



REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JORGE ELIAS CARO

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 2

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Tarapacá, Chile

Subdirectores

Mg. Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA ADQUISICIÓN
DE LAS COMPETENCIAS LABORALES**

PROFESSIONAL GUIDANCE FOR THE ACQUISITION OF LABOR SKILLS

Dra. Eva Ángeles Bermúdez López

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

ID ORCID: <https://0000-0001-8335-3159>

eabermudez@alcala-real.uned.es

Dr. Eufrasio Pérez Navío

Universidad de Jaén, España

ID ORCID: <https://000-0001-8688-9602>

epnavio@ujaen.es

Dr. Blas Campos Barrio Nuevo

Junta de Andalucía, España

ID ORCID: <https://000-0001-7974-2004>

bcamposbarriounuevo@hotmail.com

Fecha de Recepción: 03 de diciembre de 2019 – **Fecha Revisión:** 11 de enero de 2020

Fecha de Aceptación: 02 de febrero de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

Resumen

Necesidad de conceptualizar y organizar la Orientación Profesional dentro de un mundo socio - laboral cambiante; a nivel semántico, de acceso y mantenimiento en el mismo. Donde el nexo de unión entre el sistema educativo y el mundo laboral, se encuentra regulado por la adquisición de competencias clave, profesionales y laborales. Siendo a su vez el marco de actuación de la Orientación Profesional que junto con la formación, han de ser a lo largo de la vida. El presente estudio, muestra la relación entre la disponibilidad (encuadrada dentro de las competencias laborales) para el empleo y el nivel académico (encuadrado en las competencias básicas o para la vida) de personas desempleadas.

Palabras Claves

Orientación Profesional – Empleabilidad – Formación – Educación – Mercado Laboral

Abstract

Need to conceptualize and organize Vocational Guidance within a changing socio-labor world; at the semantic level, access and maintenance in it. Where the link between the education system and the world of work, is regulated by the acquisition of key skills, professional and labor. Being in turn the framework of action of the Professional Guidance that along with the training, must be throughout life. The present study shows the relationship between the availability (framed within the labor competences) for employment and the academic level (framed in the basic and professional competences) of unemployed people.

Keywords

Professional Orientation – Employability – Training – Education – Labor Market

Para Citar este Artículo:

Bermúdez López, Eva Ángeles; Pérez Navío, Eufrasio y Campos Barrio Nuevo, Blas. Orientación Profesional para la adquisición de las Competencias Laborales. Revista Inclusiones Vol: 7 num 2 (2020): 50-74.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

“La ambición de poder es una mala hierba que sólo crece en el solar abandonado de una mente vacía”
Ayn Rand

El presente trabajo nace como fruto de la reflexión sistemática de las relaciones existentes entre Disponibilidad y Empleabilidad. Donde la Orientación Profesional, es el nexo de unión de ambas variables. Siendo el objetivo de la Orientación, perseguir la promoción socio-personal de cada sujeto a lo largo de su vida.

El concepto de Orientación Profesional para el empleo, tiene un amplio recorrido histórico. Abordado por dos Administraciones principalmente; la Educativa y la de Empleo. Sin embargo, dentro de las actuaciones en paralelo de ambas administraciones para tratar la Orientación Profesional, existen matices distintivos entre las mismas.

A lo largo del tiempo, la Administración Educativa ha abordado la Orientación Profesional, desde el punto de vista Vocacional, Elección de Estudios y Profesión.

Por su parte, la Administración competente en materia de Empleo, ha actuado directamente sobre las personas en edad de trabajar que se encuentran desempleadas. Enfocando su actuación para la inserción laboral. La intervención de la Orientación Profesional para el Empleo en nuestro país, ha variado en función de la situación de las personas destinatarias (desempleadas o no básicamente). De cualquier manera, el origen de la Orientación Profesional, nos lo encontramos fuera del ámbito educativo (el cual lo adopto una vez implantada en el sistema de empleo). A continuación, veremos el tratamiento de la misma en el Sistema Laboral /Empleo y en el Sistema Educativo. Abarcando el papel desempeñado por la Orientación Profesional a nivel Internacional, Europeo, Nacional y Autonómico.

Los comienzos de la orientación en el sistema educativo, tuvieron lugar a finales del S. XIX. Siendo el primer programa de orientación oficialmente el de Jesse David¹. Fruto de su trabajo como orientador escolar (1898). Poco después, en 1908, Frank Parsons² inaugura en Boston un Servicio de Orientación Profesional para ayudar a jóvenes, siendo en principio destinado a jóvenes inmigrantes que llegaban a Norteamérica, en su elección para el empleo. Ambos autores basaban la idea de Orientación Vocacional a nivel integral; implicaba a la persona en su totalidad (a nivel personal, profesional y contextual). En 1911, se inicia en la Universidad de Harvard la formación académica para ejercer la profesión de orientador/a profesional (hecho significativo por el que se le da legitimidad a la figura profesional de la orientación). Dos años más tarde, en 1913 verá la luz la primera asociación profesional; la “National Vocational Guidance Association” (NVGA)³. A la muerte de Parsons (1908), el término “orientación profesional”, es sustituido por el de “asesoramiento profesional”. En este momento, la orientación escolar (en el ámbito educativo) se limita a derivar a distintos especialistas (psiquiatras, psicólogos clínicos y asistentes sociales) a aquellas personas que presentan dificultades de aprendizaje.

¹ Rafael Bisquerra Alzina, Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica (Madrid: Narcea, 1996).

² Frank Parsons, Choosing a vocation (Boston: Mifflin, 1909).

³ Rafael Bisquerra Alzina, Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica (Madrid: Narcea, 1996).

Autores como Brewer⁴, con su libro *Education as Guidance* (1932), propugnan la nueva educación. Donde todo profesor/as es orientador/a para lograr el desarrollo en el alumnado; destrezas personales e interpersonales. Según Bisquerra⁵, autores como Brewer⁶, Beck⁷, Patterson⁸, Rodríguez Espinar⁹, Repetto Talavera¹⁰, localizan el surgimiento de la Orientación relacionado con tres movimientos:

- a.- Movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y EE. UU.
- b.- Desarrollo del movimiento psicométrico y Teoría de rasgos y factores.
- c.- Movimiento Americano de “Counseling”.

Entre los años 1940-1960, la figura de la persona Orientadora como profesional dentro del ámbito educativo, es concebida como alguien que realiza temas puramente administrativos más que psicológicos. Siendo psicólogos como Rogers y Super¹¹, dentro de la corriente humanista, quienes apoyan la idea de orientar a personas con problemas psicopatológicos. De esta manera, la psicología humanista contribuyó en la década de los 70 en la profesionalización de la orientación; incluyendo en las escuelas actividades de orientación dentro del currículum. No obstante, durante décadas ha existido falta de cohesión / diálogo entre psicología y educación. Hecho que ha restado profesionalización y aumentado dudas y lagunas a la Orientación Profesional. Haciéndose necesaria la colaboración entre Psicología y Educación en la década de los ochenta; con el objetivo de configurar la Orientación como un elemento de la educación al servicio de la sociedad imperante de cada momento. Donde la persona que orienta, es agente de cambio social. Llegando hasta nuestros días, donde el servicio promulgado es desarrollado en distintos ámbitos. No únicamente en el escolar. Con la finalidad de abarcar tanto edades tempranas, como también durante toda la vida. Abarcando de esta forma, desde la etapa educativa hasta la post-educativa. En definitiva, una orientación para la vida; extendiéndose de principio a fin en el desarrollo personal y profesional de cada persona. Persiguiendo la adaptación personal y profesional al mundo cambiante – globalizador existente.

Ante la realidad hasta aquí presente junto a la falta de respuesta del sistema educativo a las demandas del mercado laboral, junto con la crisis de desempleo estructural, surge la Estrategia Europea para el Empleo (EEE). Uno de sus antecedentes más importantes, fue el Libro Blanco de Delors¹² en 1993 sobre mercado sin fronteras. Denominado “Crecimiento, Competitividad y Empleo”. Su objetivo principal fue crear empleo y salir de la recesión en la que Europa se encontraba, antes de finales del S. XX. Para ello, aprobaron ocho líneas estratégicas en 1993:

⁴ John M. Brewer, *Education as Guidance* (Nueva York: McMillan Co, 1932).

⁵ Rafael Bisquerra Alzina, *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica* (Madrid: Narcea, 1996).

⁶ John M. Brewer, *History of Vocational Guidance* (Nueva York: Harper & Brothers, 1942).

⁷ Carlton E. Beck, *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos* (Buenos Aires: El Ateneo, 1973).

⁸ Cecil Holden Patterson, *Teorías del counseling y psicoterapia* (Bilbao: Desclee de Brouwer, 1978).

⁹ Manuel Álvarez González; Benito Echevarría Samanes y M^a Ángeles Marín Gracia, *Teoría y práctica de la orientación educativa* (Barcelona: PPU, 1993).

¹⁰ Elvira Reppetto Talavera, *Programa de exploración y planificación de la carrera y el empleo* (E.P.C.P., 1994).

¹¹ Rafael Bisquerra Alzina, *Orígenes y desarrollo de la orientación...*

¹² Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro* (Madrid: UNESCO, 1996).

- 1.- Completar el Mercado Único y mantener la Unión Económica y Monetaria.
- 2.- Convertir la CE en un socio abierto en el comercio mundial. Creando la Organización Mundial de Comercio.
- 3.- Aumento en un punto los gastos en investigación y desarrollo por parte de los doce países miembros del momento; pasando del 2% del PIB al 3%.
- 4.- Invertir más de un billón de pesetas anuales en infraestructuras de información, estimulando el trabajo a distancia desde el domicilio.
- 5.- Reforma del Sistema Educativo.
- 6.- Nuevo modelo de desarrollo orientado a disminuir costes laborales y aumentar la productividad; así como la flexibilidad del mercado de trabajo.
- 7.- Realizar políticas activas para luchar contra el paro. En especial, el juvenil y de larga duración.
- 8.- Invertir en telecomunicaciones.

Será en la Cumbre de Luxemburgo de 1997 donde se produzca el nacimiento de la Estrategia Europea para el Empleo (EEE). Con la finalidad de aunar esfuerzos comunitarios contra el desempleo. Para lograrlo, se basaron en cuatro pilares:

- 1.- Empleabilidad (capacidad para encontrar trabajo; mejorando y modernizando tanto el sistema educativo como el de formación).
- 2.- Espíritu empresarial. Simplificando obligaciones administrativas, facilidades fiscales y de financiación.
- 3.- Adaptabilidad. Modernizar, flexibilizar las estructuras organizativas de los trabajos. Aumento de la formación (a nivel horizontal y vertical; haciéndola extensible al mayor número de personas y a lo largo del tiempo), siendo éste el foco de atención de cara a destinar ayudas públicas.
- 4.- Igualdad de oportunidades.

En base a estos cuatro pilares, la EEE estableció un programa en principio anual de Políticas Activas de Empleo, articuladas para cada Estado Miembro en base a: directrices, planes nacionales de acción para el empleo (PNAE), informe conjunto y recomendaciones específicas.

Tres años más tarde, mediante la Estrategia de Lisboa en marzo de 2000, la Unión Europea vuelve a manifestar el impulso de las políticas comunitarias. Las cuales giran en torno a la universalización de la economía, importancia de las TIC (necesaria renovación del sistema educativo europeo para su inclusión y garantizar la formación permanente) y la transversalidad de tres pilares básicos; económico, social y medioambiental. Persiguiendo una economía más competitiva y sostenible de cara al pleno empleo marcado como objetivo para 2010.

La EEE ha ido evolucionando sus directrices desde el momento de su creación hasta llegar a nuestros días, donde la Estrategia Europea 2020 que es de aplicación en presente, representa la agenda de crecimiento de la UE para la década que va desde 2010 a 2020. Propone el crecimiento inteligente, sostenible e integrador, será la vía para solucionar los problemas estructurales de la economía europea, mejorar la competitividad y mantener una economía social de mercado sostenible.

Sus objetivos giran en torno a 5 bloques temáticos:

- 1.- Empleo. Conseguir para 2020 un 75% de ocupación de personas entre 20 y 64 años.

- 2.- Investigación y desarrollo (I+D). Inversión por parte de cada país miembro del 3% del PIB en I+D.
- 3.- Cambio climático y energía. Reducir en un 20% los niveles de emisión de gases, respecto a 1990. Y aumentar en un 20% las energías renovables.
- 4.- Educación. Reducir el abandono escolar por debajo del 10%. Y aumentar al 40% como mínimo la finalización de estudios superiores de las población entre 30 y 34 años.
- 5.- Pobreza y exclusión social. Rescatar a 20 millones de personas como mínimo de la pobreza o exclusión social.

Para cumplir los objetivos citados comunes para todos los países de la UE, las directrices son las siguientes:

- Mejorar la calidad y los resultados de los sistemas educativos y de formación, contribuyendo a la empleabilidad y la reducción de la pobreza. Siendo el enfoque por Competencias el eje común en educación, formación y orientación profesional.
- La I+D, innovación y uso más eficaz de la energía. Para conseguir una Europa más competitiva, sostenible y generadora de empleo.
- Invertir y formar en Nuevas Tecnologías para combatir el cambio climático y ofrecer nuevas oportunidades de empleo.

El papel que ocupa la Orientación Profesional para conseguir los objetivos marcados por la EEE, es crucial. Sin embargo, a día de hoy sigue sin ser reconocida la importancia de la misma, careciendo de posicionamiento y estabilidad a lo largo del tiempo dentro de las políticas activas de empleo.

Han pasado ya 59 años desde que el 14 de diciembre de 1960, se firmó en París la Convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), aunque entrara en vigor el 30 de septiembre de 1961. Los países firmantes de la Convención constitutiva de la OCDE fueron: Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos de América, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. Posteriormente, se adhirieron los siguientes países: Japón (28 de abril de 1964), Finlandia (28 de enero de 1969), Australia (7 de junio de 1971), Nueva Zelanda (29 de mayo de 1973), México (18 de mayo de 1994), la República Checa (21 de diciembre de 1995), Hungría (7 de mayo de 1996), Polonia (22 de noviembre de 1996), Corea (12 de diciembre de 1996) y la República Eslovaca (14 de diciembre de 2000).

Fue creada para promover las políticas destinadas a: expandir la economía, el comercio a nivel mundial y el empleo. Aumentando la calidad de vida de los países firmantes. Bajo las premisas de la equidad multilateral y no discriminatoria. Las políticas nacionales de orientación profesional, han sido motivo de estudio por la OCDE¹³ y la Comisión Europea desde años atrás. Así tenemos en principio, las conclusiones derivadas de un estudio realizado por la OCDE en 2001, de las cuales se derivan entre otros aspectos, los siguientes:

- Necesidad de que las administraciones mejoren sus infraestructuras nacionales de investigación para relacionar orientación profesional y políticas públicas, creando asesoramiento académico, formativo y para el empleo a lo largo de la vida.

¹³ Better Skills, Better Jobs and Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies (Paris: OECD Publishing, 2012).

- Crear mecanismos para estudiar las características de la clientela, tipos de servicios recibidos y grado de satisfacción. Al objeto de la mejora continuada de la orientación profesional. La cual ha de considerar las especificidades y necesidades en la atención de cada persona.
- Establecer una cooperación flexible entre las personas jubiladas, en activo y el resto de la población. Si la formación es un objetivo prioritario por la OCDE y la Comisión Europea a lo largo de la vida, también lo será la orientación profesional. No únicamente destinar Servicios de Orientación Profesional para personas desempleadas. Siendo ideal que su aplicación sea vertical y horizontal en la población. Tal es el caso de Alemania y Gales, donde utilizan servicios externos para que la Orientación llegue a toda la población. Dinamarca, Noruega y Reino Unido, son claros ejemplos a la hora de implantar la Orientación dentro de las empresas.
- Garantizar la diversidad y las formas de los Servicios de Orientación prestados. En unos países como Irlanda y Reino Unido, los servicios en la enseñanza superior respecto a Orientación, son completos. Destacando para este fin, el uso de contratos de servicios como es el caso de Finlandia.
- Respecto al gasto destinado a la Orientación Profesional, es escaso en la totalidad de los países miembros. Salvándose excepciones como el caso de Dinamarca y Finlandia que pueden ofrecer estimaciones sobre los recursos destinados a tal fin.

En 2016, se publica el Informe sobre Educación y Formación¹⁴. El cual parte de los estudios realizados por la OCDE y la Comisión Europea, sobre políticas nacionales de orientación profesional llevados a cabo durante el período comprendido entre 2001 y 2002. Países como Alemania, Australia, Austria, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Reino Unido y la República Checa participaron en dicho estudio. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop)¹⁵ aportó los datos de Bélgica, Francia, Grecia, Islandia, Italia, Portugal y Suecia a la Comisión Europea. La Fundación Europea de Formación (ETF) congregó los datos de Bulgaria, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y Rumania. El Banco Mundial por su parte, presentó un estudio paralelo en Chile. En 2003, Filipinas, Polonia, Rumania, Rusia, Sudáfrica y Turquía, evaluaron la influencia positiva de aplicar la Orientación Profesional (bien organizada y gestionada) sobre el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida y de las políticas activas de empleo. Hasta el momento presente, es el informe más completo sobre el beneficio directo que supone aplicar por parte de las Administraciones competentes, la Orientación Profesional a lo largo de la vida. A lo largo de sus cuatro capítulos, aborda cómo mejorar la orientación profesional para los jóvenes, la necesaria fusión de la educación y orientación profesional en los centros educativos, servicios de orientación profesional en la educación superior, orientación para adultos desempleados y empleados, cómo mejorar el acceso a la orientación profesional y en especial, para colectivos desfavorecidos, garantizar la calidad a lo largo del tiempo de los servicios de orientación (así como mecanismos adecuados para su financiación, evaluación, coordinación...).

¹⁴ OECD, Education at a Glance 2016: OECD indicators (París: OECD Publishing, 2016).

¹⁵ Educación y trabajo: una relación incluyente e inquietante (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional – Organización Internacional del Trabajo Cinterfor-OIT). Recuperado de www.cinterfor.org.uy/public/s/spanish/region/am-pro/cinterfor. 2004.

Entre las distintas conclusiones a las que llega el Informe, se pueden extraer las siguientes:

- El aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de la empleabilidad, han de ser los principios que guíen el desarrollo de políticas orientadas a la puesta en marcha de sistemas para que la orientación sea una realidad a lo largo de la vida.
- Los programas de orientación a lo largo de la vida, han de formar parte tanto de las políticas, como de los programas de desarrollo social y económico a nivel Europeo y en cada uno de los países miembros.
- Para que la integración de los programas de orientación profesional sea efectiva, se ha de relacionar de forma transversal con educación, formación, empleo, inclusión social, igualdad de género, recursos humanos, mejora de las condiciones de vida (tanto a nivel urbano como rural).
- Formación, educación y empleo han de ir de la mano para garantizar una empleabilidad activa.
- Las políticas y programas de la orientación a lo largo de la vida, se realizarán y aplicarán teniendo en cuenta todas las partes interesadas; ministerios (educación y empleo), agentes sociales, personas usuarias de los Servicios, Profesionales de la Orientación, familias, jóvenes, instituciones educativas y de formación...
- La Orientación Profesional, deberá de tener en cuenta en la práctica diaria las Nuevas Tecnologías y momento social – económico imperante en cada momento (tanto a nivel nacional como internacional).

El aprendizaje a lo largo de toda la vida (engloba la educación, formación y orientación profesional) a día de hoy, se fundamenta en el Enfoque de Competencias. Y un ejemplo claro de ello, es el regido por Europa; Tuning Educational Structures in Europe (TESE)¹⁶.

El diagnóstico primero (llevado a cabo por instrumentos como Mapa Funcional, NVQs, DACUM, AMOD, SCID, ETED, Taller Reflexivo Constructivo, Normalización Sistémico-Compleja) de las competencias demandadas por el mundo productivo y su inclusión del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo más tarde, obedece a distintos estudios realizados sobre la capacitación que necesitan las personas una vez terminados los estudios universitarios para incorporarse al mundo laboral¹⁷. Además de estos motivos, han sido otros los que han movido la inclusión del enfoque de competencias en el ámbito educativo:

- Demanda social de mayor flexibilidad para el aprendizaje permanente.
- Mejorar la Educación Superior a nivel europeo.
- Necesidad de compartir en el espacio europeo el mismo lenguaje en cuanto a necesidades formativas de las personas para su inclusión social.
- Nuevo enfoque educativo orientado a quien aprende.
- Importancia de la transparencia de los perfiles profesionales en los programas de estudio centrada especialmente en los resultados de aprendizaje.

¹⁶ Proyecto Tuning 2000-2004. Tuning Educational Structures in Europe (<http://europa.eu.int/comm/education/socrate/TuningProject>, 2004).

¹⁷ Pilar Verdejo. Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del proyecto 6x4 UEALC (Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, 2008).

El documento DeSeCo¹⁸ (Definición y Selección de Competencias fundamentales) elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), presenta al respecto un concepto de competencia laboral comprensivo; con influencias constructivistas, socioculturales y holística. Cambiando de esta forma el paradigma en Educación Superior, enfoque orientado a las personas que aprenden; que son capaces de elaborar sus propios proyectos de vida desde el autoconocimiento personal y profesional, de adaptarse a diversos contextos y formarse a lo largo de la vida para ello:

conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje¹⁹.

Este tipo de formación por competencias en Europa, está influenciada por el Proyecto / Metodología / Red de Comunicación TUNING²⁰ Tuning Educational Structures in Europe (TESE); iniciado por los Ministros de Educación Europeos a través del acuerdo de Bolonia (1999) para llevar a cabo acciones encaminadas a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior competitivo y desarrollado mediante el Comunicado de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007). Motivado para la creación de un espacio europeo de educación superior para estandarizar las titulaciones profesionales de manera fiable y objetiva; para su homologación de estudios universitarios y facilitar la movilidad de personas graduadas. Todo dentro del escenario económico europeo.

El proyecto Tuning no se centra en los sistemas educativos, si no en las estructuras y contenido de los estudios. Pasando entre otros aspectos de una metodología tradicional de examen único, trabajos individualizados y clases masificadas, a un modelo educativo basado en la evaluación continua, enseñanza práctica, atención tanto individualizada como grupal y uso de las Nuevas Tecnologías. Ajustándose a los perfiles académicos y profesionales que demanda la sociedad y traduciéndolo en términos de competencias los resultados de aprendizajes. Centrándose desde el proyecto Tuning en las competencias genéricas y específicas de cada materia; expresadas éstas en términos de atributos, capacidades y actitudes a desarrollar por los estudiantes mediante los programas educativos. En este sentido, Corvalán, Donoso y Rock hacen la siguiente observación respecto al mercado de trabajo en Europa:

Los profesionales compiten en el mismo mercado de trabajo, independiente de los países de origen, con lo que se hizo evidente el hecho de que algunos están mejor preparados que otros y esta comparación se ha convertido en un motor de cambio a nivel nacional²¹.

¹⁸ La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/>. (OCDE, 2005).

¹⁹ OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 2012. Recuperado de <http://www.oecd.org>

²⁰ Proyecto Tuning 2000-2004. Tuning Educational Structures in Europe (<http://europa.eu.int/comm/education/socrate/TuningProject>, 2004).

²¹ Oscar Corvalán; Sebastián Donoso y Juan A. Rock, Nuevas Tendencias Curriculares de la Educación Superior en Europa y Estados Unidos (Universidad de Talca: Editorial Talca, 2007), 24.

Objetivo principal: mejorar la calidad educativa en Europa mediante el diseño e implementación curricular de programas educativos basados en competencias profesionales. Usando una metodología común desde 2001 en los países participantes de la Unión Europea (dando lugar a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior). Siendo los siguientes: Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumanía.

El objetivo central, a través del Comité de Coordinación de Tuning Educational Structures in Europe, va acompañado de los siguientes sub-objetivos:

- Poner en marcha el Acuerdo de Bolonia (1.999) ratificado en Praga (2001), Berlín (2.003), Bergen (2.005) y Londres (2.007) a nivel Universitario.
- Desarrollar un lenguaje común y compartido por la comunidad educativa y el sector empresarial.
- Crear perfiles profesionales y resultados de aprendizaje con validez en todo el espacio europeo. Facilitando la transparencia en las estructuras educativas (grados universitarios). Considerándose estructuralmente un grado dividido en dos ciclos. En este sentido, “Los Ministros animan a los Estados Miembros a elaborar un marco de trabajo de cualificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de educación superior, que debería perseguir la descripción de las cualificaciones en términos de carga de trabajo, nivel resultados de aprendizaje, competencias y perfil. También pretenden elaborar un marco general de cualificaciones para el Área de Educación Superior”²².

Además de implantarse en Europa, se ha puesto en marcha de forma coordinada en los siguientes países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

El proyecto Tuning se ha desarrollado además de por su funcionalidad, por su utilización como red de comunidades de aprendizaje; integrada por profesionales y personas que comparten las mismas inquietudes compartiendo, analizando y elaborando nuevos medios para mejorar el proyecto. Siendo de gran valor las aportaciones realizadas por el alcance de la red de comunidades; que es no sólo regional o nacional, si no internacional. La señal identificativa de Tuning es la “Sintonía en las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía”. Según González y Wagenaar²³.

La metodología de TUNING es organizada, sencilla, dinámica y se puede adaptar a distintos contextos. Permitiendo elaborar descripciones de competencias laborales denominadas genéricas o transversales fáciles de extrapolar y comparar no sólo de unos títulos de grado a otros, sino también de unos países a otros. Centrándose para ello en cuatro líneas de trabajo:

1.- Identificar competencias genéricas o transversales y específicas (habilidades, contenidos y conocimientos) importantes para configurar un perfil para cada área.

²² “Educación Superior Europea”, Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior (Berlín, 19 de Septiembre de 2003), 4

²³ Julia González y Robert Wagenaar, (Eds.), Tuning Educational Structures in Europe. Phase-II (Bilbao: Universidad de Deusto, 2005).

2.- Organizar áreas temáticas y desarrollar puntos comunes de referencia para definir las competencias específicas de cada materia (desglosadas en conocimiento, habilidades y entendimiento).

3.- Intercambiar buenas prácticas de distintos enfoques y técnicas de aprendizaje para ser aplicados en la mejora de la enseñanza y dotar a las personas de competencias para el empleo demandadas por la sociedad. Traducida la adquisición de competencias mediante ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System); sistema de Transferencia y acumulación de créditos. Poner en práctica un sistema de créditos para facilitar la movilidad de los estudiantes; que reflejará en términos de resultados de aprendizaje las competencias genéricas y específicas adquiridas en cada área y créditos (ETCS)

4.- Asegurar la calidad del programa para la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Mediante el uso aceptado de enfoques de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En el caso de España, el modelo adoptado del Tratado de la Unión puede denominarse *“integrador de las distintas vías de cualificación”*. Concepción esta adoptada desde la elaboración del Primer Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996). Adoptando una concepción integral de la Formación Profesional; constituida por tres subsistemas: formación reglada, ocupacional y continua. Creando a su vez los Consejos Autonómicos para facilitar la negociación y aprobación dentro del marco del diálogo social del Sistema de Cualificaciones (articulado a nivel estatal a través de la Unidad Interministerial – Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo – para las Cualificaciones Profesionales).

Respecto a los tipos de competencias, el ISFOL (Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional para Trabajadores). Organismo nacional de investigación controlado por el Ministerio de Trabajo y Política Social. Apoya a nivel científico y metodológico la distintas acciones del Fondo Social Europeo. Desarrolló en 1995 un modelo integrado y operativo de competencias, compuesto por: conocimientos técnico-específicos, exigencias básicas para la ocupabilidad y conductas laborales deseables de las personas. Dichos componentes, se agrupan en tres grandes bloques de competencias:

- **Competencias de base:** condiciones requeridas previas de conocimientos que permiten el acceso a la formación y a la inserción laboral.
- **Competencias técnico-profesionales:** Conjunto de conocimientos y técnicas obligatorias para realizar un empleo concreto.
- **Competencias transversales:** Habilidades aplicables a una variedad extensa de situaciones. Se obtienen a raíz de las experiencias personales y son necesarias para la actuación deseada en el cumplimiento efectivo de las tareas.
- Independientemente de las diversas clasificaciones relativas a los componentes de una competencia, todas ellas comparten los siguientes:
- **Atributos personales:** valores, actitudes, motivación, habilidades cognitivas y actitudinales, conocimiento (teórico y práctico), esquemas cognitivos (perceptivos, análisis de información, resolución de problemas y toma de decisiones).
- **Desempeño de acciones profesionales:** descripción detallada de las funciones y tareas profesionales a desarrollar relacionadas con los atributos personales.
- **Características del trabajo.** Condiciones laborales de la profesión a realizar en relación con las actuaciones a desempeñar por la persona.

Por su parte, el diseño metodológico de Tuning, se caracteriza por su fácil comprensión y similitud curricular; en cuanto a los conceptos que la sustentan: competencias y resultados de aprendizaje.

1. **Competencias.** Clasificadas en dos tipos:

- Competencias genéricas o transversales. Independientes del ámbito académico.
- Competencias específicas. Para cada área temática.

2. **Resultados de aprendizaje.** Conjunto de competencias (capacidades para procesar información y tomar decisiones, habilidades y conocimientos) demostrables por el alumnado que ha finalizado bien una unidad o módulo de un curso dentro de un período de estudios (un programa de primer o segundo ciclo). Los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado y formulados por los docentes, serán los requisitos mínimos para conseguir los créditos que equivalen a un grado universitario.

Cada grado universitario se ha diseñado siguiendo los siguientes pasos:

- 1.- Identificar necesidades sociales.
- 2.- Definir perfiles profesionales y académicos; traducidos en términos de competencias y resultados de aprendizaje.
- 3.- Reflejarlo en el Currículo.
- 4.- Delimitarlo por módulos y enfoques / modelos de enseñanza-aprendizaje.
- 5.- Garantizar la calidad: organización interna y externa (cronograma de actuación) y evaluación.

En la primera fase del proyecto TUNING, el esfuerzo se centro en desarrollar una metodología para diseñar programas de titulaciones con perfiles claros y expresados en términos de resultados de aprendizaje; competencias vinculadas con créditos ETCS²⁴. De esta manera, las competencias genéricas o transversales, se dividen en tres categorías funcionales como se puede apreciar en la tabla adjunta:

INSTRUMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organización y planificación. - Conocimiento general básico - Profundización en el conocimiento básico de la profesión. - Comunicación oral y escrito en el idioma propio. - Conocimiento de un segundo idioma. - Habilidades básicas informáticas. - Capacidad de gestión de la información - Resolución de problemas - Toma de decisiones
INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de crítica y auto-crítica - Trabajo en equipo - Trabajo en un contexto internacional - Habilidades interpersonales - Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar. - Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos.

²⁴ Julia González y Robert Wagenaar (Eds.), Tuning Educational Structures in Europe. Phase-II (Bilbao: Universidad de Deusto, 2005).

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad - Compromiso ético
SISTEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y trabajo autónomo - Adaptación a nuevas situaciones - Creatividad - Liderazgo - Conocimiento de otras culturas y costumbres - Iniciativa y espíritu emprendedor - Motivación por la calidad - Sensibilidad por temas medioambientales. Preocupación por la calidad. - Capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica. - Habilidades de investigación. - Diseño y gestión de proyectos. - Voluntad de éxito.

Tabla 1

Competencias genéricas o transversales en la encuesta Tuning

Fuente: Tuning Educational Structures in Europe

Competencias estas basadas en las preocupaciones de docentes universitarios, estudiantes, organizaciones empresariales, etc., con quienes se realizó un proceso de consulta a través de un cuestionario traducido en 11 idiomas, 7 áreas de conocimiento (económicas, educación, ciencias, geología, historia, matemáticas, física y química), 101 departamentos universitarios, 16 países europeos. Participación en dicho de proceso de 7.125 personas: 5.183 recién graduadas, 944 empresarios y 998 académicos. En los resultados obtenidos de la participación como respuesta al cuestionario donde aparecían las 30 competencias (instrumentales, interpersonales y sistemáticas) citadas anteriormente, predominaron las Competencias Instrumentales (Conocimiento de una Segunda Lengua, Conocimiento General Básico, Comunicación oral y escrita en lengua materna y capacidad para analizar), seguidas de las Competencias Sistemáticas (Capacidad de aplicar conocimiento en la práctica, capacidad de aprender y capacidad de análisis). Quedando en un segundo plano, las Competencias Interpersonales (Trabajo en equipo).

Por unanimidad (profesorado, alumnado recién egresado y empresarios), dan la puntuación más alta a la competencia instrumental “conocimiento de una segunda lengua”. La competencias descritas por el modelo Tuning (Sistemáticas, Interpersonales e Instrumentales), tienen su base en las competencias clave del proyecto DeSeCo se dividen en tres categorías: usar herramientas interactivamente, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma²⁵:

- 1.- Usar herramientas interactivamente
 - a. Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto interactivamente
 - b. Capacidad para usar conocimiento e información interactivamente
 - c. Capacidad para usar tecnología interactivamente
 - 2.- Interactuar en grupos heterogéneos
 - a. Capacidad para relacionarse bien con los otros
 - b. Capacidad para cooperar
 - c. Capacidad para gestionar y resolver conflictos
 - 3.- Actuar de forma autónoma
 - a. Capacidad para actuar dentro de un amplio panorama/compleja situación
 - b. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales
 - c. Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades.
- A lo largo de la literatura, nos podemos encontrar con

²⁵ La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. En www.oecd.org/edu/statistics/deseeco (OCDE: 2005).

diversas clasificaciones de competencias. En el siguiente gráfico, se expone un resumen de las competencias que pueden englobar las descritas anteriormente:

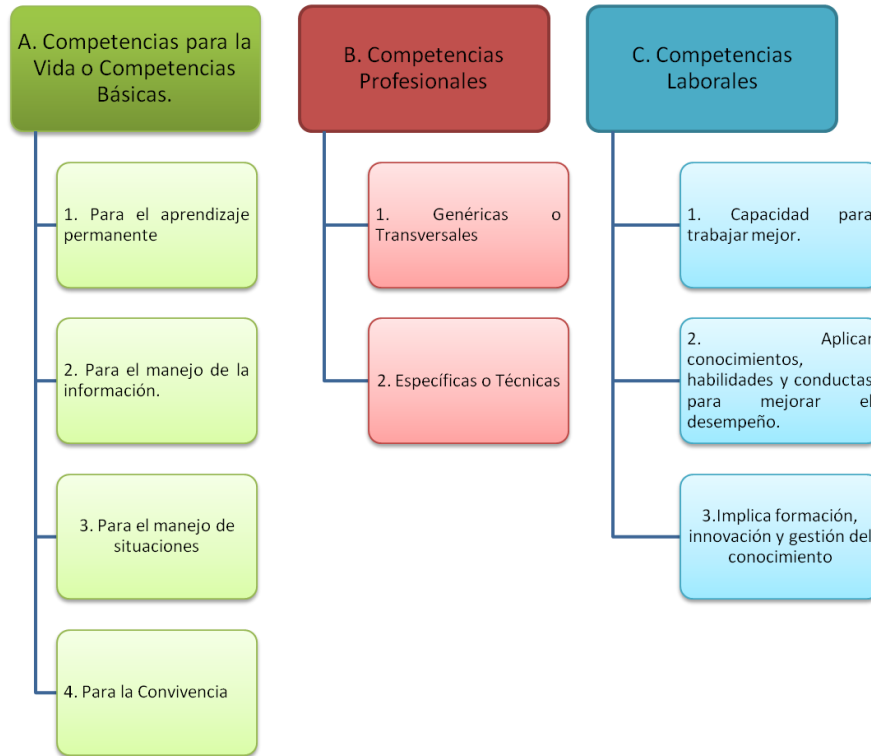


Gráfico 1
Clasificación de Competencias
Elaboración propia

Ante el escenario descrito, la Orientación Profesional ha de ser el nexo de unión que posibilite a lo largo de la vida de cada persona, la adquisición de las distintas Competencias expuestas para mejorar la empleabilidad (tanto de personas desempleadas como de personas ocupadas que deseen mejorar y/o conservar su situación laboral). El principio y el fin de la Orientación Profesional o para el Empleo, es mejorar la Empleabilidad de las personas destinatarias; sean las mismas ocupadas o desempleadas. Consultando fuentes bibliográficas referentes al término empleabilidad, vemos que está ligado tanto a la situación de desempleo, como de ocupación (por cuenta propia o por cuenta ajena); se habla también de dicho constructo desde el punto de vista empresarial (usado como herramienta para medir, cuantificar, evaluar..., qué persona es la candidata idónea para un puesto de trabajo determinado), en otras ocasiones es el referente para trabajar a nivel personal y conseguir los estándares demandados por el mercado laboral dominante en cada momento. Sin embargo, con la intención de adaptarnos a las exigencias de la situación actual, es importante considerar el término empleabilidad asociado a la medida cualitativa surgida a partir de la década de los noventa; cuando el modelo interactivo canadiense asume la visión del concepto empleabilidad como capacidad personal para obtener un empleo significativo. Dejando atrás la visión de la persona como mera mercancía y resaltando la “iniciativa” de la misma²⁶.

²⁶ Bernard Gazier, Employability: The complexity of a policy notion. En P. Weinert, M. Baukens, P. Bollérot, M. Pineschi-Gapánne and U. Walwei (Eds.), Employability: From theory to practice (London: New Brunswick, Transaction Publishers, 2001).

Becker²⁷, relacionará la productividad de las personas, con sus aptitudes y motivaciones (ya que cuanto mayor sea la intensidad de las mismas, mayor esfuerzo se reflejará en el desempeño de sus tareas).

Fugate y Ashforth²⁸, destacan así mismo las características individuales de la persona para adaptarse al trabajo. Otros autores, Finn²⁹; Brown and Hesketh³⁰; Harvey, 2001³¹; Hillage & Pollard³²; Van Der Heijden³³, tratan el término empleabilidad como la “habilidad” personal para trabajar, destacando tres elementos: conseguir un empleo, habilidad para mantenerlo en el tiempo y habilidad para movilizarse hacia otros empleos. Hecho en sí que dificulta o imposibilita prácticamente la especialización profesional (ya que para adaptarse a distintos empleos, conlleva necesariamente la diversificación de esfuerzos personales y profesionales). Aspecto este reconducido por Hillage y Pollard³⁴, cuando asocia la acepción de empleabilidad con “una dimensión de la vida laboral de las personas que refiere la capacidad para obtener un trabajo, mantenerse en él y progresar en una organización contribuyendo exitosamente en esta”. Concepción esta última deseable tanto para el mundo empresarial, entidades gubernamentales, como para cada persona que busca y desarrolla un empleo (por cuenta propia o ajena). En este sentido, autores como Weiner et al.³⁵ hablan en términos de “competencias dinámicas, actualizadas y comportamientos orientados al mercado de trabajo”. Argumento este reforzado por autores como Enríquez de Rentería³⁶, quien aboga al referirse a empleabilidad, como la competencia deseable para cada persona en edad de ser empleable; para desenvolverse con suficiencia y eficacia en el mercado de trabajo. Competencia relacionada con estrategias relacionales y metacognitivas (orientadas hacia el capital social e intelectual).

En 2004 la Organización Internacional del Trabajo decía lo siguiente:

“El término empleabilidad se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con

²⁷ Gary Stanley Becker, *Capital Humano* (Madrid: Editorial Alianza, 1983).

²⁸ Mel Fugate and Blake E. Ashforth, *Employability: The construct, its dimensions, and applications*. Paper selected for the Best Paper Proceedings of the annual meeting of the Academy of Management (Seattle. USA: Organizational Behavior Division, 2003).

²⁹ Dan Finn, “From full employment to employability: A new deal for Britain’s unemployed”, *International Journal of Manpower* Vol: 21 num 5 (2000): 384-389.

³⁰ Phillip Brown and Anthony Hesketh, *The mismanagement of talent. Employability and jobs in the knowledge economy* (New York: Oxford University Press, 2004).

³¹ Lees Harvey, *Defining and measuring employability. Quality in Higher Education* (Birmingham, Centre for Research into Quality, University of Central England, UK, 2001).

³² Jim Hillage and Emma Pollard, “Employability: Developing a framework for policy analysis”, *Research Brief* num 85 (1998): 1-4.

³³ Beatrice I. J. M. Van der Heijden, “Pre-requisites to guarantee life-long employability”, *Personnel review* Vol: 31 num 1 (2002): 44-61.

³⁴ Jim Hillage and Emma Pollard, *Employability: Developing a framework for policy analysis*. Research Brief, Recuperado de <http://www.employment-studies.co.uk/summary.php?id:emplblty> (1998), 85, 1-4.

³⁵ F. E. Franz Weinert, *Concept of competence: a conceptual clarification*, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies* (Göttingen: Hogrefe, 2001).

³⁶ Álvaro Enríquez Martínez y Erico Rentería Pérez, “Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado de trabajo de profesionales recién egresados”, *Universitas Psychologica* num 6 (2007): 89-103.

miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o a cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo”³⁷.

Estableciendo una relación directa entre educación y empleabilidad. Pero añadiendo competencia (hacer posible en entornos reales todo lo que ha adquirido en términos de capacidad y a través del sistema educativo como canal imprescindible).

La Conferencia Internacional del Trabajo de 2009, definió empleabilidad como uno de los resultados esperados de una educación y formación de alta calidad (lejos de tener un carácter puramente academicista, teórico y desconectado de la realidad social y económica imperante. Propugnando una educación que facilite la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a través de la educación y la formación; adecuada y transferible). Entre las características de la educación de calidad, destaca: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), conocimiento de idiomas, para aprender a aprender (capacidades metacognitivas y de autogestión), etc.

La misma OIT³⁸, añade el tipo de persona empleable que espera el mercado laboral actual: educación con base científico-tecnológica, capacidad para aprender a aprender constantemente, movilidad laboral, versatilidad para conseguir y mantenerse en el puesto de trabajo, etc.

Necesario inciso para precisar que las últimas acepciones del término empleabilidad, obedecen a las dos caras de una misma moneda. Cuando hablamos de Capacidad, nos referimos a los conocimientos y habilidades profesionales, valores y actitudes requeridas para demostrar unas competencias concretas (capacidad sería la carta de presentación de la persona desempleada). Mientras que Competencia, está orientada a ejecutar unas funciones profesionales concretas y reales (se trata de llevar a la práctica la Capacidad referida anteriormente). Ante este escenario, el pensamiento sobreestimado que tradicionalmente se ha tenido sobre la cualificación profesional (nivel académico más formación complementaria) de cada persona, como la solución más potente para ser más competitiva en el mercado laboral, respecto al resto, se ha desmoronado. Diversos estudios³⁹, han demostrado que no es así; ya que personas con igual nivel académico e incluso superior, han fracasado en la búsqueda de empleo. Siendo por tanto necesario hablar de empleabilidad en términos más globales y sistémicos. Se pueden conocer las técnicas, capacidades asociadas a conocimientos (teóricos, prácticos y actitudinales), experiencia laboral e incluso el contexto adecuado (dónde, cuándo y porqué). Ahora bien, la cuestión es saber canalizarlo todo de forma adecuada; poseer competencia para la empleabilidad.

³⁷ Martín Oelz; Shauna Olney y Manuela Tome, Igualdad salarial: Guía introductoria. Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Normas Internacionales del Trabajo. Recuperado de http://www.igualdadenlaempresa.es/recursos/monograficos/docs/Guia_introductoria_Igualdad_Salarial_OIT_2013.pdf (2013).

³⁸ Organización Internacional del Trabajo (OIT). Informe: el desafío de la recuperación del empleo. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/ged_emp/emp_elm/trends/documents/publication/wcms_150442.pdf. (2011).

³⁹ Phillippe Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar (Barcelona: Graó, 2004).

Durante años se ha asociado la empleabilidad a la posesión por parte de la persona que buscaba empleo, de un área de conocimiento. Por lo que el sistema educativo y el de empleo, se ha dedicado en exclusiva a transmitir a los sujetos la idea de que han de demostrar los conocimientos academicistas y segmentados que han ido adquiriendo. Esta noción está en desuso y así lo ha venido demostrado los resultados de manera reincidente.⁴⁰ Atendiendo a unas y otras definiciones, podemos decir que en sí mismo el concepto empleabilidad se encuentra en constante cambio⁴¹; reinterpretado en cada momento, interactuando intereses del mercado laboral, Administración Pública (para establecer medidas dirigidas a paliar el desempleo, como es el caso de la Orientación Profesional). Partiendo del equilibrio entre desarrollo personal y profesional, para poder hablar de “calidad de vida”. Incidiendo por tanto en la triada a mi juicio implicada en el concepto aquí abordado:

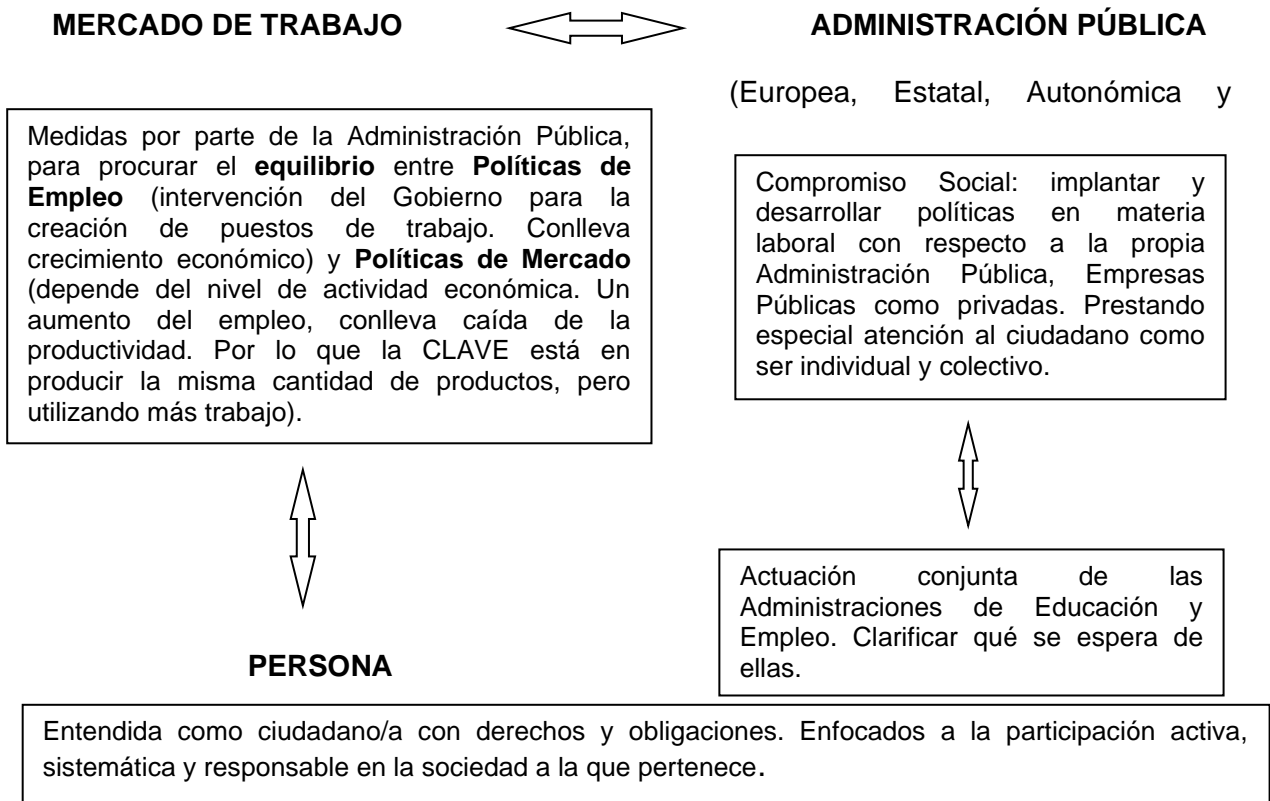


Gráfico 2
Triada relacionada con la empleabilidad
Fuente: Elaboración propia

⁴⁰ Luis Enrique Alonso; Carlos J. Fernández Rodríguez y José María Nyssen, El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y al mercado de trabajo en España (Madrid: ANECA, 2009).

⁴¹ Felipe Sáez y Cristóbal Torres, Empleabilidad. Documento técnico síntesis del encuentro sobre Empleabilidad. Recuperado de <http://www.fundipec.es/publicaciones.html> (Madrid: FUNDIPEC, 2007); Dawn Lees, Graduate employability: literature review (Essex: University of Essex, 2002); Fundación Chile-Programa de Competencias laborales. Las Competencias de empleabilidad una aproximación al modelo del Programa Preparado. Recuperado de <http://www.preparado.cl> (2003) y Jim Hillage and Emma Pollard, “Employability: Developing a framework for policy analysis”, Research Brief, num 85 (1998): 1-4.

En el presente trabajo, hablaremos de la disponibilidad para el empleo (encontrada dentro de las competencias genéricas o transversales laborales). Siendo por tanto un objetivo a trabajar desde la Orientación Profesional para mejorar la empleabilidad de las personas desempleadas.

Método

Muestra

En este trabajo participan 263 personas desempleadas cuyo nivel académico está distribuido en nueve grupos: 1,1% sin estudios, 28,5 % Certificado de Estudios Primarios, 26,6% Graduado Escolar, 12,5% ESO, 21,2% Ciclo Formativo, 5,7% Bachiller, 8,7% Diplomatura, 6,4% Licenciatura y 0,7% Grado Universitario. Tal y como se muestra en la Tabla 2.

NIVEL ACADÉMICO	n	% DE PERSONAS
TOTAL	263	100.0
Sin Estudios	3	1,1
Certificado Estudios Primarios	43	28,5
Graduado Escolar	70	26,6
ESO	33	12,5
Ciclo Formativo	56	21,2
Bachiller	15	5,7
Diplomatura	23	8,7
Licenciatura	18	6,4
Grado	2	0,7

Tabla 2
Elaboración propia

Nota: (n) número de personas desempleadas que acuden a un servicio de Orientación Profesional; (%) porcentaje de personas desempleadas sobre la muestra total.

En cuanto a la edad de las personas que configuran la muestra, lo podemos ver representado en la Tabla 3.

TRAMOS DE EDAD	n	%
Menores de 30 años	94	35,7
30-45 años	98	37,2
Mayores de 45 años	71	26,9
TOTAL	263	100,0

Tabla 3
Elaboración propia

Nota: (n) número de personas desempleadas que acuden a un servicio de Orientación Profesional; (%) porcentaje de personas desempleadas sobre la muestra total.

La muestra que aquí nos ocupa, ha sido obtenida mediante muestreo aleatorio por conglomerados. Considerando que la población total que pasó por el Servicio de Orientación Profesional fue de 1.343 personas.

Instrumento

Se ha utilizado la técnica de encuesta con un Cuestionario estructurado. En palabras de Dillan, Madden y Firtle es un *“instrumento para la recolección de datos que ordena de manera formal las cuestiones diseñadas para extraer la información requerida”*⁴².

Este instrumento se estructura en los siguientes bloques:

- a.- Datos personales: género, edad, nacionalidad, discapacidad.
- b.- Nivel académico y especialidad.
- c.- Experiencia laboral previa.
- d.- Formación profesional para el empleo realizada, número de horas de formación y especialidades.
- e.- Participación en otros programas de formación y empleo: taller de empleo, escuela taller, casa de oficios, acciones experimentales y experiencias profesionales para el empleo (EPES).
- f.- Disponibilidad para el empleo.

El presente trabajo, se centrará en la disponibilidad para el empleo en función del nivel académico de las personas desempleadas.

Para hallar la variable disponibilidad, se ha usado una única pregunta dicotómica cerrada con las alternativas de respuesta: SI/NO. Siendo la pregunta la siguiente: *¿Tiene disponibilidad para buscar empleo fuera de la provincia en la que vive?*

Diseño metodológico y procedimiento

Para obtener las respuestas presentadas en el estudio, se ha seguido el diseño de investigación no experimental, exploratorio y longitudinal a lo largo del tiempo, tipo cuestionario o encuesta ad hoc realizado personalmente. El procedimiento ha seguido las siguientes fases:

- a.- Búsqueda bibliográfica relacionada con el estudio a tratar.
- b.- Diseño del instrumento de recogida de información; el cuestionario ad hoc.
- c.- Validación del cuestionario mediante la técnica de discusión de expertos.
- d.- Recogida de información (actuaciones de las personas desempleadas realizadas a lo largo de cinco años) totalmente anónima.
- e.- Análisis de datos mediante el programa estadístico SPSS.
- f.- Análisis y presentación de resultados.

Análisis de datos

Se ha utilizado el programa estadístico SPSS. Para analizar y representar la relación y porcentaje existente entre la disponibilidad para el empleo y el nivel académico de las personas desempleadas de la muestra.

⁴² Willian R. Dillon, Thomas J. Madden and Neil H. Firtle, Marketing research in a marketing environment (Illinois: Irwin, Homewood,1994).

NIVEL ACADÉMICO	DISPONIBILIDAD en nº		TOTAL
	SI	NO	
Sin estudios	3	0	3
Certificado Estudios Primarios	32	11	43
Graduado Escolar	51	19	70
ESO	20	13	33
Ciclo Formativo	44	12	56
Bachiller	11	4	15
Diplomatura	18	5	23
Licenciatura	17	1	18
Grado	2	0	2

Tabla 4
 Datos cruzados Disponibilidad y Nivel Académico.
 Fuente: Elaboración propia

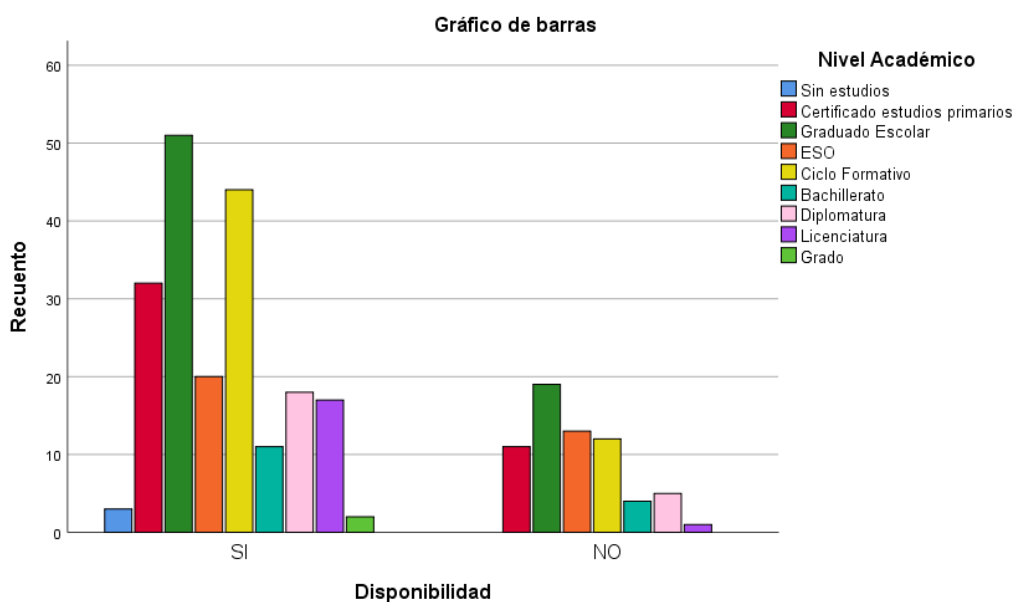


Gráfico 3
 Disponibilidad para el empleo en función del Nivel Académico
 Fuente: Elaboración propia

NIVEL ACADÉMICO	DISPONIBILIDAD en %		TOTAL
	SI	NO	
Sin estudios	1,1%	0%	1,1%
Certificado Estudios Primarios	12,1%	4,1%	16,3%
Graduado Escolar	19,3%	7,2%	26,6%
ESO	7,6%	4,9%	12,5%
Ciclo Formativo	16,7%	4,5%	21,2%
Bachiller	4,1%	1,5%	5,7%
Diplomatura	6,8%	1,9%	8,7%
Licenciatura	6,4%	0,3%	6,8%
Grado	0,7%	0%	0,7%

Tabla 5
 Datos estadísticos: Disponibilidad en función del Nivel Académico
 Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, existe relación entre el nivel académico y la disponibilidad para el empleo (siendo ésta en este caso, la de buscar empleo fuera de la provincia donde viven las personas desempleadas del estudio)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Nivel Académico	263	1	10	4,49	2,215
Disponibilidad	263	1	2	1,25	,432
N válido (por lista)	263				

Tabla 6
Desviación y media del Nivel Académico y de la Disponibilidad
Fuente: elaboración propia

Existe homogeneidad en las varianzas y normalidad en las muestras del presente estudio.

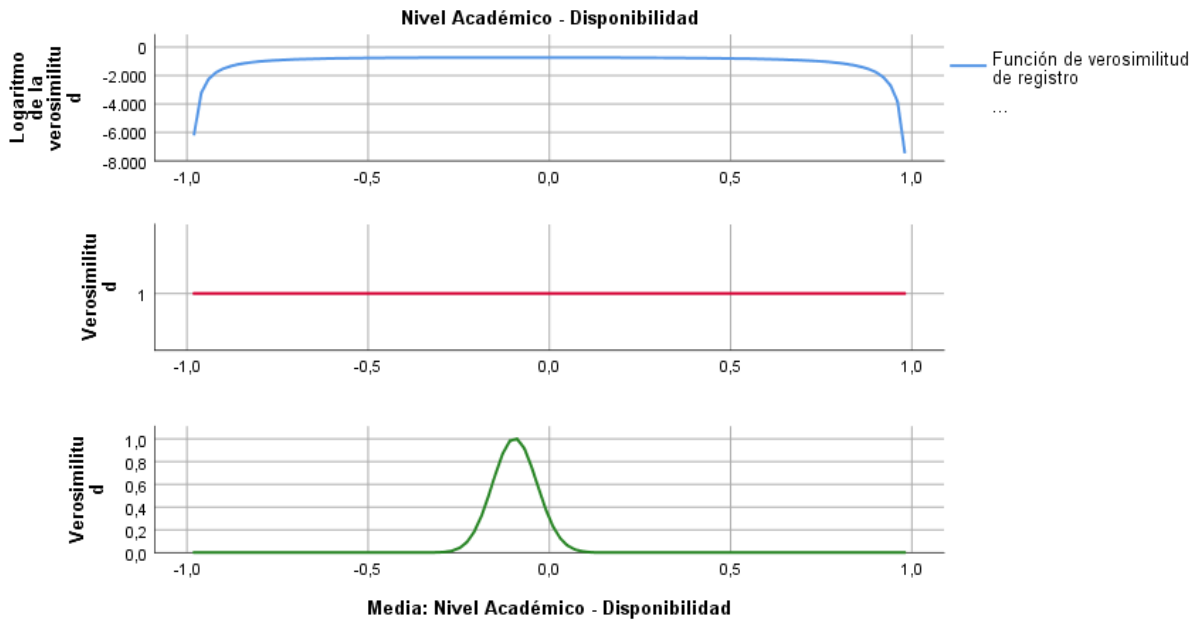


Gráfico 4
Verosimilitud de registros: nivel académico y disponibilidad
Fuente: elaboración propia

Correlación en base al nivel académico y la disponibilidad			Nivel Académico	Disponibilidad
Nivel Académico	Posterior	Moda	,127	-,096
		Media	,126	-,095
		Varianza	,004	,004
	95% Intervalo creíble	Límite inferior	,008	-,215
		Límite superior	,244	,023

	N	263	263	263
Disponibilidad	Posterior	Moda	,183	-,096
		Media	,181	-,095
		Varianza	,004	,004
	95% Intervalo creíble	Límite inferior	,065	-,215
		Límite superior	,297	,023
	N	263	263	263

Ea. El análisis asume previas de referencia (c = 0).

Tabla 7
Correlación Bayesiana. Caracterización de distribución posterior para correlaciones por parejas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	198	75,3	75,3
	NO	65	24,7	24,7
	Total	263	100,0	100,0

Tabla 8
Frecuencia de la Disponibilidad
Fuente: elaboración propia

		Nivel Académico	Disponibilidad
Nivel Académico	Correlación de 1		-,096
	Pearson		
	Sig. (bilateral)		,120
	N	263	263
Disponibilidad	Correlación de -,096		1
	Pearson		
	Sig. (bilateral)	,120	
	N	263	263

Tabla 9
Correlaciones entre Nivel Académico y Disponibilidad
Fuente: elaboración propia

- La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
- La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Resultados

La desviación típica o estándar, nos aporta como refleja la tabla 6 la probabilidad de que la disponibilidad para trabajar aparezca asociada al nivel académico de las personas desempleadas. Existiendo por tanto correlación positiva entre las variables mostradas: disponibilidad geográfica (encuadrada en las condiciones sociofamiliares de las personas desempleadas) y el nivel educativo o académico de las mismas (siendo esta una variable profesional). Sobre ambas variables se puede actuar; siendo por tanto variables dependientes las dos. Manteniéndose las relaciones causales entre las variables analizadas en el estudio con pesos de regresión próximos a los obtenidos en la población global.

Debate y conclusiones

En el presente trabajo, se ha encuadrado la Orientación Profesional a nivel institucional, además de su relación con la adquisición de competencias laborales (donde estaría incluida la variable disponibilidad para el empleo). Además de mostrar los resultados del estudio realizado a 263 personas desempleadas donde se reflejará la disponibilidad para el empleo de las mismas en función de su nivel académico.

La fundamentación de la Orientación Profesional para el Empleo y su aplicación en el ámbito Local, Autonómico y Estatal, se rigen por directrices europeas. Siendo las Políticas Activas de Empleo (PAE) de cada país miembro de la Unión Europea las encargadas de definir las directrices; marco de actuación y contexto para la Orientación. Siendo la misma la herramienta clave para garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida; objetivo prioritario dentro de las políticas activas de empleo y nexo de unión entre el sistema educativo y el mercado laboral. Contribuyendo de esta manera a la equidad y cohesión social.

Siendo además la uniformidad de criterios por parte de las Administraciones intervinientes en la mejora de la empleabilidad. Donde el planteamiento sistémico; colaborativo basado en el conocimiento teórico-práctico compartido y planificado, sea una realidad. Ya que, en caso contrario, la implantación eficaz de la Orientación Profesional, continuará siendo una utopía.

Bibliografía

Alonso, L. E.; Fernández Rodríguez, C. J. y Nyssen, J. M^a. El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y al mercado de trabajo en España. Madrid: ANECA. 2009.

Álvarez, M.; Echeverría, B. y Marín, M. A. Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU. 1993.

Beck, C.E. Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos. Buenos Aires: El Ateneo. 1973.

Becker, Gary S. Capital Humano. Editorial Alianza. Madrid. 1983.

Better Skills, Better Jobs and Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>. París. 2012.

Bisquerra, R. Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea. 1996.

Brewer, J. M. Education as Guidance. Nueva York: McMillan Co. 1932.

Brown, P. & Hesketh, A. The mismanagement of talent. Employability and jobs in the knowledge economy. New York: Oxford University Press. 2004.

Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional – Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor – OIT). Educación y trabajo: una relación incluyente e inquietante. Recuperado de www.cinterfor.org.uy/public/s/spanish/region/ampro/cinterfor. 2004.

Corvalán, O.; Donoso, S. y Rock, J. Nuevas Tendencias Curriculares de la Educación Superior en Europa y Estados Unidos. Talca: Editorial Talca. 2007.

Delors J. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO. 1996.

Dillan, W. R., Madden, T. J., and Firtle, N. H. Marketing research in a marketing environment. Illinois: Irwin. Homewood. 1994.

Enríquez, A. y Rentería, E. "Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado de trabajo de profesionales recién egresados". Universitas Psychologica, num 6 (2007): 89-103.

Finn, D. "From full employment to employability: A new deal for Britain's unemployed?" International Journal of Manpower, Vol: 21 num 5 (2000): 384-389. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/01437720010377693>

Fugate, M. and Ashforth, B. E. Employability: The construct, its dimensions, and applications. Paper selected for the Best Paper Proceedings of the annual meeting of the Academy of Management. Organizational Behavior Division. Seattle. USA. 2003.

Fundación Chile-Programa de Competencias laborales. Las Competencias de empleabilidad una aproximación al modelo del Programa Preparado. Recuperado de <http://www.preparado.cl> 2003.

Gazier, B. Employability: The complexity of a policy notion. En P. Weinert, M. Baukens, P. Bollérot, M. Pineschi-Gapánne and U. Walwei (Eds.), Employability: From theory to practice. London: New Brunswick. Transaction Publishers. 2001. 3-23.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.): Tuning Educational Structures in Europe. Phase-II. Bilbao: Universidad de Deusto. 2005.

Harvey, L. "Defining and measuring employability". Quality in Higher Education, Vol: 7 num 2 (2001): 97-109.

Hillage, J. and Pollard, E. "Employability: Developing a framework for policy analysis". Research Brief, num 85 (1998): 1-4. Recuperado de <http://www.employment-studies.co.uk/summary.php?id=emplblty>

García Serrano, C. "Las políticas del mercado de trabajo: desempleo y activación laboral". Política y Sociedad, Vol: 44 num 2 (2008): 135-151. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0707230135A>.

Lees, D. Graduate employability: literature review. Essex: University of Essex. 2002.

OCDE. La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/>. 2005.

OECD. Education at a Glance 2016: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. 2016.

Oelz, M.; Olney, S. y Tome, M. Igualdad salarial: Guía introductoria. Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Normas Internacionales del Trabajo. Recuperado de http://www.igualdadenaempresa.es/recursos/monograficos/docs/Guia_introductoria_Igualdad_Salarial_OIT_2013.pdf. 2013.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). Informe: el desafío de la recuperación del empleo. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/ged_emp/emp_elm/trends/documents/publication/wcms_150442.pdf. (2011).

Parsons, F. Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin. 1909.

Patterson, C. H. Teorías del counseling y psicoterapia. Bilbao: Desclée de Brouwer. 1978.

Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó. 2004.

Repetto Talavera, E. Programa de exploración y planificación de la carrera y el empleo (E.P.C.P.). 1994.

Sáez, F. and Torres, C. Empleabilidad. Documento técnico síntesis del encuentro sobre Empleabilidad. Recuperado de <http://www.fundipec.es/publicaciones.html>. Madrid: FUNDIPE. 2007.

Tuning Educational Structures in Europe. Proyecto Tuning 2000-2004. Recuperado de <http://europa.eu.int/comm/education/socrate/TuningProject>. 2004.

Van der Heijden, B. "Pre-requisites to guarantee life-long employability". Personnel review, Vol: 31 num 1 (2002): 44-61.

Verdejo, P. Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del proyecto 6x4 UEALC. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades. 2008.

Weinert, F. E. Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe. 2001.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.