



RECURSOS FORMATIVOS EN EL ÁMBITO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: LA E-FORMACIÓN

*Yolanda Navarro- Abal, José Antonio Climent-Rodríguez
y Sara Rodríguez-Sánchez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art4.pdf>

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2012
Fecha de dictaminación: 28 de octubre de 2012
Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2012



1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El aumento que ha experimentado el desempleo en los últimos años en los países desarrollados y, especialmente en España, ha sorprendido a analistas, expertos y políticos. Actualmente constituye el más importante y grave problema, al que se enfrenta el conjunto de la sociedad española. En este contexto desalentador, fruto de una profunda crisis económica de la zona euro, donde los niveles de paro en algunos territorios superan el 21% de la población activa, la aplicación de políticas de empleo para prevenir y afrontar los problemas asociados al fenómeno del desempleo es una necesidad. En esa línea de actuación se encuadra el rol de los Orientadores Profesionales, cuya función principal es facilitar a los demandantes de empleo la tarea, cada vez más complicada, de buscar trabajo.

El ejercicio de estos profesionales, ha cristalizado en una serie de técnicas y procedimientos de actuación, que se han convertido en la base de los servicios habituales de las Oficinas de Empleo y otras empresas de intermediación en el mercado de trabajo. Esta práctica ha dado lugar a una nueva profesión, poco conocida aún en nuestra geografía, aunque cada vez más visible en el ámbito de tareas de desarrollo de estrategias y programas encaminados a apoyar a desempleados en su tarea de buscar empleo.

Tan sólo en el Servicio Andaluz de Empleo, se registran aproximadamente 1500 profesionales (SAE, 2012) de la orientación laboral, a los que se les sumarían los pertenecientes a otras unidades de apoyo. La mayoría de ellos son dependientes del Servicio Público de Empleo a través de diversos programas, entre los que se pueden citar el Programa Andalucía Orienta, el programa de Medidas Extraordinarias del Mercado de Trabajo en Andalucía (MEMTA), Programa PREPARA, etc. En el resto de las comunidades autónomas, el número de profesionales de la orientación laboral, dependientes del servicio público de empleo, varía notablemente en función de las líneas estratégicas del mismo. En términos generales, las entidades sociales a nivel nacional acogen un importante número de proyectos y, en consecuencia, a profesionales relacionados con la orientación profesional o laboral.

La orientación para el empleo ha de adaptarse continuamente a la pluralidad de cambios que se producen, no sólo en el mercado laboral, sino también, en el escenario social en el que se desenvuelven los demandantes de empleo. En una realidad que bascula entre lo local y lo global, se deben articular estrategias que den respuestas a ambas polaridades sociolaborales; desde las más próximas y controlables por el individuo, a las más alejadas geográfica o vivencialmente (Climent, 2008). Por tanto, la orientación profesional debe constituirse como una especialización donde la formación del profesional debe ser amplia, compleja y, sobre todo, tener un carácter integrador ya que se interviene sobre diferentes aspectos personales que determinan la proyección en el mundo laboral. Los procesos formativos constituyen la base esencial de cualquier especialización profesional, por tanto, son fundamentales para la adecuada cualificación del orientador.

Este campo de trabajo emerge dentro del contexto educativo y, paulatinamente, comienza a incluirse en el ámbito del empleo. El desarrollo de actuaciones en materia de orientación profesional, tiene una historia que podría considerarse reciente (De Pablo, 2009). Este autor señala que no es hasta el año 1975, cuando la Organización Internacional del Trabajo considera necesaria la inclusión de la orientación profesional como medida imprescindible para la gestión de los Recursos Humanos y el Empleo. Así queda reflejado en el Convenio sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos, que España ratificó en Mayo de 1977 y que está recogido en el BOE núm. 109/1978, de 8 de mayo de 1978. Entre los acuerdos establecidos, se mencionan por su interés con respecto a las políticas de actuación en materia de orientación profesional, el artículo 1.1. que señala:

"Todo Miembro deberá adoptar y llevar a la práctica políticas y programas completos y coordinados en el campo de la orientación y formación profesional, estableciendo una estrecha relación entre este campo y el empleo, en particular mediante los servicios públicos del empleo" (B.O.E. n°109, 1978: 10774).

No obstante, y tras varias décadas desde la consideración de esta área de trabajo por la OIT, las políticas educativas relacionadas con la orientación han comenzado a cobrar fuerza en los últimos años. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2003), en la mayoría de los países, la orientación profesional es considerada como una ocupación o simplemente como una función que forma parte de otros puestos de trabajo. Las herramientas construidas en la orientación académica y educativa, han necesitado de importantes ajustes hasta el punto de poder afirmar que la orientación profesional tiene características diferenciadas y particulares que permiten entenderla como una disciplina con identidad propia. Sin menoscabo de las opiniones que defienden la orientación como una disciplina única, entendiéndose por ésta un proceso permanente y constante a lo largo de la vida del individuo, no se pueden obviar las evidencias en la construcción de una arquitectura identitaria particular que manifiesta importantes características definitorias de un campo acotado, con una metodología propia y con unas consideraciones en su desarrollo diferenciadas para la orientación laboral (De Pablo, 1996).

Como señalan diversos autores (Fernández-Garrido, 2010; Bezanson, 2004; Chiusse y Werkin, 1998; Hiebert y Bezanson, 2000) el carácter de tecnología social "joven" de las actividades relacionadas con el empleo, así como su carácter de ámbito interdisciplinar en el que confluyen conceptos basados en diferentes campos de conocimiento (Economía, Sociología, Antropología, Psicología, Pedagogía, etc...), han obligado a la Orientación Laboral a la "construcción desde la práctica" de un conjunto importante de herramientas, programas o sistemas. El desarrollo de los mismos se ha basado en un criterio mixto: por un lado, el apoyo de los modelos psicosociales más directamente relacionados y, por otro, una particular dinámica de investigación-acción-innovación, vinculada a la experiencia profesional y difusión de buenas prácticas

En consonancia con esta actitud se observa como la formación impartida para los orientadores, en la mayoría de los países, carece de especialización y de interdisciplinariedad, resumida, la mayor parte de las veces, sólo a algunos campos de aplicación. De la misma forma, esta formación no suele ser de nivel superior y, cuando es así, se limita a breves cursos que se realizan como formación continua de los trabajadores, de carácter más general y con una orientación más de asesoramiento. Como resultado de estas acciones educativas, los orientadores no adquieren los conocimientos suficientes en teorías básicas de la orientación, obvian los contextos de aplicación y los objetivos socioeconómicos. Carecen de una formación y cualificación, que les permita desarrollar las competencias adecuadas para la aplicabilidad o transferencia del escaso conocimiento adquirido. De esta forma la OCDE invita a los políticos a priorizar la creación de estructuras ocupacionales y organizativas independientes, para la orientación profesional, junto con la cualificación necesaria. En este sentido, es necesario que los gobiernos diseñen planes de formación de calidad, que permitan eliminar los obstáculos para el logro de los objetivos deseables de las políticas públicas.

Actualmente, a pesar de la falta de formación específica, la orientación laboral ha conseguido el reconocimiento por parte de las principales instancias políticas y sociales (Fernández Garrido, 2010). Se les ha otorgado un relevante papel a las actuaciones de los mismos, en el proceso de la inserción profesional de las personas desempleadas, destacándose múltiples recursos y apoyos para el desarrollo de políticas activas de empleo. Estos recursos se han traducido en la implementación de programas de

intervención, donde la orientación profesional aparece de forma constante y medular. A este respecto, se pueden analizar en Europa, los fondos destinados al empleo por la Unión Europea desde su constitución. Ejemplos del apoyo de la Unión Europea, en este sentido, son las líneas de cofinanciación del Fondo Social Europeo a los países miembros, en materia de orientación profesional para el empleo y en programas de inserción laboral. También la constitución de la Red EURES y de la red europea de Centros de Recursos para la Orientación (EUROGUIDANCE), que funciona en países de la Unión y del Área Económica Europea (Comisión Europea, 1995), es buen ejemplo de ello. En España, las últimas reformas de las políticas activas de empleo y del mercado de trabajo, efectuadas por el ministerio de trabajo, como consecuencia del significativo aumento del desempleo causado por la grave crisis económica, contemplan como eje transversal de las mismas la implementación de acciones de orientación profesional con las personas desempleadas, legislando en este sentido para potenciar la figura del orientador profesional y laboral como elemento clave en los servicios públicos de empleo del estado español (Real Decreto-ley 10/2010, de 16 de junio).

La labor orientadora se centra en el ámbito del empleo por lo que se inicia una trayectoria, que va construyendo un encuadre de intervención caracterizado por:

- a. La heterogeneidad en los colectivos destinatarios de las actuaciones
- b. La existencia de acciones específicas y propias, entre otras
- c. Una amplia gama de recursos complementarios que pueden rentabilizarse en los procesos de orientación laboral. Estos derivan de las denominadas políticas activas de empleo.
- d. El surgimiento de recursos específicos del contexto de intervención del orientador, para el aumento de la empleabilidad de los demandantes.
- e. La presencia de recursos específicos, tanto informáticos como documentales, nacidos de la reflexión y experiencia en la atención a personas desempleadas.

No obstante, para la mayoría de la población con edad activa, la necesidad de existencia y la utilidad desde el ámbito de la orientación, le pasan desapercibida o no le resultan lo suficientemente notorias para atraerlos. En este sentido, hay que luchar para la consecución de la resolución de los problemas que constituyen la pieza clave para mejorar la calidad y que se basa en dos elementos:

1. La formación profesional.
2. La fundamentación científico técnica de los procesos y herramientas de trabajo.

Con el objetivo de generar directrices de calidad para la formación de los orientadores profesionales, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2006), expone cinco conjuntos de criterios. Dichas directrices están basadas, principalmente, en las conclusiones obtenidas de un estudio realizado, por dicho centro, sobre los sistemas de garantía de calidad, durante los años 2003 y 2004, en respuesta a una iniciativa del Grupo de Expertos de la Comisión Europea sobre Orientación a lo largo de la vida. Estos preceptos suponen una base común a diferentes marcos de garantía de calidad existentes, que han sido utilizados para los servicios de orientación y sus productos, así como otros que el Grupo de Expertos considere conveniente incluir en dichos marcos de referencia. Pueden también resultar útiles como criterios para sistemas de autoevaluación, que permitan la detección de carencias y necesidades, así como la mejora para la creación de futuros sistemas de calidad que se configuren en un enfoque

común. En este sentido, con respecto a la competencia profesional, los sistemas de garantía de calidad deberían (CEDEFOP, 2006):

1. Exigir que los profesionales dispongan de la capacidad necesaria para realizar las tareas de orientación que deben desempeñar.
2. Exigir que los profesionales de la orientación tengan o adquieran cualificaciones que garanticen que disponen de las capacidades necesarias para desempeñar las tareas de orientación exigidas.
3. Incluir el control o la evaluación del trabajo de los profesionales de la orientación con respecto a los resultados de las intervenciones de orientación que está previsto que realicen.
4. Exigir un desarrollo profesional y una mejora del servicio continuos.
5. Incluir a todas las asociaciones profesionales pertinentes en el desarrollo de normas y procedimientos de garantía de la calidad.

En Europa, las funciones de los servicios de orientación han sido recogidas por Wats (1994) y expuestas por Sanz Oro (2002). Entre ellas se destacan las siguientes:

- Gestión de la información, mediante la recogida, presentación y difusión de información en cuatro grandes áreas:
 - A.1. Oportunidades de educación y formación.
 - A.2. Trayectorias profesionales.
 - A.3. Mercado de trabajo.
 - A.4. Servicios de apoyo.
- Trabajo personalizado a través del diagnóstico, la información y el asesoramiento.
- Trabajo grupal para educar y orientar de forma colectiva, con la aportación de todos sus miembros.
- Colocación; en coordinación con los empleadores, preparar para la presentación personal en el ámbito profesional y de inserción laboral.
- Seguimiento sobre el proceso, mediante la recogida de datos informativos con objeto de mejorar el servicio prestado a través de la evaluación de la efectividad de la orientación.
- Coordinación y apoyo a los padres y profesores.
- Gestionar y evaluar los servicios y programas, así como en el mantenimiento de las relaciones con el exterior.

Para autores como Sobrado Fernández (2002), el orientador es un profesional que debe tener pleno conocimiento del sistema educativo y del funcionamiento del mercado laboral y su entorno, contando con competencias relacionadas con:

- Capacidad para ayudar en la toma de decisiones profesionales y en la elaboración de proyectos de vida, itinerarios formativos y profesionales.
- Capacidad para motivar y animar, personal y profesionalmente.

- Capacidad para comunicarse a través de la expresión de nociones, ideas, actitudes, etc. y de su comprensión personal.
- Habilidad para saber escuchar a través del razonamiento, comprensión, aceptación, etc.
- Aptitud para recoger información de naturaleza verbal y por escrito, etc.
- Destreza para el uso de herramientas informáticas (bases de datos académicos y profesionales, ofertas de empleo, introducción de datos del currículum vitae de los orientados, etc.).
- Capacidad de resolución de problemas de índole académica, social, personal, profesional, etc.
- Habilidad en el diseño, implementación, evaluación y registro de entrevistas de orientación personal y grupal.
- Aptitud para establecer relación con instituciones, organizaciones, etc.
- Comportamiento ético (respeto, confidencialidad de datos, informaciones, etc.) en las actividades de orientación.

El orientador profesional se trata, por tanto, de un profesional que debe poseer conocimientos específicos y contar con un perfil básico de competencias, así como habilidades y destrezas sociales que le capaciten para el ejercicio de su función (Sánchez-García, 2010).

Todo lo planteado hasta aquí, dibuja una perspectiva en la que los elementos formativos en la orientación profesional, constituyen parte de una formación más general de orientación y asesoría. En ocasiones también se limita a breves cursos de enseñanza superior o, en ocasiones, se realizan durante el ejercicio de la profesión. La contratación de orientadores se efectúa, generalmente, sobre la base de las cualificaciones en campos como la psicología, que guardan cierta relación, pero que son demasiado generales e insuficientes. Como resultado, y tal y como recoge la OCDE (2003), muchos orientadores no reciben formación en teorías básicas de orientación, tienen poco en cuenta los contextos y objetivos socioeconómicos y, además, carecen de formación aplicada y sistemática sobre cómo orientar profesionalmente.

El objetivo principal de este trabajo, es realizar un estudio exploratorio sobre la formación que se ofrece en red a través de los principales metabuscadores. No obstante, este objetivo es la base de dos objetivos específicos:

1. Detectar las necesidades formativas relacionadas con la orientación profesional.
2. Reflexionar sobre la importancia de la calidad de la formación, para el desarrollo de la orientación como un campo de especialización con entidad propia.

2. MÉTODO

Para desarrollar este trabajo se ha procedido a la búsqueda de cursos de formación, títulos de experto y máster ofertados en la Red a lo largo de un año académico (2011/2012). Para ello se han hecho uso de los buscadores google, altavista y yahoo, y se han utilizado las siguientes palabras claves y descriptores: *"curso de orientación laboral", "máster en orientación laboral", "título de experto en orientación"*

laboral”, “*título de experto en orientación e inserción laboral*”; “*máster en orientación e inserción laboral*”. Después de la realización de varios barridos por las páginas encontradas, muchas de ellas, directorios de diferentes cursos, se inició la clasificación de los programas formativos encontrados en función de una serie de criterios que fueron seleccionados para su análisis y que servían para definir indicadores esenciales de planes de formación de calidad. Los criterios usados han sido:

- Formación: reglada y no regladas
- Contenidos temáticos: carácter interdisciplinar
- Formato: presencial, semipresencial (b-learning) y virtual (e-learning)
- Número de horas de formación
- Requisitos previos de acceso
- Abordaje de competencias transversales

El último criterio, está referido a aspectos que permitan el desarrollo de competencias necesarias para la cualificación profesional adecuada. Debido a la repetición sistemática de los contenidos denominados como “*perfil del orientador*” y “*habilidades del orientador*”, para la valoración de este indicador, se ha tenido en cuenta otras competencias más relacionadas con aspectos psicosociales del profesional tales como; estilos conductuales de gestión de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo, etc.

Una vez seleccionado el material de estudio, formado por un total de 37 cursos, se procedió a la clasificación según los criterios determinados y se realizó un análisis descriptivo de los mismos, que se exponen a continuación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 37 cursos analizados, el 86% de los mismos tienen un carácter no reglado, frente a un 15% que sí lo tienen. Es decir un total de 32 cursos, de los 37 analizados, son ofertados por instituciones privadas dedicadas a la formación en general y, muchas de ellas, se publicitan avalándose como instituciones de gran prestigio formativo. Es evidente, que el hecho de no estar reconocida como una formación oficial no debe ser indicador de una mala formación. No obstante, es necesario tener en cuenta que la formación reglada implica la obligación de llevar a cabo evaluaciones basadas en criterios que puedan garantizar en gran medida una educación de calidad. Para tal fin, tal como indica CEDEFOP (2006), el Consejo de Educación y la Comisión convinieron un marco común a escala europea conocido como Programa de Trabajo 2010. El fin del mismo, era apoyar el proceso de modernización de las políticas, los sistemas y las prácticas actuales en lo referente a educación, formación y empleo. Está formado por tres secciones que se interrelacionan:

1. El desarrollo de sistemas de formación permanente.
2. La aplicación de futuros a los sistemas de enseñanza y formación.
3. La intensificación de la colaboración en formación profesional (FP).

Este programa recoge la necesidad de incorporar una oferta de servicios a lo largo de la vida, también denominada “orientación permanente”. De la misma forma, es importante resaltar que la Comisión Europea creó en 2002 un Grupo de Expertos sobre Orientación a lo largo de la vida. Las funciones

principales de este grupo han sido, crear instrumentos europeos de referencia que están conformados por:

- a. Objetivos y principios comunes para la oferta de orientación a lo largo de la vida.
- b. Criterios comunes para sistemas de garantía de la calidad en la orientación, particularmente desde la perspectiva del ciudadano/usuario.
- c. Características principales de un modelo de sistema de orientación a lo largo de la vida.

Según lo expuesto resulta fácil comprender la importancia de que dicho informe comenzara a llevarse a la práctica y, se tomarán medidas sancionadoras para las personas que llevan a cabo una mala praxis profesional.

Con respecto a la interdisciplinariedad, del total de la muestra, 9 cursos (24%) presentaban contenidos interdisciplinarios, mientras que 28 cursos (76%) no. La orientación laboral, conlleva el abordaje de la carrera profesional centrada en la persona. Para ello, es necesario abarcar diferentes aspectos de la vida. Ello implica la necesidad de tener conocimientos y habilidades suficientes relacionadas con diferentes aspectos de la empleabilidad, tales como técnicas para la orientación, gestión de emociones, técnicas para trabajar en grupo, derecho laboral, políticas territoriales, intermediación laboral, uso de las TICs metodologías didácticas, etc. Por tanto, la cualificación del profesional de la orientación va más allá de la reducción del conocimiento o "el saber" a una sola disciplina, ya que ello conllevaría la formación de un profesional con muchas carencias. Tal como los datos revelan, en el campo de la orientación laboral, se tiene una gran tendencia a la disciplinariedad con las limitaciones que ello supone. Son muchos los estudios y autores que actualmente defienden y demuestran, la necesidad de generar conocimientos que no sean departamentos estancos y propiedad de una sola área de trabajo. Por el interés que genera en este ámbito de trabajo, se mencionan las conclusiones llevadas a cabo por algunos autores. Por ejemplo, Wallerstein (1997), afirma que en la actualidad la demarcación del territorio académico no funciona con eficacia ya que, la excesiva "*disciplinarización del conocimiento*" se convierte en una tarea de carácter quimérico y poco práctico, aunque por razones puramente prácticas y organizativas, aún existan defensores del paradigma. De la misma forma, Morin (1997, 2001), aboga por la necesidad de cambiar la visión o perspectiva científico-metodológica dado que los nuevos problemas y fenómenos científicos, son irreducibles a una estricta visión disciplinaria y obligan y hacen necesaria una apertura mental que enriquecería en cualquier caso el conocimiento científico y facilitaría el acercamiento de la ciencia a la realidad. La apertura es considerablemente necesaria y, la interacción puede resultar un mayor enriquecimiento de la percepción científica de la realidad. Por tanto, para este autor, es un gran error aislar un campo de conocimiento del resto del entramado del conocimiento humano. Para Álvarez Pérez (2004), la interdisciplinariedad, como objetivo metodológico, pretende investigar multilateralmente la realidad, por el propio carácter variado, multifacético y complejo de la misma y la necesidad de obtener un saber rápidamente aplicable, en consonancia con la creciente interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad. Finalmente, se refiere la aportación llevada a cabo por Guzmán (2005), en la que la autora manifiesta la urgencia de enfocar un problema desde diferentes áreas del conocimiento para mejorar su comprensión. Dicho enfoque se ha impuesto en todas las actividades en las que, un proyecto de gran tamaño, exige que se considere un abanico muy amplio de "*elementos de juicio*" proporcionado por competencias, en muchos casos, muy especializadas.

Si se analiza el objeto de interés del presente estudio, en el caso de la orientación profesional, es evidente que entran en juego todos los aspectos individuales y contextuales de una persona, y ello conlleva la

necesidad de conocimiento de diferentes áreas del saber tales como derecho, economía, psicología, relaciones laborales, recursos humanos, pedagogía, sociología, etc. El gran error podría comenzar en las instituciones universitarias que, por cuestiones de organización, generan áreas de conocimiento que sólo constituyen *“territorios por el que luchar”*. Estas áreas suelen ser defendidas por personas que en ocasiones presentan poca apertura mental y que, incluso, pueden sentirse amenazadas (por sus propios miedos o por comodidad) y que son incapaces de avanzar de la mano de la sociedad, creando y desarrollando áreas puristas que se alejan de la realidad social. Como se puede observar, en la última década se han emergido nuevas profesiones conformadas por contenidos interdisciplinarios que se complementan y, en donde la aportación de cada profesional es fundamental. La especialización es necesaria y, en muchos casos como el de la orientación, viene de la mano de varias disciplinas. En esta línea, se pueden aclarar cuáles son las funciones de cada profesional y hacer frente al intrusismo, que tanto daño está ocasionado a las prácticas profesionales.

Siguiendo con la discusión de los datos, hay que destacar cómo la inmensa mayoría de los cursos encontrados tienen componentes virtuales: 22 de ellos (61%), son de carácter semipresencial; 12 cursos (34%), de carácter virtual; sólo 3 cursos (5%), son de carácter totalmente presencial. Una justificación en relación a los resultados obtenidos, la podría constituir las circunstancias de que estos cursos se ofertan, específicamente, para personas que se encuentran en activo y cuyas ventajas son evidentes: reducción de costes (por desplazamiento, alojamientos, etc.), eliminación de barreras espaciales y, flexibilidad temporal, entre otras. Así mismo, se podría dejar entrever como se enfatiza la adquisición de conocimientos teóricos obviando la necesidad del desarrollo de otras competencias que se desarrollan con dinámicas más participativas. Otra explicación a estos datos se puede encontrar en la emergencia que en estos últimos años, inmersos en la sociedad del conocimiento, han cobrado interés la formación e-learning (formación exclusivamente online) o b-learning (formación combinada). Para la realización de esta diferenciación y criterio de clasificación, se ha seguido el modelo llevado a cabo por Allen y Seaman (2007, 2010). En dicho modelo la enseñanza combinada o mezclada, en ocasiones también denominada enseñanza híbrida, se define como cursos o programas en los que el contenido online supone entre un 30% y un 79% del total del curso. De la misma forma, la enseñanza presencial incluye aquellos cursos en los que el contenido online oscila entre 0% y 29% del curso. Esta última categoría, incluye tanto cursos tradicionales como aquellos en donde se usan herramientas Web como soporte complementario. Y, finalmente, se consideran cursos online, aquellos en los que el contenido online es igual o superior al 80% del total del curso.

Evidentemente, para el buen funcionamiento de una enseñanza virtual es necesario que el alumnado tenga o desarrolle competencias que le permitan el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento ya que, de lo contrario, difícilmente podría participar de esta formación. Por tanto, es necesario reflexionar sobre la importancia de la adquisición de estas competencias, con anterioridad a la acción formativa. Como indican Barberá y Badía (2005), cuánto más dedicación virtual conlleve, tanto más cualificado deberá estar el alumnado, ya que va a necesitar comprender y desarrollar los aspectos de la planificación de la actividad formativa. Estos aspectos van a incidir directamente en el desarrollo de ésta, como son los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar, las tareas a realizar, los contenidos a trabajar, los materiales para consultar, la interacción entre el profesor y el alumnado, así como los criterios de evaluación que van a utilizarse para valorar su aprendizaje de carácter más autónomo. Según estos autores, el alumnado deberá tener acceso a esta información o, al menos, a gran parte de ella al principio del proceso educativo virtual, especialmente si es asincrónico, dado que si participan en un tipo

de modalidad educativa no presencial y sin horarios, deben utilizar dicha información para poder autorregular sus propios ritmos y períodos temporales, dentro de los cuales realizar las actividades de aprendizaje, teniendo muy presentes las pautas y orientaciones previas que reciban del profesorado. Siguiendo las recomendaciones de ambos autores, se podría concluir que, el alumnado debe adquirir o desarrollar competencias necesarias para el desempeño de un adecuado trabajo autónomo que promueva su aprendizaje.

A continuación se realiza el análisis sobre las características de la enseñanza virtual y los requisitos previos para acceder a esta formación. Del total de los cursos analizados, 12 de ellos (32%) no solicitan requisitos de acceso; 8 cursos (23%) solicitan estudios básicos; 9 (25%) requieren estudios medios y 7 de ellos (20%) necesitan haber cursado estudios universitarios. Es necesario que el estudiante posea las competencias necesarias para poder desarrollar adecuadamente este tipo de aprendizaje, tal como se ha descrito con anterioridad. Esta afirmación se encuentra recogida en la literatura científica avalada por autores como Barberá y Badía (2005) y Zápat (2005). Esto equivale a saber utilizar estratégicamente las diferentes tecnologías para conseguir, en todos los casos, la consecución de los objetivos propuestos en cada uno de los tipos de tarea. Dichas consideraciones, derivan hacia las siguientes reflexiones:

- Las personas con diferente nivel educativo, ¿tienen el mismo nivel formativo para poder desenvolverse de una manera competente dentro de los contenidos online?.
- Las personas con diferentes niveles educativos (básicos o universitarios), ¿poseen las mismas competencias para el desarrollo de un aprendizaje autónomo?. Por ejemplo, saber definir los objetivos de aprendizaje, discriminar y seleccionar la información relevante, saber adaptar y asimilar el ritmo de presentación de los contenidos, estructurar los tiempos de estudio y de realización de actividades, etc.

Estas preguntas pueden llevar a otras del tipo:

- Carece la formación ofertada de una directriz eficaz para el desarrollo de una buena formación académica?.

Algunas entidades educativas, para sorpresa de todos, exigen entre los requisitos a cumplir, el "ser residente en España". Esta exigencia parece cuanto menos incoherente, sobre todo, si se añade que son cursos de carácter e-learning con lo que vuelve a surgir otra duda digna de debate:

- Una persona de origen latinoamericana que resida en su país y tenga estudios universitarios, no tiene suficiente nivel educativo para ser orientador laboral. En contraposición, si lo tiene alguien que haya realizado la ESO y viva en España.

La orientación laboral no suele formar parte de los planes de estudio, ni tampoco se imparte como materia transversal. En este sentido resulta sorprendente cómo cualquier persona puede acceder a esta especialización sin tener en cuenta ningún tipo de requisito previo, que permita la facilitación del aprendizaje. En relación a esta observación, un estudio llevado a cabo por Climent y Navarro (2009), con una muestra de estudiantes de psicología sobre la importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, muestra los siguientes resultados: el 95% del alumnado de la muestra manifiestan que no han recibido ninguna formación en orientación profesional y, un 40% entiende que es un tema en el que se deben formar, siempre que sea el campo de trabajo al que se quieren dedicar. En este sentido, se puede entender que no existe sensibilización en las aulas, en cuanto a la importancia de

la orientación laboral durante la formación universitaria. No obstante queda en evidencia, que el alumnado conoce sus carencias en este ámbito de trabajo así como su valoración como campo de especialización.

Con respecto al criterio de competencia transversal, tal como se ha indicado con anterioridad en el apartado de método, se ha considerado teniendo en cuenta habilidades independientes que se recogen sistemáticamente en la mayoría de los cursos ofertados. Dichos aspectos hacen referencia a habilidades sociales o de comunicación tales como: "habilidades del orientador", "perfil del orientador", "habilidades de atención al público", "habilidades de atención al usuario", etc. En este trabajo se analizó la presencia, en los contenidos temáticos, del abordaje de otras competencias profesionales como gestión de conflictos, estrategias de afrontamiento al estrés y la ansiedad, gestión de emociones, liderazgo, trabajo en equipo, uso de las TICs, etc. Los resultados hablan por sí mismos ya que tan sólo uno de los cursos ofertados, presenta contenidos temáticos relacionados con competencias transversales necesarias para el desempeño profesional. Si bien es cierto que se vislumbra un interés por modificar algunos aspectos educativos-formativos en este sentido, aún queda mucho camino por recorrer. Las acciones formativas se encuentran, actualmente, sobrecargadas de contenidos eminentemente teóricos. La cultura del conocimiento, hasta hace poco, estaba basada en el conocimiento de modelos y paradigmas, es decir, del "*saber*". Es necesario adelantar un paso para que los campos de trabajo se complementen con "*el saber hacer*".

En cuanto al número de horas de formación, se observa una gran incoherencia entre el número de horas ofertadas y la extensión de los contenidos abordados. Así, por ejemplo, cursos de 80 horas ofertan en sus programas contenidos temáticos que son, en algunos casos, semejantes o casi iguales a los de un título de experto o máster. De la misma forma, a veces los módulos formativos se encuentran distribuidos aleatoriamente dando la sensación de falta de estructura y organización, apareciendo como contenidos inconexos y carentes de significado. Estos indicadores apuntan a la posibilidad de que muchos programas formativos, se encuentran dirigidos por personas que carecen de los suficientes conocimientos sobre la materia y simplemente están "*vendiendo un producto*". Esta consideración lleva a un aspecto en el que no se va a profundizar en este trabajo, pero que se considera debe ser mencionado ya que en muchos casos refleja el valor, prestigio o estatus que se aporta a una profesión. Se refiere al aspecto económico de los mismos. En algunas ocasiones los cursos de orientación laboral son ofertados como paquetes formativos junto con otros que no guardan en ningún caso relación, por ejemplo, derecho financiero, economía de empresa, curso de autoayuda, etc. Esto resulta ser un indicador de la falta no sólo de conocimiento, sino de reconocimiento de este campo de trabajo. De la misma forma, haciendo una comparativa en algunas de estas entidades formativas, se observa cómo la hora de formación en cualquier otra materia puede estar valorada en 6€ mientras que en lo referente a la orientación laboral puede llegar a estar valorada en 1,41€. Es el momento de volver a enfatizar la función principal del orientador que trabaja con personas y asesora y determina, de una manera indirecta, el buen funcionamiento de la vida de la misma. Podría considerarse incluso una falta de ética, la venta de cursos tan relevantes para la mejora de la calidad de vida de las personas.

4. CONCLUSIÓN

En relación al análisis exploratorio realizado y teniendo en cuenta las limitaciones que presenta el trabajo, se podría concluir exponiendo la falta de directrices observadas con respecto a un modelo o perfil adecuado de la figura del profesional de la orientación. Esta carencia queda reflejada en la falta de unanimidad en los contenidos, de interdisciplinariedad, de coherencia en el número de horas formativas y contenidos abordados y de desarrollo de competencias transversales.

Estos resultados, deben servir como reflexión para desarrollar políticas educativas de calidad que aseguren la cualificación del profesional de la orientación. Se espera que el estudio realizado resulte útil como plataforma de reflexión, para que los profesionales encargados de la formación, y que confían plenamente en la orientación profesional, aboguen por una educación que muestre garantía de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, E. y Seaman, J. (2007). *Online Nation. Five Years of Growth in Online Learning*. New York: The Sloan Consortium.
- Allen, E.I. y Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States, 2009*, United States of America, Babson Survey Research Group. Recuperado de: <http://www.sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf>.
- Álvarez Pérez, M. (2004). *La interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Didáctica de las ciencias: Nuevas perspectivas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barberà G.E. y Garganté, B.A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(29). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>.
- Bezanson, L. (2004). *Connecting career development with public policy*. Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) (1978). *Instrumento de ratificación de España del Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la edad mínima de admisión al empleo adoptado el 25 de junio de 1973 (nº 109, 10774-10776*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/1978/05/08/pdfs/A10774-10776.pdf>.
- Chiusse, S. y Werkin, P (1998). *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie. Elementes de synthèse des expériences menées dans l'Union Européenn*. Tesalónica: CEDEFOP.
- Climent (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en Orientación para el Empleo. Aplicaciones prácticas*. Huelva: Servicio Andaluz de Empleo.
- Climent, J.A. y Navarro, Y. (2009). Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del espacio europeo de educación superior. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, pp. 165-180.
- Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (CEDEFOP) (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europ.* Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente.* Bruselas: SEC.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Orientación Profesional: guía para responsables político.* Luxemburgo: Oficina de las Publicaciones oficiales de las Comunidades Europea.
- De Pablo, J.M. (1996). Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación una metodología para el cambio con grupos de desempleados. *Revista de Intervención Psicosocial*, 5(15), pp. 75-101.
- De Pablo, J.M. (2009). Modelos Metodológicos de Intervención en Orientación Profesional para el Empleo. *II Jornadas Andaluzas de Orientación Profesional*, Cádiz, 11-12 febrero. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/empleo/jornadasorientacion/files/jornadasorientacion/Modelos_Metodologicos_JM_de_Pablo.pdf.
- Fernández Garrido (2010). El tiempo y los espacios de las actividades de orientación. *Revista Cuadernos de Mercado de Trabajo*, 5, 42-51.
- Guzmán, M. (2005). El fenómeno de la interdisciplinariedad en la ciencia de la información: contexto de aparición y posturas centrales. *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, 3(13).
- Hiebert, B. y Bezanson, L. (2000). *Making waves: Career development and public poli.*, Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Morin E. (1997). Sur la transdisciplinarité. *La Découverte*, 10(2), pp. 21-29.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- OCDE (2003). Orientación profesional y políticas públicas: principales conclusiones de un estudio de la OCDE, en: <http://www.oecd.org/dataoecd/31/59/29888194.pdf>. Consultado el 20 de Abril de 2012.
- OCDE (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap.* Paris: OCDE
- OCDE (2006). *Fonctions Publiques: de la reforme des retraites á lagestion des parcours professionnels.* Paris:OCDE.
- Sánchez, M.F. (2010). La Orientación en España: despegue de una profesión. *REOP*, 2(21), pp. 231-239. Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20M%20Fe%20Sanchez.pdf>.
- Sanz, R. (2002). Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los Orientadores". En L. Sobrado. *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral* (pp.39-65). Barcelona: Editorial Estel.
- Servicio Andaluz de Empleo (SAE) (2012). Oficina virtual de empleo. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/index.html?ticket=nocas>. Consultado el 4 de Abril de 2012.
- Sobrado, L. (2002). *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolabora.* Barcelona: Editorial Estel Ema-Estudis, SL.
- Wats, A.G. (1994). Developing individual action-planning skills, *British Journal of Education ad Work*, 7, pp. 51-61.

Wallerstein E. (1997). Differentiation and reconstruction in the Social Sciences. Recuperado de: <http://fbc.binghamton.edu/papers.htm>.

Zápata, M. (2005). Brecha digital y educación a distancia a través de redes. Funcionalidades y estrategias pedagógicas para el e-learning. *Anales de documentación*, 8, pp. 247-274.

