

SOBRADO FERNÁNDEZ, Luís M.; FERNÁNDEZ REY, Elena; COUCE SANTALLA, Ana I.; CEINOS SANZ, M^a Cristina; GARCÍA MURIAS, Rebeca (Enero/Julio 2011). Ámbitos y procesos de la orientación en formación profesional. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 675-741

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMEN

En el contexto español la Formación Profesional se estructura en tres modalidades: específica, ocupacional y continua. Todos los procesos están sujetos a un significativo grado de regulación y reconocimiento formal, quedando el término reglada asociado a la Formación Profesional Inicial, competencia del Sistema Educativo (Formación Profesional Específica), mientras que el término no reglada subsume todos los procesos de Formación Profesional realizados desde el propio sistema laboral (Formación Profesional Continua y Formación Profesional Ocupacional).

En el presente artículo abordamos de forma general la Formación Profesional, entendida como actividad formativa cuyo objetivo es la adquisición de competencias profesionales nuevas para el sujeto o el desarrollo y mejora de competencias que ya posee; y la Orientación Académico-Profesional desde el ámbito educativo y sus áreas de intervención, así como los procesos significativos de la Orientación en Formación Profesional y las acciones emprendedoras en dicha formación.

PALABRAS CLAVE: Formación Profesional, Orientación, Formación, Sistema Educativo, Toma de decisiones, Transición, Competencias, espíritu emprendedor, educación para la carrera, autoconocimiento.

ABSTRACT

In the Spanish context the Vocational training is structured in three modalities: specific, occupational and continuous training. All the processes are submitted to a significant degree of regulation and formal recognition, keeping the term ruled associated with the Initial Vocational training, competition of the Educational System (Specific Vocational training), whereas the term not ruled subadds all the processes of Vocational training performed from the own labor system (Vocational training Continues and Occupational Vocational training).

In the present article we approach of general terms the Vocational training understood a formative activity whose aim is the acquisition of professional new competitions for the subject or the development and improvement of competitions that it already possesses; and the Orientation Academician - professional from the educational area and its areas of intervention, as well as the

significant processes of the Orientation in Vocational training and the enterprising actions in the above mentioned formation.

KEYWORDS: Professional training, Orientation, Formation, Educational System, Decisions making, Transition, skills, entrepreneurship, career education, self-knowledge.



ÁMBITOS Y PROCESOS DE LA ORIENTACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL

AREAS AND PROCESSES OF THE ORIENTATION IN PROFESSIONAL TRAINING

Luís M. Sobrado Fernández¹
Elena Fernández Rey²
Ana I. Couce Santalla³
Rebeca García Murias⁴
M^a Cristina Ceinos Sanz⁵

- 1. ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**
 - 1.1. Formación profesional reglada
 - 1.2. Formación ocupacional
 - 1.3. Formación continua
- 2. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO**
- 3. PROCESOS SIGNIFICATIVOS DE LA ORIENTACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL**

¹ Luis M. Sobrado Fernández es doctor en Pedagogía, inspector de Educación, profesor tutor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela de Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional.

² Elena Fernández Rey es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesora titular de la Universidad de Santiago de Compostela en el Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación.

³ Ana I. Couce Santalla es maestra y licenciada en Psicopedagogía, orientadora en un centro educativo y profesora en el Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Santiago de Compostela .

⁴ Rebeca García Murias es maestra y licenciada en Psicopedagogía y profesora en el Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Santiago de Compostela ..

⁵ M^a Cristina Ceinos Sanz es doctora en Pedagogía, premio extraordinario de doctorado y Profesora en el Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Santiago de Compostela.

- 3.1. **Construcción de la identidad y toma de decisiones como factores clave de los jóvenes**
- 3.2. **Orientación Profesional para la transición**
 - 3.2.1. Tipología y modalidades de transición
 - 3.2.2. Transición para la vida adulta y activa
4. **ACCIONES EMPRENDEDORAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL**
 - 4.1. Conceptualización y características de las competencias educativas en el desarrollo del espíritu empresarial
 - 4.2. Desarrollo del espíritu emprendedor en la estrategia europea
 - 4.3. El espíritu emprendedor en la Formación Profesional
 - 4.4. Algunas experiencias de buenas prácticas y/o de acciones emprendedoras
5. **CONCLUSIONES**

INTRODUCCIÓN

En una economía cada vez más global e interdependiente el capital humano se rige por un factor clave para poder competir con garantía de éxito. Por ello la formación constituye un objetivo estratégico para reforzar la productividad y competitividad de las empresas en el nuevo escenario global, y para potenciar la empleabilidad de los trabajadores en un mundo de constante cambio. La LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional⁶, que establece un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que permite avanzar en un enfoque de aprendizaje permanente y en la integración de las distintas ofertas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua), propiciando el reconocimiento y la acreditación de las competencias adquiridas tanto a través de procesos formativos (formales y no formales) como de la experiencia laboral.

La Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de de las

⁶ LEY ORGÁNICA 5/ 2002 (BOE nº 147 del 20 de junio de 2002) de 19 de junio de las cualificaciones y de la Formación Profesional.

diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientaciones a la formación continua de las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. La Orientación Profesional posee un rol crucial en las principales decisiones que los sujetos tiene que adoptar durante toda su existencia y en los diferentes ámbitos. En este sentido puede contribuir a la potenciación y ayuda a las personas para diseñar y gestionar sus propios proyectos e itinerarios profesionales de una manera más efectiva en el contexto laboral actual y también para adquirir un buen equilibrio y armonía entre su vida individual y profesional. Todo ello revierte en un mejor desarrollo personal y social. La Orientación Profesional interpretada en el sentido de referirla a un proceso permanente de ayuda a las personas de cualquier edad y en cualquier etapa de su vida debe explorar las capacidades e intereses de éstas para tomar decisiones académicas, formativas y laborales. Además debe gestionar sus trayectorias de vida en la formación, trabajo y otros entornos en los que sus competencias son aprendidas y utilizadas.

En el presente artículo abordamos de forma general la estructura de la Formación Profesional y la Orientación y la Orientación Académico-Profesional en el contexto español, analizando de forma más minuciosa aquellos aspectos integrados en el propio sistema educativo, como antecesor de lo que será la vida adulta en otros ámbitos y dependiente de otras Administraciones.

1. ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Podemos definir la Formación Profesional en un sentido amplio como aquella actividad formativa cuyo objetivo es la adquisición de competencias profesionales nuevas para el sujeto, o el desarrollo y mejora de competencias que ya posee. Estas capacitaciones habrán de estar siempre relacionadas con expectativas de futuras ocupaciones o con la actual ocupación de la persona.

En España podemos encontrarnos con tres modalidades de Formación Profesional (Gráfico 1).

Gráfico 1: Modalidades de Formación Profesional



Fuente: Álvarez Hernández, J.⁷

En la actualidad, todos los procesos de Formación Profesional están sujetos a un significativo grado de regulación y reconocimiento formal, habiendo quedado el término reglada asociado a la Formación

⁷ ÁLVAREZ GONZÁLEZ, J. (2001). *Orientación Profesional. Tránsito de la vida activa*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 60

Profesional Inicial, que por norma, y así es en España, es competencia del Sistema Educativo; mientras que el término no reglada, que aún tiene amplio uso, subsume a todos los procesos de Formación Profesional realizados desde el propio sistema laboral, con muy diversas modalidades, si bien ninguna de ellas carente de normativa, y todas con diferentes reconocimientos formales. Esencialmente, nos encontraríamos bajo la etiqueta de no reglada con lo que se denomina Formación Ocupacional y la Formación Continua, estando ambas líneas fundamentalmente, en manos de la Administración Laboral y de los agentes sociales implicados. Aunque están fuera del sistema educativo reglado, no podemos entender que no exista normativa al respecto, lo que ocurre es que proviene de una Administración también pública, distinta a la educativa.

1.1. Formación Profesional Reglada

La Formación Profesional reglada forma parte del Sistema Educativo General. Esta formación es competencia de las Administraciones Educativas, ya sea a través del MECD o de las Comunidades Autónomas con Competencias.

El marco legislativo de referencia para estas enseñanzas se encuentra, en la actualidad, en la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)⁸, si bien ya, la LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁹ supuso el antecedente más significativo para la reforma y las modificaciones de la Formación Profesional en el sistema educativo.

⁸ LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE nº106 de 4 de mayo de 2006).

⁹ LEY ORGÁNICA 1/ 1990 (BOE nº 238 de 4 de octubre) de 3 de octubre de Ordenación General de Sistema Educativo.

Formación Profesional de base. La F.P. de base se desarrolla a través de materias que se imparten en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el Bachillerato. Se trata de un conjunto de conocimientos científico-técnicos básicos y de algunas habilidades generales, actitudes y destrezas comunes a un número amplio de técnicas o perfiles profesionales, que insertados en el tronco educativo general pretenden aportar una dimensión práctica y profesionalizadora a las materias tradicionales, así como favorecer la transición a la actividad económica. De esta forma se garantiza una formación polivalente y una preparación para cursar la Formación Profesional Específica.

En la E.S.O. se trabajan aspectos como transición a la vida activa, tecnología básica u opcionalidad, mientras que en el Bachillerato se aborda a través de modalidades semiespecializadas, un enfoque profesionalizador de los contenidos y la presencia de materias optativas.

Existen también programas específicos para los alumnos que no alcanzan los objetivos de la E.S.O. con el fin de proporcionarles la forma básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios: *Programas de Cualificación Profesional Inicial*, cuyo objetivo es que los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la LEY 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional¹⁰, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus

¹⁰ LEY ORGÁNICA 5/ 2002 (BOE nº 147 del 20 de junio de 2002) de 19 de junio de las cualificaciones y de la Formación Profesional.

competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas); y *Programas de Diversificación Curricular*, orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Formación Profesional Específica. La Formación Profesional Específica está caracterizada por dos rasgos: la competencia profesional (un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y aptitudes que habilitan para el ejercicio de una profesión) y el carácter propiamente específico de la formación.

El eje vertebrador de la Formación Profesional Específica no es la formación en sí misma, no son los contenidos escolares entendidos como objetivos no profesionalizadores, sino que la formación debe entenderse como el instrumento para adquirir la competencia profesional y los programas formativos tienen que demostrar la idoneidad para ello. En el elemento central del proceso de aprendizaje, se pasa del "saber" al "saber hacer" y "saber ser o estar", de los conceptos a los procedimientos y actitudes. Este importante cambio en el papel de la formación, ha sido el punto de partida en la elaboración del Catálogo de Títulos de Formación Profesional Específica.

La Formación Profesional Específica se ordena en ciclos formativos, de duración variable, que a su vez se organizan en módulos profesionales (término similar a área o materia), en general, asociados a unidades de competencias. La estructura de los títulos profesionales consta de dos partes distintas: una referida al perfil profesional correspondiente, que da mucha información sobre el "saber hacer"; y otra referida a su formación asociada, o a sus

enseñanzas, ordenadas en ciclos formativos. Esta organización modular de los ciclos formativos agiliza, flexibiliza y dinamiza la oferta educativa que facilita la adquisición de la cualificación profesional de los alumnos proporcionándoles una formación polivalente. También propicia las relaciones del sistema educativo con otros sistemas de formación o experiencia profesional a través de las convalidaciones con la formación profesional ocupacional o la correspondencia con la práctica laboral.

Estos ciclos formativos son de grado medio (relacionado con funciones de elaboración, ejecución, realización, etc.) y de grado superior (con las correspondientes a las de organización, coordinación, planificación control, supervisión, etc.), respondiendo cada uno a niveles de cualificación diferentes. Una vez superados los ciclos, se obtiene respectivamente la titulación de Técnico o Técnico Superior de Formación Profesional en la especialidad correspondiente. Esta diferencia en los niveles de cualificación justifica que para acceder a estas enseñanzas se requiera una acreditación previa, el título de Graduado en Educación Secundaria, o el de Bachiller, respectivamente.

1.2. Formación Ocupacional

Dentro de las políticas activas de empleo, la Formación Profesional Ocupacional cobra una gran importancia, concibiéndose como instrumento de las mismas con un gran valor estratégico, al ser su objetivo principal potenciar la inserción y la reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, que podrá acreditarse mediante las certificaciones correspondientes.

Las actuaciones para llevar a cabo este cometido se efectúan a través del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y Programas de Escuelas Taller o Casas de Oficios, Unidades de Promoción y Desarrollo y Centros de Iniciativa Empresarial, para los trabajadores desempleados; y para los trabajadores ocupados a través del Acuerdo Nacional de Formación Continua y el complementario Acuerdo Tripartito en materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados. Los cursos de Formación Profesional Ocupacional podrán ser de carácter presencial o a distancia, y la parte práctica se realizará en aulas-taller apropiadas o en empresas con las que se hayan celebrado los oportunos convenios de colaboración, directamente o a través de la organización empresarial correspondiente. Anualmente, el Instituto Nacional de Empleo (INEM) o las Comunidades Autónomas con esta Competencia, elaborarán la programación de los cursos, de acuerdo con las necesidades de formación en los diferentes lugares y sectores productivos, detectadas por el observatorio ocupacional y, en especial, a través de las tendencias de los últimos tres años, así como de la inserción del alumnado formado.

1.3. Formación Continua

Se entiende por Formación Profesional Continua el conjunto de acciones formativas que se lleven a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores.

De conformidad con el principio básico de integración del Sistema de Cualificación y Formación Profesional serán certificables las competencias profesionales alcanzadas a través de las acciones de formación continua y/o la experiencia laboral, adquirida en la empresa, que se ajustan a lo previsto por el sistema Nacional de Cualificaciones, de lo que se derivará su transparencia, reconocimiento y convalidación en los restantes subsistemas.

2. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

En la Formación Profesional como etapa educativa, se precisa contar con una orientación adecuada, que esté presente como una dimensión importante en el sistema educativo.

Los principales procesos vinculados a la Orientación Académico-Profesional en los escenarios educativos se corresponden con sus ámbitos o áreas de actuación: conocimiento de uno mismo o autoconocimiento, el conocimiento del contexto, la toma de decisiones, la educación para la carrera y las transiciones. ISUS¹¹ realiza una propuesta con cinco áreas de intervención de la Orientación Profesional en el contexto académico que coincidiendo con lo expuesto, sigue una secuencia recursiva que empieza y acaba con el conocimiento de uno mismo. A partir del conocimiento (área situacional) se abordan los conocimientos del contexto próximo (área cognitiva), para a continuación actuar sobre los intereses y valores (ámbito afectivo) y, en función de éstos, proceder a la toma de

¹¹ ISUS BARADO, S. (2008). Orientación Profesional en el ámbito académico. En: ECHEVARRÍA, B. (2008). *Orientación Profesional*: Barcelona: UOC.

decisiones (área acomodativa) y a la identificación de las capacidades y hábitos individuales (área conativa). (Gráfico 2).

En el marco legislativo, la L.O.G.S.E. supuso el antecedente más significativo para la integración de la Orientación Académico-Profesional en el proceso educativo. En la actualidad el marco de referencia es la L.O.E., que ya en su preámbulo indica dos conceptos básicos para la Orientación Académico-Profesional: el aprendizaje a lo largo de la vida, especificando la necesidad de ofrecer a los jóvenes una educación completa, estimulando el deseo de continuar aprendiendo y la capacidad de aprender de manera autónoma; y la flexibilidad del sistema educativo, referido al carácter flexible que debe tener el sistema educativo, con la finalidad de posibilitar la transición de la formación al trabajo y viceversa. Estas dos ideas se relacionan directamente con la Orientación Académico-Profesional, puesto que para un proceso de aprendizaje permanente, a lo largo de la vida será imprescindible una orientación que esté presente de manera continua en todas las fases evolutivas de la persona, y en el marco de ese aprendizaje se enmarca la posibilidad de cambiar del ámbito educativo al laboral o del laboral al formativo, por lo que deberá realizarse con las habilidades precisas para manejar esas transiciones con garantía de éxito.

El análisis de esta Ley, permite observar una serie de implicaciones para la integración de la Orientación Académico-Profesional en el proceso educativo. Así, analizando los principios fundamentales, se señala la Orientación Educativa-Profesional como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores (artículo 1, apartado f). El análisis de los fines, también aporta referencias a la Orientación Profesional, ya que en el artículo 2,

apartado i, propone como uno de ellos *la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales*. En el capítulo II, dedicado a la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, el artículo 5 retoma la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida como una posibilidad de que los sujetos adquieran, actualicen, completen y amplíen sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional, tanto en el sistema educativo como fuera del mismo.

En el capítulo V, referido a la Formación Profesional, los puntos uno y dos del artículo 39, hacen de nuevo alusión a la Orientación, incidiendo en preparar al alumno para la actividad profesional y la de facilitar su adaptación ante los posibles cambios laborales (acciones de inserción y reinserción).

Alusiones a la Orientación aparecen también en el capítulo IX, dedicado a la educación de personas adultas, tanto en lo que se refiere a su finalidad como a la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para un desarrollo personal y profesional (art. 66.1); como en lo que se refiere a sus objetivos, como mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones (art. 66.3 b).

También en el título II de la Ley, en el que se aborda la equidad, se encuentran referencias a la Orientación Académico - Profesional, especialmente en la sección sobre alumnado con necesidades educativas especiales, que en el artículo 75 hace hincapié en la posibilidad de que existan ofertas formativas adaptadas con el fin de facilitar su integración social y laboral.

También al definir las funciones docentes, incluye la labor tutorial y orientadora como una de ellas (art. 91, apartados c y d).

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, contempla también referencias explícitas a la Orientación Profesional. Así, en el Título III. Información y Orientación Profesional, establece la finalidad y organización de la Información y Orientación Profesional: orientar a los alumnos hacia los ciclos que mejor se adapten a sus circunstancias personales, informar y orientar sobre oportunidades y posibles itinerarios formativos, sobre titulaciones académicas y oportunidades de acceso al empleo, facilitar una red de servicios de información y orientación en los centros educativos...

Aquella Comunidades Autónomas con competencias, desarrollan las medidas orientadoras recogidas en estas leyes con su legislación autonómica correspondiente.

Entre las respuestas que nuestro Sistema Educativo ofrece a la Orientación para la transición a la vida adulta y activa encontramos los Programas de Cualificación Profesional Inicial, Escuelas Taller y Casas de Oficio y el Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL). Estas modalidades formativas están dirigidas a reconducir la trayectoria de fracaso socioeducativo de determinados colectivos de jóvenes en situación de transición.

- Programas de Cualificación Profesional Inicial

Están dirigidos a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no han obtenido el Graduado en Enseñanza Secundaria. La L.O.E. indica que, de forma excepcional, y con el acuerdo de alumnos, padres o tutores, la edad puede reducirse a 15 años para "aquellos alumnos que una vez cursado 2º de E.S.O. no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación".

El objeto de esta formación profesional es la de posibilitar el tránsito al mundo del trabajo con una cualificación mínima “*de ejecución de un trabajo relativamente simple*” de nivel 1 del actual Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Así mismo, estos programas procuran que a su término los jóvenes obtengan el Graduado Escolar en Secundaria, por lo que juegan un papel de recuperación de una escolaridad fracasada en términos académicos. Su duración es variable y corta (entre uno y dos cursos) y son de responsabilidad compartida entre la Administración Educativa y otras entidades públicas o privadas. Existen diferentes modalidades y están ubicados en instituciones escolares o en contextos no escolares, pero siempre bajo unos principios de intervención: tratamiento a la diversidad, búsqueda de un aprendizaje constructivo, significativo y funcional, búsqueda de un aprendizaje cooperativo y participativo y apuestas por un aprendizaje globalizado e interdisciplinar.

Estos programas no expiden títulos, sino certificaciones. Lo hacen las administraciones educativas y tienen efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

- Escuelas Taller y Casas de Oficio.

Otras opciones de transición a la vida adulta y activa, estos programas se consideran medidas específicas de formación ocupacional. Constituyen un programa público de empleo-formación que tiene como finalidad la inserción de desempleados a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional, en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, así como la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida en las ciudades, la recuperación de oficios

artesanos, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general o social que permita la inserción a través de la profesionalización y experiencia de los participantes. Las diferencias entre los programas se sitúa en la edad, duración y las ayudas a recibir.

Estos programas van más allá de la adquisición de competencias profesionales, deben posibilitar además una formación básica para los alumnos trabajadores que no hayan alcanzado los objetivos de la E.S.O., favoreciendo así la transición de la escuela al trabajo y la inserción laboral de jóvenes que han fracasado en el sistema educativo formal. Deben de incluir también, a lo largo del proceso formativo, una orientación profesional para el empleo y una formación empresarial, así como una asistencia técnica para impulsar iniciativas empresariales una vez finalizados los proyectos.

- Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL)

Las enseñanzas de este módulo aseguran una formación polivalente del alumnado con el objeto de que sepa adaptarse a los cambios tecnológicos y productivos que requiere una economía internacionalizada y sometida a transformaciones constantes.

Como se dijo anteriormente, las enseñanzas de los ciclo formativos se organizan en Módulos Profesionales que tienen por objeto proporcionar a los alumnos la competencia profesional característica de cada título. Los módulos profesionales específicos están asociados a una unidad de competencia, mientras que los transversales pueden estar asociados a varias unidades de competencia, sin embargo el módulo profesional de F.O.L., no tiene relación directa con la competencia profesional. Los elementos curriculares que forman el módulo son los objetivos, expresados en

términos de capacidades terminales, los criterios de evaluación y los contenidos.

La función principal del módulo F.O.L., común a todos los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, es proporcionar al alumnado la formación necesaria para:

- La adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo.
- El conocimiento de la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- La formación necesaria para comprender la organización del sector correspondiente así como los mecanismos de inserción laboral.

3. PROCESOS SIGNIFICATIVOS DE LA ORIENTACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL

La Orientación Profesional se entiende como un proceso de desarrollo de la carrera, inmersa en los diversos contextos en los que se desenvuelve el sujeto, entre ellos, el educativo, con una atención centrada en cada uno sobre temáticas diferentes en algunos casos, pero siempre complementarias.

La principal razón para la inclusión de la Orientación Profesional en el escenario educativo se debe a que durante este período

formativo se afronta la formación inicial y la formación continuada que prepara para la vida profesional.¹²

La Orientación Profesional, desde sus inicios, se incorpora al proceso educativo como una parte fundamental en el desarrollo integral de la persona y como punto inicial de la toma de decisiones académicas que repercutirán profundamente en la carrera profesional.¹³

Algunos de los aspectos -explícitos e implícitos- por los que se justifica la presencia de la Orientación Académico-Profesional son: necesidad de adquirir conocimiento sobre uno mismo y de preservar una adecuada autoestima, ambos factores condicionantes del desarrollo personal; necesidad de buscar valores que otorguen sentido a la vida; necesidad de **tomar decisiones** vocacionales durante todo el período vital de las personas; ayuda para la asimilación y organización de la información para tomar decisiones debido a la creciente complejidad de la sociedad contemporánea y de la estructura laboral y exigencia de desarrollar la capacidad de respuesta y de **adaptabilidad para afrontar los rápidos cambios**, entre otros, los tecnológicos.

En cuanto a los principales **ámbitos y procesos** vinculados a la Orientación Académica y Profesional en los escenarios educativos se corresponden con sus áreas de actuación. Éstos son el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento, el conocimiento del contexto, la **toma de decisiones**, la educación para la carrera y las **transiciones**.

¹² ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2005). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R. (Coords.). *Manual de formación y tutoría* (formato electrónico). Barcelona. Praxis. p. 4

¹³ ISUS BARADO, 2008. p. 174

El **autoconocimiento** o bien, el conocimiento de uno mismo, supone comprender un conjunto de aspectos personales significativos para el éxito profesional.¹⁴

Formarían parte de este grupo las características de la personalidad (por ejemplo, la autoestima, los valores o adaptación al medio), las propias aptitudes hacia determinados campos ocupacionales, los intereses o preferencias profesionales. Entre otros instrumentos, las técnicas psicométricas, las de observación, las escalas de evaluación, las entrevistas, las narraciones de vida o los proyectos profesionales, se pueden emplear en la obtención de la información sobre uno mismo.

Según RODRÍGUEZ MORENO¹⁵ el **conocimiento del contexto** implica adquirir control sobre los recursos y la cultura disponibles en el medio en el que se ubica el individuo a través de la información profesional referente a las ofertas educativas y formativas, las oportunidades ocupacionales, las obligaciones y las condiciones de determinados ámbitos (formativos u ocupacionales), las modalidades de becas, ayudas o subvenciones, etc. Para trabajar este ámbito y, por tanto, alcanzar la información precisa, será necesario emplear otro tipo de recursos al alcance de los orientandos, con un papel cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Un contenido de intervención prioritario para la Orientación Académico-Profesional es el denominado proceso de **toma de decisiones**, en él se tienen en cuenta los intereses, las aptitudes y otros rasgos personales que se confrontan con las posibles opciones

¹⁴ RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

¹⁵ Id., RODRÍGUEZ MORENO, 2003.

de estudios y profesiones. Éste tiene carácter continuo, reflexivo y secuencial y requiere una revisión constante en función de los aportes de nuevas informaciones. El protagonismo de este proceso recae en el sujeto que cuenta con la ayuda de otros agentes de los ámbitos familiar, educativo, orientador o laboral.

La cantidad y la diversidad de **transiciones** que un sujeto deberá realizar durante todo su ciclo vital constituyen cambios que requieren aprender a ajustarlos y contrastarlos. Por ello, la Orientación Académico-Profesional juega un papel significativo como intermediario entre los sujetos, el ámbito laboral y la formación, facilitando estrategias y propuestas de intervención que repercutan en la madurez personal.

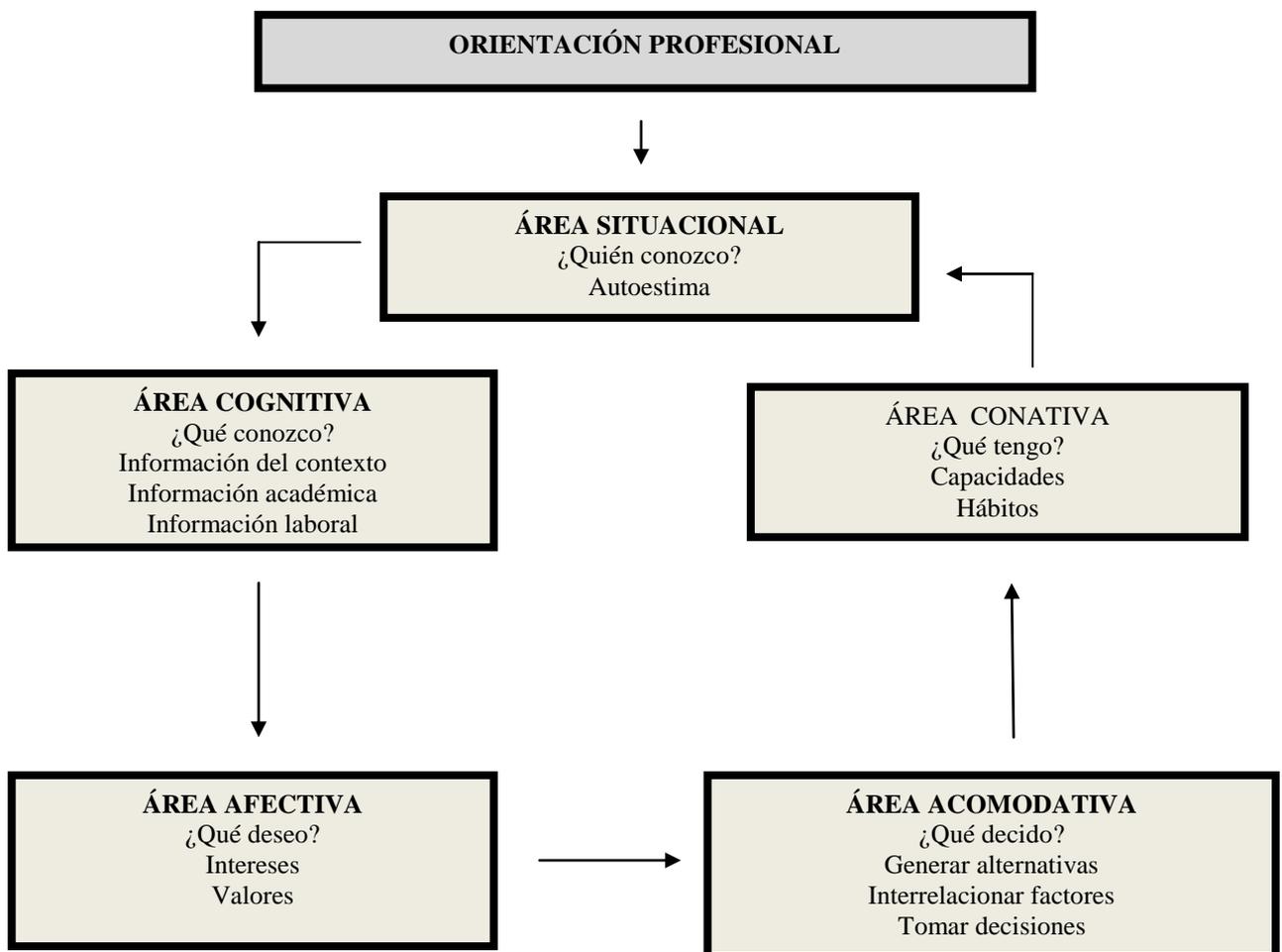
La **transición a la vida** activa se encuentra especialmente vinculada con la Orientación Profesional en los escenarios educativos, en la que tiene prioridad las acciones dirigidas a la formación y la preparación para la vida activa de los jóvenes. Las alternativas que ofrece el sistema educativo dirigidas al alumnado en situación de transición con una trayectoria de fracaso socioeducativo son los Programas de Cualificación Profesional Inicial, las Escuelas Taller, las Casas de Oficios y el Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

A continuación se presenta, en el siguiente gráfico, una propuesta realizada por Isus¹⁶ con cinco **áreas de intervención de la Orientación Profesional en el contexto académico**, con varios puntos de coincidencia con la expuesta anteriormente, que sigue una secuencia recursiva que empieza y acaba en el **conocimiento de uno mismo**. A partir del **autoconocimiento** (área situacional) se abordan los conocimientos del **contexto** próximo (área cognitiva),

¹⁶ Id. ISUS BARADO, 2008.

para a continuación actuar sobre los **intereses y valores** (ámbito afectivo) y, en función de éstos, proceder a la **toma de decisiones** (área acomodativa) y la identificación de las **capacidades y hábitos individuales** (área conativa).

GRÁFICO 2.
Áreas de intervención de Orientación Profesional en los escenarios educativos



Fuente: Isus¹⁷

¹⁷ Id. ISUS BARADO, 2008. p. 196

La transición de los jóvenes a la vida adulta y activa coincide con una fase de la vida de intensa búsqueda de identidad personal y social, hasta lograr la necesaria autonomía, para asumir responsabilidades en las actividades esenciales de nuestra sociedad. Iniciada tras un crecimiento fisiológico y de maduración mental, permite a la persona interrogarse sobre; *¿Quién soy deseo ser?, ¿qué quiero hacer?, ¿qué sé hacer? y, ¿qué he de hacer saber?* – autoafirmación-, ante la urgente respuesta exigida por los patrones culturales y la posición en la estructura de oportunidades socio-laborales.

Su final coincide con el período en que las personas logran ciertos grados y/ o alcance de autonomía y de participación responsable en los campos de acción más relevantes de cada sociedad.

Entre el inicio y el final de la juventud resulta ineludible la adquisición de competencias típicas del adulto. Se trata de un proceso de socialización donde se refieren y vinculan demandas subjetivas –adquisición y desarrollo de la identidad- y objetivas – competencias de acción sociolaborales –en mutua interrelación.

En este proceso primero los jóvenes interrogan a las estructuras sociales (familia, escuela, etc.) acerca de su sentido y significado, llegando a veces a cuestionarse a sí mismos. Luego, comunican e intercambian con sus iguales y de otra edad sus proyectos interpretativos del contexto social y de su propia persona. Superar la etapa juvenil supone definir las conexiones significativas entre ambos proyectos y alcanzar una síntesis entre el proceso de integración y el de individualización o afirmación. El primero – incorporación a la sociedad- supone la vivencia de un rol reconocido

en cuanto a miembro social, de adaptación a los valores, normas y patrones de conducta sociales y el emplazamiento en la estructura de oportunidades. El segundo lleva aparejada la compleja construcción de una estructura individual de la personalidad con competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales, así como la vivencia subjetiva de ser una persona única.

Como queda patente en múltiples investigaciones, la transición de los jóvenes a la vida adulta y activa resulta en nuestros días; "Larga", se prolonga bastante años después de la escolarización; "Lenta" y con muchas posibilidades de recurrencia; "Incierta" para casi todos y "arriesgada" para algunos; "No automática" en decisiones y opciones profesionales; "Diferente", según las características personales, sociales y culturales de las personas y del entorno donde se desarrolla; "Compleja y diversificada" por el creciente número de "puertas" de entrada y salida.¹⁸

La juventud del siglo XXI se define por una serie de características propias, que demandan una especial **intervención orientadora**.

La construcción de su identidad exige continuas tomas de decisiones, pero no basta con querer decidir, sino que es preciso concienciarse de los requerimientos que acompañan al proceso. Tomar una buena decisión supone trazar el objetivo a alcanzar, reunir toda la información relevante y tener en cuenta las preferencias de

¹⁸ ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1991). Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. *AEOP. La orientación profesional ante la unidad Europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 88-100. ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1995). La orientación y los procesos de transición. *AAVV Orientación profesional. Temas a debate*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona, pp. 49-94. ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, n. 2, vol. 15, pp. 85-1115. [ARREGLAR DATOS BIBLIOGRÁFICOS]. ECHEVARRÍA SAMANES, B. (2004). Formación e inserción profesional. En: BUENDÍA, L. et al. (Coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, pp. 241-301.

quién ha de tomar dicha decisión. El profesional de la orientación ha de ser consciente de que una buena decisión es un proceso que necesita tiempo y planificación; la intervención orientadora está llamada a responder a la necesidad de aprender a construir proyectos profesionales y de vida.

Aprender a anticiparse, a elaborar proyectos y a actuar, no es una tarea fácil para nadie y menos para los jóvenes. Por tal motivo, se insiste en los rasgos característicos de estos planes y los contenidos esenciales de los programas de orientación, al mismo tiempo que se profundiza en su desarrollo y se presentan herramientas acordes para él mismo.

3.1. Construcción de la identidad y toma de decisiones como factores clave de los jóvenes

La juventud como transición a la vida adulta, es un tiempo de espera en el que el joven progresivamente va adquiriendo las responsabilidades adultas o también un proceso de emancipación que concluye cuando se cumplen las condiciones de independencia económica, autoadministración de recursos, autonomía personal y hogar propio.

Desde este punto de vista, el elemento más importante para que la transición conlleve a un buen resultado es la inserción sociolaboral, la obtención de un trabajo que provea de los recursos necesarios. De ahí, toda la investigación en relación a las diferentes trayectorias que siguen los jóvenes hasta acceder al mercado laboral, y con ello en la precariedad de algunos itinerarios. En este sentido, es necesario conocer las estrategias y condiciones sociales que

concurrer en el paso a la edad adulta. SERRANO, A.¹⁹ incide sobre los distintos significados de la transición y el trabajo según la forma que toma la inserción sociolaboral. Por su parte, GALLAND, O.²⁰ observa dos modelos muy diferenciados de entrada en la vida adulta, uno de ellos es el denominado el de la *instalación* –instantaneidad de los jóvenes de extracción obrera- el otro, el de la *postergación de los jóvenes burgueses* a la espera de que la formación y el tiempo les proporcionen una posición social acorde a sus expectativas. Mientras que estos autores señalan de algún modo al sistema como responsable de la dificultad de la inserción laboral.

La inserción socioprofesional de los jóvenes a la vida adulta es la síntesis de una relación razonable entre los procesos de: incorporación a la sociedad, que comporta vivir un rol reconocido como miembro social, la adaptación de los valores, normas y estándares sociales y de conducta y el emplazamiento de la estructura de oportunidades, es decir, *integración*; el otro de los procesos es la construcción de una estructura individual de la personalidad con rasgos complejos y competencias cognitivas, motivacionales, lingüísticas, morales y sociales, y también la vivencia subjetiva de ser una personalidad única, es decir, *individualización o afirmación*.

Esto es, hay que situar al joven en el medio del proceso orientador y buscar su implicación en la toma de decisiones formativas, laborales y personales. De esta concepción emana la relevancia que tiene la **construcción de la identidad** y el **proceso de toma de decisiones**.

¹⁹ SERRANO, A. (1995). Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 71/72, pp. 177-200.

²⁰ GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse; l'entrée dans la vie adulte*. Paris: Colin.

En cuanto a la **construcción de la identidad**, se entiende como un proceso que se inicia desde el nacimiento de la persona y se prolonga durante toda su vida, tiene que ver básicamente con la pregunta "¿Quién soy?" Es la imagen que las personas logran construir de sí mismas, la forma cómo se ven, su autoimagen y la manera en que interactúan en sociedad a partir de esta percepción. Integra una serie de características, algunas de ellas socioculturales como la nacionalidad, la clase, la religión y otras asociadas a rasgos personales como la edad, el género y el color de piel. Así, la construcción de identidades pasa por la existencia de varias dimensiones.

A lo largo de la vida, la identidad de las personas puede cambiar, por ello debe verse como un proceso dinámico en permanente construcción. La identidad está determinada, en gran parte, por el contexto sociocultural e histórico en que se desenvuelven las personas. Este contexto impone ciertos patrones, normas y valores, así como rasgos de identidad que se interiorizan y permiten la reproducción del sistema social.

En lo que respecta al proceso de **toma de decisiones** se entiende como todo un *proceso de resolución de problemas y de actividad de procesamiento de la información necesaria, que permite llegar a una elección satisfactoria. Debe entenderse como un proceso continuo de carácter cognitivo, emocional y social. Esta dinámica requiere de una constante revisión en función de las nuevas informaciones que el sujeto va adquiriendo por su experiencia, además de una implicación por parte del propio interesado (saber interiorizar el problema y querer afrontarlo). La persona ha de*

*sentirse identificada con cada una de sus decisiones. La decisión es la elección final que sigue a la deliberación consciente y reflexiva.*²¹

La necesidad de tomar rápidamente decisiones en un mundo cada vez más complejo y en continua transformación, puede llegar a ser muy desconcertante, por la imposibilidad de asimilar toda la información necesaria para adoptar la decisión más adecuada. Todo ello nos conduce a pensar que el tomar decisiones supone un proceso mental -proceso de toma de decisiones-, que lleva en sí mismo los siguientes: Identificación del problema (“¿qué hay que decidir?”); Análisis del mismo (“¿cuáles son las opciones posibles?”); Evaluación o estudio de opciones o alternativas (“¿cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada alternativa?”); Selección de la mejor opción (“¿cuál es la mejor opción?”); Poner en práctica las medidas tomadas (“¿es correcta la decisión?”); Finalmente evaluamos el resultado (“¿la decisión tomada produce los resultados deseados?”).²²

En primer lugar, lo primero que debemos hacer es identificar el tema o problema que nos conduce a una toma de decisiones, y buscar información. Inmediatamente después, tenemos que realizar un análisis de la situación para conocer las diferentes alternativas alcanzables y aquellas impracticables, evaluar toda esta información para elegir la opción o alternativa más óptima para nosotros, que no significa que sea la mejor, sino la más positiva para nuestra meta u objetivo final. A continuación, implementaremos a la acción dicha opción, para luego evaluar sus efectos positivos y negativos y volver a tomar la decisión de seguir o comenzar de nuevo.

²¹ ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la Educación Secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, n. 38, vol. 20, 2, p. 16.

²² MARTÍNEZ CLARES, P. (2003). La importancia de la toma de decisiones. AA.VV.: *Guía de Salidas Profesionales. Titulaciones de la Universidad de Murcia*. Murcia: COIE. p. 234

En síntesis, lo importante es adoptar un enfoque proactivo de toma de decisiones. Es decir, debemos tomar nuestras decisiones, sin esperar a que los otros lo hagan por nosotros, o bien, a vernos forzados a hacerlo.

3.2. Orientación Profesional para la transición

Actualmente vivimos de forma que tenemos que aprender a transitar en múltiples situaciones. Esto es, la transformación estructural que estamos viviendo, nos lleva a un tiempo de progreso, cambios, incertidumbre, aceleración, etc. y obliga a las personas, concretamente a los jóvenes, a pasar rápidamente de un estado a otro, de una situación a otra, tanto en su vida personal y académica, como profesional y laboral.

A lo largo de la vida, aparecen diversas transiciones que nos llevan a cambios y nos suponen adaptaciones permanentes. La Orientación Profesional para la transición, requiere que nos conozcamos lo suficientemente bien, para saber tomar decisiones oportunas en cada momento de tránsito. Cada proceso de transición requiere unas decisiones que conmueven todas las dimensiones de la persona.

Si entendemos la Orientación Profesional como un proceso de mediación continuo, sistemático e intencional, tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas, para que sean capaces de identificar, elegir y/o reconducir las alternativas de trabajo ofrecidas por su entorno o creadas por él, hasta asumir las más acordes a su potencial y trayectoria vital, tenemos que considerar la Orientación para la transición como un ámbito de la

intervención orientadora profesional, que se desarrolla tanto en el colectivo de los jóvenes como de los adultos, pues tiene en cuenta el proyecto de vida y los determinantes personales y sociales, para la toma de decisiones y culminar con la autorrealización. Desde siempre, la Orientación Profesional ha prestado atención a los diferentes momentos de transición, por ello se usan términos, de forma indistinta y sinónima, como *inserción sociolaboral*, *transición a la vida activa*, *orientación para el trabajo*, *orientación para la transición*, etc.

La Orientación para la transición, para la mayoría de los autores, es un proceso complejo y supera e incluye el concepto de inserción. Para Bisquerra, R. y Figuera, P.²³, se ha de centrar tanto en lograr la inserción laboral de las personas, como en desarrollar las capacidades para afrontar los cambios psicológicos y sociológicos (roles, autoconcepto, rutinas, relaciones sociales) que implica dicho proceso.

Si atendemos a la diferenciación entre **inserción laboral** e **inserción profesional**, entendiendo éste último como cristalización de la carrera profesional, podemos acordar con que la transición tiene gran conexión con la inserción profesional, de ahí que sean términos utilizados complementariamente en la literatura especializada.

Por último, si queremos situar la Orientación para la transición dentro de sus diversas modalidades, la mayoría de analistas la consideran dentro de la Orientación Profesional y algunos dentro de la Orientación Vocacional (Álvarez González, M.²⁴; ROMERO, S.²⁵). Pues,

²³ BISQUERRA, R.; FIGUERA, P. (1992). Transició i inserció: una aproximació conceptual. *IV Jornadas d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: AEOEP. [AÑADIR N. DE PÁGINAS]

²⁴ ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R.; ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (septiembre/1995). Adaptación al contexto del Estado español de los cuestionarios de madurez vocacional CDI y CMI. *Actas VII Seminario de Estudios de Investigación Psicopedagógica (AIDIPE)*. Septiembre, pp. 190-194.

aunque en nuestro país se han utilizado indistintamente ambos términos, profesional y vocacional, cada uno de ellos conlleva características y supuestos teórico-prácticos diferentes.

Se considera que las transiciones se pueden dar a lo largo de toda la vida, lo que justifica la necesidad de una orientación a lo largo de todo el proceso vital.²⁶ El **proceso de transición** implica un proceso de aprendizaje en la persona, con carácter activo; implican cuestionamiento y elaboración de la propia identidad personal y profesional; tienen como finalidad la elaboración de proyectos vitales y profesionales, que se elaboran en interacción con el entorno social, tarea que se puede aprender; en este proceso de aprendizaje juegan un papel importante el acompañamiento del profesional y del grupo (Rodríguez Moreno, M.L.²⁷; Romero, S.)²⁸.

Para SCHLOSSBERG, N.K.²⁹, la transición es un acontecimiento o situación que provoca una transformación en la comprensión y conocimiento de sí mismo (construcción de la identidad) y del entorno. Requiere un cambio en el comportamiento y en las relaciones. De esta forma, el contexto, la previsión, la generalización, y la duración de las transiciones van a generar diversas situaciones o cambios que van a influir en aspectos personales, familiares, sociales, escolares, relacionales, económicos y de intereses y valores.

²⁵ ROMERO, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.

²⁶ SUPER, D.E. (1991). Models of Career Development: Historical and Current Perspectives. *International Congress of AIOSP*. Lisboa.

²⁷ Id., RODRÍGUEZ MORENO, 2003.

²⁸ Id., ROMERO, 1999.

²⁹ SCHLOSSBERG, N.K. (1984). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, n.9, pp. 2-18.

La **Orientación para la transición** deberá atenerse básicamente a tres tipos de **necesidades**: personales y vocacionales, educativas y sociales.

La Orientación para la transición persigue fundamentalmente que los jóvenes sean capaces de diseñar un plan de acción en relación a su futuro inmediato, como base de un futuro más lejano que se plantea como la meta final de todo proceso. Para alcanzar dicha meta, se apoya en las propuestas de las teorías del desarrollo vocacional, por lo que contempla el desarrollo del autoconcepto y de la madurez vocacional, junto con los factores y tareas que Super, D.E.³⁰ propone, consistentes en planificación, exploración, información, toma de decisiones y realización.

Teniendo esto en cuenta, los **principios de la Orientación para la Transición**, los podemos concretar en los siguientes (adaptado de Romero³¹): la Orientación para la transición debe entenderse como un proceso educativo, pues forma parte de un proceso más global, la Educación y Orientación para la Carrera. Los programas de Orientación para la transición han de integrarse en el currículum educativo, aunque en nuestro sistema educativo actual, esta integración ha de darse de forma progresiva y no realizando inclusiones aisladas y puntuales, que podrían poner en peligro la esencia propia de este movimiento de la Orientación; la persona destinataria de la intervención orientadora ha de participar activamente en su propio proceso de orientación; es decir, ser agente activo de todo el proceso. Para ello, es necesario facilitarle estrategias para que pueda investigar, indagar y explorar la información que requiera e integrarla como experiencia personal y

³⁰ Id., SUPER, 1991.

³¹ Id., ROMERO, 1999.

única.; el proceso de orientación, desde este enfoque, precisa de ayuda, guía, acompañamiento y mediación. Esta pedagogía del acompañamiento, propuesta por ECKENSCHWILLER, M.C.³² supone una doble implicación: por una parte el grupo de iguales y por otra, la presencia de un profesional que guíe y medie en el proceso de orientación.

3.2.1. Tipología y modalidades de transición

La transición hemos de considerarla como un proceso complejo (no es solo el tránsito escuela-trabajo), sino que normalmente se inicia en la adolescencia social hacia la emancipación plena, a la vida adulta; esto es, un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la “escuela de masas”, la formación en contextos no formales e informales, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena, el paso al ejercicio de prácticas de ciudadano y los procesos de autonomía familiar.

Desde esta perspectiva, la transición se define como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social. La Transición a la vida adulta está configurada por tres dimensiones básicas o niveles: como *realidad sociohistórica*, como *campo de decisiones y de elección racional del sujeto*, y como *dispositivo institucional y político*.³³

³² ECKENSCHWILLER, M.C. (1990). *Mieux se connaître pour un emploi*. Paris: Les éditions d'Organisation.

³³ CASAL, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, n.11, p. 23.

Las transiciones se caracterizan principalmente por ser: *Largas e inciertas*, al prolongarse desde mucho antes de acabar la escolaridad, hasta mucho tiempo después de haberla acabado; *Lentas y no automáticas*, ahora con muchas posibilidades de recurrencia y presas de decisiones; *Inciertas* para casi todos y *arriesgadas* para algunos; *Diferenciadas* según las características personales, sociales y culturales de las personas y del entorno donde se mueven; *Complejas y diversificadas*, a causa del número de "puertas" de entrada y de salida.³⁴

En cuanto a las **modalidades de transición como trayectorias**, Casal, J.³⁵, considera seis conjuntos teóricos o modalidades de transición; cada una de ellas ha sido denominada con ánimo de acotar un perfil: el *éxito precoz*, las *trayectorias obreras*, la *adscripción familiar*, la *aproximación sucesiva*, las *trayectorias en precariedad*, los *itinerarios erráticos y/o en desestructuración*.

A lo largo de nuestra vida hacemos distintas trayectorias y en función de esto, podemos hablar de **diferentes tipos de transiciones**: transición académica (de escuela a escuela), transición al mundo laboral (de la escuela al trabajo), transición intralaboral (de un trabajo a otro) y otras transiciones vitales (como pueden ser del trabajo a la jubilación, de familia a familia). De forma, que podemos distinguir entre transiciones previsibles e imprevisibles, que nos permiten actuar de forma más proactiva o más reactiva.³⁶

³⁴ Id., ECHEVARRÍA SAMANES, 1991, pp. 88-100. Id., ECHEVARRÍA SAMANES, 1994, pp. 41-52. Y, Id., ECHEVARRÍA SAMANES, 1995, pp. 49-94.

³⁵ Id. CASAL, 1997, pp. 27-32.

³⁶ ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*, Barcelona, CEDECS. Id. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 2001. RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1998). *La Orientación Profesional. I Teoría*. Barcelona: Ariel. RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1998). Modelos organizativos de Orientación de la Unión Europea. En: ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R. *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Walter Kluwer, pp.28/23-28/32.

3.2.2. Transición para la vida adulta y activa

La Orientación Profesional para la transición a la vida adulta y activa, en la actualidad está cobrando un especial protagonismo, debido a los cambios sociales, económicos y tecnológicos y más concretamente, a las circunstancias sociales del mercado de trabajo. Se observa, entre otros aspectos, un desajuste entre el sistema educativo y el sistema laboral y productivo así como una escasa preparación profesional y desempeño de la profesión, por lo que el interés que se despierta por la Orientación Profesional en los organismos públicos nacionales e internacionales cada vez es mayor. Hoy día, el tránsito a la vida adulta y activa, está marcado por la inestabilidad laboral, la incertidumbre ante la búsqueda del primer empleo y el fenómeno del desempleo cuya tasa más elevada recae en los jóvenes, esto justifica que las recientes recomendaciones de la Unión Europea en materia de empleo señalen directamente a la necesidad de orientar a los jóvenes durante el período de transición de la etapa formativa al ámbito profesional.

En la transición a la vida adulta y activa podemos distinguir dos concepciones complementarias, es decir, podemos hablar de: *transición a la vida adulta*, en su sentido temporal y de proceso social. Presenta una cierta ambigüedad en su definición y supone un proceso largo y complejo que tiene lugar en el paso del adolescente hacia la vida adulta y en el que influyen factores de carácter evolutivo, social y económico. Significa entender el proceso de transición en un sentido amplio; *transición a la vida activa*. Concepción más restringida, tanto en sus aspectos espacio-temporales como en su complejidad, circunscrita al paso de la etapa

formativa (escolar y profesional) al mundo laboral (desempeño de una profesión).

La transición se inserta en el proceso de desarrollo de las personas en su devenir y se entiende como un proceso de movilidad entre los roles que debe desempeñar en los distintos ámbitos o escenarios (educativo, organizacional o laboral y de tiempo libre) en que se desenvuelve y que exige unos cambios de tipo personal y social. No podemos promover el desarrollo laboral de los jóvenes (transición a la vida activa) sin favorecer el desarrollo y afianzamiento de la madurez personal (transición a la vida adulta). Se debe ayudar a los jóvenes a realizar su transición actual (transición externa laboral) dotándoles de herramientas que les ayuden a afrontar/generar su propio proceso de desarrollo (transición interna/profesional/personal).³⁷

Esta transición -transición escuela-trabajo-, hace unas décadas era prácticamente automática, pero se ha ido diversificando y haciendo más compleja, debido a que: se hace necesaria una preparación constante para responder a unas exigencias laborales cambiantes; han aparecido nuevas formas de ocupación: empleo a tiempo parcial, autoempleo, contratos temporales, trabajo cooperativo, trabajo desde casa, empresas virtuales, etc., que hacen prácticamente impensable un empleo para toda la vida; los cambios estructurales del sistema productivo exigen personal más cualificado, con unas competencias personales y profesionales determinadas y diferentes a las exigidas con anterioridad; hay un alargamiento del período de tránsito desde la escolarización al mercado de trabajo.

La transición a la vida adulta y activa, es un proceso complejo, diversificado y diferencial que pretende ayudar y mediar en los

³⁷ Id., ROMERO, 1999. p. 23

jóvenes a lo largo de su proceso formativo, para analizar las perspectivas de futuro y afrontar los cambios o transformaciones que puede suponer su paso desde el rol de estudiante al rol de persona adulta, activa e independiente. La Orientación Profesional para la transición sería la guía, la tutoría de ese recorrido, iniciado en la adolescencia y que puede hacerse más o menos largo y lento, hasta llegar a ser un ciudadano adulto e independiente.

Todos estos planteamientos, hacen que situemos a la orientación para la transición como una especialización de la Educación para la Carrera u Orientación para el Desarrollo de la carrera.

Aproximadamente en la década de los años sesenta, se extiende a todo el ciclo vital de la persona, que incluye e introduce acciones y funciones experienciales -todo ello a partir de la conocida revolución de la carrera-, con el fin de facilitar, lo que conocemos como **Educación para la Carrera** (*Career Education*), transformándose en un proceso educativo y de consejo personal con miras a esparcirse entre la población no sólo de escolares, sino también laboral y multicultural.³⁸

La Orientación Profesional y la Educación para la Carrera son producto del cambio o transformación social que se produce paralelamente al desarrollo ocupacional, así como de la conciencia de que los servicios de orientación no habían sido promocionados tal y como los adultos y la juventud necesitaban y requerían.³⁹

El movimiento de Educación para la Carrera se apoya en las teorías del desarrollo vocacional y especialmente en la de Super,

³⁸ Id. RODRÍGUEZ MORENO, 1998. Y, RODRÍGUEZ MORENO, 1998, pp.28/23-28/32.

³⁹ Bis id. RODRÍGUEZ MORENO, 1998. Y, RODRÍGUEZ MORENO, 1998, pp.28/23-28/32.

D.E.⁴⁰, defiende la Orientación a lo largo de toda la vida, como consecuencia de asumir lo vocacional como aspecto evolutivo de la persona, que lo acompaña a lo largo de su propio proceso de desarrollo vital. Entiende por Carrera, la secuencia de actividades y conductas relacionadas con el trabajo que se dan a lo largo de la vida del sujeto, así como las actitudes, valores y aspiraciones asociadas con él.

Dentro de este movimiento podemos distinguir dos modalidades básicas y complementarias: *Career Education* (Educación para la Carrea) y *Career Guidance* (Orientación para la Carrera).

De forma general, la **Educación para la Carrera se ha de plantear los siguientes objetivos**⁴¹: incrementar la relación entre las escuelas y la sociedad en general; relacionar los currícula de las escuelas con las necesidades de las personas, para funcionar en la sociedad; proporcionar oportunidades de consejo, orientación y desarrollo; extender el concepto de educación más allá de la escuela, hacia el trabajo (mundo laboral) y la comunidad; fomentar la flexibilidad en las actitudes, destrezas y conocimientos, que permita a las personas afrontar la celeridad en los cambios y la caducidad de diversos conceptos, modos de trabajo, etc.; eliminar cualquier distinción entre la educación con propósitos vocacionales y la educación general o académica.

La diferencia entre la **Educación para la Carrera** y la **Orientación para la Transición**, es fundamentalmente, que la primera, se dirige a alumnos que van a permanecer y continuar dentro del sistema educativo, y la segunda se destina a alumnado

⁴⁰ Id., SUPER, 1991.

⁴¹ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1990). Aproximación a la educación Vocacional. Una perspectiva desde la Reforma Educativa. *Enseñanza*, n. 8, pp. 125-143.

que, en un futuro inmediato, va a dejar la escuela e incorporarse al mundo laboral.

El movimiento de Educación para la Carrera se considera como una de las recientes tendencias más importantes surgidas dentro de la Orientación Vocacional. Parte de la consideración de la conducta vocacional como fenómeno procesual, es decir, que progresa por fases a lo largo de la vida y con diferencias individuales entre las personas tanto en su madurez a la hora de planificar su proyecto profesional y de vida como en la toma de decisiones profesionales. Esto facilita la puesta en marcha de estrategias preventivas que ayuden a la persona, a adquirir el dominio de las tareas de desarrollo vocacional desde los primeros estadios evolutivos.

Precisamente una de estas tareas es la exploración, lo que une los postulados teóricos del desarrollo vocacional a los propios del aprendizaje experiencial, otra de las teorías de las que parte la Educación para la Carrera.

Los antecedentes del movimiento de Educación para la Carrera se remontan a la década de los sesenta, como reacción a las dificultades presentadas por los jóvenes para adaptarse al entorno sociolaboral.⁴² El sistema educativo les ofertaba una formación deficiente, para enfrentarse al mundo laboral y a su integración e inserción en el mismo.

En nuestro contexto, se han realizado críticas o limitaciones sobre la repuesta del sistema educativo a las necesidades del mundo laboral, recogemos las de Rodríguez Diéguez, A.⁴³: la falta de coordinación entre la formación impartida y las exigencias de las

⁴² RODRÍGUEZ MORENO, M.L. Y OTROS. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

⁴³ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1992). Precisiones conceptuales entorno a la Career Education. ACOEP. *IV Jornades d'Orientació sobre educació per a la carrera profesional*. Barcelona. p. 433

profesiones; la inadaptación de las materias aprendidas en la escuela y la falta de motivación de los jóvenes por las mismas; la elaboración de unos planes de estudio estructurados para unos pocos, aquellos que van a continuar los estudios superiores, quedando así desatendida una gran proporción de la población estudiantil; la falta de atención a las posibilidades de aprendizaje que se producen fuera de la educación formal; el desconocimiento de los jóvenes del mundo profesional y de la influencia que la profesión pueda tener en otros aspectos de su vida.

Existe una diferencia básica entre *los que consideran la Educación para la Carrera como un currículum específico centrado en torno al concepto de toma de decisiones profesionales y los que ven... un movimiento más amplio de tipo filosófico que pretende influir, sobre todo el currículum escolar.*⁴⁴

Algunos de los **componentes o contenidos básicos de los programas de Educación para la Carrera** que debe desarrollar la Educación para la Carrera, donde se enmarca la Orientación para la transición son: autoconocimiento y autoconcepto; estudios del entorno económico; mundo laboral; estudios de educación y formación profesional; empleabilidad y habilidades para el ajuste ocupacional; toma de decisiones.

Romero, S.⁴⁵ y Gomariz, M.A. (2005), realizan una síntesis descriptiva de los componentes básicos que deben formar parte de toda intervención de Orientación para la Transición, desde un enfoque de Desarrollo de la Carrera: autoconcepto o desarrollo de la identidad personal; madurez vocacional; información; exploración; proceso de

⁴⁴ Id. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 1995, p. 291

⁴⁵ Id., ROMERO, 1999.

toma de decisiones; elaboración de proyecto personal profesional; empleabilidad.

Romero, S.⁴⁶ señala que cada uno de estos componentes básicos, debe contemplar los conocimientos, destrezas y habilidades que debe desarrollar cualquier programa de Orientación para la transición. En este sentido, podemos definir la Educación para la Carrera, como el conjunto de actividades planificadas que tiene como meta facilitar en la persona (en el contexto escolar del alumno), el conocimiento de las posibilidades ocupacionales, el conocimiento de sí mismo, las habilidades de toma de decisiones y, finalmente, la preparación para enfrentarse a la transición.

La implantación europea de la Educación para la Carrera ha sido menor de lo que se esperaba por el entusiasmo con que fue recibida por los teóricos y los propios prácticos, no recibiendo el apoyo institucional y político preciso. Sin embargo, a partir de la entrada en vigor de la Europa Comunitaria, los cambios socioeconómicos y políticos experimentados contribuyeron a variar este panorama, con un mayor impulso y expansión de los supuestos y objetivos de la Educación de la Carrera. La necesidad de adaptar los actuales sistemas educativos y laborales a esos cambios sociopolíticos han exigido una serie de requerimientos con características comunes: sintetizadas por en: renovación de los currícula, sobre todo de Secundaria, por la necesidad de adaptar los sistemas educativos a las nuevas características del mercado laboral; participación progresiva de las instituciones que tienen que ver con el mundo laboral en el proceso educativo, sobre todo en la planificación y desarrollo de la Formación Profesional; impulso de la Orientación en los centros

⁴⁶ ROMERO, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: Aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón*, n. 45, vol.1, pp. 99-111.

educativos a través de: mayor implantación de la Orientación en Secundaria; la Orientación como estrategia favorecedora de la conexión entre la escuela y el mundo del trabajo; cambio en la función de la Orientación Profesional, de basarse en una función informativa pasa a potenciar al individuo como sujeto activo del proceso de orientación.⁴⁷

El movimiento de Educación para la Carrera ha favorecido la creación de una relación más estrecha entre formación y vida activa. La escuela ha de preparar a los alumnos para el acceso a la vida adulta, dotándolos de una formación básica, una formación profesional y unas competencias para que aprendan a desarrollar lo máximo posible todo ese bagaje. No se trata tanto de capacitarles para el empleo, sino de fomentar la madurez para que puedan afrontar la vida adulta.⁴⁸

Este enfoque de la Orientación Profesional para la transición, pretende superar la mera información y ayuda a la persona a que pueda desarrollar aptitudes y habilidades que le permitan conocerse mejor a sí misma y tomar decisiones autónomas y responsables o bien, a desarrollar competencias vocacionales; se trata de promover el cambio social y el desarrollo comunitario.

4. ACCIONES EMPRENDEDORAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Las directrices actuales en el contexto europeo referentes a la educación contemplan la relevancia de las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas y añade cinco nuevas

⁴⁷ Id. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 1992, p. 432

⁴⁸ Id. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 1995, p. 283

cualificaciones: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lenguas extranjeras, cultura científico-tecnológica, **espíritu emprendedor** y habilidades sociales.

La **formación de las actitudes e iniciativa emprendedora** han de impartirse en todos los niveles educativos, así como en la comunidad investigadora en todos sus ámbitos.

Combinar el potencial educativo y el científico con las cualificaciones empresariales mediante el desarrollo de **competencias emprendedoras**, posibilitará el aprovechamiento de los resultados académicos y los logros de la investigación científica para alcanzar progresos en el avance, innovación y mejora de la sociedad actual.

Para reforzar el papel de la formación en la creación de una cultura más emprendedora en la sociedad europea es preciso disponer de un marco integrado y coherente de servicios y actuaciones docentes, apoyar a las instituciones educativas y al profesorado sobre todo en su formación, fomentar la participación de agentes sociales y empresas y estimular las competencias empresariales en la educación, especialmente en el escenario universitario.

Se pueden considerar **dos interpretaciones sobre las competencias emprendedoras**. En relación a la primera, se entiende en un sentido amplio, como el dominio de capacidades y actitudes empresariales y comprensión de conceptos económicos básicos, que incluye el desarrollo de ciertas cualidades personales; no se centra directamente en la generación de organizaciones sociolaborales. En cuanto a la segunda de ellas, se trata de un concepto específico dirigido a la creación de empresas.

En el documento del PARLAMENTO y CONSEJO EUROPEO: *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, se ofrece una definición del espíritu empresarial como competencia básica: *Por espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades), y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial.*⁴⁹

Hacer referencia al espíritu emprendedor significa mencionar dos tipos de capacidades, unas genéricas y válidas para todo el conjunto de la sociedad y para el colectivo estudiantil, en la situación educativa, y otras más específicas, vinculadas al desarrollo profesional como empresario/a y que se apoyan en las primeras.

La sociedad de la información o sociedad del conocimiento implica la necesidad de adquirir y desarrollar “unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales” que nos permitan progresar.⁵⁰

⁴⁹ PARLAMENTO EUROPEO (26-9-2006). *Competencias clave. Textos aprobados por el Parlamento Europeo*. Estrasburgo. p. 1

⁵⁰ MARQUÉS, P. (2000). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Disponible en: <<http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> > [Acceso el 24 de enero de 2011.] p. 1

4.1. Conceptualización y características de las competencias educativas en el desarrollo del espíritu empresarial

Actualmente la Pedagogía no es la única disciplina que demanda una comprensión de la competencia, dicho concepto también es relevante en la Economía, Informática, Psicología, Sociología, Recursos Humanos, etc. Estas disciplinas ayudan también a entender sus aspectos epistemológicos y conceptuales.

Las definiciones de competencia que se hallan en el diccionario expresan la complejidad de este concepto. En el núcleo de todas ellas se encuentra la idea de habilidad como la capacidad de conocer y realizar algo adecuadamente.⁵¹

El término comprende tanto la habilidad psíquica como la física, es decir, implica comprensión y conocimiento pero también predisposición o actitud y destreza.⁵²

Frecuentemente, se atribuye el interés creciente en el escenario educativo por las competencias a su prestigio en el marco laboral y empresarial. Esta hipotética dependencia, señalada por autores como LE BOTERF⁵³ y ROMAINVILLE⁵⁴, del contexto económico por las competencias no se halla tanto del lado de los aspectos negativos de la precariedad y flexibilidad del empleo o de la desregularización, sino del reconocimiento que existe generalmente en el mundo empresarial por el trabajo, la creatividad, autonomía, innovación, etc.

⁵¹ ATTEWELL, P. (1999) *What is skill. Work and occupations*, n. 17, vol. 4, 1990. pp. 422-488 [ARREGLAR DATOS BIBLIOGRÁFICOS -¿1990 o 1990?]

⁵² PERRENOUD, PH. (Marzo de 2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n. 16, pp. 45-64.

⁵³ LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Editions d'organisation.

⁵⁴ ROMAINVILLE, M. (1996). La irresistible ascensión del término competencia en Educación. *En-jeux*, n. 37-38, pp. 132-142.

Referente al marco de referencia conceptual de las competencias educativas, a continuación hacemos referencia a dos organismos internacionales que contribuyen a su caracterización y son el *proyecto DeSeCo* de la OCDE y al del *Aprendizaje a lo largo de la vida*, de la Unión Europea.

DeSeCo surgió en 1997 y destaca tres aspectos de la sociedad actual y su incidencia en las competencias, como son la tecnología cuyo cambio constante demanda adaptabilidad; la diversidad que demanda, relaciones interpersonales y la globalización que crea sistemas de interdependencia.

La concepción de competencia que plantea el proyecto de la OCDE se relaciona con el de Perrenoud⁵⁵ cuando se refiere a habilidad que comprende la capacidad metacognitiva, es decir la aptitud de preguntarse los porqués.

La competencia representa la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto determinado. Presupone relacionar y movilizar prerrequisitos psicosociales que incluyen cuestiones cognitivas y no cognitivas.

Cada competencia se construye en cuanto integración de habilidades cognitivas y prácticas asociadas, saberes, creatividad, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de la conducta que se movilizan para efectuar una acción efectiva.

Sin embargo, *DeSeCo* plantea un enfoque holístico y global para la competencia, de carácter funcional e integrado al considerar la demanda y las habilidades internas de las personas con inclusión de la motivación, valores, ética, creatividad y el contexto. Señala tres categorías de competencias clave para una vida de éxito y un

⁵⁵ Id., PERRENOUD, Marzo de 2009, pp. 45-64.

adecuado funcionamiento social: la primera integra competencias que se engloban en utilizar herramientas interactivamente. Éstas se interpretan como un medio dialogante entre la persona y el entorno, no como un recurso pasivo. Las competencias que se incluyen aquí son la utilización del lenguaje, el empleo del conocimiento y el uso de la tecnología de un modo interactivo; el segundo grupo de competencias clase se integra en la interacción en grupos heterogéneos. Esta categoría se vincula con lo que los sujetos precisan para aprender, vivir y trabajar con los demás, esto es, relacionarse y cooperar con otros y abordar y solucionar problemas; el tercer bloque considera la actuación autónoma de las personas y se vincula con la manera de construir la propia identidad en conexión con la de los demás. En esta agrupación se incluyen las competencias: interacciones en un contexto amplio, conocer y dirigir proyectos personales y asunción de derechos, necesidades, intereses y limitaciones.

Referente a las competencias emprendedoras para formar en el espíritu empresarial en las instituciones educativas, necesitaría de un enfoque holístico y funcional (modelo *DeSeCo*). Se trataría de una competencia orientada hacia la demanda empresarial y social, por ejemplo: abordar y resolver problemas, a través de la elaboración de un proyecto empresarial en un Instituto de Educación Secundaria. Esto representaría el considerar la estructura interna de la competencia planteada en base a conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, actitudes, emociones, motivación y valores y ética relacionados.

Para la Unión Europea, dentro del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), las competencias clave se definen como *una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al*

contexto.⁵⁶ Se entienden además como *aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, asó como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.*⁵⁷

Para atender a los retos de la globalización y a la sociedad del conocimiento como contexto, las competencias clave que se establecen son las que siguen: Comunicación en la lengua materna; en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu de empresa; conciencia y expresión culturales.

Las habilidades que atraviesan transversalmente las competencias clave, indicadas anteriormente, son las que se expresan a continuación: pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

El enfoque adecuado para el desarrollo de las competencias emprendedoras de espíritu empresarial debe fortalecerse desde la perspectiva educativa mediante la utilización de las habilidades de la creatividad, capacidad de iniciativa personal y grupal, resolución de problemas, la valoración de los riesgos económicos y la elaboración de planes y proyectos empresariales, la toma adecuada de soluciones, etc.

Como elementos significativos de la competencia emprendedora se pueden señalar los siguientes: dinamizador de un grupo u organización; potenciador del desarrollo personal; implica el compromiso y la asunción de riesgos ante una situación determinada.

⁵⁶ PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO EUROPEO (26-9-2006). *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Estrasburgo.

⁵⁷ Id., PARLAMENTO EUROPEO, 26-9-2006.

Importancia para el desarrollo académico y profesional: motivación, contextos, reforzar su orientación al aprendizaje y responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.⁵⁸

Atendiendo a estos mismo autores, el desarrollo de esta competencia puede fomentarse si se tienen en cuenta algunos factores, como por ejemplo: nivel suficiente de flexibilidad en los contextos educativos; apertura de espacios para la optatividad y la toma de decisiones; propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje que requieran el análisis explícito de las oportunidades y riesgos en una situación; ofrecer oportunidades para construir y generar diseños, proyectos, etc.; fomento de trabajos en equipo.

El contexto de aprendizaje escolar es el idóneo para la adquisición y desarrollo de competencias, es decir, deben integrarse en el conjunto de materias de estudio. Aunque *en niveles de escolarización avanzados –secundaria, universidad- (...) pueden ser además objeto de entrenamiento específico.*⁵⁹

El trabajo por problemas, trabajo por proyectos, seminarios, prácticas de campo, trabajo independiente del alumno y técnicas que requieren colaboración y actividades de grupo, son algunas de las metodologías adecuadas para el desarrollo de la competencia emprendedora.

⁵⁸ VILLA, A.; POBLETE, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

⁵⁹ COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, n. 325, pp. 299-321.

4.2. Desarrollo del espíritu emprendedor en la estrategia europea

La Unión Europea debe adoptar medidas que conviertan a Europa en un lugar atractivo para la actividad empresarial. Se necesita también una actitud en este continente más emprendedora fomentando activamente los valores empresariales y desarrollar los emprendedores potenciales. Para alcanzar este objetivo, todas las propuestas actuales realizadas desde el ámbito europeo en torno a la educación y la formación recogen la importancia de incluir dentro del grupo de competencias básicas anteriormente mencionadas, cinco nuevas cualificaciones, entre ellas destacamos el **espíritu emprendedor**.

La Unión Europea hace hincapié en la necesidad de mejorar la imagen de las personas empresarias y de sensibilizar sobre el valor de la carrera empresarial. Se deben presentar modelos y destacar el comportamiento responsable de muchas personas emprendedoras que atienden a las necesidades, tanto actuales como futuras, de nuestra sociedad.

La educación en el fomento del espíritu emprendedor, según la Comisión Europea debería existir sobre todo en las universidades - pero también en las demás opciones de formación de profesionales - tanto para estudiantes como para la comunidad investigadora de todos los campos. Combinar el potencial científico con las cualificaciones empresariales contribuirá a aprovechar mejor los resultados de la investigación a través de "empresas vivero" y nuevas organizaciones sociolaborales en sectores basados en el conocimiento.

Para ayudar a conseguirlo Europa pretende utilizar los ejemplos de buenas prácticas ya existentes dentro de su territorio y que muestran la importante diversidad regional en cuanto a entorno empresarial y riqueza. La Europa ampliada no sólo aumenta la gama de resultados económicos, en gran medida apoyados en el comercio, sino que trae consigo otras contribuciones empresariales.

A continuación se recogen (CUADRO 1) algunas de las principales referencias al fomento del espíritu emprendedor en la política comunitaria europea, reflejadas en diferentes ámbitos y documentos de la Unión Europea:

CUADRO 1:
**Principales referencias al fomento del espíritu emprendedor
en la política comunitaria de Europa**

FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN LA POLÍTICA COMUNITARIA EUROPEA
En el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 , la Unión Europea identificaba cinco nuevas competencias básicas para afrontar una economía basada en el conocimiento, mencionadas anteriormente, una de las cuales es el espíritu emprendedor.
En el Consejo Europeo de Estocolmo de 2001 , se adoptaron tres objetivos estratégicos para la mejora de la calidad, el acceso y la apertura de los sistemas de educación y formación en un mundo más global. Entre dichos objetivos se concretaron trece objetivos específicos, entre los que se destaca la necesidad del desarrollo del espíritu de empresa.
En el Consejo Europeo de Barcelona de 2002 , se aprobó el programa de trabajo "Educación y Formación 2010", a través del cual se desarrollan los principios y las competencias propuestas anteriormente en Lisboa. Se proclama que el espíritu emprendedor debe aprenderse por medio de los sistemas de educación y formación para facilitar la puesta en marcha y la gestión de nuevas empresas.

En noviembre de 2002, se publica el informe final del **Grupo de Expertos “Procedimiento Best”** para el proyecto de educación y formación para el espíritu emprendedor, de la Dirección General de la Empresa de la Comisión Europea.

En 2003, la Comisión Europea publicó el **“Libro Verde para el fomento del espíritu emprendedor en Europa”** y se abre un período de observaciones y debate público, recogido en el Documento de Síntesis.

En febrero de 2004 se aprueba **“El programa europeo a favor del espíritu empresarial”**. A lo largo de ese año se publican también, dentro de la serie Best, el Informe “Promoción del espíritu empresarial en la mujer” y “Educación y Formación en el espíritu empresarial: Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria”. En todos ellos sobresale el papel clave de la educación y la formación para el fomento del espíritu emprendedor.

En noviembre de 2004, y dentro de los trabajos de seguimiento del programa **“Educación y Formación 2010”**, se forma un subgrupo de expertos, invitados por la Dirección General de Educación y Cultura y la Dirección General de la Empresa de la Comisión Europea, cuyas actividades se recogen en el documento “Educación y aprendizaje del espíritu emprendedor”, que incluye un conjunto de recomendaciones y posibles medidas políticas.

En el mes de febrero de 2006 se aprueba por la Comisión de las Comunidades Europeas una Comunicación dirigida al Consejo, Parlamento, Comité Económico y Social y al de las Regiones de la Unión Europea con el título de: **“Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación”**, en donde se establecen una serie de reflexiones y medidas posibles para fomentar el espíritu emprendedor en diferentes niveles y contextos educativos y sociales.

Pacto Europeo por la Juventud de 2005 que en su Anexo I cita “animar a los jóvenes a que desarrollen el espíritu emprendedor y favorecer la aparición de jóvenes empresarios”. Fomento del Espíritu Emprendedor. Políticas de referencia 32.

Propuesta sobre el **Programa Marco para la Innovación y la Competitividad (2007-2013)** que, entre sus objetivos, señala el apoyo y el fomento de la iniciativa empresarial y la cultura de la innovación.

El informe Best **“Mini compañías en Educación Secundaria”** que recoge buenas prácticas de fomento del espíritu emprendedor en la escuela de diferentes regiones europeas.

La **“Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”**, de noviembre de 2005, que retoma la necesidad de incluir nuevas competencias básicas entre las que se encuentra el espíritu emprendedor.

Fuente: Elaboración propia

La Comisión tiene la intención de continuar con esta tarea a través de las políticas y los programas que son competencia de la Comunidad, y presentará propuestas detalladas con las actividades y los recursos financieros que se consideren necesarios para ejecutar las acciones clave.

Respecto a la perspectiva de los próximos años el desarrollo del espíritu emprendedor en el período de programación 2007-2013 considera que el próximo marco financiero de la Unión debe ser coherente con el propósito de ésta de relanzar la Estrategia de Lisboa. En este sentido se han decidido las prioridades establecidas para las políticas de cohesión de 2007 hasta el 2013 y que son: aumentar el atractivo de los Estados miembros, las regiones y las ciudades, mejorando la accesibilidad, garantizando una calidad y un nivel adecuados de servicios y preservando su potencial ambiental; promover la innovación, la iniciativa empresarial y el crecimiento de la economía del conocimiento mediante capacidades de investigación e innovación, incluidas las nuevas Tecnologías de la Información y la

Comunicación; crear más y mejores empleos, atrayendo a más personas al trabajo o a la actividad empresarial, mejorando la adaptabilidad de los trabajadores y de las empresas e incrementando la inversión en capital humano.

En síntesis, el fomento del espíritu emprendedor se está convirtiendo en una de las líneas estratégicas de la Unión Europea, hecho que se manifiesta en las políticas directivas de educación, de empleo y de innovación y competitividad. En virtud de cómo se concreten las Orientaciones Estratégicas Comunitarias en cada uno de los Estados miembros –mediante sus respectivos Programas Nacionales de Reforma- y en la propia Comisión Europea, es probable que se generen nuevos espacios y cantidades presupuestarias para el fomento del espíritu emprendedor.

4.3. El espíritu emprendedor en la formación profesional

El modelo de formación profesional anterior a la LOGSE de 1990 tuvo su origen en la Ley de Educación de 1970, en gran medida fruto de las recomendaciones del Banco Mundial y de otras organizaciones exteriores. Los últimos gobiernos franquistas apostaron por la extensión de la enseñanza universitaria, dejando a la Formación Profesional como modalidad subordinada.

La reforma de la LOGSE de 1990 implicó importantes cambios en relación con el modelo anterior. Sus principales elementos positivos son los siguientes: se construye sobre módulos competenciales que conforman ciclos o carreras de especialización (hay más de 140) y de corta duración (entre año y medio y dos años), que a su vez se agrupan en familias profesionales (hay 23) muy cercanas al concepto de sector económico; los contenidos

curriculares se han elaborado a partir de propuestas de expertos en activo, con lo que queda garantizada, al menos en parte, la afinidad escuela-empresa; adicionalmente, un módulo (el módulo de prácticas o de Formación en Centros de Trabajo o FCT) se realiza en la empresa.

A lo largo de los últimos años la formación profesional ha experimentado transformaciones de mejora, la mayoría de ellos ya previstos en la LOGSE, que inciden favorablemente en el acercamiento escuela-empresa. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales permite la adaptación de los ciclos y la interconexión con el subsistema de formación continua.

Como resultado de los esfuerzos sucedidos a lo largo de las dos últimas décadas, la Formación Profesional tiene una apreciación social creciente y una valoración notable, tanto por parte de las empresas como de los titulados: persiste aún una desvinculación entre el entorno laboral y empresarial, traducida en la carencia de experiencias cercanas y sistemáticas de conocimiento y relación con el mundo del trabajo. De hecho, el autoempleo se sigue concibiendo como la última vía de inserción profesional y se mantiene una percepción poco ajustada de lo que es una empresa o ser empresario; cuando se desarrollan actividades encaminadas a la generación de actividades emprendedoras, el enfoque suele ser de carácter más técnico (cómo crear una empresa) que centrado en el desarrollo de las capacidades necesarias (cómo fomentar la cultura emprendedora como parte de las competencias y valores de la persona); existe escasez de tiempos para poder inculcar los valores emprendedores de un modo eficaz (en nueve meses, un curso escolar, no es suficiente). Se requieren, por tanto, acciones coordinadas e integradas con los niveles formativos previos.

4.4. Algunas experiencias de buenas prácticas y/o de acciones emprendedoras

Existen diversas experiencias de buenas prácticas tanto en educación primaria y secundaria, como en el ámbito de la formación profesional y en el escenario universitario. Entre otras, cabe destacar las que siguen a continuación: *Programa EME (Una empresa en mi escuela)*. Consejerías de Educación e Industria del Gobierno del Principado de Asturias; *Programa EJE (Empresa Joven Europea)*. Consejerías de Educación e Industria del Gobierno del Principado de Asturias; Concurso "*Soñar hoy para emprender mañana*". Modalidad "*Los emprendedores del barrio*" (IES Tajamar, Madrid); *Programa Divertiprendo* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía); Experiencias en la formación profesional. Programa formativo "*Preemprender*" (Garapen -Asociación Vasca de Agencias de Desarrollo); *Maquetas empresariales* (IES Hotel Escuela de Madrid); *Programa SEFED*, Simulación de Empresas con Fines Educativos (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía); *Fomento del Espíritu Emprendedor. Cofre de trabajo "Aprende a emprender"* -2ª edición. (Junta de Castilla y León).

En relación al ámbito que nos ocupa, a continuación se presenta una experiencia emprendedora -emprender en la Formación Profesional- vinculada a este contexto, que ofrece una gran variedad y diversidad de información de los diferentes ciclos formativos de Formación Profesional-, denominada **Proyecto "FP Plus" (Consejería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia)**.

Ésta consta de cuatro acciones y/o programas complementarios dirigidos al alumnado de Formación Profesional.

1. Concurso Idea: Diseño para incentivar y premiar las mejores ideas o proyectos empresariales innovadores o emprendedores. Se trata de un concurso que pretende potenciar la realización de proyectos empresariales e impulsar el desarrollo de nuevas ideas entre el alumnado.

En el concurso podrán participar aquellos alumnos matriculados en el último curso de un ciclo formativo de formación profesional de grado superior sostenido con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Los mejores proyectos e ideas innovadoras tendrán por un lado una gratificación económica y por otro la oportunidad de llevar a la práctica dicha iniciativa en los viveros de empresas de la Consejería de Educación y O.U. Los participantes deberán formar grupos de entre dos y cuatro personas y formalizarán la inscripción de su grupo y Proyecto o Idea.

2. Programa Avanza: Mediante un seminario y un circuito de visitas guiadas ofrece a los estudiantes experiencias prácticas relacionadas con el proceso de creación de empresas. Permite obtener formación práctica para poner en funcionamiento una empresa y conocer experiencias emprendedoras.

FP Avanza es un seminario práctico sobre cómo llegar a tener un proyecto empresarial propio, que incluye visitas guiadas a empresas y viveros de empresas donde se podrá conocer y compartir personalmente la experiencia con personas emprendedoras.

Podrá participar alumnado de ciclos formativos, matriculado en un centro público de la Comunidad Autónoma de Galicia y alumnado que finalizase su formación en los últimos años.

En cuanto a las actividades que se realizarán señalar que el seminario se imparte en los centros educativos donde se localice un vivero de empresas.

3. Programa Emprende: Ayuda al alumnado a crear su propia empresa desde los centros educativos a través de sus viveros de empresas. Posibilita la creación de una empresa a través de los viveros de los centros de formación profesional.

FP Emprende es un programa que tiene como último fin promover la inserción laboral del alumnado de formación profesional y la creación de empleo estable.

Un vivero de empresas ofrece instalaciones (locales adecuados para el desarrollo de actividades de los emprendedores y mobiliario básico) y servicios (formación y asesoramiento integral cubriendo todas las fases y aspectos relativos al proyecto empresarial; servicios asociados a las infraestructuras -seguridad, limpieza, luz, etc.-; Servicios auxiliares de la actividad empresarial como conexión a Internet).

En relación a lo requisitos de acceso se recogen los siguientes: estar matriculado en el último curso de un ciclo formativo o tenerlo terminado en los dos últimos años; tener un proyecto empresarial a desarrollar en la Comunidad Autónoma de Galicia; presentar un Plan de Empresa que garantice la viabilidad del proyecto.

4. Programa Simula: Pretende constituir una empresa en un centro educativo. Cada centro participante transforma su aula en una empresa simulada. El alumnado toma las decisiones sobre el funcionamiento de la empresa y ocupa los puestos de trabajo de los diversos departamentos de modo rotatorio.

Es un programa que pretende constituir una empresa en un centro educativo. Cada centro participante transforma su aula en una

empresa simulada. El alumnado participa en primera persona en el proceso de creación de la empresa y pasa a ocupar los diversos puestos de trabajo de modo rotatorio.

La empresa se integra en una red internacional, por lo que establece relaciones comerciales con empresas simuladas de países como: Alemania, Estados Unidos, Canadá, Italia, Suecia, etc.

Se encuentra dirigido al alumnado que cursa, en los centros que participan en el proyecto, un ciclo formativo de grado superior de las familias profesionales de administración, comercio y márketing y hostelería y turismo.

CONCLUSIONES

Consecuentes de la necesidad de desarrollar iniciativas, tanto en la Unión Europea como en España, se está asentando una estrategia política y legislativa en la que se contempla la importancia del fomento del **espíritu emprendedor**. Una política que pone el énfasis en incorporar esta cultura desde las primeras enseñanzas hasta los últimos niveles que integran el sistema educativo.

Como se pone de manifiesto al analizar el actual sistema educativo, todo ello supone un gran desafío a afrontar, que, desde el punto de vista de su estructura, contenidos, recursos humanos y materiales, está aún lejos de integrar el espíritu emprendedor como una competencia transversal o especializada.

Avanzar en este terreno, desde la educación primaria y secundaria, la formación profesional y la universidad- con los enfoques particulares necesarios para cada caso -es fundamental el posicionamiento competitivo. Un avance que ha de partir del reconocimiento del problema, contar con una estrategia y unos objetivos claramente definidos, con un marco regulador cómodo, con

espacios y estructuras adecuadas, con las necesarias colaboraciones institucionales, con un liderazgo activo y, sobre todo, con unos recursos humanos (profesorado) motivados, formados y especializados para afrontar el reto.

La sociedad debe tomar conciencia de la importancia de este tema, debe mejorar la imagen que tiene del colectivo empresarial y comprender que la empresa no es sólo un centro productivo que genera salarios y beneficios, sino un motor de innovación y de generación de riqueza colectiva.

Referente a algunas de las experiencias de buenas prácticas en enseñanzas medias y educación universitaria, nos hemos detenido, por ser éste el tema que nos ocupa, en la formación profesional donde sobresale el proyecto formativo **Proyecto "FP Plus" (Consejería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia)**: -emprender en la Formación Profesional- como un óptimo ejemplo de experiencia emprendedora vinculada a la Formación Profesional, que ofrece una gran variedad y riqueza de información en relación a los diversos ciclos formativos a través de cuatro acciones y/o programas complementarios dirigidos al alumnado de Formación Profesional.

Estas acciones emprendedoras en el ámbito educativo y concretamente, en el escenario de la Formación Profesional, han de estar acompañadas de acciones orientadoras (se justifica la presencia de la Orientación Académico-Profesional) que desarrollen y fomenten en el alumnado competencias tales como: necesidad de adquirir conocimiento sobre uno mismo y de preservar una adecuada autoestima -ambos factores condicionantes del desarrollo personal-; necesidad de buscar valores que otorguen sentido a la vida; necesidad de **tomar decisiones** vocacionales durante todo el período

vital de las personas; ayuda para la asimilación y organización de la información para tomar decisiones debido a la creciente complejidad de la sociedad contemporánea y de la estructura laboral y exigencia de desarrollar la capacidad de respuesta y de **adaptabilidad para afrontar los rápidos cambios** sucedidos en la sociedad del conocimiento.

En este contexto entran en juego los principales **ámbitos y procesos** vinculados a la Orientación Académica y Profesional en los escenarios educativos, correspondientes con sus áreas de actuación. Éstos, como hemos estudiado a lo largo de este artículo, hacen referencia al conocimiento de uno mismo o autoconocimiento, el conocimiento del contexto, la **toma de decisiones**, la educación para la carrera y las **transiciones**.

El **autoconocimiento** o bien, el conocimiento de uno mismo, supone comprender un conjunto de aspectos personales significativos para el éxito profesional.⁶⁰

En síntesis, actualmente, desde el punto de vista del contexto social, político y económico, nos encontramos en una situación ideal para desarrollar iniciativas en este campo y un momento propicio que debe ser aprovechado.

⁶⁰ Id., RODRÍGUEZ MORENO, 2003.

BIBLIOGRAFÍA**LIBROS**

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, J. (2001). *Orientación Profesional. Tránsito de la vida activa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. et al. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Madrid. EOS.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*, Barcelona, CEDECS.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2001). *Orientación Profesional: transito a la vida activa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2005). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R. (Coords.). *Manual de formación y tutoría* (formato electrónico). Barcelona. Praxis.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2005). Un modelo comprensivo de toma de decisiones. En: ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R. *Manual de orientación y tutoría, versión electrónica* (formato CD), Barcelona, Walter Kluwer España.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R.; ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*, Madrid, EOS.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; ISUS BARADO, S. (1998). La Orientación profesional. BISQUERRA, R. (Coord.). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ciss. Praxis.
- ATTEWELL, P. (1999) *What is skill. Work and occupations*, n. 17, vol. 4. pp. 422-488
- BAENA, G. (2005). *¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional?* México: Trillas.
- ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1995). La orientación y los procesos de transición. AAVV *Orientación profesional. Temas a debate*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona, pp. 49-94.
- ECHEVARRÍA SAMANES, B. (2004). Formación e inserción profesional. En: BUENDÍA, L. et al. (Coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, pp. 241-301.
- ECHEVARRÍA SAMANES, B. (Coord.); ISUS BARADO, S.; MARTÍNEZ CLARES, M.P.; SARASOLA ITUARTE, L. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial. UOC.

- ECKENSCHWILLER, M.C. (1990). *Mieux se connaître pour un emploi*. París: Les éditions d'Organisation.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse; l'entrée dans la vie adulte*. París: Colin.
- ISUS BARADO, S. (2008). Orientación Profesional en el ámbito académico. En: ECHEVARRÍA, B. (2008). *Orientación Profesional*: Barcelona: UOC.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Editions d'organisation.
- MARCHESI, A. (2007). *Colección de Competencias Básicas en Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ CLARES, P. (2003). La importancia de la toma de decisiones. AA.VV.: *Guía de Salidas Profesionales. Titulaciones de la Universidad de Murcia*. Murcia: COIE.
- PERRENOUD, PH. (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1998). *La Orientación Profesional. I Teoría*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1998). Modelos organizativos de Orientación de la Unión Europea. En: ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R. *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Walter Kluwer, pp.28/23-28/32.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. Y OTROS. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ROMERO, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L.M.; CORTÉS PASCUAL, A. (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- VILLA, A.; POBLETE, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

* * *

PERIÓDICOS CIENTIFICOS

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, n. 16, vol.1, pp.147-162.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R.; ESPÍN, J.V.; RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1990). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Revista de Investigación Educativa*, n.8, vol.16, pp. 157-167.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la Educación Secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, n. 38, vol. 20, 2, pp. 13-38.
- ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, n. 2, vol. 15, pp. 85-115.
- PERRENOUD, PH. (Marzo de 2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n. 16, pp. 45-64.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1990). Aproximación a la educación Vocacional. Una perspectiva desde la Reforma Educativa. *Enseñanza*, n. 8, pp. 125-143.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2007). Orientación Profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención. *Revista de Educación*, n.9, vol.XXI, Monográfico sobre orientación educativa, pp.1-41.
- ROMAINVILLE, M. (1996). La irresistible ascensión del término competencia en Educación. *Enjeux*, n. 37-38, pp. 132-142.
- ROMERO, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: Aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón*, n. 45, vol.1, pp. 99-111.
- ROMERO, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: Aplicación de la Orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, n.3, vol. 55, pp. 425-432.
- ROMERO, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, n. 15, vol. 2, pp. 337-354.
- SCHLOSSBERG, N.K. (1984). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, n.9, pp. 2-18.

SERRANO, A. (1995). Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 71/72, pp. 177-200.

DOCUMENTOS DE CONGRESO

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla, pp. 22-25.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R.; ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (septiembre/1995). Adaptación al contexto del Estado español de los cuestionarios de madurez vocacional CDI y CMI. *Actas VII Seminario de Estudios de Investigación Psicopedagógica (AIDIPE)*. Septiembre, pp. 190-194.

BISQUERRA, R.; FIGUERA, P. (1992). Transició i inserció: una aproximació conceptual. *IV Jornades d' Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: AEOEP.

CASAL, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, n.11, pp. 21-50.

COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, n. 325, pp. 299-321.

ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1991). Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. *AEOP. La orientación profesional ante la unidad Europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 88-100.

ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1994) Cualificaciones y formación profesional. *Revista de Treball*, n. 22, pp. 41-52.

SCHELEICHER, A. (2003). La evaluación de las competencias del alumnado. *PISA 2000: Datos sobre la calidad y la equidad del rendimiento académico*. Congreso de Competencias Básicas. Barcelona.

SUPER, D.E. (1991). Models of Career Development: Historical and Current Perspectives. *International Congress of AIOSP*. Lisboa.

DOCUMENTOS OFICIALES

CÁMARAS DE COMERCIO/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela*. Madrid: Comunicación S.L.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). *Aplicar el programa comunitario de Lisboa. Fomento de la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. Bruselas: COM.

COMISIÓN EUROPEA (2002). *Informe final del grupo de expertos sobre “el proyecto del procedimiento best” sobre educación y formación en el espíritu empresarial*. Bruselas: Dirección General de Empresa.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Implementation of “education and training 2010” work programme*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Promoción del espíritu profesional en la mujer*. Bruselas: Dirección General de Empresa.

DECRETO 114/2010 ((DOG nº 131 de 12 de xullo de 2010) do 1 de xullo polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo de Galicia.

Disponible en: <<http://www.edu.xunta.es/fp/fpplus/index.html>> [Acceso el 13/05/2011]

LEY ORGÁNICA 1/ 1990 (BOE nº 238 de 4 de octubre) de 3 de octubre de Ordenación General de Sistema Educativo.

LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE nº106 de 4 de mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA 5/ 2002 (BOE nº 147 del 20 de junio de 2002) de 19 de junio de las cualificaciones y de la Formación Profesional.

PARLAMENTO EUROPEO (26-9-2006). *Competencias clave. Textos aprobados por el Parlamento Europeo*. Estrasburgo.

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO EUROPEO (26-9-2006). *Recomendación sobre las competencias clave para la aprendizaje permanente*. Estrasburgo.

PROYECTO “FP PLUS” (Consejería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia):

REAL DECRETO 395/2007 (BOE nº 87 de 11 de abril de 2007) de 23 de marzo por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el empleo.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1992). Precisiones conceptuales entorno a la Career Education. ACOEP. *IV Jornades d'Orientació sobre educació per a la carrera profesional*. Barcelona.

* * *

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

MARQUÉS, P. (2000). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Disponible en: <<http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> > [Acceso el 24 de enero de 2011.]

* * *

TESIS Y TESINAS

GOMARÍZ, M.A. (2005). *Intervenciones de orientación en los programas de iniciación profesional. Un estudio de tendencias en la Región de Murcia*. Tesis (Doctorado). Murcia: Universidad de Murcia.