROFESIONAL DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL	74
9. HACIA UNA PROPUESTA DE PERFIL PROFESIONAL DEL INSERTOR PROFESIONAL	78
<i>Propósito principal del puesto: Insertor Profesional</i>	79
<i>Funciones principales</i>	79
<i>Desarrollo de las funciones mediante las unidades de competencias</i>	80
<i>Dominio profesional</i>	90
<i>Evolución de la competencia profesional del Insertor Profesional</i>	91
2. SENTIDO Y SITUACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS	97
1. EL TÍTULO DE GRADO DE PEDAGOGÍA	98
2. LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA INSERCIÓN LABORAL EN EL TÍTULO DE GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	100
3. CONDICIONES DE ACCESO Y PREREQUISITOS DEL ALUMNADO	116
4. SUGERENCIAS PARA EL ITINERARIO PROFESIONALIZADOR EN EL TÍTULO DE GRADO DE PEDAGOGÍA ...	116
3. COMPETENCIAS QUE HAN DE DESARROLLARSE EN LA MATERIA	124
COMPETENCIAS	125
4. PRINCIPIOS DE METODOLOGÍA DOCENTE	129
1. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD	130
<i>Transdisciplinariedad</i>	130
<i>Constructivismo</i>	133
<i>Integración de un aprendizaje ético</i>	135
2. INTENCIONES PEDAGÓGICAS	137
3. EL ROL DE LA PROFESORA	138
5. OBJETIVOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE	140
1. OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA	141
2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE CON FINALIDAD EVALUATIVA	142
6. ACTIVIDADES PREVISTAS PARA LOGRAR LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE	145
1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	146
2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	147
<i>Charla, discusión y dinámica de grupos</i>	148
<i>Estudio de casos</i>	148
<i>Role-playings y prácticas simuladas</i>	148
<i>Exploración del contexto laboral</i>	149
<i>Proyectos</i>	149
<i>Aprendizaje orientado a la resolución de problemas</i>	149
3. ENTORNOS TECNOLÓGICOS	152
4. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES SEGÚN EL GRADO DE PRESENCIALIDAD	153

<i>Actividades presenciales</i>	153
<i>Actividades no presenciales de trabajo dirigido</i>	153
<i>Actividades no presenciales de trabajo autónomo</i>	154
7. BLOQUES TEMÁTICOS. TEMARIO	156
BLOQUE 1. EL PERFIL PROFESIONAL DEL INSERTOR LABORAL.....	157
<i>Objetivos específicos</i>	157
<i>Contenidos</i>	158
<i>Actividades</i>	158
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	159
BLOQUE 2. ENTORNOS DEL TRABAJO EN EL S. XXI. ¿CÓMO ESTÁ LA SITUACIÓN DEL TRABAJO HOY?	160
<i>Objetivos específicos</i>	161
<i>Contenidos</i>	161
<i>Actividades</i>	161
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	163
B.3. EVOLUCIÓN DE LOS REQUERIMIENTOS PROFESIONALES. ACTUALMENTE, QUÉ SE VALORA EN EL TRABAJO?	164
B.3. EVOLUCIÓN DE LOS REQUERIMIENTOS PROFESIONALES. ACTUALMENTE, QUÉ SE VALORA EN EL TRABAJO?	164
<i>Objetivos específicos</i>	165
<i>Contenidos</i>	165
<i>Actividades</i>	165
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	167
B.4. MERCADO DE TRABAJO. ¿VA A HABER TRABAJO PARA TODOS? ¿QUÉ TIPO DE TRABAJO VA A HABER?	169
<i>Objetivos específicos</i>	170
<i>Contenidos</i>	170
<i>Actividades</i>	170
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	172
EMPLEO, RELACIONES LABORALES Y CONVENIOS COLECTIVOS . MINISTERIO DE TRABAJO. ESPAÑA. HTTP://WWW.MTIN.ES/ES/SEC_TRABAJO/DEBES_SABER/INDEX.HTM	173
ÍNDICE DE MATERIAS SOBRE OCUPACIÓN. MINISTERIO DE TRABAJO DE ESPAÑA. HTTP://WWW.MTIN.ES/ES/GUIA/SEMANTICO/CONTENIDOS/C.HTM	173
B.5. EMPLEABILIDAD	174
<i>Objetivos específicos</i>	174
<i>Contenidos</i>	175
<i>Actividades</i>	175
ANPTD. EL ALUMNADO CUMPLIMENTARÁ EL CUESTIONARIO PUBLICADO EN LA WEB, DESARROLLANDO UNA VALORACIÓN CRÍTICA DE LA METODOLOGÍA COMO DE LOS RESULTADOS QUE INTEGRARÁ EN EL PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO.....	175

5.2. ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA EMPLEABILIDAD	175
APA. ELABORACIÓN, POR GRUPOS DE UN INSTRUMENTO- PAUTA DE ENTREVISTA- EN LA QUE SE EVALÚE EL GRADO DE EMPLEABILIDAD DE UNA PERSONA.	175
ANPTD. EL VISITARÁ PORTA 22, INSTALACIÓN DE BARCELONA ACTIVA PARA EXPLORAR LAS ESTRATEGIAS Y RECURSOS DISPONIBLES PARA EVALUAR LA EMPLEABILIDAD.....	175
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	177
CUESTIONARIO DE FACTORES PSICOSOCIALES DE EMPLEABILIDAD	
HTTP://WWW.ICH.ES/EMPLEABILIDAD/FACTPSICOOCUPA/FACTPSICOOCUPA.PHP.....	177
B.6. LOS USUARIOS DE LOS PROGRAMAS. ¿QUÉ CUESTIONES Y NECESIDADES ME PLANTEARÁN MIS USUARIOS?	178
<i>Objetivos específicos</i>	178
<i>Contenidos</i>	179
<i>Actividades</i>	179
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	180
B.7. BASES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL. ¿POR DONDE EMPIEZO CON MI USUARIO?	182
<i>Objetivos específicos</i>	182
<i>Contenidos</i>	183
<i>Actividades</i>	183
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	184
B.8. ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL.	185
<i>Objetivos</i>	185
<i>Contenidos</i>	185
<i>Actividades</i>	186
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	187
B.9. INTERMEDIACIÓN LABORAL. ¿CÓMO PUEDO ASESORARLES EN SU BÚSQUEDA DE EMPLEO?	190
<i>Objetivos específicos</i>	190
<i>Contenidos</i>	191
<i>Actividades</i>	191
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	192
B.10. PROGRAMAS Y ACCIONES PARA LA INSERCIÓN LABORAL.....	193
<i>Objetivos específicos</i>	193
<i>Contenidos</i>	194
<i>Actividades</i>	194
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	195
PLANIFICACIÓN DE LOS BLOQUES. PROPUESTA DE CALENDARIO CURSO 2011-2012.....	197
8. EVALUACIÓN.....	199
1. SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DESDE EL EEES	200
2. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.....	201
<i>Portafolios electrónico</i>	201

Introducción

<i>Autoevaluación</i>	201
<i>Glosario</i>	202
3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CUALIFICACIÓN	203
4. MODALIDADES DE EVALUACIÓN	206
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL PROYECTO DOCENTE	208

INTRODUCCIÓN

SOBRE EL PRESENTE PROYECTO DOCENTE	14
--	----

1. DESCRIPCIÓN DE LA MATERIA.....

1. TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA: INSERCIÓN PROFESIONAL	17
2. EL ESCENARIO DE LA CUALIFICACIÓN.....	20
<i>Transformaciones y relaciones en el marco de requerimientos actual</i>	20
<i>Evolución de los requerimientos y su impacto en las cualificaciones</i>	24
<i>Conceptualización actual de cualificación profesional desde la óptica del profesional de la inserción</i>	25
<i>Concepto de competencias profesionales</i>	28
<i>Evaluación de las competencias profesionales</i>	30
3. MODELO EXPLICATIVO DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL.....	33
<i>Empleabilidad</i>	33
<i>Mercado de trabajo. Empleo post industrial</i>	34
<i>Factores individuales</i>	41
4. ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	43
<i>Concepto de orientación profesional</i>	43
<i>Objetivos de la orientación profesional</i>	44
5. PRINCIPIOS DE LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL	47
<i>Constructivismo</i>	47
<i>Teoría de Sistemas</i>	47
<i>Teoría de Acción</i>	48
<i>Teoría de la paradoja</i>	49
<i>Empowerment, empoderamiento o potenciación</i>	50
<i>Proactividad</i>	51
<i>El enfoque del ciclo vital</i>	51
<i>Principio ecológico</i>	52
6. LOS MARCOS DE INTERVENCIÓN PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL.....	53
<i>Referentes políticos internacionales</i>	53
<i>El marco de las políticas activas de empleo</i>	55
<i>Referentes legislativos</i>	57

<i>Un mix entre el modelo de programas y el modelo de servicios</i>	58
<i>Componentes del programa de orientación profesional</i>	60
7. ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL	61
<i>Participación activa</i>	61
<i>Métodos holísticos</i>	62
<i>Indagación narrativa</i>	63
<i>El balance de competencias</i>	67
<i>Competencias Interculturales</i>	70
8. EL PROFESIONAL DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL	74
9. HACIA UNA PROPUESTA DE PERFIL PROFESIONAL DEL INSERTOR PROFESIONAL	78
<i>Propósito principal del puesto: Insertor Profesional</i>	79
<i>Funciones principales</i>	79
<i>Desarrollo de las funciones mediante las unidades de competencias.</i>	80
<i>Dominio profesional</i>	90
<i>Evolución de la competencia profesional del Insertor Profesional</i>	91
2. SENTIDO Y SITUACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS	97
1. EL TÍTULO DE GRADO DE PEDAGOGÍA.....	98
2. LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA INSERCIÓN LABORAL EN EL TÍTULO DE GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.	100
3. CONDICIONES DE ACCESO Y PREREQUISITOS DEL ALUMNADO.....	116
4. SUGERENCIAS PARA EL ITINERARIO PROFESIONALIZADOR EN EL TÍTULO DE GRADO DE PEDAGOGÍA.....	116
3. COMPETENCIAS QUE HAN DE DESARROLLARSE EN LA MATERIA	124
COMPETENCIAS.....	125
4. PRINCIPIOS DE METODOLOGÍA DOCENTE	129
1. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD	130
<i>Transdisciplinariedad</i>	130
<i>Constructivismo</i>	133
<i>Integración de un aprendizaje ético</i>	135
2. INTENCIONES PEDAGÓGICAS.....	137
3. EL ROL DE LA PROFESORA.....	138
5. OBJETIVOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE	140
1. OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA.....	141
2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE CON FINALIDAD EVALUATIVA	142
6. ACTIVIDADES PREVISTAS PARA LOGRAR LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE	145
1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO.....	146

Introducción

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	147
<i>Charla, discusión y dinámica de grupos</i>	148
<i>Estudio de casos</i>	148
<i>Role-playings y prácticas simuladas</i>	148
<i>Exploración del contexto laboral</i>	149
<i>Proyectos</i>	149
<i>Aprendizaje orientado a la resolución de problemas</i>	149
3. ENTORNOS TECNOLÓGICOS	152
4. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES SEGÚN EL GRADO DE PRESENCIALIDAD	153
<i>Actividades presenciales</i>	153
<i>Actividades no presenciales de trabajo dirigido</i>	153
<i>Actividades no presenciales de trabajo autónomo</i>	154
7. BLOQUES TEMÁTICOS. TEMARIO	156
BLOQUE 1. EL PERFIL PROFESIONAL DEL INSERTOR LABORAL	157
<i>Objetivos específicos</i>	157
<i>Contenidos</i>	158
<i>Actividades</i>	158
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	159
BLOQUE 2. ENTORNOS DEL TRABAJO EN EL S. XXI. ¿CÓMO ESTÁ LA SITUACIÓN DEL TRABAJO HOY?	160
<i>Objetivos específicos</i>	161
<i>Contenidos</i>	161
<i>Actividades</i>	161
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	163
B.3. EVOLUCIÓN DE LOS REQUERIMIENTOS PROFESIONALES. ACTUALMENTE, QUÉ SE VALORA EN EL TRABAJO?	164
<i>Objetivos específicos</i>	165
<i>Contenidos</i>	165
<i>Actividades</i>	165
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	167
B.4. MERCADO DE TRABAJO. ¿VA A HABER TRABAJO PARA TODOS? ¿QUÉ TIPO DE TRABAJO VA A HABER?	169
<i>Objetivos específicos</i>	170
<i>Contenidos</i>	170
<i>Actividades</i>	170
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	172
B.5. EMPLEABILIDAD	174
<i>Objetivos específicos</i>	174
<i>Contenidos</i>	175
<i>Actividades</i>	175

<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	177
B.6. LOS USUARIOS DE LOS PROGRAMAS. ¿QUÉ CUESTIONES Y NECESIDADES ME PLANTEARÁN MIS USUARIOS?	178
<i>Objetivos específicos</i>	178
<i>Contenidos</i>	179
<i>Actividades</i>	179
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	180
B.7. BASES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL. ¿POR DONDE EMPIEZO CON MI USUARIO?	182
<i>Objetivos específicos</i>	182
<i>Contenidos</i>	183
<i>Actividades</i>	183
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	184
B.8. ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL	185
<i>Objetivos</i>	185
<i>Contenidos</i>	185
<i>Actividades</i>	186
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	187
B.9. INTERMEDIACIÓN LABORAL. ¿CÓMO PUEDO ASESORARLES EN SU BÚSQUEDA DE EMPLEO?	190
<i>Objetivos específicos</i>	190
<i>Contenidos</i>	191
<i>Actividades</i>	191
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	192
B.10. PROGRAMAS Y ACCIONES PARA LA INSERCIÓN LABORAL	193
<i>Objetivos específicos</i>	193
<i>Contenidos</i>	194
<i>Actividades</i>	194
<i>Recursos y fuentes documentales del bloque</i>	195
PLANIFICACIÓN DE LOS BLOQUES. PROPUESTA DE CALENDARIO CURSO 2011-2012	197
8. EVALUACIÓN	199
1. SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DESDE EL EEES	200
2. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	201
<i>Portafolios electrónico</i>	201
<i>Autoevaluación</i>	201
<i>Glosario</i>	202
3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CUALIFICACIÓN	203
4. MODALIDADES DE EVALUACIÓN	206
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL PROYECTO DOCENTE	208

Introducción

Sobre el presente Proyecto Docente

El presente documento es el proyecto docente-investigador que se menciona en los apartados noveno y undécimo de las bases del concurso de acceso del profesorado acreditado a plazas de los cuerpos docentes universitarios de la Universidad de Barcelona. Es decir, regula el acceso al cuerpo de profesorado funcionario de las personas acreditadas como profesor titular de universidad, según lo expuesto en el artículo 57.1. de la Ley de Universidades, 4/2007, del 12 abril.

En dichas bases se menciona el proyecto docente – investigador, del que proponen los siguientes aspectos:

- Descripción de la materia.
- Sentido y situación de la materia en el Plan de estudios.
- Objetivos de la materia.
- Competencias que han de desarrollarse.
- Métodos de evaluación.
- Actividades previstas para el logro de los resultados de aprendizaje.
- Metodología docente.
- Bibliografía.

Es relevante apreciar que, pese a que en las bases se denomine proyecto docente e investigador, en la propuesta de temas a incluir no se considera la dimensión investigadora, que por otro lado, queda ampliamente abordada en el Currículum Vitae y el documento sobre la adecuación del perfil de la candidata a la plaza.

Otro aspecto a apreciar es la distinción entre el Proyecto Docente, el Plan de Estudios, el Plan docente y el Programa docente. Tal y como describe Parcerisas (2004), en el marco del EEES, el Plan de Estudios concreta las competencias específicas y transversales que se desarrollarán en el título, mediante el repertorio de asignaturas, la descripción de los itinerarios recomendados, etc. El Plan Docente de cada asignatura establece las características de la misma en el marco del Plan de Estudios; describiendo las competencias específicas que serán desarrolladas en la misma así como los objetivos, bloques de contenido, metodología, evaluación y recursos. Finalmente el Programa

concreta y desarrolla el Plan Docente para un grupo de alumnos dado. Así pues, la principal distinción entre todos ellos es su grado de generalidad y concreción.

El Plan Docente es un documento prescriptivo, aunque susceptible de cambios, que realiza un profesor, bajo el encargo del departamento en que esté adscrita la asignatura. Este Plan Docente ha de aportar una información que sea un referente común, para el alumnado que la curse y el profesorado que la imparta.

En este contexto, y conociendo los temas que se deben tratar en el presente concurso, se concibe el Proyecto Docente como una síntesis de los tres documentos, en cuanto presentará contenidos muy vinculados al Plan de Estudios, al mismo tiempo que se detallarán ciertos aspectos del currículum a nivel de Programa de asignatura.

1. Descripción de la materia

1. Transición a la vida activa: Inserción profesional

El fenómeno de la transición a la vida activa, ya sea desde la formación o desde el propio trabajo, ha sido designado desde varias terminologías. Pero cabe recordar, tal y como recoge Figuera (1996a), que usualmente se habla de transición cuando el paso se da desde el campo escolar; se habla de integración sociolaboral cuando se da en el campo de la educación especial y de la educación social; y cuando se da en un contexto laboral se habla de inserción.

En este campo pueden utilizarse dos términos: la inserción profesional que designa el tránsito a la vida profesional (considerando un proceso de carrera y desarrollo profesional y personal) y la inserción laboral que designa el tránsito al empleo, entendido como una meta o como el proceso que culmina en la contratación. Para nosotros esta terminología refleja dos miradas diferentes de un mismo fenómeno: el tránsito a la actividad profesional.

El profesional de la inserción posiblemente deba aplicar ambas miradas según cual sea la finalidad de su meta de trabajo: una intervención paliativa para personas que se encuentren en situación de desempleo y que necesiten urgentemente encontrar una nueva ocupación y la intervención proactiva, más a largo plazo, que se aplique con usuarios necesitados de un asesoramiento para la planificación e implementación de un plan de carrera personal. Ambas miradas no son incompatibles. Podríamos decir que son complementarias.

Las personas adultas tienen unas necesidades que satisfacer, entre las cuales el trabajo ocupa una posición prioritaria. Pero también han de ser capaces de plantearse un proyecto profesional que además de satisfacer las necesidades más materiales, satisfagan otros elementos de desarrollo personal y auto realización.

Tradicionalmente se había separado ambas acepciones, considerando que correspondían a enfoques diferentes. Así la inserción profesional, se vinculaba a un enfoque psicoevolutivo que se centraba en el proceso de desarrollo individual de la conducta

vocacional o laboral a lo largo del ciclo vital y la inserción laboral centraba su mirada en la psicología del paro.

Tal y como analizó Figuera (1996a,31), el enfoque psico evolutivo abordó el desarrollo de la carrera tanto desde el punto de vista descriptivo (patrones de carrera) como explicativo (modelos de desarrollo de la carrera). En la misma línea, Rodríguez Moreno (1991a) identificó que el estudio de la madurez vocacional, los procesos de toma de decisiones y el ajuste a la carrera constituían los núcleos de investigación de esta perspectiva. Todos ellos centrados fundamentalmente en el individuo.



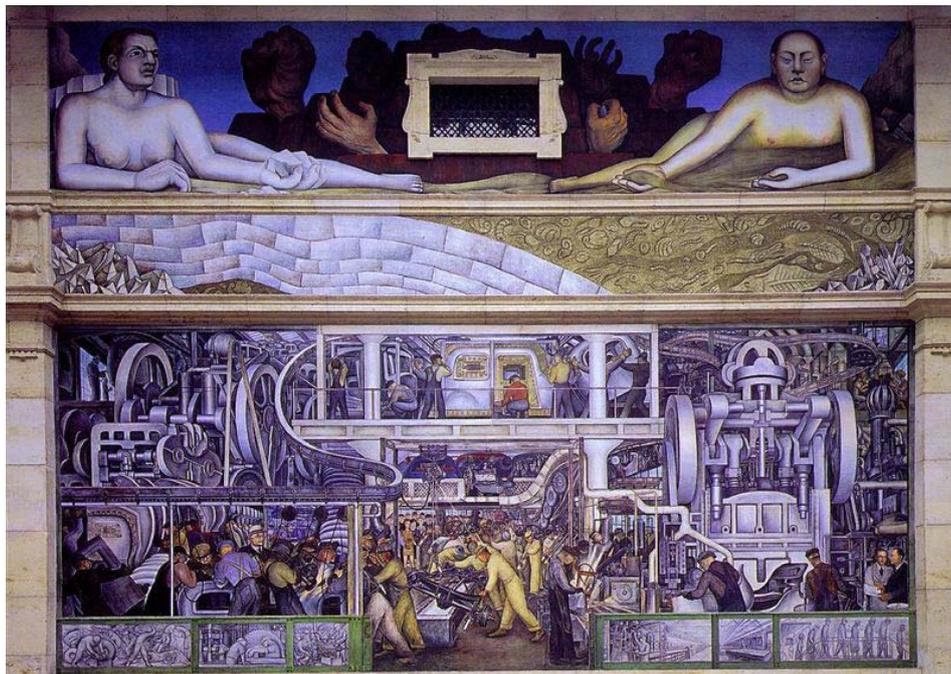
Antonio Berni. Desocupados

La inserción laboral empezó a consolidarse a partir de los años setenta, en los que los problemas de desempleo motivaron un reencuadre en el análisis y estudio del fenómeno. Entonces ya no se trataba de una psicología de la carrera profesional, sino que se trabaja desde la psicología del paro (Figuera, 1996a, 30). Este cambio se dio al constatar que las tradicionales lógicas de desarrollo profesional ya no se seguían y en ese momento se daban fracturas entre empleos, temporalidad y precariedad, no linealidad en los procesos de desarrollo, permeabilidad entre las barreras de la educación y el trabajo, etc. A partir de dicha constatación se relegaron los enfoques psicoevolutivos para introducir

otros planteamientos que intentaran recoger estas nuevas realidades teniendo como nuevo referente al mercado de trabajo.

Actualmente se considera el fenómeno de la inserción desde su doble naturaleza: por un lado individual y biográfica, y por otro lado su perspectiva social; en un marco caracterizado por los binomios trabajo-educación y persona-mercado de trabajo.

Desde el marco de la presente asignatura, vamos a tratar ambas conceptualizaciones. Porque en el actual siglo del cambio, la incertidumbre, la tecnología y el conocimiento no se debe restringir la mirada al estudio de las variables y procesos implicados en el acceso a un contrato laboral sin considerar los retos en el desarrollo profesional y personal que plantea esta realidad global. Tal y como recomiendan a las metas de las políticas europeas en materia de empleo y formación a lo largo de toda la vida.



Diego Rivera

2. El escenario de la cualificación

Transformaciones y relaciones en el marco de requerimientos actual

La sociedad del conocimiento está avanzando hacia una nueva sociedad de la mundialización y de las diferencias, al tiempo que la creatividad y las desigualdades, del bienestar y de la pobreza, de la suma especialización y de la ecología de saberes, de los grandes descubrimientos científicos, del deterioro de la naturaleza y del planeta (Medina et al., 2009, 8). De igual manera, las grandes transformaciones, a las que se enfrenta la sociedad contemporánea (tecnológicas, económicas, demográficas y sociales) han alterado sensiblemente la organización de la actividad laboral (Castells, 2000). De ahí que la productividad y la competitividad de todas las áreas de la economía y de la sociedad dependan en mayor medida de la producción de conocimiento y del tratamiento de la información. Por ello, muchos autores se refieren a esta economía como una economía desmaterializada o sin peso (Giddens, 1996, citado en Ayuste, 2007)

Los efectos del informacionalismo y de la globalización se hacen sentir de una manera especial en el mundo del trabajo. Tal y como recuerda Rodríguez Moreno, *“el concepto actual del trabajo dista mucho de los modelos clásicos de productividad taylorianos o fordianos de organizaciones científicas del trabajo, y también está muy lejano a la concepción crítica del trabajo como podrían ser los paradigmas hegelianos o marxistas de la producción”* (2006,38). Tal y como explica Ayuste (2007), el trabajo informacional requiere, en general, de un mayor nivel de cualificación que, en ocasiones, produce que los sectores de la población con bajos niveles de instrucción se vean excluidos del mercado laboral o desplazados a situaciones de precariedad económica. Pero además el trabajo informacional es flexible. Es decir, depende de las condiciones cambiantes del mercado, y eso provoca que los trabajadores y trabajadoras deban organizar su vida de manera diferente a la tradicional. La duración, los horarios, las tareas a realizar varían constantemente. En este sentido, podemos comprobar cómo estos cambios afectan directamente a la identidad de las personas, la organización familiar e, incluso a sus actividades y compromisos sociales.

Como respuesta a este escenario surge un modelo organizativo más flexible. Se introducen nuevos medios y recursos de trabajo. Emergen nuevas funciones y tienen lugar relaciones interpersonales más complejas. Todo ello ha propiciado una evolución de los requerimientos profesionales, que a su vez condicionan la cualificación requerida de las personas profesionales.

En este escenario de nuevos requerimientos (entendidos como las demandas en materia de capacidades, conocimientos, valores y actitudes reclamados por la empresa para ocupar un puesto de trabajo dado), Pérez Escoda (2001) analizaba el “trabajo del dos mil” y destacaba los siguientes rasgos en cuanto a la demanda y valor de:

- Resolución de problemas orientados no solo a la repetición de tradicionales esquemas conceptuales sino en la búsqueda de enfoques alternativos.
- La adaptabilidad y la capacidad de convivir en situaciones de cambio pronunciado.
- Aceptación del carácter complejo del sistema (tanto a nivel productivo como a nivel social). Con la consecuente necesidad de comprender e intentar controlar las diversas variables de la realidad en su contexto estratégico.
- Capacidad de percibir la realidad y los fenómenos de manera generalista, considerando todos los elementos de complejidad e innovación antes citados, más que de manera especializada.
- Desarrollo de la diversidad comunicativa, tanto en cuanto a origen cultural, como en el aspecto tecnológico y/o científico, como consecuencia o causa del proceso de mundialización y facilitación de la comunicación.
- Sensibilidad para percibir y relacionarse con otros y en diversos escenarios, para poder afrontar las tensiones surgidas permanentemente entre el sujeto y la sociedad.
- Comunicación, en cuanto a la relación interpersonal, la realidad local o la capacidad de comunicarse de manera diversa y a lo largo de diversos frentes y sociedades como se espera.
- Una arquitectura organizativa descentralizada articulada en función del sujeto, la estructura económica y social.
- Una cultura de negociación absolutamente necesaria en un sistema de variables múltiples y de alta subjetividad.

“El trabajo del dos mil” Fuente Pérez Escoda (2001)

Desde este escenario, tal y como afirmó Besolan (2001), la cualificación emerge fruto de una relación dialéctica entre el puesto de trabajo y la estructura socio – organizativa donde éste se ejerce.



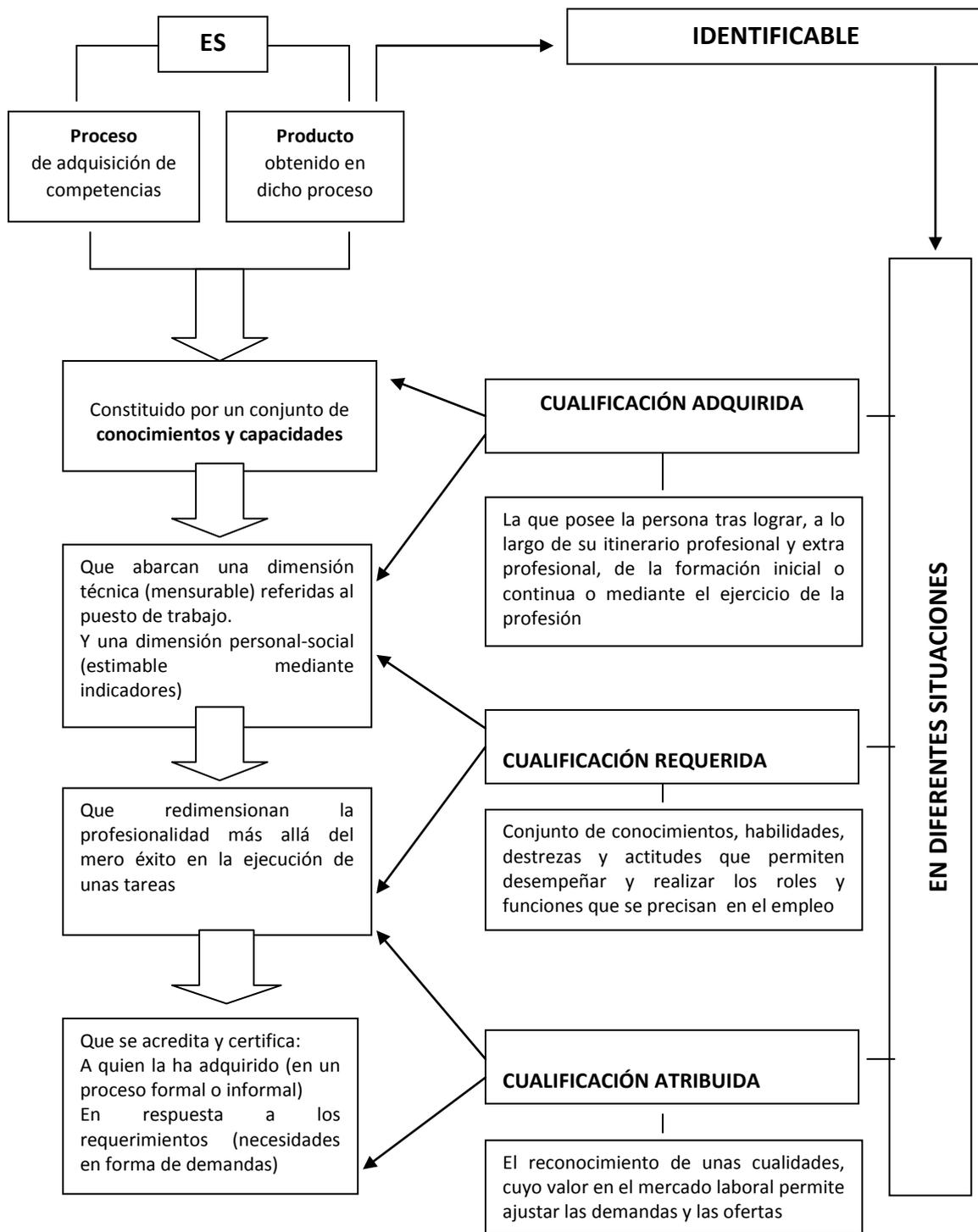
Interrelación entre requerimientos y competencias. Basado en BESOLAN (2001)

Este es el escenario que tienen que afrontar las personas para localizar, acceder, desempeñar una ocupación e integrarse en una organización. En definitiva, el mercado determina y requiere organizaciones adecuadas a su dinámica y estructura y, a su vez, dichas estructuras van a demandar unas cualidades específicas de las personas que trabajan en ellas.

En este contexto, la cualificación profesional adquiere varios significados:

- Es el conjunto de conocimientos, habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y /educación/ formación. Se considera como un activo que las personas cuentan y pueden desarrollar a lo largo de su experiencia profesional y que utilizan para desempeñar determinados puestos de trabajo (Besolan, 2001)
- Son el conjunto de cualidades que la empresa estima requisitos fundamentales para el desempeño de las funciones del puesto de trabajo en la organización.
- Es un término empleado en las áreas de los RRHH y de la psicología de las organizaciones, cuando se está valorando si un candidato muestra las cualidades que se atribuyen como pertinentes al puesto.
- También tiene una aplicación acreditativa. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Cualificaciones de España hace de las cualificaciones profesionales el pilar sobre el que fundamentar la formación profesional y la acreditación de la experiencia laboral

La cualificación profesional (Besolan, 2001)



Evolución de los requerimientos y su impacto en las cualificaciones

A raíz de lo presentado anteriormente, resulta evidente la evolución de los requerimientos y de las cualidades necesarias para satisfacerlos. El grupo BESOLÁN (2001,19) ha realizado una esclarecedora y sintética presentación de la evolución de dichos requerimientos profesionales en las últimas décadas que ilustra, además de la influencia de estos cambios en los requisitos a satisfacer por parte de los las personas empleadas en las organizaciones.

- En los años **60-70** se demandaban esencialmente **capacidades** para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión.
 - Primaba la noción de tarea, sobre la de función integrada en la empresa.
 - Era más importante la prescripción y la instrucción que la promoción de la iniciativa y corresponsabilidad dentro del sistema.
 - Se compartía una visión de la organización de la tarea de manera segmentada y aditiva.
 - Raramente se requerían dinámicas de interdependencia de acción entre funciones, para preservar y mejorar el sistema de empresa
- A partir de la década de los **80**, comenzaron a demandarse **cualificaciones profesionales** que incluyesen conocimientos y destrezas para ejercer la alta gama de actividades laborales, aunque fundamentalmente se centraba el interés en los aspectos técnicos y metodológicos.
 - Se reconoció la movilidad como cultura que requiere de una capacidad de adaptación a la realización inteligente de una gama relativamente amplia de funciones cambiantes a tenor de los tiempos.
 - Se aprecia un cambio cuantitativo en relación a lo que hasta el momento se había entendido por capacidades.
- Desde el inicio de la década de los **90**, esta intersección de cualificaciones impuso un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a ser definidos en términos de **competencias de acción**,
 - Se pasa a tener en cuenta, también, aspectos de índole participativa y personal, no únicamente aquellos de carácter técnico y metodológico.
 - Se da un salto cualitativo en este proceso.

Evolución en los requerimientos profesionales. Besolán (2001,19)

Conceptualización actual de cualificación profesional desde la óptica del profesional de la inserción

En Cataluña, el profesional de la inserción tiene unos referentes fundamentales para operar con las cualificaciones de sus usuarios. Se trata del Sistema Nacional de Cualificaciones, diseñado por el Instituto Nacional de Cualificaciones y l'Institut Català de les Qualificacions Professionals. Estos organismos, aplicando las normativas y recomendaciones internacionales, han diseñado un sistema sobre el que articular la formación y reconocimiento de la cualificación de los ciudadanos del país. El conocimiento de este referente es primordial para insertores profesionales, y por lo tanto para nuestro alumnado.



Diego Rivera

Definición de Cualificación Profesional según el INC

La cualificación profesional es el *“conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral”* (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). Se entiende que una persona está

cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido.

Desde un punto de vista formal, la cualificación es el conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en mercado laboral, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral (Aneas, 2010).

La competencia se define como *“el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo”* (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). La competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto. A su vez, la citada norma conceptualiza la unidad de competencia como el *“agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial”*.

El SNCFP persigue identificar cuáles son las competencias requeridas para el empleo, por lo que tiene en cuenta tanto las competencias profesionales técnicas como las competencias clave, no ligadas a disciplinas o campos de conocimiento concretos, pero imprescindibles para la inserción laboral.

Estructura de la Cualificación Profesional

A cada cualificación se le asigna una competencia general, en la que se definen brevemente los cometidos y funciones esenciales del profesional. Se describen también el entorno profesional en el que puede desarrollarse la cualificación, los sectores productivos correspondientes, y las ocupaciones o puestos de trabajo relevantes a los que ésta permite acceder.

La Unidad de Competencia

Cada cualificación se organiza en torno a unidades de competencia. La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de

reconocimiento y acreditación parcial. Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Esta estructura permitirá evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral).

Estructura de la Unidad de Competencia

Cada unidad de competencia tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación y las especificaciones de esa competencia. La unidad de competencia se subdivide en realizaciones profesionales. Describen los comportamientos esperados de la persona, objetivables por sus consecuencias o resultados, para poderla considerar competente en esa unidad.

Los criterios de realización expresan el nivel aceptable de la realización profesional para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas y, por tanto, constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.

El contexto profesional define, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos similares se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional.



Estructura de una unidad de competencia. Instituto Nacional de Cualificaciones

Concepto de competencias profesionales

Tal y como se viene apreciando, las competencias profesionales tienen un protagonismo relevante en la cualificación de la persona, siendo foco de los procesos de formación y orientación para la inserción profesional.

Si bien es cierto, que se acaba de presentar una primera aproximación a las competencias. Debe considerarse que esta conceptualización está totalmente ligada a sistemas de formación profesional y para el empleo de nivel no universitario. Así, es preciso profundizar un poco más sobre el concepto de competencias profesionales.

Las competencias han venido adoptando una naturaleza polisémica que se presta a múltiples interpretaciones tal y como recuerda Pérez Escoda (2001)¹. Es difícil retroceder al punto de inicio del concepto de competencias profesionales. Se considera que la primera alusión al término en cuanto a referente de excelencia del dirigente o del profesional aparece en un trabajo de Mc Cleland (1973) en el que sostiene el interés de utilizar para la selección de personal la valoración de las competencias del candidato. A partir de ese momento las diversas acepciones y enfoques han ido perfilando un concepto complejo y en continua evolución, como no podría ser de otra manera, teniendo en cuenta la continua evolución del mercado de trabajo, las organizaciones y los requerimientos. Tal y como recogió Aneas (2003) y ha corroborado Rodríguez Moreno (2006 y 2010), a lo largo de todos estos años, el debate y la formulación de conceptualizaciones ha sido fructífero, pero poco unánime.

Nos parece muy relevante, como fundamentos de esta materia, la tipología identificada por Sandberg (2000 y 1994) y Rycchen y Salganik (2001) recogidas por Rodríguez Moreno (2010, 20 y ss). Estos autores distinguen tres enfoques en la conceptualización de las competencias: racionalistas, holísticos e interpretativos. Desde nuestra perspectiva son los dos últimos los que mejor se adecuan para fundamentar y operativizar los programas

¹ En un estudio sobre el uso del habla en el ámbito sociolaboral, dicho autor encontró seis acepciones diferentes al término de competencia derivado de origen léxico; 1: Competencia como autoridad, 2: Competencia como capacitación, 3: Competencia como competición, 4: Competencia como cualificación, 5: Competencia como incumbencia y 6: Competencia como suficiencia.

de orientación para la inserción profesional. Consideramos que la conceptualización de competencias desde el enfoque holístico es especialmente útil cuando los referentes son: el análisis de los requerimientos con los que se podrán trazar perfiles profesionales, diseñar acciones de orientación o analizar los requisitos de los puestos de trabajo a los que se desea acceder. Dicho enfoque implica, como ideas relevantes:

- Consideran la competencia como un conjunto de atributos de la persona.
- A diferencia de los enfoques racionalistas, presentan una panorámica más amplia de recursos y prestan atención particular a los psicosociales.
- Basan su concepto en el presupuesto de que entre el individuo y el mundo, y que entre el individuo y la sociedad, existe una relación dinámica y realista

Rasgos de las competencias desde enfoque holístico. Fuente Rodriguez Moreno (2010,25)

El enfoque interpretativo parte de una epistemología fenomenológica y asume que la persona y el mundo están interconectados a la experiencia vivida por las personas; por lo que la competencia se construye a partir de los significados otorgados por la persona en su relación con el trabajo.

- La competencia se define como un conjunto complejo de atributos que son situacionales y dependientes de este contexto gracias a la mediación de los trabajadores
- Una de las características de la *competencia situada*, es decir, adherida al contexto, es la de desplegarse sobre la base de conocimientos tácitos.
- Los modos como las personas trabajan realmente difiere de lo que se explica en los manuales o en los cursos de formación. Es decir, cuando los trabajadores encaran una situación laboral específica correlacionan los atributos necesarios con la experiencia.
- Los modos de adquirir experiencia y el modo como la experiencia se estructura son más importantes que los mismos atributos del trabajo y las propias competencias como tales.

Rasgos de las competencias desde enfoque interpretativo. Fuente Rodriguez Moreno (2010,27)

Pensamos que no es contradictorio adoptar dos enfoques diferentes para abordar el fenómeno de la inserción si asumimos un principio de complementariedad con el que explicar la relación dialéctica entre persona-trabajo, subjetividad-objetividad, particularidad-generalidad. Así, el enfoque holístico nos parece totalmente adecuado

para elaborar un perfil profesional y desarrollar un mapa de requerimientos; para planificar procesos de formación cualificadora y para llevar a cabo procesos de evaluación de competencias a partir del reconocimiento de la experiencia laboral. Por otro lado, el enfoque interpretativo nos parece la base óptima para el desarrollo de los programas para la mejora de la empleabilidad.

Al integrar los diversos enfoques y analizar los diversos aportes teóricos sobre el concepto de competencias profesionales caben destacar una serie de rasgos comunes:

- El concepto es aplicable a las personas
- Se expresa en términos de conductas observables
- Implica unos conocimientos “saber”, unas habilidades “saber hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.
- Es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que comporta unos criterios o referentes de desempeño específicos
- Incluye, por lo tanto, la capacidad de participar en la evolución de una situación de trabajo.
- Ser transferibles a otras situaciones de trabajo en el seno de la propia empresa o en otras diferentes.

Evaluación de las competencias profesionales

“Evaluar o certificar las competencias de una persona que pretende ingresar en el mundo del trabajo o que ya está trabajando en él es un proceso en el que el evaluador y el candidato a la certificación se ponen de acuerdo para obtener las evidencias requeridas por un perfil o norma de competencia para establecer si el desempeño laboral responde a ese perfil” (Vargas et al, 2001 y de CIDEC, 1991b) citado en Rodríguez Moreno (2006, 85).

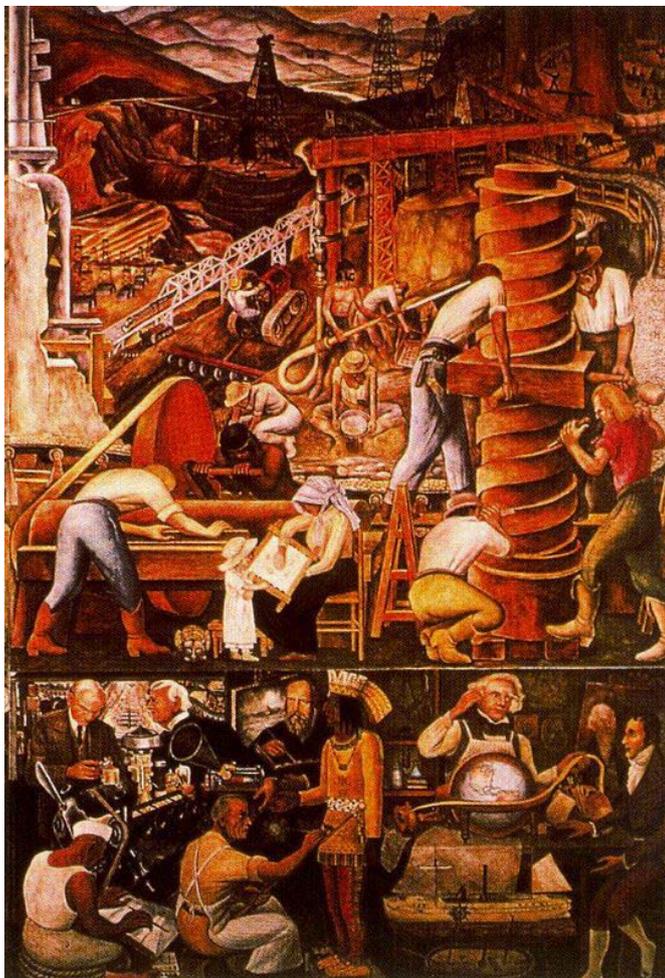
Esta misma autora ha sintetizado una clarificadora síntesis de los diversos instrumentos que pueden aplicarse para evaluar las competencias:

Instrumentos para evaluar las competencias	
Tests	De capacidades, aptitudes, inteligencia, rendimiento, personalidad
Inventarios	Inventarios de personalidad y de auto conocimiento Inventarios de intereses profesionales
Cuestionarios	De auto evaluación de competencia
Entrevista	Entrevista motivadora, comportamental, de feed-back, orientación, evaluativa, competencias genéricas
Análisis de la experiencia	Técnicas de los incidentes críticos, cuestionarios o check lists, técnica del análisis crítico
Pruebas de grupo	Para atender a las competencias de trabajo en equipo, negociación y liderazgo
Balance de competencias	Como instrumento evaluador además de herramienta orientadora
Portafolios	Informes profesionales de reflexión y de proyecto
Análisis ocupacional	Técnica DACUM Técnica AMOD Técnica SCID
Otras técnicas de análisis ocupacional	Análisis funcional Observación Dinámica de grupo Assesstment center Método de las habilidades Análisis de las competencias clave (suizo y catalán) La pirámide de G.E. Miller

Instrumentos para evaluar las competencias. Rodríguez Moreno (2006, 107)

Cabe destacar que el insertor profesional, posiblemente, deba participar en la evaluación de competencias de sus usuarios a partir del reconocimiento de la experiencia laboral según las directrices del Instituto Nacional de Cualificaciones y del Institut Català de les

Qualificacions Professionals. Estos institutos han elaborado un proceso sistemático que comprende una serie de instrumentos, regulados por las correspondientes normativas.²



Diego Rivera

² Estas normativas se citan en apartado del perfil profesional del insertor laboral.

3. Modelo explicativo de la inserción profesional.

Tal como valoraba Figuera (1996a, 161), no se dispone de teorías globales capaces de describir, explicar y predecir qué, por qué y cómo ocurre el fenómeno de la inserción. En su lugar se encuentran intentos fragmentarios de desarrollo teórico, como resultado de un enfoque empírico parcial y adscrito a un determinado campo de conocimiento (economía, sociología, psicología). Estos aportes teóricos pueden clasificarse diferenciando los enfoques de base socio-económico, centrados en las variables macroeconómicas y los enfoques de base individual que dirigen su atención a las variables originadas en el microcontexto de la inserción, ligadas a las características de la persona y/o las demandas del empleador. De este segundo enfoque surge un concepto que va a ser meta y objeto de intervención por parte del insertor profesional: la empleabilidad.

Empleabilidad

Podemos definir la empleabilidad como el grado de adecuación del perfil de una persona (en relación a sus características psicosociales, cualificación y disponibilidad) a los requerimientos de un puesto de trabajo concreto. La empleabilidad se traduce en términos de probabilidad de acceder al empleo. La empleabilidad se sitúa en la encrucijada de los tres conceptos clave de las políticas sociales: la orientación, la formación y la ocupación (Rodríguez Moreno, 2006,27); dado que en la medida que se dé una buena orientación y se disponga o se reciba la formación más adecuada a las necesidades de la persona y del mercado de trabajo, las probabilidades de alcanzar la ocupación serán mejores.

Tal y como se ha afirmado en líneas anteriores, el análisis de las variables que pueden incrementar la empleabilidad de los individuos es un factor clave cuando se han de programar acciones de orientación para la inserción. Hemos tomado como base los modelos de Montané (1990) y Blanch (1990) para formular una propuesta que explica la inserción laboral, es decir, el acceso y mantenimiento de un empleo con la consecuente integración a la empresa, como un producto afectado por tres grandes factores: el mercado de trabajo, las características del individuo y las estrategias de inserción. Según

el equilibrio o ajuste de estos tres factores se incrementarán las probabilidades de acceder a un empleo.

Tomamos como base los postulados de Blanch para presentar algunas ideas y principios sobre la empleabilidad:

- La causa de que un ciudadano pierda o no encuentre empleo, igual que la de que lo encuentre o lo conserve no sólo es de naturaleza socio-económica.
- La estructura socio-económica de oportunidades es sólo una condición necesaria pero no suficiente de la ocupación laboral.
- El empleo/desempleo no se reparte aleatoriamente entre los miembros de la población activa. Tras la igualdad jurídica de oportunidades se esconde una desigualdad social de probabilidades ante el empleo
- El acceso individual de un demandante de empleo a la ocupación de un puesto de trabajo depende, en parte de las exigencias del puesto ofertado.
- La política macroeconómica y la acción de los macro agentes sociales influyen, por tanto en la oferta, en la configuración de la estructura de oportunidades objetivas de ocupación laboral. La política social puede, a su vez, reforzar las probabilidades de ocupación por parte de algunos demandantes, mediante la aplicación de medidas correctoras de desigualdades socio-demográficas y compensadoras.

Postulados del modelo psicosocial de empleabilidad de Blanch (1990). Fuente Figuera (1996, 198))

Mercado de trabajo. Empleo post industrial

La existencia de oferta de trabajo es un factor clave en la inserción. Diversas son las variables que determinan la cantidad y calidad de la oferta:

- Flujo entre oferta-demanda (dimensión cuantitativa) que implicará el número de ofertas a las que poder optar y su oportunidad, en el sentido de que haya más o menos competidores para acceder a cada oferta.
- Requerimientos del empleo (factor cualitativo) que incluyen las condiciones demandadas por el mercado de trabajo, tanto a nivel de exigencias explícitas (edad, género, cualificación) como implícitas (competencias para la integración en la empresa)

Tradicionalmente se ha definido el postindustrialismo como una teoría sobre la estructura ocupacional que se articula en torno a tres principios teóricos:

- a) La fuente de la productividad y el crecimiento será el conocimiento; extendido a todos los ámbitos de la actividad económica.
- b) La actividad económica pasará de la producción de bienes y servicios (industrial) a la realización de servicios.
- c) Se incrementarán las ocupaciones con un alto contenido tecnológico y de gestión del conocimiento.

Principios del postindustrialismo, a partir de de Castells (2000, 257)

El análisis empírico desarrollado por Castells, 1996, Aoyama, 1995 y Dordick y Wang, 1993 a nivel mundial los matiza sustancialmente:

En primer lugar, los avances tecnológicos han estado presentes a lo largo de la historia (desde el fuego, la fundición de metales o la máquina de vapor). Lo verdaderamente diferencial, en el momento actual, es su extensión y la difusión de las tecnologías de la información a todas las esferas y ámbitos de la actividad³. En este sentido Ayuste (2007,40) analiza el impacto de estos factores tecnológicos en el mercado de trabajo concluyendo que *“el éxito de la transición hacia la sociedad de la información depende cada vez más de la promoción del conocimiento científico (I+D), de la preparación de las personas y del desarrollo de la educación a lo largo de la vida. No obstante, mientras está mejorando la preparación para una cantidad importante de puestos de trabajo e incluso los salarios y las condiciones laborales de los sectores económicos más dinámicos, otra gran cantidad está desapareciendo. Por lo general, suelen ser empleos que no tienen la cualificación suficiente para sobrevivir a la automatización. Las TIC’s reemplazan el trabajo que puede codificarse en una secuencia programable y realizan el trabajo que requiere análisis, decisión, capacidad de reprogramación en tiempo real, en un grado que sólo el cerebro puede dominar”*.

Así mismo, se impone un tipo de trabajo en red que requiere de sistemas de organización mucho más participativos; en los que los trabajadores y trabajadoras han de cooperar para alcanzar la máxima flexibilidad en el proceso de producción y la máxima calidad en

³ En este sentido, Castells (2000,258) habla de estructura ocupacional informacional, siguiendo el planteamiento que realiza con el sistema económico, presentado en capítulos anteriores.

el resultado final. De ahí que el éxito de las empresas actuales no puede explicarse sólo a través de su potencial tecnológico o por la conquista de nuevos mercados sino, cada vez más, por su capacidad para hacer más transparente la información y para promover procesos de participación capaces de aprovechar los conocimientos tácitos de todos los trabajadores y trabajadoras. Así frente a la hipótesis de la prevalencia de las ocupaciones informacionales, también debe matizarse dicha afirmación. Por un lado, la incorporación de la información y las tecnologías a las ocupaciones no supone directamente un incremento de perfiles más cualificados o más tecnologizados⁴. De tal manera que lo que sí se está apreciando es una polarización en la estructura ocupacional en la que las ocupaciones de cualificación media, están desplazándose hacia niveles superiores o inferiores de cualificación.

En segundo lugar, cuando se habla del traspaso a las actividades de servicios, han de matizarse varias cosas. Es fundamental recordar que la clasificación de servicios es, en sí misma, compleja y artificiosa, al categorizarse por criterios excluyentes (lo que no se puede categorizar como producción o agricultura y engloba una gran diversidad de actividades que apenas tienen rasgos comunes). En este sentido, en la praxis del actual sistema de producción se dan muchísimas actividades que, siendo categorizadas como servicios, ya están totalmente imbricadas en la actividad productiva. Por ejemplo: programación de software, diseño de productos, gestión de producción y gestión de almacenamiento. Por ello resulta complejo distinguir lo que se trata de producción y los servicios afines a la misma. Tal es así que autores como Cohen y Zysman (1987) han llegado a postular que estamos ante un nuevo tipo de economía industrial. En el mismo plano, también es fundamental recordar que el mercado global e internacional ha ampliado el campo de influencia de las actividades productivas y las estructuras ocupacionales. Así, el hecho de que en una región o un estado haya disminuido el número de empresas industriales no implica que se haya perdido esta actividad. En muchos casos esta actividad se ha localizado en otras regiones o estados, gracias a

⁴ Todos hemos visto camareros que registran las comandas en una PDA, o como realizar el cheking en el aeropuerto, en muchos casos se realiza automáticamente, sin la presencia de auxiliares ni técnicos

mecanismos como el outsourcing⁵, o la externalización transnacional de los proveedores de dichos productos o servicios⁶.

Estructura y tendencias ocupacionales del actual sistema

Bien es cierto que la actual crisis económica ha afectado al empleo y a la estructura de las ocupaciones, dibujadas por la teoría postindustrial. Pero, todo y así, se ha de intentar conocer la estructura y tendencias ocupacionales en este S. XXI.

En el siguiente cuadro se han sintetizado dichos rasgos ocupacionales:

- a) *Diversidad de perfiles ocupacionales.* Los autores apreciaron estructuras muy diferentes en países que podían considerarse desarrollados y tecnológicamente avanzados. De ellos, la estructura ocupacional de Estados Unidos y Japón ilustran los polos del sistema. El primer modelo avanza hacia el informacionalismo; sustituyendo antiguas ocupaciones por otras nuevas. En Japón se combina un incremento de las ocupaciones profesionales con la persistencia de una fuerza de trabajo obrera muy vigorosa, y con la durabilidad de la mano de obra agrícola (siempre adaptadas, estas últimas, a la armonía con el avance tecnológico) En un punto intermedio de estos dos modelos pueden ubicarse los modelos tradicionales de Alemania y Francia. Las evidencias empíricas que estos autores han hallado para justificar dichas afirmaciones se explican, según éstos, por la influencia de factores sociales, culturales y políticos de cada sociedad para construir su propia estrategia.
- b) *El crecimiento de ocupaciones y el empleo en actividades de procesamiento de la información* no se da de manera general en todos los países. Se concentra sobre todo en los que invierten poderosamente en I+D. e incluso en el caso de Japón, no han crecido estas ocupaciones ni empleos como se pudiera esperar, al incorporarse estas actividades a las ocupaciones existentes en producción o servicios. Y aun así el peso relativo de estos empleos es poco importante (en 1990, en USA solo el 1% de los empleos eran de este perfil de gestión superior de la información).
- c) Tendencia hacia el *aumento del peso relativo* de la ocupación más claramente *informacional* (técnicos, profesionales y ejecutivos) así como de las ocupaciones de “cuello blanco” (incluidos oficinistas y comerciales).
- d) La *polarización y estratificación ocupacional* se da por variables de *género, etnia o edad* que por perfiles ocupacionales. Es decir dentro de un mismo sector u ocupación se encuentran más diferencias entre hombres y mujeres, jóvenes o adultos, autóctonos o

⁵ Es la contratación desde la empresa, de otras empresas para que fabriquen determinados componentes, artículos completos o actividades especializadas como la vigilancia, la seguridad, la contabilidad, la limpieza, etc.

⁶ Todos hemos visto ropa de marca española producida en el este asiático, o hemos sido atendidos en un servicio de atención al cliente por personas con un marcado acento árabe que puede relacionarse con el hecho que la central de atención al cliente esté en Marruecos

inmigrantes que entre las propias ocupaciones.

- e) Respecto al *trabajo autónomo*, de nuevo aparecen diferencias. Mientras que se había reducido en Estados Unidos, en Reino Unido, Francia o Canadá aumentó. Así aunque el grueso del empleo sigue siendo asalariado, las nuevas estructuras organizativas (empresas red) propiciadas por las nuevas tecnologías ha representado el resurgimiento de empleo autónomo y mixto.

Rasgos generales de la estructura ocupacional según Aoyama (1995) y Castells (2000)

Así como las tendencias observadas en el empleo:

- a) Desaparición progresiva del empleo agrícola
- b) Descenso constante del empleo industrial tradicional
- c) Incremento de los servicios de producción como de los servicios sociales (a las empresas y de salud)
- d) Creciente diversificación de las actividades de servicios como fuentes de puestos de trabajo
- e) Rápido incremento de puestos técnicos, profesionales y ejecutivos
- f) Formación de un proletariado de “cuello blanco” compuesto por oficinistas y vendedores.
- g) Estabilidad relativa en la cuota de empleo del comercio minorista
- h) Incremento simultáneo de los niveles más elevados y bajos de la estructura ocupacional
- i) Se dará un incremento del tiempo necesario para cualificarse en las categorías superiores.

Tendencias sobre el empleo. Castells (2000, 283)

En relación al auge de las ocupaciones en el sector servicios, se va a tomar como base la categorización desarrollada por Singlemann (1978).

1. *Servicios de distribución*: actividades de comunicación y transporte. Así como las redes de distribución comercial (almacén y minorista).
2. *Servicios de producción*. Actividades de tipo crítico para la economía y actividades auxiliares a la empresa que pueden variar en su rango de especialización.
3. *Servicios sociales*. Incluyen actividades gubernamentales, así como trabajos colectivos relacionados con el consumo.
4. *Servicios personales*. Relacionados con el consumo individual, el ocio, etc.

Los nuevos servicios de la economía postindustrial. Singlemann (1978)

A continuación recogemos el análisis prospectivo realizado por Castells (2000):

Servicios de producción. Son considerados los servicios estratégicos de la nueva economía, los que proporcionan información y apoyo para el aumento de la

productividad y la eficiencia de las compañías. Parece ser que la expansión de los servicios de producción está muy vinculada a los procesos de desintegración vertical y outrosing tan común en las grandes empresas industriales actuales. El número de empleos en este subsector, pese a su valor estratégico, no representa actualmente una proporción considerable en los empleos.

Servicios Sociales. La expansión de esta ocupación está muy vinculada a la evolución demográfica de la población desarrollada. Su expansión dependerá fundamentalmente de las políticas del Estado en materia de protección y bienestar social, más que del estado de la economía.

Servicios de Distribución. Combinan el transporte, la comunicación, las actividades de relación de todas las economías avanzadas, con el comercio mayorista y minorista. Este empleo tiene tasas muy elevadas en la mayor parte de los países desarrollados.

Servicios personales. Estos servicios (hostelería, restauración, etc.) no han disminuido, todo lo contrario.

Como en otros casos, estas tendencias generales se matizan y adoptan sus maneras peculiares de materializarse. Así Castells ha identificado tres que se describen a continuación:

- A) Modelo de la economía de servicios
- B) Modelo de producción industrial
- C) Modelos mixtos

Modelos ocupacionales. Castells (2000, 284)

Las expresiones de estos modelos en cada país dependen de su posición en la economía global así como de su estructura, valores sociales y culturales. ¿Cómo caracterizaríamos a España y a Cataluña? Según nuestro modesto análisis, deben distinguirse claramente los dos territorios. Por un lado Cataluña sigue siendo uno de los pocos reductos industriales del estado; aunque la actual crisis ha destruido muchísimas empresas y empleo. En algunos territorios de España como Extremadura, Andalucía o la misma Cataluña se está haciendo una apuesta por una agricultura tecnológica orientada al aprovechamiento de

las energías renovables y del logro de mayor productividad mediante sistemas ecológicos de producción. Pero la mayor parte de la actividad agrícola no deja de ser una actividad subvencionada por la Unión Europea. Lamentablemente, el peso del sector de la construcción, que sólo ha sido un motor de trasvase de capital (política- pública- privada) y de empleo coyuntural, no ha aprovechado ni redundado en la consolidación de ningún capital tecnológico – informacional. Las actividades tradicionales de servicio (turismo, administración, distribución....) han importado la tecnología sin que haya redundado en un incremento de ocupaciones altamente cualificadas.

Bien es cierto que se han intentado experiencias como las del 22 @ que pretenden catalizar el desarrollo tecnológico informacional en un territorio, en este caso, la ciudad de Barcelona. En conclusión, valoramos que de ninguna manera se va por el camino anglosajón o industrial, aunque tampoco puede afirmarse que se vaya por el camino del Este o mixto, dado el peso de la subvención y subsidiaridad de gran parte de los proyectos industriales y del poco peso de la I+D en el país.

Ayuste (2007,41) sintetiza el estado general que plantea, a la persona, esta situación del mercado de trabajo: *“En la práctica, definimos como empleo tradicional el empleo asalariado a tiempo completo, con contrato indefinido, éste cada vez escasea más. Son los trabajadores por cuenta propia, a tiempo parcial y trabajadores temporales los que más crecen”*. En su libro *“La corrosión del carácter”*, Richard Sennet analiza algunas de las consecuencias personales que está adoptando el capitalismo flexible. El signo más tangible de ese cambio podría ser el lema «nada a largo plazo». En el ámbito del trabajo, la carrera tradicional que avanza paso a paso por los corredores de una o dos instituciones se está debilitando. Lo mismo ocurre con el despliegue de un solo juego de cualificaciones a lo largo de una vida de trabajo. Así pues, la incertidumbre y la sensación de riesgo del trabajo flexible substituyen a la seguridad y a la rutina del trabajo tradicional. Los trabajadores y trabajadoras tradicionales tenían un relato lineal de su biografía laboral y podían controlar su tiempo y sus proyectos personales. En la actualidad, la sensación de nada a largo plazo o la inestabilidad laboral conduce a las personas a una situación de inseguridad que puede dañar su autoestima personal o sus expectativas de futuro. Los sectores más débiles de la sociedad son los que más miedo

padecen de verse relegados a los trabajos más precarios o a quedarse excluidos de la economía formal. Todos estos elementos determinan las respuestas individuales que cada persona desarrolla ante el reto de trabajar y serán punto central de los programas de inserción y fomento de la empleabilidad.



David Alfaro Siqueiros

Factores individuales

A continuación se presentan los diversos factores individuales que determinan la empleabilidad de la persona. Algunos de estos factores son objetivos y estables; otros son, por su naturaleza dinámica, susceptibles de ser objeto de intervención. Destacamos los siguientes:

Factores estables

Los factores estables comprenden una serie de elementos de naturaleza estable (en el sentido que son imposibles de alterar) como la edad, el género, la personalidad y otros susceptibles de cambio, pero a largo plazo, como el grupo socio-cultural, el autoconcepto, la imagen o la autoestima. En este grupo también consideraríamos las vivencias profesionales y personales de la persona. Unas vivencias que no se pueden cambiar, por formar parte del pasado, pero que otorgan significados y configuran necesidades, expectativas y valores que afectarán lo que desea del trabajo, lo que se está dispuesto a aportar y cómo se concibe éste. En dicho sentido cabe tener presente que,

normalmente, el impacto e influencia de estos factores suele permanecer en el subconsciente de las personas y que los programas de empleabilidad cuando trabajan estos factores han de hacerlos conscientes para posteriormente analizarlos, reelaborarlos y resignificarlos en relación al proyecto profesional y la inserción laboral.

Factores dinámicos

Los factores dinámicos son el objeto más claro de la intervención orientadora ya que pueden ser modificados de una manera mucho más fácil y rápida que los anteriores.

Destacamos:

Cualificación.

Que comporta el reconocimiento de todas aquellas competencias profesionales adquiridas a lo largo de la experiencia profesional (retribuida o no) y formativas. La cualificación de la persona supone no sólo la capacidad de desempeñar adecuadamente las funciones requeridas en un puesto de trabajo concreto sino la capacidad para integrarse a la empresa y resolver los diversos problemas que puedan plantearse en el puesto de trabajo; además de aplicar un potencial de evolución de dichas capacidades en el desempeño autónomo de actividades más complejas.

Madurez ocupacional.

La madurez comporta el grado en que la persona se plantea y es capaz de llevar a cabo un plan de carrera, que comporta objetivos y estrategias de cualificación, tanto laborales como formativas. En la madurez la capacidad para la toma de decisiones es un ingrediente básico en cuanto al conocimiento de uno mismo y la determinación de metas y estrategias más adecuadas para el logro de unos objetivos que concilien las dimensiones personales y profesionales de la persona.

Disponibilidad laboral

La disponibilidad, según Montané (1990) se refiere a la amplitud de opciones que la persona está dispuesta a considerar en relación a una ocupación. Esta amplitud puede plantearse en la movilidad geográfica, la disponibilidad temporal o la capacidad de aceptar una oferta que no responda totalmente a las expectativas en cuanto a condiciones laborales o funciones. Este factor es considerado como un factor clave en el acceso a la ocupación. Por lo que será un componente que se trabajará mucho en los programas de orientación para la inserción. Pero no debe olvidarse que tener una amplia disponibilidad que permite un acceso a un empleo, no debe implicar que la persona se plantee una carrera profesional a largo plazo, sólida y coherente. Los programas han de recordar al usuario que debe y puede conciliar sus necesidades a corto plazo con sus metas a medio y a largo plazo.

Técnicas y procesos de inserción

Estas técnicas comprenden tanto el conocimiento y comprensión de las características y dinámicas del mercado de trabajo (ofertas) así como el marco de los requerimientos del puesto al que aspira como las destrezas para localizar ofertas y superar los procesos de selección. Incluye la elaboración del proyecto individual de inserción, el currículum vitae y la búsqueda de ofertas, entre otras destrezas.

4. Orientación profesional

Una de las bases disciplinares más relevantes de la materia es la orientación profesional. Decimos orientación profesional por ser la acepción que más extendida y aceptada está en España para designar todas aquellas acciones vinculadas al desarrollo de la carrera y a la orientación, todo a lo largo de la vida, emergentes a partir de los años ochenta y en la primera década del siglo XXI.

Concepto de orientación profesional

Tal y como postula Rodríguez Moreno (1991a, 31), *“el trabajo marca las pautas de vida de la mayoría de las personas. Generando, además de un progreso imparable, distintos niveles de competitividad y varios tipos de problemas asociados a su condición. Por eso, y a pesar de su natural inclinación al trabajo, el ser humano no nace con las destrezas necesarias para su total eficacia, sino con las suficientes para sobrevivir. La capacitación y habilidad adulta para el trabajo vendrán condicionadas por eventos individuales que tienen lugar en el seno de una compleja matriz de exigencias sociales, de expectativas individuales, de estructuras ya dadas de profundas tradiciones arraigadas. 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 en su propio y único entorno empresarial y social”*. Esta aseveración es una excelente presentación académica de la orientación profesional.

Otra concepción relevante de la orientación profesional surge de la Revisión de Políticas de Orientación Profesional de la OCDE. Este organismo la define como *“los servicios y actividades cuya finalidad es asistir a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a ejercer opciones educativas, de formación y laborales y a gestionar sus profesiones”*⁷. Esta definición implica hacer más accesible la información

⁷ 1 OCDE y Comisión Europea: Career guidance: A handbook for policy makers, (París, 2004), p. 10 (también disponible en francés, L'orientation professionnelle: Guide pratique pour les décideurs).

acerca del mercado laboral y sobre las oportunidades educativas y de empleo, organizándola, sistematizándola y asegurando su disponibilidad cuando y donde las personas la necesiten. También implica ayudar a las personas a reflexionar sobre sus aspiraciones, intereses, competencias, atributos personales, calificaciones y aptitudes y establecer correspondencias con las oportunidades de formación y empleo disponibles. Es decir, se reconoce la acepción de orientación para la carrera que comporta una noción de desarrollo a lo largo del ciclo vital. En síntesis, la orientación profesional hace hincapié en la interacción entre el aprendizaje y el trabajo a lo largo de toda la vida.

Objetivos de la orientación profesional

Estos supuestos integradores se reflejan en la siguiente caracterización de los objetivos de la orientación profesional:

Objetivos

1. Conocer que el desarrollo de la carrera es un proceso a lo largo del ciclo vital basado en series de elecciones secuenciadas e interrelacionadas en diferentes ámbitos o roles vitales (educativas, ocupacionales, tiempo libre y familia)
2. Examinar sus propios intereses, valores, aptitudes y aspiraciones en un esfuerzo por incrementar el autoconocimiento
3. Desarrollar una escala de valores laborales significativa, que lleva a tomar conciencia de la importancia personal del trabajo
4. Reconocer la dignidad del trabajo (retribuido o no)
5. Tomar conciencia del rol del tiempo libre en el desarrollo de la carrera
6. Conocer el proceso de una elección razonada y ver las decisiones en términos de consecuencias para la propia persona
7. Reconocer la interrelación entre las diferentes decisiones vitales (educación/familia/trabajo/ tiempo libre...)
8. Recoger datos necesarios para efectuar decisiones de carrera informadas
9. Llegar a tomar conciencia y explorar una amplia variedad de ocupaciones alternativas
10. Explorar posibles recompensas, satisfacciones, estilos de vida y aspectos negativos asociados con diferentes opciones ocupacionales
11. Considerar las probabilidades de éxito y de fracaso de varias ocupaciones
12. Conocer el rol que juegan las habilidades de empleabilidad en el éxito ocupacional

13. Identificar y usar una amplia variedad de recursos en la escuela y en la comunidad para incrementar el potencial de desarrollo de la carrera
14. Conocer y entender la entrada, transición y puntos de decisión en la educación y los problemas de ajuste que pueden ocurrir en relación a esos puntos
15. Usar los servicios de colocación disponibles para obtener empleo en relación a las aspiraciones y competencias
16. Conocer y comprende el valor de la educación permanente

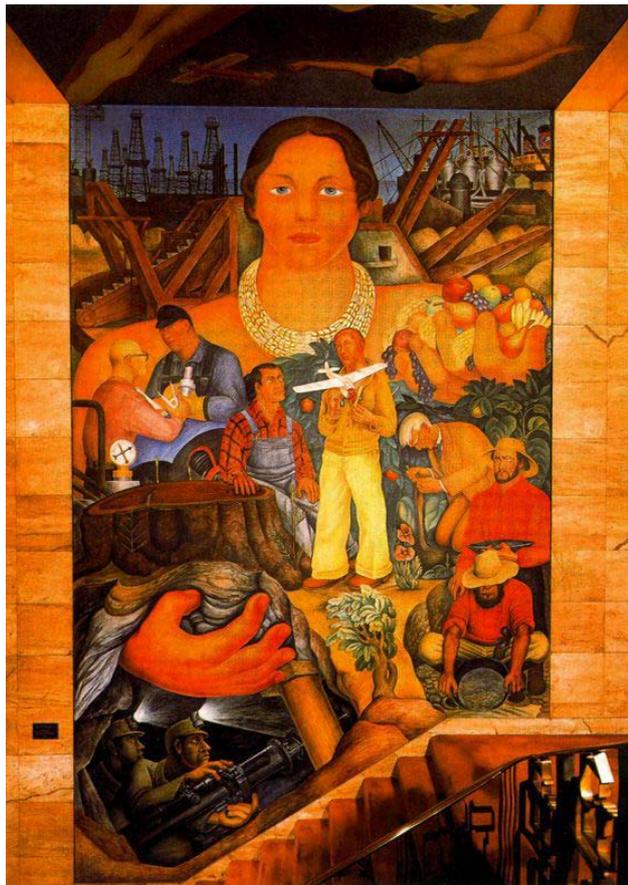
Objetivos de la Orientación profesional según ACES (1976). Fuente Figuera (1996b, 92)

Desde una perspectiva política, Hensen (2006) ha sintetizado que tras el análisis de las aportaciones de entidades como la OCDE, el Banco Mundial (BM), el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación y Educación Profesional (CEDEFOP) y la Fundación Europea de Formación (ETF) se confirma la importancia de la orientación profesional, el asesoramiento y la información para ayudar a lograr tres metas fundamentales:

- Metas de aprendizaje permanente: Asegurar una base de conocimientos y competencias adecuada para hacer frente a los desafíos que entraña la creación de sociedades basadas en el conocimiento en el contexto de la globalización económica, y promover vínculos adecuados entre la educación, la formación y el mundo del trabajo.
- Resultados en el mercado laboral: Reducir la falta de correspondencia entre la oferta y la demanda de trabajo, hacer frente al desempleo y mejorar la movilidad laboral.
- Metas de equidad social e inclusión social: Promover la reintegración de los grupos de riesgo y marginados en la educación, formación y empleo y la transversalización de los grupos excluidos en los programas generales de formación y los servicios del mercado laboral.⁸

⁸ A.G. Watts; R.G. Sultana: "Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes", en *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004. Vol. 4, Nº 2-3, pp. 105-122.

Así pues, la orientación profesional, entendida como una serie de procesos que ayudan a la persona a plantear sus objetivos profesionales y a determinar las estrategias más adecuadas para el logro del mismo mediante un acceso a un empleo que satisfaga sus necesidades básicas y superiores, será un fundamento primordial en todo programa de inserción profesional.



Diego Rivera

5. Principios de la intervención orientadora en la Inserción Profesional

En este punto se van a presentar los principios específicos que van a fundamentar el diseño de intervenciones en materia de orientación para la inserción en la asignatura Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional.

Constructivismo

Desde una perspectiva constructivista, la carrera sólo puede ser entendida como una experiencia subjetiva (Peavy, 1992, 2000, 1998, 2004). Desde esta perspectiva, el papel de la persona y la elaboración de su experiencia tienen más influencia que cualquier intervención externa. Usando la teoría de Kelly de los constructos personales como base, se supone que las personas construyen el significado de sus vidas a través de sus decisiones y sus acciones. El objetivo de la orientación es ayudar a describir y volver a evaluar críticamente dichas construcciones de su trayectoria personal.

Savickas (1997a, 2005) hace que la metateoría constructivista se pueda utilizar para entender otros modelos relacionados, tales como el enfoque narrativo propuesto por Cochran (1997). La idea básica es que la carrera, como una auto-concepción y sistema de auto-organización, permite a los consejeros y orientadores a centrarse más directamente en las formas en que las personas dan sentido a la vida laboral en un contexto de rápido cambio.

Teoría de Sistemas

La importancia de la relación entre las variables individuales y contextuales se destaca en el marco de la Teoría de Sistemas de desarrollo de la carrera (STF) (McMahon y Patton, 1995, 2006 y Patton y McMahon, 1999). Dentro de este marco hay un reconocimiento de múltiples y complejos sistemas interconectados entre los cuales se produce el desarrollo profesional. A nivel de sistemas individuales hay influencias tales como el género, intereses, edad, habilidades, personalidad y orientación sexual. En el plano de un contexto más amplio hay influencias sociales y ambientales, como la familia, grupos

comunitarios, las tendencias del mercado del empleo, los medios de comunicación, la ubicación geográfica, etc.

La interacción de estos diversos sistemas es dinámica y se define por procesos como la recursividad que cambian con el tiempo y el azar. Recursividad es la interacción recurrente entre los sistemas, haciendo hincapié en la apertura de los sistemas a las influencias externas. Además, los cambios en una parte de un sistema tienen su impacto en el sistema en su conjunto. El sistema más amplio, el de la evolución temporal, es circular y captura *"la naturaleza no lineal del desarrollo de la carrera de un individuo y el papel integral de las influencias pasadas, presentes y futuras"* (McMahon y Patton, 2006,6).

Teoría de Acción

Otra forma en que la teoría de la carrera se está desarrollando es a través de una conexión entre la acción y la carrera (Young & Valach, 2000; Valach & Young, 2004). Dicha acción puede entenderse como un gobierno propio y un sistema de auto organización que puede ser utilizado como un marco de desarrollo profesional de amplia base.

Desde la perspectiva de Teoría de la Acción hay varias maneras diferentes de entenderla. No es únicamente una acción individual, sino también las formas socialmente construidas de acción representadas por acciones comunes, proyectos y la idea de una carrera a más largo plazo. Así se amplía el espectro de acciones a realizar para el desarrollo de la carrera (además de desempeñar empleos en empresas se pueden realizar otro tipo de acciones con un importante componente social como el voluntariado). Y es que un componente fundamental del desarrollo de la carrera se construye en relación con los demás.

La inclusión de un enfoque de construcción social en el desarrollo de la carrera abre algunas interesantes opciones teóricas nuevas. No es difícil ver cómo el concepto de Teoría de la Acción se podría aplicar en muchos contextos sociales diferentes, es decir empleador y el empleado, compañeros de trabajo, pareja, padres e hijos.

Teoría de la paradoja

Ha habido algunos avances teóricos que ponen de relieve la importancia del pensamiento paradójico. Gelatt (1991) valora que la toma de decisiones basada en razonamientos puramente lógicos no es adecuada para hacer frente a la situación de incertidumbre y complejidad del actual escenario. Este autor postula, en su propuesta de toma de decisiones para la *"incertidumbre positiva"*, que debe fomentarse en los usuarios el que integren en dicho proceso elementos de versatilidad, creatividad, flexibilidad, optimismo y divergencia. La idea es que las personas necesitan tomar decisiones con confianza y optimismo y aceptando, al mismo tiempo, la existencia de un elevado grado de incertidumbre. Mitchell, Levin y Krumboltz (1999) adoptará un enfoque similar cuando reconozca la presencia de factores casuales o causales en el desarrollo de la carrera. El término "casualidad planificada" se utiliza para describir este fenómeno.

Estos autores proponen que los usuarios realicen, desde la perspectiva de su influencia en el desarrollo de la carrera, un examen minucioso de los acontecimientos aparentemente aleatorios que han acontecido en su vida y su relación con las competencias clave así como actitudes tales como la curiosidad, la persistencia, la flexibilidad, el optimismo y la asunción de riesgos. Desde una perspectiva organizativa, Charles Handy (1994) utiliza una curva "S" para describir muchas de las transiciones de la vida; ilustrando cómo la gente se mueve adelante y atrás a lo largo de la curva. Uno de los mayores desafíos de la vida es saber cuándo hay que hacer cambios (pasar a otra curva de laS), especialmente cuando las cosas van bien.

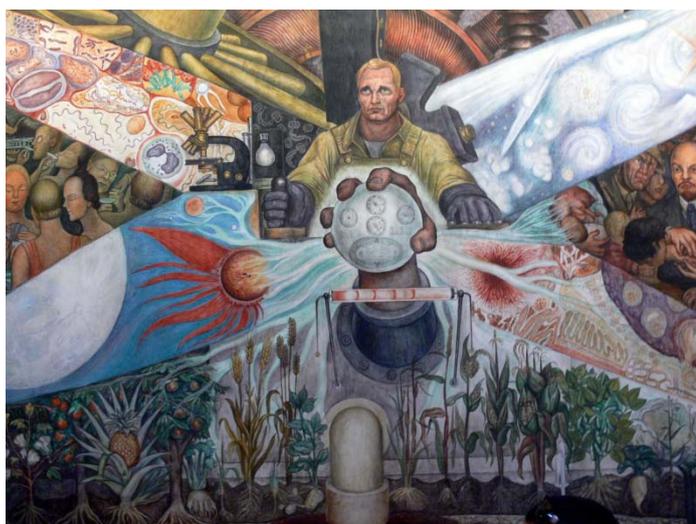
La teoría del caos también introduce algunos conceptos interesantes. Pryor y Bright (2003, 2004) han aplicado esta perspectiva teórica para el desarrollo profesional. Desde su definición, el caos está asociado con el desorden y la incertidumbre. Si bien es cierta esta afirmación en un cierto grado; también lo es la aparición de patrones y de nuevas formas de orden, incluso en los entornos más caóticos. Tomando estas ideas Pryor y Bright (2004) indican que *"ante la situación de incertidumbre actual, valores espirituales tales como el propósito, el equilibrio, la armonía, la misión, el compromiso, la contribución y la integridad pueden ser elementos de orden"*

Empowerment, empoderamiento o potenciación

El *empowerment* es un principio que fundamenta una gran variedad de intervenciones en el campo social y comunitario. El empowerment emerge desde dos supuestos básicos (Conyne, 1987; McWhirter, 1991; Lee, 1991; Harver et a. 1995).

El primer supuesto implica que los sentimientos de poder o de control sobre los factores que determinan la propia vida juegan un papel mediador fundamental en la conducta de las personas. Esta tesis se fundamenta en la psicología cognitiva, tanto desde lo que se refiere a los constructos positivos de control (autoestima, autoeficacia y locus de control) como a los de incontrol (indefensión aprendida).

El segundo supuesto considera que, dada la desigual presencia del poder en los diversos grupos sociales, gran parte de las limitaciones que vive la persona no se encuentran en sí mismas sino en el sistema o en las estructuras microsociales en que se ubica. Así el sistema establece barreras al desarrollo personal, educativo, profesional; generando percepciones de incapacidad e impotencia.



Diego Rivera. "El hombre controlador del universo"

Sobre estas bases, Mc Whirter (1991) planteó que para desarrollar el empowerment era necesario que a) Las personas llegaran a conocer y comprender las dinámicas de poder que actúan en el contexto vital; b) Desarrollen habilidades y capacidades para ejercer un control razonable sobre sus vidas; c) Ejercen dicho control sin interferir la libertad ni la dignidad de los demás y c) Apoyen el empowerment de otros en su comunidad.

Proactividad

Recogiendo las aportaciones de Prince et al (1988) y Conyne (1991) los factores que pueden contribuir a la actuación proactiva en los programas de orientación son:

- La selección de la población y la situación objeto de la intervención deben basarse en datos empíricos que aporten información sobre las características de la misma, los factores explicativos y las probabilidades de modificación.
- Deben contemplar una intervención a largo plazo que incluya el desarrollo de habilidades para anticipar y afrontar de forma más efectiva las crisis y evitar el surgimiento de los problemas de carrera
- Deben fortalecer los soportes naturales que tienen los destinatarios (fundamentalmente familia y comunidad)
- Los programas que trabajan con grupos minoritarios deben enfatizar la cultura y transmitir sensibilidad cultural en sus objetivos, estrategias y métodos
- Deben incluir una evaluación sistemática y rigurosa de sus logros para tomar decisiones posteriores

Factores para la intervención proactiva Conyne (1991). Fuente Figuera (1996b, 167)

El enfoque del ciclo vital

Partimos de un planteamiento constructivista e interaccionista del desarrollo que resulta de la interacción constante persona-medio que se sintetizaría en las siguientes ideas:

- La persona pasa por ciertos cambios que no están vinculados a una edad cronológica concreta sino a un conjunto de múltiples factores ambientales, interpersonales e intrapsíquicos. Por tanto los cambios no son fijos y están sujetos a diferencias individuales.

- El desarrollo se concibe como un proceso acumulativo y secuencial de modo que la resolución de las tareas y transiciones dependen del resultado de las transiciones previas.
- Los cambios y procesos en los diferentes ámbitos del desarrollo vital están sistémicamente interrelacionados.

Con ello, la orientación profesional sería un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona que pretende activar y facilitar el proceso específico de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida de las personas así como superar las diversas crisis de desarrollo.

Principio ecológico

Tal y como sintetiza Figuera (1996b) mediante este principio se valoriza la importancia del contexto en la explicación de las dinámicas y los resultados. Este planteamiento coincide en explicar patrones de influencias sociales, físicas o culturales que se den en el contexto del usuario y afectan la experiencia de éste. Johnson et al (1995) proponen varios principios clave para comprender este planteamiento sistémico:

- Las personas ni existen ni actúan aisladamente sino que ellas funcionan dentro de un sistema interrelacionado de conexiones.
- La conducta individual aparece influida por la interacción de fuerzas internas (psicológicas) y externas (ambientales). Por ello toda intervención debe plantearse y analizarse desde esa relación bidireccional persona-ambiente.
- La conducta de la persona es el resultado de un intento de equilibrio entre si misma y su ambiente. Por tanto el espacio ecológico en que se desenvuelva dicha persona se erige tanto producto como productor de cambio.

6. Los marcos de intervención para la inserción profesional

Referentes políticos internacionales

Es difícil sintetizar los referentes que a nivel internacional y europeo determinan (en cuanto a objetivos, estrategias y financiación) la inserción profesional. La relación de tratados, dictámenes y resoluciones es amplísima. En este apartado se van a mencionar algunos de los que pueden considerarse más significativos:

- En primer lugar se destacará el papel de la [OCDE](#) sobre el papel de los sistemas nacionales de cualificaciones en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida que desde el año 2001 viene promocionando todo tipo de iniciativas para su fomento (Arbizu, F. (2007). En este mismo organismo, a partir del 2005 se desarrolló un estudio, por parte de 21 países sobre las propuestas y dispositivos que se disponían a nivel nacional para el “Reconocimiento de los aprendizajes formales y no formales (RNFIL).
- La [OIT en su recomendación 195](#) también mencionaba la necesidad de “Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento” Así mismo cabe destacar la conceptualización que se hace de la Formación Profesional:

La Formación Profesional son todos los modos de formación que permitan adquirir o desarrollar conocimientos técnicos y profesionales, ya sea en la escuela o en el lugar de trabajo.

Concepto de FP Recomendación 195 OIT.

Esta definición general permite abarcar dentro del concepto todo proceso de aprendizaje que favorezca la adquisición de conocimientos para el ejercicio de una actividad productiva (Arbizu, 2007, 73; Watts et al. 1994; Watts, 2001 y 2002)

- En el escenario de la UE, El Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000, ya evidenció que los fundamentos de la nueva economía europea se debían basar en

el conocimiento y planteó el horizonte del 2010 como fecha límite de numerosos planes y estrategias que se desarrollaron al respecto. Como:

- La implementación del sistema integrado de transferencia de créditos a nivel europeo (ECTS) que se inició con la declaración de La Sorbona en 1998 y ha culminado en 2010 con la implementación de los nuevos grados según las directrices del EEES. Dicho sistema, se concibió, entre otros objetivos, como un dispositivo para la transferencia, acumulación y el reconocimiento de los resultados de los aprendizajes en Europa.
- Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo de primavera en Barcelona - La estrategia de Lisboa - Hacer realidad el cambio. Sobre formación y educación.
- El acuerdo "Marco de acción para el desarrollo de las competencias y las cualificaciones" alcanzado por las organizaciones sindicales y patronales europeas en (14/02/2002).
- Declaración de los Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesional
- Decisión EUROPASS del año 2004 orientada a brindar transparencia a las cualificaciones y las competencias de las personas estableciendo un currículum vitae unificado para toda Europa. Así como otras iniciativas como el suplemento europeo al título, el portal PLOTEUS, etc.
- "Educación y Formación 2010" Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa — Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. 2004
- La Directiva 2005/36 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales sobre la Movilidad laboral para profesiones reguladas, que requieren una acreditación para el ejercicio de la profesión, el reconocimiento por las autoridades competentes se basa en criterios de formación o la experiencia profesional.
- Resolución del Parlamento Europeo sobre la revisión intermedia de la Estrategia de Lisboa. 2005
- La 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. Niveles comunes de referencia y Transferencia de créditos de formación entre países (5/09/2006).
- RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET)
- Recomendación, de 18 de junio del 2009, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un [Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales](#).
- La estrategia de la Unión Europea para el empleo y el crecimiento: Horizonte 2020, del 26 /2010.

De toda la normativa se desprende:

La meta de construir una sociedad europea del conocimiento y de la equidad

El desarrollo de la cualificación de los ciudadanos europeos como vía para un empleo de calidad y mediante ello cohesión social.

El valor del aprendizaje a lo largo de toda la vida

La necesidad de construir y conservar una Europa en la que sus ciudadanos ejerzan y disfruten de no discriminación, desarrollo, seguridad en las condiciones laborales, puedan desplazarse por todo el territorio y catalicen los valores ciudadanos y democráticos de Europa

La asunción de que la cualificación se adquiere mediante formación (de diversas modalidades), mediante la experiencia profesional y otras vivencias.

El desarrollo de un Espacio Europeo de Formación profesional y de Educación Superior.

La potenciación de un Espacio Europeo de Cualificación. Que implica un sistema de reconocimiento y transferencia de cualificaciones de los profesionales europeos

El establecimiento de políticas comunitarias y de fondos de financiación que ayuden a los estados miembros y a sus regiones hacia el logro de tales metas.

La necesidad de implementar estas metas mediante el desarrollo de propuestas, declaraciones y resoluciones de obligado cumplimiento para todos los estados miembros, en un proceso gradual que considere los condicionantes de cada momento y la evaluación de los pasos precedentes.

Síntesis de políticas europeas en Educación, Formación y Empleo.

El marco de las políticas activas de empleo

La orientación profesional es también un elemento de aprendizaje permanente efectivo y de políticas activas de empleo. A medida que se reforman los sistemas educativos y de formación nacionales para reflejar los cambiantes requisitos de competencias, la orientación profesional se vuelve cada vez más importante. Sin embargo, el desafío es ofrecer orientación profesional a una escala y de una calidad que aborde dichas metas mientras toma en cuenta el contexto cultural, la estructura del mercado laboral y las capacidades institucionales de un país.

La revisión de políticas de orientación profesional de la OCDE recomienda que quienes formulan las políticas en países de altos ingresos estudien siete cuestiones de política:

- Dar prioridad al desarrollo de sistemas que fomenten la autogestión de competencias profesionales e información profesional, y asegurar que los sistemas de provisión de servicios establezcan correspondencias entre los niveles de ayuda personal y las necesidades y circunstancias personales, en lugar de presuponer que todos necesitan orientación profesional personal intensiva.

- Asegurar una mayor diversidad en los tipos de servicios existentes y en las modalidades en que se entregan, incluida una mayor diversidad en las estructuras de personal, una utilización más extendida de las técnicas de autoayuda y un enfoque más integrado del empleo de tecnología de la información y comunicaciones (TIC).
- Facilitar e incentivar el desarrollo de servicios de orientación profesional dentro de los sectores privados y voluntarios.
- Trabajar más estrechamente con asociaciones profesionales y organismos de capacitación para mejorar la educación y la formación de especialistas en orientación profesional.
- Mejorar la evaluación de los servicios de orientación profesional para cumplir con objetivos claramente definidos.
- Desarrollar mejores mecanismos para el logro de alta calidad y vincularlos al financiamiento de servicios.⁹
- Desarrollar estructuras más sólidas para el liderazgo estratégico.

La orientación profesional y las políticas activas de empleo. Hansen (2006)

En el mismo sentido, la Recomendación N° 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos: Educación, Formación y Aprendizaje Permanente (2004) formulada por la Conferencia Internacional del Trabajo destacaba las tareas clave para la orientación profesional y los servicios de apoyo para la formación en la promoción del desarrollo de los recursos humanos:

- (a) Asegurar y facilitar, durante toda la vida de la persona, la participación y el acceso a la información y la orientación profesional, a los servicios de colocación y a las técnicas de búsqueda de empleo, así como a los servicios de apoyo a la formación;
- (b) Promover y facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las buenas prácticas tradicionales en relación con los servicios de información y orientación sobre la trayectoria profesional, y servicios de apoyo a la formación;
- (c) Determinar, en consulta con los interlocutores sociales, las funciones y las responsabilidades respectivas de los servicios de empleo, los prestadores de formación y otros prestadores de servicios pertinentes en lo que atañe a la información y la orientación

⁹ A.G. Watts y R.G. Sultana: "Career guidance policies in 36 countries: Contrasts and common themes", en *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 4, N° 2-3, pp. 105-122.

profesional, y

(d) Proporcionar información y orientación en materia de capacidad empresarial, promover las competencias empresariales y sensibilizar a educadores e instructores acerca del importante papel que desempeñan las empresas, entre otros, en lo que atañe al crecimiento y a la creación de empleos decentes.

Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente (Nº 195), Artículo VIII, adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo, 92a. Sesión, Ginebra, 17 de junio de 2004.

Referentes legislativos

Los referentes legislativos que a nivel del Estado Español determinan el campo profesional del Insertor laboral al empleo son: la Ley Orgánica 5/2002 del 19 de junio de las cualificaciones y la Formación Profesional; la Ley 56/2006, del 16 de diciembre de Empleo; la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; el Real Decreto 395/2007 del 23 de marzo por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo y el Real Decreto 1224/2009 del 17 de junio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia profesional.

De toda la normativa se desprende:

La reconceptualización de la Formación Profesional; que comprende acciones de formación, orientación e inserción

La necesidad de ubicar las acciones de cualificación profesional en el Marco del Sistema Nacional de Cualificaciones- vinculado al Espacio Europeo de Cualificaciones- que junto al EEES será un elemento vital para la movilidad profesional de los europeos y la transferencia de cualificaciones.

La definición de la cualificación como la integración de unas competencias adquiridas mediante experiencia y formación formal y no formal a lo largo de la vida y acreditables.

La aparición de una nueva función: acreditar competencias profesionales a partir de la experiencia profesional y procesos formativos formales y no formales. Esta función comporta competencias en materia de asesoría, orientación, formación y evaluación.

La meta de la integración en un único sistema de la formación profesional, las cualificaciones impartidas por Educación y la formación para la cualificación impartida por trabajo. La meta de construir una sociedad europea del conocimiento y de la equidad

La progresiva desaparición de la tradicional distinción entre lo académico, lo profesional y lo personal, al asumirse que todos estos componentes forman parte inherente y casi indisoluble de la vida de la persona. Integrándose todos estos elementos en las diversas acciones de formación, orientación, información y acompañamiento a la inserción.

Designando como Formación para el empleo la Formación Ocupacional (para personas en desempleo) y la Formación Continúa (para personas que trabajan)

Síntesis normativas ámbito estatal

Tanto desde las directivas europeas, desde la legislación como desde los foros de expertos se reconoce y exige que la intervención profesional considere la diferencia; entendido como que se atenderán las diferencias y necesidades específicas según la edad, la cultura, el género, una determinada situación de incapacidad o vulnerabilidad, etc.

Un *mix* entre el modelo de programas y el modelo de servicios

Tradicionalmente, se ha venido distinguiendo dos tipos de diseño de programas de orientación: El modelo de servicios y el modelo de programas. (Figuera, 1996b). Pero la realidad profesional de la mayor parte de los programas de fomento de empleo, que deben ajustarse a unos objetivos predeterminados (comportando acciones estandarizadas) y deben estar sujetos a la evaluación y la justificación (*accountability*) presenta un modelo mixto:

Servicios	programas
Actúa sobre núcleos parciales de la población en respuesta a una demanda	Diversos agentes educativos y sociales desarrollan el programa
Reactiva y remedial	Actuación sobre el contexto laboral
Actuación sobre el problema: paro o deseo de cambio de trabajo	Atención directa (individual/grupal) y/o Indirecta (consulta, medios tecnológicos)
Atención directa, fundamentalmente individualizadas	Se determinan necesidades de cada situación
Funciones determinadas a prior	Exige un reciclaje continuo y la adquisición de nuevas competencias por parte de los profesionales
Rigidez del contenido de los programa	El usuario asume un papel activo, responsabilizándose de su propio desarrollo

Una integración del modelo de programa y del modelo de servicios en los servicios de inserción laboral

Así, los programas de orientación, dirigidos a satisfacer necesidades y demandas de la población en general y de los colectivos específicos, se articulan organizativamente en servicios¹⁰. De los que se ha identificado los siguientes criterios para su organización:

- Transparencia y facilidad de acceso durante toda la vida, incluida la capacidad de satisfacer las necesidades de una diversa gama de destinatarios.
- 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 destinatarios.
- Procesos para estimular a las personas a que participen en revisiones y planificaciones periódicas.
- Acceso a orientación individual por parte de especialistas idóneamente calificados para quienes necesitan ese tipo de ayuda, en los momentos en que la necesiten.
- Programas dirigidos a los jóvenes para que desarrollen sus competencias de gestión de sus carreras.
- Oportunidades para investigar y experimentar con opciones de aprendizaje y trabajo antes de elegirlos.

¹⁰ Dichos servicios pueden denominarse: Fomento de empleo, Desarrollo ocupacional o integración sociolaboral.

- Acceso a la oferta de servicios de orientación que sea 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 interesados.

Criterios para la organización de servicios de Orientación para la inserción. OCDE y Comisión Europea, (2004, 64).

Componentes del programa de orientación profesional

Se dan diversas sugerencias para la estructuración de un programa de orientación profesional, tal y como recogen Herr y Cramer (1992). En este proyecto se ha tomado la propuesta de la National Career Development Association (Bernier-Clarke, 1995) en la que se considerarían tres dominios de desarrollo: el autoconocimiento, la exploración ocupacional y la planificación de la carrera, tal y como ha ilustrado Figuera (1996b, 187)

Autoconocimiento
Habilidades para mantener un autoconocimiento positivo
Habilidades para mantener conductas efectivas
Comprender los cambios y transiciones en el entorno
Exploración ocupacional
Habilidades para entrar y participar en la formación continua
Habilidades para un aprendizaje a lo largo de toda la vida
Habilidades para localizar, evaluar o interpretar la información profesional
Habilidades para buscar, obtener, mantener y cambiar de empleo
Comprender cómo las necesidades y funciones de la sociedad influyen en la naturaleza y estructura del trabajo
Planificación de la carrera
Habilidades para tomar decisiones
Comprensión del impacto del trabajo sobre la vida personal y familiar
Comprensión de los cambios
Habilidades para enfrentarse a las transiciones.

Niveles y competencias de desarrollo de la carrera. Bernier-Clarke (1995). Fuente Figuera (1996b, 188)

7. Estrategias y herramientas para la práctica de la orientación profesional

En apartados anteriores ya se han mencionado los diversos instrumentos que pueden aplicarse para evaluar las competencias profesionales. De todos ellos destacamos el balance de competencias como un instrumento clave en los programas de orientación para la inserción profesional así como la indagación narrativa; que se desarrollarán a continuación. Así mismo se va a presentar la participación activa y los métodos holísticos como estrategias globales con las que dinamizar las actividades del programa. Empezamos con estas estrategias:

Participación activa

La orientación profesional basada en la participación activa promueve un flujo natural entre el trabajo y cuestiones personales, abordando la persona y su necesidad como una totalidad (personal y profesional). Este enfoque implica una gran amplitud y flexibilidad en las técnicas de asesoramiento (por ejemplo, portafolios, mapas mentales, narración de cuentos, metáforas, métodos de patrón de identificación, visual y las expresiones físicas de la resolución de problemas); en el lugar y ambientes en los que se desarrolla el asesoramiento (pasillos, bancos de parques, cafeterías, centros de recursos) y en el momento y duración en que se planifican las sesiones.

La participación activa también promueve la inclusión de otras personas importantes para los usuarios en las sesiones de asesoramiento (familia, amigos...). En este punto es importante recordar que hay muchos grupos culturales, donde se valora más una orientación colectiva. Un buen ejemplo de ello es la Guía de círculos para el desarrollo de la carrera; un programa que se está utilizando en varias comunidades de aborígenes de Norte América (McCormick, Amundson y Poehnell, 2002).

El punto de partida para la participación activa es la creación de un "*reconocimiento y valorización del usuario*" en el clima del asesoramiento. Es decir, transmitirle a esta persona que su persona y sus necesidades son importantes para el asesor (Schlossberg,

Lynch y Chickering, 1989). Este reconocimiento se establece a través de acciones y palabras. Desde el inicio los usuarios deben recibir mensajes del equipo técnico del servicio sobre su importancia. Una manera fácil de pensar en esto es imaginar cómo la gente responde si una persona importante viene a visitarnos; se le recibe con saludos, interés, se le ofrece algo para tomar... En este sentido hay que pensar en qué medida se recibe al usuario al entrar en la oficina. ¿Es similar o diferente a la que se ofrece a una persona de importancia? Por supuesto, esto implica algo más que saludos, es también la actitud que se expresa a través del asesoramiento.

Otro elemento clave dentro de la participación activa es el enfoque en la *"imaginación"* y *"creatividad"*. Muchos usuarios están *"atascados"* y llegan al servicio con una *"crisis de imaginación"*. Ellos no pueden imaginar un nuevo futuro para sí mismos. El proceso de re-imaginar las posibilidades depende de métodos más creativos de asesoramiento. Hay muchas estrategias para un asesoramiento dinámico como el uso de un modelo centrado en la configuración del objetivo, la solución enfocada en preguntas, metáforas, múltiples perspectivas, narración de cuentos y, así, sucesivamente. Se anima a los asesores de la carrera a utilizar su propia creatividad junto con varios métodos de orientación dinámica para estimular la capacidad de los usuarios para la resolución creativa de problemas.

Métodos holísticos

Varios autores se han centrado en la necesidad de métodos de orientación holísticos (Hansen, 1996; Plant, 1999; Lewin y Regine, 2000; Amundson, 2003b). Estos autores conectan la vida laboral con la familia, la participación comunitaria, la ecología, el tiempo libre y la espiritualidad. Es necesario reconocer que los problemas profesionales y personales tienen un impacto a diversos niveles en la vida de la persona. Los métodos de intervención deben tener en cuenta de esta complejidad.

Utilizando un enfoque de orientación holístico se logra una exploración más amplia de problemas. Por ejemplo, no basta con sólo *"encontrar trabajo"*, también se debe considerar cómo el trabajo se ajusta a los valores, la responsabilidad social, el estilo y patrones de vida. Es imperativo que estos elementos personales y sociales sean coherentes con las decisiones profesionales que se están tomando.

Hay muchas formas de involucrar a los usuarios en este tipo de indagaciones y reflexiones. Savickas (1997b), por ejemplo, propone que los usuarios se vean a sí mismos como el personaje central en su *"drama de la vida"*. En dicho *"drama"* se examinan las tramas que se han ido desarrollando a lo largo de su vida para, posteriormente, pasar a imaginar cómo podrían evolucionar dichas tramas en escenarios futuros. El factor clave de este método es identificar los temas de la vida para comprender *"cómo los usuarios tratan de comprender y dominar activamente lo que han sufrido pasivamente"* (p. 11).

Indagación narrativa

El enfoque narrativo se ubica en la teoría constructivista (Savickas, 2005). Parte del supuesto que el significado que las personas otorgan a la conducta profesional y la toma de decisiones se construye a través de su visión de la realidad, es decir, lo que es importante para ellos en su situación personal y social.

La indagación narrativa es una construcción basada en los valores personales y una visión del mundo que está situada dentro de un contexto social (Loiodice, 2010). De esta manera la elección de carrera se convierte en un proceso interactivo e interpretativo, basado en lo que es significativo para el individuo en sus relaciones con los demás. La construcción de la carrera involucra a las personas a tomar decisiones para las transiciones, en base a los rasgos de su personalidad, el desarrollo de su concepto de sí mismo y la influencia del contexto social en que viven.

El significado personal es la clave de orientación profesional que aplica indagación narrativa. En otras palabras, una enfoque objetivo (el análisis de los factores de ocupabilidad) tendrá lugar una vez que el individuo haya tenido la oportunidad de participar en un proceso activo de exploración de su *"historia"*. Esta exploración será subjetiva, pues la vida vivida es subjetiva (Savickas, 2006).

A lo largo del proceso narrativo lo que se produce no es una verdad objetiva sino una verdad narrativa o biográfica; significativa para el individuo en función de su experiencia y comprensión del mundo. El objetivo de la meta de la carrera que surge de este proceso es más factible, significativo y sostenible pues se arraiga en los intereses y valores subjetivos del usuario (Valach y Young, 2002),

Es evidente que si la *"historia"* es el pasado, presente y futuro es fundamental para este proceso de construcción de significados que los profesionales presten atención a todos sus ingredientes. Se trata que la persona llegue a comprender los significados de los diversos acontecimientos y su impacto sobre las medidas y decisiones que tome. Cuando a una persona se le anima a *"contar su historia"* desde un enfoque no tanto cronológico sino narrativo no surge una secuencia de hechos; sino eventos relevantes para la persona. Estos eventos están relacionados. Son episodios que forman patrones que representan la visión socialmente construida de la persona de sí misma en el mundo.

¿Cómo se anima a una persona *"contar su historia"* hasta el punto de identificar los patrones y la interpretación de los eventos relevantes de su vida a partir de la historia? Y ¿Cómo se traducen estas aportaciones en acciones de carrera? McLeod (1997) señala en relación a la narrativa en la orientación que no hay un manual completo sobre cómo hacer esto - esto sería contrario al pensamiento post-moderno o post-estructuralista. Sin embargo, dentro de la orientación profesional hay autores que ofrecen sugerencias prácticas que pueden ayudar a los profesionales para incorporar métodos de la narrativa en su trabajo. Por ejemplo Cochran (1997), Peavy (2000) (McMahon y Patton, 2006) o Savickas (2006).

Al aplicar este enfoque narrativo se debe ser consciente de los límites éticos. El enfoque busca los puntos fuertes de cualquier historia, incluso de las historias negativas, para ver cómo estos pueden ser utilizados en el presente y el futuro. El estilo de indagativo y la exploración narrativa se fijan en el pasado, pero es esperanzadora, positiva y probablemente será más atractiva que otro enfoque que se mueva rápidamente a soluciones que no son realmente *"propiedad"* de la persona. Egan (2002) propone un posible marco de intervención según este enfoque narrativo:

Fase inicial - la negociación de un contrato

La relación debe ser respetuosa, donde se expliquen las técnicas y se consiga el permiso del usuario. El lenguaje debe cuidarse, con el fin de dotar de un sentido de colaboración. Así que la primera pregunta no debe ser "¿cómo puedo ayudarte?". En el contexto trabajo postestructuralista, las palabras "ayuda" y "cliente" puede ser visto

como el posicionamiento de superioridad del conocimiento del profesional; es preferible utilizar el término "persona". Estas cuestiones relacionadas con el poder se han de tener muy en cuenta al trabajar desde estos enfoques narrativos. Los tópicos a abordar en esta primera fase deben hacerse:

- Cuestionamiento: ¿Cómo puedo ser útil?
- Preguntando: ¿Dime por qué es importante esto ahora?
- Explicando: El formato, el número de reuniones, toma de notas, etc.
- Acordando: Aspectos de la confidencialidad, la forma de proceder
- Identificando: Temas y cuestiones conexas.

Fase media - la exploración de la historia.

El sentido de esta fase es la creación de un espacio donde se da la oportunidad de "jugar" a la persona: superando las expectativas de lo que una entrevista "debe ser". Esto puede ser, a la vez, sorprendente y desafiante para el individuo y el profesional tendrá que ser persistente y no "renunciar" demasiado rápido a efectuar esta exploración. Para aplicar estas técnicas divergentes, antes se requiere que el profesional se sienta cómodo y confiado (Savickas, 2006). Como siempre, la autenticidad y la honestidad le ayudará, por ejemplo, "La razón por la que esa pregunta es..." o "es lo que me gustaría probar aquí... puede ayudarnos a pensar acerca de... ¿cómo te sientes acerca de tratar de eso?". Es en esta segunda etapa Savickas aplica sus seis preguntas favoritas:

- Modelo que tenían cuando eran jóvenes (puede ser una persona real o un personaje de ficción humano o no)
- Revistas / programas de televisión favoritos
- Libros o películas favoritas
- Pasatiempos / intereses de tiempo libre "¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?". Esta es una cuestión mejor que la de "Háblame de tus aficiones"
- Refrán o lema favorito (suele ser lo que describe mejor el enfoque de vida de la persona)
- Asignaturas favoritas y no favoritas en la escuela

Las preguntas ayudan a la persona a contar su historia y ayudar al asesor a conocerle mejor - de una manera que parece agradable, en lugar de juzgar o centrarse en los problemas-.

La exploración continúa visitando las historias de la infancia. El recuerdo será selectivo, pero Savickas (2006) sugiere que las historias seleccionadas reflejan el dilema presente en el momento de transición o "punto de inflexión", reflejando sus preocupaciones en ambos sentidos de la palabra que vive la persona, y que le lleva al servicio de orientación profesional. Las historias contadas ayudan a hipotetizar sobre el problema y puede conducir a ver soluciones así como reconocer el potencial de la persona.

Las preguntas se centran en:

- La identificación de la historia primero significativa - lo que ocurrió a continuación (obtener los detalles). Petición de dos historias - es lo que recuerdo y el significado que para ellos es importante. Es esencial que no se precipiten, pero si la persona está realmente atascada, puede ser útil para impulsar, por ejemplo, "¿Y cuando estaba en la escuela de primer grado..."

cuando se subió a la escuela secundaria?". También es importante que sepan la historia no está siendo juzgado con el fin de evitar que la persona piense que debe contar una historia para impresionar a los oyentes. Si el trabajo previo que es bueno y la primera etapa de la conversación no ha sido apresurado, la relación será de colaboración y la aparición de esto puede reducirse al mínimo

- Resumir la esencia de las historias, al convertirlos en titulares de un periódico - averiguar cuál es el núcleo de la historia
- Atender al lenguaje. Recogiendo las palabras literales de la persona, que son las que muestran su significado y potencial (cuando se tomen notas).
- Movilizando - la identificación de los temas y relacionarlos con posibles intereses

En resumen, las historias - que trabajan con la persona a identificar los posibles temas:

- Relacionarlos con el problema que presenta al inicio de la conversación
- Trabajo en la interpretación conjunta de los intereses de la vida y de trabajo a re-editar la historia (es importante aquí que el individuo tiene la propiedad y la escritura de la historia ", no el médico)
- Relacionándolas con la educación del futuro, la formación y / o metas profesionales.

Fase Final – Tras haber identificado los objetivos, se acuerda lo que se requiere para llevar a cabo la acción

- La identificación del potencial de acción
- Evaluación del potencial de acción
- Aclarar los pasos a seguir
- Comprobación / preguntando - "hoy Entonces, ¿qué ha logrado?" (En relación a la pregunta inicial de "¿Cómo puedo ser útil?").

Orientaciones para la intervención según este enfoque narrativo Egan (2002. Fuente M McMahon (2005)

Savickas (2006) afirma que es necesario que haya un periodo de reflexión después de los encuentros con el usuario para que éste tenga la oportunidad de "*probar*" las ideas. En las sesiones de seguimiento (que puede ser cortas y no tienen que ser cara a cara) se ha de verificar que acciones está desarrollando el usuario - como resultado de la reflexión y la acción tomada. En el seguimiento el asesor puede plantear:

- ¿Qué me pasa?
- ¿Cuáles son sus reflexiones sobre el debate y la acción inicial?
- ¿Cuáles son los objetivos de ahora - estos son iguales o diferentes?

- ¿Qué otras medidas se requieren?
- ¿Cómo que se revisará?
- ¿Qué más tiene que suceder?

El balance de competencias

El balance de competencias y el portafolios son procesos indisolubles ya que éste es testimonio de aquel y un modo de reflexionar auto evaluativamente *“Es un proceso reflexivo continuado que debe permitir a una persona elaborar un proyecto profesional a corto, medio y largo plazo, partiendo del análisis de su experiencia y potencial, sin olvidar sus gustos, sus valores prevalentes y sus elecciones personales en la vida”* (Yatchinovski y Michard, 1991; cita de Rodríguez Moreno, 2006, 111 y 114)

Rodríguez Moreno (2006) y Rodríguez Moreno et al. (2010) ha desarrollado un profundo y exhaustivo análisis del balance de competencias, del que destacaríamos que desde la perspectiva orientadora, lo que más interesa del balance es su análisis comparativo entre el perfil de la persona y el mapa de requerimientos del puesto o de la carrera profesional que desea emprender. De este análisis, que suele plantearse desde la perspectiva de identificar debilidades y riesgos así como fortalezas y oportunidades, se deriva una toma de decisiones orientada a la superación de las primeras, el refuerzo de las segundas y una planificación sobre las diversas acciones para adoptar para el logro de los objetivos (localización y acceso a un empleo, carrera profesional, etc.)

Este proceso siempre es proactivo, basado en la valoración de los resultados obtenidos a lo largo del proceso y por lo tanto eminentemente dinámico.

El balance de competencias es...	El balance de competencias no es....
Un proceso activo, personalizado y complejo	Un conjunto de evaluaciones y de tests
Un proceso de ayuda que incita a la reflexión y a la exploración	Una conversación sobre la historia de vida de las personas
Un proceso adaptado a cada persona	Un protocolo institucionalizado y aplicable de la misma manera a cualquier persona

Un proceso que conduce al reconocimiento de las competencias adquiridas a lo largo de la vida	Un listado de las competencias de una persona
---	---

Caracterización del Balance de competencias Lopes y Silva (2002. Fuente Rodríguez Moreno (2006, 121)

Como estrategia, el balance puede servir a dos objetivos fundamentales: el Desarrollo de la Carrera y el acceso a un empleo. Y desde dos contextos profesionales: Servicios dependientes de Administraciones para desarrollar Políticas Activas de empleo y de otros servicios públicos o privados.

Según sean estos objetivos y estos entornos organizativos, el balance se adapta y se redefine. En el siguiente cuadro se sintetizan las diferencias entre ambos enfoques:

Balance “clásico”	Balance en profundidad
Conceptos generales	
Realizado por los centros autorizados	Prestación de las Agencias de Colocación
Dirigido a adultos, trabajadores o no	Dirigido a personas desempleadas
Voluntario	Obligatorio
Objetivos	
Evolución profesional y personal	Retorno rápido al trabajo
Relación de ayuda en la gestión del proyecto	Recualificación profesional
Puntualizar las propias competencias	Iniciativas para adaptarse al mercado de trabajo
Intereses personales a corto y medio plazo	Intereses a corto plazo (reducir tasa desempleo)
Organización	
Subdividida en tres fases: Acogida e información. Ayuda especializada en la investigación, Devolución, síntesis y proyecto.	Subdividida en cuatro fases: Entrevista de acogida. Búsqueda de alternativas seguras y frenos a la cualificación. Definir pistas de empleo en función del mercado. Entrevistas de formalización del proceso.
Modalidades de utilización	
Individualización y flexibilidad en el ritmo	Modalidad de desarrollo preestablecida por Servicios y agencias
Escalonamiento en el tiempo (3 meses)	Tiempo reducido y restringido (6 semanas)
Orientación individualizada	Iniciativa evaluadora
Ayude a conocerse a si mismo	Técnica de presentación del C. Vitae

Documento confidencial de síntesis	Documento destinatario a la agencia
Libertad de actuación en el proyecto	Resultado obligado: un empleo

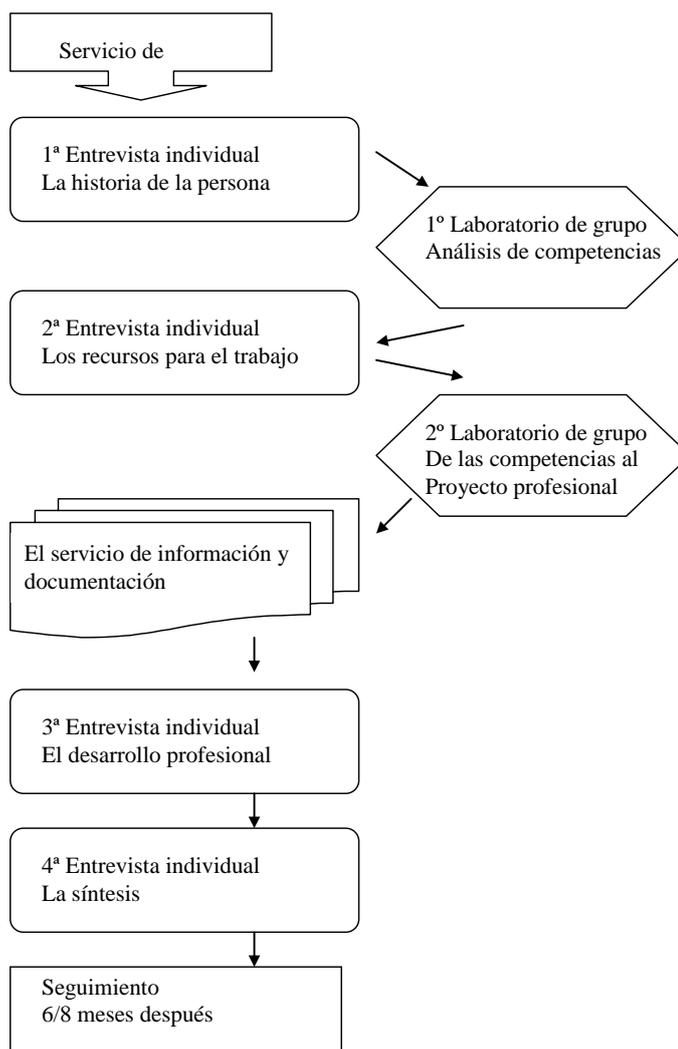
*Comparativa entre los dos tipos de balance. Fuente Rodríguez Moreno (2006, 81 y ss)
basado en Lemoine (2002)*

Instrumentos y estructuras

Los principales instrumentos utilizados para la realización del balance de competencias pueden agruparse en cuatro tipos:

- Las entrevistas individuales
- Las dinámicas grupales
- Las redes y fichas estructuradas para sistematizar la información y que se pueden aplicar junto a las anteriores
- Los cuestionarios y herramientas de análisis y evaluación de competencias siempre y cuando estén convenientemente validados y el profesional que oriente el proceso de elaboración del balance esté suficientemente cualificado.

En el siguiente cuadro se ilustra el modelo del ISFOL de Balance de competencias:



Caracterización del Modelo Bidicom. ISFOL. Fuente Rodríguez Moreno (2006, 61)

Competencias Interculturales

Tal y como ha recogido Repetto (2002). la preocupación sobre las competencias interculturales de los orientadores se inicia con la publicación del documento de Sue et al. (1982) titulada *Competencias de Orientación Cros-cultural* y sus posteriores modificaciones realizadas por la Asociación para el Desarrollo y la Orientación Multicultural (Sue, Arredondo & Mc Davis, 1992.). La vigencia del recurso es tal que se han integrado en la propuesta de competencias que presenta la AIOEP. Las competencias interculturales son unas competencias clave para que los profesionales de la inserción

atiendan adecuadamente a sus usuarios extranjeros y puedan trabajar en equipos culturalmente diversos.

Las competencias interculturales han sido definidas como *“un conjunto holístico y aplicado de componentes cognitivos, actitudinales y comportamentales que permiten apreciar y dar respuesta a los requerimientos del trabajo y de relación generados por la diversidad cultural de la organización”* (Aneas, 2010, 158)

Según Pedersen (1991), la orientación intercultural asume cinco premisas:

1. Acepta la existencia de múltiples puntos de vista, no siendo ninguno ni bueno ni malo, ni correcto ni erróneo.
2. Conlleva el construccionismo social, en tanto que las personas construyen sus mundos a través de los procesos sociales (experiencias históricas, culturales y sociales) que contienen los símbolos culturales y las metáforas.
3. Es contextualista en tanto que la conducta sólo se la entiende dentro del contexto en el que ocurre, suponiendo por ello un desafío a las teorías psicológicas y orientadoras que nacen en un contexto cultural particular
4. Ofrece diversos enfoques del mundo más que éste o el otro enfoque, porque cada perspectiva captura un enfoque válido y diferente.
5. Defiende un sentido relacional del lenguaje, más que uno solo representacional, dado que el lenguaje correlaciona altamente con la cultura y la percepción de la realidad: el enfoque relacional permite ver las verdades y realidades más allá de las tradiciones científicas occidentales.

Supuesto orientación intercultural. Fuente Repetto (2002, 5)

Las competencias interculturales han de servir, a los insertores profesionales para:

- Acompañar a los usuarios inmigrados a superar los procesos derivados del Schok cultural.
- Orientarlos en las estrategias de aculturación, es decir, adaptación e integración cultural al nuevo contexto social, laboral y cultural.
- Considerar los valores culturales, como poder, valor de la comunidad, tolerancia a la incertidumbre, etc., en el tipo de asesoramiento y valoración de las problemáticas, expectativas y valores que presenta el usuario extranjero.
- Optimizar la comunicación intercultural, tanto en relación a los usuarios y a posibles compañeros de trabajo.
- Trabajar más eficazmente en equipos culturalmente diversos.

Aneas, ha desarrollado una línea de investigación sobre las competencias interculturales (2003, 2009) y su introducción en la universidad mediante la transdisciplinariedad de la formación intercultural (2010, 2008, 2009) así como la orientación intercultural (2010, 2008).

Para ilustrar el tipo de situaciones que puede generar la necesidad de una orientación intercultural se ilustra el siguiente incidente en el que se muestran los fenómenos del etnocentrismo y falta de sensibilidad cultural del orientador así como la tensión entre valores culturales:

Quien decide mi futuro

CONTEXTO:

El insertor sociolaboral está haciendo unas charlas a unos jóvenes adolescentes sobre su vocación profesional. El grupo está compuesto por chicos y chicas navarros y también chicos de otros países (básicamente latinos y magrebíes). En su momento les planteó lo importante que era el que valoraran sus propios intereses, exploraran sus potencialidades y tras disponer de una adecuada información formularan un objetivo profesional que crean y responda a sus intereses.

Ahora está haciendo un seguimiento y está preguntando qué han pensado y hecho los chicos y chicas...

Aitor: Que tal Aitor, ¿Ya has pensado en estudiar Diseño gráfico?

Osvaldo: Aitor. Mi papá quiere que estudie para ingeniero.

Aitor: Pero a ti te gusta el arte, la creatividad. Eres muy bueno en todo ese mundo creativo

Osvaldo: Sr. Mi papá me dice que soy buen estudiante y que ellos se están sacrificando para que pueda estudiar una buena carrera.

Aitor: Pero eres tu quien ha de decidir en qué vas a trabajar, a qué te vas a dedicar

Osvaldo: Sr. Yo no puedo decepcionar a mi papá. Él se ha sacrificado mucho por mí.

Aitor: Bueno, esa es la obligación de todos los padres, Osvaldo

Osvaldo: Pero yo no puedo decepcionarle, no puedo ser desagradecido.

Aitor: No es eso, Osvaldo. Los padres han de velar por los hijos y aceptar que ellos maduren y tomen sus decisiones. No seas inmaduro

Osvaldo: Aitor, a mi me gustaría ser diseñador, pero entonces me siento culpable por mis papás.

Aitor: Ese es un error, no debes sentirte culpable.

Osvaldo: Pero así es como me siento. Prefiero estudiar lo que ellos desean y piensan que será mejor para mí. Así me siento más tranquilo

Aitor: Me parece que tienes poco carácter y que todavía dependes demasiado de tu familia. Creo que hablaré con tu familia

Osvaldo (muy preocupado) Por favor, no le digas nada de esto a mi papá o a mi mamá se pondrían muy tristes si les dijeras algo. Ellos creen que soy un chico excelente.

Aitor: Pero si una cosa no implica otra. Creo que te tienen demasiado sometido

Osvaldo (suplicante) Por favor, no les diga nada. Sería terrible que les dijera eso. Por favor, no lo

haga, heriría mucho a mis padres y yo me sentiría terriblemente mal

Aitor: Es mi obligación (decidido)

Oswaldo: (molesto, preocupado y pensativo) Creo que no volveré a hablar abiertamente con Usted, ni me comprende ni le importa lo que piense o sienta yo o los míos.

Diálogo Intercultural sobre los valores de jerarquía, colectivismo e individualismo de Hofstede.. Aneas

La orientación intercultural incorpora, entre otros, los siguientes aportes:

- La conceptualización de cultura. Pedersen (1994), French y Bell (1979).
- Las teorías sobre los procesos de ajuste y adaptación cultural Kim (1988) y Ward (1997).
- Las teorías sobre los perfiles y atributos personales Kealy y Ruben (1983).
- La teoría sobre la integración cultural Berry (1994).
- El modelo de AUM de Gestión de la Ansiedad por la Incertidumbre de Gudykunst (1998).
- Las taxonomías culturales de Hofstede (1999), Trompenaars- Hampden Turner (1998), Hall (1983).
- La teoría sobre la sensibilidad cultural de Bennet y Hammer (1986) y las actitudes hacia la aculturación Pointkowsy et al. (2000).
- Las teorías sobre comunicación (Gudykunst (1998) y del conflicto intercultural Ting Tomey (1986).

8. El profesional de la inserción profesional

Para fundamentar el presente proyecto docente, se ha considerado necesario considerar los referentes del perfil profesional del insertor. Un perfil plurifuncional con una sólida identidad pero denominaciones diversas. Efectivamente, si bien es cierto que la orientación profesional, la formación profesionalizadora y de personas adultas tiene una larguísima historia, la inserción profesional es un campo profesional mucho más reciente en nuestro país. Pensamos que este campo tiene entidad distintiva como consecuencia de la emergencia de programas de fomento para el empleo auspiciado por el Fondo Social Europeo, en los años ochenta. Este contexto, caracterizado por el trabajo a partir de programas, su estrecha dependencia de políticas coyunturales¹¹, el trabajo en red con otros profesionales y entidades y la financiación pública de gran parte de los programas, dota de unas características muy propias que modela un profesional con unas actitudes, competencias y capacidades que se pueden valorar como excepcionales. En el siguiente cuadro se sintetizan algunos de estos rasgos:

¹¹ Aquí queremos hacer notar que cada gobierno plantea, según su ideología, unas políticas de empleo y ocupación que se operativizan en organizaciones e iniciativas específicas que pueden cambiar totalmente de una legislatura a otra. Cambios menos lentos y complejos que cuando se ha habla de Educación Reglada y de un personal que la mayor parte es funcionario de carrera.

- Diversidad según territorios (países, comunidades y administraciones) de las ocupaciones (en denominación y responsabilidades). Por ejemplo en Cataluña se habla de insertores y en Madrid de orientadores laborales (por citar un caso concreto)
- Temporalidad y movilidad de los profesionales (al depender de programas subvencionados). Además de la implicación personal que comporta esta precariedad, requiere del profesional la capacidad para integrarse rápidamente en una organización y aglutinar, mediante sinergias con los colegas, recursos para afrontar cada nuevo contrato.
- Un perfil que es contratado desde diversas categorías profesionales y que tiene un amplio espectro salarial dependiendo de la administración pública, la entidad o empresa que contrate.
- Como consecuencia de lo anterior, suele darse un perfil muy polivalente (Los centros suelen ser los especializados) capaz de trabajar con un amplio espectro de colectivos (parados de larga duración, jóvenes, mujeres, discapacitados y minusválidos, etc.)
- El perfil suele ser muy polifuncional. Sólo en los mayores centros públicos hay una relativa acotación de responsabilidades. Y cuando esta se da está más vinculada a la función que a la persona. Es decir, un profesional puede pasar de gestionar la bolsa de trabajo a ocupar tareas de orientador en la misma organización. Pero generalmente, el profesional desempeña tanto una como otra tarea, en un equipo plurifuncional.
- Desde el punto de vista de la especialidad en el conocimiento de las familias profesionales, el técnico suele adquirir especialización según el tipo de actividades económicas, y por lo tanto de perfiles profesionales, que prevalezcan en el territorio en donde se ubique el centro. Ello sigue implicando que el profesional debe dar respuesta a los canales de captación y contratación de diversidad de sectores y actividades (siderurgia, comercio, logística, atención a terceros, hostelería, etc.). Pues en una población, por ejemplo, va tener que atender a soldadores, mecánicos, dependientes, trabajadores familiares, camareros, etc. Por citar un ejemplo.
- Con referentes muy perentorios (a nivel de normativa contractual, información y recursos)
- Muy afectados por las presiones políticas y la evaluación de resultados, sobre todo a corto plazo (debido a la exigencia de evaluar el programa y la presión política). Estas presiones las reciben igual centros colaboradores privados como los públicos, pues el programa viene financiado por una entidad pública (sea europea, estatal o local)
- Muy conectados con el tejido empresarial (hay que sondear empresas para localizar ofertas de empleo y tener buenos resultados de inserción), con otras entidades que suministran y derivan usuarios para los programas (fundamentalmente Servicios Sociales y Educación)

Algunos rasgos que caracterizan el campo ocupacional de la Inserción Laboral.

Según Hensen (2006), las actividades de inserción profesional en los países de altos ingresos se clasifican en cinco especialidades:

1. La información profesional - toda la información necesaria para buscar un trabajo, obtenerlo y mantenerlo, sea pago o voluntario. Incluye, pero no se limita, a la información sobre ocupaciones, competencias, trayectorias profesionales, oportunidades de aprendizaje, tendencias y condiciones del mercado laboral, programas y oportunidades educativas, instituciones educativas y de formación, programas y servicios gubernamentales y no gubernamentales y oportunidades de empleo. Es la piedra angular de todos los demás servicios de orientación profesional.
2. La educación profesional - entregada en instituciones educativas y a veces en organizaciones comunitarias, por docentes, consejeros de orientación y recursos comunitarios. Ayuda a los estudiantes a comprender sus motivaciones, sus valores y cómo podrían contribuir a la sociedad. Les proporciona conocimiento del mercado laboral, competencias para elegir opciones de educación/capacitación, vida y trabajo; oportunidades para tener experiencias en servicios comunitarios, y les brinda herramientas para planificar una carrera.
3. El asesoramiento sobre posibilidades de carrera - ayuda a las personas a esclarecer sus metas y aspiraciones, comprender su propia identidad, tomar decisiones fundamentadas, comprometerse con la acción y gestionar transiciones profesionales, tanto planificadas como no planificadas.
4. El asesoramiento respecto del empleo - ayuda a las personas a esclarecer sus metas laborales inmediatas, a comprender y acceder a oportunidades de trabajo y desarrollo de competencias, a aprender las competencias necesarias para buscar y mantener el empleo (por ejemplo, la redacción de un CV, perfil personal u hoja de vida y las competencias a desarrollar para presentarse a las entrevistas laborales).
5. Intermediación laboral - tomar medidas o dirigir a las personas a vacantes laborales. Esta actividad se atribuye tanto al mercado de trabajo privado como al

gobierno. Algunos colegios y universidades también ofrecen servicios de inserción laboral para sus estudiantes.¹²

En España, al profesional responsable de la inserción profesional se le viene denominando de diversas maneras. Tal y como mostramos en el siguiente cuadro:

Técnico de Empleo
Técnico en Inserción Laboral
Técnico de Orientación para el Empleo
Orientador Sociolaboral
Orientador Profesional
Gestor de Colocación
Informador Laboral
Insertor Laboral

Denominaciones del perfil.

En Cataluña, en los entornos profesionales de la Administración Pública y los diversos servicios de empleo se suele referir al profesional como Insertor laboral, pese a que la propia Asociación Profesional de Insertores Laborales lo haya denominado genéricamente como técnico de empleo.

¹² L. Bezanson; M. Turcotte: “Delivery of career guidance services”, artículo no publicado de la OIT, 2004, disponible a pedido en ifpskills@ilo.org

9. Hacia una propuesta de perfil profesional del Insertor Profesional

En este apartado se va a presentar el perfil profesional de Insertor Profesional que se ha construido sobre los referentes técnicos, políticos y legislativos que se han presentado en este capítulo y que va a fundamentar el presente proyecto docente.

Este perfil sigue la estructura del perfil presentado en los títulos de Formación Profesional integrados en el Catálogo Nacional de Cualificaciones. Pese a que los títulos sean de un nivel de cualificación media y el presente título sea de una cualificación superior, el diseño del mismo en cuanto a contenidos y estructura nos ha parecido especialmente pertinente en cuanto a que aporta una información sistematizada, sintética y suficientemente descriptiva como para sintetizar de ahí los contenidos que ha de constituir el Plan docente de la asignatura de Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional.

En este marco, el perfil comprende la definición de los siguientes apartados: En primer lugar la definición del propósito principal del puesto. Seguidamente la enumeración de las funciones principales que el profesional puede desempeñar. A continuación, la descripción de las diversas unidades de competencias que configuran el perfil. Dichas unidades de competencias son el agrupamiento de las diversas competencias que participan en el desempeño de cada una de las funciones, especificando los criterios con los que se valorará la realización de cada una de las competencias. Seguidamente se describirán los ámbitos del dominio profesional del perfil. Esta información describirá los materiales y productos con los que se ha de desenvolver el técnico de empleo, sus principales resultados de trabajo, los procedimientos y métodos de trabajo que debe saber emplear, el tipo de información que ha de saber manejar y el tipo de personas y destinatarias con las que se ha de relacionar. Finalmente se pasará a sintetizar una propuesta sobre la evolución de la competencia profesional del Insertor Profesional. En dicha propuesta se han considerado los cambios tecnológicos, organizativos, normativos y económicos que el Insertor Profesional ha de comprender y saber responder desde las

responsabilidades de su puesto de trabajo. También se han descrito los cambios en las propias actividades del profesional del empleo y la, consecuente, evolución de su cualificación. La descripción del entorno funcional y tecnológico es otro componente a tratar. Así como del entorno profesional y de trabajo.

Todos estos contenidos, además de ayudar a la identificación de las competencias técnicas específicas, aportarán una valiosísima base para determinar los contenidos teóricos que se deben incluir en el plan de estudios, las actividades formativas que resultarán más próximas a la actividad profesional en la que aplicarán las competencias y los criterios para evaluar dichas actividades desde una perspectiva formativa.

En relación a la evolución de la competencia profesional, además de las utilidades mencionadas en el apartado anterior, esta información será un referente fundamental para las asignaturas del Practicum del grado. Efectivamente, dicho análisis establece unos referentes fundamentales para el conocimiento presente y prospectivo de la realidad profesional y sus retos más significativos tanto desde la perspectiva técnica como académica que podrá ser abordado en la asignatura de Profesionalización y Salidas Laborales (primer curso), en la asignatura de Rol profesional (tercer curso), en la asignatura de Prácticum (cuarto curso) como, incluso, en el Trabajo de Fin de Carrera.

A continuación se desarrollarán cada uno de estos apartados:

Propósito principal del puesto: Insertor Profesional

Es tarea general del Insertor Profesional: asesorar, orientar, formar, intermediar laboralmente y desarrollar prospecciones de empleo con la meta de lograr el desarrollo de la máxima empleabilidad del usuario mediante medidas cualificadoras y de acompañamiento a la inserción laboral.

Funciones principales

- Asesorar
- Orientar
- Intermediar
- Realizar prospecciones
- Formar

Desarrollo de las funciones mediante las unidades de competencias.

Para el logro del propósito principal y el ejercicio de las respectivas funciones se han identificado 5 Unidades de Competencia, cada una de las cuales agrega un conjunto de competencias con sus correspondientes criterios de desempeño

- Unidad de competencia 1. Programar, organizar y desarrollar acciones de asesoramiento a los usuarios y empresas sobre servicios, programas y procedimientos relativos al empleo y la mejora de la cualificación.
- Unidad de competencia 2. Programar, organizar e implementar acciones de orientación profesional.
- Unidad de competencia 3. Desarrollar e implementar acciones de intermediación laboral.
- Unidad de competencia 4. Desarrollar e implementar acciones de prospección del mercado de trabajo para localizar ofertas e identificar necesidades formativas en materia de formación ocupacional y continua.
- Unidad de competencia 5. Programar, organizar e implementar actividades y recursos de formación encaminadas a mejorar la empleabilidad y la cualificación de los usuarios, estén parados o trabajando.

A continuación se van a desarrollar cada una de ellas:

Unidad de competencia 1. Programar, organizar y desarrollar acciones de asesoramiento a los usuarios y empresas sobre servicios, programas y procedimientos relativos al empleo y la mejora de la cualificación	
Competencias profesionales	Criterios de realización
1.1. Informar sobre servicios y programas de fomento de empleo	<p>Para ello es fundamental que se identifique claramente la demanda del usuario y se clarifiquen sus expectativas. La información ha de ser suficiente y actualizada. Lo que requiere la capacidad de localizarla.</p> <p>El contenido a informar puede versar en</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferta de servicios y programas de fomento de empleo. - Oferta formativa mercado de trabajo formativa. - Procesos de reconocimiento y evaluación de competencias. <p>En relación a difusión, procesos, accesos, requerimientos,</p>

	<p>características o metodologías.</p> <p>El medio comunicativo puede ser variado: comunicación oral, escrita... para ser transmitida personalmente (entrevistas o sesiones informativas) o mediante diversos medios (paneles, web, folletos, etc.)</p> <p>EL desarrollo de dicha acción formativa considerará la eficiencia de recursos y medios, el impacto y asegurar que el contenido llega a todos los interlocutores que pueden necesitarla según sus necesidades y características.</p> <p>Dado que buena parte de estas acciones están financiadas por administraciones públicas se deben desarrollar respetando las normas de comunicación institucional de las mismas.</p>
<p>1.2. Asesorar</p>	<p>El contenido de los asesoramientos es diverso. Siempre se hará considerando las necesidades e intereses del usuario y los recursos disponibles y viables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elección de oferta formativa reglada y no reglada - Enlaces y pasarelas entre la cualificación reconocida mediante el reconocimiento de competencias y la formación profesional reglada. - Derivación a otros servicios y entidades <p>Contando con la colaboración de otros compañeros que pueden ser más expertos en un tema o de otros servicios que pueden ser fuentes de información y/o derivación de demandas.</p> <p>El medio comunicativo casi siempre será interpersonal ya sea presencial, telefónica o virtualmente</p>

Unidad de competencia 2. Programar, organizar e implementar acciones de orientación profesional

Competencias profesionales	Criterios de realización
<p>2.1. Obtener información de los casos asignados a partir de informes recibidos, de la programación general establecida o de instrumentos desarrollados por el propio</p>	<p>La interpretación de la información recibida permite asegurar la comprensión, características y necesidades del usuario. A fin de conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación socioeconómica - Estado psicofísico - Detectar intereses vocacionales y profesionales

<p>profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Captar actitudes, valores y expectativas relacionados con el trabajo <p>Se aplicarán las estrategias de obtención de información (comunicación, pruebas diagnósticas, historias de vida, etc.) más adecuadas al contexto y necesidad del usuario.</p> <p>Se aplicarán atendiendo a las normas de fiabilidad, validez, confidencialidad y ética.</p> <p>Se consideraran las diferencias culturales de los usuarios para obtener información y adaptar los procesos.</p> <p>Se sistematizará y organizará dicha información de manera que se tenga un registro del usuario (evitar reiteraciones de procesos) y asegurar la trazabilidad de su proceso.</p>
<p>2.2. Colaborar en el establecimiento del Plan individualizado del usuario</p>	<p>Estos planes pueden ser de búsqueda de empleo, de reorientación profesional, de carrera... Pero siempre se formularán:</p> <p>Considerando las necesidades y prioridades del usuario así como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El diagnóstico de su empleabilidad - La oferta formativa - La situación del mercado de trabajo <p>Partiendo del itinerario profesional y personal- de donde pueden identificarse competencias-</p> <p>Tratando la toma de decisiones como meta, estrategia o competencia a desarrollar</p> <p>Velando por su coherencia y viabilidad</p> <p>Aplicando las estrategias y técnicas de negociación y comunicación más adecuadas para que el usuario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sienta protagonista y participe del plan - Se sienta respetado y atendido en todos sus determinantes (culturales, personales, sociales...) <p>Que satisfaga los criterios de viabilidad, factibilidad y compromiso</p>
<p>2.3. Elaborar un programa de intervención en materia de orientación cuando sea pertinente</p>	<p>La programación tendrá en cuenta las necesidades del usuario, el programa en que se inscriba la acción y los determinantes organizativos del centro en el que se desarrolle la acción</p>

	<p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá elaborar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p> <p>Se considerarán las características culturales, de género, necesidad del usuario para adaptar los contenidos, el contenido y metodología del programa de orientación, atendiendo a los criterios de pertinencia, oportunidad y prioridad.</p> <p>Aplicará los diversos modelos de orientación para asegurar la eficiencia del programa</p> <p>Se incorporarán al programa, según las disponibilidades organizativas, de los diversos componentes que fomentan la empleabilidad y la determinación del objetivo profesional (toma de decisiones, información, etc.)</p> <p>Se considerará el uso de nuevas tecnologías o recursos complementarios cuando sea necesario por su carácter operativo, motivacional o estratégico</p>
<p>2.4. Organizar y gestionar el programa</p>	<p>Se consideraran los recursos humanos, materiales y económicos, según las normas y procedimientos establecidos por el programa marco en el que se inscriba y la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un presupuesto de la actividad - Se desarrollará una planificación de la actividad <p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá organizar y gestionar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p>
<p>2.5. Implementar el programa</p>	<p>Aplicando las estrategias individuales y grupales que sean pertinentes</p> <p>Introduciendo los cambios y recursos que sean necesarias para asegurar el logro de los objetivos planteados</p> <p>Utilizando de la manera más coherente y eficiente posible los recursos disponibles</p>

Unidad de competencia 3. Desarrollar e implementar acciones de intermediación laboral.	
Competencias profesionales	Criterios de realización
3.1. Recibir ofertas de empleo	<p>En la recepción de oferta se deberá obtener la máxima información sobre los requerimientos del puesto, las condiciones laborales y otras características de la organización, en orden a disponer de la información que pueda asegurar una correcta preselección</p> <p>Transformar la oferta emitida por la empresa en un perfil, identificando requerimientos. Según los protocolos establecidos por el SOC o la organización.</p> <p>El proceso debe realizarse en el menor tiempo disponible siempre que se asegure la calidad del proceso</p> <p>Tantas veces como sea necesario se contactará con la entidad ofertante para clarificar o matizar los requerimientos y condiciones de la oferta</p> <p>Se sistematizará la información para efectuar un posterior seguimiento de las características del mercado de trabajo concreto en el que se ubique el centro de Gestión de Empleo</p>
3.2. Preseleccionar candidatos	<p>Se localizará un grupo de candidatos, suficiente como para que la entidad ofertante pueda elegir, a partir de las bases de datos disponibles (bolsas de trabajo propias y los aplicativos institucionales del SOC, las Redes locales de empleo.</p> <p>En dicha preselección, se aplicará el criterio de ajuste a los requerimientos de la oferta de los perfiles profesionales de los candidatos, a nivel de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cualificación profesional - Disponibilidad ocupacional <p>Se contactará con los posibles candidatos se les comunicará la oferta. Con los que estén interesados se configurará el grupo de candidatos</p> <p>En el caso que sea necesario, a dichos candidatos se efectuarán pruebas de selección (entrevistas, pruebas psicotécnicas, pruebas profesionales, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el ofertante lo solicita - El puesto lo requiere - Hay dudas de la competencia de los mismos

	<p>Este proceso comprenderá la determinación y elección a pruebas a pasar y su corrección. Con dichos resultados se configurará el grupo de candidatos.</p>
<p>3.3. Derivar los candidatos a la empresa</p>	<p>Se desarrollará acordando con la empresa calendario del proceso de selección que comprenderá que incluirá día, hora y lugar en que los candidatos serán entrevistados por el ofertante, y un plazo mínimo para que la empresa tome su decisión</p> <p>En el caso que sea necesario, el técnico puede estar presente en este primer contacto o asesorar en el proceso de toma de decisiones por parte del ofertante.</p> <p>Si la empresa ofertante no queda satisfecha con los candidatos enviados en primera instancia, el técnico deberá localizar más candidatos reproduciendo el proceso, ampliando fuentes para localizar candidatos o perfilando las pruebas de preselección.</p>
<p>3.4. Cierre de la oferta</p>	<p>En caso de que la empresa ofertante elija uno de los candidatos, se le informará al candidato seleccionado. Si es posible (carga de trabajo y recursos) también se informará a los no seleccionados aportándoles el feed-back que sea posible para que la experiencia sea fuente de mejora.</p> <p>Si la empresa ofertante no selecciona a ningún candidato, dejar temporalmente la oferta abierta. Pues puede que vuelvan a pedir candidatos durante un tiempo prudencial.</p> <p>Pasado este tiempo se llamará a la empresa para obtener información del proceso para proceder a cerrar definitivamente la oferta</p> <p>Al candidato y/o al ofertante, se le asesorará, si así lo solicita, sobre las posibilidades contractuales y otras dudas que tenga sobre el proceso. Derivando a otros profesionales, en el caso que no pueda solventar sobre el tema, en cuestión.</p> <p>Registro, en las bases de datos que se dispongan en el centro de ocupación del proceso y su resultado (contratación o no) en bases de datos que el técnico deberá diseñar o utilizar si el centro ya dispone de un sistema.</p>
<p>3.5. Seguimiento de las ofertas</p>	<p>Considerando que algunos colectivos vulnerables son especialmente sensibles a superar periodos de prueba, se realizará un seguimiento de todas las ofertas a medio y largo plazo (3 meses, 1 año) para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar el proceso de inserción del candidato

	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener información sobre la dinámica del mercado de trabajo. <p>El registro y sistematización de la información de gestión de ofertas se realizará en diversos medios (bases de datos, informes y memorias) y para diversos fines (toma de decisiones políticas o empresariales, control de las entidades financiadoras, etc.)</p>
<p>3.6. Evaluación</p>	<p>El seguimiento individualizado del historial de ofertas de cada usuario permite identificar necesidades, valorar la pertinencia y realismo del objetivo profesional así como de la estrategia de cualificación adoptada</p> <p>El seguimiento de las ofertas a nivel territorial permite disponer de información sobre necesidades de perfil del mercado de trabajo en el que se ubique el centro de ocupación, del que pueden generarse acciones específicas (acciones de formación profesionalizadora, creación de recursos, iniciativas, etc.)</p> <p>Así como disponer de un mapa de ocupaciones del territorio.</p> <p>Los principios que han de velarse en el proceso son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a los derechos individuales, sobre todo en materia de confidencialidad - Objetividad por parte de los profesionales - Calidad, considerando instrumentos y sistemas de aseguramiento de calidad - Coordinación y complementariedad entre profesionales, servicios y administraciones.

Unidad de competencia 4. Desarrollar e implementar acciones de prospección del mercado de trabajo para localizar ofertas e identificar necesidades formativas en materia de formación ocupacional y continua

Competencias profesionales	Criterios de realización
<p>4.1. Prospección de campo</p>	<p>Se ha de realizar esta tarea de prospección de empleo para que el centro tenga un conocimiento real y profundo del mercado de trabajo territorial, solicitar las acciones e iniciativas de formación para el empleo e inserción sobre necesidades. Y por tanto favorecer la inserción de los usuarios, la cualificación del capital humano del territorio y su competitividad.</p> <p>La prospección de campo se basará en el contacto directo con empresas y empleadores. La fuente de dicha información se</p>

	<p>ha de articular de diversas maneras, todas ellas necesarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las bases más eficientes de dicho contacto serán la localización de prácticas formativas en los cursos de FO - La gestión de las ofertas - Visitas concertadas en polígonos industriales o zonas comerciales - Reuniones con asociaciones de empresarios del territorio.
<p>4.2. Prospección con fuentes secundarias</p>	<p>La prospección con fuentes secundarias se basará en la localización y análisis de datos disponibles en estadísticas, observatorios de empleo, etc. Supondrá la capacidad de comprender, analizar dichas bases de datos a nivel estadístico el contacto directo con empresas y empleadores.</p> <p>También se deberán consultar informes técnicos a nivel local, autonómico, estatal o europeo sobre coyunturas económicas y de empleo que presentarán tendencias de futuro.</p>
<p>4.3. Desarrollo de estudios e investigaciones</p>	<p>El conocimiento del mercado de trabajo territorial, las barreras de acceso al trabajo o a la formación, los factores favorecedores de la cualificación y la inserción profesional es un elemento clave para la prospección.</p> <p>Estos estudios se desarrollarán siguiendo el rigor y validez metodológica de cualquier investigación. Suponen la redacción de un estado del arte (con modelos teóricos y antecedentes) establecimiento de una finalidad, acotación de la población y muestra, determinación del enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixto), la elección o elaboración de instrumentos de recogida de información, su aplicación y análisis (cualitativa o estadística) así como la formulación de unas conclusiones que favorezcan la toma de decisiones.</p> <p>Dado que es posible financiar estas actividades de investigación por parte de diversas Administraciones Públicas se deberán sondear convocatorias y adaptar su diseño siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p>
<p>4.4. Sistematizar la información</p>	<p>La información obtenida en la prospección no debe analizarse en términos de necesidades coyunturales y a corto plazo. Se deben analizar considerando las variables estructurales del territorio en materia de actividad productiva, tendencias económicas y dinámicas nacionales e internacionales en materia de empleo.</p>

	<p>Posibles indicadores de este análisis serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de competencias y cualificaciones a corto plazo - Necesidades de competencias y cualificaciones a medio y largo plazo - Posibles yacimientos de empleo - Estado del mercado de trabajo a corto plazo - Tendencias del mercado de trabajo a medio y largo plazo <p>Esta información ha de ser relevante para que el técnico conozca el mercado de trabajo territorial en qué trabaja (perfiles, canales, etc.) y se disponga de unos referentes prospectivos que fundamenten la orientación y la formación.</p> <p>Será remitida a los responsables políticos y técnicos (si el centro es público) para que formulen sus planes de Promoción Económica y Fomento de Empleo.</p>
--	---

<p>Unidad de competencia 5. Programar, organizar e implementar actividades y recursos de formación encaminadas a mejorar la empleabilidad de los usuarios, estén parados o trabajando.</p>	
<p>Competencias profesionales</p>	<p>Criterios de realización</p>
<p>5.1. Programar acciones de formación</p>	<p>La programación se establecerá a partir de las necesidades detectadas en los usuarios, las ofertas y la prospección.</p> <p>Pueden comprender el desarrollo de competencias básicas para el acceso al empleo (Técnicas de búsqueda de empleo), desarrollar la empleabilidad (comunicación, motivación, habilidades personales), competencias técnicas específicas (de tipo genérico como la ofimática o específicos de perfiles concretos)</p> <p>El plan de formación también puede complementar el proceso de reconocimiento de competencias orientado a la adquisición de las competencias pertinentes o dirigidas a complementar la formación requerida para la obtención de un título de formación profesional o un certificado de profesionalidad</p> <p>En la programación se consideraran las necesidades y características psicosociales y ocupacionales de diversos colectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mujeres - Parados de larga duración

	<ul style="list-style-type: none"> - Discapacitados y minusválidos - Jóvenes - Inmigrantes <p>De manera que se satisfagan las necesidades de los mismos.</p> <p>También se considerará su desarrollo mediante diversas modalidades (seminarios, talleres, cursos... tanto presenciales como a distancia). Ello en función de los objetivos, recursos humanos y técnicos disponibles y condicionantes del programa que financie dicha acción</p> <p>La innovación, la creatividad y la atención a todo tipo de diversidad han de estar presentes de manera permanente en estas acciones. Sobre todo para alumnos vulnerables que han podido pasar por un buen número de acciones formativas.</p> <p>Las estrategias didácticas serán diversas y adecuadas a los objetivos y características motivacionales del alumnado</p> <p>Se considerará el uso de nuevas tecnologías o recursos complementarios cuando sea necesario por su carácter operativo, motivacional o estratégico</p> <p>Se incluirán indicadores para el seguimiento y la evaluación del mismo, permitiendo su adaptación y mejora</p> <p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá elaborar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p>
<p>5.2. Organizar y gestionar el programa</p>	<p>Se consideraran los recursos humanos, materiales y económicos, según las normas y procedimientos establecidos por el programa marco en el que se inscriba y la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un presupuesto de la actividad - Se desarrollará una planificación de la actividad - Se gestionará la contratación de personal externo, experto y/o complementario cuando se requiera - Se gestionarán las compras que se requieran. <p>En el caso de las acciones de formación continua se han de organizar teniendo en cuenta la disponibilidad horaria del trabajador y la empresa</p> <p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá organizar y gestionar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p>

<p>5.3. Implementar el programa</p>	<p>Aplicando las estrategias individuales y grupales que sean pertinentes para cohesionar al grupo, motivarlo y lograr el mayor aprendizaje y desarrollo posible de los alumnos</p> <p>Introduciendo los cambios y recursos que sean necesarias para asegurar el logro de los objetivos planteados</p> <p>Utilizando de la manera más coherente y eficiente posible los recursos disponibles</p>
<p>5.4. Desarrollo o gestión de recursos didácticos</p>	<p>Según los objetivos, duración y colectivo para el que se dirige la acción formativa se crearán actividades formativas, ejercicios y recursos didácticos</p> <p>Se seleccionarán los recursos materiales u organizativos (por ejemplo club de la feina, visitas a Porta 22 de Barcelona Activa) que aporten calidad y eficacia a la acción de formación.</p>

Dominio profesional

Materiales y productos

Informes y estadísticas laborales. Tablas de evolución de empleo. Herramientas informáticas. Documentación de gestión administrativa. Aplicativos de gestión de empleo. Aplicativos de gestión administrativa. Protocolos de funciones. Pruebas diagnósticas. Medios didácticos. Directorios. Webs informativas. Normativas laborales y ocupacionales

Principales resultados de trabajo

Usuarios atendidos y con sus necesidades ocupacionales tratadas y una comprensión más profunda de su proceso. Empresarios con sus necesidades tratadas. Resultados de inserción laboral. Acciones de Información y asesoramiento. Acciones de orientación profesional. Acciones de intermediación laboral. Conocimiento del mercado de trabajo territorial (estado presente y tendencias). Información sobre perfiles y actividad. Usuarios con su experiencia laboral y su educación no formal reconocida en competencias.

Procesos, métodos y procedimientos

Orientación. Formación. Diagnóstico. Intermediación laboral. Selección de personal. Reconocimiento de la experiencia laboral y la educación no formal reconocida en

competencias. Solicitud y gestión de convocatorias públicas. Investigación. Evaluación. Control de calidad. Organización. Gestión económica.

Información (naturaleza, tipo y soporte)

Personal. Profesional. Estadística. Técnica. Académica. Política. Legislativa. Papel. Electrónica.

Personal y/o organizaciones destinatarias

Ciudadanos de diversa naturaleza (edad, cultura, género, cualificación. Estrato social, etc.). Empresas. ONG's. Administraciones locales, autonómicas y europeas educativas, sociales, ocupacionales.

Evolución de la competencia profesional del Insertor Profesional

Cambios en los factores tecnológicos, organizativos, normativos y económicos

Las fluctuaciones económicas, del mercado de trabajo y demográficas propician un horizonte en el que las transiciones personales y laborales sean un componente permanente en la evolución de la persona. La necesidad de que ésta persona reciba un soporte y acompañamiento en dichas transiciones va a ser un elemento necesario para asegurar la cohesión social y el mantenimiento de la competitividad del territorio en un mercado global. Pero dicho acompañamiento debe realizarse desde la lógica del empowerment, dando y dotando al usuario de recursos personales, informativos y profesionales para que él tome un rol activo y proactivo ante los cambios y las crisis que irá viviendo, transformándolas, si fuera posible, en un elemento de crecimiento y maduración. Si no sucede así, el usuario cada vez se sentirá más un peón de un juego que ni comprende ni maneja, podrá caer en un rol de pasividad y auto alienación y la desmembración social y la pérdida de cualificación, competitividad y cohesión social será inevitable.

Los determinantes legislativos que afectan determinantemente los requerimientos del profesional son diversos. Estos determinantes legislativos, en nuestro país, se generan desde diversas administraciones, dado el marco competencial de la organización de

España. Cambian y sufren revocaciones y modificaciones. Actualmente son la Ley Orgánica de las cualificaciones y la formación profesional (5/2002 del 19 de junio) en la que se establecen las bases del Sistema Nacional de Cualificaciones que favorezca la formación, fomente el empleo y eleve el nivel de vida de las personas así como la cohesión de la sociedad, la Ley 56/2006, del 16 de diciembre sobre el Empleo, la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 395 /2007 del Subsistema de Formación para el empleo y el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio sobre reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral. Otros referentes legislativos son los Reales Decretos 1538/2006 del 15 de diciembre y 34/2008 del 18 de enero por los que se regulan la formación profesional y los certificados de profesionalidad y el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. Es necesario que el profesional esté al tanto de todos estos referentes.

Las nuevas tecnologías imperan ya en nuestra sociedad y el conocimiento y uso de plataformas y sistemas accesibles en la web es vital (face book, twiter, etc.) Por otro lado la caducidad de dichas plataformas y de la información en general hace que sea más necesario la capacidad de localizar y actualizar información, que la de disponer la información en si misma. Así pues, es primordial, a tenor de las transformaciones y estructura de la actual sociedad de la tecnología e información, incluir y considerar la utilización y el fomento de la competencia en nuevas tecnologías como un factor clave en la empleabilidad de las personas.

La atención al factor cultural es un nuevo elemento clave a la hora de analizar los nuevos contextos profesionales. Efectivamente, tanto la diversidad cultural de los usuarios como en los mismos equipos de proyectos internacionales demandan del técnico de empleo unas sólidas y suficientes competencias interculturales para adaptar el quehacer profesional a los diversos requerimientos y factores culturales de sus usuarios y compañeros de trabajo. Tal y como recomienda el Comunicado Final del Quinto Simposium para el Desarrollo de la Carrera, Celebrado en Wellington, Nueva Zelanda, en 2009.

Las diversas políticas sobre la integración socio laboral y no discriminación por motivo de discapacidad, género, cultura. O la especial atención a los colectivos más vulnerables de nuestra sociedad requiere cada vez una atención más especializada y eficiente por parte del profesional.

Cambios en las actividades profesionales. Evolución en la cualificación

El marco normativa y las lógicas de las diversas transiciones hacen que la actividad del técnico de empleo deba integrar cada vez más polifuncionalidad y transversalidad en su quehacer profesional. Así, se integran acciones de planificación, ejecución y evaluación; se compaginan actividades de información, formación, inserción y orientación; se fusiona lo académico y lo profesional y se integran dimensiones privadas y públicas de las personas para localizar barreras y recursos para la cualificación, el desarrollo, tanto profesional como personal, y la integración profesional.

La visión integrada cada vez es más necesaria (integración del sistema reglado y no reglado), integración orgánica (empleo, educación, servicios sociales, etc.), la integración técnica (con conocimientos de economía, psicología, pedagogía, etc.).

La visión internacional es ya una necesidad, al ser clave la consideración de políticas, normativa y estrategias internacionales teniendo como referente la UE y sin dejar de vista otras experiencias que se desarrollen en otros países.

La cantidad y caducidad de la información requiere que el técnico de ocupación sea capaz de localizar pocas pero significativas, fiables y actualizadas fuentes de información de cada área que requiera.

Desde esta perspectiva se perfilan diversos perfiles profesionales:

- Técnicos generalistas de empleo, que pueden ejercer actividades de información, orientación, intermediación, formación y evaluación, de manera exclusiva o simultánea en una organización pública o privada.

- Técnicos específicos de inserción, formación o evaluación (se entiende que la información y la orientación, forma parte inherente de cada uno de estas acciones) especializados por colectivos o familias profesionales.
- Técnicos de analistas de empleo. O cuya finalidad es ahondar en el conocimiento del mercado de trabajo, las perspectivas de empleo y la prospectiva de cualificación de un territorio. Aportando referentes y contribuyendo como asesores a la formulación de políticas y planes integrales para la cualificación, el desarrollo social y la mejora de la competitividad de un territorio dado.

Así mismo se intuyen nuevos perfiles:

- El especialista de gestión de empleo a nivel transnacional, que no sólo informará de recursos como el EUROPASS (CV europeo), sino que realmente intermedian ofertas entre países.
- El asesor personal. Dado que las transiciones tanto en el campo ocupacional, formativo y personal van a formar parte de la realidad de la persona de una manera casi inherente, se concibe que se va a crear un nuevo perfil, que igual que el médico de cabecera en la Asistencia Médica Primaria, va a ser el primer referente, del ciudadano. Este especialista, que será el referente de la persona, dispondrá de su historial, le atenderá en primera instancia ya sea por motivos personales, formativos o ocupacionales y le derivará al especialista, institución o entidad que sea necesaria. Dicho profesional formará parte de un equipo interdisciplinar público.
- El especialista en colectivos. Por ejemplo: orientador intercultural, que será capaz de dar respuesta a las necesidades de información y orientación tanto académicas, ocupacionales o personales que puedan tener las personas que hayan realizado o vayan a realizar una transición internacional, con toda la base intercultural y psicológica subyacente. O el especialista de género; que respondería las diversas necesidades que la mujer puede tener en relación a su rol de género en diversos contextos (social, laboral, comunitario, etc.)

Entorno funcional y tecnológico

La misma lógica de programas y el marco normativo, que posteriormente se citará, requieren del profesional unas sólidas competencias en materia de evaluación, tanto de programas como de cualificación profesional.

Se aprecia la necesidad de que el profesional sea capaz de comprender información económica, legal, ocupacional, y de otros tipos y considerarla en su trabajo.

Se necesita que el profesional sea capaz de diseñar y gestionar su propia información (usuarios, empleos, gestión de cursos, etc.) para ello la competencia en software de hojas de cálculo, bases de datos, etc. será fundamental.

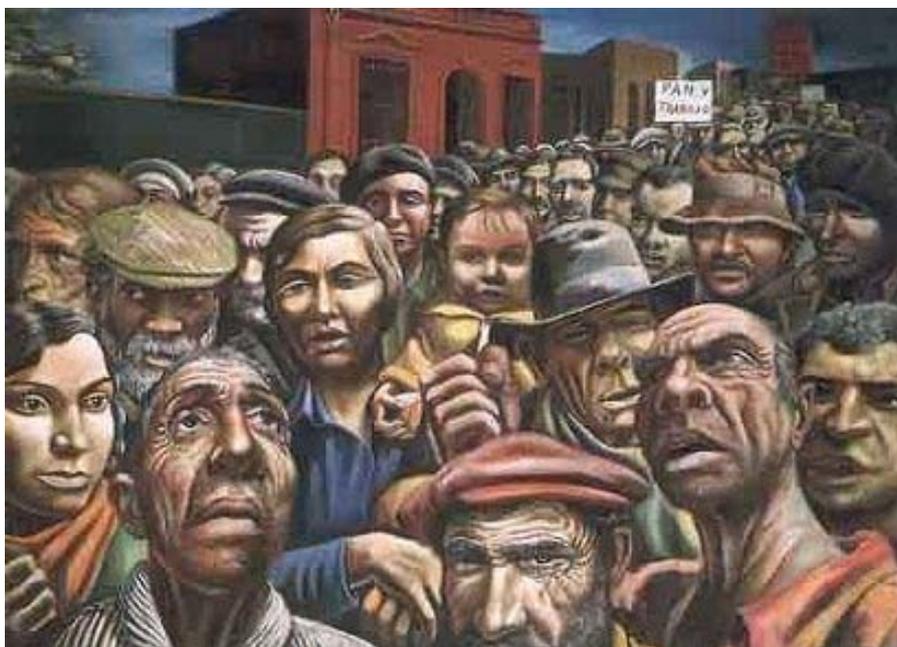
Los idiomas, para atender a usuarios extranjeros (por lo menos inglés y francés) y trabajar en los programas internacionales son cada vez más necesarios.

Entorno profesional y de trabajo

Hasta hace unos años, la financiación de estas acciones era asumida sobradamente por las iniciativas comunitarias del Fondo Social Europeo. Pero aspectos como la ampliación del número de estados miembros de la Unión Europea y las crisis financieras de las administraciones han reducido muy considerablemente los recursos para estas acciones. Que por otro lado, dada su finalidad social, son asumidas en su inmensa mayoría en un escenario sin ánimo de lucro. Es decir, gratuito para el usuario que las utiliza. Esto ha propiciado un estado en que hay una gran necesidad de los servicios de inserción profesional y unos recursos, cada vez, más limitados. Esta limitación económica hace que la solicitud de programas sea hoy más vital que nunca. Y la competencia por los mismos se haya incrementado. Ello requiere que se realicen con una sólida fundamentación y rigor metodológico, articulando y generando sinergias entre otras organizaciones (empresariales, de gestión de empleo, de otras áreas de administración como social, educación, etc.) Por ello, la capacidad del profesional para relacionarse, establecer red, trabajar interdisciplinariamente y con un propósito de innovación permanente, que siempre ha sido importante, ahora resulta vital.

Una consecuencia directa de la situación del contexto profesional basado en programas, que desde siempre ha caracterizado el entorno laboral del técnico de ocupación, es la precariedad laboral, en el sentido de que los contratos se realizan por programas y la estabilidad queda limitada a muy pocos cargos en las organizaciones. Así temporalidad y movilidad son normas comunes.

En el otro orden de cosas, las presiones políticas por extender la intervención al mayor número de ciudadanos, en ocasiones tensiona la compatibilidad entre los objetivos y prioridades políticos, que son los que operativizan los recursos económicos para la financiación de estas acciones, y las prioridades técnicas del profesional. Es decir, ahora más que nunca el profesional se debate entre la efectividad y la eficacia, entre los objetivos políticos y los técnicos. Sufrir la presión por la cuantificación (número de personas atendidas, insertadas, formadas) para atenuar estadísticas de desempleo, que puede impedir o dificultar el desarrollo de acciones con resultados efectivamente eficaces en relación a la mejora de la empleabilidad.



Antonio Berni

2. Sentido y situación de la materia en el Plan de Estudios

1. El título de Grado de Pedagogía

En el Libro Blanco (ANECA, 2005, 136) se describe una primera aproximación a las funciones, identificando una serie de ámbitos de trabajo que se centran en torno a las actividades de orientación, formación profesional así como la formación e inserción de personas adultas (que se comparten con los titulados en Educación Social). De estos ámbitos se derivan una serie de perfiles profesionales: orientador personal, académico y profesional. Orientador sociolaboral, Dinamizador para la inserción laboral, Formador de personas adultas, consultor y gestor de la formación en organizaciones (entre otras). Perfiles que integran todos ellos las funciones, responsabilidades y competencias de un profesional responsable de facilitar los procesos de transición laboral (con todas las connotaciones e implicaciones que tiene y que se irán desarrollando). En relación a los contextos, se pueden hallar referencias a contexto formal, social y empresarial (Memoria Verifica, 2008) y de educación institucional y educación en otros contextos (ANECA, 2005,135)

El Plan de estudios del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, recoge las directrices establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior enmarcándose en los títulos de grado ofertados por esta universidad.

La salida profesional relacionada con la integración profesional y el empleo que se menciona en la memoria para la verificación del título de grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona es la de orientador profesional y laboral. Así mismo, se mencionan la profesión de técnico en procesos de innovación educativa y formación, otras y la profesión de gestor técnico de formación en las organizaciones. Es decir, el título de Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se plantea como una titulación cualificadora para el ejercicio profesional en el campo del empleo y la cualificación profesional de las personas. En el mismo sentido, la APILC reconoce la Pedagogía como una de las titulaciones básicas para el ejercicio de las funciones del técnico de empleo. Aunque acepta que otros títulos como Psicología, Educación Social o

Relaciones Laborales puedan ser base para el acceso a las diversas ocupaciones antes mencionadas.

Desde el primer momento en que se planteó la necesidad de desarrollar este proyecto docente, se sentía la necesidad de dar respuesta a dos cuestiones, valoradas como muy importantes en el seno de la Facultad de Pedagogía:

- Hasta qué medida las diversas asignaturas del título de grado de Pedagogía aseguraban la cualificación mínima en el perfil de técnico de empleo.
- Delimitar claramente qué competencias desarrollaban una cualificación mínima a nivel de grado y cuáles eran desarrolladas a un nivel de mayor cualificación mediante los diversos Masters ofertados por la Facultad de Pedagogía de la UB. Es decir, interesaba disponer de un mapa escalonado de competencias que correspondiera exactamente a una progresión en la complejidad de las funciones profesionales y en la autonomía del profesional o, en otras palabras, preocupaba que la delimitación entre Grado y Master fuera más por contenido que por nivel de cualificación.

Así, tras haber identificado las competencias profesionales que debe disponer el insertor laboral, tal y como han sido descritas en el capítulo precedente, en el presente capítulo se va a presentar el mapa de la formación de las competencias del insertor laboral en el título de grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Así como sus itinerarios de especialización.

2. La formación del profesional de la inserción laboral en el título de grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

En los siguientes cuadros se va a ilustrar el análisis realizado sobre las diversas competencias y los correspondientes criterios de realización relativos al grado de cobertura formativa que ofrecen las diversas asignaturas del Plan de Estudios del título de Grado de Pedagogía.

Este análisis era un paso previo fundamental para identificar las competencias que correspondían exclusivamente a la asignatura de Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción, prevenir lagunas o reiteraciones y ofrecer un mapa fundamental sobre la trazabilidad de la cualificación del título en materia de inserción profesional. Para realizarlo se tuvieron en cuenta, fundamentalmente, las diversas fichas descriptivas de la memoria Verifica del Título de Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, pues sólo son públicos los Planes Docentes de las asignaturas de primer y segundo curso.

El detalle del análisis se muestra a continuación:

Unidad de competencia 1. Programar, organizar y desarrollar acciones de asesoramiento a los usuarios y empresas sobre servicios, programas y procedimientos relativos al empleo y la mejora de la cualificación		
Competencias	Criterios de realización	Asignaturas del Grado de Pedagogía UB
1.1. Informar sobre servicios y programas de fomento de empleo	<p>Para ello es fundamental que se identifique claramente la demanda del usuario y se clarifiquen sus expectativas. La información ha de ser suficiente y actualizada. Lo que requiere una capacidad de localizarla.</p> <p>El contenido a informar puede versar en</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferta de servicios y programas de fomento de empleo. - Oferta formativa mercado de trabajo formativa. 	<p>Comunicación en Educación. FB Habilidades sociales en Educación. OP</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Educación no formal. OP</p>

	<p>- Procesos de reconocimiento y evaluación de competencias.</p> <p>En relación a difusión, procesos, accesos, requerimientos, características o metodologías.</p> <p>El medio comunicativo puede ser variado: comunicación oral, escrita... para ser transmitida personalmente (entrevistas o sesiones informativas) o mediante diversos medios (paneles, web, folletos, etc.)</p> <p>EL desarrollo de dicha acción formativa considerará la eficiencia de recursos y medios, el impacto y asegurar que el contenido llega a todos los interlocutores que pueden necesitarla según sus necesidades y características.</p> <p>Dado que buena parte de estas acciones están financiadas por administraciones públicas se deben desarrollar respetando las normas de comunicación institucional de las mismas.</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Comunicación en Educación. FB Habilidades sociales en Educación.OP Entornos, Procesos y Recursos tecnológicos para el aprendizaje. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Prácticas de iniciación profesional Prácticas externas</p>
1.2. Asesorar sobre servicios y programas de fomento de empleo	<p>El contenido de los asesoramientos es diverso. Siempre se hará considerando las necesidades e intereses del usuario y los recursos disponibles y viables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elección de oferta formativa reglada y no reglada - Enlaces y pasarelas entre la cualificación reconocida mediante el reconocimiento de competencias y la formación profesional reglada. - Derivación a otros servicios 	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p>

	<p>y entidades</p> <p>Contando con la colaboración de otros compañeros que pueden ser más expertos en un tema o de otros servicios que pueden ser fuentes de información y/o derivación de demandas.</p> <p>El medio comunicativo casi siempre será interpersonal ya sea presencial, telefónica o virtualmente</p>	<p>Pedagogía Social. FB Intervención educativa para la inclusión social. OB</p> <p>Comunicación en Educación. FB Habilidades sociales en Educación.OP</p>
--	--	---

Unidad de competencia 2. Programar, organizar e implementar acciones de orientación profesional		
Competencias	Criterios de realización	Asignaturas del Grado de Pedagogía UB
<p>2.1. Obtener información de los casos asignados a partir de informes recibidos, de la programación general establecida o de instrumentos desarrollados por el propio profesional</p>	<p>La interpretación de la información recibida permite asegurar la comprensión, características y necesidades del usuario. A fin de conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación socioeconómica - Estado psicofísico - Detectar intereses vocacionales y profesionales - Captar actitudes, valores y expectativas relacionados con el trabajo <p>Se aplicarán las estrategias de obtención de información (comunicación, pruebas diagnósticas, historias de vida, etc.) más adecuadas al contexto y necesidad del usuario.</p> <p>Se aplicarán atendiendo a las normas de fiabilidad, validez, confidencialidad y ética.</p> <p>Se consideraran las diferencias culturales de los usuarios para obtener información y adaptar los procesos.</p> <p>Se sistematizará y organizará</p>	<p>Diagnóstico y orientación educativa. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Diagnóstico y orientación</p>

	dicha información de manera que se tenga un registro del usuario (evitar reiteraciones de procesos) y asegurar la trazabilidad de su proceso.	educativa. OB Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB
2.2. Colaborar en el establecimiento del Plan individualizado del usuario	<p>Estos planes pueden ser de búsqueda de empleo, de reorientación profesional, de carrera... Pero siempre se formularán:</p> <p>Considerando las necesidades y prioridades del usuario así como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El diagnóstico de su empleabilidad - La oferta formativa - La situación del mercado de trabajo <p>Partiendo del itinerario profesional y personal- de donde pueden identificarse competencias-</p> <p>Tratando la toma de decisiones como meta, estrategia o competencia a desarrollar</p> <p>Velando por su coherencia y viabilidad</p> <p>Aplicando las estrategias y técnicas de negociación y comunicación más adecuadas para que el usuario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sienta protagonista y participe del plan - Se sienta respetado y atendido en todos sus determinantes (culturales, personales, sociales...) <p>Que satisfaga los criterios de viabilidad, factibilidad y compromiso</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Comunicación en Educación. FB Habilidades sociales en Educación. OP Diversidad en Educación FB</p>
2.3. Elaborar un programa de intervención en materia de orientación cuando sea pertinente	La programación tendrá en cuenta las necesidades del usuario, el programa en que se inscriba la acción y los determinantes organizativos del centro en el que se desarrolle la	<p>Diagnóstico y orientación educativa. OB</p> <p>Orientación Personal y Profesional OP</p>

	<p>acción</p> <p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá elaborar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p> <p>Se considerarán las características culturales, de género, necesidad del usuario para adaptar los contenidos, el contenido y metodología del programa de orientación, atendiendo a los criterios de pertinencia, oportunidad y prioridad.</p> <p>Aplicará los diversos modelos de orientación para asegurar la eficiencia del programa</p> <p>Se incorporarán al programa, según las disponibilidades organizativas, los diversos componentes que fomentan la empleabilidad y la determinación del objetivo profesional (toma de decisiones, información, etc.)</p> <p>Se considerará el uso de nuevas tecnologías o recursos complementarios cuando sea necesario por su carácter operativo, motivacional o estratégico</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB Orientación y género. OP Orientación Personal y Profesional OP</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB Orientación Personal y Profesional OP</p> <p>Entornos, Procesos y Recursos tecnológicos para el aprendizaje. OB La cultura digital y visual en los procesos socioeducativos OP</p>
<p>2.4. Organizar y gestionar el programa</p>	<p>Se consideraran los recursos humanos, materiales y económicos, según las normas y procedimientos establecidos por el programa marco en el que se inscriba y la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un presupuesto de la actividad - Se desarrollará una planificación de la actividad <p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá organizar y</p>	<p>Organización y gestión de instituciones educativas OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p>

	gestionar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.	
2.5. Implementar el programa	<p>Aplicando las estrategias individuales y grupales que sean pertinentes</p> <p>Introduciendo los cambios y recursos que sean necesarias para asegurar el logro de los objetivos planteados</p> <p>Utilizando de la manera más coherente y eficiente posible los recursos disponibles</p>	<p>Estrategias y recursos didácticos. OB</p> <p>Comunicación didáctica y animación de grupos. OP</p> <p>Educación no formal. OP</p>

Unidad de competencia 3. Desarrollar e implementar acciones de intermediación laboral.		
Competencias	Criterios de realización	Asignaturas del Grado de Pedagogía UB
3.1. Recepción ofertas	<p>En la recepción de oferta se deberá obtener la máxima información sobre los requerimientos del puesto, las condiciones laborales y otras características de la organización, en orden a disponer de la información que pueda asegurar una correcta preselección</p> <p>Transformar la oferta emitida por la empresa en un perfil, identificando requerimientos. Según los protocolos establecidos por el SOC o la organización.</p> <p>El proceso debe realizarse en el menor tiempo disponible siempre que se asegure la calidad del proceso</p> <p>Tantas veces como sea necesario se contactará con la entidad ofertante para clarificar o matizar los requerimientos y condiciones de la oferta</p> <p>Se sistematizará la información</p>	Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB

	para efectuar un posterior seguimiento de las características del mercado de trabajo concreto en el que se ubique el centro de Gestión de Empleo	
3.2. Preselección de candidatos	<p>Se localizará un grupo de candidatos, suficiente como para que la entidad ofertante pueda elegir, a partir de las bases de datos disponibles (bolsas de trabajo propias y los aplicativos institucionales del SOC, las Redes locales de empleo.</p> <p>En dicha preselección, se aplicará el criterio de ajuste a los requerimientos de la oferta de los perfiles profesionales de los candidatos, a nivel de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cualificación profesional - Disponibilidad ocupacional <p>Se contactará con los posibles candidatos se les comunicará la oferta. Con los que estén interesados se configurará el grupo de candidatos</p> <p>En el caso que sea necesario, a dichos candidatos se efectuarán pruebas de selección (entrevistas, pruebas psicotécnicas, pruebas profesionales, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el ofertante lo solicita - El puesto lo requiere - Hay dudas de la competencia de los mismos <p>Este proceso comprenderá la determinación y elección a pruebas a pasar y su corrección. Con dichos resultados se configurará el grupo de candidatos.</p>	Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB
3.3. Derivación de candidatos a la empresa	Se desarrollará acordando con la empresa calendario del proceso de selección que incluirán el día, hora y lugar en que los candidatos serán entrevistados por el ofertante, y un plazo mínimo para que la empresa	Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB

	<p>tome su decisión</p> <p>En el caso que sea necesario, el técnico puede estar presente en este primer contacto o asesorar en el proceso de toma de decisiones por parte del ofertante.</p> <p>Si la empresa ofertante no queda satisfecha con los candidatos enviados en primera instancia, el técnico deberá localizar más candidatos reproduciendo el proceso, ampliando fuentes para localizar candidatos o perfilando las pruebas de preselección.</p>	
3.4. Cierre de la oferta	<p>En caso de que la empresa ofertante elija uno de los candidatos, se le informará al candidato seleccionado. Si es posible (carga de trabajo y recursos) también se informará a los no seleccionados aportándoles el feed-back que sea posible para que la experiencia sea fuente de mejora.</p> <p>Si la empresa ofertante no selecciona a ningún candidato, dejar temporalmente la oferta abierta. Pues puede que vuelvan a pedir candidatos durante un tiempo prudencial.</p> <p>Pasado este tiempo se llamará a la empresa para obtener información del proceso para proceder a cerrar definitivamente la oferta</p> <p>Al candidato y/o al ofertante, se le asesorará, si así lo solicita, sobre las posibilidades contractuales y otras dudas que tenga sobre el proceso. Derivando a otros profesionales, en el caso que no pueda solventar sobre el tema, en cuestión.</p> <p>Registro, en las bases de datos que se dispongan en el centro de</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p>

	<p>ocupación del proceso y su resultado (contratación o no) en bases de datos que el técnico deberá diseñar o utilizar si el centro ya dispone de un sistema.</p>	
<p>3.5. Seguimiento de las ofertas</p>	<p>Considerando que algunos colectivos vulnerables son especialmente sensibles a superar periodos de prueba, se realizará un seguimiento de todas las ofertas a medio y largo plazo (3 meses, 1 año) para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar el proceso de inserción del candidato - Obtener información sobre la dinámica del mercado de trabajo. <p>El registro y sistematización de la información de gestión de ofertas se realizará en diversos medios (bases de datos, informes y memorias) y para diversos fines (toma de decisiones políticas o empresariales, control de las entidades financiadoras, etc.)</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p>
<p>3.6. Evaluación</p>	<p>El seguimiento individualizado del historial de ofertas de cada usuario permite identificar necesidades, valorar la pertinencia y realismo del objetivo profesional así como de la estrategia de cualificación adoptada</p> <p>El seguimiento de las ofertas a nivel territorial permite disponer de información sobre necesidades de perfil del mercado de trabajo en el que se ubique el centro de ocupación, del que pueden generarse acciones específicas (acciones de formación profesionalizadora, creación de recursos, iniciativas, etc.) Así como disponer de un mapa de ocupaciones del territorio.</p> <p>Los principios que han de velarse en el proceso son:</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto a los derechos individuales, sobre todo en materia de confidencialidad - Objetividad por parte de los profesionales - Calidad, considerando instrumentos y sistemas de aseguramiento de calidad - Coordinación y complementariedad entre profesionales, servicios y administraciones. 	
--	--	--

Unidad de competencia 4. Desarrollar e implementar acciones de prospección del mercado de trabajo para localizar ofertas e identificar necesidades formativas en materia de formación ocupacional y continua		
Competencias	Criterios de realización	Asignaturas del Grado de Pedagogía UB
4.1. Prospección de campo	<p>Se ha de realizar esta tarea de prospección de empleo para que el centro tenga un conocimiento real y profundo del mercado de trabajo territorial, solicitar las acciones e iniciativas de formación para el empleo e inserción sobre necesidades. Y por tanto favorecer la inserción de los usuarios, la cualificación del capital humano del territorio y su competitividad.</p> <p>La prospección de campo se basará en el contacto directo con empresas y empleadores. La fuente de dicha información se ha de articular de diversas maneras, todas ellas necesarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las bases más eficientes de dicho contacto serán la localización de prácticas formativas en los cursos de FO - La gestión de las ofertas - Visitas concertadas en polígonos industriales o zonas comerciales - Reuniones con asociaciones de empresarios del 	Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB

	territorio.	
4.2. Prospección con fuentes secundarias	<p>La prospección con fuentes secundarias se basará en la localización y análisis de datos disponibles en estadísticas, observatorios de empleo, etc. Supondrá la capacidad de comprender, analizar dichas bases de datos a nivel estadístico el contacto directo con empresas y empleadores.</p> <p>También se deberán consultar informes técnicos a nivel local, autonómico, estatal o europeo sobre coyunturas económicas y de empleo que presentarán tendencias de futuro.</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Estadística aplicada a la educación. OB</p>
4.3. Desarrollo de estudios e investigaciones	<p>El conocimiento del mercado de trabajo territorial, las barreras de acceso al trabajo o a la formación, los factores favorecedores de la cualificación y la inserción profesional es un elemento clave para la prospección.</p> <p>Estos estudios se desarrollarán siguiendo el rigor y validez metodológica de cualquier investigación. Suponen la redacción de un estado del arte (con modelos teóricos y antecedentes) establecimiento de una finalidad, acotación de la población y muestra, determinación del enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixto), la elección o elaboración de instrumentos de recogida de información, su aplicación y análisis (cualitativa o estadística) así como la formulación de unas conclusiones que favorezcan la toma de decisiones.</p> <p>Dado que es posible financiar estas actividades de investigación por parte de diversas Administraciones Públicas se deberán sondear convocatorias y</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Teoría y práctica de la investigación educativa. OB</p> <p>Estadística aplicada a la educación. OB</p> <p>Instrumentos y estrategias de recogida de información OB</p> <p>Resolución de problemas educativos a través de la investigación educativa. OP</p> <p>Redes sociales en el ámbito educativo. OP</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Prácticas de iniciación</p>

	adaptar su diseño siguiendo las normativas y protocolos al respecto.	profesional Prácticas externas
4.4. Sistematizar la información	<p>La información obtenida en la prospección no debe analizarse en términos de necesidades coyunturales y a corto plazo. Se deben analizar considerando las variables estructurales del territorio en materia de actividad productiva, tendencias económicas y dinámicas nacionales e internacionales en materia de empleo.</p> <p>Posibles indicadores de este análisis serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de competencias y cualificaciones a corto plazo - Necesidades de competencias y cualificaciones a medio y largo plazo - Posibles yacimientos de empleo - Estado del mercado de trabajo a corto plazo - Tendencias del mercado de trabajo a medio y largo plazo <p>Esta información ha de ser relevante para que el técnico conozca el mercado de trabajo territorial en qué trabaja (perfiles, canales, etc.) y se disponga de unos referentes prospectivos que fundamenten la orientación y la formación.</p> <p>Será remitida a los responsables políticos y técnicos (si el centro es público) para que formulen sus planes de Promoción Económica y Fomento de Empleo.</p>	<p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Prácticas de iniciación profesional</p> <p>Prácticas externas</p>

Unidad de competencia 5. Programar, organizar e implementar actividades y recursos de formación encaminadas a mejorar la empleabilidad de los usuarios, estén parados o trabajando.		
Competencias	Criterios de realización	Asignaturas del Grado de Pedagogía UB
5.1. Programar acciones de formación	<p>La programación se establecerá a partir de las necesidades detectadas en los usuarios, las ofertas y la prospección.</p> <p>Pueden comprender el desarrollo de competencias básicas para el acceso al empleo (Técnicas de búsqueda de empleo), desarrollar la empleabilidad (comunicación, motivación, habilidades personales), competencias técnicas específicas (de tipo genérico como la ofimática o específicos de perfiles concretos)</p> <p>El plan de formación también puede complementar el proceso de reconocimiento de competencias orientado a la adquisición de las competencias pertinentes o dirigidas a complementar la formación requerida para la obtención de un título de formación profesional o un certificado de profesionalidad</p> <p>En la programación se consideraran las necesidades y características psicosociales y ocupacionales de diversos colectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mujeres - Parados de larga duración - Discapacitados y minusválidos - Jóvenes - Inmigrantes <p>De manera que se satisfagan las necesidades de los mismos.</p> <p>También se considerará su desarrollo mediante diversas</p>	<p>Diseño y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje. OB</p> <p>Formación en las organizaciones. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Estrategias y recursos didácticos. OB</p>

	<p>modalidades (seminarios, talleres, cursos... tanto presenciales como a distancia). Ello en función de los objetivos, recursos humanos y técnicos disponibles y condicionantes del programa que financie dicha acción</p> <p>La innovación, la creatividad y la atención a todo tipo de diversidad ha de estar presente de manera permanente en estas acciones. Sobre todo para alumnos vulnerables que han podido pasar por un buen número de acciones formativas.</p> <p>Las estrategias didácticas serán diversas y adecuadas a los objetivos y características motivacionales del alumnado</p> <p>Se considerará el uso de nuevas tecnologías o recursos complementarios cuando sea necesario por su carácter operativo, motivacional o estratégico</p> <p>Se incluirán indicadores para el seguimiento y la evaluación del mismo, permitiendo su adaptación y mejora</p> <p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá elaborar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p>	<p>Innovación y desarrollo educativo OB</p> <p>Creatividad e innovación educativa OP</p> <p>Pedagogía social</p> <p>Entornos, procesos y recursos tecnológicos para el aprendizaje. OB</p> <p>Aprendizaje en entornos digitales y formación a distancia. OP</p> <p>Diseño de medios digitales de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Prácticas de iniciación profesional</p> <p>Prácticas externas</p>
5.2. Organizar y gestionar el programa	<p>Se consideraran los recursos humanos, materiales y económicos, según las normas y procedimientos establecidos por el programa marco en el que se inscriba y la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un presupuesto de la actividad 	<p>Organización y gestión instituciones educativas. OB</p> <p>Diseño y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje. OB</p> <p>Formación en las organizaciones. OB</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollará una planificación de la actividad - Se gestionará la contratación de personal externo, experto y/o complementario cuando se requiera - Se gestionarán las compras que se requieran. <p>En el caso de las acciones de formación continua se han de organizar teniendo en cuenta la disponibilidad horaria del trabajador y la empresa</p> <p>Dado que la mayor parte de estos programas se encuadran en Iniciativas financiados por Administraciones Públicas, el programa se deberá organizar y gestionar siguiendo las normativas y protocolos al respecto.</p>	<p>Prácticas de iniciación profesional</p> <p>Prácticas externas</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Prácticas de iniciación profesional</p> <p>Prácticas externas</p>
<p>5.3. Implementar el programa</p>	<p>Aplicando las estrategias individuales y grupales que sean pertinentes para cohesionar al grupo, motivarlo y lograr el mayor aprendizaje y desarrollo posible de los alumnos</p> <p>Introduciendo los cambios y recursos que sean necesarias para asegurar el logro de los objetivos planteados</p> <p>Utilizando de la manera más coherente y eficiente posible los recursos disponibles</p>	<p>Estrategias y recursos didácticos. OB</p> <p>Modelos, Estrategias y recursos para la IP. OB</p> <p>Aprendizaje en entornos digitales y formación a distancia. OP</p>
<p>5.4. Desarrollo o gestión de recursos didácticos</p>	<p>Según los objetivos, duración y colectivo para el que se dirige la acción formativa se crearán actividades formativas, ejercicios y recursos didácticos</p> <p>Se seleccionarán los recursos materiales u organizativos (por ejemplo club de la feina, visitas a Porta 22 de Barcelona Activa) que aporten calidad y eficacia a</p>	<p>Estrategias y recursos didácticos. OB</p> <p>Entornos, procesos y recursos tecnológicos para el aprendizaje. OB</p> <p>Aprendizaje en entornos digitales y formación a distancia. OP</p> <p>Diseño de medios digitales de</p>

	la acción de formación.	enseñanza y aprendizaje. OP
--	-------------------------	-----------------------------

Del análisis puede concluirse que la formación básica mínima para el desempeño de las competencias propias del Insertor laboral está asegurada con las asignaturas obligatorias del Plan de Estudios del Grado de Pedagogía:

Formación básica	Comunicación en Educación. FB 1er c. Diversidad en Educación FB. 1º c. Pedagogía Social. FB. 2º c.
Obligatoria	Estrategias y recursos didácticos. OB 1ºC Teoría y práctica de la investigación educativa. OB 1ºc. Estadística aplicada a la educación. OB. 2º c . Organización y gestión de instituciones educativas OB 2º c Instrumentos y estrategias de recogida de información OB 2º c. Diagnóstico y orientación educativa. OB 3º c. Diseño y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje. OB 3º c. Formación en las organizaciones. OB 3º c. Modelos, Estrategias y recursos para la Inserción Professional. OB 3º. C. Intervención educativa para la inclusión social. OB 4ºc. Entornos, Procesos y Recursos tecnológicos para el aprendizaje. OB 4ºc.

3. Condiciones de acceso y requisitos del alumnado

Al ser una asignatura obligatoria, el alumnado a de seguir la normativa de permanencia en los estudios de grado de la Universitat de Barcelona.

Por otro lado, y para cumplir con el logro de las competencias transversales de la UB en relación a la competencia en materia de lenguas extranjeras, así como participar coherentemente en el marco internacional de la Educación Superior y la actividad profesional es plenamente recomendable que el alumnado sea capaz de leer en una tercera lengua, preferiblemente el inglés.

4. Sugerencias para el itinerario profesionalizador en el título de Grado de Pedagogía

Así mismo, se perfila un itinerario de especialización, desarrollado a partir de las siguientes asignaturas optativas, para aquel alumnado que se desee especializar en el campo profesional de la inserción laboral:

Complementos de formación profesionalizadora	Orientación Personal y Profesional OP. Orientación y género. OP Redes sociales en el ámbito educativo. OP. Educación no formal. OP. Aprendizaje en entornos digitales y formación a distancia. OP. Diseño de medios digitales de enseñanza y aprendizaje. OP.
Complementos formación específica.	La cultura digital y visual en los procesos socioeducativos OP. Resolución de problemas educativos a través de la investigación educativa. OP Habilidades sociales en Educación. OP Comunicación didáctica y animación de grupos. OP

5. Continuidad profesionalizadora en los Masters Oficiales de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

La Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona oferta un amplio catálogo de Masters, algunos Oficiales y otros propios. En este proyecto docente se ha optado por analizar la oferta de Masters oficiales en relación a su potencial de cualificación en el área de Orientación, en la que está ubicada la formación orientada al empleo y la cualificación, y sobre todo, como vías de especialización para el graduado en Pedagogía que desee especializarse en el campo profesional de la Inserción laboral. Dicha especialización puede darse en dos sentidos: por un lado la complejidad de las funciones que el profesional es capaz de desarrollar autónomamente. Por otro el grado de especialización en cuanto a dominio de un campo concreto o de un colectivo específico. Para ello se ha realizado un análisis considerando la información académica disponible de las diversas asignaturas del área de orientación del MIDE presentes en la oferta de Masters organizados por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

MASTER OFICIAL DE PSICOPEDAGOGIA	
Modelos de orientación y asesoramiento psicopedagógico.	
Obligatoria 5 ECTS. Módulo común	
Competencia General	Descriptor
Diseñar , implementar y evaluar programas aplicando los diversos modelos de orientación psicopedagógica según sean más adecuados a las necesidades de los usuarios y de los diversos contextos de contexto de intervención	Orientación, asesoramiento e intervención psicopedagógica Enfoques rasgos y factores, conductista, psicoanalítico, humanista, cognitivos, sistémicos. Modelo clínico, programas, servicios, consulta, organizativos Contextos de intervención
Evaluación psicopedagógica.	
Obligatoria 5 ECTS. Módulo común	

Competencia General	Descriptorios
Seleccionar, aplicar e interpretar pruebas de diagnóstico psicopedagógico	Técnicas de diagnóstico Técnica de la rejilla Portafolios Balance de competencias Historia de vida Estrategias de Diagnóstico de competencias profesionales.
Orientación y transiciones laborales	
Obligatoria 5 ECTS. Módulo Itinerario entorno social y laboral	
Competencia General	Descriptorios
Aplicar diversos recursos para evaluar o incrementar la empleabilidad de las personas en el s. XXI.	Orientación para la carrera profesional Sistemas y redes de transición Programas autonómicos, locales y europeos Programas incremento empleabilidad de colectivos específicos según sus necesidades y características Orientación y diversidad Nuevos modelos de empleo Nuevas concepciones de trabajo Conciliaciones y transiciones (laborales, personales, familiares) <i>Metodología: estudio de casos</i>
Orientación y tutoría.	
Obligatoria 5 ECTS Módulo Itinerario Sistema educativo	
Competencia General	Descriptorios
<p>Evaluar necesidades i problemáticas personales, sociales y educativas en el sistema educativo objeto de tutoría</p> <p>Desarrollar programas de intervención para el desarrollo personal, social y moral</p> <p>Planificar, implementar y evaluar un plan de acción tutorial</p>	<p>Las drogas</p> <p>El fracaso escolar</p> <p>El abandono escolar</p> <p>El bulling</p> <p>Exclusión 2.0</p> <p>Orientación Intercultural</p> <p>Orientación y diversidad</p> <p><i>Metodología: estudio de casos</i></p>
Estrategias y recursos de intervención psicopedagógica en la edad adulta	
Optativa 10 ECTS Módulo Itinerario entorno social y laboral	

Competencia General	Descriptor
<p>Evaluar necesidades i problemáticas personales y profesionales de la edad adulta</p> <p>Desarrollar programas de intervención en el campo profesional, social y personal</p>	<p>Transiciones personales y profesionales en la edad adulta:</p> <p>El paro</p> <p>Las barreras a la formación para mayores de 45 años</p> <p>La jubilación</p> <p>La inestabilidad y la crisis</p> <p>Las rupturas personales</p> <p>Las nuevas familias</p> <p>Autoempleo y orientación</p> <p>La violencia en el trabajo y la familia</p> <p>Cualificaciones, recalificaciones y acreditaciones profesionales</p> <p>Evaluación de programas psicopedagógicos orientados a las personas adultas</p> <p><i>Metodología: estudio de casos</i></p>
La orientación y el asesoramiento en los procesos de desarrollo académico y profesional en secundaria.	
Optativa10 ECTS Módulo Itinerario Sistema educativo	
Competencia General	Descriptor
<p>Programar, organizar, implementar y evaluar acciones de orientación en el contexto de la educación secundaria</p> <p>Seleccionar, aplicar e interpretar instrumentos para la elección vocacional</p> <p>Diseñar, implementar y evaluar programas de maduración en la toma de decisiones</p> <p>Informar sobre el significado de la profesionalidad y la naturaleza del trabajo en el S. XXI</p> <p>Informar sobre itinerarios, pasarelas y el mapa de la formación profesional</p>	<p>Formación profesional en el sistema educativo</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>El plan de carrera</p> <p>Antecedentes normativos LOE, Ley de cualificaciones</p>

MASTER INTERVENCIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS/ EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y VALORES	
La formación de competencias interculturales en las organizaciones.	
Optativa 2.5 ECTS	
Competencia General	Descriptorios
Programar, implementar y evaluar acciones formativas para el desarrollo de las competencias interculturales	Efectos de la cultura en la persona y los grupos Procesos y dinámicas de las relaciones interculturales Competencia intercultural Diseño de la formación
Inserción sociolaboral en colectivos vulnerables	
Optativa 2.5 ECTS	
Competencia General	Descriptorios
Programar, implementar y evaluar acciones de inserción en colectivos vulnerables	Características y necesidades de los diversos colectivos: mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, inmigrantes víctimas del terrorismo o de violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas en riesgo de exclusión. Programas nacionales, internacionales y autonómicos específicos El trabajo en red con otros profesionales y servicios <i>Metodología: estudio de casos</i>

MASTER FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	
Formación en las organizaciones.	
Optativa 10 ECTS	
Competencia General	Descriptorios
Programar, implementar y evaluar acciones de formación para el empleo desde las organizaciones.	Formación continua Fundación tripartita El SNCP Formación para el empleo por competencias Análisis de las estrategias para la formación de

	competencias (estudio de casos, role-palyings, simulaciones, coaching, aprendizaje experiencial, etc.)
Orientación e inserción laboral	
Optativa 10 ECTS	
Competencia General	Descriptores
Programar, implementar y evaluar acciones de formación y orientación para el empleo	SNC Cualificación profesional Mercado de trabajo Oferta de formación para el empleo Modalidades de formación para el empleo Evaluación de competencias: Balance para el proyecto profesional. Reconocimiento de cualificación a partir de la experiencia laboral y la formación no formal

MASTER EN INVESTIGACIÓN , FORMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA	
Evaluación de las transiciones educativas organizaciones.	
Optativa 2.5 ECTS	
Competencia General	Descriptores
Evaluación de las transiciones educativas 2,5	Investigaciones sobre las transiciones escuela – universidad
Evaluación y acreditación de las competencias profesionales	
Optativa 2.5 ECTS	
Competencia General	Descriptores
Aplicación de diversas estrategias para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales.	Competencias profesionales Modelos de competencias profesionales Finalidades y objetivos de la evaluación de las competencias Instrumentos y estrategias de evaluación de competencias Análisis de la experiencia Balance de competencias

	<p>Portafolios</p> <p>Análisis ocupacional (Análisis funcional, DACUM, SCID)</p> <p>Referentes de competencias (CNC, Memorias verifica, etc.)</p>
--	---

Del análisis puede concluirse que en todos los Masters oficiales organizados por la Facultad de Pedagogía de la Universidad se ofrecen posibilidades de incrementar la cualificación para aquellos profesionales de la inserción. Concretamente:

- El Master Oficial de Psicopedagogía, en su itinerario de intervención psicopedagógica en el entorno social y laboral permite un mayor conocimiento de los fundamentos y modelos de orientación, que pueden aportar elementos de innovación a los programas y las acciones planteadas en la praxis profesional.

También se adquirirán otras y más complejas estrategias de diagnóstico psicopedagógico.

En relación a las transiciones laborales, se profundizará en el conocimiento y análisis de programas en relación a sus componentes, estrategias y una profundización de las necesidades y problemáticas específicas de los colectivos más vulnerables. Aportando elementos ya no descriptivos, como en el caso del grado, sino más reflexivos y críticos. Para permitir al profesional plantear acciones preventivas no sólo reactivas. Incorporando reflexiones sobre la relación e interdependencia de las transiciones personales, académicas y profesionales. Aportando una mirada compleja y transdisciplinar al análisis y la intervención.

En cuanto a los recursos de intervención psicopedagógico en la edad adulta, se profundizará en el análisis de problemáticas candentes en el S XXI en relación al trabajo y las transiciones. Se continuará con la metodología de análisis de programas como bases para el diseño de nuevas intervenciones y estrategias.

- En relación a los Masters de Intervenciones sociales y educativas y de Educación para la Ciudadanía, la especialización se centra fundamentalmente en el conocimiento de los colectivos más vulnerables. Por un lado las personas extranjeras, abordadas desde la asignatura de formación de competencias interculturales, en la que se profundiza en el análisis cultural sobre los procesos socioeducativos y se avanza en el análisis de modelos formativos interculturales aplicables a contextos profesionales.

Otros colectivos como toxicómanos, personas con discapacidad, víctimas del terrorismo o de violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas en riesgo de exclusión son analizados en profundidad, desde los modelos de intervención, los programas marco que los tratan y las relaciones multidisciplinares que se han de establecer con otros profesionales que, también los tratan.

- En el Master de Educación de personas adultas, se abordará fundamentalmente la formación y la orientación para el empleo. En la asignatura de formación en las organizaciones se profundizará en el conocimiento de los programas y legislación que regula las diversas modalidades de formación continua. En la asignatura de Orientación e inserción laboral se centrará la atención sobre el sistema Nacional de Cualificaciones, sobre el cual ha de avanzar, formándose y acreditándose la persona adulta. En ambas asignaturas se ha de combinar la especialización del profesional en legislación, procedimiento y recursos, con una base más teórica y crítica en relación al rol del trabajo en la vida de la persona adulta.
- La asignatura de evaluación y acreditación de las competencias profesionales, del Master Oficial de Investigación en Formación y Evaluación Educativa ha de mostrar los diversos enfoques y estrategias que se pueden aplicar para la evaluación y acreditación de competencias; aplicables, sobre todo, en procesos de investigación y de educación superior.

3. Competencias que han de desarrollarse en la materia

Competencias

Según las directrices de los diseños de títulos universitarios según el Espacio Europeo de Educación Superior, el diseño de los mismos ha de tener como horizonte principal el desarrollo de las competencias profesionales vinculadas al título. Así pues, el punto de partida para el desarrollo del Proyecto docente será la enumeración de las competencias que la asignatura de Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional pretende cualificar.

La relación de las competencias que se han de desarrollar en la asignatura integra tres tipos de referentes. En primer lugar las Competencias Técnicas específicas del perfil profesional. Estas competencias, que se han analizado en el capítulo anterior son abordadas, tal y como también se ha mostrado, por más asignaturas del título de grado en Pedagogía. Así pues, es importante recordar que el Proyecto docente incidirá en los aspectos más distintivos y propios de la asignatura.

Un segundo referente será el de las competencias específicas de formación disciplinar de la Pedagogía recogidas de la Memoria para la Verificación del título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona (2008)

Finalmente se considerarán las Competencias Transversales de la Universidad de Barcelona, aprobadas por el Consell de Govern de la Universitat de Barcelona el 10 de abril del 2008.

En el siguiente cuadro se sintetizan todas estas competencias:

Competencias	
Informar sobre servicios y programas de fomento de empleo	Específicas del perfil profesional
Asesorar sobre servicios y programas de fomento de empleo	
Obtener información de los casos asignados a partir de informes recibidos, de la programación general establecida o de instrumentos desarrollados por el propio profesional	
Colaborar en el establecimiento del Plan individualizado del usuario	
Elaborar un programa de intervención en materia de orientación cuando sea pertinente	
Organizar y gestionar el programa para la inserción	
Implementar el programa para la inserción	
Recepción ofertas de empleo	
Preselección de candidatos	
Derivación de candidatos a la empresa	
Cierre de la oferta	
Seguimiento de las ofertas	
Evaluación de la oferta	
Prospección de campo	
Prospección con fuentes secundarias	
Desarrollo de estudios e investigaciones	
Sistematizar la información	
Programar acciones de formación	
Organizar y gestionar el programa	
Implementar el programa	
Desarrollo o gestión de recursos didácticos	
Capacidad de resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja	
Adquisición de toma de conciencia de los fenómenos pedagógicos desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural	
Capacidad de auto conocimiento para el desarrollo personal y profesional	
Aplicación de estrategias y técnicas de asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos	
Aplicación de técnicas y estrategias innovadoras en relaciones educativas y en la dinamización de grupos	Formación disciplinar
Aplicación y evaluación de técnicas y estrategias innovadoras en las relaciones educativas y en la dinamización de grupos	

Compromiso ético. Capacidad crítica y autocrítica	Competencias transversales UB
Compromiso ético. Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas de la profesión	
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad. Capacidades de análisis, síntesis, visiones globales y aplicaciones de saberes a la práctica	
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad. Capacidad de tomar decisiones y adaptarse a nuevas situaciones	
Trabajo en equipo. Capacidad de trabajar con otros y contribuir a un proyecto común	
Trabajo en equipo. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios y multiculturales	
Capacidad creativa y emprendedora. Capacidad de diseñar, formular y gestionar proyectos	
Capacidad creativa y emprendedora. Capacidad de buscar nuevos conocimientos y actitudes	
Sostenibilidad. Capacidad de valorar el impacto social y medioambiental de acciones en su ámbito	
Sostenibilidad. Capacidad de manifestar visiones integradas y sistémicas	
Capacidad comunicativa. Capacidad de comprender y expresarse oralmente y por escrito en castellano, catalán y una tercera lengua. Con dominio del lenguaje especializado de la disciplina	
Capacidad comunicativa. Capacidad de localizar, usar e integrar la información	

Es

importante recordar que para el desempeño de dichas competencias es necesario el conocimiento de ciertos conceptos, principios y fundamentos teóricos, la capacidad para realizar diversas acciones y la aplicación de una serie de actitudes; respondiendo a los criterios de realización que se han detallado en el perfil, o que demande el contexto profesional dado. En este sentido, los bloques teóricos de la asignatura, las actividades que se propondrán al alumnado así como las estrategias y criterios de evaluación, que se van a desarrollar a continuación, serán las que concretarán los contenidos del Proyecto Docente de la asignatura.



David Alfaro Siqueiros

4. Principios de metodología docente

1. Principios de procedimiento para el desarrollo de competencias en la universidad

Transdisciplinariedad

Creemos que la transdisciplinariedad es un enfoque óptimo para articular la formación de competencias profesionales (Aneas, 2010, Aneas, 2008).

Se entiende el concepto transdisciplinar *“como una mirada interactiva y dialógica de la realidad que llega a manifestarse de múltiples formas y niveles en base a la capacidad comprensiva e intencional del observador”*. Conciencia y ética son conceptos nucleares de la visión transdisciplinar; dado que no hay educación sin conciencia ni escala de valor (Torre y Sanz, 2007,17).

Según Torre y Sanz (2007,16), la mirada transdisciplinar se expresa en tres vertientes:

- Una epistemología y metodología de investigación.
- Como acción formativa del profesorado y personal investigador.
- Como actitud integradora de saberes que no se circunscriben al conocimiento demostrativo, sino que está abierto a otros aprendizajes que están entre, a través de y más allá de lo disciplinar.

Los fundamentos conceptuales de la transdisciplinariedad se fundamentan en la Teoría de la Complejidad, el Principio de Tercio Incluido (PTI) y el reconocimiento de los diferentes niveles de Realidad (Nicolescu, 2000). Quintar (1998, 22) recoge de Maturana, desde la biología del conocimiento, tres aspectos que son fundamentales a la hora de abordar el aprendizaje en el aula desde la transdisciplinaridad:

- La capacidad autopoietica del ser humano. Es decir cada aprendiz posee una dinámica estructural que es única y no admite réplica y que es constitutiva de su

personalidad, de sus modos de ser, de aprender, de su *sentipensar*¹³. A partir de esa dinámica estructural, congruente con su trayectoria histórica-cultural, él es capaz de interpretar y conocer la realidad que lo acerca y de realizarse como ser humano que es. Desde esta concepción es fundamental recordar que cada persona, cada comunidad vive, aprende, según su propia “*inercia*” orientada por su propio “*sentido*”. Plantear una acción educativa profesionalizadora requiere forzosamente de identificar dicho “*motor*” para erigirlo en “*centro de interés*”; adecuando la posterior programación-siempre abierta a los cambios y a la incertidumbre- a esa dinámica propia y particular. En definitiva plantear objetivos que sean asumidos como sin sentido y forzar ritmos y contenidos que no se adecuen a los propios, permitirán actividades de enseñanza, pero no de aprendizaje.

- Las emociones y el papel del lenguaje como base del comportamiento humano y social. No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes, en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje, se requiere de una emoción fundadora particular sin la que ese modo de convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras acciones recurrentes con el otro, hacia al otro un legítimo en la convivencia, las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. No es la razón lo que nos lleva a la reacción sino la emoción.
- La ética basada en la aceptación del otro como legítimo. Esta nueva concepción, entre otros aspectos, altera profundamente la relación ética del ser humano consigo mismo, con los otros, con la naturaleza, con lo sagrado. Requiere, a su vez, una significativa ampliación del sistema de valores vigentes, un rescate mayor de la ética de la diversidad y de la solidaridad y la percepción de que el

¹³ Término propuesto por Moraes y Torre (2002)

bien común no pertenece solamente a unos pueblos, a las presiones del capital o el consumo sino también a toda la humanidad.

A continuación destacamos aquellos elementos, de la Carta de principios fundamentales de la comunidad de espíritus transdisciplinarios (1994), que mejor podrían orientar el diseño de la formación de competencias en la universidad, desde esa mirada:

- *Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinarietàad.*
- *Artículo 3. La transdisciplinarietàad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinarietàad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.*
- *Artículo 11. Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.*
- *Artículo 14. Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras. Este rasgo, que requiere del amor según esa concepción de Maturana y Varela, es un paso fundamental para la construcción de una conducta profesional flexible, abierta, tolerante con los otros, respetuosa con los compañeros, con los valores de los trabajadores, con valores ecológicos, sostenibles y ciudadanos que ha de caracterizar la profesionalidad del siglo XXI.*

Las experiencias desarrolladas en aulas politécnicas centradas en el desarrollo de competencias interculturales para la ingeniería global (Aneas, 2008, Aneas y Montané, 2009) y en la formación del profesorado de ingeniería (Cid, 2006 y 2009) aportan ilusionantes resultados sobre como avanzar en la implementación de la transdisciplinariedad en las aulas profesionalizadoras.



Constructivismo

Estamos plenamente de acuerdo con Rodríguez Moreno et al. (2010,39) cuando apela *“al papel activo de las personas que aprenden, considerando que los nuevos conocimientos se adquieren gradualmente al relacionarlos con conocimientos anteriores y que la comprensión de una realidad se elabora a partir de las percepciones personales y no de una realidad absoluta”*. Se trata, pues, de incentivar la autonomía del alumnado, presentándole actividades significativas; explicando claramente los conceptos conectados a éstas, indicando correctamente las fuentes de donde se pueden construir las realidades, suscitando preguntas racionales y, en definitiva, guiando y conduciendo el aprendizaje y la evaluación formativa. Es decir, tal y como dice Rodríguez Moreno et al.

(2010, 40), “*el alumnado ha de ir aprendiendo a transformar los contenidos del saber en saber ser y saber hacer*”.

Esta misma autora propone una serie de orientaciones para plasmar esta visión constructivista:

- **Globalidad.** Consistente en analizar los elementos a partir de una situación global, compleja, vista en conjunto
- **Construcción.** Activando los conocimientos y experiencias anteriores, para elaborar nuevos aprendizajes y organizar la información.
- **Alternancia.** Pasando de lo global a lo particular y de lo particular a lo global.
- **Aplicación.** Que es aprender para saber cómo actuar y poner en práctica lo aprendido cognitivamente
- **Distinción.** Referido a la acción de distinguir entre contenidos y proceso de aprendizaje
- **Significado.** Creando situaciones significativas, motivadoras para el alumnado
- **Coherencia.** Que trata de la relación coherente y armonizada entre las actividades de enseñanza, las actividades de aprendizaje, las actividades de evaluación y la competencia
- **Integración.** Que pide qué elementos que se estudian estén conectados entre sí y ligados a la competencia.
- **Reiteración,** que estimula al alumno a que repita el aprendizaje de un mismo tipo de tareas, basándose en el supuesto de aprendizaje gradual y sucesivo
- **Transferencia.** Que trata de transferir lo aprendido en una tarea a otra.

Orientaciones para plasmar esta visión constructivista. Rodríguez Moreno et al. (2010, 40 y ss.)

En el contexto de este proyecto docente tomamos el concepto de socioconstruccionismo según los aportes de Sancho et al (2008, 2) como “*algo más de una metateoría, como dispositivo de conocimiento (de representación, de lenguaje) que pone el énfasis en la mirada de los sujetos, en este caso de docentes y estudiantes, y en cómo dan sentidos a la realidad y a las disciplinas académicas que tratan de comprenderla. Y esto es así porque el propio proceso de conocer transforma al sujeto y a su relación con la realidad y sus configuraciones disciplinares*”. Así se reconoce que los significados que los seres humanos otorgan a las diferentes configuraciones del entorno influyen en sus acciones y decisiones. De este modo, la forma de aproximarse y aproximar al alumnado al conocimiento (científico, de sentido común o experiencial), posibilita nuevos sentidos (sobre sí mismo y sobre la realidad), que afectan el modo de entender y relacionarse con el entorno. De este modo, como argumenta Gergen (1996), un posicionamiento

construccionista en el campo de la enseñanza y el aprendizaje es una manera de generar nuevas formas de conocimiento que ayuden a repensar la sociedad y los individuos que la constituyen. Teniendo en cuenta que *“la fuente principal de las palabras que utilizamos sobre el mundo radica en la relación social. Desde este ángulo lo que llamamos conocimiento no es un producto de mentes individuales, sino del intercambio social; no es el fruto de la individualidad sino el de la interdependencia”* (Gergen, 1989,169).

Así, para plantear el diseño metodológico de la asignatura se va a intentar recoger algunos de los principios derivados la perspectiva pedagógica denominada *“aprendizaje-mediante-diseño”* (learning-bydesign) (Kalantzis y Cope, 2005), que consideran cuatro momentos fundamentales para promover una construcción personal y social de conocimiento:

- *Partir de la experiencia.* Comenzar el proceso de aprendizaje desde lo que conoce el estudiantado, del conocimiento y las evidencias de la vida personal y social para transitar hacia nuevas situaciones y experiencias.
- *Promover la conceptualización.* Aprender a nombrar, a definir, a aplicar conceptos; a teorizar en y entre las disciplinas.
- *Suscitar el análisis,* de forma funcional, indagar sobre las causas y los efectos, el por qué y el para qué de las cosas. Identificar de forma crítica las finalidades y propósitos, los motivos, las intenciones y los puntos de vista.
- *Abordar la dimensión práctica del conocimiento,* fomentar la aplicación del conocimiento en diferentes situaciones; la comunicación multialfabética y la transferencia creativa del conocimiento en diferentes contextos y para distintas audiencias.

Principios learning-bydesign de Kalantzis y Cope (2005). Fuente Sancho et al.(2008)

Integración de un aprendizaje ético

Tal y como plantean Martínez y Esteban (2007, 23), *“el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha manifestado, en diferentes declaraciones, el interés por la formación de futuros profesionales que sean auténticos agentes de cambio social, no sólo en lo que se refiere a la gestión y creación de nuevo conocimiento sino también en el ejercicio de una ciudadanía que contribuya a una mayor cohesión social”*.

Un modelo de formación universitaria que integre el aprendizaje ético requiere espacios y tiempos que reúnan algunas condiciones pedagógicas, dado que los valores y las actuaciones éticas se aprenden cuando se viven. En este sentido, se considera que el aprendizaje ético es un aprendizaje vivido, bien como objeto propio de aprendizaje, o bien, inserto en otros aprendizajes de carácter científico o cultural.

La impronta de una ciudadanía responsable en las actuaciones profesionales y en las sociales no se logra de forma natural y mediante aprendizaje incidental. Requiere aprendizajes y espacios que favorezcan la construcción ética de la persona. Por ello conviene proponer y aprovechar espacios en el proceso de formación universitaria que procuren el desarrollo y la construcción ética de la persona en los mismos contextos en los que aprende su profesión. Martínez et al. (2007,26) sostienen que *“la eticidad es una esencia de la persona, que responde a una naturaleza constructiva y como tal debe ser tratada. Al mismo tiempo sostienen que el desarrollo de la eticidad humana requiere prestar atención tanto al desarrollo de la personalidad del sujeto en su dimensión individual como al desarrollo de su personalidad en su dimensión comunitaria y social”*.

Un modelo de formación universitaria que integre el aprendizaje ético requiere espacios y tiempos que reúnan algunas condiciones pedagógicas, dado que los valores y las actuaciones éticas se aprenden cuando se viven. En este sentido, consideramos que el aprendizaje ético es un aprendizaje vivido, bien como objeto propio de aprendizaje, o bien, inserto en otros aprendizajes de carácter científico o cultural. Así estamos plenamente de acuerdo con (Martínez et al., 2007,28) cuando afirman que *“el aprendizaje ético, o la construcción de la personalidad moral, debería tener su espacio en los nuevos programas de grado y postgrado que se están proponiendo para la universidad del siglo XXI”*



2. Intenciones pedagógicas

Tal y como describe Brune, citado en Parcerisas (2004, 26), las intenciones pedagógicas indican lo que pretende el docente en relación al proceso de maduración de su alumnado. Sobre la base de los principios precedentemente presentados, se plantean las siguientes intenciones:

- Hacer que el alumnado participe activamente y se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje
- Fomentar una relación entre la profesora y los alumnos
- Desarrollar la capacidad de aprendizaje desde la iniciativa personal y el trabajo en equipo
- Sensibilizar sobre el valor de la fundamentación teórica que ofrecen las disciplinas, como medio de comprensión y base para la intervención
- Sensibilizar sobre el rol clave que tendrán como profesionales del s. XXI, y para ello la innovación, la creatividad y la profesionalidad deberían ser motores de crecimiento permanente

- Sensibilizar sobre la necesidad de ser capaz de trabajar en red y interdisciplinariamente, siendo consciente de las actitudes que para ello se necesitan.
- Considerar e integrar las vivencias, saberes y creencias del alumnado respecto a los tópicos centrales de la asignatura: el trabajo, la formación permanente, el cambio.
- Movilizar desde diversos lenguajes (científico, técnico, dramático, artístico, cinematográfico, musical) y recursos (estéticos, drámaticos, técnicos) los diversos sentidos, emociones y experiencias en pos de un aprendizaje significativo y transversal.
- Fomentar un proceso de autoreflexión personal que lleve al alumno a avanzar en la construcción de su propio proyecto profesional.
- Desarrollar un sentido ético tanto en la dimensión profesional como en la personal fomentando actividades que estimulen el juicio moral.

También pueden hacer referencia a las intenciones relativas al proceso de enseñanza – aprendizaje, en el sentido que orientará, tal y como se apreciará en el siguiente capítulo, el diseño metodológico de la asignatura.

3. El rol de la profesora.

Sancho et al. (2008) ilustra como la relación docente – discente ha ido cambiando en los últimos años. Se ha ido pasando de una relación jerárquica, vertical y de autoridad instituida entre ambos, a una relación *más de tú a tú*, más cercana y horizontal, donde la escucha activa se pone en juego y se valoran las ideas de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Desde este planteamiento más horizontal en el que se procura dotar de los máximos recursos y énfasis en la autonomía y responsabilidad del alumnado se, pero asumiendo sinceramente las propias limitaciones didácticas para desarrollar de una manera plena este enfoque, el rol de la profesora en el aula universitaria se concibe como una guía para la:

- Actividad orientada a la simulación profesional.

- Indagación y reflexión, es decir, se considera básico el que la profesora pueda plantear buenas preguntas que generen dilemas, interrogantes y reflexiones, tanto en si mismos como en relación a la futura praxis profesional.
- Actividades orientadas a la resolución de problemas.
- Contextualización permanente de las situaciones de aprendizaje en un contexto profesionalizador.
- Conciliación entre el rol experto del docente y la actividad e iniciativa del alumnado.
- Compaginar actividades con componentes cognitivos y técnicos con otras actividades y dinámicas experienciales y emocionales.
- Introducir elementos de didáctica transdisciplinar (referenciar y trabajar, cuando sea pertinente, contenidos de disciplinas como la economía, la psicología, la sociología, etc. Intentando referenciar, siempre que se pueda, lo tratado en las otras asignaturas del título.
- Introducir una didáctica eco formadora que comprenda y use diversos tipos de recursos y lenguajes (cine, arte, leyes, estadísticas...¹⁴) con el objeto de que se ayude a construir un cuerpo de conocimientos holístico que cuya integración facilitará el desarrollo de las competencias planeadas.
- Fomentar la práctica de la autoevaluación, como medio de autoconocimiento.
- Intentar efectuar un retorno o feed-back que permita la aprender de los errores y mejorar continuamente.

¹⁴ Como ejemplo, sugiero consultar el manual “Escenarios del XXI” (Aneas, 2010) o en los recursos musicales, cinematográficos que se presentarán en el capítulo 7 o los mismos recursos artísticos del presente documento.

5. Objetivos y resultados de aprendizaje

1. Objetivos generales de la asignatura

Tomando como base las aportaciones metodológicas y epistemológicas de Payá, M (2007,62 y ss.) se ha considerado que la asignatura Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional permitirá a los estudiantes:

- Iniciarse, de forma simulada, en el trabajo profesional interdisciplinar y reconocer la necesidad de estos enfoques para explicar, analizar e intervenir en determinadas situaciones profesionales.
- Acostumbrarse a buscar información y a analizarla, antes de poner en práctica determinadas alternativas o experimentar ciertas ideas. No se trata de actuar mediante ensayo y error, sino de fundamentar previamente las propias acciones.
- Aprender que no hay respuestas fijas e inamovibles a las situaciones planteadas. Las respuestas e intervenciones han de procurar adaptarse a cada particularidad y se han de poder argumentar y justificar.
- Acostumbrarse y formarse en el trabajo en equipo y, especialmente, en el aprendizaje colaborativo.
- Desarrollar su capacidad de hablar en público, argumentar la propia opinión, escuchar a la otra persona, dialogar de forma enriquecedora...
- Desarrollar las habilidades necesarias para la síntesis y explicación de la información.
- Comprender críticamente los contenidos desarrollados en la asignatura.
- Iniciarse en aprendizajes instrumentales tales como redacción de informes, preparación de reuniones, realización de entrevistas a especialistas, etc.

2. Resultados de aprendizaje con finalidad evaluativa

- Conocer y aplicar el vocabulario básico de la formación profesional, la formación para el empleo, la orientación y la inserción laboral.
- Conocer la existencia de referentes legales, políticos y técnicos que enmarcan y determinan las funciones y acciones del insertor laboral, sabiendo cómo localizar dichos referentes.
- Comprender algunas de las diversas variables estructurales y coyunturales que determinen la naturaleza y dinámicas del mercado de trabajo, la empleabilidad de las personas, así como su incidencia en la de la persona y sus necesidades de cualificación y desarrollo. Comprendiendo la complejidad del fenómeno y su impacto en la vida de las personas
- Sensibilizarse sobre la necesidad de disponer de un amplio y sólido marco de conocimientos en diversas disciplinas que le permitan una profunda comprensión del fenómeno del trabajo, su impacto en las personas y las variables que lo afectan.
- Adquirir conocimientos y técnicas básicas sobre el asesoramiento y orientación para la cualificación y el empleo. Estas técnicas se centrarán en el enfoque de programas, que es el más habitual en los servicios públicos de empleo. Estas técnicas comportarán la capacidad para responder a las diversas necesidades de los usuarios desde una perspectiva de sostenibilidad, interculturalidad y atención a la diferencia
- Adquirir conocimientos y técnicas básicas para desarrollar funciones de intermediación laboral. Dicha intermediación requerirá el conocimiento de los procesos de selección, las necesidades y determinantes del ofertante de empleo. Así como de las funciones y estrategias operativas, informativas y formativas que ha de desarrollar con el demandante de empleo.
- Conciliar una perspectiva profesional pragmática con una perspectiva personal crítica y ética que favorezca el auto conocimiento, una actitud de

empoderamiento ante el trabajo y el desarrollo de una posible identidad profesional.

- Sensibilizarse sobre la importancia de la educación a lo largo de toda la vida, para el propio desarrollo personal como una estrategia clave para sus usuarios
- Plantearse posibles itinerarios de especialización y su propio plan de carrera profesional, si es que el campo de la formación y el empleo le interesa como futuro profesional
- Comprender que el profesional de la inserción ha de ser una persona capaz de localizar y actualizar permanentemente la información que requiere para el correcto desempeño de sus funciones y de mostrar una actitud positiva, segura y empoderadora respecto a sus usuarios.
- Desarrollar competencias interculturales para poder desempeñarse profesionalmente en contextos de diversidad cultural.
- Valorar, aplicar y desarrollar diversas competencias transversales como son las comunicativas, el trabajo en equipo, la creatividad y la innovación



6. Actividades previstas para lograr los resultados de aprendizaje

1. Características del alumnado

La asignatura de Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional es una asignatura obligatoria que se programa en el segundo semestre del tercer curso del Grado de Pedagogía.

Si se sigue la tendencia de perfil de los últimos cursos, el alumnado de la asignatura será:

- En el grupo de mañana fundamentalmente joven (promedio 22-23 años), con poca experiencia profesional formal. En el sentido que el alumnado suele trabajar en ocupaciones como monitor de comedor, comercio o hostelería a horas. Puede que estén motivados por la asignatura si perciben en ella posibilidades para adquirir recursos para su inserción profesional cuando finalicen sus estudios.
- En el grupo de tarde, la edad suele ser algo mayor. En ocasiones hay algún alumno mayor de treinta años, pero suelen ser pocos casos. Estos alumnos suelen tener más experiencia laboral formal, tanto en el campo educativo como en otros campos. Aunque también hay alumnado que no trabaja.
- Muchos de los alumnos trabajan, como se ha dicho, y ello hace que tengan dificultades para reunirse en horas no lectivas si se han de hacer proyectos grupales. Ello no significa que no deban programarse estas actividades, sí que se ha de intentar plantear un equilibrio entre las actividades no lectivas grupales y las que puedan desarrollarse individualmente.
- Puede que recuerden, de la asignatura de Profesionalización y Salidas Laborales la salida profesional de la inserción.
- Han cursado algunas asignaturas que muestran un campo de intervención no escolar, como Pedagogía Social y Formación en las organizaciones.
- Llegarán al semestre, conociendo el marco de una organización que desarrolla acciones de formación para los profesionales (Formación en las organizaciones),

y el concepto y principios de la Orientación y sus estrategias de diagnóstico (Diagnóstico y Orientación Educativa)

- Las asignaturas de Psicología, Didáctica, Economía y Teoría, entre otras, les deberían haberse aportado la conciencia de la complejidad del proceso educativo en diversos ámbitos. Proceso que se ha de concretar, en la asignatura de Modelos, Estrategias y Técnicas para la Inserción Profesional, en las acciones educativas para el empleo. Por ello, el enfoque no ha de ser aportar nuevos conocimientos fundamentales de sociología, psicología y didáctica sino recuperar los aprendizajes que ellos ya han adquiridos para “aterrizarlos” en el campo de la inserción. Así como introducir aquellos conceptos genuinamente nuevos como los de empleo, selección de personal, empleabilidad, cualificación, etc. con la profundidad suficiente para el grado.
- Cuando se matriculen, muchos de ellos ya habrán cursado buena parte de las asignaturas optativas. Y si sus elecciones no corresponden con los itinerarios deseables para especializarse como insertor, la asignatura ha de mostrar nuevas vías para la especialización, tanto en seminarios y cursos fuera de la Facultad, como de Post grado. Pese a ello, se que la asignatura de primer curso “Profesionalización y salidas laborales” debería mostrar los posibles itinerarios de especialización para que los alumnos deseosos de profundizar en este campo, cursen las optativas de segundo y tercer año propuestas como vías de desarrollo de competencias del perfil.

2. Estrategias de aprendizaje

Rodríguez Moreno (2006 y 2010) ha desarrollado un exhaustivo análisis sobre las estrategias de enseñanza –aprendizaje de competencias profesionales. De todas ellas, se han elegido las que se relacionan a continuación por considerarse las más adecuadas a las características organizativas, del alumnado y su adecuación a las intenciones y objetivos de la asignatura:

Charla, discusión y dinámica de grupos

Estas estrategias aportan la posibilidad de hacer participar a los alumnos interrelacionándose entre sí, para debatir, analizar cuestiones y plantear posibles respuestas a las mismas. Los agrupamientos pueden ser diversos: Gran grupo o grupos más pequeños (3- 5 alumnos) creándose una comunicación bidireccional entre la profesora y los alumnos.



Estudio de casos

Esta metodología desarrolla una manera de pensar sistemática y estricta sobre problemas de orientación. Es muy adecuada para el desarrollo de competencias comunicativas, de análisis de problemas y de toma de decisiones. En este caso, la obra de Aneas (2008) sobre los casos para el tratamiento orientador en las transiciones en contextos internacionales será un referente muy valioso en la asignatura.

Role-playings y prácticas simuladas

Estas estrategias pretenden la aplicación en la acción de una serie de competencias. Los role-playings explotarán las dimensiones emocionales y experienciales de las relaciones entre el profesional y sus usuarios. Las prácticas simuladas pretenderán, a partir del desarrollo de tareas y actividades, la integración y aplicación de los aprendizajes

adquiridos en resultados de aprendizaje, similares a las realizaciones profesionales y evaluables bajo los mismos criterios de realización, en la medida de lo posible.

Exploración del contexto laboral

Pese a que en el mismo curso y en el mismo semestre tendrán la asignatura obligatoria “Prácticas de Iniciación Profesional” en la que deberán desarrollar este tipo de actividades; se considera necesario que el alumnado desarrolle diversas actividades sobre dicha exploración. En dicha exploración el alumnado tendrá la oportunidad de ver con sus propios ojos y desde su propia percepción en entorno de trabajo, el comportamiento de los profesionales y valorar con unos referentes más objetivos que la explicación de la profesora el campo profesional.

Proyectos

Considerándose como tal una unidad de actividad significativa y práctica, dirigida hacia el logro de varios objetivos y planteada para que el alumnado aplique diversas competencias. Implica investigación, análisis información, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, creación o manipulación de recursos y, en nuestro caso, culminaría con una presentación del mismo al resto de la clase.

Aprendizaje orientado a la resolución de problemas

El ABP es *“un método de organización colectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que mediante el análisis de una situación se posibilita el aprendizaje de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que se fundamenta, principalmente, en la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje, el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento”*(Payá. M., 2007,58). Por ello se debe entender el aprendizaje como un proceso que permite al educando dinamizar sus propios esquemas cognitivos a la vez que potencia el trabajo cooperativo; facilitando la adquisición de significados nuevos y la relación de lo que se aprende, de manera sustancial y no arbitraria, con lo que el estudiante ya conoce (Ausubel, 1993), y la posibilidad de aplicar lo asimilado a diferentes contextos y situaciones. El estudiante no aprende sólo por medio de la enseñanza que otro le transmite, sino también por sí mismo, a través del estudio y la elaboración personal de los contenidos y la ejecución de diversas tareas.

Tal y como plantea Payá, M. (2007) este método de aprendizaje implica aplicar o ejercitar algunas de las competencias profesionales propias de las diferentes disciplinas, como por ejemplo, la capacidad de análisis y síntesis; de organización y planificación; gestión de la información; comunicación oral y escrita; resolución de problemas; toma de decisiones; trabajo en equipos de carácter interdisciplinar; habilidades para la relación interpersonal; capacidad de razonamiento crítico, compromiso ético; aprendizaje autónomo; creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor; adaptación a los cambios; interés por el aprendizaje continuo; y habilidades metacognitivas.

Esta estrategia se aplicará con una orientación muy indagativa. Pues consideramos que el análisis y la resolución de los casos ya implica una actividad de resolución de problemas. En este caso concreto se han pensado una serie de cuestiones que podrían resultar problemáticas a nuestros alumnos cuando se visualicen como profesionales¹⁵:

Preguntas / problemas generadores	Las respuestas en el programa de la asignatura
¿Vamos a tener trabajo para todos?	El trabajo en el SXX. Entorno socio económico de las organizaciones
¿Por qué ahora hay tanto paro?	Trabajo en el SXII. Globalización, crisis Estadísticas empleo, EPA, CNO, CNAE
¿Qué perfiles se van a demandar?	Trabajo en el SXII. Globalización, crisis Nuevos perfiles. Nuevos requerimientos
¿Qué pasa cuando uno está en paro?	Psicología del paro Barreras al empleo por colectivos
¿Cómo y porqué se selecciona a una persona y no a otra?	Proceso de selección de personal Necesidades de las organizaciones
¿De qué voy a trabajar?	Objetivo profesional
¿Qué he de buscar en un trabajo?	Plan de carrera Objetivo profesional
¿Qué hago si no encuentro trabajo?	Plan Personalizado inserción profesional
¿Cómo busco trabajo?	Plan Personalizado inserción profesional Técnicas de búsqueda de empleo
¿Por qué no encuentro trabajo?	Objetivo profesional Balance de competencias

¹⁵ Estas preguntas són meras ilustraciones sobre el tipo de cuestiones que podrían plantearse los alumnos y el contenido subyacente del programa que las podría responder.

	Nuevos requerimientos Barreras al empleo Empleabilidad
¿Qué hago si no logro encontrar el trabajo que busco?	Objetivo profesional Plan Personalizado inserción profesional
¿Por qué no conservo el trabajo?	Nuevos requerimientos Necesidades de las organizaciones Dinámicas del trabajo en el SXXI Empleabilidad
No sé por donde comenzar	Balance de competencias Objetivo profesional Plan Personalizado inserción profesional
Me siento mal y fracasado	Empleabilidad Psicología del paro
¿Nunca voy a encontrar trabajo	Empleabilidad Psicología del paro
¿He de buscar trabajo a mis usuarios?	Roles y metas del insertor Código deontológico
¿Qué formación planifico?	Oferta de formación para el empleo. Programas marco. Fuentes de financiación
¿Qué acciones de orientación puedo organizar?	Programas marco Componentes de un programa Organización del programa
¿Qué les he de explicar para que sepan cómo buscar trabajo?	Técnicas de búsqueda de empleo Modalidades de empleo: trabajo por cuenta ajena, autoempleo. Tipos de contratos
¿Cómo financio mis programas?	FSE SOC Diputación de Barcelona Fundación tripartita Fundació Formació Continua
¿He de seguir alguna directiva de la Generalitat, el Ministeriod e Trabajo, etc.	Leyes
¿Cómo localizo ofertas de trabajo para mis usuarios	Prospección de empleo
¿Cómo sé que perfiles de trabajo son los más solicitados?	Estudios sobre yacimientos de empleo Estudios sobre necesidades ocupacionales
¿Qué tipo de cursos de FO y FC he de informar a mis usuarios?	Modalidades de formación para el empleo
¿Cómo veré si mi intervención ha tenido buenos resultados?	Evaluación y seguimiento de las acciones
¿Que leyes he de conocer para no tener problemas?	Educación Trabajo
¿Qué programas hay para las personas con más dificultades	SOC Benestar Social
¿Qué he de explicar a mi usuario cuando está tan mal?	Determinantes del empleo (económicos, demográficos, productivos, sociales)

	Evolución de los requerimientos profesionales. De las capacidades a las competencias profesionales El desempleo: consecuencias e implicaciones en la persona, la sociedad y el país
--	--

3. Entornos tecnológicos

Los entornos tecnológicos han de estar presentes en el aula de la universidad. Así tal y como recoge Alonso et al. (2007), la explosión de las TIC está propiciando la aparición de nuevos formatos organizativos para la Educación Superior (Hanna, 2002), posibilitando y demandando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. De igual manera que responden a las características, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes.

Así se valora como una importante estrategia el utilizar el potencial de las TIC para adaptar y utilizar herramientas digitales de aprendizaje de tal manera que profundicen y amplíen la interacción –dentro y fuera del aula – así como la consolidación de ciertas competencias técnicas inherentes al perfil como la de localización y uso de diversas fuentes de información.

Concretamente, se pretende impulsar al máximo de las posibilidades de la profesora el uso de la plataforma Moodle, para articular, difundir y compartir las experiencias de aprendizaje e intercambio entre los estudiantes; tomando como modelo y en la medida de lo posible las experiencias de Sancho et al. (2008) Alonso et al. (2007).¹⁶

¹⁶ En el capítulo destinado a la evaluación, se explicará el portafolios electrónico como estrategia

4. Tipología de actividades según el grado de presencialidad

Actividades presenciales

Las actividades presenciales de trabajo en el aula (APA) comportarán tanto actividades de docencia-aprendizaje, como actividades de evaluación. Las primeras constituirán la relación de tareas y actividades planteadas para que el alumnado aplique las técnicas, realice las operaciones mentales de análisis o síntesis y se pongan en juego las actitudes, saberes y habilidades que se pretende desarrollar. En algunos casos se considerarán APA actividades que se desarrollarán en otros escenarios que no son el aula, pero que contarán con la presencia activa de la profesora.

Las actividades evaluativas serán actividades de naturaleza similar a las anteriores, pero que incorporarán unos criterios de valoración específicos para disponer de elementos con los que desarrollar la evaluación continua.

Dichas actividades se planificarán según tres tipos de agrupamientos:

1. Grupo clase APA (50 alumnos)
2. Gran Grupo APAGG (150 alumnos)

La carga lectiva de las actividades presenciales será de 2 ECTS que implican, aproximadamente, unas 50 h.

Actividades no presenciales de trabajo dirigido

Las actividades no presenciales de trabajo dirigido (ANPTD) comportarán la realización de tareas encargadas y supervisados por el profesor, que se desarrollarán fuera de las horas de clase. Estas actividades siempre implicarán la realización de tareas o actividades que serán evaluadas. La carga lectiva de las actividades no presenciales será de 2 ECTS que implican, aproximadamente, unas 50 h.

Actividades no presenciales de trabajo autónomo

Las actividades no presenciales de trabajo autónomo (ANPTA) comprenden horas de estudio y trabajo autónomo como lecturas sugeridas, visionado de películas o desarrollo de diversas actividades. No se reclamará ninguna actividad o tarea para realizar dicha actividad ni será evaluada en si misma. A nivel evaluativo se considerará el grado en que dichas actividades supongan una profundidad en la reflexión, del conocimiento o una aportación especialmente relevante en las actividades de evaluación planeadas. Para estimular dicha actividad, se sugerirán en cada bloque una serie de lecturas y recursos que pueden orientar, no prescriptivamente, al alumnado en su desarrollo. La carga lectiva de las actividades presenciales será de 2 ECTS que implican, aproximadamente, unas 50 h.



En este punto hemos de confesar que la situación actual de crisis económica ha generado una situación de precariedad económica en nuestro alumnado. En estos momentos, la mayoría de ellos intentan obtener dinero realizando actividades laborales, quizás ni formales ni cualificadas, o conservar a toda costa sus trabajos. Esta situación determina dramáticamente sus posibilidades de dedicación a las actividades no presenciales, que establece el nuevo marco de Bolonia. Así, el plan presentado en este plan docente supondrá para los alumnos un esfuerzo, casi inasumible por gran parte de los alumnos en este momento actual. Toda y esta realidad presente, no ha afectado la concepción de

este programa en relación a las actividades de aprendizaje, esperamos que cuando se implemente la asignatura, las cosas puedan desarrollarse de la manera que han de ser, es decir, pudiendo contar con la total disponibilidad del alumnado.

7. Bloques temáticos.

Temario

Bloque 1. El perfil profesional del insertor laboral

Este primer bloque pretende presentar el perfil del Insertor Laboral. Se ha considerado que para captar la motivación del alumnado respecto de la asignatura era importante comenzar desde la perspectiva más aplicada y próxima posible a su realidad. Muchos de ellos han buscado trabajo. Ven a personas cercanas a ellos en paro. Consideramos que partir de estas experiencias y vincularlas con una posible salida profesional de la carrera puede ser la manera más motivante tanto para plantear un punto de partida, como para luego dar significación a los posteriores contenidos de tipo económico o jurídico que vendrán en los bloques inmediatos.

En este bloque, planteando retos y metas que ha de satisfacer este profesional, ha sido cuando se ha considerado más conveniente abordar el tema del código deontológico. Planteándose también desde una lógica reflexiva.

Objetivos específicos

- Comprender el sentido e interdependencias de las diversas transiciones que ha de vivir la persona, ubicando la intervención del insertor profesional como agente de cambio y desarrollo personal y profesional.
- Sensibilizarse respecto al papel del insertor profesional, tanto desde la perspectiva técnica como deontológica.
- Analizar el perfil profesional del insertor laboral, desde sus funciones a las dimensiones de su contexto profesional.
- Iniciar un proceso de auto conocimiento personal para explorar la inserción como opción profesional.

Contenidos

- 1.1. Transiciones y desarrollo profesional
- 1.2. Insertor Profesional, desde su dimensión técnica y desde sus fundamentos disciplinares
- 1.3. Contexto profesional del insertor
- 1.4. Código deontológico

Actividades

1.1. El perfil del Insertor laboral.

APA¹⁷ El profesor explicará el perfil profesional del Insertor, a partir de la información presentada en este mismo Proyecto Docente

Tras la exposición se planteará una breve dinámica grupal para que los propios alumnos inicien un perfil del insertor en relación a las actitudes y rasgos de personalidad que debería tener este profesional. La intención de esta segunda actividad es que los alumnos empiecen a reflexionar si ellos valoran esta opción como salida profesional y si consideran que pueden tener las cualidades personales para desarrollar este tipo de trabajo.

1.2. La profesión de la Inserción

APAGG¹⁸ Panel en el que participarán miembros de la Associació Professional d'Insertors Laborals de Catalunya así como otros profesionales de la inserción, especializados en diversos colectivos, para presentar y debatir la realidad del profesional de la inserción desde la vista de sus retos personales y dilemas éticos.

Portafolios electrónico

ANPTD¹⁹ Reflexiones y conclusiones de la actividad 1.1. y 1.2. plasmadas en el portafolios, según la pauta "Pos't en joc". Actividad desarrollada por el Grupo de Investigación Indaga't de la Facultad de Pedagogía de la UB. Esta actividad propone tres cuestiones a responder reflexivamente por el alumnado: a) Qué has aprendido tras la actividad? b) Dudas, cuestiones,

¹⁷ APA. Actividad presencial en el aula

¹⁸ APAGG. Actividad presencial aula en gran grupo. A realizar los miércoles

¹⁹ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

curiosidades que han surgido tras la actividad y c) Qué te gustaría o necesitarías aprender, a tenor de la actividad?

Lectura

ANPTA Lectura voluntaria de las siguientes obras y exploración de las siguientes webs:

- Normas Éticas de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) Aprobado para la Asamblea General de la AIOEP, Stockholm, Suecia, 8. Agosto 1995
<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=1&submenu=3>
- Fifth International Symposium for Career Development and Public Policy Communique hosted by Career Services in Wellington, New Zealand from 14 to 17 November 2009.
<http://www.cdaa.org.au/sites/aacc.webprophets.net.au/files/u3/Communique-Symposium-2009.pdf>

Música

ANPTA Se sugiere escuchar la siguiente música:

- Pearl jam- World wide suicide
http://www.youtube.com/watch?v=hpiLZa_wtvw
- Eddie vedder- society <http://www.youtube.com/watch?v=SQgS1QtvdUo>

Recursos y fuentes documentales del bloque

Aneas (2010) Perfil Profesional de la Inserción. Proyecto Docente. UB

Associació Professional Insertors Laborals de Catalunya. (APILC)

<http://www.apilc.org/modulos/index.php>

Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación y de Educación aprobado para la Asamblea General de la AIOEP, Berna, 4. Septiembre 2003 <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencies-spanishDru.doc>

Bloque 2. Entornos del trabajo en el S. XXI. ¿Cómo está la situación del trabajo hoy?

Estamos en una grave crisis económica. Sufrimos una de las tasas de desempleo más altas de la historia, ¿Porqué?, ¿Qué determinantes afectan al trabajo en número y calidad?, Que haya o no trabajo, y cómo sea éste, en el sentido del tipo de requerimientos que se demandan, responde a la confluencia de múltiples factores. Las transformaciones tecnológicas, la globalización de los mercados productivos, las políticas macro y microeconómicas, la situación demográfica y social son elementos que determinan bonanza o crisis económicas, oferta o demanda de mano de obra, así como el tipo de cualificación que la persona ha de tener. Consideramos que es fundamental que el alumnado, como futuro profesional y como persona, conozca y comprenda estas variables. Pensamos que sin esta perspectiva global, la persona se sitúa ante el reto del trabajo y el fenómeno del paro en una posición de indefensión, en el sentido de sentirse como el peón de un juego del que no sabe quien son los jugadores ni conoce las reglas. Así, la comprensión de estas variables, puede atorgar otros elementos que maticen la incertidumbre sobre el futuro del trabajo. Para nosotros llegar a desarrollar, en los alumnos, esta relativa comprensión de todos estos factores es muy importante. Tanto desde el punto de vista de fomentar el desarrollo de personas conscientes y críticas ante estos procesos que afectan a la humanidad, superar su propio miedo ante el reto de iniciarse profesionalmente y, también, como posibles profesionales que deberán encontrarse ante el reto de atender a personas que durante meses o años estén buscando trabajo y no lo encuentren y les deberán dar alguna explicación sobre ello.

En este bloque se intentarán incorporar las aproximaciones sistémicas, y del empowerment; avanzando que la intervención que se presentará en bloques posteriores tendrá con considerar la teoría de la acción, la proactividad, el constructivismo y el principio ecológicos.

Objetivos específicos

- Analizar la influencia de los factores tecnológicos, económicos, políticos, demográficos y sociales en el trabajo.
- Sensibilizarse que el empleo es un efecto más de múltiples y complejos factores externos que confluyen en un resultado propio y singular en cada persona según su propia vivencia y significación.
- Valorar las consecuencias en el empleo de la crisis económica actual, incorporando no sólo elementos de análisis económicos sino, también estructurales.
- Conocer otras perspectivas sobre el papel constructivo que pueden tener las crisis como agente de movilización de recursos y de desarrollo

Contenidos

- 2.1. Determinantes económicos, tecnológicos, demográficos, políticos y sociales en el trabajo.
- 2.2. La crisis económica actual
- 2.3. El empleo como bisagra de factores.

Actividades

2.1. Entornos del SXXI.

ANPTA²⁰.El alumno, individualmente deberá Leer el texto de Aneas (2010) *“Entornos del trabajo en el S.XXI”*, por anticipado para que el día dedicado a este tema, ya disponga de un marco conceptual.

Esta actividad pretende aportar elementos para que los alumnos comprendan la complejidad e interdependencia de factores que afectan, entre otras cosas, al empleo

APA. En la clase, ubicando a los alumnos en círculo para favorecer su participación e interacción se procederá a debatir, reflexionar y dar respuesta a las cuestiones planteadas por los alumnos. En una dinámica participativa en la que se priorizará las voces del alumnado, interviniendo

²⁰ ANPTA. Actividad no presencial de trabajo autónomo del alumno

la profesora para aclarar o matizar conceptos o principios que no se comprendan

2.2. El mural de la adversidad creadora

APA. Los alumnos elaborarán en un mural artístico con fotos (elaboradas por ellos o no), un clip audiovisual o un performance escénico con el que ilustrará su percepción de la crisis- después de que la profesora haya explicado el análisis de según C Pérez (2009) y Torre (2009)- Es importante considerar que las crisis no sólo son estructurales sino también individuales. Y que una situación de crisis externa (por ejemplo, perder el trabajo) puede suponer una oportunidad de crecimiento y reorientación vital.

Esta actividad pretende activar diversos recursos expresivos además de los lingüísticos, materializando la dimensión positiva y constructiva que pueden tener las crisis.

Es importante que la actividad no comporte demasiado tiempo ni energías en el plano técnico. Se concibe como una actividad expresiva que movilice emociones y energías positivas a partir de unas lecturas científicas objetivas.

Portafolios electrónico

ANPTD²¹ Reflexiones y conclusiones de la actividad 2.1. y 2.2. plasmadas en el portafolios, según la pauta "Pos't en joc".

Lecturas:

ANPTA. Lectura voluntaria de las siguientes obras:

Pérez, C. (2009) La otra globalización. Los retos del colapso financiero en *Revista del Desarrollo*. Vol 40, Num.157.

<http://www.carlotaperez.org/download/CPLaOtraGlobalizacion.pdf>

Pérez, C. (2004) *Revoluciones tecnológicas y capital financiero. La dinámica de las burbujas financieras y las épocas de bonanza*. México: Siglo XXI.

<http://www.carlotaperez.org/Articulos/TRFC-TOCsp.htm>

Torre, de la S. (2009) Las múltiples caras de la adversidad y la crisis. *Revista Encuentros Multidisciplinares*, Nº 29, 19-34

http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA32/Saturnino_de_la_Torre.pdf

²¹ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

Torre, de la S. (2007) Adversidad creadora. Teoría y práctica del rescate de potencialidades latentes. Revista Encuentros Multidisciplinares, Nº 31, 6-20. [http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA31/Saturnino de la Torre.pdf](http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA31/Saturnino_de_la_Torre.pdf)

Recursos y fuentes documentales del bloque

Aneas (2010) Entornos del trabajo en el S. XXI para el empleo y la formación a lo largo de toda la vida Entornos S. XXI. Para la formación y el trabajo a lo largo de toda la vida. Col·lecció OMADO (Objectes i materials docents) del Dipòsit Digital de la UB. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/14387>

El futuro demográfico de Europa: transformar un reto en una oportunidad
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/situation_in_europe/c10160_es.htm

El modelo económico español es de baja productividad
http://economy.blogs.ie.edu/archives/2006/11/el_modelo_econo.php

Guzman Y Moslero (2010) La unión Europea en crisis. En Problemas del Desarrollo, Vol 41 (161), abril-jun.
<http://www.journals.unam.mx/index.php/pde/article/viewFile/18489/17548>

B.3. Evolución de los requerimientos profesionales. Actualmente, qué se valora en el trabajo?

Las variables estructurales, que se han analizado de manera macro en el segundo bloque, en un entorno más micro inciden en las organizaciones; tanto desde la perspectiva de cómo se gestiona el factor humano como desde las cualidades que se requieren de los trabajadores. En este sentido es importante que el alumnado comprenda que en cada época, dentro del periodo industrial, se ha concebido y gestionado el factor humano de las organizaciones bajo lógicas distintas, y por tanto se le reclamaban cualidades que han ido evolucionando. Esta comprensión pretende que el alumnado adquiera un cierto empoderamiento, al comprender las lógicas de los diversos sistemas económicos, productivos y organizativos.

El alumnado ha de comprender que el que se hable hoy de cualificaciones y de competencias profesionales no es un capricho. Responde a esta evolución de las condiciones de trabajo y los criterios para valorar los mismos. En este bloque se definirán las competencias profesionales. Es importante constatar que desde primer curso de carrera, diversas asignaturas han ido presentando o mencionando las competencias. Pero es en esta asignatura en la que el alumnado ha de ser capaz de comprender el significado y las implicaciones para la cualificación, el desarrollo del plan de carrera y la inserción de las personas, de las competencias profesionales. A partir de esta conceptualización tiene sentido clarificar el significado de cualificación y los instrumentos disponibles en España para su desarrollo. Competencia y cualificación son elementos clave para la inserción profesional. Una persona con toda la disponibilidad del mundo si no tiene la cualificación requerida difícilmente podrá acceder a un empleo. Y es por ello que el profesional de la inserción debe comprender y conocer perfectamente los significados, herramientas y estrategias para su desarrollo.

Nuevamente, el enfoque comprensivo y procesual que se ha iniciado en el anterior bloque pretende que el alumnado perciba la evolución de los

requerimientos como parte de un proceso afectado por múltiples y complejas causas que son muy difíciles de controlar pero que se debe conocer y comprender.

Objetivos específicos

- Comprender el significado del concepto de requerimiento profesional y su variabilidad en función de las diversas lógicas organizativas y de mercado.
- Comprender el significado e implicaciones de la competencia profesional, desde su relación con la satisfacción de los requerimientos de las organizaciones y la activación de recursos personales de la persona
- Analizar el significado de la cualificación del profesional, tanto desde su perspectiva de recursos personales, potencial profesional y elemento acreditativo.
- Localizar y conocer los instrumentos, recursos y estrategias el Sistema Nacional de Cualificaciones y del Sistema Català de Qualificacions Professionals para el desarrollo y reconocimiento de la cualificación profesional en España y Catalunya

Contenidos

3.1. Nuevos perfiles. Nuevos requerimientos.

3.2. Competencias profesionales

3.3. Cualificación profesional

3.4. Los sistemas e instrumentos a nivel estatal y autonómico de formación, evaluación y reconocimiento de la Cualificación

Actividades

3.1. Análisis de una cualificación.

APA. Los alumnos analizarán el contenido de la cualificación Mediación comunitaria del Catálogo Modular de Cualificaciones Profesionales. Identificando los componentes: Perfil, competencias, contexto de trabajo, módulos formativos y evolución de la cualificación.

3.2. Exploración recursos

APA. En el aula de informática, los alumnos explorarán las Webs del Instituto Nacional de Cualificaciones y del Institut Catlà de les Qualificacions Professionals. Identificado contenidos y recursos en el marco europeo, estatal i comunitario.

3.3. Sistema Nacional de Cualificaciones.

ANPTD²²El alumno, individualmente deberá elaborar un esquema – lineal o un mapa conceptual- divergente. Sobre la estructura, instrumentos y recursos para la cualificación. Entrega de un informe síntesis y a incorporar en el portafolios.

3.4. ¿Qué se valora actualmente en el trabajo ?

APA. En el aula, como actividad de síntesis se planteará un debate en el que se plantearán las primeras respuestas y opiniones de los alumnos respecto a las siguientes cuestiones: ¿Qué se valora actualmente en el mundo del trabajo?¿ Qué favorecerá la inserción de las personas en este contexto?, Cómo se valoran las estrategias e instrumentos del SNC?, ¿qué dificultades comporta su aplicación?

Portafolios electrónico

ANPTD²³ Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta “Pos’t en joc”.

Lecturas:

ANPTA Lectura voluntaria de las siguientes obras:

ILO. CINTERFOR 40 preguntas sobre competencia laboral.

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/>

²² Actividad no presencial de trabajo dirigido

²³ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

Aneas, A. (2010) Las competencias laborales. Una breve clarificación de su sentido y aplicación, en Revista Galega do Ensino.

Rodríguez Moreno, M.L. Serreria, P. y Del Cimmuto, A Rodríguez Moreno, Serreria y Del Cimmuto (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica*. Barcelona: Laertes.

Recursos y fuentes documentales del bloque

Aneas, A. (2003) Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional Revista del Seperop, vol 1 (1-16)

Consorti Formació Continua de Catalunya
<http://www.conforcat.cat/es/principal.asp>

Cualificaciones profesionales: Bisagra entre el empleo y la formación
http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=218&Itemid=49

Institut Nacional de Qualificacions
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.7179245b79d05d04c52845c6b0c0e1a0/?vgnextoid=678d204605245110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=678d204605245110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD>

Instituto Nacional de Cualificaciones.
http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html

Itinerari de qualificació professional. Institut Català de les Qualificacions Professionals
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.67d07ee2ed6e62b1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=7b45a83f1326d110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=7b45a83f1326d110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Ley 56/2006, del 16 de diciembre de Empleo
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/I56-2003.html

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 5/2002 del 19 de junio de las cualificaciones y la Formación Profesional http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2002-12018

Perfil Mediador Comunitario.
http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/1/SSC324_3.pdf

Real Decreto 1224/2009 del 17 de junio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia profesional.

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/rd1224-2009.html

Real Decreto 395/2007 del 23 de marzo por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd395-2007.html

Recomendación del parlamento europeo y del consejo 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET) [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:ES:PDF)

Rodríguez Moreno, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes

The european qualification framework for lifelong learning (EQF)

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf

B.4. Mercado de trabajo. ¿Va a haber trabajo para todos? ¿Qué tipo de trabajo va a haber?

Hasta este bloque, el alumnado dispone de una visión compleja y amplia de los factores que determinan el trabajo y el entorno que regula las cualificaciones deseables para el acceso al trabajo. Es momento de centrar la atención en el empleo y el mercado de trabajo más cercano: España y Catalunya. Se supone que el alumnado, al conocer los determinantes estructurales, al haberse acercado a las causas de la crisis económica actual y ante la visión de una realidad de paro agudo juvenil muy cercana a su realidad puede plantearse las preguntas: ¿Voy a tener trabajo?, ¿Vamos hacia una sociedad sin trabajo?, ¿A qué tipo de trabajo puedo aspirar?. En el módulo se pretenden aportar referentes técnicos para que el alumnado pueda responderse a estas cuestiones, conocer respuestas planteadas por otros países, y analizar críticamente las medidas políticas y técnicas de fomento de empleo que se plantean desde las diversas administraciones.

Tras estas cuestiones, fundamentales a nuestro juicio, se procurará que el alumnado adquiera competencia técnica relativa a la conceptualización y operativización de los conceptos básicos en materia de empleo (ocupación, inserción, contratación, tipología de empleo, etc.)

Finalmente el bloque iniciará la presentación de los principios de orientación desde el constructivismo, la paradoja, el enfoque del ciclo vital y ecológico. Ello se logrará introduciendo en la reflexión desarrollada en el aula, que hasta el momento era relativamente objetivable y orientada al entorno social, hacia la persona desde su subjetividad.

Objetivos específicos

- Caracterizar la estructura del mercado de trabajo actual (tasas de empleo, modalidades de empleo y sus tendencias relativas a perfiles y cualificaciones)
- Comprender que el empleo resulta del balance entre oferta y demanda de puestos de trabajo y del balance entre los requerimientos de las organizaciones y la cualificación de las personas
- Analizar los rasgos del empleo post industrial y de la estructura ocupacional de España y Cataluña
- Utilizar las fuentes y aplicar las técnicas de información para analizar la situación de desempleo (en relación a los colectivos y sus implicaciones en las personas, la sociedad y el país)
- Distinguir los significados a nivel de estadística, desarrollo profesional e inserción de los conceptos ocupación, profesión, contratación.
- Utilizar diversos conceptos y recursos informativos relativos al mercado de trabajo y el empleo como: Ocupación, profesión, contratos, Inserción

Contenidos

4.1. El mercado de trabajo como dialéctica de flujos

4.2. Post industrialismo. Rasgos y tendencias de mercado de trabajo

4.3. Recursos y fuentes documentales para conocer la estructura y tendencias del Mercado de trabajo. Catálogo Nacional de Ocupaciones.

Actividades

4.1. Estadísticas de empleo Epa, CNO, CNAE

APA. En el aula de informática, los alumnos explorarán las Webs: EPA. INE, de la Clasificación Nacional de Ocupaciones, del Catálogo Nacional de Ocupaciones.

ANPTD Los alumnos, por grupo o individualmente, elaborarán una síntesis sobre: Tasas de actividad, empleo y ocupaciones con más demanda y menos demanda en España y una comunidad española o una provincia que elegirán. Entrega de un informe síntesis

4.2. Modalidades de contratos de trabajo

ANPTD. Exploración en las webs que los alumnos elijan de marco contractual actual. Entrega de un esquema síntesis de las modalidades de contratos de trabajo vigentes en el momento

4.3. Conferencia sobre prospección y yacimientos de empleo.

APAGG Los objetivos de la conferencia que impartirá Eduard Jiménez, Director de TEO Territoris i Organitzacions són: Presentar la prospección sobre la oferta y los yacimientos de empleo como estrategia para el conocimiento del mercado de trabajo y su tendencia. Ilustrar, mediante la presentación de diversos casos, posibles metodologías para realizar para la estrategia de los estudios de prospección de empleo y las necesidades ocupacionales. Después de la conferencia se abrirá un turno de preguntas planteadas por los alumnos que responderá el experto.

Portafolios electrónico

ANPTD²⁴ Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta “Pos’t en joc”.

Lecturas:

ANPTA . Lectura voluntaria de las siguientes obras:

Perspectivas OCDE: España Políticas para una Recuperación Sostenible
<http://www.oecd.org/dataoecd/29/63/44660757.pdf>

Proyecto de informe sobre el futuro demográfico de Europa (2007/2156(INI)) Comisión de Empleo y Asuntos Sociales
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+COMPARL+PE-392.248+01+DOC+PDF+V0//ES&language=ES>

²⁴ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

Nuevos yacimientos de Empleo

<http://www.cdtvillalba.org/documentos/docs/NUEVOS%20YACIMIENTOS%20DE%20EMPLEO.pdf>

Recursos y fuentes documentales del bloque

Aneas, A. (2010) El trabajo. Universidad de Barcelona.

Sacristan, F (2006) Diseño actual de las políticas de empleo en la Unión Europa y España en *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13, 1, <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/fsromero2.pdf>

Real Decreto ley 35/2010, del 17 de septiembre. Ley de reforma laboral. <http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/17/pdfs/BOE-A-2010-9542.pdf>

Horizonte 2020. Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

Encuesta Población Activa

http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft22/e308_mnu&file=inebase&L=0

Clasificación Nacional de Cualificaciones. CNO

<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a03.htm>

Clasificación Nacional de Ocupaciones.

<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a03.htm>

Catálogo Nacional Actividades Económicas.

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t40/clasrev&file=inebase>

Tipos de contratos de trabajo. Red Trabaja.

<https://www.redtrabaja.es/es/redtrabaja/static/Redirect.do?page=introContratoIdoneo>

Aneas, A. (2009) [Multiculturalidad en el mercado de trabajo en España](#). Col·lecció OMADO (Objectes i materials docents) del Dipòsit Digital de la UB. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/8844>

Catálogo Nacional Actividades Económicas.

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t40/clasrev&file=inebase>

Clasificación Nacional de Cualificaciones. CNO

<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a03.htm>

Clasificación Nacional de Ocupaciones.

<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a03.htm>

Empleo, Relaciones Laborales y Convenios Colectivos . Ministerio de Trabajo.

España. http://www.mtin.es/es/sec_trabajo/debes_saber/index.htm

Encuesta Población Activa

http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft22/e308_mnu&file=inebase&L=0

Europa 2020: Nueva estrategia europea para el empleo y el crecimiento

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/113613.pdf

Horizonte 2020. Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e

integrador http://ec.europa.eu/commission_2010-

[2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf)

Índice de Materias sobre ocupación. Ministerio de Trabajo de España.

<http://www.mtin.es/es/guia/semantico/contenidos/C.htm>

Real Decreto ley 35/2010, del 17 de septiembre. Ley de reforma laboral.

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/17/pdfs/BOE-A-2010-9542.pdf>

Sacristan, F (2006) Diseño actual de las políticas de empleo en la Unión Europea y

España en *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13, 1,

<http://www.ucm.es/info/nomadas/13/fsromero2.pdf>

Tipos de contratos de trabajo. Red Trabaja.

<https://www.redtrabaja.es/es/redtrabaja/static/Redirect.do?page=introContratoldoneo>

B.5. Empleabilidad

Se supone que en este punto, el alumnado tiene una visión suficientemente amplia de los complejos determinantes que caracterizan el empleo y el mercado de trabajo actual desde una perspectiva social. También conocerá y comprenderá, ahora, el porqué se ha articulado este sistema de cualificaciones basados en las competencias que intenta caracterizar, de la manera más objetivable posible el conjunto de cualidades, capacidades y recursos que una persona puede disponer para desempeñar un puesto de trabajo determinado. Así mismo, se estima que conoce y podrá utilizar adecuadamente, los conceptos más fundamentales de este campo profesional así como los recursos informativos más relevantes.

Es, pues, el momento de introducir uno de los conceptos clave de la asignatura, sobre el que se fundamentarán buena parte de las acciones orientadoras: la empleabilidad. Este bloque debe lograr que el alumnado comprenda como buena parte de su intervención como profesional se articula en torno a ella: evaluándola en los usuarios, articulando estrategias para desarrollarla y dotando de herramientas para su gestión. En este bloque de contenido se pretende que el alumnado centre su mirada en la persona; el usuario que busca trabajo y llegue a conocer las variables que pueden explicar su situación así como disponer de los elementos sobre los que fundamentar un programa para mejorar su empleabilidad.

Es importante considerar que este bloque aportará elementos para construir el programa de Inserción, y como tal, así se le ha de recordar al alumnado.

Objetivos específicos

- Analizar los factores estables y dinámicos que determinan la empleabilidad de una persona.
- Conocer las estrategias más comunes para evaluar la empleabilidad de una persona.

- Valorar los recursos que pueden aplicarse para el desarrollo de la empleabilidad desde el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones
- Aplicar algunas de las técnicas más básicas para evaluar la empleabilidad de una persona en si mismo, iniciando un proceso de autodiagnóstico.
- Sensibilizarse de que la empleabilidad es algo dinámico, no determinista y que se puede desarrollar y potenciar estratégicamente.

Contenidos

5.1. Concepto de empleabilidad. Factores estables y dinámicos

5.2. Diagnóstico de la empleabilidad. Estrategias

5.3. Desarrollo de la empleabilidad: Cualificación, formación específica y orientación para la carrera profesional

Actividades

5.1. Cuestionario de factores psicosociales de la empleabilidad

ANPTD. El alumnado cumplimentará el cuestionario publicado en la web, desarrollando una valoración crítica de la metodología como de los resultados que integrará en el portafolios electrónico.

5.2. Elaboración de un instrumento para evaluar la empleabilidad

APA. Elaboración, por grupos de un instrumento- pauta de entrevista- en la que se evalúe el grado de empleabilidad de una persona.

5.3. Visita a Porta 22.

ANPTD. El visitará Porta 22, instalación de Barcelona Activa para explorar las estrategias y recursos disponibles para evaluar la empleabilidad.

Portafolios electrónico

ANPTD²⁵ Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta “Pos’t en joc”.

Música

ANPTA Se sugiere escuchar la siguiente música:

- Pearl jam- live wasted <http://www.youtube.com/watch?v=mYx8crofylM>
- La masa- mercedes sosa <http://www.youtube.com/watch?v=hiff45D166k>

Cine

ANPTA Se sugiere visualizar las siguientes películas:

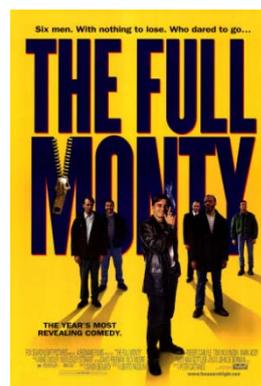
Los lunes al sol

<http://www.imdb.com/title/tt0427582/>



The Full monty

<http://www.imdb.com/title/tt0119164/>



²⁵ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

Recursos y fuentes documentales del bloque

Cuestionario de factores psicosociales de empleabilidad

<http://www.ich.es/Empleabilidad/FactPsicoOcupa/FactPsicoOcupa.php>

Factores de ocupabilidad

http://prometeo.us.es/recursos/la_orientacion/pag4.htm

La ocupabilidad de los parados registrados

https://www.redtrabaja.es/es/portalttrabaja/resources/contenidos/estadisticas/datos_avance/conceptos/pdf/ocupabilidad.pdf

Lisbona, A., Palací, F. Moriano. A. (2004). La empleabilidad como estrategia de integración y desarrollo en En Palaci, F. (Ed.) Psicología de la organización (pp. 151-181) Madrid: Pearson.

B.6. Los usuarios de los programas. ¿Qué cuestiones y necesidades me plantearán mis usuarios?

Tras tener una visión sobre el concepto de la empleabilidad, a nivel general de todo tipo de persona, se va a centrar la atención en las personas que van a constituir los colectivos prioritarios de su intervención. En este sentido es importante que el alumnado comprenda que los programas establecen unos colectivos prioritarios en función a su vulnerabilidad y riesgo de exclusión. Cada colectivo tiene unas características y necesidades propias. El profesional ha de tener una visión general de cada los rasgos generales de cada uno de estos colectivos, sin menoscabo que a lo largo de la carrera profesional del insertor profesional pueda especializarse en un grupo concreto. Estas características, traducidas en barreras al empleo que han de superarse y en necesidades específicas que han de paliarse, serán las que fundamenten el diseño de los diversos programas.

Es importante considerar que este bloque aportará elementos para construir el programa de Inserción, y como tal, así se le ha de recordar al alumnado.

Objetivos específicos

- Conocer qué colectivos son considerados prioritarios en los programas de fomento de empleo.
- Localizar información sobre los colectivos más prioritarios (mujeres, jóvenes, parados de larga duración e inmigrantes)
- Sintetizar las acciones y contenidos en materia del desarrollo de la empleabilidad que deberían considerarse en el diseño de programa de fomento de empleo.
- Sensibilizarse sobre el trasfondo humano y diferencial que presentan los usuarios de los programas.

Contenidos

Barreras al empleo y necesidades de los colectivos:

- 6.1. Personas en riesgo de exclusión social
- 6.2. Parados de larga duración
- 6.3. Personas inmigradas
- 6.4. Jóvenes
- 6.5. Personas en procesos de recualificación profesional
- 6.5. Personas mayores de 45 años

Actividades

6.1. Colectivos

ANPTD. Por grupos, los alumnos explorarán, a partir de la Web, sus propias intuiciones así como entrevistando a personas que pertenezcan a dichos colectivos, las necesidades y posibles barreras al empleo de estos colectivos. Complimentando colaborativamente una serie de fichas que publicarán en el foro del Moodle.

APA En el aula se realizará una puesta en común, sintetizando la información más relevante para cada uno de dichos colectivos

Portafolios electrónico

ANPTD²⁶ Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta “Pos’t en joc”.

Música

ANPTA Se sugiere escuchar la siguiente música:

- Linkin park- what I’ve done
<http://www.youtube.com/watch?v=OldwsfzrHU0>

²⁶ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

- León gieco- cinco siglos igual
http://www.youtube.com/watch?v=MtayGoJ9jhs&feature=player_embedded#!
- Ekymosis- la tierra http://www.youtube.com/watch?v=LR_ydNxC_UM
- Manà- cuando los angeles lloran
<http://www.youtube.com/watch?v=20YDYHNYzI4&feature=related>
- The beatles- let it be http://www.youtube.com/watch?v=xOv_-UYM718

Recursos y fuentes documentales del bloque

Aneas, A. (2009) [Integración socio-laboral de las personas inmigrantes en la empresa de España](#). Col·lecció OMADO (Objectes i materials docents) del Dipòsit Digital de la UB. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/8822>

Aneas, A.; Donoso, T. (2007). [Estudio sobre los procesos de integración socio-laboral de los inmigrantes](#). Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19(1), 51-60.

Emilio Reyneri. (2006) Inmigración y economía sumergida National Europe Centre Paper No. 68 <http://www.ucm.es/BUCM/cee/papeles/09/pape0404220011a.pdf>

Encuesta de Población Activa (EPA) Módulo de incorporación de los jóvenes al mercado laboral. Año 2009 <http://www.ine.es/prensa/np608.pdf>

Glosario Mujeres y Trabajo. Generalitat de Catalunya (2003) http://www20.gencat.cat/docs/treball/03%20-%20Centre%20de%20documentacio/Documents/01%20-%20Publicacions/03%20-%20Igualtat%20d%20oportunitats/Arxius/doc_28719849_2.pdf

Módenes, J. A. y López Colás, J. (2000) Análisis territorial de los jóvenes catalanes, 1991-2011: Número, educación y actividad. Madrid: Centro de Estudios Demográficos. <http://www.ced.uab.es/publicacions/PapersPDF/Text167.pdf>

OIT (2010) El empleo de los jóvenes ante la crisis http://www.ilo.org/public/english/region/eurpro/geneva/download/events/ministers2010/youth_employment_in_crisis_sp.pdf

Reyner (2005) Migrantes. Involvement in irregular employment in the Mediterranean countries Department of Sociology and Social Research University of Milan Bicocca <http://www.ilo.int/public/english/protection/migrant/download/imp/imp41.pdf>

Reyneri, E (1999) Ways and means of integration the young and unskilled into work. Conferencia en Pontifical Academy of Social Sciences V Plenary Session Towards reducing unemployment Vatican City, 2- 6 March

Santos, A. (2004) Trayectorias sociales del paro de larga duración. . Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t27862.pdf>

B.7. Bases de la Orientación Profesional. ¿Por donde empiezo con mi usuario?

Si en el bloque anterior se ha logrado que el alumnado tenga una amplia visión de las características y posibles barreras al empleo de los colectivos prioritarios en los programas de fomento de empleo, en este bloque se presentarán la orientación profesional y sus principios como disciplina que fundamentarán metodológicamente las diversas acciones a realizar en los programas. El alumnado dispondría, así, de una visión sobre las características y necesidades de sus usuarios, y en este bloque sabría cómo ha de plantearse las intervenciones para superarlas y satisfacerlas.

Objetivos específicos

- Analizar el significado e implicaciones de la Orientación profesional desde sus implicaciones con la formación, el trabajo, el acceso a una ocupación y el desarrollo a lo largo del ciclo vital.
- Analizar los principios de la intervención orientadora para el desarrollo de la empleabilidad
- Valorar, dichos principios en relación a la interconexión con las respuestas y actitudes de los usuarios y el contexto socioeconómico del mercado de trabajo.
- Analizar los componentes básicos de un programa de orientación en relación al grado en que se abordan y movilizan los factores de empleabilidad
- Realizar una primera síntesis sobre cómo deberían ser las estrategias, que respondiendo a las necesidades y los principios, deberían aplicarse en los programas.

- Sensibilizarse de la necesidad del logro de una coherencia epistemológica y metodológica en la intervención profesional

Contenidos

7.1. La orientación profesional. Objetivos e implicaciones. Fundamentos disciplinares

7.2. Principios de intervención orientadora en la Inserción Profesional

7.3. Estrategias y herramientas para la práctica de la orientación Profesional

Actividades

7.1. Principios de la orientación

APA. El alumnado en diversas dinámicas de grupo deberá analizar, debatir y sintetizar sobre lo expuesto en clase con el fin de:

- Valorar, dichos principios en relación a la interconexión con las respuestas y actitudes de los usuarios y el contexto socioeconómico del mercado de trabajo.
- Analizar los componentes básicos de un programa de orientación en relación al grado en que se abordan y movilizan los factores de empleabilidad
- Realizar una primera síntesis sobre cómo deberían ser las estrategias, que respondiendo a las necesidades y los principios, deberían aplicarse en los programas.

Portafolios electrónico

ANPTD²⁷ Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta “Pos’t en joc”.

Música

ANPTA Se sugiere escuchar la siguiente música:

- Nirvana- the man who sold the world
http://www.youtube.com/watch?v=XFtPfcW2_9s

²⁷ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

- Bob Dylan- Blowing in the wind
<http://www.youtube.com/watch?v=TMbREoeavAY>
- Lluís Llach - L'estaca <http://www.youtube.com/watch?v=GZynD4bx-V8>
- Pink Floyd - Another Brick in The Wall
http://www.youtube.com/watch?v=E3_NuWb9r2A

Recursos y fuentes documentales del bloque

AIOEP International Association for Educational and Vocational Guidance
<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=4&submenu=1>

Athanasou, J y van Esbroeck, R (2008) International handbook of career guidance
New York, N.Y.: Springer,

B.8. Estrategias de orientación para la inserción profesional.

En este bloque se va a profundizar sobre las principales estrategias a aplicar en los programas de orientación. Este bloque pretende ser eminentemente instrumental, en el sentido que los alumnos han de aplicar y desarrollar en el aula de una manera aplicada dichas estrategias, pilares de la intervención profesional. En las ocho sesiones planificadas para el bloque, el alumnado desarrollará un taller de balance de competencias en Para ello la estrategia didáctica fundamental que se aplicará será la simulación y el análisis de casos.

Objetivos

- Desarrollar su balance de competencias
- Desarrollar su historia de vida, aplicando la estrategia de la indagación narrativa,.
- Proponer un plan Personalizado de Inserción Profesional sobre la base de una serie de casos supuestos.
- Aplicar competencias interculturales básicas en los procesos de orientación desarrollados en contextos multiculturales
- Crear un estado emocional positivo y motivante hacia el propio proyecto, al recopilar un gran conjunto de saberes, experiencias, vivencias, valores y competencias de las que el alumnado posiblemente no fuera consciente.

Contenidos

8.1. Balance de competencias

8.2. Historia de vida

8.3. Plan Personalizado inserción profesional

8.4. Orientación intercultural

Actividades

8.1. Balance de competencias.

APA Aplicación en el aula de una síntesis del modelo de Balance de competencias Bidicom (Isfol).durante 6 sesiones. El alumnado habrá leído toda la información relativa al Balance, sus estrategias y dispondrá, ya de los fundamentos metodológicos, por tanto en el aula deberá llevarlo a la práctica sobre si mismos. Se desarrollará, así, una simulación del proceso en el que el alumnado deberá desarrollar su:

- Historia de vida: La entrevista se aplicará por parejas para ejercitar competencias comunicativas
- Análisis de la experiencia. Recopilando, a partir de sus actividades formativas y laborales (formales y no formales) así como sus experiencias vitales, todos sus aprendizajes y logros, en el sentido de lo que es capaz de hacer bien, qué le gusta hacer y cómo hace las cosas.
- Análisis del portafolios electrónico. Sintetizando todas las competencias, intereses y valores que haya conocido de si mismo/a mediante se elaboración.

8.2. Análisis DAFO y Plan Personalizado de Inserción Profesional

APA A partir de toda la información, el alumnado desarrollará un análisis DAFO, que le ayudará a :

- Plantear un objetivo profesional
- Plantear un plan de acción
- Plantear una estrategia de cualificación e inserción (supuesta ya que se supone que han de finalizar sus estudios)

Todo ello constituirá su Plan Personalizado de Inserción Profesional

8.3. Análisis de casos sobre Orientación Intercultural

APA Análisis y resolución de los casos:

- La caída de Mustaphá
- El dilema de Osvaldo
- Problemas de confianza

Portafolios electrónico

ANPTD Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta “Pos’t en joc”.

Autoconocimiento de las propias competencias

ANPTA Se sugerirá a los alumnos la posibilidad de participar en las siguientes actividades:

- Cursos organizados por el SAE de la Universitat de Barcelona
 - * Com conèixer-te millor 1: competències i personalitat. Profesora Assumpta Aneas
 - * Com conèixer-te millor 2: estils de relació i comunicació. Profesora Sandra Montané
- Actividades y seminarios de Porta 22 sobre competencias y orientación profesional.

Música

ANPTA Se sugiere escuchar la siguiente música:

- Bruce springsteen- the rising
<http://www.youtube.com/watch?v=9lchOHid5Gk>
- Bob Marley - Get Up Stand Up
<http://www.youtube.com/watch?v=oRRfyo7rwsA>
- León gieco- solo le pido a dios
http://www.youtube.com/watch?v=Twn_Gn_cf-o
- John Lennon – Imagine <http://www.youtube.com/watch?v=yyHIXRA8rdE>
- Martirio- Chandal con tacones
http://www.youtube.com/watch?v=_jkTuhk9nwl
- Joan Manuel Serrat - Hoy puede ser un gran día
<http://www.youtube.com/watch?v=jlBaxvodH4Q&feature=related>

Recursos y fuentes documentales del bloque

Acord Gov/205/2008, de 2 de desembre, pel qual s'aprova el Programa Interdepartamental de la Generalitat de Catalunya per a la integració de la formació professional a Catalunya. (Pàg. 93108)

<http://www.gencat.cat/diari/5283/08336194.htm>

Aneas, A. (2008) Intercultural Competencies as a Trust factor in Virtual Team Work. In Torres, T and Arias, M. *Encyclopedia of Human Resources Information Systems*. Alexandria VA: Idea Group.

Aneas, A. (2009) [Consideraciones prácticas acerca de las relaciones interculturales](#) Col·lecció OMADO (Objectes i materials docents) del Dipòsit Digital de la UB. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/8842>

Aneas, A. (2009) [Gestión de recursos humanos multiculturales: proyecto capital humano en organizaciones multiculturales. Formación intercultural](#). Col·lecció OMADO (Objectes i materials docents) del Dipòsit Digital de la UB. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/8843>

Aneas, A. (2009) [Integración socio-laboral de las personas inmigrantes en la empresa de España](#). Col·lecció OMADO (Objectes i materials docents) del Dipòsit Digital de la UB. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/8822>

Aneas, A. [Competencia intercultural: efectos e implicaciones para la ciudadanía](#).(2005) *Revista Iberoamericana de Educación*. Electrònica 25, (35)

Aneas, A.; Armadans, I.; Montané, A. (2006). Conflictos en los equipos de trabajo multiculturales: Caracterización y competencias para su resolución *Revista de Psicología Social Aplicada* 2,(16), 207-231

Aneas, M.A. (2008). Case Incident 11: Integration and Identity Issues. En N. Arthur and P. Pedersen (Eds.), *Cas incidents in counselling for international transitions*. Alexandria VA: American Counseling Association 169-189.

Fundación Tripartita para la formación continua para la formación en el empleo. <http://www.fundaciontripartita.org/>

II Pla general de formació professional a Catalunya (2007-2010) <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.837dcdabfc31327fa45f0ca9b0c0e1a0/?vgnnextoid=0d3cb0141c935110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=0d3cb0141c935110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD>

Nova xarxa FP.CAT Generalitat de Catalunya http://www10.gencat.cat/gencat/AppJava/cat/actualitat2/2009/90119novaxarxa_fpcat.jsp

PORTA 22 Barcelona Activa. Ajuntament de Barcelona. <http://w27.bcn.cat/porta22/cat/>

Programa FP.CAT http://www.oficinadetreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb_es/ciutadans/formacio/FPcat.html

Programes de qualificació professional inicial (PQPI)

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.bec23a5800a3d81ae244968bb0c0e1a0/?vgnnextoid=c1ee30944dedd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=c1ee30944dedd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>

Proposta de protocol d'informació i orientació professional. Consell Català de la Formació Professional

<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ConsellCataladFP/00%20Documents/ARXIUS/2009/2009cf017%20IOP%20DAleph.pdf>

Recursos de información CINTERFOR

http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/hansen/pdf/par2_2.pdf

Rodríguez Moreno, M.L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona: Laertes

Rodríguez Moreno, M.L. Serreria, P. y Del Cimmuto, A Rodríguez Moreno, Serreria y Del Cimmuto (2010). Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Barcelona: Laertes

SAE Servei Atenció als Estudiants Universitat de Barcelona.
<http://www.ub.edu/sae/orientacio/cursos-formacio.htm>

Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional de Catalunya (SQCAT)
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/Sistema_Integrat_Qualificacions.pdf

B.9. Intermediación laboral. ¿Cómo puedo asesorarles en su búsqueda de empleo?

En este bloque se pretende que el alumnado adquiriera una noción sobre las funciones y tareas básicas que comporta la intermediación laboral. Es importante que comprendan el proceso de selección por parte de las empresas y entidades empleadoras, así como su sentido de identificar no al mejor candidato sino al más adecuado al puesto de trabajo ofertado. También es importante que conozcan las estrategias básicas de búsqueda de empleo (técnicas que posiblemente deban formar cuando si llegan a trabajar de insertores laborales) Por otro lado el alumnado ha de conocer los procesos y determinantes de para desarrollar el proceso de intermediación, comprendiendo que hay unos elementos técnicos comunes y unos recursos y procedimientos que pueden variar según sea el marco del programa en el que se realice dicha intermediación.

Objetivos específicos

- Comprender el sentido del proceso de selección por parte de las empresas y las organizaciones.
- Sensibilizarse sobre el carácter diámico, interdependiente y estratégico del proceso de búsqueda de empleo
- Ser consciente del papel vital del estado emocional en el proceso de búsqueda de empleo.
- Describir las fases genéricas de un proceso de selección
- Analizar las técnicas de búsqueda de empleo desde sus características generales, sus ventajas e inconvenientes en relación a la empresa y al demandante de empleo

- Analizar el marco contractual actual en relación a los beneficios que aportan a los colectivos prioritarios de los programas de inserción
- Analizar la prospección de empleo desde la perspectiva profesional.

Contenidos

9.1. Proceso de selección de personal

9.2. Técnicas de búsqueda de empleo

9.3. El marco contractual actual

9.4. Prospección de empleo

Actividades

9.2. Elaboración del Currículum Vitae

ANPTD El alumnado elaborará una su Currículum Vitae, en dos formatos: uno libre y el EUROPASS. Por parejas cada alumno revisará los CV de su compañero y le deberá reportar feed-back. La profesora hará una revisión final de cada uno de ellos.

9.1. Contratos de trabajo

ANPTD El alumnado elaborará una síntesis de los contratos laborales vigentes, mediante la búsqueda en Internet. Seguidamente, realizará un cuadro en el que según los diversos colectivos que se han presentado en la asignatura se relacione el contrato posible o más favorable.

Portafolios electrónico

ANPTD²⁸ Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta “Pos’t en joc”.

Cine

ANPTA Se sugiere visualizar la siguiente película:

²⁸ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

El método

<http://www.imdb.com/title/tt0427582/>



Recursos y fuentes documentales del bloque

Ajuntament de Sta. Coloma de Gramanet Gremeimpuls

<http://www.grameimpuls.es/index.php?doc=20>

Eines per a la recerca de feina. Porta 22

<http://w27.bcn.cat/porta22/cat/eines/index.jsp>

UGT (2002) Manual de técnicas de búsqueda de empleo para inmigrantes.

<http://www.ugt.es/inmigracion/Manualtecnicas.pdf>

UGT (2204) Guía interactiva de búsqueda de empleo

<http://www.ugt.es/juventud/guia/cap1.pdf>

B.10. Programas y acciones para la Inserción laboral

Disponiendo de una visión sobre las necesidades y características de la persona a la que han de tratar y conociendo qué debe tratarse en relación a la meta del desarrollo de la empleabilidad y la inserción profesional. En este bloque centrará la atención en los programas que, desde los servicios de fomento de empleo, destinados a tal fin. Nos situaremos en un Servicio de Ocupación, determinado por Políticas y Programas y se pasará a perfilar el tipo de intervenciones que pueden desarrollarse para satisfacer las necesidades de los usuarios en materia de orientación para la inserción profesional. Es importante que el alumnado comprenda la relación programa-servicio en el plano político (directrices y recursos) como en el técnico (componentes y metodologías). No se pretende un análisis exhaustivo de todo ello, pues son susceptibles de cambio, sino que el alumnado comprenda sus lógicas de interdependencia, adquiera las competencias para localizar la información que necesitará cuando, llegado el caso, deba desarrollar un programa, y sobre todo sea consciente de sus principios y estrategias de intervención clave.

Objetivos específicos

- Comprender que los programas de orientación para la inserción dependen de marcos políticos en el plano internacional, estatal y autonómico
- Localizar programas-marco para la financiación de las intervenciones
- Analizar dichos programas para relacionarlos con los elementos que activan o mejoran la empleabilidad de los usuarios y su posterior inserción profesional.
- Analizar diversos programas de fomento de empleo para identificar sus componentes y estrategias.

- Appreciar la complejidad del trabajo del inserto, las dificultades y contradicciones que pueden presentarse.
- Sensibilizarse de la carga emotiva y personal que supone trabajar estos temas con estos colectivos

Contenidos

10.1. Hacia una meta del pleno empleo. Consideraciones políticas y Planes de empleo y formación

10.2. Programas marco y recursos financieros FSE, Servei Ocupació Català

10.3. Programas. Componentes, estrategias, organización y seguimiento de las acciones

Actividades

10.1 Visita a un Centros de Promoción Económica y fomento de empleo Visita a CFO Vapor Llonch de Sabadell.

APA Preparación de un guión de observación y un cuestionario de entrevistas para desarrollar en la visita programada. Este guión se realizará después de que la profesora haya presentado los contenidos más sustanciales del bloque.

La finalidad de los instrumentos es recoger información sobre programas, acciones y recursos disponibles. En dicho sentido se orientará al alumnado en su realización. También corroborar, ampliar o corregir informaciones relativas a las necesidades de los colectivos, tratados en el bloque anterior.

APA En la visita, los alumnos verán un servicio de ocupación y aplicarán el registro de observación y aplicarán la pauta de entrevista preparada a realizar tanto a técnicos como a usuarios.

APA Tras la visita, en el aula, se realizará una puesta en común sintetizando la información obtenida mediante las observaciones y entrevistas y valorando la realidad observada con los contenidos presentados en la asignatura, con el fin de apreciar la complejidad del trabajo, las dificultades y contradicciones que pueden presentarse y sintiendo la carga emotiva y personal que supone trabajar estos temas con estos colectivos

10.2. Conferencia sobre prospección y yacimientos de empleo.

APAGG Conferencia de la Sra. Neus Sánchez, directora de Programas del Servei d'Ocupació de la Generalitat de Catalunya en la pasada legislatura, sobre los programas marco de empleo y su financiación.

Portafolios electrónico

ANPTD²⁹ Reflexiones y conclusiones de las actividades desarrolladas en el bloque plasmadas en el portafolios, según la pauta "Pos't en joc".

Lecturas

ANPTA Lectura voluntaria de las siguientes obras:

Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

Estratègia Catalana per a l'Ocupació 2007-2013 http://www.oficinadetreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb_es/auxiliar/fixers/ECO_PGOC_set_2006.pdf

Programa "Qualifica't" SOC Generalitat de Catalunya http://www.gencat.cat/especial/einescontralacrisi/cat/ciudadans_treball_9.htm

Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030. Mayo 2010 http://www.hablamosdeeuropa.es/Documents/Informe_Grupo_Reflexi%C3%B3n.pdf

Red Trabaja. Ministerio de Trabajo <https://www.redtrabaja.es/es/redtrabaja/portal/index.jsp>

Recursos y fuentes documentales del bloque

Comunicación de la Comisión de 21 de noviembre de 2001 - Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente [COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial]. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_es.htm

²⁹ ANPTD. Actividad no presencial de trabajo dirigido

La Estrategia Europea por el Empleo y el Fondo Social Europeo de cara al periodo de programación 2007-2013 <http://www.slideshare.net/jruben/la-estrategia-europea-por-el-empleo-y-el-fse-de-cara-al-2007-2013>

La UE establece un Marco Europeo de Cualificaciones para promover un espacio común formativo y laboral <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/820/univer1.html>

OCDE. Orientación profesional y políticas públicas . Cómo acortar distancias <http://www.oecd.org/dataoecd/30/52/34529291.pdf>

Sacristán, F. (2006) Diseño actual de las políticas de empleo en Europa y España en *Nómada. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 13(1) <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/fsromero2.html>

Tendencias en cooperacion europea en educación y formación profesional. <http://www.slideshare.net/jruben/la-estrategia-europea-por-el-empleo-y-el-fse-de-cara-al-2007-2013>

Vapor Llonch. Departament de Promoció Econòmica de Sabadell. <http://www.vaporllonch.net/vaporllonch/>

Planificación de los bloques. Propuesta de calendario curso 2011-2012

Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional					
Calendario horas lectivas grupo clase					
1	19/09	B. 1. El profesional de la inserción	2	22/09	B.2. Trabajo en el SXXI Actividad 2.1.
3	26/09	B.2. Trabajo en el SXXI	4	29/09	B.3.Evolución de los requerimientos profesionales
5	03/10	B.3.Evolución de los requerimientos profesionales	6	06/10	B.3.Evolución de los requerimientos profesionales Sala de informática
7	10/10	B.4. Mercado de trabajo	8	13/10	B.4. Mercado de trabajo Yacimientos de empleo. Conferencia Eduard Jimenez Actividad Gran Grupo
9	17/10	B.4. Mercado de trabajo Aula Informática	10	20/10	B.5. Empleabilidad
11	24/10	B.5. Empleabilidad. Cine Formativo Los lunes al sol	12	27/10	B.5. Empleabilidad
13	03/11	B.6. Usuarios de los programas	14	07/11	B.6. Usuarios de los programas
15	10/11	B.6. Usuarios de los programas	16	14/11	B.7. Bases de la orientación profesional
17	21/11	B.7. Bases de la orientación profesional	18	24/11	B.7. Bases de la orientación profesional
19	28/11	B.8. Estrategias de orientación Balance de competencias	20	01/12	B.8. Estrategias de orientación Historia de vida
21	05/12	B.8. Balance de competencias	22	12/12	B.8. Balance de competencias
23	15/12	B.8. Estrategias de orientación Plan Personalizado inserción profesional	24	19/12	B.8. Estrategias de orientación Plan Personalizado inserción profesional
5	09/01	B.8. Estrategias de orientación	26	12/01	B.8. Estrategias de orientación

Capítulo 8

		Orientación intercultural			Orientación intercultural
27	16/01	B.9. Intermediación Laboral	28	19/01	B.9. Intermediación Laboral
29	23/01	B.9. Intermediación Laboral	30	27/01	B.10. Programas y acciones Visita a un Centro Colaborador. Vapor LLonch. Sabadell
31	30/01	B.10. Programas y acciones	32	02/02	B.10. Programas y acciones
Calendario horas lectivas gran grupo clase					
1		B. 1. El profesional de la inserción APILC	2		B.10. Programas y acciones Conferencia de Neus Sánchez

Horas lectivas (32 sesiones por 1.5) 48 h. + 8h (aproximadamente).

8. Evaluación

1. Sentido de la evaluación en la asignatura desde el EEES

Tal y como plantea Payá (2007, 68), desde EEES *“los sistemas de evaluación adquieren también una nueva perspectiva y significado: no sólo será evaluación de resultados, sino también de los procesos seguidos; no será tanto juicio como orientación; no se dirigirá sólo a los contenidos, sino también a las capacidades; y no se centrará tan sólo en los estudiantes, sino que abarcará también la intervención docente”*.

Así nos inclinamos por una evaluación cualitativa, ya que permite valorar la concreción de las capacidades utilizadas y porque refleja la visión constructivista. Una evaluación que busca analizar y valorar tanto conductas, habilidades y conocimientos observables como procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.

En el mismo sentido, la evaluación se presenta como información y orientación: será, por tanto, formativa y continuada; formando parte del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje para su mejorara.

Estamos de acuerdo con Payá (2007) en que en esta concepción de la evaluación los estudiantes y el profesorado comparten las funciones de evaluación, ampliando de este modo el número de agentes evaluativos. La iniciativa, autonomía y responsabilidad individual de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje se ven, de este modo, incentivadas. Es cada estudiante quien decide el nivel de profundización y desarrollo que quiere alcanzar o que puede dedicar a la asignatura.

Desde este particular, sistemas de evaluación como el contrato didáctico y el portafolios pueden servir a la diversidad de intereses y posibilidades de los estudiantes, al presentar unas actividades y tareas como mínimas y obligatorias, y otras como optativas y de ampliación. También, además, puede dar, orientar y

resolver favorablemente la necesaria combinación entre trabajo colectivo y trabajo individual.

2. Estrategias de evaluación

Portafolios electrónico

El sistema de evaluación por portafolios resulta especialmente indicado para este planteamiento porque permite realizar una evaluación global y extensiva ya que no sólo aplica los tres momentos de evaluación —diagnóstica, formativa y sumativa— sino que también combina las formas de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Con una ya gran tradición en evaluación universitaria, cuenta con varias tipologías (Allen y Gardner, 2000) y según algunos autores (Shulman, 1999) es una actividad teórica en ella misma. La evaluación mediante portafolios emerge como un método alternativo a las tradicionales modalidades de evaluación como son los exámenes o los trabajos escritos, y es un instrumento ampliamente utilizado también en otros países con resultados positivos en el seguimiento y en la motivación de los estudiantes respecto al aprendizaje. Aplica las bases psicológicas del aprendizaje constructivista de una forma práctica y experiencial por parte del estudiante, puesto que permite la posibilidad de que reconstruya por él mismo los contenidos y objetivos que nos proponemos.

Autoevaluación

La auto-evaluación debería tener un peso también en la evaluación global de los estudiantes (Font, 2003). Se revela, además, como un aspecto crucial de cara a producir meta-aprendizaje y toma de conciencia de los procesos realizados. Sería una auto-evaluación eminentemente reflexiva y orientada a analizar y valorar los procesos de aprendizaje y de colaboración seguidos. Qué han aprendido y cómo lo han hecho; cuál ha sido el nivel de implicación y qué grado de esfuerzo les ha requerido, podrían ser algunos de los ámbitos de auto-evaluación. Este proceso

reflexivo serviría, especialmente en su futura acción profesional y como integrantes.

En el presente caso y dado que el alumnado dispondrá desde el principio de curso de los criterios evaluativos emitirá, además de las reflexiones expresadas en un informe final en el que sintetice la valoración del aprendizaje adquirido en la asignatura así como sus propuestas de mejora dirigidas a la profesora, emitirá una autocalificación en función de dichos criterios.



Glosario

En el campo profesional de la inserción se deben utilizar con la suficiente propiedad y exactitud una serie de términos. Estos términos suponen un dominio de la disciplina a nivel conceptual (es decir, distinguir el significado e implicaciones de la inserción profesional y de la inserción laboral, por citar un ejemplo) y a nivel técnico (es decir, comprender el significado (tasa de actividad, situación de desempleo, ocupación, etc. por citar algunos un ejemplo).

Para ello se planteará al alumnado que realice un glosario sobre dicha terminología, en el que el alumnado defina estos conceptos según los ha entendido. Dicha actividad será individual.

3. Criterios de evaluación y cualificación

El evaluar, en el sentido de valorar el proceso de aprendizaje de un alumno supone un gran esfuerzo técnico y de responsabilidad moral. La emisión de un juicio subjetivo sobre algo tan complejo e intangible como un proceso de maduración y aprendizaje, por mucho que se intenten plantear actividades que lo evidencian comporta una gran responsabilidad. El profesor puede tener muy claros los objetivos, pero llegar a estar seguro de cómo se asumen por parte del alumnado desde su construcción subjetiva e individual es tarea compleja.

En otro orden de cosas, la calificación, en términos numéricos y escales de este proceso aún comporta más dificultad y responsabilidad. ¿Por qué valorar un proceso de aprendizaje con un “8” o con un “7”? ¿En qué nos basamos? ¿Son justas y equitativas estas calificaciones?. Sinceramente confesaré que ésta parte de la actividad docente es la que más me incomoda, juzgar en estos términos siempre me pone en una situación de gran inseguridad respecto a mi necesaria ecuanimidad, objetividad y respeto hacia el alumnado.

Para ello siempre había intentado objetivar al máximo los criterios, hacerlos públicos desde un principio de curso y utilizar pruebas objetivas que aportaran referentes objetivos con los que contrastar mis juicios subjetivos sobre los trabajos de los alumnos. Pero en esta asignatura no estimo adecuado plantear un examen objetivo. Lo único que realmente es objetivable es la terminología y me parece absurdo forzar una memorización cuando se puede lograr el mismo objetivo realizando la actividad del glosario, realizado de una manera libre, creativa y en un entorno afectivo más relajado.

Por ello, tomando como bases algunas de las aportaciones metodológicas y epistemológicas de Payá, M (2007,62 y ss.) e incorporando mi visión de lo que podría ser, se han determinado los siguientes indicadores y criterios de evaluación y cualificación:

1. Portafolios electrónico. Actividad obligatoria para aprobar.
2. Realización del glosario terminológico. Con esta actividad se aseguran el conocimiento de la terminología y conceptos básicos de la asignatura. El número mínimo será de 10 definiciones.
3. Realización de las APA, que se verificará según los registros del portafolios electrónico. El número mínimo será el 50% de las mismas.
4. Participación en las APAGG. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
5. Corrección estilística y formal de los textos y documentos publicados en dicho portafolio. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
6. Realización de las ANPTD. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
7. Ser conscientes de la complejidad de los fenómenos relativos al mundo del trabajo y las cualificaciones, siendo capaces de identificar sus principales variables y componentes, reconociendo la interacción que los caracteriza, e intentando concebirlos como un todo. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
8. Comprobar y valorar la utilidad de los conocimientos propios de las diferentes asignaturas, en relación a los contenidos tratados en la asignatura. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.

9. Realización de las ANPTA. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
10. Desarrollar la capacidad de crítica constructiva ante sus propias decisiones y las de las otras personas. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
11. Relacionar de forma circular entre la teoría y la práctica, superando posibles dualismos que no reflejan la complejidad de las situaciones reales de la inserción profesional. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.

La siguiente tabla orientará sobre la cualificación de los criterios:

Cualificaciones						
Criterios	5	6	7	8	9	10
Primer criterio. Portafolios	<input checked="" type="checkbox"/>					
Segundo criterio. Glosario	<input checked="" type="checkbox"/>					
Tercer criterio. APA	<input checked="" type="checkbox"/>					
Cuarto criterio. APAGG	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
Quinto criterio. Formal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
Sexto criterio. ANPTD	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
Séptimo criterio. Variables	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Octavo criterio. Conocimientos propios	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Noveno criterio. ANPTA	<input checked="" type="checkbox"/>					
Décimo criterio. Autocrítica	<input checked="" type="checkbox"/>					
Duodécimo criterio. Relación circular teoría - práctica	<input checked="" type="checkbox"/>					

4. Modalidades de evaluación

Se conciben dos modalidades de evaluación, siguiendo la normativa de evaluación de la Universidad de Barcelona: la evaluación continuada que implicará la realización de las actividades desarrolladas en el programa y la evaluación única.

Dicha evaluación comportará la realización de un programa de orientación para la inserción, ubicada sobre el caso de un colectivo concreto, en un contexto territorial específico en el que se detallen:

1. Fundamentos del programa
 - a. Principios de la acción
 - b. Fundamentos metodológicos de la orientación
2. Marco político y económico del programa
 - a. Programa marco de financiación
 - b. Programa marco político
3. Descripción del colectivo destinatario
 - a. Situación ocupacional del colectivo
 - b. Contexto de la intervención. Tasas empleo, actividad y demandas empleo de la localidad
4. El programa de intervención
 - a. Objetivos
 - b. Acciones y actividades
 - c. Planificación
5. Seguimiento y evaluación
6. Explicación de proceso seguido en la elaboración del proyecto
7. Reflexiones sobre aprendizajes, valoración y autoevaluación del proceso y resultado del proyecto.
8. Bibliografía

Los criterios de evaluación que se aplicarán serán

- a. Respecto a la pauta, es decir, que se toquen como mínimo todos los puntos propuestos.
- b. Aplicación correcta de la terminología técnica

2. Aplicación de estrategias activas en la preparación del proyecto, como visitas, realización de entrevistas, etc.
3. Corrección estilística y formal del texto.
4. Ser conscientes de la complejidad de los fenómenos relativos al mundo del trabajo y las cualificaciones, siendo capaces de identificar sus principales variables y componentes, reconociendo la interacción que los caracteriza, e intentando concebirlos como un todo. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
5. Comprobar y valorar la utilidad de los conocimientos propios de las diferentes asignaturas, en relación a los contenidos tratados en la asignatura. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
6. Desarrollar la capacidad de crítica constructiva ante sus propias decisiones y las de las otras personas. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.
7. Relacionar de forma circular entre la teoría y la práctica, superando posibles dualismos que no reflejan la complejidad de las situaciones reales de la inserción profesional. Se verificará según los registros del portafolios electrónico.



9. Referencias bibliográficas del proyecto docente

Alonso, C., Casablanca, S., Martínez, S., Sánchez, J.A. y Sancho, J. M. (2007). Relatos de innovación docente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 6(2), 153-167.

Allen, D. y Gardner, H. (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. México: Paidós.

Amundson N (2004). The Potential Impact of Global Changes in Work for Career Theory and Practice. Ponencia presentada en *Symposium IAEVG* San Francisco, CA

Amundson, N.E. (2003b). *Physics of living*. Richmond, B.C.: Ergon Communications.

Aneas A. (2008). Mirada a la diversidad cultural en la formación superior de los ingenieros. En Perez-Foguet, A y Lobera, J. En *El desarrollo humano sostenible en las aulas politécnicas*. , 35-42. Creative Commons Universtitat Politècnica de Catalunya.

Aneas, A y Armadans, I (2010) Intercultural Health in Spain. En Ortuño *Courts and Mediation*. Florence. It: European Press Academic Publishing. (en prensa)

Aneas, A. y Montané, S (2009). Let's Go Work Together! Introducing Intercultural Competencies as a University Subject in Catalonia, Spain. *International Journal of Learning*. *The International Journal of Learning*, Volume 16, Issue 10, 355-368

Aneas, A. (2003) *Competencias Interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral electrónica. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1223104-122502/>

Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional *Revista del Seperop*, vol 1, 1-16

Aneas, A. (2009) Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid, ES: La Muralla. 151-175

Aneas, A. (2010) Transdisciplinariedad: Una nueva mirada para la Educación Intercultural en Latinoamérica. En J. Lizama "Educación Intercultural Bilingüe y Desarrollo" Barcelona, ES: Icaria.

Aneas, A. (2010). Las competencias laborales. Una breve clarificación de su sentido y aplicación, en *Revista Galega do Ensino*. (aceptado y pendiente de publicación)

Aneas, A. y Cid. Al (2010) La formación por competencias profesionales desde la transdisciplinariedad. Otra mirada a la docencia en Educación Superior en S. De la Torre y MA Pujol. *Creatividad e innovación. Enseñar con otra conciencia*. Madrid: Editorial Universitas (en prensa)

Aneas, A. y Reguant. M. (2010) Desarrollo de competencias clave en la universidad: El caso de las competencias interculturales en la UB. En Pedro García González y Francisco Javier Jiménez Muñoz (Coordinador) *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Universitaria Ramón Areces. Madrid: UNED

Aneas, M.A. (2008). Case Incident 11: Integration and Identity Issues. En N. Arthur and P. Pedersen (Eds.), *Cas incidents in counselling for international transitions*, 169-189. Alexandria VA: American Counseling Association.

ANECA (2005). *Libro Blanco Pedagogía y Educación Social*. http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Aoyana, Y. (1995). *Locational strategies of Japanese multinational corporations in electronics*. Tesis doctoral. Berkeley: Universidad de California. Departamento de Planificación Urbana y Regional.

Arbizu, F. (2007). Cualificaciones profesionales en España. Bisagra entre el empleo y la formación. *Educación y futuro*, 17, 73-87

Associació Professional d'Insertors Laborals de Catalunya. Perfil Professional. http://www.apilc.org/modulos/grupos_trabajo.php?id=6

Athanasou, J y Van Esbroeck R. (2008) *International Handbook of Career Guidance*. Springer Netherlands

Ausubel, D. et al. (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ayuste, A. (2007). Sociedad de la información, ciudadanía activa y democracia en deliberativa en J.L. García Garrido *Formar ciudadanos europeos*, 35-47. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes

Bennett, M.J. (1986). Hacia ethnorelativismo: Un modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural. En R.M. Paige (Ed.) *Orientación Cross-cultural: Nuevas conceptualizaciones y usos*, 27-70. Nueva York: Prensa de la universidad

Bernier-Clarke L. (1995). *National Career Development Month: A celebration of work*. Alexandria, VA. NCDA

Berry, Jw. (1994). Acculturation and psychological adaptation. En F.J.R. Van De Vijver A.M. Bouvy, P. Boski, & P. Schmitz (Eds). *Journeys into cross-cultural psychology* Lisse: Swets & Zeitlinger. 129-141.

Besolan, (2001). *Proyecto piloto de competencias de acción profesional en Alecop. Hoja informativa, 1 y 2*. Mondragón: Universitatea

Bezanson, L y Turcotte, M (2004). *Delivery of career guidance services*, artículo no publicado de la OIT, disponible a pedido en ifpskills@ilo.org

Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU

Castells, M. (1996). The net and the self.: working notes for a critical theory of informational society. *Critique of Anthropology*, 16 (1), 9-38

Castells, M. (2000). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.

Cid, A. (2006). Más allá de mi docencia en ingeniería: una mirada desde la complejidad en Santos, R. M. y Guillaumín, T. A. (Eds.) *Avances en Complejidad y Educación: Teoría y Práctica*. 259-275. Barcelona: Octaedro.

Cid, A. (2009). *Formación del profesorado de Ingeniería desde la Teoría de la Complejidad: un estudio cualitativo*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

CIDEC (1991b). *Guía para la gestión de las competencias transversales en las organizaciones. Formación, empleo, cualificaciones*. Donostia. Centro de Investigaciones y Documentación sobre problemas de economía, cualificaciones y empleo. Colección "Cuadernos de trabajo", nº 35.

Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*, Thousand Oaks, California, Sage.

Cohen, s y Zysman, J (1987). *Manufacturing Matters. The Myth of Postindustrial Economy*. New York: Basic Books

Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo de primavera en Barcelona (2002) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2002/com2002_0014es01.pdf

Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (marzo de 2000): hacia la Europa de la innovación y el conocimiento http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm

Conyne, R. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and system*. Muncie, IN: Accelerated Development

Conyne, R. (1991). Gains in primary prevention. *Journal of Counseling & Development* .89 (3), 277-279.

Declaración de los Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesional http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_es.htm

Donoso, T. Cabrera F. Aneas, A, De Santos y Curós, P. (2009) Diagnóstico de competencias interculturales en la Administración Pública. *Revista de Investigación Educativa*. Volumen_27-1(2009), 149-167

Dordick, H y Wang, G (1993). *The Information Society: A retrospective View*. Newbury Park. Sage

Educación y Formación 2010 Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90740.pdf>

Egan, G. (2002) *The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

Figuera, P (1996a). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

Figuera, P. (1996b). *Proyecto Docente*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

Font, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas (PBL). *I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria «Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias»*. Universidad Jaume I, 3-4 de febrero. Castellón.

French, W.L. y Bell, C.H. (1979). *Organizational development*. New Jersey: Prentice Hall.

Gelatt, H.B. (1991). *Creative decision making*. Los altos, CA: Crisp Publications.

Gergen, K (1989). La psicología postmoderna y la retórica de la realidad. En T. Ibáñez (Coord.) *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.

Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra.

Gudykunst, W.B. (1998). Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adaptation training. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 227-250.

Hall, E.T. (1983). *The dance of life*. New York: Doubleday.

Handy, C. (1994). *The age of paradox*. Boston: Harvard Business School Press.

Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional. Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. Montevideo: CINTERFOR. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/hansen/index.htm>

Hansen, S.L. (1996). *Integrative life planning: Critical tasks for career development and changing life patterns*. New York: John Wiley & Sons.

Harver, C.B., Harver, B. y Shera, W. (1995). Hopefulness and empowerment in minority help-seekers. *Guidance & Counseling*, 10 (4), 38-41

Herr, E.L. y Cramer, S.H. (1992). Career guidance and counseling through the life span: Systematics approaches. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 49-56.

Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

INCUAL. Instituto Nacional de Cualificaciones.
http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html

Johnson, M.J., Swart, J.L. y Martin, W.E. (1995). *Principles of guidance*. New York: McGraw-Hill.

Kalantzis, M. y Cope, B. (2005). *Learning by Design*. Melbourne: The Learner

Kealey, D. y Ruben, B.D. (1983). Cross-Cultural personnel selection criteria, issues and methods. En Dan Landis & Richard W. Brislin (Eds). *Handbook of Intercultural Training. Vol. I. Issues in Theory and Design* New York: Pergamon. 155-175.

Kim, Y. (1988). Contexts of Cross- Cultural Adaptation. En Howard Giles & Cheri Kramarae (Eds.). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory* Clevedon: Multilingual Matters LTD. 3-31.

La Directiva 2005/36 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales sobre la Movilidad laboral para profesiones reguladas
<http://www.maec.es/es/MenuPpal/Ministerio/Tablondeanuncios/InterpretesJurados/Documents/Directiva%202005-36-CE.pdf>

La estrategia de la Unión Europea para el empleo y el crecimiento: Horizonte 2020, del 26 /2010.

http://www.afi.es/ContentWeb/EmpresasUnicaja/europa/2020/relanzamiento/crecimiento/europeo/contenido_sidN_1052249_sid2N_1052384_cidlL_1078403_ctylL_139_spN_0_climN_2_scidN_1078403_utN_3.aspx

Lee, C.C. (1991). Empowering in counseling. A multicultural perspective. *Journal of Counseling & Development*, 69, 229—230.

Lemoine, C et al. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze*. Milan: Franco Angeli.

Lewin, R. & Regine, B. (2000). *The soul at work: Listen, respond, let go*. New York: Simon and Schuster.

Ley 5/2002, del 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2002-12018

Ley 56/2006, del 16 de diciembre de Empleo
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/L56-2003.html

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Loiodice, I. (2010). Competenze professionali dei consulenti di adulti: approcci narrativi e autobiografici. *Conferencia al II Seminari Internacional d' Orientació Professional*. Facultat de Pedagogia Universitat de Barcelona. 11 de novembre

Lópes, A y Silva, C. (2002). *Dispositivo de balanço de cometências nas intervenções formativas com Trabalhadores/as no Domíliol*. Relato da experiència na Acção Piloto Costura de Calçado. Realizada pelo Centro de Formação Profissional de Indústria de Calçado. Lisboa (policopiado)

Marínez, M y Esteban, F. (2007). Un modelo de formación que integre aprendizaje Ético en J.L. García Garrido *Formar ciudadanos europeos*, 19-35. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Mc Whirter, E.H. (1991). Empowering in counseling en *Journal of Counseling & Development*, 69, 222-227.

McClelland, D.C. (1973). *Power .The inner experience*. New York: Irvington.

McCormick, R., Amundson, N. & Poehnell, G. (2002). *Guiding circles: An Aboriginal guide to finding career paths*. Saskatoon, SK: Aboriginal Human Resource Development Council of Canada.

McLeod, J. (1997). *Narrative and Psychotherapy*, London: Sage.

McMahon, M. & Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. *Australian Journal of Career Development*, 4, 15-20.

McMahon, M. (2005). Career counseling: applying the systems theory framework of career development. en *Journal of Employment Counseling*. Date: 01-MAR-05

McMahon, M. and Patton, W. (2006). (eds) *Career Counselling: Constructivist Approaches*, Oxon: Routledge.

Medina, S., Sevillano, M.L. y Torre, S. de la (2009). *La universidad para el s.XXI. Espacio europeo de enseñanza superior. Una mirada ecoformadora e intercultural*. Madrid: Editorial Universitat.

Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.

Montané, J. (1990). La orientación ocupacional.: Enfoques y técnicas. En actas de las VI *Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Canarias, 29 de octubre-3 de noviembre.

Moraes, M.C. y Torre, S de la (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o como reencantar la educación. *Revista Creatividad y Sociedad*, 2, 45-56

Nicolescu, B. (2000). *O manifesto da transdisciplinariedade*. Brasilia: UNESCO

OCDE y Comisión Europea (2005). *Career guidance: A handbook for policy makers*, París: Publications UE, 10

Parcerisa, A. (2004). *Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/1043>

Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.

Payá, A. (2007). Innovaciones en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: el Aprendizaje Basado en Problemas en J.L. García Garrido *Formar ciudadanos europeos*, 58-87, Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Peavy, R. V. (2000). A SocioDynamic perspective for counselling, en *Australian Journal of Career Development*, 2, Autumn, 17-22.

Peavy, V. (1992). A constructivist model of training for career counselors. *Journal of Career Development*, 18, 215-228. Also: <http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com>

Peavy, V. (1998). Constructivist career counselling and assessment. *Guidance and Counseling*, 11, 8-14.

Peavy, V. (2004). *SocioDynamic counselling: A practical approach to meaning making*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute.

Pedersen, P. (1993) *Counseling across cultures*. Thousand Oaks, California: Sage

Pedersen, P. (1994). *A handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alexandria: American Counselling Association.

Pedersen, P. (1991a). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 6-12

Pérez Escoda, N. (2001). *Proyecto Docente*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

Piontkowski, U.; Florack, A.; Hoelker, P. y Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26.

Plant, P. (1999). Fringe focus: Informal economy and green career development. *Journal of Employment Counseling*, 36, 131-140.

Prince, R., Cowen, E. Lorion, R. y Ramos- Mckay, J (1988). *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pryor, R.G.L. & Bright, J.E.H. (2003). The chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 12, 12-20.

Pryor, R.G.L. & Bright, J.E.H. (2004). I had seen order and chaos, but had thought they were different. *Presentation handout in Brisbane at the Australian Association of Career Development Conference*.

Quintar, E. (1998). *La enseñanza como puente de vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Real Decreto 1224/2009 del 17 de junio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia profesional. http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/rd1224-2009.html

Real Decreto 395/2007 del 23 de marzo por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd395-2007.html

Recomendación 195 de OIT. Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006. http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/new_r195/index.htm

Recomendación, de 18 de junio del 2009, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32009H0708%2801%29:ES:NOT>

Repetto, e. (2002) La orientación intercultural: problemas y perspectivas *Orientación y Sociedad* Vol. 3 (2)

Resolución del Parlamento Europeo sobre la revisión intermedia de la Estrategia de Lisboa. 2005 <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+MOTION+B6-2005-0187+0+DOC+XML+V0//ES>

Rodríguez Moreno, M.L. (1991a). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova

Rodríguez Moreno, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes

Rodríguez Moreno, M.L. Serreri, P. y Del Cimmuto, A Rodríguez Moreno, Serreria y Del Cimmuto (2010). *Desarrollode competencias. Teoría y práctica*. Barcelona: Laertes.

Rychen, D. S y Salganik, L. (Eds).(2001). *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle-Toronto Bern Gottinguen: Hogrefe & Huber Publisher.

- Sancho, J.M, Martínez, S., Hernández, F., Antón, J., Alonso, C, Fores, A, Moreno, A. y Ucker, L. (2008). Indaga't desde la voz de los estudiantes Comunicación presentada al: V *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* Lleida, 3-5 de julio http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/docs/Sancho_y_otros.pdf
- Sandberg, J. (1994). Human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*. Vol 43,6
- Sandberg, J. (2000). *L'évaluation des pprentissages dans une approche par compétences*. Laval: Université de Laval.
- Savickas, M.L. (1997a). Constructivist career counseling: Models and methods. In R. Neimeyer & G. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (vol. IV, 149-182). Greenwich, CT: JAI Press.
- Savickas, M.L. (1997b). The spirit in career counseling: Fostering self-completion through work. In D.P. Bloch & L.J. Richmond (Eds.), *Connections between spirit & work in career development*. 3-26. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction in Brown, S.D. and Lent, R.W. (eds) *Career Development and Counseling: putting theory and research to work*, 42-69. New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc
- Savickas, M.L. (2006). *Career Counseling – DVD, Series II – Specific treatments for specific populations*, American Psychological Association.
- Schlossberg, N.K., Lynch, A.Q., & Chickering, A.W. (1989). *Improving higher education environments for adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sennet; R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica, en N. Lyons, *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. 44-62 Buenos Aires: Amorrortu,
- Singlemann, J. (1978). *The transformation of Industry: From Agruculture to Service Emplyment*. Beverly Hills: Sage
- Sue, D.W., Arredondo, P. y McDavis, R.J. (1992). Multicultural competencias/standards: A pressing need. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486.
- Ting-Toomey, S. (1986). Conflict styles in black and white subjective cultures. En Y. En Y. Kim (Ed.). *Current research in interethnic communication*. 245-276. Beverly Hills, CA: Sage.
- Torre, S. de la y Sanz, G (2007). Declaración de Barcelona: Transdisciplinariedad y Educación en S. de la Torre; M.A Pujol y G Sanz *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*,15-26. Madrid: Editorial Universitas.

Trompenaars, F. & Hampden-Turner, Ch. (1998). *Riding the Waves of Culture*. New York: McGraw-Hill.

Universidad de Barcelona (2006). *Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges*. Aprobadas por el Consell de Govern de 6 de julio. http://www.publicacions.ub.es/ver_indice.asp?archivo=06714.pdf

Universidad de Barcelona (2008) *Plan de estudios Título Grado de Pedagogía* <http://www.ub.edu/ees/espaiub/oferta/pe/pedagogia.pdf>

Universidad de Barcelona (2008). *Competencias Transversales de la Universidad de Barcelona*, aprobadas por el Consell de Govern de la Universitat de Barcelona el 10 de abril. http://www.publicacions.ub.es/ver_indice.asp?archivo=06989.pdf

Universidad de Barcelona (2008). *Memoria Verifica Título Grado de Pedagogía* <http://www.ub.edu/ees/espaiub/oferta/mem/pedagogia.pdf>

Valach, L. & Young, R.A. (2004). Some cornerstones in the development of a contextual action theory of career and counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 61-81.

Valach, L. and Young, R.A. (2002). Contextual Action Theory in Career Counselling: Some Misunderstood Issues en *Canadian Journal of Counselling*, 36, 2, 97-112.

Vargas et al. (2001). *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR.

Ward, C. (1997). Acculturation. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.). *Handbook of intercultural training* 124-147, Thousand Oaks: Sage.

Watts A.G. (2002). Policy and Practice in Career Guidance: An international perspective. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris . A keynote speech delivered to the *Institute of Career Guidance Annual Conference held at Ashford, Kent*, on 5-7 September <http://www.oecd.org/dataoecd/9/40/1963023.pdf>

Watts, A.G. (2001). *The role of information and communication technologies in an integrated career information and guidance system*, paper prepared for the OECD Career Guidance Policy Review, www.oecd.org/edu/careerguidance.

Watts, A.G. y Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes, en *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 4, (2-3), 105-122.

Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. y Rodríguez, M.L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Yatchinovski, A. y Michard, P. (1997). *Le bilan pesronnel et professionnel, instrument de management*. Paris: ESF. Éditeur

Young, R. A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In A. Collin and R.A. Young (Eds.), *The future of career*, 181-196. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

